

**“Tässä ammatissa asiantuntijuus kehittyy ja kehittyy,
että eihän siinä päätepidettä oo.”**

**Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuu-
destaan ja opettajankoulutuksen merkityksestä sen kehi-
tyksessä**

Kati Tiensuu & Tiia Turkia

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiensuu, Kati & Turkia, Tiia. 2020. "Tässä ammatissa asiantuntijuus kehittyy ja kehittyy, että eihän siinä päätepidettä oo." Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuudestaan ja opettajankoulutuksen merkityksestä sen kehityksessä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää, miten opintojensa loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa ja millä tavoin he kokevat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän asiantuntijuuttaan. Tutkimuksessa asiantuntijuus jaoteltiin kognitiiviseen, sosiaaliseen ja tiedonluomisen näkökulmaan.

Keräsimme aineiston haastattelemalla 11 Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat suorittaneet tai suorittivat tutkimuksen aikana päättöharjoittelua. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tuloksiamme mukaan opettajankoulutus ei tukenut opiskelijoitaan riittävästi asiantuntijuuden osa-alueilla. Opiskelijat kaipasivat lisää käytännön kokemusta, kasvatustieteen teoriaa, ohjausta ja tietoa opettajan työstä. Lisäksi he halusivat opintoihinsa lisää haasteita. Opiskelu kehitti itsereflektion taitoja. Opiskelijat kokivat koulutuksen ilmapiirin hyväksi ja saaneensa vertaistukea. He tunnustivat itsen ja opettajuutensa kehityksen sekä näkivät suurimmat osan tarvittavista taidoista kehittyvän vasta työelämässä.

Pohdinnassamme korostui tulosten perusteella neljä teemaa: eriarvoisuus, tiedostamaton kehitys opintojen aikana, opiskelijan oman persoonan vaikutus sekä elinikäinen oppiminen ja opettajuuden prosessi. Eriarvoisuus ja opiskelijan oma persoona vaikuttivat merkittävästi kokemuksiin opinnoista. Opiskelijat tunnustivat kehityksensä, mutta suuri osa siitä oli tiedostamatonta. He tunnustivat työelämän merkityksen ja opettajuuden koko elämän kestävän prosessin.

Asiasanat: asiantuntijuus, opettajuus, opettajankoulutuslaitos

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	ASiantuntijuus ja Opettajuus	8
	2.1 Kognitiivinen näkökulma	11
	2.2 Sosiaalinen näkökulma	15
	2.3 Tiedonluomisen näkökulma.....	18
	2.4 Opettajankoulutuksen rooli asiantuntijuuden muodostumisessa.....	20
3	Tutkimustehtävä ja Tutkimuskysymykset	24
4	Tutkimuksen toteutus	25
	4.1 Tutkimusote ja lähestymistapa	25
	4.2 Osallistujat.....	27
	4.3 Aineiston keruu.....	29
	4.4 Aineiston analyysi.....	32
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	35
5	Näkemyksiä asiantuntijuudesta	37
	5.1 Kognitiivinen näkökulma	40
	5.1.1 Faktuaalinen ja käsitteellinen tieto.....	40
	5.1.2 Proseduraalinen tieto	40
	5.1.3 Intuitiivinen tieto	42
	5.1.4 Metakognitio	44
	5.2 Sosiaalinen näkökulma	45
	5.3 Tiedonluomisen näkökulma.....	49
	5.4 Kokemuksia opettajankoulutuslaitoksesta	53
6	POHDINTA	56

6.1 Tulosten tarkastelu	56
6.1.1 Eriarvoisuus.....	57
6.1.2 Tiedostamaton kehitys opintojen aikana	59
6.1.3 Opiskelijan oman persoonan vaikutus.....	60
6.1.4 Elinikäinen oppiminen ja opettajuuden prosessi.....	62
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	64
6.3 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet	66
LÄHTEET	69
LIITE 1.....	77
LIITE 2.....	80
LIITE 3.....	82

1 JOHDANTO

Näkemykset opettajan ammatin luonteesta vaihtelevat hoivavietistä kasvatustalouden ammattilaisuuteen. Harvaa asiantuntijaa pääsemme seuraamaan niin läheltä ja omakohtaisesti, kuin opettajaa (Väisänen & Silkelä 2000, 27). Meillä jokaisella on varmasti erilaisia kokemuksia kouluajoiltamme sekä näkemyksemme opettajan ammatista ja sen luonteesta liittyen alan vaativuuteen ovat eriäviä. Ammatti voidaan nähdä virheellisesti ainoastaan yleiseen tietoon ja kokemukseen perustuvana sekä sellaisena, mihin kuka tahansa pystyy (Laine 1998, 115). Tosi-asiassa opettajan ammatti on kasvatustalouden asiantuntijuutta ja vaatii toimijaltaan syvällistä tietoa, taitoa ja kehittymisen halua. (Hakkarainen 2005, 2–4). Opettajilta odotetaan paljon ja heidän tulisi olla samaan aikaan ”tuhattaitureita”, yhteiskunnallisia vaikuttajia sekä uudistuvia tiedon hankkijoita (Vuorikoski 2003, 17). Myös opettajankoulutuksen tulisi vastata alan vaatimuksiin.

Vaikka opettajat ovat kasvatustalouden ammattilaisia, liittyy ammattiin silti maallikon stigma. Harvaan asiantuntija-ammattiin voidaan liittää termejä, kuten ”huono” tai ”tylsä” (Laine 1998, 112). Opettajilla on suuri vastuu, niin kasvatustaloudellisesta kuin opetustaloudellisesta näkökulmasta, sillä perimmäisenä tavoitteena on kasvattaa tulevia yhteiskunnan jäseniä (Brunell & Törmäkangas 2002, 5–6). Alan erityislaatuinen luonne huomioiden, on opettajuus aitoa asiantuntijuutta. Osmond-Johnsonin (2018, 63) mukaan asiantuntijaopettaja vastaa hallinnon asettamiin tavoitteisiin, toimii tehokkaasti, huomioi oppilaiden yksilöllisyyden ja dokumentoi toimintaansa.

Jo aiemmin alaa on professionaalistettu konkreettisin keinoin, esimerkiksi pidentämällä koulutusta ja nostamalla tutkintotasoa (Laine 1998, 115). Nykypäivän opettajankoulutus pyrkii kouluttamaan kasvatustalouden asiantuntijoita, jotka toimivat tutkimusperustaisesti, pedagogisesti sekä refleктоivat itseään ja omaa toimintaansa (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta 2017).

Opettajankoulutuksella onkin tärkeä merkitys opettajaksi kasvussa (Blomberg 2009, 17), opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisessä, sekä työelämään valmistamisessa. Opettajaksi kouluttautuminen on ihmisläheistä ja vuorovaikutuksellista (Pruuki 2008, 28), mutta tämä ei ole tae sille, että koulutus vastaisi opiskelijoidensa odotuksiin ja tarpeisiin. Mikkolan (2002) mukaan opettajankoulutuksen ongelmia on tunnistettu jo aiemmissa tutkimuksissa monista eri näkökulmista. Se näkökulma, josta koko opettajankoulutusta tarkastellaan, vaikuttaa luonnollisesti siihen, mitkä ongelmat nousevat esiin ja miten niitä tarkastellaan. (Mikkola 2002, 189.) Näkökulmia suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimuksessa ovat olleet esimerkiksi tulevaisuus, alan muuttuva luonne ja alalle hakeutuminen (ks. esim. Mikkola & Välijärvi 2014; Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010; Sallila & Malinen 2002; Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014; Nissinen & Välijärvi 2011). Yksittäisen opiskelijan kokemusta opettajankoulutuksesta suhteessa hänen oman asiantuntijuutensa kehittymiseen on tutkittu kuitenkin suhteellisen vähän, jos lainkaan. Tutkimuksemme tavoitteena on täydentää tätä tutkimuksellista aukkoa.

Opettajankoulutus on ollut meitä kasvattava ja kehittävä prosessi. Olemme konkreettisesti laajentaneet omaa tietouttamme ja oppineet uusia taitoja sekä kasvaneet yksilöinä. Silti tähän ajanjaksoon liittyy opinnoissamme tietynlainen epävarmuus ja kyseenalaistaminen. Mielestämme opettajankoulutuslaitosta tulisi tarkastella säännöllisin väliajoin, myös konkreettisesti yksittäisen opiskelijan näkökulmasta. Kasvatusala muuttuu jatkuvasti ja opettajankoulutus pyrkii vastaamaan tähän muutokseen, esimerkiksi kehittämällä opetussuunnitelmaa. Ammatin pohjana on kuitenkin yksilön opettajapersoona ja -identiteetti (Vertanen 2002, 95–96, 108–115). Vaikka koulutus vastaisi täydellisesti nimenomaan alan vaatimuksia, tarvitsemme opiskelijoina tukea myös henkilökohtaisella tasolla, oman itsen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Tämän huomioimalla opettajankoulutuslaitos pystyisi tunnistamaan opiskelijoidensa tarpeet paremmin ja muokata opettajuuteen kasvamisesta eheämpää prosessia.

Tutkimuksessamme haluamme selvittää, miten valmistumista lähellä olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa ja kuinka opettajankoulutus on tukenut heitä tässä prosessissa kokemustensa mukaan. Ei ollut sattumaa, kuinka pro gradumme aihe valikoitui, vaan se on ollut pitkän prosessin tulos. Olemme itse lähellä valmistumista olevia luokanopettajaopiskelijoita ja kysymykset työelämästä, omista taidoista ja asiantuntijuudesta, eli pro gradumme teemoista, ovat olleet keskeisiä pohdintamme aiheita. Halusimme kuulla kanssamme samassa vaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden eli vertaistemme henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia.

Tutkimuksemme viitekehyksenä on Tynjälän (2006) kolmijakoinen malli asiantuntijuudesta. Aluksi tarkastelemme asiantuntijuuden määritelmiä ja esittelemme Tynjälän mallin. Käsittelemme asiantuntijuutta suhteessa opettajuuteen ja sovellamme teoreettista viitekehystä suoraan opettajan ammattiin. Tämän jälkeen pohdimme opettajankoulutuksen roolia asiantuntijuuden muodostumisessa. Tutkimuskysymysten ja tutkimuksen toteutuksen kuvailun jälkeen siirymme tuloksiin ja niiden tarkasteluun.

2 ASIANTUNTIJUUS JA OPETTAJUUS

Asiantuntija on sananmukaisesti jonkin tietyn asian tuntija, joka on perehtynyt tiettyyn alaan ja kokonaisuuteen. Hän tietää ja tuntee sen perin pohjin tai yleistä tietoutta syvemmin, kuin yleistiedon varassa asiaa lähestyvä. (Hotulainen 2010, 2-3.) Asiantuntijastatusta ei myönnetä jokaiselle, vaan se syntyy koulutuksen ja kokemuksen myötä (Eräsaari 2006, 20). Eräsaaren (2006) mukaan asiantuntijuuteen liitetään muista riippumattomuus tiedon suhteen sekä korkea ammatillisuuden taso. Heillä on koulutus alalleen, runsaasti käytännön kokemusta sekä heihin voi luottaa ja tukeutua ongelmia ratkaistaessa. (Eräsaari 2006, 20; Haapakoski 2002, 105.)

Opettajan ammattia ja asiantuntijuutta on tutkittu hyvinkin laajalti niin suomalaisessa, kuin kansainvälisessä yhteiskuntatieteellisessä kirjallisuudessa (Parlal & Cansoy 2017, 1; Wardoyo, Herdiani & Sulikah 2017, 90; Opetusministeriö 2007, 11). Wardoyon ym. (2017, 90) mukaan opettajan asiantuntijuus ilmenee siinä, miten he näkevät ammatinsa, miten he käyttäytyvät ja miten hyödyntävät tietojansa ja taitojansa. Kun sivuun siirretään kaikki teoreettiset viitekehykset, nousee esiin aina opettajan työn vaativa luonne. Murron (1995, 1) mukaan ammatin ja asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii pitkäkestoisen koulutuksen, jonka kautta saavutetaan tarvittavat tieto- ja taitovaatimukset sekä erityisesti sisäistetään ammattiin liittyvä korkea eettinen vastuu. Opettajan ammattiin kasvaminen onkin koko uran jatkuva, yksilöllinen sekä yhteisöllinen prosessi. (Murto 1995, 1.) Opettajan työ on yhdistelmä laajaa tietämystä opetettavista tieteenaloista, pedagogisten keinojen hallitsemista, ihmisen kehityksen tuntemusta sekä taitoa ohjata yksilön kasvua oikeilla tavoilla tarkoituksenmukaiseen suuntaan. (OPM 2007, 11–12; Syrjälä 1998, 31.)

Vertasen (2002) mukaan opettajuuden käsite muodostuu monista tekijöistä. Ensinnäkin, se voidaan ymmärtää opettajan työn kuvauksena, jolloin siihen sisältyy kiinteästi kunakin aikakautena ilmenevä oppimiskäsitys ja siihen pohjau-

tuva asennoituminen opettajan työhön. Vertanen (2002) toteaa, että kahta samanlaista opettajaa ei ole olemassa, vaan opettajuus rakentuu persoonan, professionaalisuuden sekä sosiaalisuuden vuorovaikutuskentässä (Vertanen 2002, 95–96, 108–115). Wardoyon ym. (2017) mukaan opettajan asiantuntijuutta voidaan tarkastella neljän osa-alueen kautta: pedagoginen, sosiaalinen, ammatillinen ja persoonaan liitettävä kompetenssi. Osa-alueet ilmentävät sitä, miten hyvin opettaja täyttää roolinsa kasvattajana. (Wardoyo, Herdiani & Sulikah 2017, 90.) Opettajuuden ja opettajan asiantuntijuuden jaottelu Vertasen (2002) ja Wardoyon ym. (2017) näkemyksiä yhdistellen nivovat yhteen koulutuksen ja työn kautta kehittyneiden taitojen lisäksi myös synnynnäiset ominaisuudet. Opettajan ammatin vaativuutta ja moniulotteisuutta on kuvattu seuraavasti (ks. OPM 2007, 12):

Opettajan ammatti on:

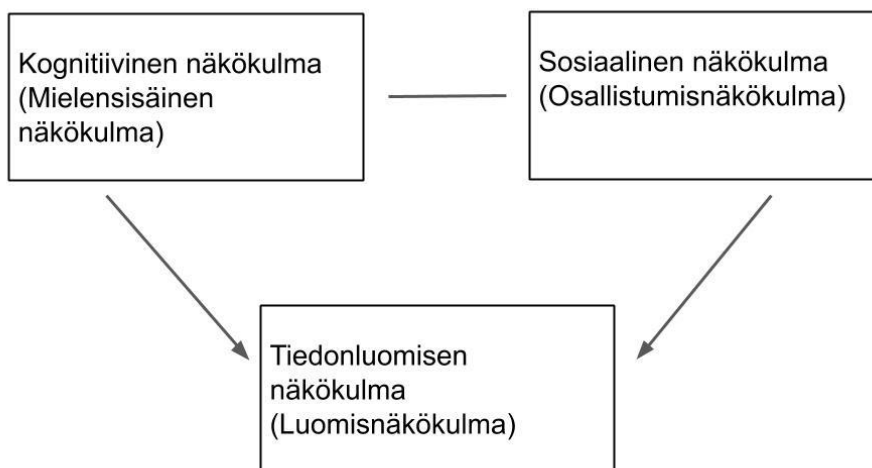
Korkean pätevyyden (well-qualified) ammatti. Jokainen opettaja opiskelee ammattiinsa korkea-asteella. Jokaisella tulee olla laaja tietous opetettavista aineista, korkeat pedagogiset taidot sekä kykeneväisyys ohjata ja tukea oppilaita sekä ymmärtää koulutuksen sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta.

Elinikäisen oppimisen ammatti. Opettaja voi kehittyä urallaan aina ja heitä tulisikin tukea ammatillisen kehityksensä kanssa. Uuden tiedon hankkiminen, oman työn ja työyhteisön uudistaminen ja tutkimusperustaisen evidenssin hyödyntäminen ovat korostuneita.

Liikkuva ammatti. Kasvatustiede kehittyy jatkuvasti ja liikkuvuuden tulisi liittyä vahvasti perus- ja täydennyskoulutuksiin. Verkostoitumiseen ja muualla, kuin omassa lähiympäristössä työskentelyyn tulisi rohkaista.

Pohjautuu kumppanuuteen. Opettaminen on vuorovaikuttamista, myös muiden kuin oppilaiden kanssa. Koulun sisäinen, paikallisten työympäristöjen ja muiden sidosryhmien kanssa tulisi kanssakäydä sosiaalisesti.

Opettajan kaiken toiminnan pohjalla on kasvatustieteen asiantuntijuus. Päivi Tynjälä (2006, 99–100) esittelee Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mallin asiantuntijuudesta. Malli jakaa asiantuntijuuden kolmeen osa-alueeseen, mielensisäiseen eli kognitiiviseen, osallistumista korostavaan eli sosiaaliseen sekä tiedonluomisen näkökulmaan. Jokainen suuntaus tarkastelee asiantuntijuutta eri näkökulmasta, eri asioita korostaen, mutta samalla ne täydentävät toisiaan ja luovat monisyisempää näkemystä asiantuntijuudesta. Kognitiivinen näkökulma korostaa asiantuntijan kognitiivisia taitoja ja jaottelee sen spesifeihin osa-alueisiin. Sosiaalinen näkökulma liittyy asiantuntijan sosiaaliseen yhteisöön, joka rakentaa asiantuntijuutta. Tiedonluomisen näkökulma yhdistää kahta aiempaa, uuden tiedon ja ongelmanratkaisun näkökulmasta. (Tynjälä 2006, 99–101.)



KUVIO 1. Näkökulmat asiantuntijuuden tarkasteluun (Hakkarainen ym. 2002; Tynjälä 2006).

Seuraavissa luvuissa sovellamme Tynjälän (2006) mallia asiantuntijuudesta ja sen komponenteista opettajuuteen. Käytämme tekstissä sanan asiantuntijuus ja asiantuntija synonyyminä termiä eksperttiys ja ekspertti Tynjälän (2006) tavoin.

2.1 Kognitiivinen näkökulma

Kognitiivinen eli mielensisäinen malli on Tynjälän (2006) mukaan näkökulmista perinteisin. Malli tarkastelee asiantuntijan kognitiivisia taitoja, kompetenssia tiedonkäsittelyssä, sekä esimerkiksi rationaalisuutta muuttuvissa tilanteissa ja ongelmanratkaisutaitoja. Näkemystä eksperttityteen luo vertailu noviisiin, eli aloittelijaan. (Tynjälä 2006, 102.)

Ropo (2004) on koonnut kognitiivisesta näkökulmasta eri lainalaisuuksia liittyen asiantuntijoiden ja noviisien vertailuun. Asiantuntijoiden päätöksenteon on tutkittu olevan vaistonvaraisempaa ja täsmällisempää kuin noviiseilla, mikä auttaa muodostamaan nopeasti yleiskuvan asiasta ja jättää lisäresursseja asiaan syvällisemmin paneutumiseen. Esimerkiksi kokenut opettaja tekee nopeita ja järkeviä ratkaisuja samassa tilanteessa, jossa aloitteleva opettaja voisi tarvita hieman harkinta-aikaa. Asiantuntijatasolla olevat opettajat myös havaitsevat herkemmin eri tilanteiden ja oppilaiden erityistarpeet. Ongelman kokonaishahmottaminen voi viedä asiantuntijalta hieman pidemmän aikaa kuin noviisilta, mutta lopputulos on laadukkaampi. Asiantuntijan tehokkaaseen päätöksentekoon vaikuttavat myös noviisia abstraktimmat ja järjestäytyneemmät tiedon rakenteet sekä automatisoituneet, mutta samalla joustavat toimintamallit. Kasvu asiantuntijaksi on pitkä prosessi ja vaatii käytännön työskentelyä. Asiantuntijuus on yleisesti melko kapea-alaista ja professionaalisuus rajoittuu usein tietylle tieteenalalle. (ks. Tynjälä 2006, 102–104; Ropo 2004, 164–166.)

Tynjälän (2006) esittelemään kognitiiviseen näkökulmaan asiantuntijuudesta voidaan liittää myös Lehtisen ja Palosen (1999) kuvaus siitä, että asiantuntijuus tai ylipäättään korkeatasoinen osaaminen ovat yhdistelmä monimutkaisten taitojen osaamista sekä runsaan tietomäärän hallitsemista. Yhteistä näille kahdelle ovat tehokkaat tavat muokata ja organisoida muistettavaa asiaa. Lehtinen ja Palonen (1999) tuovat asiantuntijuuteen liittyen esiin *skriptit*, joilla selitetään suuren tietomäärän järjestäytymistä asiantuntijan ajattelutavassa. Asiantuntija ei aina käytä pelkästään oman alansa virallista, formaalia tietoa, vaan lisäksi muistiin varastoituneita ja hyvin jäsentyneitä käsikirjoituksia, eli informaalia tietoa.

Osa tiedosta on verbaalisesti kuvattavaa ja osa äänetöntä, olennaisesti suoritukseen vaikuttavaa tietoa. Näitä tietoja hyödyntämällä ja yhdistelemällä, pystyy asiantuntija pitämään mielessään valtavan tieto- ja kokemusmäärän. (Lehtinen & Palonen 1999, 148–149.)

Asiantuntijoiden tieto näyttää varastoituvan juuri tällaisiin käsikirjoituksiin, joissa yhdistyy asiantuntijan aiemmat kokemukset ja informaali tieto sekä alan formaali tieto (Lehtinen & Palonen 1999, 148–149). Esimerkiksi kokenut opettaja toimii haastavan oppilaan kanssa melko pikaisesti, vaikka luokan organisoinnin tasolla. Hän pystyy hyödyntämään aiemmin urallaan kohtaamiaan esimerkkioppilaita sekä samalla käyttämään omaa ammattitaitoaan ja oppilaantuntemustaan toimiakseen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti kyseisen oppilaan kanssa. Aloitteleva, esimerkiksi opintojensa alussa oleva tuleva opettaja voisi tulkita etupenkissä erittäin kovaäänisen lapsen olevan ylivilkas, mutta kokenut ja asiantuntijuuttaan kartuttanut opettaja tulkitsee tilannetta monisyisemmin. Hän pystyy liittämään yhteen tietoa lapsesta sekä hänen ympäristöstään, esimerkiksi ruokailun ja vireystilan yhteydestä. Hän hyödyntää mielessään kumuloitunutta tietoa ja tekee sitä kautta tulkinnan tilanteesta. (ks. Lehtinen & Palonen 1999, 148–149.)

Alla (kuvio 2) on Tynjälän (2006, 105–109) eri tutkimuksista (esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Eraut 1994; Eteläpelto & Light 1999; Bereiter 2002) kokoama malli kahdesta, rinnakkaisesta tavasta hahmottaa asiantuntijuuden muodostumiselementtejä kognitiivisesta näkökulmasta. Taulukossa vasemmanpuoleinen sarake on eriteltyt asiantuntijuuden komponentit spesifimmin ja oikealla puolella on näiden osa-alueiden yleisemmät yläkäsitteet.

1) Faktuaalinen tieto	
2) Käsitteellinen tieto/ taidot	I) FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO
3) Proseduraalinen tieto/ taidot	
4) Äänetön tieto Intuitiivinen tieto	II) KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO
5) Metakognitio	III) ITSESÄÄTELYTIETO

KUVIO 2. Asiantuntijuuden komponentit kognitiivisesta näkökulmasta (Tynjälä 2006, 105).

Tynjälän (2006) koonnissa ensimmäisenä on faktuaalinen perustieto, joka on ammatillisen asiantuntijuuden kulmakiviä. Faktuaalinen tieto koostuu alan vakiintuneesta faktatiedosta. Faktatietoa abstraktimpaa on käsitteellinen tieto, johon sisältyvät erilaiset käsitteelliset mallit ja teorit. Yhdessä, faktatieto ja käsitteellinen tieto ovat muodollista, eli formaalia tietoa. Formaali tieto on luonteeltaan eksplisiittistä eli sanallisesti ilmaistavaa. (Tynjälä 2006, 106.)

Kolmas asiantuntijuuden komponentti on käytännöllinen eli proseduraalinen tieto, joka syntyy toiminnallisesti ja kokemuksen kautta. Se viittaa tietotaito-terminä poiketen taitotietoon, sillä proseduraalinen tietous tarkoittaa tietoa siitä, miten jokin asia toimii tai miten se tehdään. Asiantuntijalla proseduraalinen tieto on vahvasti automatisoitunutta sekä luonteeltaan hiljaista tietoa, sillä se syntyy kokemuksen kautta. Tynjälän (2006) mallissa hiljainen tieto on kuitenkin nostettu vielä erikseen omaksi kokonaisuudekseen, koska sillä on merkittävä rooli eksperttinessä. Näiden tietojen lisäksi asiantuntijana toimimiselle on välttämätöntä myös itsesäätelytieto, eli reflektiivisyys ja metakognitio. Nämä tekijät liittyvät vahvasti asiantuntijan oman toiminnan ohjaukseen ja säätelyyn. (Tynjälä 2006, 104–107.)

Tynjälän (2006, 105) mallia soveltaen kognitiivinen näkökulma jakaa opettajan asiantuntijuuden viiteen eri komponenttiin. Opettajan formaali teoreettinen tieto jakautuu kahteen: faktuaaliseen ja käsitteelliseen tietoon. Ensimmäisen osa-alueen muodostaa faktuaalinen tieto, joka koostuu kasvatustieteellisestä faktatiedosta. Ainedidaktinen tietämys on keskeinen osa opettajuutta, jossa opettajan tulee hallita opetettavat oppiaineet laajasti (ks. OPM 2007, 12–13). Ruohotien (1996, 204) mukaan ainedidaktisten sisältötietojen tulee olla syvällisiä, mutta opettajan asiantuntijuuteen liittyy vahvasti myös laadukkaat intellektuaaliset kyvyt. Toinen osa-alue koostuu käsitteellisistä tiedoista ja taidoista, joihin sisältyvät esimerkiksi kasvatukselliset teorit, mallit sekä viestintään, ammattietiikkaan ja vuorovaikutukseen sisältyvät tiedot (Tynjälä 2006, 105).

Opettajan formaalit taidot ovat pedagogisia työkaluja, joiden avulla opettaja toimii ammattitaitoisesti. Opettajuuden formaaliin taitoon liittyvät tiedollinen, taidollinen ja muu ammatillinen joustavuus, sekä samalla valmius muuttua (Lehtisalo 2002, 228). Asiantuntijatasolla oleva opettaja kasvattaa ja rohkaisee oppilastaan tasapainoisia ja oppimishaluisia yhteiskunnan jäseniä (Luukkainen, 2004, 85).

Kolmantena komponenttina ovat proseduraaliset tiedot ja taidot, jotka syntyvät käytännön kokemusten myötä. Proseduraalisten taitojensa avulla opettaja kykenee toimimaan tarkoituksenmukaisesti erilaisten oppijoiden kanssa erilaisissa tilanteissa. Tämän asiantuntijuuden osa-alueen myötä opettaja pystyy soveltamaan työssään erilaisia kasvatustieteellisiä toimia, kuten esimerkiksi eriyttämistä. (ks. Tynjälä 2006, 105.) Opetusministeriön (2007, 12–13) mukaan proseduraalisessa osaamisessa keskeistä ovat taidot ohjata ja tukea oppilaita tarkoituksenmukaisella tavalla sekä tunnistaa oppilaiden erityistarpeita ja vastata niihin hyödyntämällä ja soveltamalla uusia opetusstrategioita.

Neljäs komponentti koostuu äänettömästä tiedosta, joka on kokemuksen kautta syntynyttä, intuitiivista ja automaattista. Tynjälän (2006) mallia mukailien asiantuntijatasolla tämä näkyy opettajan toiminnassa siten, että opettajan kokemus ja tämän myötä osittain automatisoitunut toiminta ohjaavat toimimaan am-

mattitaitoisesti. Opettajan työ tapahtuu käytännön tasolla sosiaalisessa vuorovai-
kutuksessa, mutta silti siinä korostuu hiljainen tieto ja intuitiivisuus. (ks. Tynjälä
2006, 105.) Niemen ja Tirrin (1997, 43–45) mukaan opettajalla on tärkeä rooli op-
pilaiden innostajana, oppimaan ja kasvamaan saattajana, kasvu- ja oppimispro-
sessin ohjaajana sekä luokkahuoneen ulkopuolisten toimintojen taitajana. Tämä
mahdollistuu korkeatasoisten ja intuitiivisten tietojen ja taitojen avulla. (Niemi &
Tirri 1997, 43–45.)

Viimeisenä komponenttina Tynjälän (2006, 108) mallissa on metakognitio. Opetusministeriön (2007) mukaan opettajuuteen liittyy olennaisesti ammatillinen kehittyminen, uuden tiedon hankkiminen ja hyväksyminen sekä itsensä uudistaminen. Jotta opettaja voisi kehittyä asiantuntijatasolle, tulisi systemaattinen ja jatkuva oman toiminnan sekä käytäntöjen reflektointi olla osana jokaista työpäivää. (OPM 2007, 12–13.) Karin (1996) mukaan metakognition ja itsereflektion näkökulmasta opettajuuden asiantuntija on innostava oppimisen prosessoija, joka kehittää omaa persoonaansa ja taitojansa. Hän hallitsee omaa elämäntilannettaan ja pystyy sitä kautta auttamaan myös muita samoihin teemoihin liittyen. Hänellä on luovaa ongelmien ratkaisukykyä, sekä hän ymmärtää, että erilaisuus on yhteistyön voimavara ja hän kykenee myös välittämään myönteistä ihmiskäsitystä. (Kari 1996, 37–38.) Järvinen ja Kohonen (1995) korostavat, että kaiken tämän perustana on itsereflektio ja metakognition taidot. Reflektiivisyyden kehittämisen keskeinen väline on itsearviointi. Aloitteleva opettaja tarvitsee tukea reflektiossa kyetäkseen kyseenalaistamaan ja pohtimaan uskomuksiaan, mielikuvi-
aan sekä oletuksiaan (Järvinen & Kohonen 1995, 28–31).

2.2 Sosiaalinen näkökulma

Yhteisön merkitys on Lehtisen ja Palosen (1999) sekä Eteläpellon ja Tynjälän (1999) mukaan noussut yhä suurempaan rooliin korkeatasoisen asiantuntijuuden rakentamisessa. Yhteinen, jaettu tieto, yhteinen ammattikieli sekä tulkintatavat luovat yhteenkuuluvuutta ja jaettua asiantuntijuutta. (Eteläpelto & Tynjälä 1999,

10; Lehtinen & Palonen 1999, 146–147; Parlal & Cansoy 2017, 7.) Pohjana asiantuntijuuden sosiaaliseen näkökulmaan voidaan Tynjälän (2006) mukaan pitää Laven ja Wengerin (1991) teosta eksperttiydestä, jota hankittiin oppimalla ammatin saloja asiantuntijan ohjauksessa, kuten esimerkiksi opetusharjoittelussa. Noviiisi työskentelee observoiden asiantuntijoiden toimintaa. Vähitellen tehtävät muuttuvat vaativammiksi ja lisääntyvät sekä yksilö liikkuu kohti eksperttiyden ydintä eli täysivaltaista osallistumista toimintakulttuuriin. Toisin sanoen, yksilö etenee observoinnin kautta karttuneen kokemuksen avulla eteenpäin, kohti täysivaltaista yhteisön jäsenyyttä, sen jaettua tietoa ja yhteistä toimintaa. (Lave & Wenger 1991; Tynjälä 2006, 109.) Sosiaalisesta näkökulmasta asiantuntijuuteen siis kasvetaan asteittain, omaksuen eksperttiyden hiljaista tietoa ja toimintakulttuuria (Hakkarainen & Paavola 2007, 235).

Sosiaalisessa näkökulmassa, etenkin Laven ja Wengerin (1991) mallin mukaan on Tynjälän (2006) sekä Milesin ja Knipen (2018) mielestä tiettyjä haasteita, liittyen sen informaaliin luonteeseen. Ensinnäkin, noviiisi kerryttää kokemustaan tietyissä tilanteissa, joihin rajautuvat vain tietyt ongelmat ja ilmiöt. Aloittelijan teoreettisten käsitteiden ja mallien muodostuminen jää siis melko rajatulle alueelle, puutteelliseksi tai jopa kokonaan olemattomaksi. Sosiaalisesta näkökulmasta noviiisi myös oppii käytännön kautta käytännöllisiä taitoja, joten hän ei tee asiantuntijuudelle ominaista teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon sekä itsensä säätelyn yhdistämistä. Käytännön taitojen hallitseminen vie siis resursseja teoreettiselta ymmärtämiseltä sekä itsesäätelytaidoilta. Kolmas ongelma on, että hyvien ammatillisten käytännön taitojen lisäksi noviiisi oppii myös toimimattomia, jopa haitallisia käytäntöjä. Tähän liittyy myös neljäs ongelma, mikä tuo esiin osallistumisnäkökulman toistamisen. Noviiisi oppii ja toistaa lähinnä observoidun kohteen käytäntöjä, eikä hyödynnä omaa luovuuttaan ja innovatiivisuuttaan. (Miles & Knipe 2018, 106; Tynjälä 2006, 110–111.)

Tynjälä (2006, 111) esittää, että noviiisin hallitsemaa kokemusta ja sen hyödyntämistä eri koulutusjärjestelmissä on Guilen ja Griffithsin (2001) mukaan tehty seuraavasti:

Perinteinen malli. Opiskelija lähetetään työelämään, olettaen, että hän sopeutuu vaatimuksiin ja oppii automaattisesti tarvittavat toimet ja tehtävät. Oppimista ei korostetusti tueta tai opiskelija ei saa erityisesti ohjausta.

Kokemuksellinen malli. Painottuu kokemukselliseen oppimiseen, jossa työkokemusta reflektoidaan ja pohdiskellaan. Keskiössä on myös opiskelijan sosiaalinen kasvu sekä oppilaitosten ja työpaikkojen vuorovaikutus.

Avaintaitomalli. Keskittyy työelämässä keskeisten taitojen hankkimiseen. Opiskelija osallistuu aktiivisesti suunnitteluun ja taitojen arviointiin.

Työprosessimalli. Tavoitteena opiskelijalla on oppia taitoja, joita voi hyödyntää toimiessa eri työympäristöissä. Omat työtehtävät nähdään osana laajempaa työ- ja tuotantoprosessia.

Konnektiivinen eli yhdistävä malli. Tämä malli yhdistää tehokkaasti formaalia ja informaalia oppimista ja opiskelijan työelämäkokemus otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon. Oppilaitoksessa ja työharjoittelussa tapahtuvaa oppimista pyritään kytkemään yhteen, eikä niitä nähdä erillisinä toimintoina.

Opettajankoulutuksessa esiintyy yllä olevista malleista vaihtelevasti jokaista, lukuun ottamatta perinteistä mallia. Nämä mallit tukevat pohjimmiltaan noviisin kehitystä, perinteinen malli taas on kaukana opettajaksi kasvun prosessinomaisuudesta. (ks. Tynjälä 2006, 105.) Jokaisella opiskelijalla on varmasti subjektiivinen kokemus siitä, minkä laatuista tukea hän on opintojensa aikana saanut. Oppilaitoksen ja opiskelijoiden näkemys käytetystä kokemusmallista voi siis olla erilainen.

Opetusministeriön (2007) mukaan sosiaalisilla suhteilla ja yhteisöillä on ensiarvoisen tärkeä merkitys oppimisessa. Lisäksi kollegiaalinen tuki ja yhteisölliset työtavat ovat Wardoyon, Herdianin ja Sulikahin (2017, 97) mukaan merkityksellisessä roolissa myös esimerkiksi siinä, miten kasvatusalan nopeasti tapahtuva muutos otetaan työyhteisössä vastaan. Näin ollen opettajalla on merkittävä rooli muun muassa työ- ja luokkayhteisön vuorovaikutuksen tukemisessa sekä yksittäisen oppilaan ohjaamisessa luokkayhteisössä. Opettajan ohjauksessa oppilaat

saavat tietoa sosiaalisista normeista, esimerkiksi kuinka ryhmässä tai muussa sosiaalisessa kontekstissa toimitaan. Opettajan tulee pystyä toimimaan yhteistyössä oppilaiden, kollegoiden, vanhempien sekä muun laajan lähiympäristön kanssa. Hän on myös tärkeä roolimalli oppilailleen ja omaa suuren yhteiskunnallisen vastuun, minkä takia opettajan luoma luottamussuhde oppilaisiin on ensiarvoisen tärkeää. (OPM 2007, 13.) Lehtisalo (2002, 228) toteaa, että opettajan työ vaatii yhteistyökykyä, hyviä viestintätaitoja sekä ennen kaikkea monipuolisia ihmissuhdetaitoja.

Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna yhteisöllinen toiminta ja jaettu asiantuntijuus ovat ensiarvoisen tärkeitä (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 10). Vaikka opettaja toimii suurimman osan ajasta oppilaiden kanssa luokkahuoneessa, kiinteä osa työtä on myös esimerkiksi yhteistyö kollegoiden kanssa, kokoukset, välituntivalvonnat sekä erilaiset koulutason tehtävät (Norrena 2013, 41). Opettajan ammatin autonominen asema mahdollistaa sen, että opettaja voi rakentaa esimerkiksi opetuksesta ja luokkahuonekäytännöistä sellaisia kuin haluaa. Milesin ja Knipen (2018, 106) mukaan työuransa alussa opettajat kohtaavat usein haasteita, liittyen esimerkiksi rutiinien puutokseen. Ihanteellisinta olisi, jos jatkuvan ammatillisen kehityksen prosessille olisi tukija, esimerkiksi kollega tai rehtori (Järvinen 1999, 258–259), mikä voisi edesauttaa yhteisölliseen kulttuuriin liittymistä ja omien toimintatapojen löytämistä.

2.3 Tiedonluomisen näkökulma

Tynjälän (2006, 116) mukaan tiedonluomisen näkökulmassa yhdistyvät sekä kognitiivinen näkökulma ja sen 'yksilöllinen eksperttiys' sekä sosiaalinen näkökulma ja sen 'kollektiivinen eksperttiys'. Näkökulman nimi tiedonluominen viittaa siihen, että asiantuntijuutta ei voi oppia vain kirjoja lukemalla, vaan se on jonkin uuden ja alkuperäisen luomista aiemmin opitun perusteella. (Tynjälä, 2006, 116.) Oppiminen ei ole passiivista omaksumista, vaan matka uuden tiedon,

oivallusten ja sosiaalisten käytänteiden luomiseen (Hakkarainen 2005, 3–4). Tynjälä (2006, 116) näkee asiantuntijuuden yksilöllisenä ongelmanratkaisuprosessina sekä uuden tiedon luomisena koulutusalan muuttuvassa kontekstissa.

Tynjälän (2006) mukaan pohjana tiedonluomisen näkökulmalle voidaan pitää Bereiterin ja Scardamalian (1993) mallia asiantuntijuuden asteittaisesta etene- misestä eli 'progressiivisesta ongelmanratkaisusta', jossa merkityksellistä on jat- kuva reflektointi sekä ongelmien tunnistaminen ja ratkaiseminen. Tärkeää on siis ajatus siitä, ettei asiantuntija rutinoitu, vaan kehittää jatkuvasti osaamistaan. Näin ollen asiantuntija työskentelee osaamisensa ylärajoilla, ylittää rajojaan jat- kuvasti ja oppii uutta. (Tynjälä 2006, 116.)

Tynjälän (2006) mukaan Hatano ja Inagagi (1993) korostavat tiedonluomi- seen liittyen 'adaptiivista eksperttiyttä' enemmän, kuin 'rutiinieksperttiyttä'. Rutiinieksperttiydessä henkilö suoriutuu erinomaisesti tehtävistään tutuissa ym- päristöissä ja tilanteissa. Adaptiiviset ekspertit taas pystyvät toimimaan menes- tyksekkäästi muuttuvissa olosuhteissa ratkaisten uudenlaisia ongelmia rajaa- matta toimintaansa tuttuihin tilanteisiin. (Tynjälä 2006, 116.) Voidaan siis todeta, että Hatanon ja Inagagin (1993) mallin mukaan todellisia asiantuntijoita voivat olla vain adaptiiviset ekspertit, sillä rutiiniekspertit ovat asiantuntijoita vain tu- tuissa ja muuttumattomissa tilanteissa. Bereiter ja Scardimalia (1993) nimittäisi- vätkin rutiinieksperttejä 'kokeneiksi ei-ekspertereiksi'. (Tynjälä 2006, 116–117.)

Tynjälä (2006) kuitenkin toteaa, etteivät Bereiter ja Scardamalia (1993) tie- tenkään kiellä, ettei asiantuntija kehittäisi rutiineja. Olennaista on se, että asian- tuntijan toimintaan liittyy rutiinien hallitsemisen lisäksi oman osaamisen jatkuva kehittäminen, ongelmien ratkaiseminen yhä monimutkaisemmalla tasolla sekä menestyksestä ja virheistä oppiminen. Edellä mainitut komponentit muodosta- vat aidon asiantuntijan tiedon luomisen näkökulmasta. (Tynjälä 2006, 116–117.)

Peilaten Tynjälän (2006) malliin, opettajan asiantuntijuus tiedonluomisen näkökulmasta koostuu itsensä haastamisesta ja kehittämisestä sekä ongelman- ratkaisukyvyistä. Hakkaraisen (2005) mukaan näkökulma ei näe asiantuntijuutta kliinisenä, tiedeyhteisöissä tapahtuvana, vaan arkipäiväisenä toimintana vaihte-

levissa työympäristöissä, mukautuen sen jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin. Opettajan ammatin ja kasvatusalan jatkuvassa muutoksessa opettaja voikin kokea haasteita, jos ei uskalla kokeilla uusia asioita tai toimii pelkästään omalla mukavuusalueellaan. Uusi opetussuunnitelma ravistelee vanhoja opetuskäytänteitä ja haastaa opettajia kokeilemaan ja ajattelemaan monipuolisella tavalla. (Hakkarainen 2005, 3.)

Myös opettajan asiantuntijuuden voi jakaa rutinoituneeseen ja adaptiiviseen soveltamalla Hakkaraisen (2005) ja Tynjälän (2006) näkemyksiä. Ensimmäinen on toimintaa lähinnä omalla mukavuusalueella, kokien muutoksen vaikeaksi ja jälkimmäinen on monipuolista toimijuutta muuttuvissa olosuhteissa. Aito opettajan asiantuntijuus kallistuu adaptiiviseen, sillä työn muuttuvan luonteen takia joustavuus, ongelmanratkaisutaidot ja erilaisissa, jatkuvasti liikkuvissa tilanteissa toimiminen ovat iso osa työn olemusta. Toisaalta myös itsereflektion ollessa asiantuntijuuden osana, ei hetkittäinen paluu rutiineihin ja omille vahvuusalueille ole merkki ammattitaidottomuudesta, vaan lähinnä mukautuvasta ja omaa jaksamista vaalivasta työorientaatiosta. (ks. Hakkarainen 2005, 3; Tynjälä 2006, 116.)

2.4 Opettajankoulutuksen rooli asiantuntijuuden muodostumisessa

Murron (1995, 1) sanoin ”opettajankoulutuksessa pyritään käsittelemään opettajaksi kasvua, opettajana toimimista sekä opettajan työtä ja tehtäviä mahdollisimman laaja-alaisesti”. Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli tukea opiskelijan vuorovaikutusta ajattelun ja toiminnan tasoilla, jotta opiskelijan mielikuva omasta osaamisesta ja kehitymisestä voi muodostua (Blomberg 2009, 17). Väisänen ja Silkelä (2000) korostavat, että opettajankoulutuksessa merkityksellistä ovat opiskelijan persoonallisuuden ja ammatillisen kehittymisen prosessit. Nämä ovat suuria kehitystehtäviä, joten pelkkä koulutus tai laaja työkokemus eivät tee kenestäkään valmista opettajaa. (Väisänen & Silkelä 2000, 27.) Koulutuksella on

kuitenkin merkittävä rooli opiskelijan tukemisessa erilaisten valmiuksien tarjoamisessa.

Opettajankoulutus painottaa Creasyn (2015) mukaan kolmea elementtiä valmistaessaan tulevia kasvatustieteen asiantuntijoita. Koulutuksen myötä opiskelijoilla tulisi olla tarvittavat tiedot, taidot sekä dispositio kasvatustieteen liittyen. Tietoihin liittyen Creasy (2015) korostaa etenkin sisältötietoja, jotka ovat osa ai-nedidaktista osaamista. Taidot viittaavat pedagogisiin taitoihin, joita opettajalla tulisi olla. Dispositiolla Creasy (2015) tarkoittaa ylipäätään opiskelijoiden taipumuksia kasvatustieteen alalle, jotka voivat ilmentyä esimerkiksi laadukkaana suunnittelutyönä. (Creasy 2015, 23.)

Korpisen (1993, 146) mukaan opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa korkeatasoisia asiantuntijoita ja tulevaisuuden ammattilaisia kasvatustieteen alalle. Jyväskylän yliopiston (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta 2017) luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoilleen valmiuksia toimia alakoulun luokanopettajana ja kasvattajana. Lähtökohtina on tukea opiskelijoiden ammatillista identiteettiä, kehittymistä autonomiseksi sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi asiantuntijoiksi. Koulutus ohjaa hallitsemaan käytännöllisiä toimintatapoja sekä löytämään tulevan opettajan toiminnalle tieteellistä perustaa. Opinnot pyrkivät luomaan vuoropuhelua kasvatustieteen teorioiden ja käytännön välille, mikä toteutuu erityisesti opetusharjoittelussa. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta 2017.)

Opettajaprofession ihanteet ovat jatkuvan muutoksen alla suuntautuen yhä enemmän nykypäivän realistiseen ammattilaiseen, joka on refleктоiva ja toisinaan erehtyvä (Luukkainen 2004, 53–58). Opettajankoulutuksen tulisi pysyä mukana tässä kehityksessä ja valmistaa tulevia opettajia vastaamaan muuttuviin tarpeisiin (Väisänen & Silkelä 2000, 27). Väisänen ja Silkelä (2000) painottavat, että opettajaksi opiskelu ei ole yksinkertaisuudessaan pelkkiä erilaisten taitojen oppimista, vaan se on opettajaksi kasvamista. Kasvuprosessi, joka alkaa jo ennen koulutukseen sisäänpääsyä on henkilökohtainen ja koskettaa yksilön persoonaa.

(Väisänen & Silkelä 2000, 27.) Harvoin yksilö pääsee seuraamaan elämän polullaan niin intensiivisesti jotain tiettyä alaa, kuin kasvatusalaa. Jokaisella tulevalla opettajalla on jo valmiiksi mielikuvia, uskomuksia ja orastavia taitoja opintojensa alkaessa. Jotta nämä voitaisiin valjastaa ja opiskelijat voisivat tehokkaammin rakentaa omaa asiantuntijaidentiteettiään, pitäisi näitä aikaisempia kokemuksia yhdistellä koulutuksen tarjoamiin uusiin tietoihin ja taitoihin. (Väisänen & Silkelä 2003, 27.) Lisäksi Huebnerin, Gilmanin, Reschlyn ja Hallin (2009) mukaan opiskelijoiden tulisi luoda tavoitteita toiminnalleen, joille opettajankoulutuslaitosten akateeminen vapaus antavat mahdollisuuden (Uusiautti & Määttä 2012, 339 mukaan).

Opettajan voidaan nähdä työskentelevän omassa ammatissaan kuin henkilöbrändinä ja ammattia tehdäänkin suurelta osin omalla persoonalla (Malinen 2002, 87). Väisänen ja Silkelän (2000) mukaan jokainen kasvattaja on ainutlaatuisen ja jokainen asiantuntija kehittää itselleen toimivimmat keinot. Tämänkaltaisen reflektion kautta syntyvä persoonallisuus opetustyössä on opetusalan ammattilaisen tärkein työväline. Opettajankoulutuksen tulisi huomioida tämä ja ohjata opiskelijoita kehittymään itsenään, monipuolisena persoonana. Kun opiskelija etenee opintopolullaan, ideaalisti hänen ymmärryksensä omasta minästä, realistinen itsetunto sekä oma opetustyyli kehittyvät. Pohjimmiltaan nämä kaikki ovat rakennuspalasia omalle opettajaidentiteetille sekä ammattifilosofialle. (Väisänen & Silkelä 2003, 31.)

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutus on rakenteeltaan alla olevan taulukon mukainen (Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos 2018).

TAULUKKO 1. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2017-2020.

Tutkinto	Sisältyvät opinnot
Luokanopettajan kandidaattiohjelma 180 op.	Kasvatustieteen perusopinnot 25 op. Kasvatustieteen aineopinnot 38 op.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sisältäen muun muassa tutkimusmenetelmä- ja tutkielmaopinnot sekä ohjatut opetusharjoittelut (2 kpl). <p>Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset (POM) opinnot 60 op.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ydin- ja soveltavat kurssit. <p>Muut yhteiset opinnot 20 op.</p> <p>Vapaasti valittavat opinnot 37 op.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sisältää sivuaineen tai vapaasti valittavia kursseja.
<p>Luokanopettajan maisteriohjelma 120 op.</p>	<p>Kasvatustieteen syventävät opinnot 80 op.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sisältäen muun muassa tutkimusmenetelmä- ja tutkielmaopinnot sekä ohjatut opetusharjoittelut (2 kpl). <p>Muut yhteiset opinnot 5 op.</p> <p>Muut tutkintoon sisällytettävät opinnot 35 op.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sisältää sivuaineen tai vapaasti valittavia kursseja.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuus ja erityisesti opettajankoulutuksen merkitys sen kehitykseen ovat suhteellisen vähän hyödynnettyjä näkökulmia opettajankoulutuksen tutkimuksessa. Tutkimustehtävämme rajautuu näihin kahteen aihealueeseen ja tavoitteenamme on täydentää tätä tutkimuksellista aukkoa. Tutkimuksessa haluamme saada syvällistä tietoa opettajaopiskelijoiden käsitteellisistä asiantuntijuudestaan, kokemuksista opettajankoulutuksen roolista sen kehityksessä sekä tuottaa konkreettisia kehitysehdotuksia opettajankoulutukselle.

Tutkimuskysymyksemme muotoutuivat lopulliseen muotoonsa käsitteellisen viitekehyksen tarkennuttua sekä haastatteluiden toteutuksen ja saadun materiaalin analysoinnin jälkeen. Muodostimme lopulta kaksi tutkimuskysymystä.

Ensimmäinen kysymys tutkii opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta omasta asiantuntijuudestaan. Haluamme selvittää, miten he määrittelevät asiantuntijuuden, kokevatko he olevansa koulutuksen myötä asiantuntijoita sekä miten he ylipäätään tarkastelevat omaa asiantuntijuuttaan tässä vaiheessa opintojaan.

Toinen kysymys koskee opettajankoulutusta. Tutkimme, millä tavoin luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän asiantuntijuuttaan. Käytämme tässä tarkastelussa lähtökohtana Tynjälän kolmijakoista mallia asiantuntijuudesta, johon opiskelijat peilaavat omia kokemuksiaan.

Tutkimuskysymyksemme:

1. Miten opintojensa loppuvaiheessa ovat luokanopettajaopiskelijat kokevat asiantuntijuutensa?
2. Millä tavoin opintojensa loppuvaiheessa ovat luokanopettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän asiantuntijuuttansa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusote ja lähestymistapa

Teimme tutkimustamme laadullisella tutkimusotteella, sillä tutkimuksemme kohteena olivat tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset ja ajatukset asiantuntijuudestaan sekä siitä, miten opettajankoulutuslaitos on kehittänyt heitä asiantuntijuuden eri osa-alueilla. Laadullisen tutkimuksen erityispiirteitä ovat juuri syvällisen tiedon etsiminen sekä kokemusten ja tuntemusten tutkiminen (Töttö 2000, 38; Patton 2015, 14–15). Laadulliseen tutkimukseen kuuluu lähtökohtaisesti myös tarkoituksenmukainen tutkimuskohteen valinta sekä luonnollisesti laadulliset aineistonkeruumenetelmät (Patton 2015, 14, 52). Tutkimuksemme kohteena oli selkeä ryhmä, Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat, jotka olivat opintojensa loppuvaiheessa. Lisäksi käytimme aineiston hankinnassa menetelmänä haastattelua.

Laadulliseen metodologiaan perustuen etsimme työkalut, joilla saavutimme tiedon tutkimastamme ilmiöstä (ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342). Tämän takana vaikutti merkityksellisesti myös pohdintamme tutkimuksemme epistemologiasta ja ontologiasta. Ontologia tarkastelee suhdettamme todellisuuteen, eli sitä, mitä on olemassa ja mitä todellisuus on (Pikkarainen 2004, 46; Heikkinen ym. 2005, 342). Tarkastelimme tutkimustamme konstruktivistisen ontologian käsitteen kautta, jonka mukaan ihmismieli jäsentää kielen avulla todellisuutta aktiivisesti saamansa havaintotiedon avulla (ks. Heikkinen ym. 2005, 342; Siljander 2005, 206-208). Kieli rakentaa todellisuuttamme, mikä näkyi konkreettisesti esimerkiksi aineistonkeruumenetelmässämme, eli haastatteluissa.

Epistemologinen pohdintamme oli olennainen osa tutkimusprosessiamme, tutkittavan ilmiön ollessa lähellä meitä tutkijoita. Epistemologia tutkii todellisuuden ja siitä tietäjän suhdetta sekä sisältää tutkijan osaksi tutkittavaa todellisuutta (Heikkinen ym. 2005, 342–343). Yllä olevaan konstruktivistisen ontologian

käsitykseen perustuen, teimme tiedon jäsentämistä epistemologisesta näkökulmasta myös konstruktivistisesti. Konstruktivistisessa epistemologiassa korostuvat juurikin tiedon subjektiivisuus ja etenkin nondualismi, jossa tutkija ei ole todellisuudesta erillinen olento (Heikkinen ym. 2005, 341–342). Koimme tutkittavan ilmiön olevan meille tutkijan aseman objektiivisuus huomioiden läheinen, joten tulkintoja tehdessämme emme kokeneet voivamme erottautua täysin erilliseksi osaksi ilmiön todellisuutta (ks. Laine 2001, 156–157).

Tutkimuksemme pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, jossa erityispiirteenä on se, että ihminen on sekä tutkijana että tutkittavana (Varto 1992, 86–87). Lähestymistavalle on olennaista ilmiön tarkastelu ilman ennalta määrättyjä oletuksia, kuten teoreettista viitekehystä (Routio 2005). Koimme kuitenkin, että ennalta luomamme teoreettinen viitekehys ei rajoittanut tarkasteluamme, vaan lähinnä ohjasi sitä tarkoituksenmukaiseen suuntaan ja antoi meille tätä kautta tilaa avoimuudellemme, pitäen huolta siitä, että tutkimusprosessimme palvelee tutkimustehtäväämme. Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymisessä ilmiöt nähdään ihmiselle hyvin merkityksellisinä (Laine 2001, 24–26, 28; Tuomi & Sarajärvi 2003, 34), joten lähtökohtaisesti pyrimme tutkimaan ilmiötämme haastateltavien kokemusten ja käsitysten kautta. Fenomenologian tutkiessa ihmistä ja hänen kokemuksiaan, tekee hermeneutiikka tulkintoja ja luo näin ymmärrystä. Havaintoja ymmärtääksemme olennaista oli juuri tulkintojen tekeminen, joka on välttämätöntä tutkittavien kokemusten ymmärtämiseksi. (Laine 2001, 28; Patton 2015, 116–117, 136–138)

Hermeneutiikkaan liittyy olennaisesti myös hermeneuttinen kehä (Laine 2001). Kehällä tutkijan tavoitteena on synnyttää dialogia tutkimusaineiston kanssa, jossa aineisto ja oma tulkinta vuorovaikuttavat keskenään. Tutkijan omien ennako-oletusten ymmärtämisen ja tulkitsemisen ollen olennainen osa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, edesauttaa hermeneuttisella kehällä reflektointi objektiivisuutta ja samalla lisää ymmärrystä ilmiöstä. (Laine 2001, 27, 32, 37–38.) Pyrimme koko tutkimusprosessin ajan pysyttelemään reflektiivisessä otteessa. Selkeästi rajautunut teoreettinen viitekehysemme ja teorialähtöinen analyysimenetelmämme helpottivat aineiston tarkastelua sekä siitä

tehtyjen tulkintojen muodostumista. Prosessin edetessä, tekemämme tulkinnot ja aineistomme vaikuttivat suhteessa toisiinsa, teorian luodessa jäsentävää kontekstia etenemisellemme.

4.2 Osallistujat

Tutkimme pian valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuudestaan sekä koulutuksestaan. Laadulliseen tutkimukseen liittyen osallistujien valinnan tarkoituksena ei ole löytää niinkään tilastollisia merkitsevyyksiä, vaan ihmisiä, joilla on tietoa ja autenttista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Täten myös osallistujien valinnan tulisi olla juuri tiettyyn tarkoitukseen sopivaa ja etukäteen harkittua. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88; Warren 2001, 86–87.)

Käytimme harkinnanvaraista näytettä, jossa perusjoukosta tutkija itse valitsee tutkittavat henkilöt (ks. Eskola & Suoranta 2005, 61; Jyrinki 1974, 31). Rajasimme ensin tutkimuksemme perusjoukon, joka oli Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat, jotka olivat lähellä valmistumista ja olivat suorittamassa tai olivat jo suorittaneet päättöharjoittelun. Päättöharjoittelu oli sopiva rajaus otoksellemme, sillä tässä vaiheessa olevilla opiskelijoilla on jo mahdollisesti monipuolista kokemusta opettajuudesta ja käytännön työstä. Perustelumme käyttää harkinnanvaraista näytettä tutkittavien valintatapana oli se, että valitsemamme näyte oli edustava ja samassa suhteessa heterogeeninen, kuin perusjoukkomme ja myös joukkoa koskevat rajaukset takasivat tämän (ks. Eskola & Suoranta 2005, 18; Jyrinki 1974, 29, 31). Perusjoukon rajaamisen jälkeen otimme yhteyttä tiettyihin joukon jäseniin ja sovimme haastattelut.

Haastattelimme 11 Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, jotka olivat neljännen ja viidennen vuosikurssin opiskelijoita. Heistä jokainen oli suorittanut tai suoritti haastatteluiden toteutuksen aikana päättöharjoittelua. Huomioimme jo litterointivaiheessa sen, että haastateltavamme pysyivät anonyymeinä. Muutimme haastateltavien nimet sekä muokkasimme spesifit ilmaukset liittyen tunnistettaviin tietoihin, kuten kotiryhmään tai kotikaupunkiin yleisim-

miksi. (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17.) Tekstissä käytämme heistä joko peitenimeä tai yleisesti ilmausta 'haastateltavat'. Merkitsimme aineistolainaukset tekstissä kursivoituna. Koimme, että peitenimen käyttö palvelee tutkimuksemme laadullista otetta, luoden tulosten esittelystä ja raportin lukemisesta personoidumpaa. Koimme peitenimien käytön olevan relevanttia myös epistemologisesta näkökulmasta, sillä pyrimme vuorovaikutukselliseen suhteeseen haastateltavien kanssa, emmekä halunneet käsitellä heitä vain esineellisinä tiedonantajina.

TAULUKKO 2. Haastateltavat. Taulukossa on kunkin haastateltavan peitenimi sekä taustatietoa opinnoistaan haastatteluhetkellä.

Haastateltavan peitenimi	Taustatietoa haastateltavasta
Onni	Pro gradu -tutkielma sekä kaksi kurssia opintoja jäljellä. Ei aio valmistua vielä keväällä, vaan täydentää opintojaan.
Heidi	Tullut maisterivaiheen opintoihin Jyväskylään.
Veera	Viidennen vuoden opiskelija, pro gradu -tutkielma sekä joitakin kursseja jäljellä. Ei aio valmistua keväällä, vaan aikoo hakea vielä lisää sivuaineopintoja.
Leevi	Pro gradu -tutkielma, joitakin kursseja sekä sivuaineen opintoja vielä jäljellä.
Emilia	Opinnot loppuvaiheessa, gradu ja kaksi kurssia jäljellä.
Laura	Loppusuoralla opintojaan, joitakin kursseja jäljellä.
Kaisa	Viidennen vuoden opinnot käynnissä, pro gradu -tutkielma sekä joitakin opintoja vielä jäljellä.
Roope	Tullut maisterivaiheen opintoihin Jyväskylään. Tekee pro gradu -tutkielmaa.

Janina	Viides vuosi menossa, mutta kolmannen vuoden tahdissa. Kandidaatin tutkielma puuttuu, päättöharjoittelu kuitenkin tehty.
Iina	Valmistunut ja siirtyy työelämään kevätlukukaudeksi.
Sofia	Viidennen vuoden opiskelija ja aikoo valmistua kevääseen mennessä.

Haastateltavista jokainen oli meille tutkijoille yhteisten opintojen kautta tuttu. Tutkijan ja tutkittavan tuttuus ja ennalta tunteminen voidaan nähdä ongelmallisena, sillä usein esimerkiksi haastattelun syvyys voi kärsiä ”kyllähän sinä sen jo tiedät” -tyyppisen ajattelun takia (Pöysä 2010, 156–157). Tiedostimme tämän ja otimme jopa syväluotaavamman asenteen haastatteluja kohtaan ja jo heti orientoivista kysymyksistä lähtien painotimme vastausten perinpohjaisuutta. Näin loimme haastatteluille tyylin, joka sai myös haastateltavan vastaamaan laajemmin ja syvällisemmin sekä vältimme sen, etteivät haastateltavat jättäneet vastamatta meidän tutkijoiden etukäteistietojen takia.

4.3 Aineiston keruu

Kysyttäessä mielipidettä, ajatuksia tai toiminnan syitä, on helpoin kysyä niistä suoraan itse (Tuomi & Sarajärvi 2003, 74–75), joten päätimme käyttää aineistonkeruumenetelmänä haastattelua. Koimme haastattelun sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se luo mahdollisuuksia käydä keskustelua, selventää ja toistaa kysymyksiä sekä oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä. (Bogdan & Biklen 2007, 104–105; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9; Jyrinki 1974, 11–12; Tuomi & Sarajärvi 2003, 74–75.)

Tutkimusprosessimme alussa suunnittelimme toteuttavamme kyselylomakkeen, jonka myös loimme ja lähetimme. Suunnitelmissamme näimme kyselylomakkeen olevan avain suureen vastaajamäärään ja matalan kynnyksen vastaanamiseen (ks. Castells 2009, 55). Keskellä prosessia koimme kuitenkin tutki-

mamme ilmiön olevan sellainen, että saisimme hedelmällisempää tietoa haastatteluiden avulla. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma saattaa elää tutkimushankkeen mukana (Eskola & Suoranta 2005, 15–16.) Lisäksi meidän tutkijoiden suhde ja ymmärrys tutkimaamme ilmiöön syveni prosessin edetessä ja koimme kyselylomakkeen olevan toimimaton aineistonkeruumenetelmä tutkimuksemme kannalta. Näin myös toteutui kvalitatiivisille menetelmille tyypillinen ilmiöiden prosessiluonne sekä tutkimusvaiheiden kietoutuminen yhteen tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 2005, 16).

Keräsimme aineistomme puolistrukturoidulla haastattelulla. Puolistrukturoidun haastattelun taustalla on ajatus siitä, että tutkijalla on tarpeeksi tietoa tutkittavasta ilmiöstä, jotta voi muodostaa rungon haastattelulle, muttei pysty täysin ennustamaan haastateltavien vastauksia (Morse 2012, 197). Teemahaastatteluksikin kutsuttuun puolistrukturoituun haastatteluun valitsimme etukäteen tiedetyt teemat tutkimastamme ilmiöstä ja laadimme haastateltaville samat asiantuntijuuden näkökulmiin (Tynjälä 2006) perustuvat kysymykset, mutta emme valmiita vastausvaihtoehtoja. Emme halunneet luoda valmiita vaihtoehtoja, sillä halusimme kuulla haastateltavien omin sanoin kuvailemia kokemuksia ja mielipiteitä. Lisäksi haastattelukysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat eri haastatteluissa, mikä onkin tyypillistä teemahaastatteluille. (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11; Eskola & Suoranta 2005, 86.) Puolistrukturoidun haastattelun valintaan vaikutti myös teorialähtöisyys haastattelurungon muodostamisessa, joka yksityiskohtaisuudellaan sai meidät sulkemaan pois vaihtoehdon käyttää avointa haastattelua.

Luodessamme haastattelun runkoa, tarkastelimme tutkimaamme ilmiötä, eli asiantuntijuutta Tynjälän (2006) määrittelemien näkökulmien mukaan. Teoreettisen viitekehyksen hyödyntäminen haastattelun luomisessa jäsensi kokonaisuutta (ks. Alasuutari 1995, 69) ja loi selkeyttä rakenteeseen. Valitsemamme teoriapohjan (Tynjälä 2006) kautta muodostui kolme teemaa, kognitiivinen, sosiaalinen ja tiedonluominen, joiden alle loimme kysymyksiä. Tynjälä (2006) jaotteli kognitiivista näkökulmaa vielä tarkemmin, joten loimme myös alakategorioita

tähän haastattelun osaan. Teorian avulla nostimme kysymysten kautta esiin teemoja, jotka olivat olennaisia asiantuntijuudessa ja sen rakentumisessa. Loimme teorian pohjalta seuraavanlaisen teemaluettelon (ks. Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 42–43; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48):

TAULUKKO 3. Teemaluettelo haastatteluihin.

Teemat	Alakategoriat
Asiantuntijuus	Määrittely Oma suhde asiantuntijastatukseen
Kognitiivinen näkökulma asiantuntijuuteen	Faktuaalinen tieto Käsitteellinen tieto Proseduraalinen tieto Hiljainen tieto/Intuitiivinen tieto Metakognitio
Sosiaalinen näkökulma asiantuntijuuteen	Opettajuuteen kasvamisen prosessi Saatu tuki opinnoissa Yhteistyö opinnoissa
Tiedonluomisen näkökulma asiantuntijuuteen	Opintojen haastavuus Itsen kehittäminen
Opettajankoulutus	Opinnot prosessina Kanssaopiskelijoiden asiantuntijuus Opettajankoulutuslaitoksen yhteisö Lisäkoulutus ja kehittämiskohteet

Haastatteluiden alussa kuvailimme lyhyesti Tynjälän (2006) kolmijakoisen mallin asiantuntijuudesta. Lisäksi kysyimme ohjaavia, perustietoa koskevia kysymyksiä, jotka orientoivat haastateltavaa (Hyvärinen 2017, 17, 36). Muodostimme kysymykset arkikieliseksi, kohdennetuiksi ja näin pyrimme välttämään mahdollisuuksia ymmärtää kysymys väärin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 53). Kysymyksenasetteluilla pyrimme korostamaan haastateltavien omia kokemuksia ja näke-

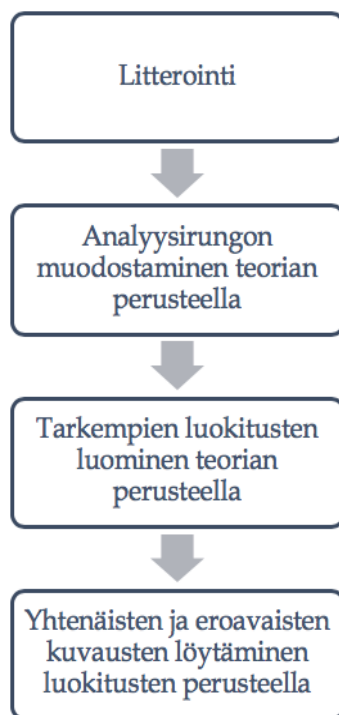
myksiä sekä antamaan tilaa pidemmillekin vastauksille. Kysymyksenasettelumme oli esimerkiksi seuraavanlaista: “Luodaanko opinnoissasi opettajuuteen kasvamisesta prosessia, eli opetetaanko sinua tarkastelemaan omaa kehitystäsi?” ja “Millainen kokemus sinulla on ohjaavan opettajan antamasta tuesta harjoituksissa?”. Haastattelun viimeinen osio koski kokonaisuudessaan opettajankoulutustilasta. Kysyimme haastateltavilta heidän kokemuksistaan esimerkiksi laitoksen yhteisöstä, heidän saamistaan opeista sekä toivomistaan lisäkoulutuksista tai kehittämiskohteista.

Toteutimme haastattelut marras-joulukuussa 2019 Jyväskylän yliopiston tiloissa. Halusimme luoda käytännön järjestelyistä haastateltaville mahdollisimman vaivattomia, joten esimerkiksi haastatteluympäristöt olivat heille tuttuja entuudestaan (ks. Eskola ym. 2018, 29–30). Tallensimme haastattelut nauhoittamalla, joka oli toimiva tapa, mahdollistaen esimerkiksi uudelleen kuuntelun (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005, 15). Itse haastattelutilanteisiin pyrimme luomaan mahdollisimman luontevan tunnelman. Se, että tunsimme haastateltavat etukäteen oli etu, sillä esimerkiksi jo lähtökohtaisesti meidän ja tutkittavan välillä valitsi hyvä suhde ja luottamus (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41–42). Haastateltavat kuvailivat ilmiötä ja kokemuksiaan syvällisesti ja hetkittäin avasivat hyvinkin henkilökohtaisia tuntemuksiaan. Pyrimme läpi haastatteluiden neutraaliuuteen ja vältimme reagoimasta vahvasti haastateltavien vastauksiin, vaikka vastaukset olivat toisinaan tunteita herättäviä (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–45). 11 haastattelua kestivät yhteensä 4 tuntia ja 58 minuuttia. Haastatteluiden kesto vaihteli 14 minuutista 46 minuuttiin. Keskimääräisen haastattelun pituus oli noin puoli tuntia. Litteroitua materiaalia saimme 84 sivua fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,5.

4.4 Aineiston analyysi

Koimme tutkimusprosessissamme haasteita aloittaessamme aineiston analyysiä. Valmiit analyysimenetelmät tuntuivat sopimattomilta materiaaliimme ja sopi-

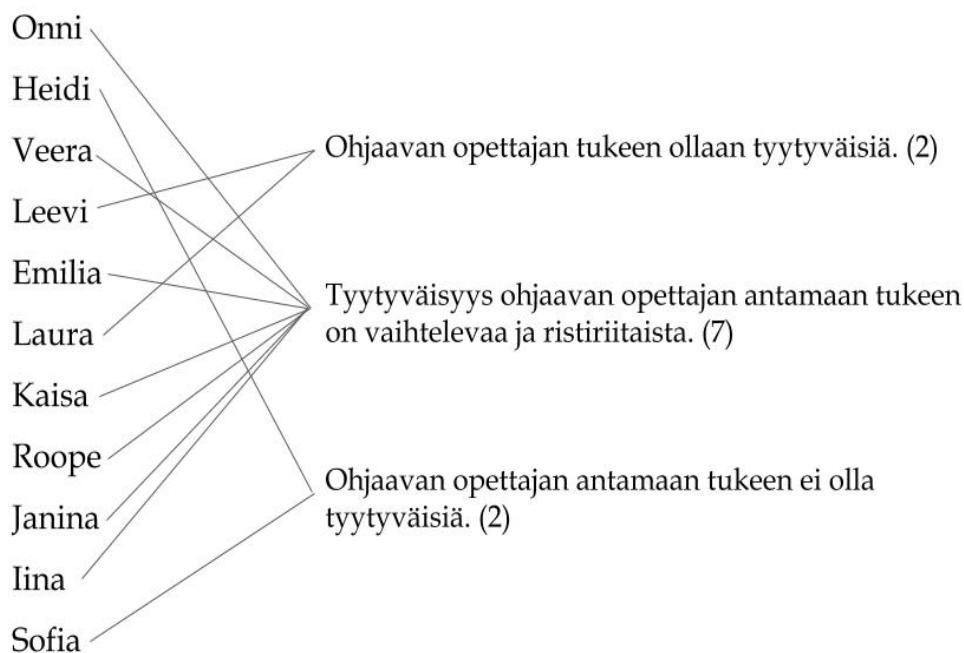
van analyysitavan valinta oli vaikeaa. Tutustuimme laajasti tutkimuskirjallisuuteen, ja lopulta valitsimme analyysitavaksemme sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on yksi käytetyimmistä temaattisista analyysimenetelmistä, sillä sitä voidaan soveltaa monen erilaisen materiaalin analysoimiseen (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19; Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä, sillä analyysimme perustui Tynjälän (2006) esittämään teoriaan asiantuntijuuden kolmesta eri näkökulmasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2003, 99). Tuomen ja Sarajärven (2003, 116) mukaan teorialähtöisen sisällönanalyysin alussa luodaan analyysirunko, joka perustuu tiedettyyn ja tunnettuun teoriaan. Esittelimme teoriaosiossamme Tynjälän (2006) näkökulmat asiantuntijuuteen, joiden avulla loimme viitekehyksen ja suhteutimme analyysimme.



KUVIO 3. Teorialähtöinen sisällönanalyysi mukailen Tuomea ja Sarajärveä (2003, 99–100; 2018).

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen litteroimme ne. Tynjälän (2006) luomaa kolmea näkökulmaa hyödyntäen loimme *analyysirungon* ja jaottelimme haastattelukysymykset ja -vastaukset kolmeen kategoriaan; kognitiiviseen, sosiaaliseen ja

tiedon luomisen näkökulmaan. Loimme tämän jälkeen vielä *tarkempia luokituksia* ja jaottelimme esimerkiksi kognitiiviseen asiantuntijuuteen liittyvät haastattelukysymykset vielä tarkemmin, teoriaan perustuen. Näin muodostui alaluokkia, kuten tyytyväisyys ohjaavan opettajan antamaan tukeen tai saatu käytännön kokemus opinnoissa.



KUVIO 4. Alaluokkien sisäistä luokittelua.

Tämän jälkeen *tarkastelimme eri luokitusten sisällä olevia vastauksia* ja etsimme yhtenäisiä ja eroavaisia kuvauksia. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2003, 77–78) toteavat, haastattelujen ja tätä kautta myös vastausten suhde haastattelun luomaan viitekehukseen voi vaihdella. Käytimme yllä olevaa (kuvio 4) alaluokkien sisäistä luokittelua etenkin kysymyksissä, jotka koskivat hyvin spesifiä teemaa, kuten juuri tyytyväisyyttä ohjaavan opettajan antamaan tukeen ja joissa vastaukset jakautuivat melko selkeästi. Luokittelun jälkeen etsimme vielä datasta kutakin luokkaa kuvaavia ilmauksia. Alla olevan (kuvio 5) kaltaista analyysiä teimme taas sellaisille vastauksille, joissa viitekehys antoi enemmän tilaa haastateltavien vapaamuotoiselle kuvailulle. Analyysissä pelkistimme haastateltavien vastauksia ja

loimme alaluokkia kuvaamaan tutkimiamme teemoja, keskeisimpänä asiantuntijuus. Yläluokkamme, kuten asiantuntijuus terminä, muodostui teoriasta, jonka jälkeen vertasimme haastateltavien nostamia ilmauksia näihin.

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Asiantuntijuus	<p>H11: - - Semmosta syvällisempää tietoa mitä muilla kansalaisilla ei siihen ole ja kyl mä aika pitkälle sen koulutuksen laitan siihen että se antaa sen nimikkeen ja pätevöittää sen ihmisen, mutta kyllä se vaatii asiantuntijalta. - -. Siinä on sitte jotain semmosta myös mikä tulee semmosesta omasta reflektiosta ja, että tuntee ittensä ja osaa hyödyntää omia valmiuksia, et se ei oo suoranaisesti vaan koulutus.</p> <p>H3: No, että hallitsee jonkun tietyn alan tai sen mitä opiskelee kenties. Ja hallitsee siihen kuuluvia eri osa-alueita, tietää teoriaa, osaa myös soveltaa käytännössä asioita ja niin. hallitsee vaan tosi hyvin.</p> <p>H2: - - Nään, että se vuorovaikutus on myös yks semmonen asiantuntijuuden osa - -. Siihen liittyy myös - - tiedon jakaminen ja oma reflektointi - -. Se, että saa muilta tietoo ja niinku itse on myös avoin oppii lisää niin se on tosi tärkeätä sille omalle asiantuntijuudelle. Ja - - varmaan tulee olea aika iso työkalu, et osaa reflektoida sitä omaa itseä ja omaa toimintaa ja sitä omaa asiantuntijuutta.</p>	<p>Asiantuntija on tietyn alan ammattilainen, jota varten on opiskellut. Hänellä on syvällistä ja spesifiä tietoa sekä reflektoi omaa toimintaansa.</p> <p>Asiantuntija hallitsee tietyn alan ja hänellä on koulutus. Hän tuntee alan teoriaa ja käytäntöä.</p> <p>Asiantuntija on kouluttautunut alalleen. Etenkin opetusalan asiantuntijalla on vahvat vuorovaikutustaidot. Asiantuntija itsereflektoi ja haluaa kehittyä.</p>	<p>Koulutus</p> <p>Spesifi ala</p> <p>Itselflektio</p> <p>Teorian ja käytännön hallitseminen</p> <p>Vuorovaikutus</p> <p>Halu kehittyä</p>

KUVIO 5. Teorialähtöinen sisällönanalyysi.

4.5 Eettiset ratkaisut

Hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattaminen oli ensiarvoisen tärkeää tutkimuksemme kannalta (ks. Kuula 2006, 34–35). Tutkijoina olemme vastuussa tekemistämme eettisistä ja moraalisisista ratkaisuista. Tutkimuksemme on osa ihmistieteitä, jonka eettiset periaatteet jakautuvat ihmisarvon kunnioittamista ilmentäviin normeihin eli *tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, yksityisyyteen ja tietosuojaan sekä vahingoittamisen välttämiseen* (Kuula 2006, 60).

Tutkimuksemme noudatti Kuulan (2006, 61-65) yllä mainittuja periaatteita. *Itsemääräämisoikeuden kunnioittamisella* takasimme haastateltaville mahdollisuuden päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Informoimme tutkittaviamme kertomalla, mistä tutkimuksestamme on kyse sekä mihin heiltä kerättävää tietoa käytetään. Tutkittavien saatua riittävästi tietoa tutkimuksestamme, he

pystyivät päättämään vapaaehtoisesti, osallistuvatko tutkimukseen. Ennen tutkimukseen ryhtymistä laadimme ohjeiden mukaan suostumuslomakkeen (LIITE 2) ja tietosuojailmoituksen (LIITE 3).

Toisena periaatteena olevassa *yksityisyyden kunnioittamisessa ja suojelemissa* merkityksellistä on tutkittavien oikeus määrittää, mitä tietoja he antavat itsestään tutkimukseen käytettäväksi sekä se, ettei yksittäisiä tutkittavia tunnista tekstistä (Kuula 2006, 61–65). Haastatteluiden kysymyksenasettelu oli sellaista, mikä antoi haastateltavalle mahdollisuuden valita vastaustensa laajuuden ja spesifityden. Emme myöskään kysyneet heiltä tarkkoja taustatietoja, vaan orientoivissa kysymyksissä kysyimme yleisempiä kuvauksia lähinnä heidän opintojensa sen hetkisestä tilanteesta. Lisäksi tutkittavien tulee voida luottaa siihen, että aineistoa käytetään, käsitellään ja säilytetään sovitusti (Kuula 2006, 61–65). Siksi nauhoitimme haastattelut virallisilla nauhureilla ja tuhosimme haastattelumateriaalin sekä litteroidut tekstit käytön jälkeen.

Kolmantena periaatteena on *vahingoittamisen välttäminen*, joka Kuulan (2006, 61–65) mukaan voidaan huomioida välttämällä erinäisten henkisten, fyysisten ja sosiaalisten vahinkojen aiheuttamista tutkittaville. Ihmistieteellinen tutkimus aiheuttaa harvoin fyysisiä vahinkoja, mutta henkisten ja sosiaalisten vahinkojen mahdollisuus on olemassa, jos tutkittavien tietoja luovutetaan tai ne joutuvat väärin käsiin. (Kuula 2006, 61–65.) Vaikka haastatteluaiheet olivat hyvinkin henkilökohtaisia, pyrimme haastattelijoina hienotunteisuuteen ja neutraaliuteen. Pidimme myös huolta siitä, että tutkimuksemme tietosuoja on asianmukainen ja tutkittavien luottamuksellisia tietoja käsitellään huolellisesti.

5 NÄKEMYKSIÄ ASIANTUNTIJUUDESTA

Haastateltavien määritelmien mukaan asiantuntija on jonkin tietyn alan ammattilainen, jolla on sekä teoretietoa että kokemusta. Tällä on keskimääräistä enemmän tietoa ja perehtyneisyyttä spesifistä alasta sekä toiminnasta kentällä. Haastateltavat korostivat etenkin käytännön kokemuksen osuutta asiantuntijuudessa, korostaen sitä, ettei pelkkä koulutus tuo asiantuntija-asemaa. Peilaten opettajan ammatin luonteeseen, moni korosti myös asiantuntijan kykyä reflektoida itseään ja omaa toimintaansa sekä halua kehittyä.

Heidi: Ite aattelin et se on sen jonkun alan asiantuntija, eli henkilö, joka tietää siitä alasta niinkun ja sen kentän toiminnasta niinkun paljon, mut se ei riitä, että on sitä tietoo, että pitää olla kokemusta siitä hommasta. - - Kyl mun mielestä pitää olla sekä sitä tietotaitoo, että sitten myöskin kokemusta. Ja sitte, et ihmine voi olla myös monen asian asiantuntija, että se ammatti ei ehkä mun mielestä rajaa sitä kokonaan. Että jos sä oot kouluttautunu johonki, et sä oot siinä asiantuntija. Voithan sä olla myös harrastusten kautta tai muun asian oman kiinnostuksen kautta asiantuntija.

Kysyttäessä haastateltavilta, täyttävätkö he itse kuvailemansa asiantuntijan määritelmän tässä vaiheessa opintojaan, suurin osa vastasi myöntävästi. Moni haastateltava kuvaili olevansa asiantuntija ainakin koulutuksensa myötä, mutta kaipasi enemmän kokemusta käytännön työstä. Haastateltavat totesivat saaneensa teoreettisesta näkökulmasta paljon oppia yliopistosta, mutta tunnistivat opettajan työn monipuolisuuden ja vaihtelevuuden, mikä korostaa kokemuksen merkitystä. Osa haastateltavista oli tyytymättömiä siitä, että koulutus ei ole pystynyt vastaamaan kaikkeen kattavasti, toisaalta he mainitsivat samalla esimerkiksi opettajankoulutuksen resurssit sekä opiskelijan oman vastuun merkityksen. Haastateltavat reflektoivat kehitystään kohti asiantuntijuutta ja kokivat tunnetta siitä, että voivat siirtyä työelämään, vaikka heillä on vielä paljon opittavaa. Moni myös korosti ajatusta siitä, voiko kukaan olla ikinä valmis asiantuntija?

Onni: Mä koen, että tässä asiassa ja tässä ammatissa asiantuntijuus kehittyy ja kehittyy, että eihän siinä päätepidettää oo. Ja aina niiku oppii uusia asioita. - - Asiat, mitä sen osalta ollaan käyty ja opiskeltu, ni voi olla että on ihan uudet jutut sitten tulevaisuudessa esimerkiksi. Ja opetussuunnitelmat muttuu ja näin pois päin. Mut jos mieltii millä tasolla on, ni aika vaikee kyllä. Aika lapsen kengissä vielä, mutta silleen niinkun sanotaan, että pohjataso on nyt sillee, et pohja on luotu. Ei mitenkää niiku lähetä sieltä alhaalta, vaan sillä tavalla ku mieltii, ni oonko mä sitten asiantuntija niin kyllä, kuitenkin, vaikka muotoilin asian näin. Sanotaan, että muodollisesti ehkä niiku oon, tai sitä kohti on menty.

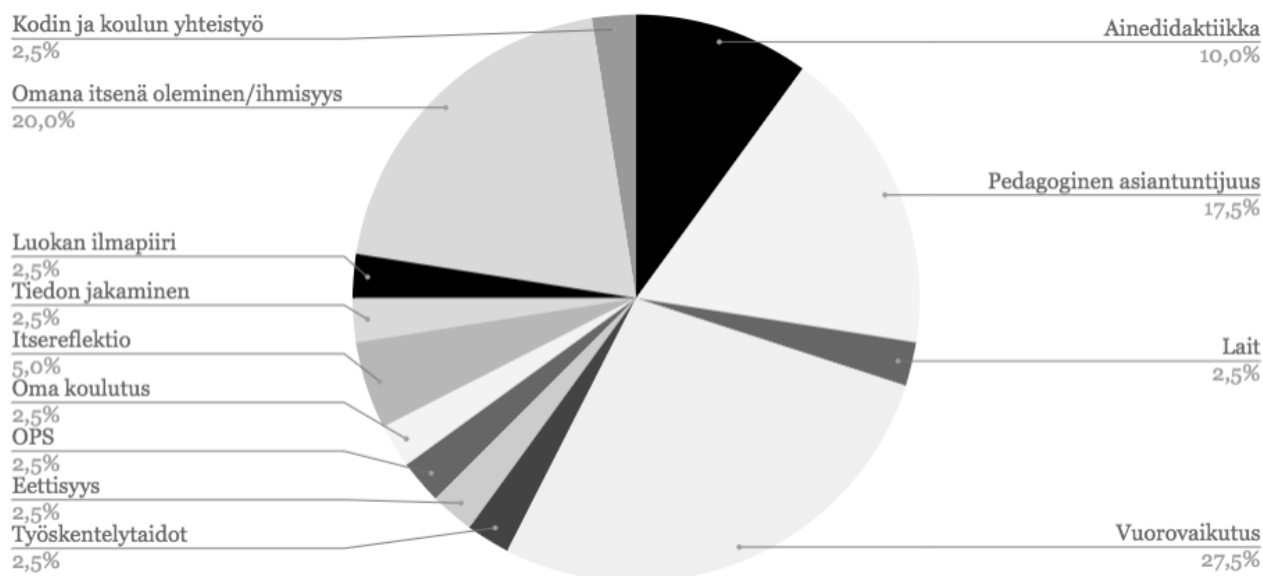
Kokemuksen nähtiin olevan keskeisimmässä roolissa asiantuntijastatuksen saavuttamisessa. Koulutuksen koettiin antaneen hyvät raamit asiantuntijaksi kasvamisessa, mutta työkokemuksen merkitys nostettiin silti ensisijaiseksi.

Roope: Joo, ööö se mun mielestä se kasvatuksessa ja koulutuksessakin on niin monia elementtejä et sitä on vaikee sitä asiantuntijuutta pelkästään lukemalla saada, vaikka sillä nyt monta asiaa pystyy oppimaan, mutta on -- monitahonen ala et pitää lukea mistä jotkut asiat johtuu ja pitää ymmärtää, mistä jotkut asiat johtuu, mut pitää myös osata elää niiden kanssa ja reagoida niihin. - - Sekä perehtymällä ja lukemalla, että myös elämällä ja opettamalla ja keskustelemalla - -.

Halu kehittyä, oppia ja tunnistaa asioita eri näkökulmista olivat merkittäviä asiantuntijuuden saavuttamisen kannalta. Valmius kohdata erilaisia haasteita ja kehittää omaa ajattelua tukivat haastateltavien mielestä heidän prosessiaan kohti asiantuntijuutta.

Kaisa: No varmaan just sen kokemuksen kautta että on kohdannu erilaisii niinku, erilaisii tilanteita töissä ja tehny virheitä ja oppinu niistä virheistä, ni sitte sitä kautta se tieto karttuu ja sit myös jotenki mä nään, et pitää olla halu kehittää sitä omaa asiantuntijuutta, et ei vaan riitä se, et noni nyt mä oon tässä työssä ja tää riittää ja mä teen tätä kaheksasta neljään, vaan pitää olla myös se halu siihen itsereflektioo ja ittesä kehittämiseen.

Kysyttäessä haastateltavien oman asiantuntijuuden osa-alueita, vastaukset vaihtelivat paljon. Osa-alueet, joita suurin osa vastaajista painottivat, olivat vuorovaihtus, omana itsenä oleminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Vastauksista nousi esille ajatus siitä, että opettajan ammatti on ihmisläheinen ja omalla persoonalla tehtävä työ, johon yhdistyy teoreettinen osaaminen, kuten ainedidaktiikka. Osalla vastaajista oli haastava hahmottaa oman asiantuntijuuden osia ja vastausten spesifiys vaihteli. Osa mainitsi asiantuntijuuteen kuuluvan esimerkiksi eettisyyden sekä osa taas mainitsi hyvinkin yksityiskohtaisia osa-alueita, kuten kodin ja koulun yhteistyön.



Kuvio 6. Haastateltavien asiantuntijuuden osa-alueita.

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että he ovat valmistumisen myötä kasvatustieteen asiantuntijoita. Moni huomasi etenkin näin jälkikäteen tarkasteltuna oman ajattelunsa ja teoriaosaamisensa kehittymisen sekä tunnisti omia kehityskohteitaan. Haastateltavista ne, jotka kokivat olevansa valmistuessaan asiantuntijoita, näkivät myös opintojen päämääränä olevan asiantuntijuus.

Laura, Sofia ja Veera kokivat ristiriitaisia tunteita valmistumisen ja asiantuntijuuden yhteydestä. Heille oli selkeää, että he ovat virallisesti asiantuntijoita ja heillä on laaja pohja opinnoista, mutta ilman vahvaa käytännön kokemusta he eivät nähneet itseään asiantuntijoina valmistuessaan. He eivät nähneet asiantuntijuuden kehittymisen päättyvän siihen, kun saavat tutkintotodistuksen, vaan heidän mielestään asiantuntijuus kehittyy koko työuran ajan.

Sofia: No kyllä niinkun noi opinnot on prosessi kohti sitä asiantuntijuutta, mut se ei todellakaan pääty just siihen ku saat paperit, vaan se on vasta alku, että siinä annetaan se pohja mille se voi rakentua. Kyllä ajattelu on kehittyny ihan hirveesti tän koulutuksen aikana, niiku asiantuntijuutta kohti, mutta sitte just ku se puuttuu se ihan käytännön osaaminen tai käytännön kokemukset, ni en voi just sanoa, että ku saan paperit ni oisin asiantuntija. Mutta kyllä selkeesti mun mielestä - - ajattelu kehittyy, et ensimmäisillä vuosikursseilla ne on vähä semmosia yksinkertaisempia ja pomeillakin huomaa, et ne on välillä semmosia yksinkertasia juttuja, mutta nyt joutuu koko ajan enemmän ajattelee laajempaa skaalaa, et mitä niiku otat opetuksessa huomioon, niiku ihan harjoittelun tavoitteissakin se näkyy ihan selkeesti.

5.1 Kognitiivinen näkökulma

5.1.1 Faktuaalinen ja käsitteellinen tieto

Enemmistö haastateltavista koki, että kasvatustieteen teoriaa ei käydä opinnoissa tarpeeksi. Teorian opiskelu koettiin irralliseksi ja pintapuoliseksi, sen painottuessa lähinnä kandidaatin- ja maisterintutkielmiin sekä oppimistehtäviin. Moni totesi, että termistöä käytetään, mutta sitä ei määritellä tarkemmin. Teorian nähtiin olevan yksi tutkinnon heikoimmista osa-alueista. Haastateltavat kokivat, että heiltä puuttuu alan perustietoa, kuten tietoa lapsen kasvun kehityksestä. Moni myös mainitsi, että teorian opiskelu jätetään täysin opiskelijan vastuulle, eikä heille esimerkiksi suositella toimivia toimintatapoja tai -malleja, jotka perustuvat tiettyyn kasvatustieteen teoriaan.

Sofia: Hhmm, no mun mielestä aika piilotetusti tai silleen, että mitä on just puhuttu, et pitäs olla jotain semmosta et miten lapset kehittyä, just näitä eri niiku vaiheita ja ylipäättään niiku vaik oppimisen teoriaa, mitä se niiku oikeesti tarkoittaa et ihminen oppii. Et se on vaa semmonen et meil vaan käytetään niitä sanoja, mut ei oo missään vaihees määritelty tarpeeks tarkasti. - - Ite joutuu kaivelemaan jossain kurseissa, tai on joutunut kaivelemaan mitä mikäkin tarkoittaa. Mun mielestä siitä ei tarjota tarpeeks semmosta ihan vankkaa tietopohjaa, niinkun mikä liittyy meidän opetusalaan, että niitä on tullu tosi paljo semmosii teoksia, mitkä on ollu tai varmasti on tosi vankkaa meidän alan tietopohjaa, mut ne tulee sattumalta esille, eikä niin et hei tää on sitte tärkeä asia tarttukaa tähän.

Emilia, Onni, Leevi ja Janina kokivat vaihtelevaa tyytyväisyyttä teorian opiskeluun. He näkivät teorian opiskelun määrän olevan sopiva, mutta jäivät silti kaipaamaan yhteyttä käytäntöön. Moni mainitsi teoriapainotteisen opiskelun tapahtuvan eniten tutkinnon alkuvaiheessa, kuten POM-opinnoissa ja tunsivat turhautumista siitä, että opiskeluvuosien myötä tiedot helposti unohtuivat. He myös näkivät teorian opiskelun olevan suurimmilta osin opiskelijan omalla vastuulla.

5.1.2 Proseduraalinen tieto

Vain Onni ja Iina olivat tyytyväisiä opintojen tarjoamaan käytännön kokemukseen kasvatusalasta. Heillä oli hyviä kokemuksia harjoitteluista ja POM-opinnoista. Lisäksi kurssien aikana käydyt keskustelut koettiin hyvin antoisiksi.

Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki saadun käytännön kokemuksen olevan hyvin vaihtelevaa. Tämä koettiin turhauttavaksi, sillä haastateltavat kuitenkin kokivat käytännön olevan kaikista opettavaisinta ja antavan eniten opettajuuteen. Kurssien vaihteleva taso niin sisällöissä kuin opetuksessa mainittiin ongelmaiseksi. Lisäksi sattumanvaraisuuden nähtiin vaikuttavan liikaa saatuun käytännön kokemukseen. Ohjaavien opettajien ja saadun ohjauksen laatu sekä ylipäätään käytännön määrä vaihtelivat todella paljon. Työmäärä riippui haastateltavien mielestä liikaa esimerkiksi siitä, mihin kotiryhmään opiskelija päätyy. Tämä mainittiin useassa haastattelussa ja koettiin todella epäoikeudenmukaiseksi.

Leevi: No niitä ehkä enemmän kuitenkin sitte [kuin teoriaa] , mutta kyllähän ku tätä miettii kokonaisuutena, ni nää harjottelut on ollu ilman muuta semmone mistä on varmaa saanu, vaikee sanoo kaikki, mut silti tekis mieli sanoo, että kaikki varmaan saanu eniten. Ja sit varmaan kaikki sellaset käytännön jutut mitä tässä on nyt ollu, et pomeihinha liittyy semmosta käytännön projektia ja muuta. Ni kyllä niitä on kyllä tullu, mutta edelleen mun mielestä se on aika sattumanvarasta, että jos aattelee tälleen niinku OKL-opiskeluja yleisemmin, että siinä vaiheessa, kun esimerkiks kotiryhmää ollaan valitsemassa, ni ei ainakaan mulla ollu minkäänlaista käsitystä siitä, että mihinkä ryhmiin sitä hakee. Ja sitte se on kanssa myös vähän sattuman kauppa, että mihinkä sitte pääsee. Ja nyt mitä tässä on nyt seurannu muittenki opiskeluja tässä vuosien aikana, ni toiset tekee ihan älyttömästi enemmän ku toiset. Että mun mielestä se ei sais olla sattumanvarasta, se että mitä niistä sitte saa.

Alle puolet haastateltavista näki, että teoriaa ja käytäntöä ei linkitetä tarpeeksi toisiinsa. Koska teoriaa ei heti siirretä käytäntöön, moni mainitsi yhteyden jäävän hyvin heikoksi. Janina sanoi teorian ja käytännön väliin jäävän jopa monen vuoden viiveen. Haastateltavat kokivat vaikeaksi nimetä eri teorioita tai perustella omaa toimintaansa teorian avulla. Toisaalta moni haastateltava tunnisti, että tiedostamatonta kehitystä on tapahtunut heidän kasvatustieteellisessä ajattelusaan teoreettisesta näkökulmasta.

Iina: No sais olla enemmän teoriaa. Nyt ku miettii loppuvaiheessa, jos nyt pyydetään perustelemaan, miten mä perustelen mun toiminnan teorialla, ni mul ei välttämättä tuu mitään tiettyä teoriaa mieleen tai saattaa siellä olla teoria taustalla, mut ei osaa mitenkään nimetä, et tän mukaan. Et ehkä se lisäis asiantuntijuuttakin.

Yli puolet haastateltavista koki, että teoriaa ja käytäntöä yhdistellään vaihtelevasti. Moni totesi yhteyden näkyvän konkreettisesti vasta käytännön harjoituksissa, muttei kuitenkaan toivonut harjoitteluita lisää. Nämä haastateltavat näki-

vät teorian ja käytännön tasapainon olevan melko hyvä. Silti heidän työskentelytapansa etenivät yleensä käytännöstä teoriaan, eikä omaa toimintaa osattu perustella etukäteen teorian avulla, vaikka se olisikin tavoitteena. Opettajan ammatti nähtiin kuitenkin hyvin käytännönläheisenä, joten moni haastateltava pohti työn oikeaa luonnetta ja teorian tarvetta arkipäivän koulutyössä.

Sofia: Öömm, no mä en tiiä, mä ite toivoisin sitä teoriaa vielä, et ehkä siit tulis just se, et mä oon asiantuntija, koska mä tiedän tämmösen vankan teoriapohjan ja voin perustaa ne just, että miksi teen tällasen valinnan ja se perustuu tällasee ja tällasee tutkimuksee tai niinku teoriapohjaan. Mutta tota on niillä silleen ihan hyvä balanssi, että et ei oo liikaa kumpaakaan, et kumpikaa ei korostu liikaa. Mut sit mä toivoisin, et sitä teoriaa ois enemmän, ku ollaan akateemisella alalla ja se on niinku se pohja mikä meillä on ku lähetään työelämään. Työn myötä tulee se konkreettisesti se mitä sä teet, mut siellä sä et ehkä välttämättä enää lue mitään teoriaa, ni se on se ongelma, mikä koulutuksen pitäs mun mielestä tarjota.

5.1.3 Intuitiivinen tieto

Jokainen haastateltava oli samaa mieltä siitä, että opettajan käytännön työstä ei kerrota tarpeeksi tai siitä puhutaan vain vaihtelevalla tasolla. Haastateltavista ne, jotka kokivat saaneensa jonkinlaista tietoa työn aidosta luonteesta, olivat yhtä mieltä siitä, että syvin tieto käytännöstä hankitaan vasta työelämässä. Opintojen aikana kokemusta opettajan ammatista saatiin ensisijaisesti harjoitteluista ja osasuorauksesta. Keskeisenä tiedon jakajana nähtiin ohjaava opettaja tai luennoitsija. Kokemusten mukaan ohjaajien taso sekä heidän jakamansa informaatio vaihtelivat paljon, mikä asetti opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Lisäksi esiin nousi vahvasti luennoitsijoiden oman käytännön kokemuksen puute. Haastateltavista moni mainitsi esimerkiksi luentojen olevan hyvin kaukana käytännöstä tai ideoiden olevan epärealistisia koulumaailmassa. Luennoitsijoiksi toivottiin kasvatustieteen ammattilaisia, joilla olisi vankka kokemus kenttätyöstä.

Leevi: Iso osa okl:n opettajista - - jotenki puuttuu se semmonen kosketus siihen, että mitä se arki siellä koululla oikeesti on. - - Ja musta tuntuu sille, että näillä meidän opettajilla täällä yliopistolla, ni niillä on vielä jotenki ohkasempi se kosketuspinta siihen, et mitä se arki oikeesti on. Et semmosta teoreettista tavallaan heitellään, että näin asioitten pitäis mennä, mutkun ei se käytännössä oo niin. Asiat on muuttunu aika paljon siellä koululla, oman käsityksen mukaan tässä viimesten viiden tai kymmenen vuoden aikana tosi paljon, että se on tosi erilainen se koulu mitä se on ollu sillo. Ni siihen muutokseen ei oo jotenkin osattu reagoida oikein.

Haastateltavien mielestä opintojen aikana saatu kokonaisvaltainen kuva opettajan käytännön työstä jäi ohueksi tai siitä puhuttiin vain yläkäsitetasolla, konkretian puuttuessa. Muun muassa opettajan vastuut ja velvollisuudet, erilaiset paperityöt ja dokumentit, Wilman käyttö sekä kaikki suunnittelutyön ja tuntien pitämisen ulkopuolelle jäävä työ mainittiin osa-alueiksi, joista opiskelijoilla oli hyvin kapea tietämys.

Normaalikoulun koettiin antavan epärealistisen kuvan koulumaailmasta. Mahdollisuus tehdä harjoittelu kenttäkoulussa oli opiskelijoille hyvin mielekästä ja näiden harjoitteluiden koettiin antavan eniten realistista kuvaa alasta sekä tarjoavan eväitä omaan opettajuuteen.

Sofia: - - No tietysti ajattelee, et täällä harva opettajaopiskelija on hirveen naiivi tai semmonen, et luulee, että se on semmosta, vaik minkä kuvan täällä Norssilla saa. Mutta toisaalta se ois kyl hyvä kertoo, et teiän päivään kuuluu tämä tämä tämä ja vaik et mihin väliin, milloin kannattaa tehdä mitä asioita, ettei ne oo silleen että pidän oppitunnit ja sitte kaikki jää sinne. - - se ois mun mielestä hyvä kertoo semmonen, että opettajan normi työviikko, miten rytmittät, mihin työnät nää paperihommat ja just niiku, että jos on lastensuojeluilmoituksia, ni millon ne tehdään, missä välissä mikä priorisoidaan tai silleen niiku, että tietää et opettajalla on tosi paljo hommia, mut ne selkenee varmasti vasta työelämässä et aa tääki kuuluu mulle ja semmosta niiku. Se ehkä auttas, et sitku menee työelämää ja monet uupuu heti, ni kerrottas sillee, että kannattaa alottaa tällä tavalla, et hoidat niitä asioita silloin tällöin tollon ja mitä ne asiat luultavasti tulee olemaan. Opettelis niitä vähä etukätee eikä vaa silleen, et miten meille täällä opetetaan ja piet oppitunnit ja suunnittelet ne, ku ei se sitä tuu olemaan pelkästään.

Roope mainitsi, että yhteistyö myös muidenkin kuin koulujen kanssa olisi toivotavaa. Opinnoissa painotetaan moniammatillista yhteistyötä, jonka tulisi näkyä hänen mielestään konkreettisesti, esimerkiksi poliisin tai sosiaalialan ammattilaisten vierailuina.

Roope: - - Käytännön kouluarjesta puhutaan yläkäsitetasolla yliopistossa, mutta se et, jos oot vaik opettaja, ni voit olla vaik tutkija, ni jos sä puhut siellä yläkäsitetasolla se ei mun mielestä tuo mitää sen enempää mitä me voitaa lukee. Ihan esimerkkinä, et jos me puhuttaa moniammatillisesta yhteistyöstä, ni miksei me roudata sinne yliopistolle sitä poliisia tai sosiaalityöntekijää tai muuta, joka kertoo, et minkälaisist asioista täs on kyse ja millaisissa asioissa otatte meihin yhteyttä tai muuta, et mitkä on vaikka meiän hoidettavia asioita - - Mun mielest se jotenki mikä siit konkreettisesta niiku kouluarjesta jää vähä uupumaan, et kyllä niiku joku tietää, et koulussa on terveydenhoitaja, joku tietää mikä siel koulu on. Mut ei tiiä välttämättä, et mitä ne siel tekee, et jotenki semmonen pikkusen syvempi tai konkreettisempi lähestymistapa vois olla kohdallaan.

5.1.4 Metakognitio

Kaikki haastateltavat totesivat, että itsearviointia opetellaan tekemään opintojen aikana runsaasti. Arvioinnin koettiin kuitenkin olevan osittain pinnallista ja pakkon edessä tehtävää. Opiskelijat pohtivat itsearviointiin liittyen, ketä varten itsearviointia tehdään ja mikä sen aito tarkoitus on. Arviointi koettiin välillä olevan pelkkä vaatimus kurssin suorittamiseen, eikä itsensä kehittämisen näkökulma tullut lainkaan esiin. Haastateltavat kuitenkin havaitsivat itsereflektion tärkeyden ja tunnistivat tekevänsä päänsisäistä reflektiota jatkuvasti. Itsearvioinnin ohelle haastateltavat kaipasivat lisää ulkopuolista ja etenkin kohdennettua arviointia. Heidän kokemustensa mukaan vastakäiun puute usein heikensi itsearvioinnin laatua.

Onni: Opettaa. Ehtomasti opettaa. Välillä on tullu jopa niiku vähän korvista ulos se itsearvioinnin ja oppimispäiväkirjojen teko, missä sitä reflektoidaan sitä omaa kehitystä ja myönnän itekki, että oon syyllistyny vähän semmoseen jargoniin, mitä siellä on jaaritellu. Ehkä sen arvon on huomannu nyt tällein opintojen loppupuolella. On paljon keskustelua ryhmissä ihan itseään koskevista asioista, että millanen on ja miten on kehittyny ja missä vaatii kehittymistä kurssien aikana ja kurssien päätteeks. Niin tota kyllä mä oon huomannu, että se on ollu itelle semmonen tärke juttu. Ja se on niiku menny opintojen ja koulutuksen kautta eteenpäin.

Kysymys siitä, otetaanko itsearviointeja opettajankoulutuslaitoksen puolelta huomioon, jakoi todella paljon mielipiteitä. Vain alle puolet koki, että itsearvioinnit otetaan huomioon ja niistä saa palautetta, loput arvioivat sen olevan vaihtelevaa tai olematonta. Parhain kokemus itsearvioinnin saamasta huomiosta ja palautteesta tuli harjoitteluista. Toisaalta ne haastateltavat, jotka kokivat saaneensa palautetta hyvin, totesivat, että välillä itsearvioinnin merkitys esimerkiksi arvosanaan on liiankin suuri. Puutteet kurssien arvioinnissa näkyivät siinä, että annettu arvosana noudatti usein opiskelijan itselleen antamaa arvosanaa. Itsearvioinnin nähtiin olevan lähinnä ohjeistus kurssin opettajalle siitä, mikä arvosana opiskelijalle tulisi antaa.

Sofia: No se on aika usein semmonen, - - että kurssin lopussa - - . Meiän pitäs opettaa lapsia tekemään itsearviointeja, ni meitä pitäs opettaa tekemään itsearviointeja, koska se on sitte vähä korkeemmalla tasolla vähä niiku metakognitiivisia juttuja, jotka kaikille ei välttämättä ees aukee vaikka ollaanki korkeakoulussa. Ni kyllähän meilleki pitäs sitä mun mielestä opettaa, eikä se oo semmonen just, että no kurssin lopussa tee itsearvio plus miinus niinkun tohon arvosanaan. Et se on just semmonen välinearvo.

Muutama haastateltavista, kuten Roope ja Onni kuvailivat itsearviointin olevan pelkkä osoitus siitä, miten korkean arvosanan itselleen uskaltaa antaa.

Roope: - - Sä et saa sitä mitää vastakaikua, ni sit se menee helposti vähä vasemmalla kädellä se koko homma. Koska jotenki sitä mieltii, et kyl mä omassa päässä osaan itseni arvioida, et miks mun pitää tätä ulospäin antaa, ku kukaa ei siihe reagoi - - Itsearviointi on lähinnä se, et kuinka paljon viitsit itseäsi kehua, niiku kuinka härskisti viitit itseäsi kehua et saat jonku...

5.2 Sosiaalinen näkökulma

Haastateltavien kokemukset ohjaavan opettajan antamasta tuesta vaihtelivat paljon. Pieni osa haastateltavista oli tyytyväisiä saamaansa tukeen ohjaavalta opettajalta ja koki vuorovaikutuksen toimineen hyvin. Ohjaajat nähtiin hyvinä ja pätevinä sekä merkittävinä tukijoina oman opettajuuden kannalta. Nämä haastateltavat kokivat, että ohjaavalta opettajalta pystyi avoimesti kysymään neuvoa ja apua sekä sen hetkiseen tilanteeseen sopivaa ohjausta. Myös virheille annettiin tilaa ja kannustusta sai myös niissä tilanteissa, joissa ei itse tuntenut onnistuneensa. Erityisesti viimeisessä harjoittelussa ohjaava opettaja koettiin ennemminkin kollegaksi sekä opiskelijoille tuli tunne siitä, että he ovat opettajayhteisön täysivaltaisia jäseniä. Haastateltavat korostivat rakentavan palautteen merkitystä ja tunnistivat joskus saaneensa laadukkaan palautteen vastakohtana myös turhan myötäilevää palautetta. Tämän kaltainen *hyvin meni -palaute* koettiin turhaksi oman opettajuuden kehittämisessä.

Valtaosalla haastateltavista oli vaihtelevia ja ristiriitaisia kokemuksia ohjaavan opettajan antamasta tuesta. Heidän mielestään ohjaajilta puuttui tasalaatuisuus ja saadun tuen taso vaihteli huomattavasti. Hyvän ohjaajan tulisi olla itsensäselvyys ja tämä koettiin silti arpapeliksi ja erot ohjaajien välillä olivat haastateltavien mukaan suuria. Oma rooli harjoittelijana päättöharjoittelussa koettiin vaihtelevana. Toisinaan harjoittelija sai kokonaisvaltaista vastuuta, toisinaan taas harjoittelu oli lähinnä apukäsinä toimimista ja yksittäisten tuntien pitämistä vailla laadukasta palautetta. Osa haastateltavista harmitteli resurssipulaa, joka näkyi esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen ohjaajien vähäisenä tai jopa ole-

mattomana läsnäolona observoijina tai palautteenantajina. Osalla haastateltavista oli kokemuksia myös siitä, ettei Normaalikoulunkaan ohjaaja ollut läsnä harjoittelijan pitämällä oppitunneilla.

Emilia: Riippuu tosi paljo et kuka se on ollu. Mun mielest niiku harkoissa ne OKL:n puolelta olevat ohjaajat, ni koska niitten se työtuntimäärä on niin pieni, ni se on mun mielest turhaa että ne tavallaan antaa mitään palautetta jos ne on ollu yhen tunnin seuraamassa. -
- Luokanopet [Normaalikoulun] et kuka sattuu ohjaajaks, ni se riippuu kyl ihan sattumasta, et osa ei anna kauheesti mitää välttämättä palautetta kunnolla, et on vähä vaa semmosta et joo hyvä hyvä ja niiku näin. Mut sit taas osa osaa antaa ja tarjoo just semmosta, et saa tulla vaikka millon vaa juttelee ja niiku et joka tunnin jälkee saa puhua siitä tunnista.

Sofialla oli todella negatiivinen kokemus harjoitteluista. Hänellä oli omien sanojensa mukaan *kylmän analyyttisiä* ohjaajia, jotka eivät antaneet tunnetukea tai positiivista kannustusta opiskelijalle. Hänelle tuli tuntemus siitä, että harjoittelut tehtiin täysin ohjaajaa varten, eikä palaute ollut kohdennettua ja hänen omaan opettajuuteensa liittyvää, vaan esimerkiksi harjoitteluraportin kirjoitustapaan puuttumista. Sofia toivoi, että tuki ja palaute olisi kohdennettu nimenomaan opettajana kasvamiseen ja omaan opettajaidentiteettiin sekä sen reflektointiin, mutta koki harjoittelut lähinnä harmilliseksi oman opettajuutensa kannalta.

Sofia: No mulla on ehkä vähän semmoinen, et en voi sanoa, että oon katkera, mutta vähän olen. Mun ohjaajat on ollu aika sillee - - kylmän analyyttisiä, et mä en oo tunnetukee hirveesti saanu, mitä mä oisin kaivannu etenki täs loppuvaiheessa ku oma opettajuus on vähä kysymysmerkki, et onks tää mun ala. Ja oisin halunnu siihen semmosta positiivista buustia just niiku, et vitsi, et kyl mä työelämäs pärjään ja mä oon hyvä opettaja - - Tuntuu, et se on jääny vähä semmoseks, et mä oon tehny työtä sille ohjaavalle opettajalle enkä itselleni, että jotenki vaan kaipaisin et kaikki ohjaajat ohjais jotenki myös sitä niinkun miten sä kasvat itse opettajana, millanen sä olet opettajana, mitä on sun vahvuudet, just semmosta niiku positiivista henkee, mitä ei tuu akateemisessa opinnoissa oikeestaa. Mitä on kuullu, et osa saa sellasta ohjausta, ni mä oon tippunu sieltä välistä kokonaa ja sen mä koen, et on oman opettajuuden kannalta tosi iso harmi

Kaikki haastateltavat tunnistivat omien vertaistensa, eli opiskelutovereidensa asiantuntijuuden ja sen nähtiin kehittyneen huomattavasti opiskeluvuosien aikana. Opiskelutovereilta saatiin vastavuoroisesti vinkkejä ja vertaistukea, tietoa ja ideoita sekä uusia näkökulmia alaan ja omaan opettajuuteen. Asiantuntijuuteen liittyvät piirteet, joita muissa tunnistettiin, olivat esimerkiksi varmuus ja turhan jännityksen kariseminen, sekä luontevuus.

Sofia: Joo, kyl mun mielestä kaikista huomaa sen kasvun ja pystyy peilaamaan sinne mitä oltiin fukseina, ni ollaan me aika pitkälle tultu sieltä. Että kyllä mä niinkun nään, et sitku me ollaan työelämässä ni ollaan varmasti kaikki tosi päteviä.

Kehitys nähtiin konkreettisesti harjoitteluissa, mutta myös tiedostamatonta kehitystä huomattiin tapahtuneen. Tämä kävi ilmi esimerkiksi opiskelijoiden välisissä keskusteluissa ja siinä, *mistä ja miten puhutaan, sekä minkä takia*.

Roope: Semmonen, et minkä tyylistä asioista puhutaan ja miten niistä puhutaan ja minkä takia niistä puhutaan, et halutaan, et oltas ite jotenki viisaampia joidenki asioiden suhteen ja haluttas, et ei oltas opettajana ihan housut kintussa. Ni jotenki se osottaa sen, että ollaan tavallaan asiantuntijoita ja halutaan viedä sitä omaa osaamista eteenpäin.

Mielipiteet kanssaopiskelijoiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä jakautuivat ta-san. Haastatteluissa yhteistyön muodoksi nostettiin lähinnä yhteisopettajuus opetusharjoitteluissa. Puolet haastateltavista totesi yhteistyön toimineen hyvin ja piti sitä mielekkäänä työtapana. Heidän mielestään yhteistyö oli toimivaa ideoiden ja kokemusten jakamista. Vertaistukea jaettiin, toiselta uskallettiin kysyä rohkeasti apua sekä esimerkiksi keskusteluiden tärkeyttä korostettiin.

Noin puolella haastateltavista oli vaihteleva kokemus yhteistyöstä muiden opiskelijoiden kanssa. Vaikka kokemukset olivat ristiriitaisia, moni haastateltava silti mainitsi, että suurin osa opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoista on sellaisia, jotka ”pystyvät tekemään yhteistyötä kenen kanssa tahansa”. Heidän mielestään yhteistyön toimivuus riippui luokasta sekä siitä, kenen kanssa yhteistyötä teki. Haasteena nähtiin esimerkiksi aikataulut, opetustyylien ja ajatusmaailmojen kohtaaminen sekä työmäärän jakautuminen. Normaalikoulun harjoittelu-huonetta ei koettu tilana, jossa tulisi tunnetta kollegiaalisuudesta ja toisinaan harjoittelijoiden välillä koettiin olevan jopa tietynlainen kilpailuasetelma.

Sofia: Päätösharkka on musta semmonen enemmän yhteisöllinen, et me ollaan vähä niiku kollegoja, kun aikasemmissä harjoitteluissa vähä ollu semmosta kilpailuasetelmaa joidenki välillä silleen, että mulla on näin hyvä tunti ja vitsi mitä mä oon keksinyt tällasia juttuja. - - Mulla on myös siitä yhden opiskelijan kanssa kokemus, et mä tein kaiken työn ja se ei sillo ollu hirveen positiivinen tietenkää.

Veera: Emmä tiä. Ihan semmosta niinku hyvää, - - riippuu ehkä siitä, et just jos tekee yhteisopettajuutta, et kuka se on se toinen tyyppi ja kuinka hyvin kohtaa sellaset ajatusmaailmat tai opettamistyylytkin. Joskus kohtaa paremmin, joskus ei niinku kauheen hyvin, tai huomaa just että tekis jonkun jutun tosi eri tavalla. Ja ei siinäkään, niinku sehän on tosi fine, mut sit on ehkä vaikeempi olla ite siinä silleen messissä, jos toinen on tosi erilainen vaikka opetustyylyiltään. - - Jos mä meen vaik harkkahuoneeseen, - - emmä ehkä siel koe ku tiettyjen ihmisten kanssa sellasta niinkun yhteisöllisyyttä tai yhteenkuuluvuutta tai että haluaisin hirveesti jakaa ideoita tai kysellä. Et mun mielestä siellä ei ehkä kuitenkaa sit sellanen ilmapiiri oo, - - mitä ideaalisti vois olla.

Kokemukset opettajankoulutuslaitoksen yhteisöllisyydestä jakautuivat tasan hyviin, vaihteleviin ja huonoihin kokemuksiin. Haastateltavat, jotka kokivat opettajankoulutuslaitoksen yhteisöllisyyden hyvänä, totesivat, että yhteisöön on helppo päästä ja mukaanpääsystä on pyritty tekemään mahdollisimman helppoa, esimerkiksi ainejärjestö Pedago ry:n toimesta. Yhteisöllisyyteen oli heidän mielestään panostettu, joten yhteiseen tekemiseen oli matala kynnys osallistua.

Laura: Ku se on aika iso porukka, jotain sata, vai onks se nykyää jopa enemmänki, niin sillee ku ajattelee, ni kylhän okl:een hakeutuu semmoset vähä ulospäinsuuntautuneet ja näin. - - on siihen mun mielestä ainakin panostettu, et nyt sitte tietysti ku ei enää hirveesti oo missään hallituksen jutuissa, tai en mä oo hallituksessa ikinä ollukkaan, että missään niissä tapahtumissa ja näin, mutta sitäkin kehitetään kyllä. Et on huomannu, et se on nykyään jopa vähän parempaa, ku sillo, ku ite on alottan, et on matalampi kynnys.

Opettajankoulutuslaitoksen tyyli nähtiin yhteisöllisyyttä korostavaksi, mikä näkyy esimerkiksi opiskelun muodoissa, kuten ryhmätöiden määrässä. Monessa haastattelussa mainittiin sana *tyypillinen OKL-opiskelija*, jolla viitattiin siihen, että alalla opiskelevat ovat useimmiten ulospäinsuuntautuneita ja sopeutuvaisia. Myös opiskelijan omaa aktiivisuutta yhteisöön pääsemisessä painotettiin, jokainen on itse vastuussa osallistumisensa määrästä.

Ne, joilla oli vaihteleva kokemus opettajankoulutuslaitoksen yhteisöllisyydestä, pohtivat ensinnäkin sitä, mikä yhteisö on ja mihin se rajoittuu. Erityisesti kotiryhmät nähtiin yhteisöllisyyttä rajaavina, sillä pienempiin yhteisöihin lokeeroituminen tapahtuu täten jo opintojen alkuvaiheessa. Tämän nähtiin johtavan *klikkiytymiseen* sekä ajatukseen siitä, ettei yksittäinen opiskelija ole ulkopuolinen, mutta yhteisö ei ole myöskään yhtenäinen.

Veera: Mä koen että OKL on osittain aika klikkiytynyttä. -- emmä koe, että mä oon mitenkään ulkopuolinen ollu, mutta emmä niiku koe, että se on myöskään kovin yhtenäinen. Kyl mä luulen, et siellä on paljon ihmisiä, joilla on tosi negatiivinen olo siitä, että ne ei niiku kuulu siihen yhteisöön. Mulla on ehkä semmonen semineutraali olo, - - oon kuulunu ehkä sen verran kun oon halunnut kuulua ja that's fine. Mä luulen silti, et siel on ihmisiä, jotka on jollain tapaa jääny sit vähän niiku ulkopuolisiks, vaikka ne ei ehkä ois halunnukkaan.

Huonon kokemuksen saaneet opiskelijat kokivat eristäytyneensä jo ensimmäisillä viikoilla yhteisöstä, esimerkiksi kotiryhmän takia. Etenkin ne opiskelijat, jotka tulivat maisterivaiheen opintoihin Jyväskylään ja joista muodostettiin oma

kotiryhmä, kokivat kotiryhmätoiminnan erittäin epätasa-arvoistavaksi. Tällä kotiryhmällä lukuvuosi alkoi opiskelijoiden näkökulmasta ilman ryhmäytystä sekä opinnot lähtivät heti täysipäiväisesti käyntiin. Yhteisöllisyys nähtiin vajavaisena, muttei sen nähty johtuvan yksilön omasta uskalluksesta, vaan olosuhteiden puolesta.

Roope: No omasta puolestani täytyy sanoa, et meidän oma kotiryhmä, ni se okl:een sujahtaminen meni kyl ihan reisille suoraan sanottuna. Et siinä oli niiku monta tekijää, joka ei ihan menny nappiin ja siit ollaan puhuttu meidän ryhmäläisten kans - - että meidän ryhmän kohdalla se ei toteutunut. - - Jos opinnot alkaa laadullisen tutkimuksen kurssilla, jos on vähä sitä sun tätä porukkaa ja kukaan ei kerro et mikä tää juttu on ja keitä nää ihmiset on ja tuuks sä tekee näittenkaa joskus yhteistyötä vai onks nää sun ryhmäläisiä vai onks nää vaan jotain randomtyyppei, ni sä tutustut ihmisiin, joita sä et yhtäkkiä nääkkä sit koko opiskeluaikana yhtää. Ja sit sä oot sen ensimmäisen kuukauden, ku noi muut on tutustunut vaikka niiku keskenää, ni heil on niiku jo omat juttunsa ja sit meit on sellanen sekalainen seurakunta, joka kukaan ei oo oikein osa mitää porukkaa ja sit on jo olemassa semmosii omia porukoita, joihin mukaan meneminen on vähän kiusallista kaikille. Ni tämän oli niinku meidän tää stoori. Ja sitku sanon tän itse sillä tavalla mielestäni ihan sosiaalisenä ihmisenä ja moni muukin on ollu samaa mieltä, et välttämättä aina ei oo kyse ollu siitä, et ei oltas uskallettu vaan se vähän sillee...

5.3 Tiedonluomisen näkökulma

Tiedonluomisen näkökulmassa Tynjälän (2006) mukaan yhdistyvät sosiaalinen ja kognitiivinen näkökulma. Näkökulmalle ominaista on asiantuntijuuden käsittely ongelmanratkaisuna muuttuvissa tilanteissa sekä toimiminen oman osaamisen ylärajoilla kehittyen koko uran ajan. (Tynjälä 2006, 116-117.) Haastattelukysymyksissä korostimme oman opettajuuden kehittymistä ja reflektointia sekä esimerkiksi opintojen haastavuutta ja oman itsen haastamista.

Haastateltavat eivät kokeneet opintoja tarpeeksi haastaviksi. Vain Laura toteasi, että opinnot ovat olleet hänelle tarpeeksi haastavia. Loput haastateltavista kokivat vaatimustason ja työmäärän vaihdelleen erittäin paljon.

Onni: No siis hyvin vähällä työllä pystyy selviytymään - - ja oon itekkin välillä syyllistynyt ja on motivaation puutteesta, että on menny vähän sieltä mistä se aita on matalin tai se on kaatunu jopa. - - Jos oma harrastuneisuus tai mielenkiinto ei oo niinku kohdillaan jossain vaikka POM-kursseilla vaikka musiikin tai käsitöiden tai kuvituksen suhteen, mitkä ei oo ehkä niitä omia vahvuuksia. Niin kyllä siinä on niinkun haastetta, mutta sitten se, mitä vaaditaan suoritukseen, niin todella pienellä työllä pääsee. Että tavallaan joutuu menemään epämukavuusalueelle, mutta selviytyy kyllä, koska ne tavoitteet ei oo mitään hirveen vaativia.

Kursseilta pääsi haastateltavien mielestä todella helposti läpi, eikä vaatimustaso ollut korkea. Sofia näki tämän jopa *opiskelijoiden aliarvioimisena*, sillä heiltä ei vaadittu sitä, mihin he olisivat pystyneet.

Sofia: Mä jotenki ajattelin, ku tuli yliopistoon, että jotenki sen jälkeen mä olisin joku superviisas ja semmonen niinkun just, et voisin sanoo, et mä oon asiantuntija. Jotkut kurssit täällä on ollu sellasia, et ne on menny vaan sillä, et oot paikalla ja piirrat jonku piirrustuksen ja voila. Se on ollu sillä tavalla opiskelijoittenki aliarvioimista mun mielestä - -.

Perusasioista ei vaadittu tietämystä, etenkin POM-opinnot koettiin sisällöiltään hataroiksi ja alan perustiedon jäävän niiden myötä heikoksi. Haastateltavista tuntui, ettei ymmärrystä ja osaamista taattu, sillä opinnoissa ei käytetä esimerkiksi tenttejä näiden varmistamiseksi. Kandivaihe koettiin helpoksi ja maisterivaihe hieman vaikeammaksi, eniten haastetta toivat pro gradu -tutkielma sekä sivuaineopinnot.

Leevi toivoi, että vaatimustaso olisi ollut heti ensimmäisestä vuodesta alkaen tiukempi, mikä loisi opiskelijalle opiskelurytmiä ja itsevarmuutta.

Leevi: Kyllä mä oon ollu aika kriittinen myös ulospäinki siitä, että mitä meiltä on vaadittu. Että kyl mun mielestä vois vaatii paljon enemmänki. Ja sitte ehkä, että sen vaatimustason pitäis olla siellä alussa. Et ku tosiaan alussa sanoin, että oon [opiskellut toisessa tiedekunnassa] ja mun mielestä siellä se vaatimustaso oli aivan eri. Siis siellä ei riittäny se, että mä kirjottelen niitä juttuja, mitkä musta tuntuu hyvälle ja vähän sillee, että valit-sen tuolta tota ja sit tuolta tota ja kirjottelen vähän sieltä ja täältä. Että kyllä mun mielestä pitäis pystyy vaatii myös paljon enemmän. Se tois hyvin siihen alkuun semmosta itsevarmuutta myös, että jos vaatimustaso ois kovempi, ni se osaaminen vahvistuis jo alussa nopeemmin ja sitte sen jälkeen vois myös vielä luottaa siihen, että nyt pystyy harkitsee myös ite ja tekemään vaikka vähän vapaammin opintoja. Mun mielestä meillä lähti vähän väärälle janalle heti alussa, et kun kaikki mitä me tehtiin oli heti priimaa. Vaikka olikin, mutta silti mun mielestä vois vaatii enemmän.

Osa kurssien sisällöistä ja tavoitteista jäivät epäselviksi ja osa haastateltavista koki, että kurssit eivät tukeneet omaa asiantuntijuutta tai vastanneet koulutusta. Oma mielenkiinto ja motivaatio sekä *itselleen haasteiden luominen* nostivat opintojen vaikeustasoa positiivisella tavalla. Opiskelijat tunnistivat kuitenkin oppineensa uutta sekä oman ajattelunsa kehittymisen, vaikka opintoja ei aina koettu tarpeeksi haastavina tai kurssien tavoitteet eivät olleet selviä.

Mielipiteet siitä, pääseekö opinnoissa toimimaan oman osaamisen ylärajoilla, jakautuivat melko tasan. Ne haastateltavat, jotka kokivat päässeensä haastamaan itseään, kertoivat saaneensa uuden oppimisen kokemuksia jatkuvasti. Si-

vuaineopinnot, opetusharjoittelut sekä esimerkiksi POM-opinnot nähtiin mahdollisuuksina oppia uutta. Kokemus uuden oppimisesta toi heille varmuutta sekä tunnetta siitä, että osaa ja on kykenevä. Roope oli yksi niistä, joka koki päässeensä toimimaan opinnoissa oman osaamisensa ylärajoilla. Hän korosti, että tämä on paljon kiinni myös opiskelijan omasta vaatimustasosta sekä viitseliäisyydestä.

Loput haastateltavista tunnistivat kehittyneensä, mutta kokivat, että kehitys olisi voinut olla tehokkaampaa. Konkreettinen kehitys nähtiin tapahtuneen lähinnä opetusharjoitteluissa tai sivuaineopinnoissa. Oma lähtötaso nähtiin opintojen alussa *nollatasoksi* ja niin sanottua vääjäämätöntä kehitystä koettiin tapahtuneen huomaamattakin. Vain Heidi totesi, ettei ole päässyt toimimaan oman osaamisensa ylärajoilla opintojen aikana. Hänestä tuntui, ettei ole saanut isoja oppimisen kokemuksia ja opinnoissa ei ole ollut tarpeeksi haastetta. Lisäksi hän kritisoi liian väljiä suoritustapoja.

Heidi: Ei. Ei kyllä mun mielestä kaikki oo. Tai, että jos lukee jotain foorumeja ja kattoo niitä, että kuin luokanopettajaopiskelijoilla tai opinnoista ollaan yleensä silleen, että ne on vähän läpsyttelyä. Ni kyllähän voin itekin todeta, että kyllä tää on ollu tällästä läpsyttelyä. Että just tein kahessa illassa [erään pom-kurssin] itsenäisen suorituksen, josta sain viitosen, enkä mä nyt niinku ihan hirveesti nähny duunia sen eteen. Et se oli aika helpot pisteet. Ja opinnoissa vaihtelee niin hirveesti, että missä vaaditaan ja kuinka paljon ja sit samalla työmäärällä se ei riitä jossain toisessa. - -

Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että opinnot ovat tarjonneet monipuolisia oppimistilanteita. Esiin nostettiin esimerkiksi POM-opinnot, harjoittelut, erilaiset lyhyet projektit, demot, ilmiökurssit sekä sivuaineiden tarjoamat opinnot. Muuttuviksi ja oppimistilanteita rajaaviksi tekijöiksi mainittiin esimerkiksi kotiryhmä, harjoitteluluokka sekä oman kiinnostuksen ja motivaation taso. Haastateltavat mainitsivat yksittäisiä osa-alueita, kuten maahanmuuttajaoppilaat, joista heille ei tullut kokemusta opinnoissa, mutta totesivat oppivansa nämä asiat myöhemmin työelämässä.

Haastateltavista ne, joilla oli vaihtelevia kokemuksia monipuolisista oppimistilanteista kokivat, että opiskeluissa ei tarjota tarpeeksi realistisia kokemuksia tulevasta työelämästä sekä yksittäisten osa-alueiden, kuten lukemaan- ja kirjoit-

tamaan opettamisen jäävän huomiotta opinnoissa. Opintojen nähtiin olevan monipuolisia etenkin niiden alkuvaiheessa, mutta lähellä valmistumista ne muuttuivat melko yksipuolisiksi. Roope myös nosti esiin opintojen aikaisen, eri toimijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön vähäisyyden.

Laura: No on kyllä mun mielestä, et aika monipuolisii. Just jos ajattelee vaikka pomei, ni tosi monelta kantilta tehää ja keskustellaa, mut sit tietyst se mitä se oikee koulumaailma on, et ainahan ei voi tietää millanen se ryhmä on, et kaikki ryhmähän on erilaisii. Varmasti voi tulla semmosia tilanteita, et ei oo kokemusta, esim. maahanmuuttajataustasten oppilaiden kanssa, ni niistä ei oo hirveesti kokemusta ainakaa itellä, et sit saattaa olla tämmösii yksittäisii teemoja, joita ei oo päässy kokemaa.

Ainoastaan Onni oli sitä mieltä, että opintojen aikana opettajuuteen kasvamisesta tehdään systemaattisesti prosessia. Hän mainitsi esimerkiksi harjoittelut, joissa aiempiin kokemuksiin palataan ja omaa kehittymistä tarkastellaan.

Lopuilla haastateltavista oli vaihtelevia kokemuksia opettajuuteen kasvamisen prosessinomaisuudesta. Heidän mielestään tähän oli pyritty, mutta siinä ei oltu onnistuttu eikä prosessista saatu yhtenäistä. Prosessia ei haastateltavien mielestä tehty näkyväksi eikä sitä nostettu konkreettisesti esiin, vaan se oli opiskelijan oman prosessoinnin varassa. Prosessi oli heidän mielestään nähtävissä lähinnä harjoitteluissa, sillä niissä oli käytössä PROpe-raportointi, jota täytettiin monena vuotena. Sama ohjaaja monessa harjoittelussa nähtiin etuna, sillä näin ohjaaja pystyi seuraamaan konkreettisemmin opiskelijan kehitystä. Sofian mielestä prosessimaisuus opettajuuteen kasvussa olisi huomattavan tärkeää ja hän toivoikin, että opintojen alussa oman opettajuuden reflektointia tehtäisiin runsaasti, sekä siihen palattaisiin paljon useammin. Näin pystyttäisiin luomaan positiivista opettajaminäkuva.

Sofia: Opinnot on prosessi kohti sitä asiantuntijuutta, mut se ei todellakaa pääty just siihen ku saat paperit, vaan se on vasta alku, että siinä annetaan se pohja mille se voi rakentua. -- ajattelu on kehittyny iha hirveesti tän koulutuksen aikana niiku asiantuntijuutta kohti, mutta sitte just ku se puuttuu se ihan käytännön osaaminen tai käytännön kokemukset, ni en voi just sanoa, että ku saan paperit ni oisin asiantuntija. Mutta kyllä niiku tää on selkeesti mun mielestä rakennettu prosessimaiseksi, että se ajattelu kehitty, et ensimmäisillä vuosikursseilla ne on vähä semmosia yksinkertasia ja pomeillakin [POM-kursseilla] huomaa, et ne on välillä semmosia yksinkertasia juttuja, mutta nyt joutuu koko ajan enemmän ajattelee laajempaa skaalaa, et mitä niiku otat opetuksessa huomioon, niiku ihan harjoittelun tavoitteissakin se näkyy ihan selkeesti.

5.4 Kokemuksia opettajankoulutuslaitoksesta

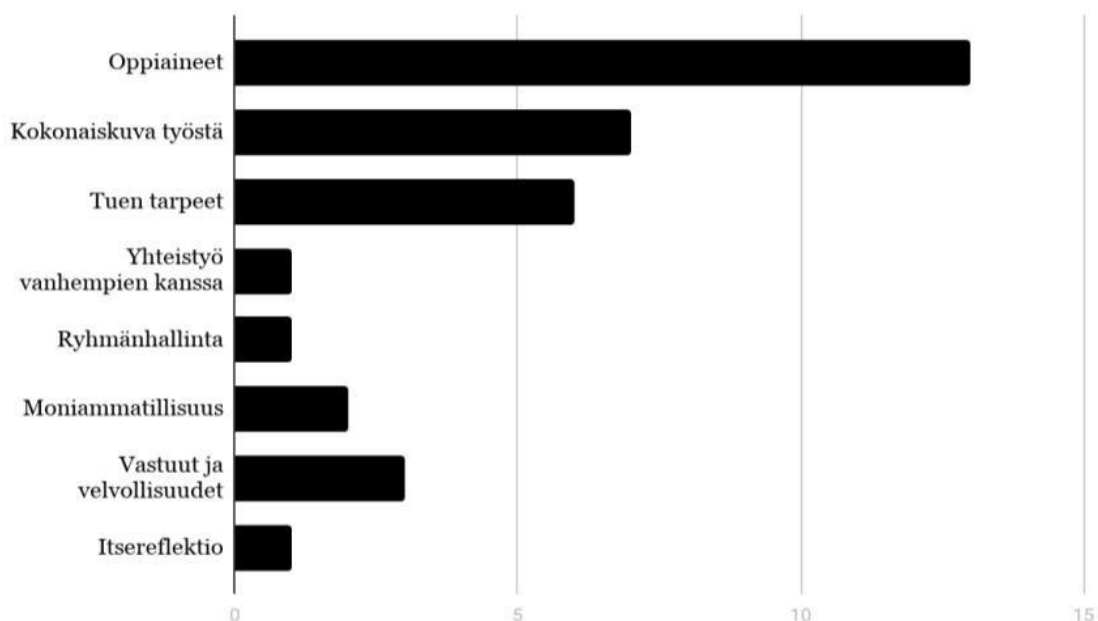
Haastateltavia pyydettiin erittelemään opettajankoulutuslaitoksen sekä muiden kokemustensa tai taitojensa merkityksiä heidän asiantuntijuuteensa. Suurin osa haastateltavista tunnisti opettajaopintojen vaikutuksen heidän asiantuntijuuteensa, mutta mainitsi monia muitakin asioita, joilla on ollut tähän suuri merkitys. Opettajankoulutuksen koettiin antaneen paljon ja olleen omaa ajattelua ruokkivaa ja muokkaavaa. Veera totesi, ettei opettajankoulutuksen ole tarkoituskaan olla tehdas, joka tuottaa valmiin opettajan, vaan se antaa *alkuraapaisun* ja ohjaa pohtimaan opettajuutta. Osalle oli vaikea erottaa mikä oppi tulee koulutuksesta ja mikä muualta. Muualta saatu kokemus koettiin silti tärkeäksi, ellei jopa tärkeämmäksi, kuin itse opinnot. Asiantuntijuus nähtiin asiana, joka muovautuu monen tekijän avulla ja vahvasti vasta työelämässä. Vain Laura totesi suoraan, ettei koe olevansa opettajankoulutuslaitoksen oppien myötä asiantuntija. Hänellä tämä mielipide pohjautui ajatukseen siitä, ettei hän ole vielä valmistuessaan asiantuntija.

Roope: Joo kyl mä koen, että OKL on antanu paljon elementtejä siihen, että myöskin miten itseään kehittää ja antanu mahdollisuuksia siihen, että ottaa asioista selvää ja tekee. Mutta just siel viel niiku se, että kuinka mä sitten osaan näitä asioita toteuttaa päivästä toiseen vuoden ympäri, ni se ehkä sitte vasta myöhemmin tulee. Et on helppo osata vaikka opetella joku tietty laskukaava ja laskee niit samoi laskui peräkkäin, mut sitku pitäs osata valita oikee laskukaava oikeeseen laskuu. Nii jotenki mä aattelin tätä vähä sillee, et nyt mä oon opetellu yksittäisten tilanteiden ratkaisukeinoja ja kuinka jotain asiaa käsitellään niin tai näin, mut sitte vasta se pitkällä aikavälillä ja pitkäjänteisellä työllä konkretisoituu se asiantuntijuus.

Kysyttäessä lisäkoulutuksen tarpeesta tai osa-alueista, joista haastateltavat haluaisivat vielä lisää tietoa, tuli monta asiaa esiin. Eniten kaivattiin käytännön kokemusta ja tietoa yksittäisistä oppiaineista. Oppiaineita, joita mainittiin, olivat esimerkiksi musiikki, käsityö, äidinkieli ja historia. Janina mainitsi POM-opinnot kokonaisuudessaan ja kuvaili kurssien jättävän suuren aukon oppiainekohtaiseen osaamiseen.

Moni haastateltavista mainitsi myös opettajan työstä saadun kokonais kuvan hataruuden. Yksittäisinä opettajuuden elementteinä mainittiin esimerkiksi

vanhempien kanssa toimiminen, vastuut ja velvollisuudet sekä moniammatillisuus. Myös oppilaiden tuen tarpeet, kuten haasteet matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa, aggressiivisuuden kanssa sekä eriyttämisessä mainittiin useasti.



KUVIO 7. Haastateltavien mainitsema osa-alueet, joilla kaipaavat lisäkoulutusta.

Haastateltavat toivat esiin monia osa-alueita, jotka toimivat ja joita tulisi kehittää opettajankoulutuslaitoksessa. Toimivana mainittiin erityisesti sosiaalinen näkökulma opinnoissa, monipuoliset sisällöt sekä itsessä tapahtunut kehitys. Keskeisenä nähtiin positiivinen kokemus siitä, että jokainen on saanut olla opinnoissa sellainen kuin on ja kehittyä omista lähtökohdistaan.

Kehittämiskohteet koskivat eniten kurssisisältöjä, tiedonkulkua ja -jakoa sekä palautteenantoa. Laitos haluttiin saada lähemmäksi opiskelijoita, opiskelijoiden mielipiteet paremmin kuuluviin sekä konkreettinen muutos nopeammin nähtäväksi. Kotiryhmän vaikutus nähtiin mahdollisuuksia rajaavana tekijänä, esimerkiksi saadussa käytännön kokemuksessa. Myös kurssisisältöjä toivottiin laadukkaammiksi ja POM-opintoja ainedidaktiikkaa enemmän tukeviksi.

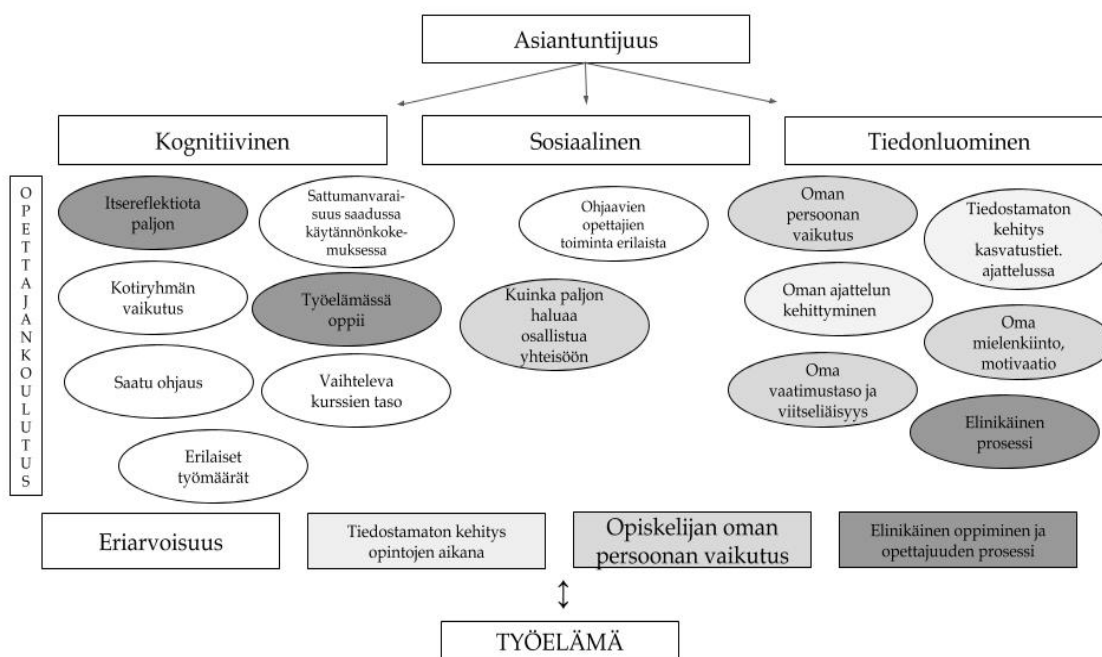
TAULUKKO 4. Opettajankoulutuslaitoksen toimivat ja kehitettävät osa-alueet

Toimivaa	Kehitettävää
<ul style="list-style-type: none"> • Monipuolisuus • Tervetullut olo • Yhteisön jäsenet • Pätevät opettajat • Erilaiset työtavat • Avaa ovia moneen suuntaan • Muokkaa maailmankatsomusta • Kehittää <ul style="list-style-type: none"> • Itse • Tiedot • Taidot • Asiantuntijuus • Otettu sellaisena kuin on 	<ul style="list-style-type: none"> • POM-opinnot • Opiskelijoiden mielipiteet kuuluviin • Teorian ja käytännön yhdistäminen • Muutos on hidasta • Tiedonkulku hidasta • Tiedon etsiminen vaikeaa • Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma • Harjoitteluiden pirstaleisuus • Kotiryhmän vaikutus <ul style="list-style-type: none"> • saatu käytännön kokemus • opiskelutahti ja -sisällöt • Kurssien sisältöä merkityksellisemmäksi <ul style="list-style-type: none"> • sisältö kohdennetummaksi • Enemmän opinto-ohjausta • Maisterivaiheen opiskelijoilla ei mahdollisuutta ottaa OKL:n sivuaineita • Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen • Palautteen saaminen • Ilman sivuaineita koulutus jäisi heikoksi

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten opintojensa loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa ja millä tavoin he kokevat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän asiantuntijuuttaan. Tuloksista nousi esiin neljä teemaa, jotka toistuivat haastateltavien vastauksissa. Nämä teemat olivat eriarvoisuus, tiedostamaton kehitys opintojen aikana, opiskelijan oman persoonan vaikutus sekä elinikäinen oppiminen ja opettajuuden prosessi.



KUVIO 8. Pohdintamme jäsentymistä

Yllä olevassa kuviossa kuvaamme pohdintamme jäsentymistä ja sitä, kuinka muodostimme neljä teemaa tuloksistamme. Kuviossa suurimman viitekehyksen luo teoreettinen näkökulma asiantuntijuuteen. Näihin suhteutimme saadut tulokset, nostimme esiin tärkeimmät huomiot ja muodostimme niiden perusteella teemat. Koimme juuri nämä teemat merkityksellisimmiksi sekä asiantuntijuuden, että opettajankoulutuksen näkökulmista, sillä nämä korostuivat jokaisessa

haastattelussa ja vaikuttivat perustavanlaatuisella tavalla haastateltaviemme vastauksiin. Emme koe tutkimuksemme kannalta merkitykselliseksi tarkastella yksittäisiä tuloksia, vaan laajennamme pohdintaamme suurempaan kontekstiin. Tämän takia koimme tärkeäksi pohtia juuri näitä teemoja tulosten tarkasteluvuorossa.

6.1.1 Eriarvoisuus

Opiskelijoiden tunne eriarvoisuudesta oli yksi teema, joka nousi tuloksistamme hyvin vahvasti esille. Eriarvoisuus esimerkiksi saadussa ohjauksessa, kotiryhmän merkityksessä ja ohjaavan opettajan toiminnassa tuntuivat opiskelijoista hyvin epäoikeudenmukaisilta. Jokaisella opiskelijalla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä ja saada samanlaiset valmiudet työelämää varten (Jyväskylän yliopisto 2020), eikä edellä mainittujen tekijöiden tulisi vaikuttaa näihin. Luonnollisesti myös opiskelijalla on suuri vastuu toimia aktiivisesti ja hankkia tarvitsemaansa tietoa. Tämän tulisi tapahtua vuorovaikutuksessa koulutuksen järjestäjän kanssa ja vastuun jakautuminen tulisi olla tasapuolista opiskelijan ja opettajankoulutuslaitoksen välillä. Ideaalisti tiedonkulku olisi vastavuoroista, eli samalla, kun opiskelijoille jaettaisiin tasapuolisesti taitotietoa, myös he antaisivat esimerkiksi palautetta opettajankoulutuslaitokselle (vrt. esim. Talvio & Klemola 2017, 10). Myös Huebner ym. (2009, 339) korostivat tutkimuksessaan opiskelijoiden roolia koulutuksen ja opettamisen edistämässä.

Kotiryhmän nähtiin olevan yksi rajaavista ja eriarvoisuutta synnyttävistä tekijöistä heti opintojen alusta asti. Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat jaetaan melko pian opintojen alettua kotiryhmiin, joilla on yhteisten opintojen lisäksi oma erityinen teemansa (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta 2017). Kotiryhmien päämäärä on loistava, opiskelijoita jaetaan heidän mielenkiintonsa perusteella ja näin luodaan tiettyjen osa-alueiden erityisosaajia. Samalla heitä autetaan ryhmäytymisessä luomalla pienehkö joukko vertaisia, joka suorittaa alkuvaiheen opintojen kurssit yhdessä. Toisaalta, kotiryhmän koetaan toimivan näissä tavoitteissaan opiskelijoiden nä-

kökulmasta jopa päinvastaisesti. Kotiryhmä asettaa parin viikon opiskelun jälkeen opiskelijat ryhmiin, joihin valinta saattaa tapahtua jopa arpomalla, eivätkä kotiryhmien ominaispiirteet ole opiskelijoille vielä valintatilanteessa selviä. Kotiryhmät myös tarjoavat opiskelijoille eriarvoistavan määrän mahdollisuuksia saada esimerkiksi kokemusta projektien muodossa.

Voitaisiinko kotiryhmiin jakautumisesta tehdä opiskelijoille luontevampi, harkitumpi ja pitkäjänteisempi prosessi? Jos kotiryhmien valinta tehtäisiin vasta myöhemmin opintojen edettyä, olisi ensinnäkin opiskelijoiden tuleva opettajaintiteetti alkanut jo muodostua ja heille olisi todennäköisesti syntynyt jo mielenkiintoa tiettyjä opettajuuden painotuksia kohtaan. Lisäksi, luonnollista ryhmäytymistä olisi jo tapahtunut, eikä kotiryhmä olisi tässä vaiheessa enää rajoittava tekijä sosiaalisestakaan näkökulmasta (ks. Solares & Liebkind 2012, 360–362).

Monissa haastatteluissa painotettiin erityisesti ohjaavan opettajan merkitystä. Haastateltavien mukaan saatua ohjausta ei koettu tasalaatuiseksi ja ohjaavien opettajien työpanos nähtiin hyvin vaihtelevaksi, ohjaajasta riippuen. Tämä mukailee Kiviniemen (2000, 55–57) tuloksia ohjaustyöhön liittyen. Harjoitteluiden ohjaajille tulisikin luoda tietyt ohjenuorat ja kriteerit, jotta ennalta sovitut teemat tulisi käsiteltyä ja opiskelijat saisivat samanlaista kohtelua riippumatta ohjaajasta. Ohjaaville opettajille luokassa olevat harjoittelijat ovat arkipäivää, mutta harjoittelijoille opetusharjoittelut ovat ainutlaatuisia kokemuksia ja niitä on opintojen aikana vain tietty määrä. On tärkeää, että näistä kokemuksista voitaisiin luoda yhtä laadukkaita ja jaettua tietoa olisi kaikille tarjolla yhtä paljon. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta juuri saadun kokemuksen laatu on jopa merkityksellisempää, kuin sen määrä (Valkeavaara 1999, 105). Nykyinen opetusharjoitteluiden määrä on siis varmasti opintojen keston nähden juuri sopiva, mutta niiden sisältöä ja etenkin tasalaatuisuutta pitäisi kehittää.

Haastateltavat korostivat myös vuorovaikutuksen ja etenkin kuuntelemisen taitoja, joilla oli suuri merkitys opiskelijan oppimisen kannalta (ks. Pruuki 2008, 48). On ensiarvoisen tärkeää, että opiskelijat kokevat tulevansa kuulluiksi ja heidän mielipiteitään otetaan huomioon, samaa korosti myös Kiviniemi (2000,

69) tutkimuksessaan. Ohjaavan opettajan kohdennetulla, rakentavalla ja oikea-aikaisella palautteella on opiskelijoille tärkeä merkitys, sillä se edistää heidän mahdollisuuksiaan reflektoida itseään ja omaa toimintaansa (Pruuki 2008, 30, 59). Opiskelijoilla on oikeus saada myös kehittämiskohteita esiin tuovaa palautetta, jotta mahdollisuudet kehittyä ja muokata omaa asiantuntijuutta tulevat konkreettisesti mahdollisiksi.

6.1.2 Tiedostamaton kehitys opintojen aikana

Tulosten mukaan monella opiskelijalla tapahtui tiedostamatonta kehitystä opettajaksi opiskelun aikana. Opiskelijoiden käsitykset omasta asiantuntijuudesta muotoutuivat opintojen myötä, vaikka he ei eivät sitä aina tietoisesti pohtineet. He tunnistivat kehittyneensä esimerkiksi omassa kasvatustieteellisessä ajattelusaan ja valmiudessaan kohdata käytännön tilanteita. Opiskelijat tiedostivat kehittymiseensä vaikuttaneen positiivisesti myös opettajankoulutuslaitoksen ulkopuoliset tekijät, kuten harrastustoiminnan tai aiemmat työkokemukset.

Opettajankoulutuksen koettiin kehittäneen itsereflektion taitoja, mutta silti sen perimmäinen tarkoitus ja edut jäivät hyödyntämättä. Parhaimmillaan itsereflektio on prosessi, jossa opiskelija pystyy tunnistamaan omia ajattelu- ja tunneprosessejaan sekä peilaamaan näihin esimerkiksi aiempia kokemuksiaan ja tietoaan (Pruuki 2008, 29). Itsereflektio on mahtava työkalu ja sen käyttöä pitäisi opettaa luokanopettajaopinnoissa. Ensinnäkin, itsereflektion kautta opiskelija pääsee käsiksi omiin voimavaroihinsa sekä kehittämiskohteisiinsa ja pystyy tätä kautta konkreettisesti kehittämään omaa opettajuuttaan. Toiseksi, haluamme opettajina kasvattaa tulevat oppilaamme itsearvioivaan kulttuuriin, joten miksi emme itse toimi näin?

Olisi tärkeää, että itsereflektion tuella, opettajuuteen kasvamisen prosessista tehtäisiin näkyvämpää ja systemaattisempaa. Myös Jansem (2018, 142) toteaa, että opettajuutta ei tulisi käsitellä vain yhtenä staattisena tasona, vaan moniulotteisena prosessina. Syrjälän (1998, 36) mukaan opettajankoulutuksen tulisi ottaa etenkin systemaattisesta opettajuuteen kasvamisen prosessin tarkastelusta

enemmän vastuuta. Sen tulisi kulkea opiskelijan punaisena lankana koko opintojen ajan, jolloin opiskelija pystyisi säännöllisesti tarkastelemaan omia tietojaan, taitojaan, kehittymistään. Prosessinomaisuuden ei tulisi rajoittua ainoastaan PROpe-työskentelyyn (PROpe=opettajaopiskelijan kasvukansio) ja harjoitteluiden aikana tapahtuvaan itsearviointiin. Kaiken opettajankoulutuksessa tapahtuvan toiminnan tulisi olla opettajuutta ja asiantuntijuutta kehittävä, mikä taas voisi vaikuttaa positiivisesti siihen, että kurssisisältöjä saataisiin kohdennetummiksi ja laadukkaammiksi.

Vaikka opettajankoulutus ei tulostemme perusteella tukenut kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden opettajuutta ja asiantuntijuutta, kehitystä näitä kohti silti tapahtui. Opettajuus on konkretiaa, mutta jäsenitelemme sitä psyykkisellä tasolla. Siksi tämä henkinen kehitys on jopa tärkeintä opettajuuden kannalta. Jotta tämä kehitys saataisiin tiedostetuksi, tulisi opettajuuteen kasvun prosessimaisuutta korostaa opinnoissa. Opettajuudenkaan tavoin, eivät opinnotkaan voi olla vain siirtymistä tehtävästä ja projektista toiseen (Mikkola 2002, 192). Opintojen prosessimaisuudella sekä oman itsen jäsennellyllä ja ohjatulla tarkastelulla saataisiin opiskelijoiden kehitys konkreettisemmin näkyville ja myös voimavaraksi heidän käyttöönsä.

6.1.3 Opiskelijan oman persoonan vaikutus

Opettaja kohdataan asiantuntijana, mutta myös persoonana (Leinonen 2002, 45). Opettajuus ei ole koskaan täysin irrallista yksittäisestä ihmisestä, vaan se kietoutuu yksilön persoonaan ja olemukseen (Malinen 2002, 87). Monissa haastatteluisamme tuli ilmi, kuinka yksilön persoona vaikutti tämän kokemuksiin liittyen opettajankoulutuslaitokseen. Opettajan työn loogisuuden takana vaikuttavat eniten yksilölliset tekijät, kuten sosiaalisuus ja eettisyys (Leinonen 2002, 44), joten esimerkiksi luonteenpiirteillä ja kokonaisuudessaan persoonalla on suuri merkitys sille, miten opettajan työtä käytännössä tehdään. Toisaalta asiantuntijuus ei voi myöskään perustua vain persoonan varaan (ks. Laine 1998, 118), vaan siihen tulisi liittyä myös akateemisesta näkökulmasta ammattitaitoa.

Tulisiko opettajankoulutuksen auttaa opiskelijoitaan kehittämään asiantuntijapersoonana? Tämän asiantuntijapersoonan hyödyntämiseen käytettäisiin itsen ja oman persoonan parhaita puolia ja vahvuuksia, sekä lisäksi pohjalla olisi kasvatusalan asiantuntijuus. Pohdimme, voisiko omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden sekä oman asiantuntijuuden kasvun tarkastelua liittää paremmin opintoihin? Tällä tavoin oman opettajuuden kehittyminen mahdollistuisi kokonaisvaltaisemmin, etenkin tämän niin kutsutun asiantuntijapersoonan näkökulmasta.

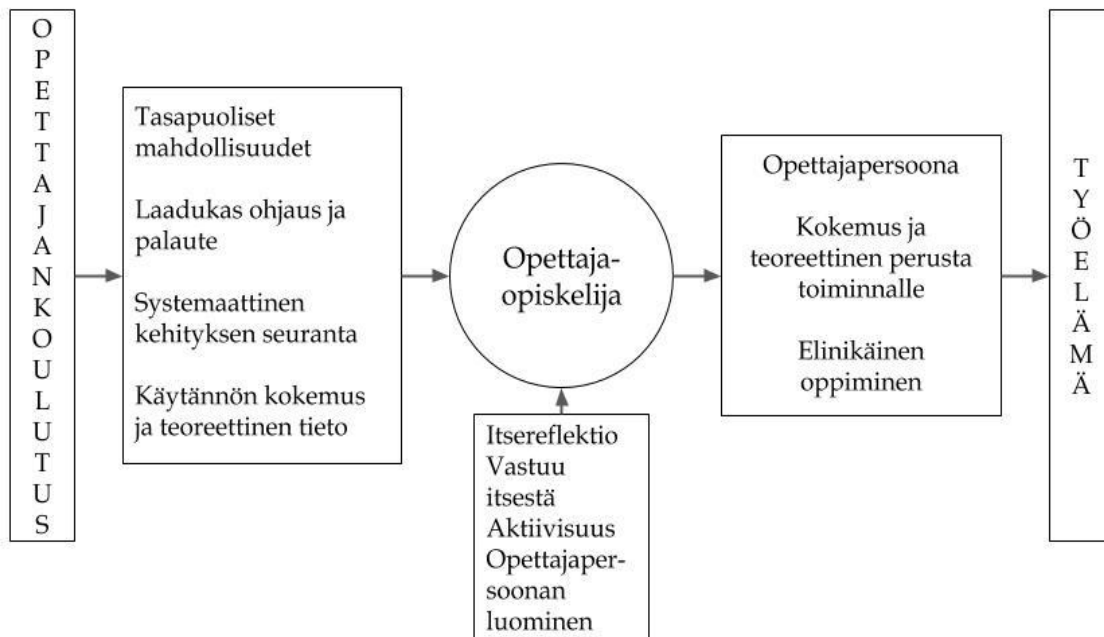
Opiskelijan oman persoonan vaikuttaessa keskeisesti hänen kokemuksiinsa opinnoistaan, luo merkittävän eron opiskelijan aktiivinen ja passiivinen toiminta. Samaa korostivat tutkimuksessaan myös Huebner ym. (2009). Tutkijaryhmän mukaan aktiivisuus siinä, osallistuuko yhteisölliseen toimintaan, vaikutti heidän hyvinvointiinsa ja edistymiseensä opinnoissaan. (Huebner ym. 2009, Uusiautti & Määttä 2012, 339-352 mukaan.) Opiskelijalla itsellään on vastuu omista päätöksistään ja omasta toiminnastaan (Pruuki 2008, 37). Esimerkiksi, toimiiko opiskelija aktiivisesti tietoa etsien, vai olettaako, että se tarjotaan valmiina opettajankoulutuslaitoksen toimesta? Osallistuuko hän yhteisön toimintaan ja toimii ryhmän jäsenenä, vai odottaako, että kanssaopiskelijat ottavat merkittävämmän roolin yhteisessä työskentelyssä? Tämänkaltainen päätöksenteko taas vaikuttaa olennaisesti opiskelijan taitoihin ohjata omaa oppimistaan ja toimintaansa (Pruuki 2008, 27; Saloviita 2014, 21–22.)

Nämä valinnat vaikuttavat olennaisesti opiskelijaan myös sosiaalisesta näkökulmasta. Yhteisön jäsenenä toimiminen edellyttää vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Oma toiminta esimerkiksi työparina tai ryhmän jäsenenä on merkityksellistä opiskelijan itsensä ja koko ryhmän toimivuuden kannalta. (Saloviita 2014, 21–22.) Vapaa-aikaan liittyvä yhteisöllinen toiminta on hyvin omaehtoista ja opiskelijalla on mahdollisuus päättää, kuinka paljon haluaa osallistua toimintaan. Yhteisöllisyys ja yhdessä toimiminen ovat opettajuuden kantavia voimia (Leinonen 2002, 45), joten näiden toimintatapojen harjoittaminen voisi luoda toimintakulttuuria jo työelämää varten.

6.1.4 Elinikäinen oppiminen ja opettajuuden prosessi

Saatujen tulosten mukaan opettajankoulutus ei valmistanut opiskelijoitaan ja heidän asiantuntijuuttaan riittävästi työelämää varten eikä opettajan todellinen työnkuva tullut heille ilmi. Samankaltaiseen ovat päätyneet esimerkiksi Kiviniemi (2000, 46–50) ja Syrjälä (1998, 25), jonka mukaan opettajankoulutukseen on liitetty opiskelijoiden ristiriitaisia tunteita siitä, vastaako koulutus heidän toiveitaan tai alaa. Vaikka monet asiantuntijuuden osa-alueet eivät kehittyneet ideaalisti, tunnistivat haastateltavat heissä tapahtuneen positiivisen kehityksen, kuten luvussa 7.2. Tiedostamaton kehitys opintojen aikana kuvailimme. Koska opettajuuteen kasvu on koko elämän kestoinen prosessi (Syrjälä 1998, 36; Murto 1995, 1), pohdimme, onko opettajankoulutuksen tarkoituksena edes luoda täysin valmiita opettajia?

Kuten eräs haastateltavamme totesi, opettajankoulutus ei ole tehdas, vaan ohjaa opiskelijaa kehittymään ja pohtimaan. Tietysti on tärkeää, että opettajankoulutusta peilattaisiin jatkuvasti käytännön työn vaatimusten kanssa (Pruuki 2008, 29), sillä opettajankoulutus on nähty hieman irrallisena arjesta ja meitä ympäröivästä maailmasta (Syrjälä 1998, 25–26). Opettajankoulutuksessa olennaista on tulevien opettajien henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä valmiuksien tarjoaminen, joita voi vahvistaa ja kehittää eteenpäin työelämässä.



Kuvio 9. Mahdollinen ideaali opettajuuteen kasvun prosessi opettajankoulutuksessa ja työelämään siirryttäessä.

Pohdimme, millainen voisi olla ideaali opettajuuden ja asiantuntijuuden kasvun jatkumo, jossa keskiössä olisivat opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet, opettajaopiskelija itse sekä hänen siirtymänsä työelämään. Loimme tutkimuksemme tulosten perusteella yllä olevan kuvion. Kuvion keskellä on opettajaopiskelija, jota ohjaavat vastuu itsestä, itsereflektointi, oma aktiivisuus sekä näiden avulla tapahtuva opettajapersoonan luominen ja rakentuminen. Opettajaopiskelija saisi opettajankoulutuksesta mahdollisuuksia kehittää itseään, tätä kehitystä seurattaisiin systemaattisesti sekä vahvistettaisiin laadukkaan ohjauksen ja palautteen avulla. Saatu käytännön kokemus linkitettäisiin kasvatustieteen käsitteisiin ja teorioihin ja näin opiskelija voisi perustella omaa toimintaansa. Edellä mainittujen tekijöiden avulla opiskelija pystyisi luomaan opettajapersoonan, jolla olisi kokemusta, teoreettista pohjaa työskentelylleen sekä lisäksi ymmärrystä siitä, että on vasta opettajaksi tuleminen prosessin alkuvaiheessa. Näiden työkalujen avulla opiskelija voisi lähteä varmemmalla otteella työelämään, jatkumon seuraavaan vaiheeseen.

Teoriataustassamme esittelimme tiedonluomisen näkökulman asiantuntijuuteen, jossa asiantuntijuus ei ole kliinistä suorittamista, vaan työskentelyä muuttuvissa olosuhteissa, muuttuvin työkaluin (ks. Hakkarainen 2005, 3). Opettajan asiantuntijuus ei edellytäkään, että hän tietäisi ja muistaisi kaiken (Pruuki 2008, 44), vaan sitä, että hänellä on keinoja, tai valmiuksia etsiä keinoja ymmärtää laajempia kokonaisuuksia ja ratkaista vastaantulevia haasteita. Tähän opettajakoulutus opiskelijoitaan pyrkii valmistamaan. Se herättää ajatuksia ja pohdintaa sekä ohjaa kohti opettajuutta. Tietysti opetussuunnitelmaa, oppisisältöjä ja yksittäisiä kursseja tulee muokata, päivittää ja kohdentaa opiskelijoiden tarpeiden mukaan, mutta tärkeää on myös tunnistaa opettajakoulutuksen perimmäinen ydin. Se on yksi osa, yksi vaihe opettajuuteen kasvamisen prosessia (Syrjälä 1998, 36).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustoimintamme perustehtävänä on luotettavan informaation tuottaminen, joka sisältää sekä ilmiön tulkinnan, kuvailemisen ja selittämisen, että tutkimusprosessin läpinäkyväksi tekemisen (ks. Pietarinen 2002, 59). Luotettavuuden kannalta keskeisiä käsitteitä ovat *validiteetti* ja *reliabiliteetti*, joilla voidaan arvioida tutkimuksen tarkoituksenmukaisuutta ja tutkimustulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133). Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta edellä mainittujen käsitteiden käyttämistä pyritään välttämään, sillä tavoitteena ei ole saada aikaan yleistettäviä tuloksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233). Meidän tutkimuksessamme on kyse nimenomaan tietystä osasta Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja heidän kokemuksistaan. Myös Laineen (2001) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden pohtiminen osana laadullista tutkimusta on hieman ongelmallista. Tutkimusta ja tulkintoja tehdessä on mahdotonta erottaa tutkijaa todellisuudesta erilliseksi osaksi tulkintojen tapautuessa merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Laine 2001, 156–157.)

Perinteisiä, kvantitatiivisen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä muokaten, Tynjälä (1991, 390–392) esittelee Lincolnin ja Guban (1985) neljä tapaa tutkia kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta: *vastaavuus*, *siirrettävyys*, *tutkimustilanteen arviointi* ja *vahvistettavuus*. *Vastaavuudella* Tynjälä (1991, 390) kuvaa tutkimuksen luomaa todellisuutta suhteessa aitoon todellisuuteen, joiden tulisi olla mahdollisimman vastaavia. Pyrimme huomioimaan vastaavuuden esimerkiksi haastateltavia valittaessa sekä teoreettista viitekehystä luodessamme. Valitsemamme haastateltavat olivat osa aitoa todellisuutta ja kokeneet konkreettisesti opiskelun opettajankoulutuslaitoksessa sekä opettajaksi kasvamisen prosessin. Myös viitekehysellemme sai tutkimuksemme vastaamaan aitoa todellisuutta, sillä loimme tutkimuksemme perustan hyödyntäen Tynjälän (2006) asiantuntijuutta käsittelevää mallia.

Siirrettävyyden termi (Tynjälä 1991, 390–391) sivuaa tutkimuksen toistettavuutta, mutta huomioi uuden kontekstin erilaisuuden. Tavoitteenamme ei siis ollut saada yleistettäviä tuloksia, vaan tutkimuksemme oli ainutlaatuinen. *Tutkimustilanteen arvioinnilla* Tynjälä (1991, 391) kuvaa tutkijan vastuuta ottaa huomioon ulkoiset ja sisäiset tekijät, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Arviointiin liittyen oli mielenkiintoista huomata, miten haastateltavat toivat itse esille tekijöitä, joilla oli vaikutusta tuloksiin. Haastateltavat nostivat esiin esimerkiksi kotiryhmän, jolla oli merkittävä vaikutus heidän kokemukseensa opettajankoulutuksesta. Lisäksi meidän oma suhteemme tutkimaamme ilmiöön olisi voinut vaikuttaa merkittävästi etenkin tehtyyn tulkintaan, mutta etenkin vahvistettavuuden näkökulmasta varmistimme, ettei näin tapahdu. Omaa suhdettamme tutkimukseemme pohdimme lisää luvuissa 4.2. Osallistujat ja 6.3. Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet.

Vahvistettavuudella Tynjälä (1991, 391–392) viittaa tutkijan toimintaan, suhteessa hänen omiin näkökulmiinsa tutkimuksesta sekä hänen toimintatapoihinsa prosessissa. Meillä oli henkilökohtaisia kokemuksia tutkimastamme ilmiöstä, sillä jopa metodologisesta näkökulmasta tarkasteltuna kuuluimme perusjoukkoon. Laine (2001) toteaa, että tutkijoiden tulee olla tietoisia omista ennakkokäsityksistä ja tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista sekä tarkastella säännöllisesti

tekemiään tulkintoja kriittisesti. Pohdimme ennakkokäsityksiämme, joten meillä oli parempi mahdollisuus tarkastella tietoisemmin niiden vaikutuksia tekemiimme tulkintoihin. (ks. Laine 2001, 29–30.) Lisäksi pyrimme kuvaamaan tutkimusprosessiamme ja tekemiämme valintoja mahdollisimman läpinäkyvästi ja perustellen.

6.3 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusaiheet

Eräs merkittävimmistä tutkimustamme rajoittavista tekijöistä oli meidän tutkijoidemme sekä tutkittaviemme suhde ja lähtökohdat tutkimaamme ilmiöön. Kuten luvussa 6.2. Tutkimuksen luotettavuus kuvailimme, olemme jo lähtökohtaisesti osa perusjoukkoamme ja meillä on omat mielipiteemme ilmiöstä. Samalla positioimme antoi tietyllä tapaa syvempää ymmärrystä haastateltaviemme näkökulmista ja ajatuksista, sillä meillä on vastaavia, omakohtaisia kokemuksia. Laadullinen tutkimus on aina tulkintaa ja olemme eettisten periaatteiden mukaisesti antaneet niiden vaikuttaa mahdollisimman vähän. Tutkittaviin liittyvä rajoitus koski heidän käsityksiään ja odotuksiaan opettajankoulutuksesta. Olennainen tekijä tässä oli se, kuinka haastateltavamme käsittivät opettajankoulutuksen roolin heidän asiantuntijuutensa ja työelämävalmiuksiensa kehittymisessä. Merkittävän eron loi haastateltavan käsitys siitä, antaako opettajankoulutus käytännön sisältötietoja vai valmiuksia käytännön sisältötietojen täydentämiseen työelämässä.

Myös muuttunut tutkimussuunnitelmamme oli yksi rajoittavista tekijöistä, sillä esimerkiksi syksyllä 2019 ennustimme tutkimusprosessimme olevan täysin erilainen ja eri tavalla toteutettava. Toisaalta tekemämme muutokset palvelivat paremmin laadullista otettamme sekä mahdollistivat meidän ymmärryksemme syvenemisen. Kaikki päätökset, jotka johtivat meitä kauemmas alkuperäisestä suunnitelmasta, kumpusivat syvällisemmästä ja aidommasta ymmärryksestä ilmiöstä sekä tätä kautta löysimme parempia lähestymistapoja tutkimukseemme. Erityisen tyytyväisiä olimme löytämäämme teoriataustaan sekä laajaan otokseemme, jonka kautta saimme paljon arvokasta materiaalia. Koimme myös, että

tutkimuksemme tulokset vastasivat hyvin tutkimuskysymyksiimme. Oli myös mielenkiintoista, miten vahvasti luvun 6.1. Tulosten tarkastelu neljä teemaa nousivat tuloksista esille.

Opettajankoulutusta on tutkittu paljon, mutta valitsemamme näkökulma, opiskelijan asiantuntijuus, oli uusi ja mielenkiintoinen tapa tarkastella opettajankoulutusta ja asiantuntijuutta. Valitsemaamme näkökulmaa on hyödynnetty melko vähän, joten tämä loi tietyn tyypistä tieteellistä epävarmuutta sekä vaikeutti esimerkiksi samankaltaisten tutkimustulosten löytämistä ja niihin tulostemme vertaamista. Toisaalta tämä loi meille motivaatiota ja samalla antoi tutkimuksellemme aitoa merkityksellisyyttä.

Koska opettajankoulutusta on tutkittu juuri opiskelijan asiantuntijuuden näkökulmasta vähän, olisi tutkimusta mielenkiintoista laajentaa jo itsessään. Laajemmalla otoksella ja esimerkiksi muiden kaupunkien opettajaopiskelijoiden kokemuksia tutkimalla, voitaisi ilmiötä tutkia vielä syvällisemmin sekä luoda jopa valtakunnallisia johtopäätöksiä tuloksista. Lisäksi yksittäisistä pohdintamme osista olisi tutkimusta mielenkiintoista spesifioida esimerkiksi juuri opettajankoulutuksen systemaattisuuteen suhteessa opettajuuden kehittymiseen. Tässä näkökulmana voisi olla yksilön asiantuntijapersoonan vahvuuksien ja kehityskohteiden systemaattinen tarkastelu, läpi opintojen. Tätä voisi lisäksi mahdollisesti peilata tuntemuksiin työelämässä.

Lisäksi, huomioiden sen, että koulumaailma muuttuu jatkuvasti, olisi ilmiömme kannalta mielenkiintoista tutkia, kuinka tähän pystytään vastaamaan erityisesti tiedonluomisen näkökulmasta. Näin olisi mahdollista tutkia juuri aitoa ja mukautuvaa asiantuntijuutta sekä saada kokonaisvaltaista käsitystä opettajuudesta ja opettajan työhön kohdistuvista vaatimuksista.

Pro gradumme on ollut opettavainen matka monin eri tavoin. Se on laajentanut ajatteluaamme tieteellisestä näkökulmasta, mutta opettanut myös esimerkiksi pitkäjänteisyyttä ja syventänyt ymmärrystämme omaan opettajuuteemme. Voisimme peilata sitä myös koko polkuamme opettajankoulutuksessa. Prosessin alussa olimme noviiseja ja toimintaamme siivitti uudenlaiset haasteet sekä oman tietämättömyyden tiedostaminen. Matkan aikana vastaan on tullut vaihtelevia,

haastavia tilanteita ja itsessä on ajoittain herännyt ristiriitaisia ajatuksia. Tavoitteiden ja oman ajattelun jäsenyessä sekä kehittyessä, on oma toiminta alkanut tuntua tarkoituksenmukaiselta. Opettajankoulutus on ollut vaiherikas matka, joka on vaikuttanut meihin sekä tulevina kasvatusalan asiantuntijoina, että ihmisinä. Se on kehittänyt tietojamme, taitojamme sekä kokonaisuudessaan meitä yksilöinä. Koulutuksemme avulla olemme kulkemassa kohti eksperttiyttä ja opettajankoulutuksen rooli oman opettajuutemme kehityksessä onkin ollut kiistaton. Tutkimustuloksissamme opettajankoulutus sai osakseen paljon kritiikkiä, mikä ilmentää sen tarvetta muutokseen. Opettajankoulutus palvelee jo nyt opiskelijoita hyvin, mutta sen vaikutus voisi olla vielä merkityksellisempi. Halu muuttua ja kehittyä mahdollistaa sekä opiskelijan että opettajankoulutuslaitoksen näkökulmasta oikean suunnan kohti asiantuntijuutta.

Muutos on kaiken todellisen oppimisen lopputulos.

— Leo Buscaglia

LÄHTEET

- Aaltonen, T., Pitkänen, E. & Ristikangas, V. 2016. Asiantuntija esimiehenä. <https://verkkokirjahylly-almatalent-fi.ezproxy.jyu.fi/teos/JABBBXXUBGAJ#kohta:ESIMIES>. (Luettu 27.2.2019.)
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Blomberg, S. 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise. Chicago: Open Court.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education. An introduction to theories and methods. (5th. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brunell, V. & Törmäkangas, K. 2002. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat: Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Castells, M. 2009. Communication power. New York: Oxford University Press.
- Creasy, K. 2015. Defining professionalism in teacher education programs. *Journal of Education & Social Policy* 2 (2), 23-25.
- Eraut, M. 1994. Developing professional knowledge and competence. London: Falmer Press.
- Eräsaari, R. 2006. Objektiivisuus, asiantuntijat ja instituutiot. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Yliopistopaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7., uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual knowledge in the development of design expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) Learning sites: social and technological contexts for learning. Oxford: Pergamon/Elsevier, 155–164.

- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113–131.
- Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä - uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teoksessa Pirttilä, I. & Eriksson, S. (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy, 105–118.
- Hakkarainen, K. 2005. Asiantuntijuus ja oppiminen työelämässä -psykologisia näkökulmia. Verkko-oppimisen ja tiedonrakentamisen tutkimuskeskus. Helsingin Yliopisto.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia - kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parviainen (toim.), *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere University Press, 214–272.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Hatano, G. & Inagagi, K. 1993. Young children`s understanding of the mind-body distinction. Japan: Chiba University.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–160.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R. 2010. Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä. Opetushallitus.

- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. 2009. Positive schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), Oxford handbook of positive psychology. 2. painos. Oxford: Oxford University Press, 561-568.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 2–44.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot: Opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOY, 141–159.
- Janssen, A. 2018 'Professionalism' in second and foreign language teaching: A qualitative research synthesis. *International Education Studies* 11 (1), 141-147.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo, J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 19–24.
- Jyrinki, E. 1974. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. 2020. Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus Jyväskylän yliopistossa. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/organisaatio-ja-johtaminen/johtosaanto-ja-periaatteet/yhdenvertaisuus-tasa-arvo>. (Luettu 23.3.2020.)
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. 2017. Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet> (Luettu 11.2.2020.)
- Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 2018. Opetussuunnitelmat 2017-2020. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat> (Luettu 15.3.2020.)
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.

- Järvinen, A. & Kohonen, V. 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (1), 25–36.
- Kari, J. 1996. *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 110–119.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 146–159.
- Lehtisalo, L. 2002. *Tieto, oppiminen, sivistys: avauksia ihmisen vuosisataan*. Helsinki: WSOY.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 17–48.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–94.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 187–202.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo, J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.
- Miles, R. & Knipe, S. 2018. "I sorta felt like I was out in the middle of the ocean": Novice teachers' transition to the classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 43 (6) 104-121.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Morse, J. 2012. The implications of interview type and structure in mixed-methods designs. Teoksessa J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. M. Marvasti & K. D. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. California: SAGE Publications, 193–204.
- Murto, P. 1995. Kohti opettajan ammattia. Teoksessa Merenheimo, J. & Murto, P. (toim.) Opetusharjoittelijasta opettajaksi. Oulu: Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 1–17.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 19/1997.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "jos haluat opettaa näitä taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Yliopistopaino.

- Osmond-Johnson, P. 2018. Discourses of teacher professionalism: “from within” and “from without” or two sides of the same coin? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 185, 61-72.
- Parlal, H. & Cansoy, R. 2017. Examining the relationship between teachers’ individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies* 10 (8), 1-11.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. (4th. ed.) California: SAGE Publications.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Tammer-Paino, 58–69.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Pruuki, L. 2008. *Ilo opettaa: tietoa, taitoja ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Pöysä, J. 2010. Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 153–179.
- 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 ways from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.
- Routio, P. 2005. Fenomenologinen lähestymistapa. *Tuotetiede*. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto.
<http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/index.html>. (Luettu 1.4.2020.)
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutumisen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 201–215.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saloviita, T. 2014. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset. Tampere: Vastapaino.
- Slunga, A. 2015. Opettajuus ja opettajankoulutus muutoksessa - tulevaisuus haastaa jokaisen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti 25 (1). Niilo Mäki -säätö
- Solares, E. & Liebkind, E. 2012. Ryhmienväliset ennakkoluulot ja niihin vaikuttaminen. *Psykologia* 47 (5–6). Helsinki: Suomen psykologinen seura, 357–368.
- Syrjälä 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummesmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

- Uusiautti, S. & Määttä K. 2012. How to train good teachers in Finnish universities? Student teachers' study process and teacher educators' role in it. *European journal of educational research* 1 (4), 339-352.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? - Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 102–124.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Viskari & S. Törmä (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Wardoyo, C., Herdiani, A. & Sulikah. 2017. Teacher professionalism: Analysis of professionalism phases. *International Education Studies* 10 (4), 90-100.
- Warren, C. A. B. 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research: Context and method*. California: Sage Publications, 83–101.

LIITE 1.

HAASTATTELU OPETTAJAN ASiantuntijuudesta

Kati Tiensuu & Tiia Turkia

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten opintojensa loppuvaiheessa olevat opettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa ja miten he tuntevat opettajankoulutuksen valmistaneen heitä. Haastattelu nauhoitetaan eikä haastateltavia pysty tunnistamaan materiaaleista tai valmiista tuotoksista.

Haastattelussa on kolme teemaa: ensiksi keskustelemme asiantuntijuudesta, sitten asiantuntijuudesta suhteessa opettajuuteen ja lopuksi kokemuksista opiskelustasi opettajankoulutuslaitoksessa. Haastattelun luonne on keskusteleva, tavoitteena on kuulla sinun omia kokemuksiasi ja näkökulmiasi.

1. Kerro aluksi lyhyesti, missä vaiheessa olet opinnoissasi ja millä tuntemuksilla olet tällä hetkellä opintojesi suhteen?

2. Teet tai olet tehnyt päättöharjoittelun, oliko se millainen kokemus?

Mennään nyt ensimmäiseen teemaan, eli asiantuntijuuteen.

3. Miten määrittelisit omin sanoin termin asiantuntija?

4. Tässä vaiheessa opintojasi, koetko itse täyttäväsi tämän määritelmän?

5. Miten mielestäsi asiantuntija-statuksen voi saavuttaa?

6. Mitä taitoja tai osa-alueita kuuluu sinun omaan opettajuuteesi, mitä arvostat eniten?

Siirrytään seuraavaan teemaan, eli asiantuntijuuden muotoihin opettajuudessa.

Olemme jakaneet opettajan asiantuntijuuden kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat kognitiivinen, sosiaalinen ja näitä kahta yhdistelevä. Kysymyksemme liittyvät näihin edellä mainittuihin kolmeen.

Ensimmäiseksi opettajan kognitiivinen asiantuntijuus.

7. Miten hyvin ja millä tavoin kasvatustieteen teoriaa opiskellaan opinnoissasi?

8. Entä käytännön taitoja?

9. Onko teoreettisen ja käytännön taitojen suhde sinun mielestäsi sopiva?

10. Kerrotaanko opinnoissasi opettajan käytännön työstä minkä verran?

11. Opettavatko opintosi itsearviointia tai -reflektiota?

12. Otetaanko mielestäsi tekemäsi itsereflektio huomioon opinnoissasi?

Siirrytään seuraavaksi sosiaaliseen näkökulmaan.

13. Luodaanko opinnoissasi opettajuuteen kasvamisesta prosessia, eli opetetaanko sinua tarkastelemaan omaa kehitystäsi?

14. Millainen kokemus sinulla on ohjaavan opettajan antamasta tuesta harjoitteluissa?

15. Miten yhteistyö muiden opiskelijoiden kanssa on toiminut esim. harjoitteluissa?

Seuraavaksi näitä kahta yhdistelevä näkökulma, eli tiedon luominen.

16. Ovatko opintosi olleet tarpeeksi haastavia?

17. Oletko päässyt toimimaan osaamisesi ylärajoilla ja oletko aidosti saanut oppimisen kokemuksia?

18. Onko sinulle tarjottu tarpeeksi monipuolisia ja erilaisia tilanteita, joissa oppia?

Viimeisenä teemana on opettajankoulutuslaitos.

19. Näetkö opintosi prosessina kohti asiantuntijuutta?

20. Koetko olevasi asiantuntija OKL:n tarjoamien oppien myötä?

21. Tunnistatko esimerkiksi kanssaopiskelijoissasi asiantuntijuuden piirteitä?

22. Pääseekö mielestäsi OKL:n yhteisöön helposti?

23. Jos kaipaisit lisää koulutusta joillain osa-alueilla, niin millä?

24. Lopuksi kokoava kysymys. Kuvaile millaista OKL:ssa olo on ollut, suhteessa esimerkiksi laitoksen toimintaan. Onko mielestäsi jotain kehitettävää? Mitkä asiat toimivat hyvin?



LIITE 2.

TUTKIMUKSEEN SUOSTUMUSLOMAKE

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jonka aihe on opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuus sekä opettajankoulutuksen merkitys sen kehityksessä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoivat Kati Tiensuu ja Tiia Turkia. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

En osallistu haastatteluun flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus *Päiväys*

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

LIITE 3.

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-13, 30 artikla.

13.11.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Tutkimuksen nimi: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuudestaan ja opettajankoulutuksen vaikutuksesta sen kehitykseen.

Tutkimus on kertatutkimus, jonka on määrä valmistua keväällä 2020.

2. Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. Tutkimuksesta vastaavat tahot

Kati Tiensuu p. 0440 361 122 kati.m.tiensuu@student.jyu.fi

Tiia Turkia p. 040 538 5530 tiia.t.turkia@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Aimo Naukkarinen

aimo.naukkarinen@jyu.fi

4. Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opintojensa loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa ja millä tavoin he kokevat opettajankoulutuksen kehittäneen heidän asiantuntijuuttaan.

Tutkimukseen osallistujat ovat Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat suorittaneet tai suorittavat tutkimuksen toteuttamisen aikana päättöharjoittelua. Tutkimukseen osallistuu n. 10 haastateltavaa.

Tutkimuksessa haastateltavalta kysytään seuraavat taustatiedot: opintojen sen hetkinen tilanne omin sanoin kuvailtuna. Tutkimus ei sisällä erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja.

Haastattelut nauhoitetaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tallentimilla ja äänitallenteet tuhotaan litteroinnin jälkeen.

5. Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu, osallistuminen kestää haastattelun ajan, noin 15-60 min.

6. Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Tutkimus tuottaa tietoa opintojensa loppuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksista asiantuntijuudestaan sekä opettajankoulutuksesta ja sen vaikutuksesta opiskelijoidensa asiantuntijuuden kehittymiseen.

7. Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa käytetään laadulliselle lähestymistavalle olennaisia sitaatteja, mutta näistä tutkittavaa ei ole mahdollista tunnistaa. Lisäksi tutkittavista käytetään raportoinnissa peitenimiä.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopisto tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojään ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.