



Turun yliopisto
University of Turku

**”SE, MILLAINEN OPETTAJA MINUSTA TULEE, ON PITKÄLTI
ITSESTÄNI KIINNI.”**

**Opettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijaksi
kasvamisesta**

Verna Kotkavaara
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Helmikuu 2020

KOTKAVAARA, VERNA: ”Se, millainen opettaja minusta tulee, on pitkälti itsestäni kiinni.” Opettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijaksi kasvamisesta
Tutkielma, 43 s.
Kasvatustiede
Helmikuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan fenomenologisen analyysin keinoin yhden suomalaisen yliopiston opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajan ammatista ja asiantuntijuudesta, koulutuksen yhteydestä asiantuntijuutensa kehitykseen, sekä käsitystä oman asiantuntijuutensa tasosta. Tutkimuksen aineisto kerättiin osana ”Opettajuus ja asiantuntijuus”-opintojaksoa. Opintojakson kautta tutkimukseen saatiin 84 osallistujaa. Aineisto kerättiin opintojaksoon kuuluvan tentin yhteydessä, jossa osallistujia pyydettiin arvioimaan koulutustaan lukemansa kirjallisuuden perusteella.

Osallistujien kirjoittamista teksteistä muodostettiin fenomenologisen analyysin avulla merkitysyksiköitä ja merkitysverkostoja, joiden avulla kokemusta opettajan ammatista, koulutuksesta ja oman asiantuntijuuden tasosta tutkittiin. Osallistujat näkevät opettajan asiantuntijuuden vaikeasti tavoitettavana päämääränä, joka edellyttää elinikäistä oppimista, jatkuvaa mukautumista muutoksiin ja valmiutta kehittää omaa osaamistaan. Opettajankoulutuksesta puhutaan yliopistoon, harjoittelukouluun, vertaissuhteisiin tai omaan vastuuseen viitaten, kohdistuen kaikkiin mainittuihin positiivisia mainintoja, kritiikkiä tai kehitysehdotuksia. Nämä maininnat nähtiin tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kehitystä edistävinä, estävinä, kehittävinä tai toteavina huomioina. Suurin osa opiskelijoista koki sijoittuvansa intermediaatti-vaiheeseen, noviisiin ja asiantuntijan välimaastoon.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhden yliopiston opiskelijoiden näkemyksiä, eivätkä ne ole suoraan yleistettävissä kansalliselle tasolle. Ne kuitenkin antavat viitteitä siitä, mitä opettajaopiskelijat arvostavat koulutuksessaan, sekä miten he käsittävät oman alansa asiantuntijuuden.

Asiasanat

Asiantuntijuus, tarkoituksellinen harjoittelu, luokanopettajaopiskelijat, fenomenologia

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
1.1	Mitä on asiantuntijuus?.....	8
1.1.1	Asiantuntijan toiminnan poikkeuksellisuus	9
1.1.2	Asiantuntijasuorituksen tunnistamisen ja mittaamisen haasteita	10
1.2	Tarkoituksellinen harjoittelu osana asiantuntijuutta.....	11
1.3	Mitä on opettajan asiantuntijuus?.....	13
1.3.1	Opettajan asiantuntijuus suomalaisesta näkökulmasta	14
1.3.2	Opettajuuden tarkoituksellinen harjoittelu.....	15
1.4	Mihin opettajan asiantuntijuutta tarvitaan?.....	17
1.5	Opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehitysvaihe	18
2	TUTKIMUSONGELMAT.....	19
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	20
3.1	Tutkimusasetelma.....	20
3.2	Osallistujat.....	20
3.3	Tutkimusmenetelmät	21
3.3.1	Fenomenologinen analyysi.....	22
4	TULOKSET	24
4.1	Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on opettajan ammatista ja asiantuntijuudesta?.....	24
4.2	Miten opettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuslaitoksen valmistaneen heitä kohti asiantuntijuutta?	29
4.2.1	Yliopisto	29
4.2.2	Vertaissuhteet	33
4.2.3	Harjoituskoulu	35
4.2.4	Oma suoriutuminen ja vastuu.....	38
4.3	Millainen käsitys opettajaopiskelijoilla on oman asiantuntijuutensa tasosta?	39
4.4	Yhteenvedo tutkimustuloksista	42
5	POHDINTA	45
5.1	Tutkimuksen luotettavuus ja ehdotukset jatkotutkimuksiin.....	47

Kuvat

<i>Kuva 1. Opiskelijoiden vastauksista ilmenneet merkitysyksiköt.....</i>	<i>24</i>
<i>Kuva 2. Merkitysverkoston muodostuminen "asiantuntijuus ja opettajuus"- merkitysyksikön alle.</i>	<i>25</i>
<i>Kuva 3. Merkitysverkoston muodostuminen "opiskelu"-merkitysyksikön alle.</i>	<i>29</i>
<i>Kuva 4. Merkitysverkoston muodostuminen "kokemus oman asiantuntijuuden tasosta"-merkitysyksikön alle.</i>	<i>39</i>
<i>Kuva 5. Opiskelijoiden kokemusten jakautuminen asiantuntijuuden kehitystä edistäviin, ehkäiseviin, kehittäviin tai neutraaleihin mainintoihin "opiskelu"-merkitysyksikköön liitetyissä merkitysverkostoissa.</i>	<i>43</i>

Taulukot

<i>Taulukko 1. Opiskelijoiden opettajan ammattia ja asiantuntijuutta koskevien käsitusten jakautuminen vastauskategorioihin.</i>	<i>26</i>
<i>Taulukko 2. Yliopistoon kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat.</i>	<i>31</i>
<i>Taulukko 3. Yliopistoon kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat.</i>	<i>32</i>
<i>Taulukko 4. Harjoittelukouluun kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat.</i>	<i>36</i>
<i>Taulukko 5. Opiskelijoiden oman koetun asiantuntijuuden tason jakautuminen eri merkitysverkostoihin.....</i>	<i>42</i>

1 JOHDANTO

Suomalainen koulutusjärjestelmä on pysynyt sitkeästi parin vuosikymmenen ajan eri mitausten ja uutisotsikoiden mukaan yhtenä maailman laadukkaimmista (OECD 2017; Butler, *The Guardian* 20.9.2016; Strauss, *Washington Post*, 7.5.2016). Samalla suomalaista viiden vuoden yliopistokoulutusta opettajille kiitellään, ja asiantuntijuutta myydään maailmalle koulutusvientinä. Kuitenkin hakijamäärät luokanopettajan koulutukseen ovat pudonneet viimeisten kuuden vuoden aikana lähes puoleen aiemmasta, mikä on näkynyt myös näyttävästi uutisoinnissa (Korpela, *HS* 30.5.2019; Luukkainen, *OAJ* 8.5.2019).

Suomalaista opettajuutta pohditaan jatkuvasti ja näyttävästi eri medioissa. Oppivelvollisuuden takia lähes jokaisella suomalaisella on aiheesta jonkinlainen omakohtainen kokemus, ja sitä kautta myös mielipide. Jatkuvan muutoksen ja kehityksen keskellä on myös pohdittava, miten tulevia opettajia koulutetaan niin, että se vastaa tarpeiden nopeaa muuttumista sekä alalla tarvittavan asiantuntijuuden kehitystä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Opettajankoulutusfoorumi perustettiin kehittämään opettajien perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta osana Uusi peruskoulukärkihanketta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Ensimmäisen toimikauden (v. 2016-2018) yhdeksi kehittymisen tavoitteeksi asetettiin opettajankoulutuksen ”uutta luova asiantuntijuus ja toimijuus” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 22). Tätä aiemmassa Opetusministeriön selvityksessä pyrittiin ennakoimaan opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 saakka (Opetusministeriö 2007). Tässä selvityksessä opettajuus määritellään vaativaksi ammatiksi, joka edellyttää harjoittajaltaan soveltuvan koulutuksen lisäksi laajaa tieto- ja taitohallintaa, laaja-alaista ymmärrystä aihesisällöistä, eettistä vastuunottoa, ihmisen kehityksen ja kasvun tuntemusta, sekä sopivaa osaamista näiden kasvun tukemisessa (Opetusministeriö 2007, 11). Vuonna 2018 päättyneen hankkeen määritelmä korostaa opettajan työn olevan enemmänkin jatkuva oppimisprosessi, jonka harjoittajan tulisi olla oman alansa uutta luova asiantuntija (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 21).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden omakohtaista kokemusta omasta asiantuntijuudestaan, sekä sen kehittymisestä erään yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Asiantuntijuutta ja sen kehitystä tutkitaan aineistolähtöisen ja laadullisen tutkimuksen kautta, fenomenologisen analyysin keinoin.

Käsittelen seuraavissa luvuissa asiantuntijuuden määritelmää, asiantuntijuuden kehitysvaihteita, sekä tarkemmin eriteltyinä myös opettajan asiantuntijuuden luonnetta. Selvennän myös opettajaopiskelijoiden sijoittumista matkalla noviisista asiantuntijaksi aiempien tutkimusten perusteella. Tämän jälkeen esittelen vielä tarkemmin tutkimuksen tutkimusongelmat, -menetelmät ja lopulta myös tulokset. Viimeisenä pohdin tutkimustulosten merkitystä sekä luotettavuutta.

1.1 Mitä on asiantuntijuus?

Ennen opettajan asiantuntijuuden määrittelemistä on tarpeen selvittää myös asiantuntijuuden määritelmää. Usein saatetaan puhua myös ”eksperteistä” niin arkisissa kuin tieteellisissäkin määritelmissä, mutta tässä tutkimuksessa käytetään nimenomaan jatkossa ”asiantuntija”-termiä. Terminä asiantuntijuutta käytetään hyvin laajalti erilaisissa yhteyksissä, mikä luo sille vahvan arkikielisen määritelmän. Esimerkiksi ilmiöpohjaisen oppimisen yhteydessä saatetaan puhua alakouluikäisestä oppilaasta tietyn aihealueen asiantuntijana. Samoin saatetaan viitata vuosikautia aivokirurgina työskennelleeseen lääkäriin alansa asiantuntijana. Yleisesti arkikäytössä asiantuntijalla viitataan henkilöön, jolla on laajaa asiantuntemusta edustamastaan aiheesta (Kielitoimiston sanakirja 2019; Suomen kielen perussanakirja 1990, 57).

Myös asiantuntijuuden tieteellinen määritelmä vaihtelee hieman asiantuntijuuden alasta ja tutkijasta riippuen, sisältäen yhtäläisyyksiä arkisten määritelmien kanssa. Esimerkiksi Ericsson (2006a) määrittelee asiantuntijaksi henkilön, joka suoriutuu oman alansa suorituksissa jatkuvasti poikkeuksellisen hyvin. Asiantuntijat eivät myöskään tyydy riittävään pätevän osaamisen tasoon alallaan, vaan jatkavat tietoisesti kehittymistään sen jälkeen haastavien harjoitteiden avulla (Ericsson 2006b). Mukailleen Hoffmanin alkuperäistä mallia Chi (2006, 22) vie tieteellisen määritelmän hieman pidemmälle. Hän määrittelee asiantuntijaksi luotettaviin ja tarkkoihin huippusuorituksiin kykenevän henkilön, joka on alansa vertaistoimijoiden arvostama, ja jonka suoritukset osoittavat taitoa ja vaivattomuutta. Chin määritelmän mukaan alansa asiantuntijat työskentelevät tehokkaasti myös haastavimpien tehtävien parissa, hyödyntäen aiemman kokemuksen tuomaa tietoa (Chi 2006, 22). Tässä tutkimuksessa keskitytään juuri Chin ja Ericssonin määritelmien mukaiseen asiantuntijuuteen.

Lehtisen ja Palosen (2011, 39) mukaan eri alojen asiantuntijoita yhdistää kyky valita strategioita joustavasti aina tilanteen vaatimalla tavalla. Laajaa asiantuntijuutta tarvitaankin yleensä eniten tilanteissa, joissa ei ole valmiiksi ”oikeita vastauksia” (Lehtinen & Palonen 2011, 39). Asiantuntijuus voidaan nähdä eri aloilla yksilön lisäksi myös yksilön kontaktien tai moniammatillisen ryhmän ominaisuuksien yhdistelmänä, jossa eri toimijat voivat hyödyntää yhteistä tietotaitoaan (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012). Asiantuntijaverkostojen merkitys on korostunut viime vuosina, mutta ryhmän asiantuntijuuden määrittäminen on metodeiltaan hyvin erilaista kuin yksilötasolla (Lehtinen & Palonen 2011). Tässä tutkimuksessa keskitytään yksilötason koettuun asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen.

Asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti myös alun perin Bereiterin ja Scardamalian (1993) esittelemät muodollisen ja epämuodollisen tiedon käsitteet, jotka nähdään asiantuntijuuden taustalla olevina tietorakenteina. Muodollinen tieto viittaa esimerkiksi oppikirjojen ja koulutuksen kautta saatuun tietoon, kun taas epämuodollinen kokemuksen tai vaikutelmien kautta saavutettuun tietoon. Juuri epämuodollisen tiedon avulla asiantuntijat voivat esimerkiksi hahmottaa asioiden välisiä suhteita ja ennakoida tapahtumia paremmin, sekä kontrolloida omaa toimintaansa (Bereiter & Scardamalia 1993). Asiantuntijuustutkimuksessa näihin tietorakenteisiin on viitattu usein hieman vaihtelevilla nimityksillä. Esimerkiksi muodollisesta tiedosta saatetaan käyttää nimitystä ”*explicit knowledge*” eksplisiittinen tieto, epämuodollisesta taas ”*tacit & implicit knowledge*” hiljainen tieto (esim. Honing & Ladinig 2009; Snyder & Logan 2013; Polanyi 1962).

1.1.1 Asiantuntijan toiminnan poikkeuksellisuus

Asiantuntijuutta käsiteltäessä on puhuttava myös noviiseista, jotka ovat vasta alalleen päätyneitä, hyvin rajallisen kosketuksen siihen saaneita toimijoita (Chi 2006, 22). Myös aiempi asiantuntijatutkimus on keskittynyt hyvin pitkälti vertailemaan noviisien ja asiantuntijoiden suorituksia, joiden perusteella Chi (2006, 23-24) kokosi yhteen seitsemän merkittävintä piirrettä asiantuntijan suorituksissa:

1. Tuottavat parhaan suorituksen tai ratkaisun alallaan
2. Havaitsevat ja tunnistavat asioita noviiseja paremmin
3. Ratkaisevat ongelmia laadullisen analyysin kautta

4. Monitoroivat omaa suoritustaan sekä tehtävän vaikeustasoa paremmin
5. Valitsevat tilanteeseen paremmin sopivia strategioita
6. Hyödyntävät tilanteen tarjoamaa informaatiota ja mahdollisuuksia noviiseja tehokkaammin
7. Ovat automatisoituneempia suorituksissaan, käyttäen näin vähemmän kognitiivista ponnistelua

Nämä eri asiantuntijuuden osatekijät liittyvät olennaisesti toisiinsa. Tutkimuksissa on myös huomattu asiantuntijoiden suoritusten poikkeavan tehostuneen tiedon prosessoinnin, sekä kehittyneiden aistien ja tietomuistin suhteen, jotka edesauttavat asioiden muistiin painamista, tunnistamista ja mieleen palauttamista (Herzmann & Curran, 2010; Gegenfurtner, Lehtinen & Säljö, 2011; Berliner 2001). Myös rikas tietoperusta alalta ja sen tehokas yhdistäminen käytäntöön, sekä taito hyödyntää erilaisia verkostoja ja tietolähteitä toimivat huippuluokan suoritusta edesauttavina tekijöinä (Lehtinen & Palonen 2011). Gegenfurtner, Lehtinen ja Säljö (2011) huomasivat asiantuntijoilla olevan noviiseihin verrattuna kehittyneempi kyky valikoida tilanteen kannalta olennaisimmat asiat ja keskittää huomionsa niihin nopeammin. Näin he keräävät tilanteen kannalta tarvitsemansa tiedon tehokkaammin (Gegenfurtner ym. 2011).

Feltovich, Prietula ja Ericsson (2006) huomasivat noviisien lähestyvän ongelmia usein pinnallisten ja välittömästi havaittavissa olevien ominaisuuksien kautta. Asiantuntijat puolestaan tuottavat syvempiä päätelmiä, tunnistaen tiettyjä periaatteita noviiseja paremmin, muodostaen päätöksensä tilanteesta aiemman kokemuksen tuomien mentaalisten mallien avulla. Tämä näkyy myös asiantuntijoiden kehittyneessä toiminnan suunnittelussa ja sen ennakoinnissa (Feltovich ym. 2006; Ericsson 2006b, 699). Yhdessä nämä kokemuksen kerryttämät taidot luovat vaikutelman vaivattomuudesta asiantuntijan työskentelyssä (Feltovich ym. 2006). Asiantuntijan suoritus on kuitenkin automatisoitunutta ainoastaan helpoissa tehtävissä, eikä kontrolli suoritukseen katoa näissäkään (Lehtinen & Palonen, 30-31).

1.1.2 Asiantuntijasuorituksen tunnistamisen ja mittaamisen haasteita

Asiantuntijuudesta puhuttaessa on muistettava, ettei laaja tietämys ja asiantuntijuus tuota automaattisesti huippusuoritusta jollakin toisella alalla (Ericsson 2006b, 685; Herzmann

& Curran, 2010). Asiantuntijuus rajoittuu siis tiettyyn harjoitettavaan alaan, eikä se ole siirrettävissä toiseen alaan. Ei ole myöskään havaittavissa määrättyjä strategioita, jotka johtaisivat asiantuntijan aina alasta riippumatta hyvään suoriutumiseen (Bronkhorst ym. 2014). Lehtinen ja Palonen (2011, 39) huomauttavat myös, että yleisimmin asiantuntijuutta tarvitaan juuri niissä tilanteissa, joissa suoria oikeita ratkaisuja tai menetelmiä ei vielä ole.

Asiantuntijuuden alariippuvaisuus tuottaa luonnollisesti myös omat haasteensa asiantuntijuuden tutkimiseen eri aloilla. Joillakin aloilla osaamisen mittaaminen onnistuu helpommin kuin toisilla, eikä mittausmenetelmiä voida soveltaa sellaisenaan alalta toiselle – esimerkiksi urheilukisat antavat kattavaa tietoa alansa menestyneimpien suorituksista, mutta samaa kisaa ja mittareita ei voi soveltaa muusikoiden tason testaamiseen (Ericsson 2006b; Berliner 2001). Asiantuntijuus sijoittuu myös aina omaan kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiinsa (Lehtinen & Palonen 2011, 31), mikä tuo oman haasteensa tutkimukselle.

1.2 Tarkoituksellinen harjoittelu osana asiantuntijuutta

Miten noviiseista saadaan lopulta asiantuntijoita? Asiantuntijuuden muodostumisen rakenteet ovat alakohtaisia, mutta sen kehittymisen vaiheissa on havaittavissa yhteisiä piirteitä alojen välillä. Esimerkiksi asiantuntijuutta edellyttävillä aloilla pelkkä pitkälinen kouluttautuminen tai tutkinto ei takaa asiantuntijuuden riittävää kehittymistä (Ericsson 2006b, 691). Myöskään työkokemus, synnynnäinen lahjakkuus tai pitkälinen harjoittelu eivät yksinään takaa asiantuntijuuden saavuttamista. Ericsson kritisoi erityisesti asiantuntijustutkimukselle perinteistä synnynnäisen lahjakkuuden korostamista, jonka mukaan jokainen pystyy kehittymään vain omien kykyjensä puitteissa, sillä aiemmilla tutkimuksilla ei olla pystytty osoittamaan, että yksittäinen henkilö voisi suoriutua korkealla tasolla alallaan ilman minkäänlaista aiempaa kokemusta tai harjoitusta. Juuri kokemuksen saaminen on Ericssonin mukaan välttämätöntä kehittymiselle, mutta kokemukseen on liitettävä tuhansia tunteja harjoittelua, jonka laatuun liittyy tiettyjä ehtoja.

Vaikuttaisikin siltä, että noviisin matka asiantuntijuuteen selittyy erityisesti tarkoituksellisen harjoittelun avulla (eng. *deliberate practise*, Ericsson 2006b). Tarkoituksellinen harjoittelu erottaa olennaisesti alallaan ”pätevän toimijan” asiantuntijasta, sillä asiantuntijat eivät tyydy riittävän osaamisen tasoon toimiakseen alalla, vaan jatkavat kehittymistään

sen jälkeen haastavien harjoitteiden avulla. Mutta miten tarkoituksellinen harjoittelu on erotettavissa tavallisesta, intensiivisestä harjoittelusta?

Bronkhorst ym. (2014, 19) määrittelevät tarkoituksellisen harjoittelun peruspiirteiksi sen *suunnitelmallisuuden, toistamisen, palautteen saamisen ja osallistujan korkean motivaation* (myös Ericsson 2006b). Bronkhorst ym. perustavat luokittelunsa pitkälti Ericssonin tutkimuksille, joka on tutkinut asiantuntijuutta ja tarkoituksellista harjoittelua pitkään mm. shakinpelaajilla ja muusikoilla. Ericsson määrittelee kootusti omien aiempien tutkimustensa perusteella tarkoituksellisen harjoittelun olevan harjoitteita, jotka ovat keskittyneet erityisesti asiantuntijan suorituksen heikkoimpiin kohtiin ja niiden kehitykseen (2006b, 693). Harjoitus suuntautuu tietoisesti toiminnan jatkuvaan parantamiseen, mikä kuvastaa hyvin sen suunnitelmallisuutta. Suunnitelmallisuudessa ja kehitymisessä korostuu usein hyvän opettajan tai mentorin merkitys, joka määrää tarvittavat harjoitukset, niiden tason ja kohdealueen, sekä antaa tarvittavan palautteen suorituksista. Suoritusta ja omaa toimintaa myös analysoidaan jatkuvasti palautteen ja suoriutumisen perusteella, ja harjoitteen toistaminen tapahtuu juuri palautteen ja parannusten soveltamiseksi. Ericssonin mukaan myös äärimmäinen keskittyminen ja tietoisuus ovat olennainen osa tarkoituksellista harjoittelua, sillä taitojen kehitystä ei korkean tason suorituksissa tapahdu automaattisesti tai ”puolivahingossa”.

Asiantuntijuuden kehitymiselle on myös omat haasteensa. Harjoitteiden on oltava muokattavissa muutoksen ja kehittymisen mahdollistamiseksi (Ericsson 2006b, 698). Tällöin suoritustaan kehittävät asiantuntijat työستävät harjoitetta Ericssonin mukaan kahdella eri tavalla; ylläpitäen suorituksen laatutasoa, sekä samalla tuottaen omaa toimintaansa niin, että se on muunneltavissa ja muokattavissa. Tarkoituksellisen harjoittelu edellyttää näin ollen muutoksia myös asiantuntijan mekanismeissa, mikä vaatii täydellistä keskittymistä harjoitukseen. On huomattava, ettei tämä tarkoita asiantuntijan suorituksen olevan aina täydellinen. Epäonnistumisia tapahtuu, mutta niiden mukaan toimintaa on mahdollista korjata ja kehittää yhä enemmän (Ericsson 2006b, 700).

Tarkoituksellisen harjoittelun kautta tapahtuva kehitys on tasaista, vaihteista ja vähitellen tapahtuvaa, eikä kuukausittain tai vuosittain mitattuna yllätä ”äkkiyrähdyksinä” asiantuntijataso huippusuorituksiin. Eri alat vaihtelevatkin asiantuntijuuden kehitymi-

sen kestossa, mutta aiempien tutkimusten perusteella voidaan määritellä, että asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää noin 5-10 vuotta kokemusta alalta tai 10 000 tuntia järjestelmällistä harjoittelua (Ericsson 2006b, 691).

1.3 Mitä on opettajan asiantuntijuus?

Koska asiantuntijuus on hyvin alariippuvaista (Ericsson 2006b), poikkeavat myös asiantuntijuuden määrittelemisen ja mittaamisen tavat eri aloilla. Berliner (2001) listaa asiantuntijuuden tutkimuksen ongelmien johtuvan erityisesti lahjakkuuden merkityksen, objektiivisten kriteerien puuttumisen, sekä kontekstin vaikutuksen vaihteluista (myös Stigler & Miller 2018). Joillakin aloilla asiantuntijuuden mittaaminen on objektiivisten kriteerien puuttuessa haastavampaa kuin toisilla, eikä lahjakkuuden syitäkään pystytä aina erittelemään (Berliner 2001, 464).

Opettajuus toimii hyvänä esimerkkinä asiantuntijuuden määrittelyn kannalta haastavasta alasta, sillä opettajan asiantuntijuuden taustatekijöitä on lähes mahdotonta jäljittää tiettyyn ominaisuuteen tai toimintatapaan, vaan taustalla on todennäköisimmin monen eri piirteen vaikutukset. Esimerkiksi opettajan lahjakkuuden taustalla voidaan ajatella olevan esimerkiksi niin sosiaalisuuden, uskottavuuden, luotettavuuden, kyvyn suorittaa samanaikaisesti monia tehtäviä, hoivaamiskyvyn, sekä loogisuuden yhteisvaikutuksessa (Berliner 2001, 465). Berliner huomauttaa myös aiemman tutkimuksen perusteella, että opettajan suoriutumisen taso on aina sidoksissa kontekstiin, joka yhdessä tarkoituksellisen harjoittelun kanssa vaikuttaa kehitykseen alkuperäistä lahjakkuutta enemmän (Berliner 2011, 466). Opetettava luokka toimii hyvänä esimerkkinä opettajan suoriutumisen kontekstisidonnaisuudesta, sillä asiantuntijaopettajakaan ei yllä huippusuorituksiin tehtävänsään ilman luokan osallistumista (Stigler & Miller 2018, 431). Opettajan asiantuntijuus ei ole siis pelkästään yksilön suorituksen, vaan myös yhteisön vaikutuksen muodostama, minkä lisäksi tutkimusta hankaloittaa erityisesti myös opettajan ammatin korkea aika- ja kulttuurisidonnaisuus (Berliner 2001).

Berliner (2001) ja Tsui (2005) koostivat aiempien tutkimusten perusteella opettajien asiantuntijuuden piirteitä, joista oli havaittavissa monia yhteneväisyyksiä muiden asiantuntija-alojen kanssa. Myös opettajat kehittävät automatisoitumista rutiinitehtäviin, tuottavat

noviiseja laadukkaampia ongelmanratkaisuja, ovat tilanteen mukaan joustavampia ja hahmottavat selkeämmin merkityksellisiä kokonaisuuksia alallaan (Berliner 2001, 472; Tsui 2005). Tämän lisäksi myös opettajan asiantuntijuus rajoittuu omaan alaan, kontekstiin ja jopa luokkaan (Berliner 2001, 472).

Opettajan asiantuntijuuden alakohtaisiin ominaispiirteisiin kuuluvat esimerkiksi luokanhallintaan liittyvä vaivattomuus ja joustavuus. Noviisiopettajat pysyvät tiukasti opetus suunnitelman mukaisessa opetuksessa, ja aikaa menee huomattavan paljon luokanhallintaan ja sen ajatteluun (Berliner 2001, 475; Tsui 2005). Asiantuntijaopettajat eivät sen sijaan joudu käyttämään resurssejaan luokanhallintaan, vaan pystyvät havainnoimaan luokkansa hienovaraisia vihjeitä opetuksen ohella, muokaten suunnitelmiaan tarvittaessa näiden mukaan (Berliner 200, 475; Tsui 2005). He myös tarkkailevat säännöllisemmin luokkansa oppilaita, tulkiten näkemäänsä nopeammin ja paremmin, sekä keskittävät huomionsa tasaisemmin kaikkiin luokan oppilaisiin (van den Bogert, van Bruggen, Kostons & Jochems 2014).

Aiemmissä asiantuntijuustutkimuksissa opettajia on usein tutkittu juuri oppilaiden suoriutumisen kautta. Tämä sisältää kuitenkin joitakin ongelmia, sillä suoriutumiseen vaikuttaa olennaisesti oppilaiden sosioekonominen tausta, koulu yhteisö, vertaisvaikutus ja koulun tarjoama konteksti, eikä edes laadukas opettaminen aina välttämättä johda oppimiseen (Berliner 2001). On kuitenkin myös tutkimustuloksia, jotka viittaavat oppilaiden suoriutuvan parhaimpien opettajien opetuksessa muiden opettajien oppilaita hieman paremmin. Berliner (2001, 468-472) esitteli opettajan asiantuntijuutta käsitellessään aiemman National Board of Professional Teacher Standards-hankeeseen liittyviä tutkimustuloksia, joissa onnistuttiin erittelemään tiettyjen standardien avulla parhaimmat opettajat muista opettajista. Parhaiten suoriutuvien opettajien oppilaat osoittivat hieman korkeampaa ymmärrystä abstrakteissa tehtävissä, mutta eroja oppilaiden motivaation tai minäpystyvyyden suhteen ei kuitenkaan löydetty (Berliner 2001, 471).

1.3.1 Opettajan asiantuntijuus suomalaisesta näkökulmasta

Myös aiemmin esittelemäni Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisen Opettajankoulutusfoorumin määritelmä asiantuntijuudesta on opettajan kohdalla hyvin laaja. Opettajat nähdään juuri pedagogisen osaamisen ammattilaisina, joiden asiantuntijuus on laaja-alaista,

uutta luovaa ja tulevaisuuteen keskittynyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 21). Opettajan on jatkuvasti mukautettava työskentelyään aikojen ja tapojen mukaisesti. Näin osaamiseen kuuluu myös valmius jatkuvasti kehittää oman osaamistaan, mutta tämän lisäksi myös työyhteisön osaamista, käyttäen alan tutkimusta osana työtään. Verkostoja on osattava käyttää niin omassa työyhteisössä, kotimaassa kuin kansainvälisestikin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, 21).

Opettajuus on korkean pätevyyden ammatti, joka edellyttää korkeakoulututkintoa, sekä pedagogisen ja ainekohtaisen osaamisen lisäksi myös ymmärrystä koulutuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista (Opettajankoulutus 2020, 12). Tynjälä (2004) näkee opettajan ammatissa vaadittavan muodollisen tiedon koostuvan opetettaviin aineisiin kuuluvasta tiedosta, sekä kasvatustieteellisestä tiedosta. Hän liittyy kasvatustieteelliseen tietoon pedagogiikan lisäksi myös esimerkiksi vuorovaikutukseen, etiikkaan, koulutuspolitiikkaan ja –järjestelmään kuuluvan osaamisen. Opettajan ammatin epämuodollisen tiedon hän näkee koostuvan taidosta opettaa, sekä taidosta ohjata oppimista. Myös tähän epämuodolliseen tietoon liittyy opettajuuden kohdalla vuorovaikutustaidot, sekä ymmärrys ammattietiikasta. Muodollisen ja epämuodollisen tiedon lisäksi hän liittyy itsesäätelytiedon, eli taidon ohjata omaa toimintaa, olennaiseksi osaksi opettajan asiantuntijuutta. Nämä kaikki eri tiedon muodot ovat asiantuntijalla toisiinsa integroituneita, ja koulutuksen kannalta onkin tärkeää miettiä, miten nämä osa-alueet saadaan toimimaan saumattomasti keskenään (Tynjälä 2004).

1.3.2 Opettajuuden tarkoituksellinen harjoittelu

Myös opettajan asiantuntijuus edellyttää pitkäjänteistä tarkoituksellista harjoittelua (Berliner 2001, 465; Bronkhorst ym. 2014, 32). Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt tutkivat vuonna 2014 opettajaopiskelijoiden oppimisaktiviteetteja ja niiden kuuluvuutta tarkoituksellisen harjoittelun piiriin niissä ilmenevän suunnitelmallisuuden, toiston, palautteen ja motivaation kautta. Tutkimusjoukkona olevat opettajaopiskelijat osallistuivat keskeisiltään lyhyempään, mutta rakenteeltaan suomalaisen järjestelmän kanssa yhtenevään koulutukseen, joka sisältää yliopistossa tapahtuvien opetusjaksojen lisäksi opetusharjoittelun koulussa. Opiskelijoiden raportoimista aktiviteeteista tarkoituksellisen harjoittelun kaikki neljä kriteeriä täyttivät noin 11 % raportoiduista aktiviteeteista (Bronkhorst ym.

2014, 26-30). Kaikki opettajaopiskelijat eivät siis toimineet tarkoituksellisen harjoittelun mukaisesti.

Tuloksista ilmeni tarkoituksellisen harjoittelun ennakoivan parempaa menestystä myös opettajaopiskelijoiden kohdalla. Niistä ei kuitenkaan voitu päätellä tiettyjä yhteisiä strategioita ja harjoitteita, jotka johtaisivat kohti asiantuntijuuden kehitystä (Bronkhorst ym. 2014). Aiemmasta asiantuntijuustutkimuksesta poiketen opettajaopiskelijat tukeutuivat hyvin vähän oman ohjaajansa tai opettajansa tukeen toimintaa suunnitellessaan (Bronkhorst ym. 2014, 30). Opettajaopiskelijat hyödynsivät itsenäisesti hyvin erilaisia strategioita oppimisessaan. Vaikuttaisikin siltä, että juuri motivaatio ja asenne oppimisaktiviteettia kohtaan erottavat tarkoituksellisen harjoittelun tavallisesta harjoittelusta opettajaopiskelijoiden kohdalla (Bronkhorst ym. 2014; Hagger ym. 2008). Oman suorituksen parantumisen lisäksi motivaatioon vaikuttaa olennaisesti myös oppilaan suorituksen parantuminen (Bronkhorst ym. 2014, 33).

Hagger, Burn, Mutton ja Brindley (2008) tarkastelivat opettajaopiskelijoiden kokemuksia omasta oppimisestaan haastatteleamalla heitä heti pidetyn oppitunnin jälkeen. Haastateltujen opettajien havaittiin jakautuvan kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat kokivat oppitunneista saadun kokemuksen tuottavan automaattisesti myös oppimista, minkä lisäksi he uskoivat oman osaamisensa parantuvan entisestään pidettyjen oppituntien määrän kasvaessa. He eivät myöskään osoittaneet merkkejä siitä, että he aikoisivat kehittää osaamistaan myös tulevaisuudessa (Hagger ym. 2008). Toiseen ryhmään kuuluvat puolestaan asettivat itsensä juuri oppijan rooliin myös opettaessaan. He käyttivät aiemmin oppimaansa paremmin hyväkseen, osoittaen halua kehittää omia taitojaan myös tulevaisuudessa. He eivät myöskään uskoneet osaamisensa karttuvan pelkän kokemuksen myötä, vaan näkivät sen yhtenä monista oppimisen mahdollistajista. Molemmat ryhmät oppivat uusia asioita, mutta suhtautuminen oppimiseen vaihteli ryhmien välillä (Hagger ym. 2008). Myös Bronkhorst ym. (2014) saivat opettajaopiskelijoiden suhtautumisen merkityksellisyydestä samankaltaisia tuloksia.

Nämä tutkimukset ilmentävät hyvin tarkoituksellisen harjoittelun merkityksellisyyttä myös opettajan asiantuntijuudessa, osoittaen myös miten suuri merkitys omalla motivaatiolla ja harjoitukseen suhtautumisella on kehityksessä. On kuitenkin muistettava, ettei tarkoituksellinen harjoittelu yksinään riitä kehittymisen takaamiseksi (Bronkhorst ym.

2014, 32). Opettajan asiantuntijuus koostuu muustakin kuin pelkästä tiedosta ja kokemuksesta (Berliner 2001, 465, Tynjälä 2004), eikä kaikkia ammatissa tarvittavia asioita pystytä saavuttamaan pelkästään tarkoituksellisen harjoittelun kautta. Esimerkiksi yksilön identiteetin kehitys on tarkoituksellisen harjoittelun ulottumattomissa (Bronkhorst 2014, 32).

1.4 Mihin opettajan asiantuntijuutta tarvitaan?

Asiantuntijaopettajien suoriutuminen luokkahuoneessa on poikkeuksellista esimerkiksi toiminnan joustavuuden, luokanhallinnan, aistihavaintojen ja olennaisen informaation poimimisen suhteen (Berliner 2001; Tsui 2005; van den Bogert ym. 2014). He myös keskittävät huomionsa noviiseja enemmän oppilaan oppimistuloksiin, tulkiten heitä paremmin luokasta havaitsemiensa taustasyiden perusteella (Wolff, Jarodzka & Boshuisen 2017).

Opettajan asiantuntijuuden merkityksellä voidaan nähdä olevan yksilön suoriutumisen lisäksi myös yhteiskunnallinen taso. Hyvin koulutettu väestö nimittäin edesauttaa myös koko valtion sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia, ja Suomen kohdalla on koulutusjärjestelmällä ollut tämän suhteen suuri merkitys (OECD 2017). Suomessa on käytössä maailmaan verrattuna harvinainen malli, jossa opettajilta edellytetään maisteritutkinnon hankkimista, pääsykokeet opettajankoulutuslaitokseen ovat kaksivaiheiset ja haastavat, ja alan harjoittajia kannustetaan laajalti lisäkouluttautumaan sekä tutustumaan tutkimuksiin myös valmistumisensa jälkeen (Darling-Hammond & Lieberman 2012), vaikkakin osaamisen kehittäminen jää tutkinnon suorittamisen jälkeen opettajan itsensä vastuulle (Mikkola & Välijärvi 2014).

Opettajan ammatti on Suomessa hyvin kunnioitettu, ja myös palkkaus tehtävässä on muihin maihin verrattuna korkeampi (OECD 2017; Darling-Hammond & Lieberman 2012, 298). Korkeaan asiantuntijuuteen tähtäävän opettajankoulutuksen avulla Suomessa onnistuttiin siirtymään yhden sukupolven aikana melko vaatimattoman koulutustason kansasta PISA-tulosten kärkeen (Darling-Hammond & Lieberman 2012, 292). Opettajan asiantuntijuudella on merkitystä, ja siksi on myös tarpeellista varmistaa koulutuksen säilyminen laadukkaana.

1.5 Opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehitysvaihe

Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää vuosien kokemusta ja harjoittelua, eikä tiettyä kaikille aloille yhteistä asiantuntijuuden kehityksen kestoa voida yksiselitteisesti todeta (Ericsson 2006b, 691). Kuitenkin yksittäisillä aloilla on ollut mahdollista tutkia kehitykseen kulunutta aikaa. Opettajan ammatissa asiantuntijuuden kehittyminen vaikuttaisi edellyttävän vähintään 5 vuotta työkokemusta alalta (Berliner 2001, 479).

Tämä tarkoittaisi sitä, etteivät vastavalmistuneet opettajat voi missään nimessä täyttää asiantuntijuuden edellytyksiä alallaan. He ovat kuitenkin ehtineet hankkia alaan liittyvää muodollista tietoa jo useamman vuoden ajan, minkä lisäksi he ovat saaneet opetusharjoitteluiden tai sijaisena toimimisen kautta mahdollisuuden kokemuksen ja epämuodollisen tiedon hankkimiseen. Tämän takia he eivät myöskään sovi noviisin määritelmään (Chi 2006, 22).

Chi'n (2006) määritelmien mukaan maisterivaiheen opettajaopiskelijat voisivat kuulua ”*apprentice*” tai ”*journeyman*”-vaiheeseen. Apprentice-vaiheessa (suom. ”oppipoika”) oleva alan harjoittaja on ohittanut alansa perusteiden käsittelemisen, kuitenkin opetellen edelleen alaansa liittyviä asioita ohjaajaansa seuraten (Chi 2006, 22). Journeyman-vaiheessa (suom. ”kisälli”) pystyy jo harjoittamaan ammattia itsenäisesti, vaikkakin totellen ohjeita ylemmältä tasolta. Tähän vaiheeseen monet myös jäävät, saavuttamatta koskaan todellista asiantuntijuutta (Chi 2006, 22; Ericsson 2006b).

Koska tämän tutkimuksen taustalla olevaan opintojaksoon osallistuneet opiskelijat ovat vaihtelevasti noin 0-3 vuoden päässä valmistumisestaan, heidän voidaan nähdä kuuluvan kumpaan tahansa ryhmään. Tämän takia heihin viitataan tässä tutkimuksessa yhteisellä termillä ”*intermediaatit*”, eli alan harjoittajiin, jotka ovat jo ohittaneet noviisi- ja perehtymisvaiheet, mutta eivät ole vielä saavuttaneet asiantuntijuutta.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia oman alansa asiantuntijuudesta, sekä opettajankoulutuksen onnistumista asiantuntijuuden edistämässä opiskelijoiden näkökulmasta. Lisäksi haluttiin tarkastella, mihin opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat kokevat sijoittuvansa matkalla noviisista kohti asiantuntijuutta. Näitä kokemuksia selvitettiin kolmen tutkimusongelman avulla:

1. Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on opettajan ammatista ja asiantuntijuudesta?

Opiskelijoiden näkemyksistä pyritään selvittämään, millaisena opiskelijat näkevät tulevan ammattinsa, sekä siihen liittyvän asiantuntijuuden.

2. Miten opettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuslaitoksen valmistaneen heitä kohti asiantuntijuutta?

Tätä tutkimusongelmaa selvitetään tutkimalla opiskelijoiden näkemyksistä esiin nousevia asioita koulutukseen liittyen. Näkemyksistä tarkastellaan erityisesti mitä koulutuksen eri osia käsitellään, sekä mihin niiden ominaisuuksiin mahdolliset positiiviset maininnat, kritiikit ja kehitysehdotukset kohdistuvat.

3. Millainen käsitys opettajaopiskelijoilla on oman asiantuntijuutensa tasosta?

Opiskelijoiden näkemyksistä tarkastellaan kokemuksia oman asiantuntijuuden tasosta opintojen loppuvaiheessa, tai välittömästi valmistumisen jälkeen.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusaineisto koottiin osana ”Opettajuus ja asiantuntijuus”- opintojaksoa, jonka tarkoituksena on syventää opiskelijoiden näkemystä opettajuuden taustalla olevan asiantuntijuudesta, sekä pohtia siihen liittyvien taitojen kehitystä opintojensa aikana. Kyseessä on vapaavalintainen opetusjakso, johon miltei kaikki opiskelijat osallistuvat. Tutkimuksen aineisto koottiin osana opintojakson tenttiä, joka suoritetaan sähköisesti, opiskelijoiden omien aikataulujen mukaisesti. Tenttiä varten opiskelijoiden tuli tutustua Berlinerin (2001), Bronkhorstin ym. (2014), Ericssonin (2006b) sekä Lehtisen ja Palosen (2011) kirjoittamiin julkaisuihin, joissa asiantuntijuutta käsiteltiin eri näkökulmista. Vaikka tenttilanne saattaa osallistujia jännittää, on se kuitenkin tilanteena opiskelijalle huomattavasti luonnollisempi ja yleisempi kuin esimerkiksi järjestetty haastattelu tutkijan kanssa. Opiskelijoiden kokemuksia kartoitettiin kysymyksen ”Arvioi saamaasi opettajankoulutusta lukemasi tenttikirjallisuuden perusteella” kautta. Opiskelijoiden oli perusteltava näkemyksensä luettuun kirjallisuuteen perustuen. Koulutusta tuli arvioida nimenomaan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta, mutta opiskelijat saivat itse päättää, mihin koulutuksen osiin haluavat vastauksissaan keskittyä.

Kysymykseen vastaaminen ei vaikuttanut opiskelijan arvosanaan, mikä kerrottiin tenttiin osallistuneille kirjallisesti tentin alussa. Tällä pyrittiin mahdollistamaan opiskelijoille mahdollisuus aidosti arvioida koulutustaan oman kokemuksensa mukaisesti. Osallistujien vastaukset muutettiin anonyymeiksi ennen luovuttamista tutkimustarkoituksiin. Koska tutkimusaineisto saatiin tähän tutkimukseen valmiina, ei tenttikysymyksen asetteluun tai sen esitestaukseen pystytty vaikuttamaan enää tutkimusta tehtäessä.

3.2 Osallistujat

Tutkimusjoukko koostui yhden yliopiston ”Opettajuus ja asiantuntijuus”- opintojaksolle vuonna 2018 osallistuneista opiskelijoista. Tutkittavia on yhteensä 84. Koska opintojakso sijoittuu opintojen maisterivaiheeseen, eikä sitä ole mahdollista suorittaa ensimmäisinä opiskeluvuosina, voidaan kaikkia osallistujia pitää opintojensa loppuvaiheessa olevina

intermediaatti-tason toimijoina alallaan (Chi 2006, 22). Kaikki osallistujat ovat ohittaneet noviisivaiheen, mutta eivät ole vielä saavuttaneet asiantuntijuuden edellytyksiä.

Tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa vastaustensa käyttöön. Kaikista opintojaksoon osallistuneista opiskelijoista noin 80 % antoi suostumuksensa osallistumiseen. Hylätyn arvosanan saaneita opiskelijoita ole huomioitu, eikä tutkimuksesta pois jättytyneitä osallistujia. Näin jokainen vastaaja esiintyy aineistossa vain kerran. Sukupuolta tai ikää ei erikseen koetilanteessa kysytty, eikä niitä tässä tutkimuksessa myöskään huomioida. Osallistujan sukupuoli olisi voitu määrittää nimen perusteella ennen aineiston anonymisointia, mutta todettiin, ettei sukupuolella ollut merkitystä tutkittavan ilmiön tarkastelussa. Osallistujien saamat arvosanat olivat tiedossa. Tulosten keskiarvo oli 3,25 ja keskihajonta 1,00. Vaihtelua arvosanojen välillä on siis jonkin verran. Arvosanoja ei kuitenkaan erikseen huomioitu tässä tutkimuksessa, mutta tenttikirjallisuuteen tutustuminen on saattanut vaikuttaa siihen miten opiskelijat arvioivat koulutustaan ja käsittelevät asiantuntijuutta.

3.3 Tutkimusmenetelmät

Koska tutkimus keskittyy opiskelijoiden omakohtaisiin kokemuksiin ja niiden analysointiin, päädyttiin se toteuttamaan laadullisena tutkimuksena, fenomenologisen analyysin keinoin. Fenomenologiaan päädyttiin, koska tarkoituksena oli mitata juuri yksilön kokemusta aiheesta, ja tämänkaltaisen analyysin keskiössä ovat juuri ihmisen omat kokemukset, niille annetut merkitykset, sekä yhteisöllisyys (Laine 2018, 29). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tutkia puhtaasti asiantuntijuutta ilmiönä, vaan keskittyä juuri yksilöiden kokemukseen omasta asiantuntijuudestaan ja sen suhteesta samaansa koulutukseen.

Fenomenologinen näkemys korostaa yksilön kokemusta tutkittaessa myös tämän suhdetta maailmaan. Ihminen rakentuu omaksi itsekseen suhteessa maailmaan, samalla kun hän itse myös osallistuu sen rakentamiseen. Kokemuksen muodostumiseen vaikuttavat olennaisesti myös hänen aiemmat kokemuksensa, käsityksensä, arvonsa, sekä muut subjektiiviset kokemukset, joista tutkija muodostaa jälkikäteen ulkopuolisena toimijana tiettyjä ajatuksellisia rakenteita (Laine 2018, 30).

3.3.1 *Fenomenologinen analyysi*

Tässä tutkimuksessa sovelletaan fenomenologisen analyysin mallia. Vaikka tutkija ei aineiston keräämiseen osallistunut, voidaan sen silti nähdä olevan fenomenologisen analyysin edellytysten mukaisesti tutkittavan omasta elämysmaailmasta kerättyä, omin sanoin ilmaistua aineistoa. Kun aineisto saatiin anonymisoinnin jälkeen tutkimuskäyttöön, aloitettiin fenomenologinen analyysi Giorgi ym. (2017, 182, myös suom. Metsämuuronen 2006, 93 ja 175-180) esittelemiä vaiheita soveltaen:

1. Huolellinen tutustuminen aineistoon, sekä kokonaisnäkemykseen pyrkiminen
2. Aineiston pelkistäminen ja jakaminen merkitysyksiköihin
3. Merkitysyksikköjen muuttaminen yleiseen kieleen tutkijan toimesta
4. Merkitysverkostojen muodostaminen
5. Yleisen merkitysrakenteen muodostaminen

Yllä esiteltujen vaiheiden mukaisesti analyysi aloitettiin tutustumalla aineistoon, lukemalla se useaan kertaan läpi neutraalisti, miettimättä vielä sen sisältöä tutkimuksen alustavien tutkimusongelmien pohjalta. Lopulta aineistosta listattiin siitä ilmeneviä asioita. Osallistujien useimmiten mainitsemista asioista päästiin muodostamaan tutkimuksen merkitysyksiköt.

Jokaisen osallistujan vastaus oli jaettavissa kolmen eri merkitysyksikön alle. Tässä vaiheessa – osin vastoin fenomenologisen tutkimuksen periaatteita – osallistujien vastaukset purettiin näiden kolmen merkitysyksikön alle. Aineisto kuitenkin edellytti analyysin vaiheiden mukauttamista, sillä merkitysyksiköt ilmenivät aineistoista hyvin selkeinä ja itenäisinä kokonaisuuksina. Metodin muotoilu aineiston edellyttämällä tavalla on Giorgin ym. (2017) mukaan hyväksyttävää, kunhan se edesauttaa tutkittavan ilmiön ja kokemuksen hahmottamista.

Tässä vaiheessa päädyttiin fenomenologisen analyysin kolmanteen vaiheeseen, eli merkitysyksikköjen muuntamiseen yleiselle kielelle. Merkitysyksiköiden alle siirretyistä vastausten osista selvitettiin osallistujien vastauksen sisältö arkikieleen pelkistettynä. Näin

päästiin fenomenologisen analyysin neljänteen vaiheeseen, jossa muodostettiin vastausten arkikieleen pelkistetyn sisällön perusteella merkitysverkostoja. Merkitysverkostot ovat merkitysyksikköjen sisältä todettuja tihentymiä, eli useimmiten mainittuja asioita. Osa merkitysverkostoista jakautui vielä erilaisiin vastauskategorioihin. Vaihe poikkesi jälleen hieman fenomenologisen analyysin perinteisestä kulusta, sillä yleensä kokemusta tarkasteltaessa merkitystihentymät ilmenevät yksittäisen osallistujan vastauksen sisällä, eivätkä useiden osallistujien vastausten välillä. Tämä kuitenkin nähtiin jälleen tutkimuksen ja aineiston kannalta olennaisena, jotta pystyttiin paremmin kartoittamaan opiskelijoiden kokemusta tiettyyn merkitysyksikköön ja sen merkitysverkostoihin liittyen.

Merkitysverkostojen huomattiin joidenkin yksikköjen kohdalla jakautuvan edelleen vielä positiivisiin mainintoihin, kritiikkeihin, kehitysehdotuksiin ja neutraaleihin mainintoihin. Nämä nähtiin tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kehitystä edistävinä, estävinä, kehitävinä tai toteavina huomioina. Koska neutraalit maininnat olivat lähinnä merkitysyksikköön liittyviä toteamuksia ilman siihen liittyvää arviointia, ei niihin varsinaisesti paneuduta tässä tutkimuksessa. Tämä ei kuitenkaan sulkenut ainuttakaan osallistujaa analyysin ulkopuolelle, sillä muut maininnat yksittäisen osallistujan vastauksen sisällä sisälsivät aina myös joko positiivisia mainintoja, kritiikkiä tai kehitysehdotuksia.

Neljännän vaiheen jälkeen tehtiin vielä tarkennuksia tutkimusongelmiin aineiston herättämien tarpeiden mukaisesti, jolloin ne tarkentuivat nykyiseen muotoonsa. Vielä tämän jälkeen siirryttiin fenomenologisen analyysin viidenteen vaiheeseen, jossa luotiin yleisiä merkitysrakenteita. Yleensä nämä muodostettaisiin yksilön vastauksissa korostuneiden merkitysverkostojen perusteella, mutta tässä tutkimuksessa ne muodostettiin osin myös merkitysyksiköiden perusteella. Tässä vaiheessa käytännössä katsottiin, mitä ilmenneet merkitysyksiköt ja -verkostot kertovat opiskelijoiden kokemuksista tutkimuksen aiheeseen liittyen.

4 TULOKSET

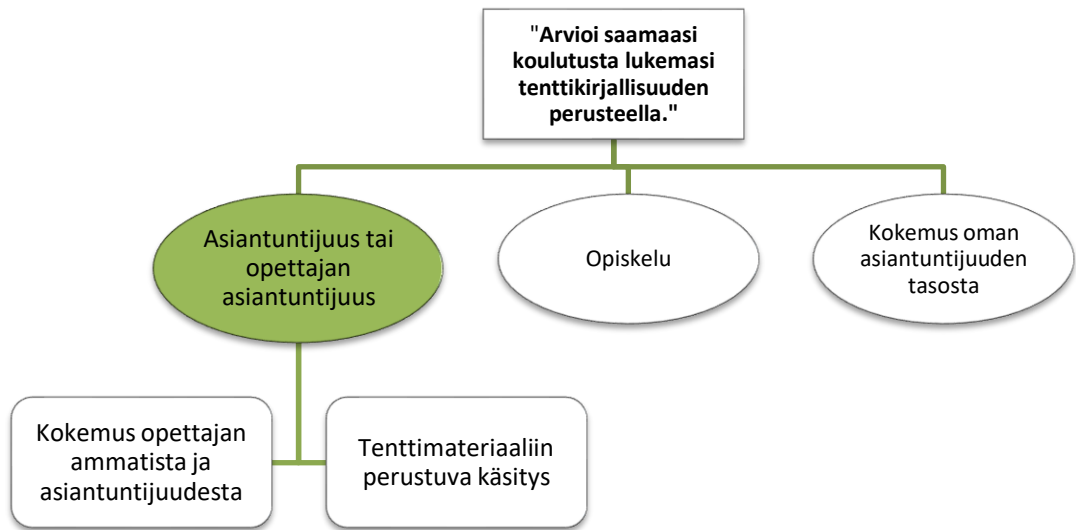
Tutkimusaineiston analyysia tehtäessä huomattiin aineiston jakautuvan kolmen eri merkitysyksikön alle, joiden avulla myös myöhemmin vastataan aiemmin esiteltyihin tutkimusongelmiin. Havaittiin, että osallistujat puhuivat vastauksissaan joko asiantuntijuudesta tai opettajan asiantuntijuudesta, opiskelusta tai omasta asiantuntijuudestaan (ks. kuva 1). Vastaukset jaettiin näiden merkitysyksiköiden alle, jonka jälkeen vastauksia tarkasteltiin kunkin yksikön näkökulmasta uudelleen. Tässä osiossa esitellään merkitysyksikkö ja tutkimusongelma kerrallaan tämän tutkimuksen tulokset. Suurimmat vastauskategoriat on esitelty selvennyksenä myös taulukoina.



Kuva 1. Opiskelijoiden vastauksista ilmenneet merkitysyksiköt.

4.1 Millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on opettajan ammattista ja asiantuntijuudesta?

Tarkasteltaessa opiskelijoiden käsityksiä asiantuntijuudesta huomattiin kokemusten jakautuvan edelleen kahteen erilliseen merkitysverkostoon. Ensimmäisessä osallistujat puhuivat asiantuntijuudesta hyvin yleisellä tavalla, jolla viitattiin asiantuntijuuden kehittämiseen, tunnusmerkkeihin tai toimintatapoihin alasta riippumatta. Toisessa merkitysverkostossa osallistujat puhuivat viitaten suoraan opettajan ammattiin ja asiantuntijuuteen, sekä sen piirteisiin ja kehittämiseen (kuva 2).



Kuva 2. Merkitysverkoston muodostuminen "asiantuntijuus ja opettajuus"-merkitysyksikön alle.

Käsitellessään yleisesti asiantuntijuutta, osallistujat perustelivat näkemyksensä hyvin pitkälti tenttimateriaalista peräisin olevien termien ja tutkimustulosten avulla. Mutta puhuessaan opettajan ammatista tai asiantuntijuudesta osallistujien havaittiin perustavan näkemyksiään tenttimateriaalin lisäksi myös omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa. Tämän takia tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan osallistujien kokemuksiin opettajan ammattiin liittyvästä asiantuntijuudesta. Opettajan ammattiin ja asiantuntijuuteen liittyvää pohdintaa ilmeni yli puolella osallistujista ($n=84$, $f=47$). Vastauksista ilmeni useita opettajan ammattiin tai asiantuntijuuteen liittyviksi koettuja piirteitä, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään niihin vastauskategorioihin, jotka ilmenivät vähintään viiden eri osallistujan vastauksista. Vähintään viisi mainintaa sai yhteensä seitsemän erilaista vastauskategoriaa (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden opettajan ammattia ja asiantuntijuutta koskevien käsitysten jakautuminen vastauskategorioihin.

Opettajan ammattiin ja asiantuntijuuteen liittyvät merkitysverkostot	Mainintojen määrä (f)	Osuus vastaajista (%)
Elinikäinen oppiminen, sekä vaikeasti tavoitettava asiantuntijuus	14	16 %
Oman vastuun korostuminen	8	9 %
Mukautuminen muutokseen	8	9 %
Koulutuksen merkitys, sekä oman ammatin puolustaminen	8	9 %
Kontekstisidonnaisuus	5	6 %
Asiantuntijayhteisö	5	6 %
Luokanhallinta	5	6 %

Eniten opettajan ammattiin ja asiantuntijuuteen liitettiin *elinikäisen oppimisen* piirrettä (f=14). Näissä vastauksissa puhuttiin erityisesti siitä, että opettajana omaa osaamista on aktiivisesti kehitettävä läpi työuran:

”Tärkein asia on kuitenkin se, että missään kohdassa ei saa tyytyä omaan osaamiseensa, vaan itseään pitää haastaa jatkuvasti.” (Vastaja 26)

”Opettajuus on siis asia, jota on harjoitettava koko elämän ajan —.” (Vastaja 11)

Tämän lisäksi tähän vastauskategoriaan kytkeytyi olennaisesti puhe myös *vaikeasti tavoitettavasta asiantuntijuudesta*, eli siitä, etteivät kaikki opettajat tule koskaan saavuttamaan asiantuntijuutta alallaan:

”—Luokanopettaja on mielenkiintoinen käsite siksi, että hyvin harva voi sanoa olevansa asiantuntija luokanopettajana.—.” (Vastaja 1)

”—monessa eri koulussa opettajien toimintaa seuranneena vaikuttaa, että melko harva opettaja pyrkii kehittymään työssään. Monet toimivat kuten ovat aina toimineet eikä heillä ole sen suurempaa paloa tulla entistä paremmiksi—.” (Vastaaaja 12)

Vaikeasti tavoitettava asiantuntijuus ilmeni usein suoranaisena kritiikkinä tulevia tai jo tavattuja kollegoja kohtaan. Vaikuttaisikin siltä, että osallistujat hahmottavat opettajuuden vaikeasti tavoiteltavana asiantuntijuuden alana, joka edellyttää halua kehittää omaa osaamista jatkuvasti. Asiantuntijuuden vaikeaan tavoittamiseen liittyy olennaisesti myös toiseksi suurimpana vastauskategoriana ilmennyt piirre, jossa korostettiin *opettajan omaa vastuuta kehittämisessään*. Tähän vastauskategoriaan viitanneet osallistujat ($f=8$) kokivat oman asiantuntijuutensa kehityksen riippuvan opettajankoulutuksen jälkeen vain heistä itsestään:

”Jos opettaja tietoisesti tekee töitä oman ammattitaitonsa parantamiseen, on hänestä mahdollisuus kehittyä asiantuntija. – Jos opettaja ei ole halukas mukautumaan ja kehittämään omaa itseään opettajana, ei hän kehity.” (Vastaaaja 5)

”—tulevaisuudessa opettajana olen itse vastuussa omasta kehittämisestäni.” (Vastaaaja 6)

Oman vastuun korostuminen on osin ristiriitaista aiemman asiantuntijuustutkimuksen kanssa, sillä aiemman tutkimuksen perusteella asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää tukeutumista jonkinlaiseen ohjaajaan tai omaan opettajaan. Tämä tukee kuitenkin Bronkhorst ym. (2014) tekemää tutkimusta, jossa huomattiin, etteivät opettajaopiskelijat tukeudu yhtä voimakkaasti omiin ohjaajiinsa muihin aloihin verrattuna. Yhtä suurena vastauskategoriana ilmeni myös *mukautuminen muutoksiin*. Mukautumisesta muutoksiin puhuttiin osallistujien ($f=8$) vastauksissa esimerkiksi näin:

”—Opettajan ammatissa toimitaan paljon vartijoina ja pyritään ennustamaan tulevaisuuden maailmankuvaa, sitä todellisuutta, mihin lapsia valmennetaan.” (Vastaaaja 15)

Yksittäisenä mukautumista edellyttävänä muutoksena nousi erityisesti esiin teknologian kehittyminen, sekä sen aiheuttama muutos opetukseen ja toimintatapoihin. Teknologian mukanaan tuomista haasteista puhuttaessa viitattiin oman osaamisen kehittämiseen, sekä oman vastuun korostamiseen, sillä yhteiskunnassa ja kouluissa tapahtuvat muutokset nähtiin usein syynä kehittää omaa osaamistaan.

Koulutuksen ja ammatin merkityksen puolustaminen ($f=8$) ilmeni kahdeksan osallistujan vastauksista. Vastauskategoriassa korostui viisivuotisen koulutuksen tärkeys osana opettajan asiantuntijuuden mahdollistamista, mutta myös osin erittelemätön tarve ”puolustaa” omaa ammattia tai koulutusta. Puolustaminen ilmeni esimerkiksi seuraavissa kommentteissa:

”Opettajan työtä olisikin tuotava lähemmäs perheitä ja muutenkin avoimemmaksi, jolloin opettajien statusta pystytään nostamaan. Tulevina opettajina meidän onkin nyt toimittava, jotta opetuksesta ei leikata –”. (Vastaaaja 45)

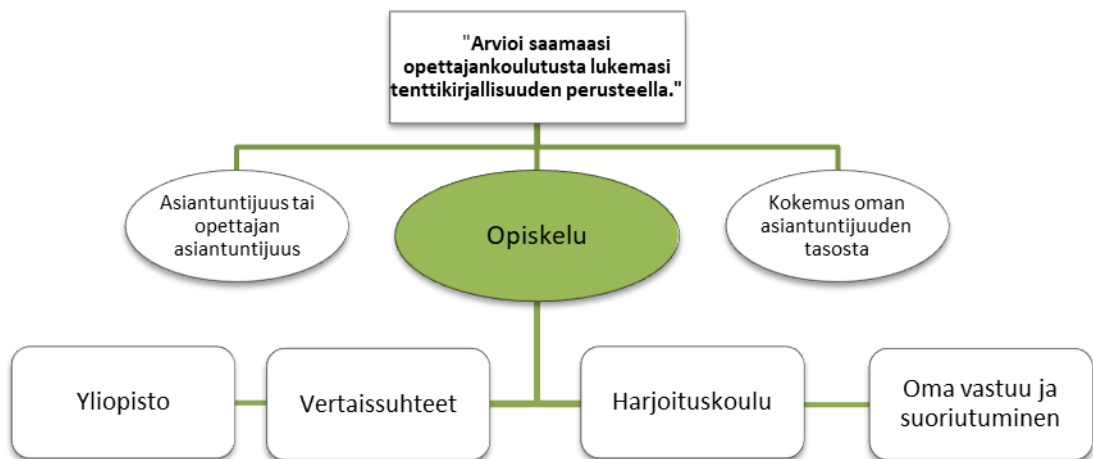
”Opettajankoulutus tulisi kuitenkin mielestäni pitää akateemisena, jotta ammatin arvostus ei laskisi entisestään—”. (Vastaaaja 46)

Osallistujien mukaan omaa ammattia ja osaamista ei välttämättä tällä hetkellä arvosteta sen ansaitsemalla tavalla. Osassa vastauksista ei kerrottu kenelle omaa alaa puolustetaan, kun taas osa nimesi vanhemmat, yhteiskunnan tai hallituksen oman ammatinsa aliarvioijaksi.

Opettajan ammatin *kontekstisidonnaisuuden* maininneet ($f=5$) korostivat erityisesti ajan ja paikan, eli työpaikkana olevan koulun ja luokan vaikutusta opettajan suoriutumiseen ja kehitykseen. Samoin *asiantuntijayhteisön merkitys* ($f=5$) näkyi ajatuksena tulevien työtoverien kanssa tapahtuvasta asiantuntijuuden jakamisesta ja ideoinnista. *Luokanhallinta* ($f=5$) näkyi erityisesti asiantuntija- ja noviisiopettajan välisenä vertailuna luokanhallintaan liittyvissä taidoissa. Nämä viimeiset kolme vastauskategoriaa olivat myös tenttikirjallisuudessa mainittuja asioita.

4.2 Miten opettajaopiskelijat kokevat opettajankoulutuslaitoksen valmistaneen heitä kohti asiantuntijuutta?

Opiskelijoiden opiskeluun liittyvien kokemusten havaittiin jakautuvan neljään merkitysverkostoon (kuva 3). Osallistujat puhuivat opiskeluistaan liittyen joko yliopistoon, vertaissuhteisiin, harjoituskouluun tai omaan vastuuseen. Nämä neljä merkitysverkostoa jakautuivat vielä niihin kohdistuneisiin positiivisiin mainintoihin, kritiikkiin, kehitysehdotuksiin tai neutraaleihin mainintoihin. Jokaisesta merkitysverkostosta erityisesti ilmenneet asiat on esitelty seuraavaksi.



Kuva 3. Merkitysverkoston muodostuminen "opiskelu"-merkitysyksikön alle.

4.2.1 Yliopisto

Koska aineisto kerättiin tenttikysymyksen kautta, jossa pyydettiin arvioimaan saatua koulutusta, sisälsivät kaikki 84 osallistujan vastaukset jonkinlaisen viittauksen yliopistoon. Näistä 71 oli positiivisia mainintoja, 38 kritiikkiä, 22 kehitysehdotuksia ja 17 neutraalia mainintaa. Yhdellä osallistujalla saattoi olla vastauksessaan useampaan merkitysverkostoon liittyviä mainintoja. Koska neutraalit maininnat sisälsivät vain toteamuksia koulutuksesta ilman siihen liittyvää arviointia, ei niihin varsinaisesti paneuduta tässä tutkimuksessa. Tämä ei kuitenkaan sulkenut ainuttakaan osallistujaa analyysin ulkopuolelle, sillä

muut maininnat yksittäisen osallistujan vastauksen sisällä sisälsivät aina myös joko positiivisia mainintoja, kritiikkiä tai kehitysehdotuksia yliopistoa kohtaan.

Yliopisto – Asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat

Yliopistoon kohdistettiin 71 positiivista mainintaa. Eniten positiivisia mainintoja sai sen tarjoama *muodollinen tietopohja* ($f=35$), johon luettiin kuuluvaksi myös erilliset maininnat yksittäisistä kursseista tai opintokokonaisuuksista. Yliopiston tarjoama koulutus nähtiin nimenomaan tietopohjana, jonka päälle omaa asiantuntijuutta voidaan vähitellen rakentaa työkokemuksen kautta saavutetun epämuodollisen tiedon avulla. Toiseksi suurimmat yliopistoon liitettävät positiiviset merkitykset olivat sen tarjoama *kannustus oman asiantuntijuuden kehittämiseen* ($f=26$) sekä sen selkeä *kohdistuminen asiantuntijuuden kehitykseen* ($f=25$). Näillä tarkoitettiin yliopistosta saatua tukea oman osaamisen kehittämiseen niin nykyhetkessä kuin jatkossakin, sekä yleisesti yliopiston päämäärän selkeyttä. Joka viides osallistujista mainitsi myös yliopistosta puhuessaan sen onnistuneen *käytännön ja teorian yhdistämisessä* ($f=20$), erittelemättä kuitenkaan, mistä tarkalleen kyseinen epämuodollinen tieto oli kertynyt. Nämä ensimmäiset neljä vastauskategoriaa linkittyivät hyvin vahvasti tenttimateriaaliin ja sen tarjoamaan tietoon asiantuntijuuden kehityksestä.

Yliopistoa kiitettiin myös sen pätevistä ja tukea tarjoavista *opettajista ja lehtoreista* ($f=16$) sekä *ajan hermolla pysymisestä* ($f=15$), millä viitattiin opetuksen, opetussuunnitelmien ja opettajien muovautumiseen yhteiskunnan edellyttämien muutosten mukaisesti. Osallistujat kiittelivät myös *yhteistyön ja moniammatillisuuden korostamista*, koulutuksen *tutkimuspainotteisuutta* sekä yleisesti sen *monipuolisuutta* (kaikkien kolmen kohdalla $f=11$). Myös koulutuksen tarjoama *valmius oppilaita varten* mainittiin muutamien osallistujien vastauksissa ($f=8$). Yliopistoon kohdennettuja positiivisia mainintoja oli paljon, mutta on huomattava, että ne jäivät luonteeltaan hyvin yleiselle tasolle. Harva vastaajista tarjosi konkreettisia esimerkkejä tai yksityiskohtia merkityksellisenä pitämistään asioista, todeten lähinnä koulutuksen olleen onnistunut kunkin mainitun osatekijän suhteen.

Taulukko 2. Yliopistoon kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä edistävänä koetut positiiviset maininnat.

Yliopistoon kohdistuneet positiiviset maininnat	Mainintojen määrä (f)	Osuus vastaajista (n= 84)
Muodollinen tietopohja	35	41 %
Kannustus kehittämiseen	26	30 %
Tähtäys asiantuntijuuden kehitykseen	25	29 %
Epämuodollisen tiedon linkittäminen muodolliseen	20	23 %
Opettajat ja opetus	16	19 %
Opintojen ajan tasalla pysyminen	15	17 %
Yhteistyö ja moniammatillisuus	11	13 %
Tutkimuspainotteisuus	11	13 %
Monipuolisuus	11	13 %
Annettu valmius oppilaita varten	8	9 %

Yliopisto – Asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat

Yliopistoon kohdistettiin kritiikkiä lähes joka toisessa vastauksessa ($f=38$). Eniten kritisoitiin *käytännön ja teorian heikkoa linkittämistä* opinnoissa ($f=13$), sekä yliopiston *opettajia ja lehtoreita* ($f=12$). Myös *oppiaineiden puutteet asiasisällöissä* ($f=10$) ja *opetusmenetelmissä* ($f=7$) kohtasivat kritiikkiä, samoin kuin suorituksista saatu *puutteelliseksi jäänyt palaute* ($f=8$). Osa vastaajista koki myös asiantuntijuuden kehittämiseen tarvittavan *tuen määrän riittämättömäksi* ($f=7$), samoin kuin myös *motivaation* ($f=6$), erittelemättä kuitenkin oliko kyse omasta, vertaisten vai lehtoreiden motivaation puutteesta.

Taulukko 3. Yliopistoon kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat.

Yliopistoon kohdistuneet kriittiset maininnat	Mainintojen määrä (f)	Osuus vastaajista (n= 84)
Käytännön ja teorian heikko linkittyminen	13	15 %
Opettajat ja lehtorit	12	14 %
Puutteet oppiaineiden asiasisällöissä	10	11 %
Puutteellinen palaute	8	9 %
Puutteet opetusmenetelmissä	7	8 %
Riittämätön tuen määrä	7	8 %
Riittämätön motivaatio	6	7 %

Toisin kuin positiivisissa maininnoissa, perustui yliopistoon kohdennettu kritiikki tenttimateriaalia enemmän omiin kokemuksiin. Tämän lisäksi kritiikissä annettiin huomattavasti paljon enemmän perusteluja ja yksityiskohtaisia esimerkkejä vastausten tueksi. Esimerkiksi opettajiin ja lehtoreihin kohdistuvissa kritiikeissä vastattiin seuraavalla tavalla:

”—kehittymiseen vaikuttaa osittain myös kurssien opettajat. Osa on motivoituneempia ja sitoutuneempia kuin toiset. kurssien taso siis vaihtelee myös tämän mukaan. Tähän astinen koulutus ei ole ollut aina tasalaatuista vaan vaihtelua on suuresti eri oppiaineiden ja opettajien välillä. – Esimerkiksi [oppiainetta] ei voi oppia [hyödyntämään käytännössä] jos ei saa siitä edes perustietoja eikä opettaja ole kiinnostunut kehittämään, kannustamaan ja tukemaan nollatasolta lähtevää opiskelijaa.” (Vastaja 39)

”Välillä tämä [yliopiston lehtorien asiantuntijuus] on valitettavasti kuitenkin näkynyt myös liiallisina vaatimuksina. Esimerkiksi monissa perusopintojen tenteissä vaadittiin tietoa tietyn tutkijan tekemistä tuloksista. Asiantuntijalla Vygotskyt, Piagetit ja Helena Linnat ovat varmasti itsestäänselvyyksiä, mutta ensimmäisen vuoden opiskelijalle on tarpeeksi kapasiteettia verottavaa yrittää opetella kaikki asia, eikä tilaa riitä enää sille, kuka minkäkin teorian on luonut tai kirjoittanut.” (Vastaja 46)

Yliopisto – Asiantuntijuuden kehitystä edesauttavat kehitysehdotukset

Yliopistoon kohdistettiin 22 kehitysehdotusta, jotka olivat kritiikkiä lievempiä, yleensä jonkinlaisen yksittäisen toimintaehdotuksen sisältäviä mainintoja. Esimerkkinä siitä miten *käytännön voisi linkittää teoriaan paremmin* ($f=7$), toivottiin teorian havainnointia aiempaa enemmän oikeissa luokkahuoneissa tai tilanteissa. *Opettajiin ja lehtoreihin* ($f=6$) kohdistuvissa kehitysehdotuksissa toivottiin esimerkiksi enemmän opiskelijoiden ”haastamista” opettajien suunnalta. *Tukea tulevaisuuden kehittymiseen* ($f=5$) toivottiin saavutettavan lisäämällä käsiteltyjen tapaustutkimusten määrää, joista saataisiin mahdollisesti esimerkkejä tulevaisuudessa kohdattaviin haastaviin tilanteisiin. Mielenkiintoista oli, että osa vastaajista toivoi juuri tätä käymäänsä ”*Opettajuus ja asiantuntijuus*”-opintojaksoa aiemmin opintoihin ($f=5$), sillä koki sen tuovan koulutuksen tavoitteita paremmin esiin ja tukevan omaa kehittymistään.

4.2.2 Vertaissuhteet

Vertaissuhteisiin, eli kanssaopiskelijoihin kohdistettuja mainintoja löytyi lähes joka kolmannen osallistujan vastauksista ($f=26$). Näistä 18 oli positiivisia, seitsemän kriittisiä, yksi kehitysehdotus ja kaksi neutraalia mainintaa. Tässäkin osiossa saman osallistujan vastaus saattoi sisältää vertaissuhteista erilaisia mainintoja, eikä neutraaleihin mainintoihin paneuduta tässä tutkimuksessa.

Vertaissuhteet – Asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat

Vertaissuhteisiin kohdistuneissa positiivisissa maininnoissa kiiteltiin eniten *vertaisten toimimista asiantuntijayhteisönä* ($f=9$). Tässä osiossa korostui opettajankoulutuslaitoksen ryhmätyöt, harjoitteluiden harjoittelijaverkosto sekä ylipäättään opiskelijakollegoiden kanssa yhdessä tapahtuva opiskelu, joissa kaikissa vertaisten osaamisesta pystyttiin yhdessä hyödyntämään. Näitä ei luokiteltu yliopiston tai harjoittelukoulun alle kuuluviksi maininnoiksi siksi, että suurin koettu hyöty painottui juurikin vertaissuhteisiin:

”Voisi sanoa, että opinnoissa on niin paljon erilaisia ryhmätöitä sekä yhteistoinnillista oppimista, että jokainen OKL:n luokka on tavallaan oma ”asiantuntijayhteisönsä”, jonka jäsenet ovat hyviä tai menestyneitä joillain osa-alueilla ja ryhmä hyötyy jäsentensä taidoista ja tiedoista.” (Vastaaaja 2)

”Teemme poikkeuksetta joka kurssilla yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa sekä harjoittelussa toimimme aina toistemme apuopettajina. Kaikkien ei tarvitse olla mestareita kaikessa, vaan voimme oppia toinen toisiltamme.” (Vastaaaja 45)

Vertaissuhteiden tarjoamaan asiantuntijayhteisöön liittyy olennaisesti myös vertaisilta saadun epämuodollisen tiedon jakaminen keskenään ($f=4$). Opiskelijat kokivat, että kokemusten jakaminen ja käsitteleminen yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa kerryttää myös muiden epämuodollisten tiedon määrää ja hallintaa. Tiedon jaon lisäksi koettiin vertaisten kanssa käydyn vuorovaikutuksen hyödyttävän myös *tulevien vuorovaikutustaitojen kehitystä* ($f=7$). Vuorovaikutus nähtiin olennaisena osana tulevaisuuden työosaamista, jossa yhteistyötä odotetaan monien eri toimijoiden kanssa:

”Teemme opettajankoulutuksessa paljon ryhmätöitä ja opetus on usein hyvin keskustelevaa. Tämä auttaa meitä tulevassa työssä siihen, että osaisimme jatkossakin keskustella muiden opettajien kanssa. Vuorovaikutus opettajien välillä luo kouluun parempaa ilmapiiriä sekä auttaa opettajia ymmärtämään erilaisia tilanteita.” (Vastaaaja 32)

”Esimerkiksi useat ryhmätyöt ja lukupiirit valmistavat toimimaan yhdessä ja opettavat hyvin yhteistyöhön erilaisten henkilöiden kanssa. Niin kuin opettajat tekevätkin työtä useiden henkilöiden kanssa moniammatillisesti [moniammatillisesti] (opettajat, vanhemmat oppilaat, koulupsykologit ja muut koulun henkilöt).” (Vastaaaja 52)

Myös vertaisilta saatu *tuki* ($f=3$) ja *palaute* ($f=3$) koettiin oman kehityksen kannalta hyödyllisiksi.

Vertaissuhteet – Asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat

Vertaissuhteisiin kohdistuneissa kriittisissä maininnoissa ilmeni eniten vertaisten väliset erot tavoitteissa tai motivaatiossa ($f=5$), jotka koettiin ongelmallisiksi esimerkiksi harjoittelujen tai ryhmätöiden suorittamisessa. Tämän lisäksi mainittiin myös vertaisilta saadun palautteen laadun puutteellisuus ($f=1$) sekä yhteistyön kiusallisuus ($f=1$), mutta nämä molemmat mainittiin vain yhden vastaajan kohdalla. Näitä ei huomioida erityisen merkittävänä tuloksina.

Vertaissuhteet – Asiantuntijuuden kehitystä edesauttavat kehitysehdotukset

Vertaissuhteisiin liittyviä kehitysehdotuksia ilmeni vastauksista vain yhden osallistujan kohdalla ($f=1$). Tämäkin liittyi vertaisten eroihin tavoitteissa tai motivaatiossa, johon ehdotettiin ratkaisuksi parityöskentelyä ryhmätöiden sijaan ongelmien ehkäisemiseksi. Koska kehitysehdotuksia saatiin vain yksi, ei tätä tulosta huomioida erityisen merkittävänä.

4.2.3 Harjoituskoulu

Harjoituskouluun kohdistettuja mainintoja löytyi lähes kaikkien osallistujien vastauksista ($f=72$). Näistä 61 oli positiivisia, 17 kriittisiä, 22 kehitysehdotuksia ja viisi neutraalia mainintaa. Jälleen saman osallistujan vastaus saattoi sisältää vertaissuhteista erilaisia mainintoja, eikä neutraaleja mainintoja huomioida erikseen.

Harjoittelu – Asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat

Harjoittelua koskien eniten kiitosta sai sen kautta saatu palaute, joka mainittiin lähes joka kolmannen osallistujan vastauksissa ($f=26$). Palautetta koskevat maininnat olivat hyvin yhteneväisiä keskenään, kiittäen erityisesti palautteen laatua, määrää, sekä ajoittumista suoraan pidettyjen tuntien jälkeen. Osa mainitsi positiivisena myös kokemuksen saamisen palautteen antamisesta. Tämän jälkeen eniten positiivisia mainintoja saivat harjoittelun merkittävyys asiantuntijuuden tai osaamisen kehittymisessä ($f= 21$), ohjaavat opetta-

jat ($f=20$) joiden asiantuntijuus tai pätevyys koettiin kehitystä edesauttavana tekijänä, *vaiheittainen vaikeustason nostaminen* ($f=19$) harjoittelusta toiseen, sekä niiden tarjoama mahdollisuus *teorian yhdistymisestä käytäntöön* ($f=19$). Lisäksi osallistujat kokivat harjoittelujen *täyttävän kaikki tarkoituksellisen harjoittelun piirteet* ($f=16$), tarjoavan hyvän mahdollisuuden myös *oman toiminnan reflektomiselle* ($f=14$) sekä kohottavan tai antavan mahdollisuuden näyttää *omaa motivaatiota* ($f= 8$) alaa kohtaan.

Taulukko 4. Harjoittelukouluun kohdistetut asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat.

Harjoittelukouluun kohdistuneet positiiviset maininnat	Mainintojen määrä (f)	Osuus vastaajista (n= 84)
Palaute	26	30 %
Asiantuntijuuden tai osaamisen kehittyminen	21	25 %
Ohjaavat opettajat	20	23 %
Vaikeustason nosto vaiheittain	19	22 %
Teorian ja käytännön yhdistäminen	19	22 %
Tarkoituksellisen harjoittelun piirteiden täytyminen	16	19 %
Paras osa opintoja	16	19 %
Tuki ja yhteistyö	15	17 %
Oman toiminnan reflektointi	14	16 %
Oma motivaatio	8	9 %

Harjoitteluun liittyvien positiivisten mainintojen kohdalla on huomattavaa, että nämä edellä mainitut kohdistuivat tiukimmin tenttimateriaaliin perustuviin havaintoihin, jotka oli jälkikäteen yhdistetty omaan kokemukseen. Harjoittelujen nähtiin täyttävän kaikista opintojen osatekijöistä eniten asiantuntijuuteen, sen kehittymiseen sekä tarkoitukselliseen harjoitteluun liittyviä piirteitä. Tenttimateriaalin ulkopuolisista positiivisista maininnoista ilmeni eniten harjoittelun olevan *paras tai tärkein osa opintoja* ($f=16$), sekä sen antama mahdollisuus opettajilta ja vertaisilta saatuun *tukeen ja yhteistyöhön* ($f=15$):

”—pidänkin tärkeänä koulutukseemme kuuluvia harjoitteluita --. Ilman ohjausta, tukea, palautetta ja yhteistyötä on vaikea edetä. Toki koulutukseemme korostaa kokeilemaan erilaisia tapoja ja uusia ideoita. On tärkeää, että meille kerrotaan, että epäonnistumiset opetustilanteissa ovat oppimiskokemuksia eikä virheitä. – Koulutukseemme sisältääkin runsaasti harjoitteluita, mitkä ainakin myös itse koen yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi koulutustamme.” (Vastaja 45)

Harjoittelu – Asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat

Harjoitteluun kohdistettiin kritiikkiä joka viidennen osallistujan vastauksissa ($f=17$). Eniten kritisoitiin *riittämättömäksi jäävää kokemuksen määrää* ($f=7$), sekä *toiston mahdollisuuden puuttumista* ($f=4$), jolla viitattiin tenttikirjallisuuden mukaiseen mahdollisuuteen muokata suoritustaan saadun palautteen avulla toiston yhteydessä. Näiden lisäksi kritisoitiin myös harjoittelun *ohjaavia opettajia* ($f=4$), joihin kohdistettiin samoin kuin yliopistolehtoreidenkin kohdalla yksityiskohtaisempaa ja esimerkein varustettua kritiikkiä. Harjoittelun kohdalla kritiikkiä annettiin lähinnä ohjaajasta riippuvan ohjaamisen laadun vaihtelusta:

”Harjoittelukouluissa monet ohjaavat opettajat eivät todellakaan ole ekspertejä, osa yltää tuskin ammattilaisen tasolle ja vaihtelu harjoitteluohjauksen tasossa on suurta. Tästä seuraa väistämättä se, että toiset opiskelijat saavat paremmat eväät tulevaan työhönsä kuin toiset.” (Vastaja 12)

”Harjoitteluiden huono puoli on mielestäni se, että [harjoittelukoulussa] ohjaajat ovat hyvin erilaisia. Esimerkiksi itselläni oli ensimmäisessä harjoittelussa lähes koko ajan sijainen, joka ei itsekään tuntenut luokkaa ja oli vastavalmistunut ja toisessa harjoittelussa jäyhä, hyvin konservatiivinen opettaja, jota oppilaat pelkäsivät.” (Vastaja 25)

Muut kriittiset maininnat olivat yksittäisiä *palautteeseen, teorian ja käytännön linkittämiseen* tai itse *harjoittelukouluun* (kaikkien kohdalla $f=1$) kohdistuvia mainintoja, eikä niitä huomioida merkittävänä tuloksina tässä tutkimuksessa.

Harjoittelu – Asiantuntijuuden kehitystä edesauttavat kehitysehdotukset

Harjoitteluun kohdistuvat kehitysehdotukset kohdistuivat suurimmaksi osaksi *harjoittelun määrään tai laatuun* ($f=11$). Harjoittelua toivottiin joko lisättävän koulutukseen, tai laatua parannettavan yhtenäistämällä toimintamalleja. Erityisesti nämä harjoittelun laatuun viittaavat maininnat kohdistuivat erittelemättömään ohjaavia opettajia ylempään tai ohjaavaan tasoon, jonka tulisi olla varmistamassa laadun yhteneväisyyttä:

”[opetusharjoitteluissa] *tulisi mielestäni (ikävä kyllä) valvoa tarkemmin opiskelijoiden mahdollisuutta vastaanottaa palautetta ja tukea ideoiden jakamista vertaisten kesken, jottei toiminta mene epätoivoiseksi, itsenäiseksi rämpimiseksi.*”
(Vastaaaja 21)

Toiseksi eniten esitettiin *toiston mahdollisuuteen* ($f=7$) liittyviä kehitysehdotuksia, jotka nähtiin olevan toteutettavissa joko lisäämällä jakotunteja, tai laittamalla opetusharjoittelijat ennemminkin kokonaisen luokka-asteen, kuin yhden yksittäisen luokan opettajiksi. Lisäksi liitettiin myös suoraan *ohjaaviin opettajiin* ($f=5$) kohdistuvia kehitysehdotuksia, joissa ehdotettiin opiskelijoiden kovempaa haastamista, tavoitteiden esiintuomista, sekä aiempaa parempaa kannustamista oma-aloitteisuuteen ja reflektointiin.

4.2.4 Oma suoriutuminen ja vastuu

Omaan suoriutumiseen ja vastuuseen kohdistettuja mainintoja löytyi joka kolmannen osallistujan vastauksista ($f=28$). Näistä 10 oli positiivisia, kuusi kriittisiä ja 16 neutraalia mainintaa. Kehitysehdotuksia ei oman suoriutumisen ja vastuun kohdalla ilmennyt ollenkaan. Tässä osiossa neutraalien mainintojen osuus painottuu huomattavasti, sillä vastaajat ovat lähinnä todenneet olevansa itse vastuussa omasta motivaatiostaan, sekä menestymisestään alallaan ja opinnoissaan.

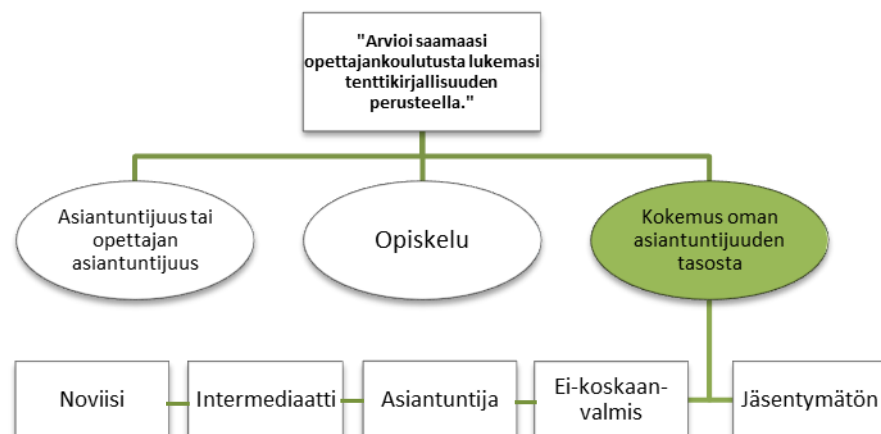
Oma suoriutuminen ja vastuu – Asiantuntijuuden kehitystä edistäväksi koetut positiiviset maininnat

Oman suoriutumisen ja vastuun osalta eniten positiivisia mainintoja sai osallistujien *oma korkea motivaatio* ($f=6$), jonka ansiosta osallistujat kokivat myös menestyneensä opinnoissaan ja alallaan haluamallaan tavalla. Seuraavaksi eniten mainintoja sai *itsensä haastaminen* oman osaamisen ylärajoilla ($f=4$).

Oma suoriutuminen ja vastuu – Asiantuntijuuden kehitystä ehkäiseväksi koetut kriittiset maininnat

Oman suoriutumisen kohdalla kohdistettiin eniten kritiikkiä omaa *unohtamista* kohtaan ($f=3$), mikä nähtiin syynä sille, ettei opinnoissa ole aina välttämättä onnistunut toivomallaan tavalla. Pari osallistujaa kritisoi myös sitä, että opetettu *tieto ei ole jäsentynyt* toivotulla tavalla ($f=2$), eli he eivät ole ymmärtäneet opetettua asiaa alun perinkään. Tämän lisäksi yksi vastaaja kritisoi omaa motivaatiotaan.

4.3 Millainen käsitys opettajaopiskelijoilla on oman asiantuntijuutensa tasosta?



Kuva 4. Merkitysverkoston muodostuminen "kokemus oman asiantuntijuuden tasosta"-merkitysyksikön alle.

Tarkasteltaessa opiskelijoiden käsityksiä oman asiantuntijuutensa tasosta huomattiin opiskelijoiden jakautuvan viiteen eri ryhmään (ks. kuva 4). Tämän tutkimusongelman suhteen huomioitiin kaikkien osallistujien vastaukset (n= 84). Osallistujista seitsemän koki olevansa yhä *noviiseja*. Tämä ilmeni vastauksista joko suoraan mainitsemalla oma asemansa noviisiopettajana, tai viitaten siihen ohimennen:

”—opettajaksi opiskelevat ja ensimmäistä vuottaan työelämässä olevat opettajat voidaan lukea noviiseihin. Näin ollen itsekkin olen vielä noviisi, mitä tulee opettajuuteen.” (Vastaja 6)

”-- kyllä opettajankoulutuslaitoksesta työelämään viskattu maisteri on vielä täysin noviisi ja todennäköisesti hyvin pihalla siitä, miten hommat oikeasti kannattaa hoitaa.” (Vastaja 41)

”On toki ymmärrettävää, että esimerkiksi [harjoituskoulu] ei voi olla täysin opiskelijoiden eli ”noviisiopettajien” koekäytössä –” (Vastaja 21)

Suurimmaksi ryhmäksi muodostui *intermediaatit*, johon kuului lähes puolet osallistujista (f=39). Tämän ryhmän osallistujat kokivat ohittaneensa jo noviisin tason alallaan, mutta eivät olleet vielä saavuttaneet asiantuntijuuden tasoa. Koettu taso ilmeni puhumalla esimerkiksi ”pätevästä” tai ”hyväksyttävän tason” opettajasta, tai mainitsemalla suoraan näkemys omasta asiantuntijuudesta:

”Opettajankoulutuksessa pyritään siihen, että opiskelijoista kehittyisi hyväksyttävällä tasolla opettajia. Loput kehityksestä kohti erinomaista opettajuutta tapahtuu kentällä.” (Vastaja 5)

”Tuntuukin siis, että opettajankoulutus tukee kyllä artikkeleiden esittelemää pätevän ammattilaisen syntymistä, mutta ei niinkään todellisen asiantuntijuuden syntymistä.” (Vastaja 29)

”Vielä en pidä itseäni asiantuntijana opettajana, mutta olen edistynyt siinä huomattavasti opettajankoulutuksen aikana –” (Vastaja 19)

”Vaikka ei voida sanoa, että valmistuessaan opettaja on ekspertti [asiantuntija], koen, että joitakin eksperttityteen liittyviä asioita on havaittavissa.” (Vastaja 18)

Osa osallistujista koki olevansa jo jollain tasolla *asiantuntijoita* alallaan ($f=9$). Tässä ryhmässä yksi vastaajista oli ehtinyt jo ennen koulutustaan työskentelemään alalla vuosia, kun taas toiset kokivat saavuttaneensa jonkinasteisen asiantuntijuuden jo opintojen aikana:

”—innostaa opiskelijoita kehittämään itseään tarkoituksellisemmin opintojen aikana ja jatkuvasti myös valmistumisen jälkeen pidemmälle asiantuntijuudessaan.” (Vastaja 27)

”Monilla kursseilla on yhteisesti pohdittu, onko koulutuksemme tarkoituksenmukaisesti niin pitkä. Asiantuntijuuden näkökulmasta vastaus on kyllä. Asiantuntijuus vaatii jatkuvaa ja pitkäjänteistä harjoittelua ja perehtymistä. Tenttikirjallisuudessa mainitun tutkimuksen mukaan asiantuntijaksi tulemiseen meneekin ainakin viisi vuotta.” (Vastaja 61)

Itsensä asiantuntijoiksi kokevien opiskelijoiden näkemyksistä ilmeni myös mielenkiintoinen näkökulma siitä, että koulutuksen aikana opiskellut sivuaineet tuottaisivat asiantuntijuuden kyseisellä alalla. Näin ollen he kokivat saavuttaneensa opettajaopiskelijana asiantuntijuuden esimerkiksi matematiikassa tai musiikissa, eikä niinkään opettamisessa. Neljäntenä ryhmänä havaittiin *ei-koskaan-valmis*-ryhmä ($f=6$). He kokivat opettajan asiantuntijuuden olevan hyvin vaikeasti, jos koskaan, saavutettavissa oleva asia:

”—opettajaksi kasvaminen on koko elämän mittainen matka. Koskaan ei voi tulla täydelliseksi asiantuntijaopettajaksi, vaan aina on jotain lisää opittavaa.” (Vastaja 7)

”Asiantuntijuuden kehittymiseen vaaditaan runsaasti toistoa ja jatkuvaa kehittymistä; sitä, ettei koskaan ole tavallaan valmis.” (Vastaja 63)

Ne osallistujat, joiden koettu asiantuntijuuden taso ei ollut selkeä tai löydettävissä vastauksesta, luettiin omaksi ryhmäkseen. Tähän ryhmään, jossa asiantuntijuuden taso oli

jäsentymätön, kuului yhteensä 23 osallistujaa. Tämän ryhmän vastauksissa oli joko viitteitä useampaan tasoon, vastaus oli muuten epäselvä asiantuntijuuden tason suhteen, tai ei sisältänyt lainkaan pohdintaa asiantuntijuuden kehittymisestä.

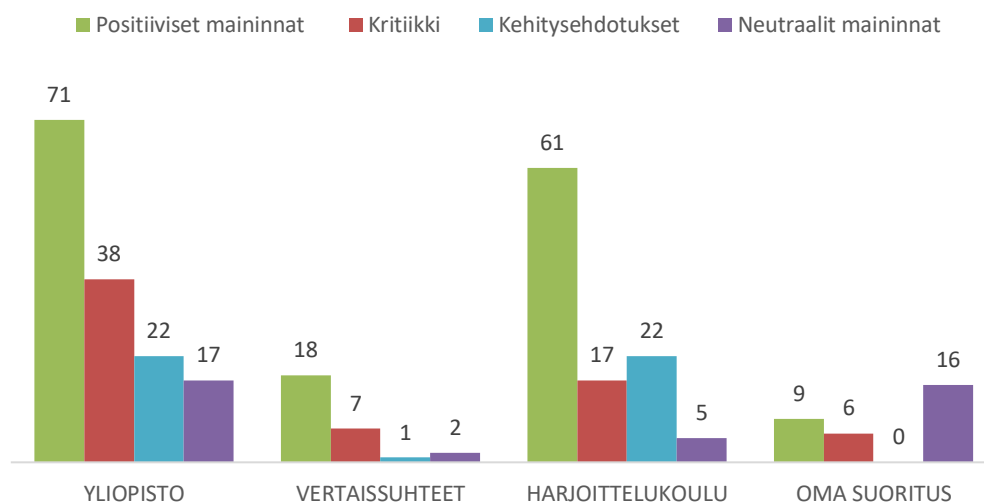
Taulukko 5. Opiskelijoiden oman koetun asiantuntijuuden tason jakautuminen eri merkitysverkostoihin.

Osallistujien koettu asiantuntijuuden taso	Mainintojen määrä (f)	Osuus vastaajista (n= 84)
Noviisi	7	8 %
Intermediaatti	39	47 %
Asiantuntija	9	11 %
Ei-koskaan-valmis	6	7 %
Jäsentymätön	23	27 %

4.4 Yhteenveto tutkimustuloksista

Puhuessaan opettajan ammatista opiskelijat korostivat eniten sen vaikeasti tavoitettavaa asiantuntijuutta, sekä sen edellyttämää elinikäistä oppimista. Vastaukset perustuivat tenttikirjallisuuden lisäksi myös osallistujien omiin kokemuksiin ja näkemyksiin, joita tuotiin ilmi erilaisin esimerkein. Vaikeasti tavoitettavaan asiantuntijuuteen liitettiin usein maininta siitä, etteivät kaikki opettajat välttämättä koskaan tavoita asiantuntijuutta. Opiskelijoiden käsityksistä ilmeni myös, että opettajan asiantuntijuuden kehitys on hyvin pitkälti omalla vastuulla (myös Mikkola & Välijärvi 2014), edellyttäen oman osaamisen jatkuvaa muokkausta yhteiskunnan muutosten mukaisesti. Omaa ammattia myös täytyy jollain tavalla puolustaa. Lisäksi myös kontekstisidonnaisuus ja parempi suoriutuminen luokanhallinnassa liitettiin opettajan asiantuntijuuteen. Kontekstisidonnaisuus ja luokanhallinta olivat kuitenkin myös tenttikirjallisuudessa opettajan ammattiin kiinteästi liitettäviä asioita, eikä niiden yhteydessä tarjottu esimerkkejä omasta kokemuksesta, joten niiden merkityksellisyyteen tulee suhtautua varauksella.

Opiskelusta puhuttaessa opiskelijat viittasivat joko yliopistoon, vertaissuhteisiin, harjoittelukouluun tai omaan suoriutumiseen ja vastuuseen. Kuvassa 5 on esitelty näiden jakautuminen joko positiivisiin mainintoihin, esitettyyn kritiikkiin, kehitysehdotuksiin tai neutraaleihin mainintoihin.



Kuva 5. Opiskelijoiden kokemusten jakautuminen asiantuntijuuden kehitystä edistäviin, ehkäiseviin, kehittäviin tai neutraaleihin mainintoihin ”opiskelu”-merkitysyksikköön liitetyissä merkitysverkostoissa.

Yliopisto sai kaikista merkitysverkostoista eniten mainintoja. Siihen kohdistettiin eniten positiivisia mainintoja, mutta myös eniten kritiikkiä (ks. kuva 5). Esitetyn kritiikin määrä oli myös suhteessa suurin verrattuna muihin, sillä lähes puolet kaikista osallistujista esitti jonkinlaista kritiikkiä yliopistoa kohtaan. Yliopistoon kohdistuneet positiiviset maininnat olivat myös huomattavan yleiselle tasolle jääviä kommentteja, joissa lähinnä todettiin joko yliopiston tai jonkin sen tietyn osa-alueen ”onnistuneen”. Eniten positiivisia mainintoja saivat yliopiston tarjoama muodollinen tietopohja, tähtäys asiantuntijuuden kehittämiseen, sekä teorian ja käytännön yhdistäminen, jotka olivat kaikki tenttimateriaalin mukaisia, hyvin yleiselle tasolle jääviä mainintoja. Näiden lisäksi löydettiin myös positiivisia mainintoja liittyen yliopiston opettajien tarjoamaan tukeen ja opetukseen. Tämä tulos on osin aiemman tutkimuksen vastainen, sillä Bronkhorstin ym. (2014) mukaan opettaja-opiskelijat eivät tukeudu yhtä vahvasti ohjaajiinsa, kuin kehittyvät toimijat muilla asiantuntijuutta edellyttävillä aloilla. Yliopistoa kiiteltiin myös sen ajankohtaisuudesta, kannustamisesta yhteistyöhön, tutkimuspainotteisuudesta, monipuolisuudesta, sekä annetusta valmiudesta oppilaita varten.

Yliopistoon kohdistetussa kritiikissä sen sijaan tarjottiin paljon yksityiskohtaisemmin esimerkkejä, joilla tuettiin omaa näkökulmaa. Eniten kritisoitiin heikkoa teorian ja käytännön linkittymistä, opettajia, puutteita asiasisällöissä ja opetusmenetelmissä, riittämätöntä palautteen ja tuen määrää, sekä motivaation puutetta. Osoitetut kritiikit kohdistuivat tenttiä varten opiskeltua aineistoa enemmän omiin kokemuksiin, joten niitä voidaan pitää verrattain merkittävinä tuloksina. Yliopistoon liitettäviä kehitysehdotuksia tuli teorian ja käytännön linkittämisen, opettajien, tulevaisuudessa kehittymisen tukemiseen ja käytyyn opintojaksoon liittyen. Pääsääntöisesti opiskelijat toivoivat saavansa enemmän mahdollisuuksia havainnointiin aidoissa opetustilanteissa, haastetta opettajien suunnalta, sekä käytyä ”Opettajuus ja asiantuntijuus”-opintojaksoa aiemmin mukaan opintoihin. Vertais-suhteita kiiteltiin omana asiantuntijayhteisönään, sekä tapana jakaa epämuodollista tietoa keskenään. Tämä koettiin tapana kehittää myös tulevassa työelämässä vaadittavia vuorovaikutustaitoja. Vertaisilta saatu tuki ja palaute koettiin myös hyödyllisiksi. Eniten kritiikkiä kohdistettiin vertaisten keskinäisiin eroihin opintojen tavoitteissa tai motivaatiossa. Ratkaisuksi toivottiin parityöskentelyä ryhmätöiden sijaan.

Harjoittelukoulun katsottiin edistävän asiantuntijuutta. Erityisesti harjoituskoulun yhteydessä kiitettiin saatua palautetta, opettajia, vaikeustason vaiheittaista nostoa, sekä teorian yhdistämistä käytäntöön. Harjoittelun koettiin täyttävän kaikki tarkoituksellisen harjoittelun piirteet, tarjoten opiskelijoille mahdollisuuden oman toiminnan reflektomiselle, sekä motivaation osoittamiselle. Osallistujista 19 % nimesi harjoittelun parhaaksi tai tärkeimmäksi osaksi opintoja. Kritiikkiä kohdistui harjoittelujen riittämättömään määrään, toiston mahdollisuuden puuttumiseen, sekä ohjaaviin opettajien ohjauksen laadun vaihteluun. Kehitysehdotuksina toivottiin lisää harjoittelua, enemmän mahdollisuuksia toistoon jakotuntien muodossa, sekä ohjaavien opettajien kohdalla yhtenäisempiä toimintatapoja ja laadun varmistusta. Opiskelun merkitysyksikköön liittyvä oma vastuu lähinnä todettiin. Eniten siihen liittyviä positiivisia mainintoja tuli omasta korkeasta motivaatiosta ja itsensä haastamisesta, kritiikkiä puolestaan unohtaminen tai tiedon jäsentymättömyys.

Opiskelijoista lähes puolet koki olevansa intermediaatti-vaiheen edustajia. Noviiseja oli 8 %, asiantuntijoita 10 %, ei-koskaan-valmiita 8 % ja jäsentymättömiä 27 % osallistujista.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia fenomenologisen analyysin avulla opettajaopiskelijoiden kokemuksia opettajan ammatista ja asiantuntijuudesta, koulutuksensa yhteydestä sen kehitykseen, sekä heidän käsitystään oman asiantuntijuutensa tasosta opintojen loppuvaiheessa.

Opiskelijoiden mukaan opettajuus on vaikeasti tavoitettavan asiantuntijuuden ala, joka edellyttää jatkuvaa uuden oppimista, sekä ympäristön muutoksiin mukautumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019). Vaikeasti tavoitettavaan asiantuntijuuteen liitettiin hyvin olennaisesti käsitys siitä, etteivät kaikki opettajat välttämättä koskaan tavoita asiantuntijuutta. Ericsson (2006b) on tutkimuksissaan löytänyt samankaltaista ”pysähtynyttä asiantuntijuutta”, eli toimijoita, jotka lakkaavat tavoittelemasta suorituksensa jatkuvaa parantamista. Tämän tutkimuksen vastauksissa kritisoitiin niin entisiä kuin mahdollisia tuleviakin kollegoita siitä, etteivät kaikki koe tarvetta jatkaa valmistumisensa jälkeistä kehitystä, vaan jämähtävät opintojen aikana saavutetulle tasolle. Tämän voi mahdollisesti johtua asiantuntijayhteisön korostumisesta opettajan ammatissa, joka myös ilmeni opiskelijoiden vastauksista. Koska opettajat työskentelevät tiiviissä yhteistyössä muiden kanssa, ei alisuoriutumista katsota hyvällä. Tämä tukisi myös näkemystä siitä, ettei opettajan ammatissa suoriutumista voida laittaa vain yksilön asiantuntijuudesta riippuvaksi (Berliner 2001; Stigler & Miller 2018; Hakkarainen ym. 2012).

Opettajan kehittymisen nähtiin olevan vain ja ainoastaan omasta tahdosta ja suhtautumisesta kiinni (Hagger ym. 2008; Bronkhorst ym. 2014), eikä minkäänlaisia viitteitä koulun, kunnan tai yhteiskunnan suunnalta tulevaan tukeen tai kannustukseen mainittu. Opiskelijat eivät koe saavansa valmistumisensa jälkeen enää tukea kehitykselleen (Darling-Hammond & Lieberman 2012; Mikkola & Välijärvi 2014). Oman vastuun korostuminen on osin ristiriitaista yleisen asiantuntijuustutkimuksen kanssa, sillä yleensä asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää tukeutumista jonkinlaiseen ohjaajaan tai omaan opettajaan (Ericsson 2006a; Ericsson 2006b; Chi 2006). Vaikuttaisikin siltä, etteivät opettajaopiskelijat koe voivansa tukeutua ohjaajaan tai mentoriin ammatissaan. Tätä tukee myös Bronkhorstin ym. (2014) aiemmin tekemä tutkimus, jossa huomattiin opettajaopiskelijoiden tukeutuvan hyvin vähän ohjaajiinsa. Kuitenkin yliopistoon ja harjoittelukouluun viitattaessa tämän tutkimuksen osallistujat puhuvat paljon ohjaavista opettajista ja heiltä saadusta tuesta. Tämä viittaisi siihen, ettei Bronkhorstin tutkimus välttämättä päde suomalaisessa

kulttuurikontekstissa, ja että myös opettajaopiskelijat tukeutuvat ohjaajaansa, mutta tukeutuminen lakkaa muita asiantuntija-aloja aiemmin. On myös aiheellista pohtia, lakkaako tukeutuminen saavutetun pätevyyden tason takia, vai siksi ettei tukea enää valmistumisen jälkeen ole samalla tavalla saatavilla. Aiheesta olisikin hyvä saada lisätutkimusta suomalaisesta kontekstista.

Vastauksista ilmeni myös tarve puolustaa omaa ammattia ja koulutusta. Puolustelemisen tarvetta ei erikseen perusteltu, eikä aina eritelty kenelle omaa osaamista tulee perustella. Vastaajista osa nimesi lasten vanhemmat, yhteiskunnan tai hallituksen oman ammattinsa aliarvioijaksi. Tätä voidaan pitää viitteenä joko jo koetusta tai pelätystä koulutuksen arvostuksen laskusta. Vaikka opettajankoulutusta ja ammattia on aiempien tutkimusten perusteella pidetty Suomessa hyvin arvostettuna (Darling-Hammond & Lieberman 2012; OECD 2017; Mikkola & Välijärvi 2014), voidaan tämän tutkimuksen perusteella nähdä opiskelijoiden kokeneen jonkinasteista alansa vähättelyä.

Opettajankoulutuslaitoksen voidaan nähdä valmistavan intermediaatteja, jotka ovat valmiita toimimaan itsenäisesti työelämässä, kuitenkin olematta vielä asiantuntijoita (Chi 2006). Opettajankoulutuslaitos tarjoaa yliopiston puolelta monipuolisen muodollisen pohjan, joka kannustaa ja ohjaa opiskelijoita kohti asiantuntijayhteisöjä, sekä yhteiskunnan mukaan muokattavissa olevaa asiantuntijuutta. Erityisesti harjoittelujaksot keräävät opiskelijoilta kiitosta. Harjoittelujaksot nimettiin usein parhaimmaksi osaksi opintoja, jotka ovat toimineet merkittävänä osana oman asiantuntijuuden kehityksessä. Kehitettävää kuitenkin löytyy vielä. Oman tutkimukseni aineiston perusteella erityisesti muodollisen ja epämuodollisen tiedon yhdistämistä tulisi kehittää lisäämällä havainnointia ja käsiteltyjä tapaustutkimuksia. Tämä antaisi mahdollisesti myös enemmän tukea tulevaisuudessa kohdattaviin tilanteisiin, joissa omaa muodollista tietoa täytyy osata soveltaa käytännössä (Tynjälä 2004). Muodollisen ja epämuodollisen tiedon yhdistäminen oli siitä poikkeuksellinen maininta, että se nousi esiin kahden eri merkitysverkoston kohdalla, niin positiivisena mainintana kuin kritiikkinäkin. Yliopistossa ja harjoittelussa tehdään näiden yhdistämiseksi paljon myös oikein, ja kyse on ehkä pikemminkin jostain mitä voitaisiin tehdä enemmän.

Yliopiston ja harjoittelun ohjaavien opettajien kohdalla tulisi aiempaa paremmin varmistaa toimintatapojen sekä opetuksen laadun yhteneväisyys. Yliopiston kohdalla tähän voi

olla vaikeaa puuttua, mutta harjoittelukoulussa voitaisiin puuttua lyhytaikaisten sijaisten käyttöön ohjaavina opettajina. Aineistosta ilmenee myös toive ”Opettajuus ja asiantuntijuus”- opintojakson sisällyttämisestä aiempiin opintoihin. Tämä toisi opiskelijoille paremman käsityksen siitä mihin tähdätään, sekä miten itseään voisi paremmin kehittää.

Opettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden koettua tasoa ei erikseen aineistoa kerätessä kysytty. Onkin mielenkiintoista, miten moni sitä lopulta lähti vastauksessaan pohtimaan. Tämän tuloksen perusteella voidaan ainakin todeta, että opintojakso on saanut opiskelijat pohtimaan ja tiedostamaan oman asiantuntijuutensa kehitystä. Vaikka koettu taso on suurimmalla osalla linjassa asiantuntijuustutkimuksen kanssa (Chi 2006; Berliner 2001; Tsui 2005), on kuitenkin tämän tutkimusongelman kohdalla tutkijan vaikutus oletettavasti suurin. Koetusta asiantuntijuuden tasosta saatuihin tuloksiin tulisikin suhtautua enemmän suuntaa-antavina, kuin ehdottomina totuuksina, sillä vastaukset tässä merkitysyksikössä eivät olleet yhtä konkreettisia kuin muissa merkitysyksiköissä. Laadullisen tutkimuksen heikkouksiin kuuluu, ettei ulkopuolisena toimijana voida muodostaa absoluuttisia totuuksia aiheesta, tai toisen kokemuksesta.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja ehdotukset jatkotutkimuksiin

Koska aineisto kerättiin osana yliopiston opintojakson tenttiä, ei aineiston keruun yhteydessä päästy vaikuttamaan kysymyksen asetteluun tai sen esitestaamiseen. On myös huomattava, että tentti on tutkimustilanteena erityinen, sillä vaikka aineiston keruun välineenä ollut kysymys jätettiin tentin yhteydessä arvioinnin ulkopuolelle, on tämä saattanut jäädä osalla osallistujista huomaamatta. Tällöin voidaan olettaa, että ainakin osa osallistujista on voinut vastata täysin oman aidon kokemuksensa ulkopuolelta, pelkästään tenttimateriaaliin perustuen. Osa on myös saattanut välttää kritiikin esittämistä tenttitilanteen takia. Kuitenkin vastauksista ilmeni myös hyvin painavaa kritiikkiä, sekä runsaasti omaan kokemukseen ja ajatteluun liittyvää pohdintaa, joten nämä ovat saattaneet vaikuttaa vain osaan osallistujista.

Tutkimuksen osallistujat olivat oletettavasti perehtyneet tenttimateriaalina olleisiin asiantuntijuutta ja opettajan asiantuntijuutta käsittelevään artikkeliin (Berliner 2001; Ericsson 2006b; Lehtinen & Palonen 2011; Bronkhorst ym. 2014), joten näiden artikkeleiden kä-

sittelemät asiat esiintyivät luonnollisesti myös vastauksissa. Tämä oli kuitenkin myös tarkoituksena. Opiskelijoille haluttiin varmistaa tietty perustietämys asiantuntijuustutkimuksesta, jotta he voivat sen perusteella myös arvioida omaa koulutustaan. Näin annettiin opiskelijoille mahdollisuus tarjota omia näkemyksiään siitä, mikä asiantuntijuuden kehityksen kannalta koulutuksessa toimii, sekä mitä voitaisiin vielä parantaa.

Fenomenologinen analyysi toimi tutkimusmenetelmänä hyvin, mutta tutkimus edellytti joitakin muutoksia analyysin perinteiseen etenemiseen (Giorgi 2017; Metsämuuronen 2006). Aineisto hajotettiin jo analyysin alkuvaiheessa poikkeuksellisesti merkitysyksiköittäin, eikä aineistoa tarkasteltu enää alkuvaiheen jälkeen vastaajakohtaisina kokonaisuuksina. Tämä oli osin fenomenologisen analyysin toimintatapojen vastaista, mutta koettiin tässä tapauksessa aineiston kannalta tarpeelliseksi menettelytavaksi. Koska kokemukset jakautuivat hyvin selkeästi tiettyihin selkeisiin merkitysyksiköihin, ei vastausten tarkastelu enää yksilön tasolla palvellut tutkimuksen tarkoituseriä.

Koska taustani on hyvin samanlainen kuin osallistujajoukolla, voidaan tässä tapauksessa ajatella tutkijan oman näkökulman olleen mahdollisimman lähellä tutkittavia. On kuitenkin mahdollista, että olen saattanut tulkita ja luokitella joidenkin osallistujien vastauksia virheellisesti. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkijana jo varhaisessa vaiheessa keskittymään osallistujien tekstin todelliseen sisältöön mahdollisimman neutraalisti, sekä keskittymään heidän omaan näkökulmaansa.

Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää kansalliselle tasolle koskemaan kaikkia Suomen opettajankoulutuslaitoksia. Ne antavat kuitenkin suuntaa-antavia tuloksia siitä, millaisin eväin yhden yliopiston opettajaopiskelijat kokevat lähtevänsä kohti työelämää. Koska aineisto kerättiin osana ”Opettajuus ja asiantuntijuus”- opintojaksoa, saatiin tähän tutkimukseen mukaan koulutuksen onnistuminen juuri asiantuntijuuden näkökulmasta. Opettajankoulutuslaitosta, sekä opiskelijoiden kokemusta sen tarjoamasta opetuksesta olisi hyvä tutkia enemmän, hyödyntäen laajemmin eri näkökulmia ja tutkimusmenetelmiä. Tähän tarvittaisiin aineistoa, joka ei perustu tiettyyn näkökulmaan tai ennakkomateriaaliin, vaan tarkastelee koulutuksen onnistumista opiskelijoiden mielestä yleisellä tasolla. Jatkossa aiheesta olisikin hyvä saada enemmän kvantitatiivisin menetelmin toteutettua tutkimusta Suomen kaikista yliopistoista.

Tutkimuksen tulokset antavat ajattelemisen aihetta niin yliopistoille tarjoamansa koulutuksen suhteen, kuin myös opiskelijoille oman osaamisensa kehittämisen suhteen. Kummankin osapuolen on hyvä tiedostaa, ettei tule koskaan olemaan täysin valmis tai täydellinen. Erään tutkimukseen osallistuneen opiskelijan sanoin; "*Kun ajattelet olevasi valmis, olet jo entinen*" (Vastaja 73).

LÄHTEET

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

Berliner, D. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.

Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. 2014. Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education* 37 (1), 18–34.

Butler, P. 2016. No grammar schools, lots of play: the secrets of Europe's top education system. *The Guardian* 20.9.2016. Viitattu 10.12.2019. <https://www.theguardian.com/education/2016/sep/20/grammar-schools-play-europe-top-education-system-finland-day-care>

Chi, M. 2006. Two Approaches to the Study of Experts' Characteristics. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) 2006. *The Cambridge handbook of expertise an expert performance*. New York: Cambridge University Press, 21-30.

Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. 2012. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *Teacher education around the world changing policies and practices* 40 (3), 291-309.

Ericsson, K. A. 2006a. An introduction to Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization and content. Teoksessa K.A. Ericsson, N Charness, P.J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.) *The Cambridge handbook of expertise an expert performance*. New York: Cambridge University Press, 3-19.

Ericsson, K. A. 2006b. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) 2006. *The Cambridge handbook of expertise an expert performance*. New York: Cambridge University Press, 683-704.

Gegenfurtner, A., Lehtinen, E. & Säljö, R. 2011. Expertise Differences in the Comprehension of Visualizations: a Meta-Analysis of Eye-Tracking Research in Professional Domains. *Educational Psychology Review* 23, 523-552.

Giorgi, A., Giorgi, B. & Morley, J. 2017. The descriptive phenomenological psychological method. In C. Willig & W. Rogers (toim.) *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*, 176-192. London: SAGE Publications Ltd.

Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Brindley, S. 2008. Practice Makes Perfect? Learning to Learn as a Teacher. *Oxford Review of Education*, 34 (2), 159-178.

Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32 (4), 246-256.

Herzmann, G. & Curran, T., 2010. Experts' memory: An ERP study of perceptual expertise effects on encoding and recognition. *Memory & cognition*. 39, 412-432.

Korpela, H. 2019. Luokanopettaja-koulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettaja-pulaa ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin Sanomat* 30.5.2019. Viitattu 10.12.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>

Kotimaisten kielten keskus, 2019. Kielitoimiston sanakirja. Viitattu 10.12.2019. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 1990. Suomen kielen perussanakirja. Helsinki, VAPK-kustannus.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, J. Laajalahti & S. Herkama (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 2. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä, PS-kustannus, 29-50.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13(4), 24-42.

Luukkainen, O. 2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? OAJ 8.5.2019. Viitattu 10.12.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja.1. laitos, 1. painos. Helsinki: International Methelp.

Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa Jokinen, H., Taajamo, J. & Välijärvi, J.: Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. 55-66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

OECD 2017. How's Life? 2017: Measuring Well-being. OECD Publishing, Paris. Viitattu 15.12. https://doi.org/10.1787/how_life-2017-en.

Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Stigler, J., & Miller, K. 2018. Expertise and Expert Performance in Teaching. Teoksessa K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams (toim.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 431-452.

Strauss, V. 2016. "I have seen the school of tomorrow. It is here today, in Finland." Washington Post 7.5.2016 Viitattu 10.12.2019. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2016/05/07/i-have-seen-the-school-of-tomorrow-it-is-here-today-in-finland/>

Tsui, A. B. M, 2005. Expertise in Teaching: Perspectives and Issues. Teoksessa K. Johnson (toim.) Expertise in second language learning and teaching. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 35 (2), p. 5, 174 – 190.

Opetus- ja kulttuuriministeriö & Kansliapäällikön esikunta, 2019. Oppijalähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri: Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018. Loppuraportti. Helsinki. Viitattu 10.12.2019. <https://minedu.fi/uusiperuskoulu>.

Van den Bogert, N., van Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W. 2014. First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 37, 208-216.

Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. 2017. See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.

Polanyi, M. 1962. *Personal knowledge*. Korjattu painos. Routledge & Kegan Paul Ltd (2005).

Honing, H., & Ladinig, O. 2009. Exposure influences expressive timing judgments in music. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(1), 281–288.

Snyder, K. M., & Logan, G. D. 2013. Monitoring-induced disruption in skilled type-writing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(5), 1409–1420.