



Turun yliopisto
University of Turku

KOULUHYVINVOINTI- ERIKOISTUMISKOULUTUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN ASiantuntijuus ja sen kehittyminen KOULUTUKSEN AIKANA

Noora Lahti
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Marraskuu 2019

LAHTI, NOORA: Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien asiantuntijuus ja sen kehittyminen koulutuksen aikana

Tutkielma, 62 s., 3 liites.
Kasvatustiede
Marraskuu 2019

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla Turun yliopiston Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuuden piirteistä ja arvioita omasta asiantuntijuudesta sekä selittää erikoistumiskoulutuksen vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiseen. Lisäksi tutkittiin opettajien yhteistyötahoja ja erikoistumiskoulutuksen vaikutusta niiden määrään. Tutkimukseen osallistuivat kaikki seitsemän lukuvuonna 2017–2018 koulutuksen suorittanutta opettajaa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että osallistujat käsittivät opettajan työn laaja-alaisena ja monipuolisena asiantuntija-ammattina. Opettajien puheissa asiantuntijuutta määritteli ennen kaikkea oman osaamisen jatkuva reflektointi ja kehittäminen. Myös tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat osallistujien mielestä merkittävimpiä opettajan asiantuntijuuden piirteitä. Erikoistumiskoulutus lisäsi opettajien tietoa kouluhuvinvoinnista ja koulun yhteistyötahosta. Lisäksi se selvensi ja syvensi opettajien omia näkemyksiä kouluhuvinvoinnista ja sen merkityksestä kouluarjessa. Asiantuntijuutta syvensi teorian ja käytännön linkittyminen toisiinsa. Ennen kaikkea reflektointi yksin ja yhdessä nähtiin koulutuksen suurimpana antina. Opettajien nykyiseen työnkuvaan liittyvät ja henkilökohtaiset yhteistyötahot vaihtelivat opettajakohtaisesti. Erikoistumiskoulutus toi kaikille ainakin yhden uuden yhteistyötahon erikoistumiskoulutukseen osallistuneista muista opettajista ja kouluttajista. Osa sai myös muita uusia yhteistyötahoja tai tiivistä yhteistyötä jo olemassa olevien tahojen kanssa.

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutus mahdollistaa opettajan asiantuntijuuden syventämisen ja yhteistyötahojen laajentumisen. Erikoistumiskoulutuksesta valmistuu kouluhuvinvoinnin asiantuntijoita, joiden osaamista hyödyntämällä voidaan kehittää kouluja ja mahdollistaa tiedonkulku yliopistojen ja koulujen välillä. On kuitenkin huomioitava, että tutkimus edustaa valikoituneen ja varsin yksimielisen joukon näkemyksiä ja kokemuksia erikoistumiskoulutuksesta. Yliopistojen erikoistumiskoulutusten osallistujamäärät ovat olleet varsin niukkoja, joten tutkimuksen avulla on mahdollista lisätä opettajien tietoa erikoistumiskoulutuksista.

Asiasanat:

opettajan asiantuntijuus, joustava asiantuntijuus, asiantuntijuuden kehittyminen, asiantuntijoiden yhteistyö, erikoistumiskoulutus, kouluhuvinvointi

Sisällysluettelo

1	ERIKOISTUMISKOULUTUKSET KOULUN MUUTOSTEN TUKENA.....	1
2	OPETTAJAN ASiantuntijuus	3
2.1	Opettajan asiantuntijuus sisältää moniulotteista osaamista.....	4
2.2	Opettajan joustava asiantuntijuus.....	5
2.3	Yhteistyön merkitys opettajan asiantuntijuudelle	6
2.4	Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksiä.....	8
3	KOULUHYVINVOINTI-ERIKOISTUMISKOULUTUS	10
3.1	Kouluhyvinvointi kouluttautumisen kohteena	10
3.2	Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen tavoitteet ja toteutus	12
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	14
5	MENETELMÄT.....	15
5.1	Osallistujat.....	15
5.2	Aineistonkeruumenetelmä.....	18
5.3	Aineiston analyysi	20
5.4	Tutkimuksen kulku.....	24
5.5	Tutkimusmenetelmien luotettavuus	25
6	TULOKSET.....	27
6.1	Osallistujien näkemykset opettajan asiantuntijuudesta ja itsearvioitu asiantuntijuus.....	27
6.2	Erikoistumiskoulutuksen vaikutus opettajien asiantuntijuuteen	32
6.3	Opettajien yhteistyötahot vuosi erikoistumiskoulutuksen jälkeen ja koulutuksen vaikutus niiden määrään	36
7	POHDINTA.....	44
7.1	Opettajan asiantuntijuus näyttäytyi monipuolisena ja jatkuvasti kehittyvänä	44
7.2	Erikoistumiskoulutus lisäsi opettajien koettua asiantuntijuutta	46
7.3	Yhteistyötahot opettajien asiantuntijuuden syventäjinä.....	47
7.4	Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset	49
7.5	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	52
	LÄHTEET.....	54
	LIITTEET	63

Kuviot

KUVIO 1. <i>Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) (OVET-hanke</i> <i>https://sites.utu.fi/ovet/hanke/)</i>	4
KUVIO 2. Opettajien koulutustaustat	16
KUVIO 3. Opettajien työkokemus vuosina (ka=17,1, kh=8,2)	17
KUVIO 4. Opettajien työkokemus eri kouluissa suhteessa uran pituuteen	17
KUVIO 5. Aineiston analyysin vaiheet Tuomea ja Sarajärveä (2018, 123) mukaillen.	20
KUVIO 6. Opettajien yhteistyötahot	24
KUVIO 7. Tutkimuksen kulku.....	24
KUVIO 8. Opettaja A:n yhteistyötahot.....	37
KUVIO 9. Opettaja B:n yhteistyötahot.....	37
KUVIO 10. Opettaja C:n yhteistyötahot.....	38
KUVIO 11. Opettaja D:n yhteistyötahot.....	39
KUVIO 12. Opettaja E:n yhteistyötahot	39
KUVIO 13. Opettaja F:n yhteistyötahot	40
KUVIO 14. Opettaja G:n yhteistyötahot.....	41

Taulukot

TAULUKKO 1. Esimerkkejä opettajien vahvuuksiin liittyvistä alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista	21
TAULUKKO 2. Esimerkkejä <i>Oman asiantuntijuuden arviointi</i> -pääteeman pelkistetyistä ilmauksista ja alateemoista	22
TAULUKKO 3. <i>Oman asiantuntijuuden arviointi</i> -pääteeman yläteemat ja alateemat	23
TAULUKKO 4. Opettajan asiantuntijuus koulutukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta suhteessa <i>Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (MAP)</i> (OVET-hanke https://sites.utu.fi/ovet/hanke/) ..	28

1 ERIKOISTUMISKOULUTUKSET KOULUN MUUTOSTEN TUKENA

Kymmenen viime vuoden aikana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tapahtunut suuria muutoksia, joiden synnyttämiin osaamistarpeisiin on pyritty vastaamaan järjestämällä opettajien erikoistumiskoulutuksia vuodesta 2015 lähtien. Kouluissa on oltu uusien haasteiden äärellä, kun Suomessa on vähitellen siirrytty UNESCO:n (1994) Salamancan julistuksen mukaisesti kohti inklusiivisia eli osallistavia koulutusratkaisuita. Oppimisessa ja koulunkäynnissä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten määrä on kasvanut jatkuvasti vuodesta 1995 lähtien (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2018). Yhteiskunnan eriarvoisuus on lisääntynyt, ja hyvinvointi ja terveys jakautuvat aiempaa epätasaisemmin myös lasten ja nuorten keskuudessa (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2019a). Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin POPS 2014) ovat aiheuttaneet keskustelua uudenlaisista koulutusratkaisuista ja opettajan roolin muutoksesta (mm. Hakkarainen, 2.9.2019; Virtanen & Wesanko, 11.10.2019). Myös digitalisaatio on rantautunut suomalaiseen koulutuspolitiikkaan (Saari & Sääntti 2018). Oman haasteensa suomalaisille kouluille on tuonut vieraskielisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvu (Tarnanen & Palviainen 2018; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2015, 13–14).

Näiden muutosten myötä opettajan työhön kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia. Koulun muutoksista ja opettajien uupumisesta onkin uutisoitu mediassa viime vuosina paljon (mm. Mattila, 18.9.2019; Paananen & Sirén, 6.8.2019). Opetusalalla huolta on herättänyt myös se, että opettajankoulutukseen hakeneiden määrä on ollut viime vuosina laskussa (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto 2019). Kehityssuunta on huolestuttava, sillä opettajan ammatti on perinteisesti nauttinut suomalaisten arvostusta ja ollut suosituimpia hakukohteita. Ilmiöön on ottanut kantaa esimerkiksi OAJ:n puheenjohtaja (Luukkainen, 8.5.2019).

Yhtenä ratkaisuna muuttuvaan koulumaailmaan Suomessa on alettu järjestää opettajien erikoistumiskoulutuksia vuodesta 2015 lähtien. Erikoistumiskoulutukset ovat jo työssä olleille opettajille järjestettäviä vähintään 30:n opintopisteen laajuisia koulutuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Turun yliopiston Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutusta. Se järjestettiin Turun yliopistossa ensimmäisen kerran lukuvuonna 2016–2017, ja tämän tutkimuksen kohteena ovat lukuvuonna 2017–2018 siihen osallistuneet opettajat.

Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen tarkoituksena on tuottaa kouluhuvinvoinnin asiantuntijoita, jotka toimivat osana moniammatillista asiantuntijayhteistyötä. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena onkin kuvailla opettajien asiantuntijuutta ja erikoistumiskoulutuksen vaikutusta asiantuntijuuteen. Tarkastelun kohteena ovat opettajien näkemykset ja kokemukset, joten tutkimusmenetelmänä käytetään teemahaastattelua. Opettajan asiantuntijuutta lähestytään *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP)* (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>) ja joustavan asiantuntijuuden (Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers & van Merriënboer 2014) näkökulmista.

Asiantuntijuus ymmärretään yksittäisen opettajan osaamista laajempaan osallistumisena asiantuntijayhteisöihin ja -verkostoihin (Gruber & Harteis 2018, 57–67). Tästä syystä teemahaastatteluissa selvitetään myös asiantuntijaopettajien yhteistyötahoja ja erikoistumiskoulutuksen vaikutusta niiden määrään. Erikoistumiskoulutuksia on järjestetty vasta muutaman vuoden ajan, eikä koulutusta olla vielä ehditty juuri tutkia, joten aihe on ajankohtainen ja tärkeä. Tutkimuksessa perehdytään opettajan asiantuntijuuteen yleisellä tasolla, sillä erikoistumiskoulutukseen voi osallistua erilaisissa työtehtävissä ja eri koulutusasteilla työskenteleviä opettajia. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin peruskoulussa työskentelevissä opettajissa.

2 OPETTAJAN ASiantuntijuus

Asiantuntijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä suoriutua tietyllä alalla jatkuvasti poikkeuksellisen korkeatasoisesti (Ericsson 2018a, 3). Asiantuntijoilla on todettu olevan muun muassa erityislaatuisia muisti- ja havaintotoimintoja. Asiantuntijoiden muistisuoritukset ovat tehokkaita muistin laajojen ja kompleksisten mieltämysyksiköiden ansiosta (Chase & Simon 1973). Lisäksi asiantuntijoilla on niin kutsuttu pitkäkestoinen työmuisti, jonka avulla he pystyvät käsittelemään samanaikaisesti suurta määrää tietoa ja suorittamaan rinnakkaisia tehtäviä (Ericsson & Kintsch 1995). Asiantuntijat tekevät myös noviiseja tarkoituksenmukaisempia havaintoja ja kykenevät kokoamaan tehokkaasti käsillä olevan tilanteen kannalta olennaisen tiedon (Gegenfurtner, Lehtinen & Säljö 2011).

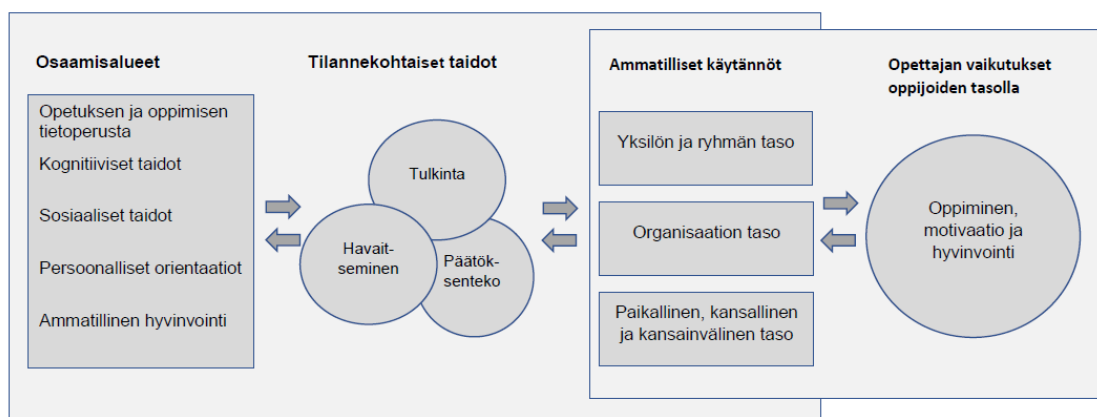
Muisti- ja havaintotoimintojen lisäksi asiantuntijoilla on poikkeuksellisen laaja ja hyvin organisoitunut tietorakenne. Asiantuntijat hyödyntävät rinnakkain erilaisia tiedon tyyppisiä, kuten deklaratiivista eli kuvailevaa ja proseduraalista eli prosessiin liittyvää tietoa (de Jong & Ferguson-Hessler 1996) sekä muodollista ja epämuodollista tietoa (Bereiter & Scardamalia 1993). Monilla asiantuntijoilla on myös niin kutsuttua negatiivista tietoa eli taitoa välttää helposti tapahtuvia virheitä (Gartmeier, Bauer, Gruber & Heid 2008). Asiantuntijat ovat taitavia tekemään päätöksiä ja ratkaisemaan ongelmia (Gruber & Harteis 2018, 45). Heidän metakognitiiviset prosessinsa ovat pitkälle kehittyneitä, joten he ovat hyviä suunnittelemaan, seuraamaan ja kontrolloimaan omaa toimintaansa. Asiantuntijat kykenevät arvioimaan käsillä olevan tehtävän vaikeustasoa ja hyödyntämään aiempia tietojaan tarkoituksenmukaisesti. He pystyvät valitsemaan ja käyttämään erilaisia ongelmanratkaisustrategioita joustavasti tehtävän ja tilanteen mukaan. (Endsley 2018.)

Asiantuntijaopettajien tunnistamisen keinoina on käytetty muun muassa opetuskokemusta, toisten opettajien vertaisarviointia, asiantuntijaopettajien ryhmään kuulumista tai korkeatasoista suoriutumista tiettyihin kriteereihin perustuen (Palmer, Stough, Burdenski & Gonzales 2010). Opettajan asiantuntijuutta on tutkittu myös vertaamalla noviisi- ja asiantuntijaopettajia keskenään tai tarkastelemalla oppilaiden oppimistuloksia osoituksena opettajan asiantuntijuudesta (Stigler & Miller 2018). Yksikään näistä asiantuntijaopettajien tunnistamisen keinoista ei kuitenkaan ole aukoton. Opettajan asiantuntijuuden määrittelemisessä haasteena on muun muassa se, että opettaja ei ole opetustilanteessa ainut toimija. Opettaminen ja oppiminen ovat monimutkaisia

ilmiöitä, joihin vaikuttavat opettajan toiminnan lisäksi muun muassa oppilaat, opetussuunnitelma ja koulutuspoliittiset päätökset (Stigler & Miller 2018).

2.1 Opettajan asiantuntijuus sisältää moniulotteista osaamista

Opettajan asiantuntijuus käsittää laajan määrän tietoa, taitoa ja kykyä tehdä tilannekohtaisesti tarkoituksenmukaisia valintoja. Opettajan on pystyttävä kohtaamaan yksilöt ja toisaalta ottamaan huomioon koko opetusryhmä. (Stigler & Miller 2018.) Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä OVET-kehittämishankkeessa (<https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>) on kehitetty *Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP)* kuvaamaan osaamista, jota opettaja tarvitsee työssään (kuvio 1).



KUVIO 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>)

Prosessimallin mukaan opettaja tarvitsee osaamisensa pohjaksi opetuksen ja oppimisen tietoperustan, joka sisältää tiedon eri osa-alueita. Näitä ovat sisältötieto (Loewenberg Ball, Thames & Phelps 2008), pedagoginen tieto (Guerriero 2017), pedagoginen sisältötieto (van Driel, Verloop & de Vos 1998), käytännöllinen tieto (Elbaz 2018) ja kontekstuaalinen tieto (Shulman 1987). Opettaja tarvitsee myös kognitiivisia taitoja. Opettajan on pystyttävä käsittelemään tietoa, ajattelemaan kriittisesti ja ratkaisemaan ongelmia. Myös kommunikointi-, argumentointi- ja päättelykyky ovat tarpeellisia taitoja. Lisäksi opettaja tarvitsee luovuutta ja metakognitiivisia taitoja. (Binkley ym. 2012.)

Sosiaaliset taidot ovat niin ikään välttämättömiä opettajan työssä. Niillä tarkoitetaan vuorovaikutustaitoja, tunnetaitoja sekä moninaisuuteen ja kulttuurien väliseen osaamiseen liittyviä taitoja (Jennings & Greenberg 2009). Opettajan osaamiseen vaikuttavat myös persoonalliset orientaatiot, jotka käsittävät opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja minäkäsityksen (Klassen & Tze 2014) sekä ammatilliset arvot, uskomukset, etiikan (Campbell 2008), motivationaaliset orientaatiot (Richardson, Karabenick & Watt 2014) ja ammatillisen identiteetin (Akkerman & Meijer 2011). Ammatillinen hyvinvointi, eli työhyvinvointi (Skaalvik & Skaalvik 2011), stressinhallinta (Austin, Shah & Muncer 2005) ja resilienssi (Gu & Day 2013), on myös osa opettajan osaamista. Lisäksi opettaja tarvitsee tilannekohtaisia taitoja eli kykyä havaita, tulkita ja tehdä päätöksiä erilaisissa tilanteissa osaamisensa perusteella. Opettajan osaamiseen vaikuttavat ammatilliset käytännöt niin yksilön, ryhmän ja organisaation tasolla kuin laajemmin paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>.)

2.2 Opettajan joustava asiantuntijuus

Asiantuntijuutta voidaan lähestyä esimerkiksi rutiiniasiantuntijuuden (*routine expertise*) tai joustavan asiantuntijuuden (*adaptive expertise*) näkökulmista. Kumpikin asiantuntijuuden laji sisältää valtavasti alakohtaista tietoa ja kykyä suoriutua virheettömästi tutuissa olosuhteissa, mutta joustava asiantuntija kykenee korkeaan suoriutumistasoon myös uusissa tilanteissa. Joustavan asiantuntijuuden tutkimus ymmärtää asiantuntijuuden kehittyvänä prosessina, jota voidaan havainnoida yksilöiden ongelmanratkaisukykyjen kautta. Joustava asiantuntija etsii haasteita, joita hän ratkaisee joustavasti ja luovasti. (Carbonell ym. 2014.)

Opettajan työssä tarvitaan ongelmanratkaisutaitoja päivittäin, sillä opettajan on sovellettava osaamistaan jatkuvasti erilaisissa tilanteissa, kuten *Moniulotteisessa opettajan prosessimallistakin* (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>) käy ilmi. Joustava asiantuntijuus on tärkeää myös siksi, että nykyään työympäristöt ovat usein epävakaita ja nopeasti muuttuvia. Tällöin yhden alan asiantuntijuus ei riitä, vaan työntekijän on kyettävä yhdistelemään tietoa ja käyttämään sitä uusilla tavoilla. Siten hän voi mukautua muutoksiin ja hallita uudet tilanteet ja ongelmat. (Carbonell ym. 2014.) Tämä työnteon muutos näkyy myös opettajan työssä, jossa vaaditaan enenevässä määrin

muutakin kuin vain opettamiseen liittyvää osaamista. Esimerkiksi inklusiivisten koulutusratkaisuiden yleistymisen ja kolmiportaisen tuen takia niin aineenopettajien kuin luokanopettajienkin työnkuva sisältää yhä enemmän oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukemista. Näin ollen opettajan asiantuntijuuden käsitetään tässä tutkimuksessa edustavan nimenomaan joustavaa asiantuntijuutta.

2.3 Yhteistyön merkitys opettajan asiantuntijuudelle

Asiantuntijuutta on perinteisesti tarkasteltu pitkälti yksilön ominaisuutena. Asiantuntijuus ei ole kuitenkaan ainoastaan yksilön ominaisuuksista kiinni, vaan myös siitä, miten yksilö pääsee käsiksi kulttuuriseen tietoon osallistumalla asiantuntijayhteisöihin ja -verkostoihin (Gruber & Harteis 2018, 66). Nopeasti muuttuvassa ja joustavaa asiantuntijuutta edellyttävässä maailmassa asiantuntijat tarvitsevat toisiaan, joten asiantuntijuutta on tarpeen lähestyä myös asiantuntijoiden välisen yhteistyön näkökulmasta.

Lehtisen ja Palosen (2011, 31–32) mukaan yhteistoiminnallisten tilanteiden asiantuntijuutta voidaan lähestyä kahdella tavalla. Yhteistoiminnallinen asiantuntijuus voidaan nähdä asiantuntijatiimien ja -verkostojen kollektiivisena ominaisuutena. Tällöin asiantuntemusta ei pystytä suoraan palauttamaan yksilöihin, vaan se syntyy yhteistoiminnallisten tilanteiden prosesseissa (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2011). Opettajan ammatissa esimerkiksi tiivis yhteisopettajuus voi parhaimmillaan mahdollistaa tällaisen kollektiivisen asiantuntijuuden. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yhteistoiminnalliseen asiantuntijuuteen vastuuhenkilön näkökulmasta. Tämän näkökulman mukaan yksittäisen henkilön asiantuntemus on merkittävää tehtävässä suoriutumisessa, mutta henkilö tarvitsee myös tietoa ja tukea omiin verkostoihinsa kuuluvilta asiantuntijoilta (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2007).

Opettajien sosiaalisiin verkostoihin kuuluvat ensinnäkin suhteet oman työyhteisön sisällä. Sosiaalisten verkostojen kautta opettajat voivat jakaa tietoa, neuvoja ja opetusmateriaaleja sekä antaa ja saada sosiaalista tukea. Yhteistyön kautta opettajat voivat rakentaa keskinäistä luottamusta ja jakaa opetusvastuuta. Yhteistyön onkin todettu olevan yhteydessä opettajien lisääntyneisiin tehokkuuden ja vaikuttavuuden tunteisiin sekä oppilaisiin kohdistuvien odotusten yhdenmukaistumiseen. Koulut, joissa on tiheät sosiaaliset verkostot, edistävät innovatiivista ilmapiiriä, sillä opettajat uskaltavat ottaa riskejä kehittääkseen opetusta yhdessä. Opettajien välinen yhteistyö voi välillisesti

vaikuttaa myös oppilaiden oppimistuloksiin myönteisesti. (Moolenaar, Sleegers & Daly 2012, 251–253.) Muiden opettajien lisäksi opettajat tekevät kouluissa yhteistyötä muun muassa oppilashuollon, koulun johdon ja muun henkilökunnan, kuten koulunkäynninohjaajien, kanssa.

Opettajien sosiaaliset verkostot voivat kattaa koulun sisäisten suhteiden lisäksi henkilökohtaisesti hankittuja koulun ulkopuolelle ulottuvia suhteita. Nardi, Whittaker ja Schwarz (2000) käyttävät termiä *intensional networks* kuvaamaan sellaisia yksilöiden harkittuja organisaatorajoja ylittäviä verkostoja, joiden avulla työntekijät vastaavat muuttuvan työelämän tarpeisiin. Henkilökohtaisten verkostojen luominen, ylläpitäminen ja aktivoiminen on edellytys jo lähes kaikissa työtehtävissä. Usein työntekijät pääsevät käsiksi olennaiseen tietoon omien henkilökohtaisten verkostojensa kautta ennemmin kuin organisaation verkostojen avulla. (Nardi ym. 2000.) Opettajilla tällaisia verkostoja voivat olla esimerkiksi opiskeluiden kautta tai aiemmista työpaikoista saadut suhteet muihin opettajiin. Opettajat voivat saada apua ja tukea toisiltaan myös sosiaalisessa mediassa, kuten Facebook-ryhmissä (Kelly & Antonio 2016).

Henkilökohtaisten verkostojen luominen, ylläpitäminen ja aktivoiminen vaatii pitkälle kehittynyttä metatietoa. Ensinnäkin pääsy näihin verkostoihin edellyttää taitoa verkostoitua. Verkostojen luomisen jälkeen niiden ylläpitäminen vaatii aktiivista työtä. Kun asiantuntija tarvitsee tietoa verkostojensa kautta, on hänen tiedettävä, keitä omissa verkostoissa on, kuka tietää mitään, missä kukakin työskentelee nykyisin ja miten löytää käsillä olevan ongelman kannalta keskeiset ihmiset. (Nardi ym. 2000.)

2.4 Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen edellytyksiä

Tässä tutkimuksessa keskitytään jo työssä olevien opettajien ammatilliseen kehittymiseen, sillä Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen ovat hakukelpoisia sellaiset opettajat, joilla on opetuskokemusta vähintään kolme vuotta (Opetushallitus 2019). Opettajan uran vaiheita voidaan tarkastella esimerkiksi kolmivaiheisen mallin kautta. Tällöin opettajan uran nähdään koostuvan alku-, keski- ja loppuvaiheesta. Uransa aluksi opettaja kartuttaa ammatillista itsevarmuutta. Hän saattaa olla suurimman osan ajasta selviytymistilassa ja keskittyä lähinnä omaan toimintaansa, kuten oppilasryhmän ja opetussuunnitelman hallintaan. Uransa keskivaiheilla opettajan itseluottamus on jo korkeampi. Silloin opettajan huomio siirtyy itsestä oppilaisiin ja siihen, miten opettaja voi edistää omilla valinnoillaan oppilaiden oppimista. Uran loppuvaiheessa opettajat syventävät asiantuntijuuttaan, pyrkivät vastaamaan oppilaiden erilaisiin tarpeisiin käyttämällä erilaisia opettamisen ja oppimisen tapoja ja tarkastelevat kasvatusta laajemmassa kontekstissa yli luokahuonerajojen. (Bressman, Winter & Efron 2018.) Malli on kuitenkin vain yksinkertaistus, eikä yksittäisen opettajan kehitys etene automaattisesti ja lineaarisesti tasolta toiselle. Kaksi opettajaa, jolla on saman verran opetuskokemusta, voivat olla ammatillisessa kehityksessään eri tasoilla.

Opettajan asiantuntijuus edellyttää siis opetuskokemusta, mutta pelkkä kokemus ei vielä takaa asiantuntijuuden kehittymistä (Stigler & Miller 2018). Itse asiassa suurin osa ammattilaisista saavuttaa muodollisen koulutuksen jälkeen ensimmäisinä työvuosinaan keskinkertaisen suoriutumistason, jolla he pysyvät koko työuransa ajan. Vain osa ammattilaisista jatkaa kehittymistään ja saavuttaa korkeimmat asiantuntijuuden tasot. (Ericsson 2018b.) Pelkkä opetuskokemus ei siis riitä, vaan asiantuntijuuden saavuttaminen edellyttää muitakin. Esimerkiksi älykkyys tai kognitiivinen kyvykkyys saattavat vaikuttaa aloittelijoiden suoriutumiseen, mutta niiden merkitys vähenee sitä enemmän, mitä korkeampi suoritustaso saavutetaan (Ericsson 2018b). Sosiaaliset verkostot vaikuttavat osaltaan asiantuntijuuden kehittymiseen (Gruber, Lehtinen, Palonen ja Degner 2008). Myös työskentelyolosuhteet, kuten työpaikan ilmapiiri ja kulttuuri, vaikuttavat asiantuntijuuden kehittymiseen (Gruber & Harteis 2018, 68–74).

Asiantuntijuuden kehittämisessä merkitykselliseksi tekijäksi on usein esitetty tarkoituksellista harjoittelua (*deliberate practice*). Sillä tarkoitetaan intensiivistä, tietoista keskittymistä vaativaa harjoittelua oman osaamisalueen ylärajoilla. Tarkoituksellinen harjoittelu edellyttää mahdollisuutta saada oikea-aikaista ja informatiivista palautetta

opettajalta tai valmentajalta. Harjoitteluun kuuluu myös mahdollisuus itse- ja vertaisarviointiin. Tarkoituksellinen harjoittelu keskittyy tyypillisesti heikkouksien kehittämiseen. Se sisältää vaihtelevia ja vaikeutuvia tehtäviä sekä mahdollisuuden kertaamiseen ja oman suoriutumisen parantamiseen. (Ericsson 2018b.)

Opettajan työssä asiantuntijuuden kehittämiseen voisi kuitenkin sopia tarkoituksellista harjoittelua paremmin tarkoituksellisen suoriutumisen (*deliberate performance*) käsite. Tarkoituksellinen harjoittelu sopii asiantuntijuuden kehittämiseen esimerkiksi urheilussa ja musiikissa, sillä näiden alojen huippuosaajat käyttävät suuren osan ajastaan harjoitteluun eivätkä itse suoriutumiseen. Sen sijaan monilla aloilla, kuten opettajan työssä, suurin osa ajasta kuluu itse työsuoriutumiseen. Tällöin oman asiantuntijuuden kehittämistä on tarkoituksenmukaisinta tehdä samalla, kun suoritetaan työtehtäviä. (Fadde & Klein 2010.)

Tarkoituksellisessa suoriutumisessa työtilanteita käytetään mahdollisuuksina oppia. Se sopii henkilöille, jotka ovat päteviä työhönsä ja joilla on jo työkokemusta. Tarkoituksellisen suoriutumisen avulla pyritään rakentamaan hiljaista tietoa ja intuitiivista asiantuntijuutta eli kykyä nopeaan ja vaivattomaan päätöksentekoon. Tarkoituksellisen harjoittelun tavoin tarkoituksellisessa suoriutumisessa on olennaista mahdollisuus kertaamiseen sekä vaihteleviin ja progressiivisesti vaikeutuviin työtehtäviin. Erona tarkoitukselliseen harjoitteluun asiantuntijatehtävissä oikea-aikaisen palautteen ja valmennuksen saaminen toisilta ei aina onnistu, joten tarkoituksellisessa suoriutumisessa oppijan täytyy välillä pyrkiä parantamaan suoriutumistaan oman arvionsa perusteella ulkopuolelta saamansa palautteen sijaan. (Fadde & Klein 2010.)

Opettajien täydennyskoulutukset ovat tärkeitä konteksteja opettajien asiantuntijuuden kehittymiselle. Opettajien täydennyskoulutus koostuu kuitenkin usein lyhyistä, vapaaehtoisista ja arkityöstä irrallisista työpajoista tai kursseista (Jakku-Sihvonen, Koskimies-Sirén, Lavonen, Mäkitalo-Sigel & Virta 2015, 102). Jotta ammatillinen kehittäminen olisi hyödyllistä, sen tulisi olla intensiivistä, jatkuvaa ja omaan työhön liittyvää (Stigler & Miller 2018, 443). Pidempikestoisille ja laajamittaisille koulutuksille on siis vaikuttanut olevan tarvetta.

3 KOULUHYVINVOINTI-ERIKOISTUMISKOULUTUS

Yliopistoissa voidaan suorittaa alempia ja ylempiä korkeakoulututkintoja, jatkotutkintoja ja täydennyskoulutuksia. Nykyisin yliopistot voivat järjestää myös erikoistumiskoulutusta. (Yliopistolaki 2018/1367 § 7.) Erikoistumiskoulutukset on tarkoitettu korkeakoulututkinnon suorittaneille ja työelämässä jo toimineille henkilöille (Yliopistolaki 2017/940 § 7 c). Erikoistumiskoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija kykenee toimimaan vaativissa asiantuntijatehtävissä, hallitsee asiantuntijaroolin edellyttämän erikoisosaamisen, pystyy analysoimaan, arvioimaan ja kehittämään erikoistumisalansa ammatillisia käytäntöjä sekä toimimaan yhteisöissä ja verkostoissa oman erikoistumisalansa asiantuntijana. Erikoistumiskoulutukset ovat laajuudeltaan vähintään 30 opintopistettä. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 2014/1439.)

Suomessa on tarjolla kolme opettajille suunnattua yliopistojen järjestämää erikoistumiskoulutusta, jotka ovat *Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä 60 op*, *Kouluhyvinvointi 60 op* ja *Monikulttuurisuus opetustyössä 30 op* (Opetushallitus 2019). Erikoistumiskoulutusten taustalla on pyrkimys vahvistaa osaamisen kulkemista yliopistojen ja koulujen välillä. Koulutuksen käytyään erityisasiantuntijaopettajat voivat ohjata muita opettajia työyhteisöissään sekä verkostoitua toistensa kanssa, mikä edistää asiantuntijuuden kehittämistä myös erikoistumiskoulutuksen jälkeen. (Turun yliopisto 2019.)

3.1 Kouluhyvinvointi kouluttautumisen kohteena

Kouluhyvinvointi on laaja käsite, jolla tarkoitetaan miellyttäväksi koettua fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä ja hyvää ilmapiiriä (Harinen & Halme 2012). Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi kouluviihtyvyyden, kouluun kiinnittymisen, turvallisuuden tai toisaalta koulukiusaamisen tai koulupudokkuuden kautta (Ukskoski 2013). Kouluhyvinvointi on terveyden ja yleisen elämäntyytyväisyyden ohella tärkeimpiä lapsen subjektiivisen hyvinvoinnin eli itse koetun ja arvioidun elämän laadun ulottuvuuksia (Väliavaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018). Oppilaiden psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpitäminen onkin

opetuksen ja kasvatuksen ohella koulun tärkeimpiä tehtäviä. Esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ja POPS 2014 velvoittavat koulut hyvinvointityöhön.

Vuoden 2019 Kouluterveyskyselyn (n≈100 000) mukaan neljä viidestä 4.- ja 5.-luokkalaisesta ja kolme viidestä 8.- ja 9.-luokkalaisesta suomalaisesta pitää koulunkäynnistä. Toisin sanoen suunnilleen viidesosa alakoululaisista ja yli kolmasosa yläkoululaisista pitää koulunkäynnistä vain vähän tai ei ollenkaan. Ainoastaan joka kolmas 4.- tai 5.-luokkalainen kokee kouluinnostusta eli on mielellään koulussa ja innoissaan koulutehtävistä. 8.- ja 9.-luokkalaisilta ei kysytty kouluintoa vuonna 2019, mutta vuonna 2017 vain noin neljäsosa koki kouluintoa eli myönteistä opiskeluun liittyvää innostusta. 4.- ja 5.-luokkalaisista useampi kuin joka kolmas kokee koulustressiä. 8.- ja 9.-luokkalaisista joka neljäs kokee uupumusasteista väsymystä ja 15 prosenttia koulu-uupumusta. Suunnilleen seitsemän prosenttia 4.- ja 5.-luokkalaisista kertoo tulevansa kiusatuksi vähintään kerran viikossa. 8.- ja 9.-luokkalaisilla vastaava osuus on hieman yli viisi prosenttia. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019b, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019c.)

Kouluterveyskyselyn tulosten valossa osa suomalaisista lapsista ja nuorista viihtyy koulussa ja voi siellä hyvin, mutta huolestuttavan suuri osa ei pidä koulusta, ei koe kouluinnostusta tai kokee koulustressiä tai -uupumusta. Osaa lapsista ja nuorista kiusataan toistuvasti. Suomalaisten lasten ja nuorten koulumenestystä ja hyvinvointia määrittävätkin aiempaa suuremmat erot. Osa lapsista ja nuorista voi erittäin hyvin, osalle taas kasautuu haasteita monilla elämän osa-alueilla. (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi & Salmela-Aro 2015.)

Suomalaisissa kouluissa on onnistuttu tukemaan oppilaiden tiedollista ja taidollista osaamista, mutta itsensä toteuttaminen ja kuulluksi tuleminen eivät ole olleet riittävästi mukana kouluarjessa. Muun muassa epäterveet rakennukset, pelon tunteet ja kiusaaminen heikentävät kouluhyvinvointia. (Harinen & Halme 2012.) Suorituspainet, toistuvat kokeet ja ulkoiset motivaatiotekijät ovat läsnä jo alakoulun ensimmäisiltä luokilta saakka, eikä koulussa näin tueta oppilaiden kasvun asennetta ja sisäisen motivaation muodostumista parhaalla mahdollisella tavalla. Kouluissa ja kunnissa on vaihtelua, mikä sekin lisää joidenkin oppilaiden mielestä epäreiluuden tunnetta. (Harinen ym. 2015, 71–73.)

Kouluhyvinvoinnin tukemisessa on tärkeää edistää oppilaiden sisäisen kouluinnostuksen syntymistä ulkokohtaisen suoriutumisen sijaan. Kouluinnostusta voidaan tukea kiinnittämällä huomiota kannustavaan ja sallivaan sosiaaliseen

ympäristöön, yhteisöllisiin työskentelytapoihin ja yksilöllisiin oppimispolkuihin. Siten mahdollistetaan onnistumisen kokemukset, jotka edistävät oppilaiden myönteistä käsitystä itsestä ja kouluun kohdistuvan kiinnostuksen muodostumista. Lisäksi oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja vaikutusmahdollisuuksia tukemalla voidaan edistää oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin ja kouluyhteisöön. (Harinen ym. 2015, 71–73.) Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksessa käsitellään niin kouluhuvinvoinnin taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia, yhteisöllisiä ja yksilöllisiä mekanismeja kuin koulujen konkreettisia keinoja tukea oppilaiden hyvinvointia.

3.2 Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen tavoitteet ja toteutus

Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutus kestää noin vuoden, ja se suoritetaan monimuoto-opetuksena työn ohessa. Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen tavoitteena on, että osallistuja on koulutuksen jälkeen kouluhuvinvoinnin asiantuntija. Osallistuja tunnistaa oppimisen, kouluhuvinvoinnin ja osallisuuden mekanismeja ja tuntee hyvinvointia edistäviä ja ylläpitäviä menetelmiä. Lisäksi osallistujalla on korkeatasoiset taidot organisoida moniammatillista asiantuntijayhteistyötä ja toimia osana sitä lasten ja nuorten negatiivisten kehityspolkujen muuttamiseksi. (Opetushallitus 2019.)

Opinnoissa käsitellään koulutyötä määrittäviä asiakirjoja ja koulu- ja työhyvinvoinnin yhteiskunnallisia ja poliittisia perustoja sekä hyvinvoinnin tukemisen mekanismeja yksilö-, perhe- ja koulutasolla. Koulutuksen aikana perehdytään tutkimuksiin pohjautuviin hyvinvoinnin tukemisen menetelmiin. Lisäksi tarkastellaan yhteistyötä koulujen sisällä sekä kotien ja koulua ympäröivien yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. Osallistujat suunnittelevat ja toteuttavat kehittämishankkeen, jossa teorian ja kirjallisuuden pohjalta luodaan uudenlaisia käytänteitä ja materiaaleja oppimisympäristöjen haasteisiin. Kehittämishankkeessa opettajaa ohjaa yliopiston akateemisen ohjaajan lisäksi työelämäohjaaja. (Turun yliopisto 2017.) Erikoistumiskoulutuksen suorittaneella opettajalla on valmiudet osallistua kansalliseen opetuksen kehittämistyöhön ja kansainvälisiin koulutustehtäviin (Opetushallitus 2019).

Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen viitataan jäljempänä tässä tutkimuksessa myös termeillä erikoistumiskoulutus, erko ja KHV-erko.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvailla vuoden 2017–2018 Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien asiantuntijuuden ja yhteistyötahojen piirteitä sekä selittää erikoistumiskoulutuksen vaikutusta asiantuntijuuteen ja yhteistyötahoihin.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Millaisena opettajan asiantuntijuus näyttäytyy erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä ja millaisena opettajat näkevät oman asiantuntijuutensa?
2. Millä tavoin erikoistumiskoulutus on vaikuttanut opettajien asiantuntijuuteen?
3. Millaisia yhteistyötahoja opettajilla on vuosi koulutuksen jälkeen ja millä tavoin erikoistumiskoulutus on vaikuttanut yhteistyötahojen määrään?

5 MENETELMÄT

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen ja nojaa hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisuuden ymmärtäminen sosiaalisesti konstruoituna, subjektiivisena ja moninaisena. Tutkijan ja tutkimuksen kohteen ajatellaan olevan vuorovaikutuksessa, joten tutkimuksen kohde ei ole tutkijasta riippumaton. Tutkija pyrkii tutkimuksen kohteiden näkökulmien empaattiseen ymmärtämiseen ja on siten tiedonkeruussa pikemminkin osallinen kuin etäinen ja puolueeton. Näin ollen tutkija vaikuttaa jonkin verran tutkittaviin ja tuloksiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda yksilöiden äänet kuuluviin, joten tieto on kuvailevaa eikä niinkään määrällistettyä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 22–24.)

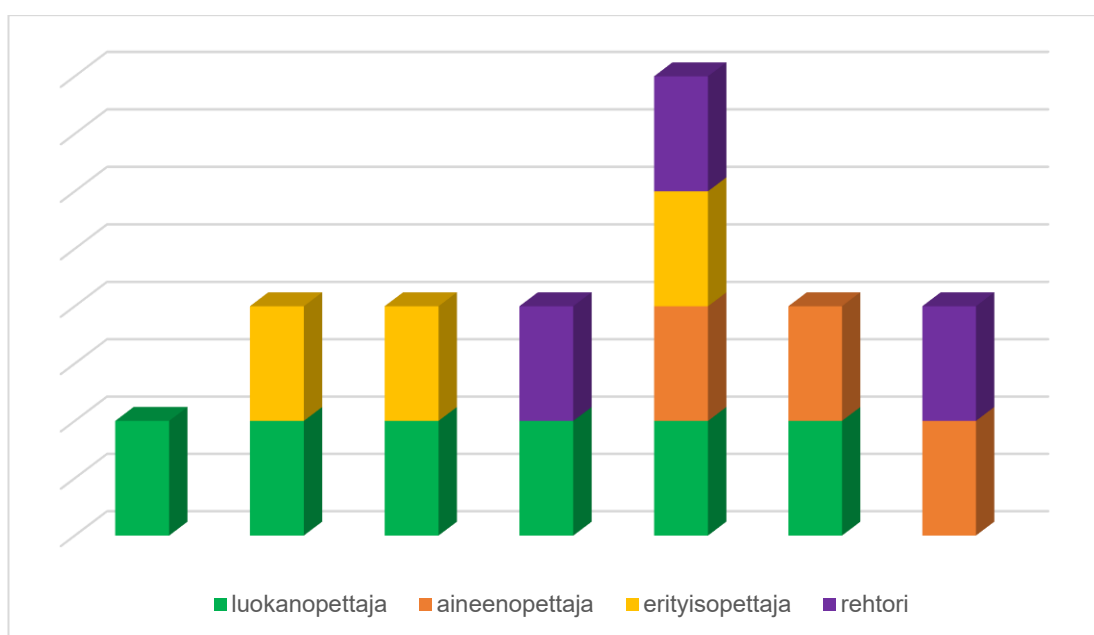
Tutkimusstrategiana on tapaustutkimus, jolle on tyypillistä yksittäisen, rajatun kokonaisuuden tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tapauksessa tutkitaan Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen lukuvuonna 2017–2018 osallistuneita opettajia. Tarkoituksena on ennen kaikkea ymmärtää erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien asiantuntijuutta, eikä niinkään saattaa tietoa yleistettävään muotoon. Tyypiltään tämä tapaustutkimus on kuvaileva ja selittävä. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on esittää tarkkoja kuvauksia ja dokumentoida ilmiöiden keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 139). Tutkimuksessa pyritään kuvailemaan opettajien asiantuntijuutta ja yhteistyötahoja. Selittävässä tapaustutkimuksessa tutkitaan, miksi tapaus on sellainen kuin on tai miksi se on kehittynyt sellaiseksi (Eriksson & Koistinen 2014, 13).

5.1 Osallistujat

Tutkimuspyyntö (liite 1) lähetettiin kaikille lukuvuonna 2017–2018 Turun yliopiston Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen loppuun suorittaneille osallistujille. Näiden opettajien voidaan ajatella olevan asiantuntijaopettajia, sillä erikoistumiskoulutukset kehittävät koulutukseen osallistuvista opettajista erityisasiantuntijoita (Opetushallitus 2019). Kaikki seitsemän suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Heistä kuusi työskenteli opettajana ja yksi rehtorina, mutta myös rehtorista käytetään nimitystä opettaja, jotta häntä ei voida tunnistaa osallistujien joukosta. Tutkimuksen kohteeksi valittiin yhtenä

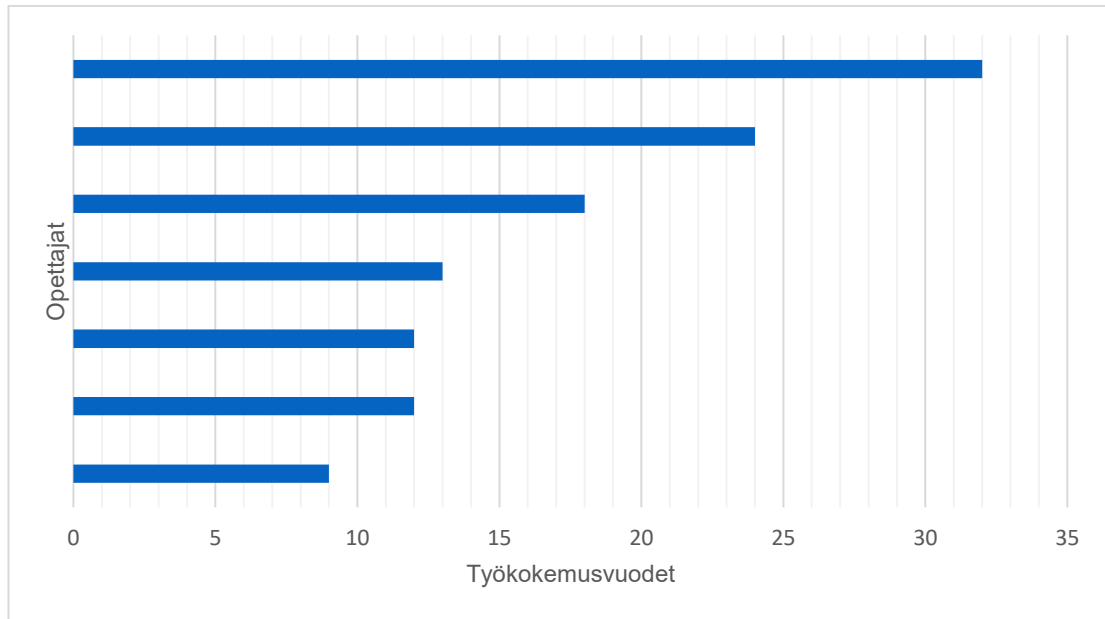
lukuvuonna koulutukseen osallistuneet opettajat, sillä he olivat osallistuneet koulutukseen täsmälleen samassa kontekstissa. Lukuvuoden 2017–2018 koulutus valikoitui tähän tutkimukseen, sillä tutkimus toteutettiin vuonna 2019, jolloin kyseisenä lukuvuonna koulutukseen osallistuneet olivat jo suorittaneet koko opintokokonaisuuden. Näin ollen he pystyivät muodostamaan koulutuksesta kokonaiskuvan ja refleктоimaan sitä hieman etäämmältä suunnilleen vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä.

Kaikki osallistujat olivat naisia. Heistä kuusi oli ennen erikoistumiskoulutuksen suorittamista valmistunut luokanopettajaksi ja yksi aineenopettajaksi (kuvio 2). Osa luokanopettajista oli opintojen aikana tai niiden jälkeen pätevöitynyt aineenopettajaksi. Osallistujista kolme oli suorittanut erityisopettajaopinnot. Yksi oli suorittanut ne samaan aikaan luokanopettajakoulutuksen kanssa ja kaksi myöhemmin valmistumisen jälkeen. Kolme opettajaa oli suorittanut rehtorin työhön pätevöittävät opinnot. Yksi heistä toimi nyt rehtorina, yksi oli ollut pitkään vararehtorina ja yksi oli suorittanut opinnot pääasiassa siksi, että ajatteli koulutuksen sisältöjen antavan osaamista myös opettajan työhön.



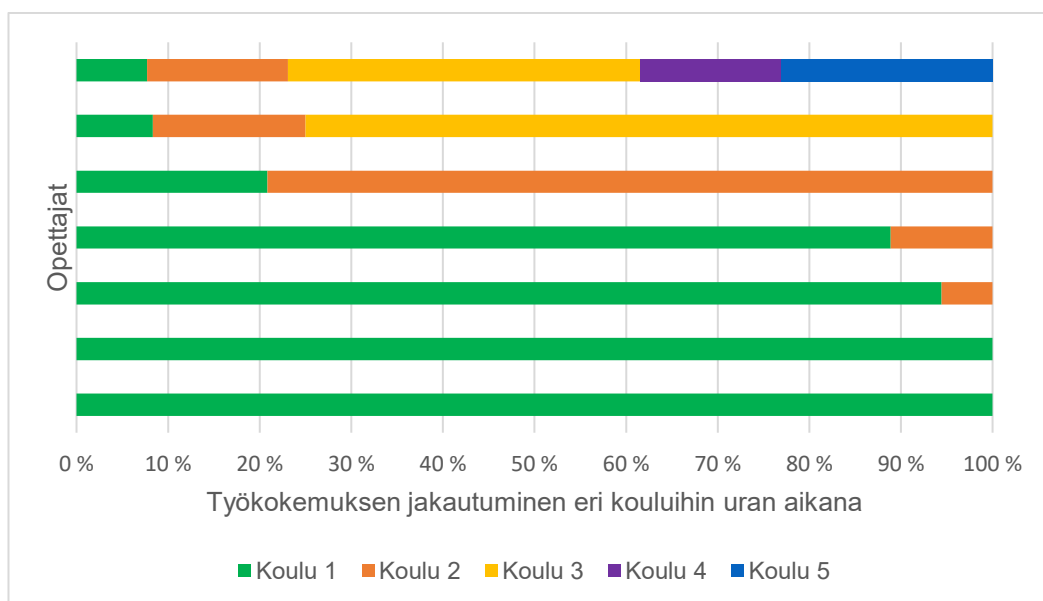
KUVIO 2. Opettajien koulutustaustat

Opettajilla oli 9–32 vuotta työkokemusta (kuvio 3). Neljällä opettajalla työkokemusta oli alle 15 vuotta ja kolmella yli 15 vuotta.



KUVIO 3. Opettajien työkokemus vuosina (ka=17,1, kh=8,2)

Suurin osa opettajista oli työskennellyt vain yhdessä tai kahdessa koulussa työuransa aikana (kuvio 4). Opettajien työhistoria esitetään suhteessa oman työuran pituuteen opettajien tunnistettavuuden välttämiseksi. Osalla opettajista työtehtävä oli vaihtunut työuran aikana esimerkiksi aineenopettajasta apulaisrehtoriksi ja edelleen rehtoriksi, aineenopettajasta luokanopettajaksi, luokanopettajasta erityisopettajaksi tai erityisluokanopettajasta laaja-alaiseksi erityisopettajaksi. Nämä muutokset eivät näy kuviossa 4.



KUVIO 4. Opettajien työkokemus eri kouluissa suhteessa uran pituuteen

Opettajista kuusi oli osallistunut Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen lisäksi yhteen tai useampaan pitkäkestoiseen koulutukseen. Näitä koulutuksia olivat esimerkiksi erityisopettajaopinnot, rehtorin tehtäviin valmistavat opinnot, musiikkiterapiaopinnot, työnohjausopinnot ja sosiaali- ja terveydenhuollon opinnot. Ainakin viisi opettajaa oli osallistunut kouluyhteisönsä tai lähialueen koulutuksen kehittämiseen. Joihinkin työtehtäviin, kuten rehtorin, vararehtorin tai laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan, sisältyy koko kouluyhteisön kehittämistä jo lähtökohtaisestikin. Opettajat olivat olleet mukana koulun johtoryhmässä, hyvinvointitiimissä, kaupungin opettajien koulutus- ja virkistystoiminnassa, kehittämässä inklusiivisia koulutusratkaisuita, laatimassa koulun opetussuunnitelmaa, tutoropettajana tai alkaneet kehittää yhteisopettajuutta omassa koulussaan.

Osallistujien tunnistettavuuden välttämiseksi osa tuloksista esitetään ilman opettajien tunnistetietoja. Opettajista käytetään myöhemmin lyhenteitä (O1, O2 ja niin edelleen). Lyhenteen numero määräytyi opettajien haastattelujärjestyksestä eli ensimmäisenä haastatellun opettajan lyhenne on O1. Yhteistyötahohahmotelmissa opettajista käytetään tunnisteita opettaja A, opettaja B ja niin edelleen, jotta haastatteluvastauksia ei voida yhdistää opettajien yhteistyötahoihin tutkimukseen osallistuneiden opettajien tunnistettavuuden välttämiseksi.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien mielipiteitä, kokemuksia ja tulkintoja asiantuntijuudesta, erikoistumiskoulutuksesta ja näiden välisestä suhteesta. Haastattelun avulla oli mahdollista saada opettajien ääni kuuluviin ja tuottaa uutta ja monitahoista tietoa uudenaikaisesta koulutusmuodosta. Näin ollen haastattelu oli tarkoituksenmukainen aineistonkeruumenetelmä (Hirsjärvi ym. 2009, 205).

Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, joka kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Se on sopiva aineistonkeruumenetelmä, kun tiedetään, että tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ovat kokeneet tietyn tilanteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Tässä tapauksessa kaikki opettajat olivat osallistuneet Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen lukuvuonna 2017–2018. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että ennen haastattelua tutkija selvittää tutkittavan ilmiön piirteitä ja rakentaa analyysinsa perusteella haastattelurungon

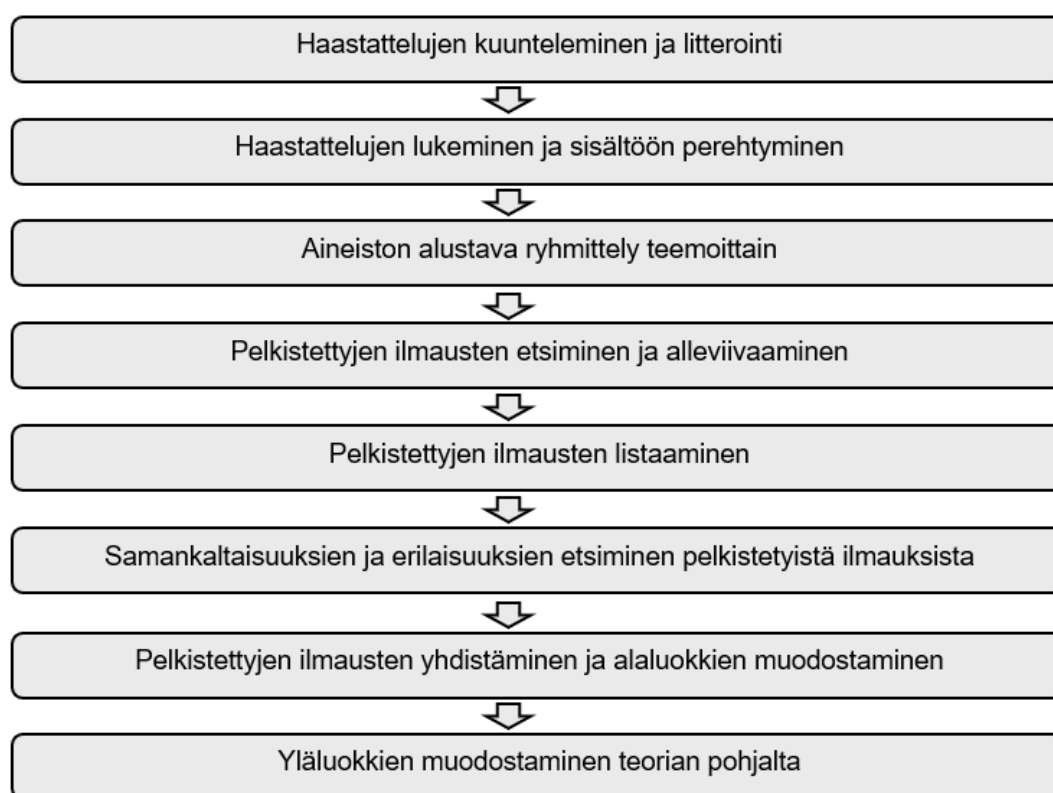
(Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Tutkija perehtyikin Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen opetussuunnitelmaan (Turun yliopisto 2017). Hän sai myös käyttöönsä opettajien koulutuksen aikana tekemät yhteistyötahohahmotelmat ja arviot omasta asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä suhteessa koulutuksen sisältöihin. Näiden aineistojen pohjalta muodostettiin haastattelurunko. Haastattelukysymyksiä testattiin luokanopettajaopiskelijalla ja kasvatustieteen tutkijalla. Esihaastatteluiden avulla testattiin haastattelurungon toimivuutta, haastattelukysymysten muotoilua ja aihepiirien järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Molempien esihaastatteluiden perusteella haastattelurunkoon tehtiin tarkennuksia.

Teemahaastattelulle tyypillisesti kysymysrunko oli kaikille sama, mutta tarkkaa sanamuotoa ja kysymysten järjestystä voitiin tarvittaessa vaihdella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Haastattelurunko (liite 2) koostui kolmesta teemasta. Ensimmäiseksi selvitettiin opettajien taustatietoja eli koulutustaustoja ja työkokemuksia. Lisäksi opettajalta kysyttiin syitä hakeutua koulutukseen. Haastattelun toinen teema käsitteli opettajan yhteistyötahoja. Opettajaa pyydettiin hahmottelemaan paperille sellaisia tahoja, joiden kanssa hän tekee yhteistyötä ja joilta hän saa uusia ideoita ja tukea työhönsä. Opettajat merkitsivät hahmotelmiinsa sekä tärkeimmät yhteistyötahot tällä hetkellä että tahot, joiden kanssa yhteistyö oli alkanut erikoistumiskoulutuksen myötä. Kolmannessa teemassa tarkasteltiin opettajan asiantuntijuutta ja erikoistumiskoulutuksen vaikutusta siihen. Opettajaa pyydettiin määrittelemään, mitä asiantuntijuus opettajan mielestä tarkoittaa. Lisäksi opettajaa pyydettiin arvioimaan ja kuvaamaan omaa asiantuntijuuttaan, vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteita. Haastattelun päätteeksi opettaja kertoi, millaisena näkee asiantuntijuutensa tulevaisuudessa.

Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2019 opettajien kouluilla tai koulujen läheisyydessä ympäri Suomea. Opettajilta pyydettiin lupa haastatteluiden nauhoittamiseen. Haastattelun aluksi jokaiselle opettajalle annettiin tietosuojailmoitus (liite 3), joka jäi opettajalle. Haastattelut kestivät 30–60 minuuttia ($k_a = 44,3$, $k_h = 9,2$ min).

5.3 Aineiston analyysi

Haastatteluaineistoa käsiteltiin laadullisella sisällönanalyysillä. Siinä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa induktiivisesti eli aineistolähtöisesti, deduktiivisesti eli teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti Tuomea ja Sarajärveä (2018, 123) mukaillen (Kuvio 5).



KUVIO 5. Aineiston analyysin vaiheet Tuomea ja Sarajärveä (2018, 123) mukaillen

Litteroitu haastatteluaineisto ryhmiteltiin alustavasti kahdeksaan teemaan (*Opettajien taustatiedot, Erikoistumiskoulutukseen hakeutuminen, Yhteistyötahot, Asiantuntijuuden määrittely, Oman asiantuntijuuden arviointi, Erikoistumiskoulutuksen hyödyt, Erikoistumiskoulutuksen kehittäminen ja Oman asiantuntijuuden tulevaisuus*). Jokaisen teeman alle koottiin kaikki teemaa koskevat haastattelupätkät kaikkien opettajien haastatteluista. Teema kerrallaan aineistosta redusoiitiin eli etsittiin pelkistettyjä

ilmauksia, jotka alleviivattiin. Esimerkiksi *Oman asiantuntijuuden arviointi* -teeman vahvuuksia käsittelevistä alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, joista osa on nähtävillä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä opettajien vahvuuksiin liittyvistä alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>No tota ehkä semmonen <u>herkkyys on niinku sillai ehkä vahvuus et herkkyys huomata asioita ja aistia erilaisia asioita ja tunteita niinku toisissa</u>. Ja tota sitten sellanen ehkä sellanen <u>sinnikkyyys</u> siinä mielessä et jos joku asia tulee tehdä ni mä kyllä aika sinnikkäästi yleensä työskentelen. Mä saan sen tehty. Niin ja haluan sitten sillai tehdä kaikkeni et se asia hoituu tai ainakin edistyy mun osalta eteenpäin. Ja ehkä sitten vielä sellanen niinkun no emmä tiä on se varmaan vahvuuskin no mutta kyky uskoa sillai hyvää lapsesta ja siitä että hänel on kuitenkin mahdollisuus saada ne asiat hoitumaan parhain päin muutaman erehdyksen ja yrityksen kautta.</i>	Herkkyys Sinnikkyyys Uskoo hyvää lapsesta
<i>...et olkoon se nyt sit tällä hetkellä se on varmaan tossa <u>musiikin terapeutisessa hyödyntämisessä, oppilaan kohtaamisessa, vuorovaikutuksessa</u>, sitten ihan yleisesti tällöisen kouluhyvinvoinnin ja no ehkä yleisenkin työhyvinvoinnin <u>perusasioissa</u>. Varmaan se <u>että pitää niitä, ajattelee välillä niitä, lukee niitä, välillä vetää niitä ajatuksia yhteen, keskusteluvalmius</u> ehkä jakaa niitä jonkun kanssa ja ehkä saada joku ihminen ajattelemaan ehkä jostain asiasta uudella tavalla tai muuttamaan toimintaansa jos niikseen on.</i>	Tietyt oppiaineet (musiikki) Ihmisten kohtaaminen Vuorovaikutus Hyvinvoinnin perusasioden tunteminen Oman osaamisen kehittäminen jatkuvasti Keskusteluvalmius
<i>No varmaan tota oon semmonen että osaan <u>innostaa ja tsemrata oppilaita ja innostunki monesta asiasta ja mutta no nään mä sen vahvuutena myös vaadin että en sitten niinku päästä sieltä mistä aita on matalin et pitää niinku ponnistella</u>. Ja tuun oon aika <u>joustava työyhteisössä et oon valmis muuttamaan suunnitelmia ja koen että mua on helppo lähestyä ja oon siinä sitten niinku <u>hyvä kuuntelija</u></u>. Ja no ne on varmaan niinku niitä.</i>	Innostaminen Innostuminen Korkeat odotukset Joustavuus Helposti lähestyttävä Kuunteleminen

Pelkistetyt ilmaukset listattiin ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin ja niistä muodostettiin alateemoja. Esimerkiksi *Oman asiantuntijuuden arviointi* -pääteemaan liittyviä alateemoja muodostettiin yhdeksän (taulukko 2). Selvyyden vuoksi taulukkoon 2 on alleviivattu taulukossa 1 esitetyt pelkistetyt ilmaukset.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä Oman asiantuntijuuden arviointi -pääteeman pelkistetyistä ilmauksista ja alateemoista

Pelkistetyt ilmaukset	Alateemat
<u>Vuorovaikutus</u> <u>Ihmisten kohtaaminen</u> <u>Kuunteleminen</u> Dialogisuus Tilanteiden aistiminen Tunteiden huomaaminen <u>Herkkyys</u> <u>Keskusteluvalmius</u> <u>Joustavuus</u> Myötätunto ja empatia Läsnäolemisen taito <u>Helposti lähestyttävä</u> Luottamuksen rakentaminen Uskallus pyytää apua Positiivisuudella kasvattaminen <u>Uskoo hyvää lapsesta</u> Etsii vahvuuksia Kaikenlaisten lasten huomioiminen <u>Innostuminen</u> Innostaminen <u>Korkeat odotukset</u> <u>Sinnikkyys</u> Kärsivällisyys Monipuolinen näkemys asioista <u>Tietyt oppiaineet</u> Ei mustavalkoista ajattelua <u>Hyvinvoinnin perusasioiden tunteminen</u> Normiperustan tunteminen Itsetuntemus	Tunne- ja vuorovaikutustaidot Myönteinen suhtautuminen oppilaisiin ja omaan työhön Monipuolinen osaaminen
<u>Oman osaamisen kehittäminen jatkuvasti</u> Tiedon pitäminen ajan tasalla Oman toiminnan reflektointi Asiantuntijuus vaatii jatkuvaa työtä Oman osaamisen ylläpitäminen	Asiantuntijuuden ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen
Rohkeus suhteessa huoltajiin Perheiden tarpeet paremmin huomioon Tietyt oppiainesisällöt Digitaaliset laitteet Juridiikka Nuorten tukitoimet Lyhytpinnaisuus Rauhallisuus Lasten tahdissa pysyminen Omasta jaksamisesta huolehtiminen Asiantuntijuus karttuu vuosien ja kokemusten myötä	Yhteistyö vanhempien kanssa Yksittäisissä oppiaineissa tai menetelmissä kehittyminen Henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittäminen Omasta jaksamisesta huolehtiminen Kokemuksen kartuttaminen

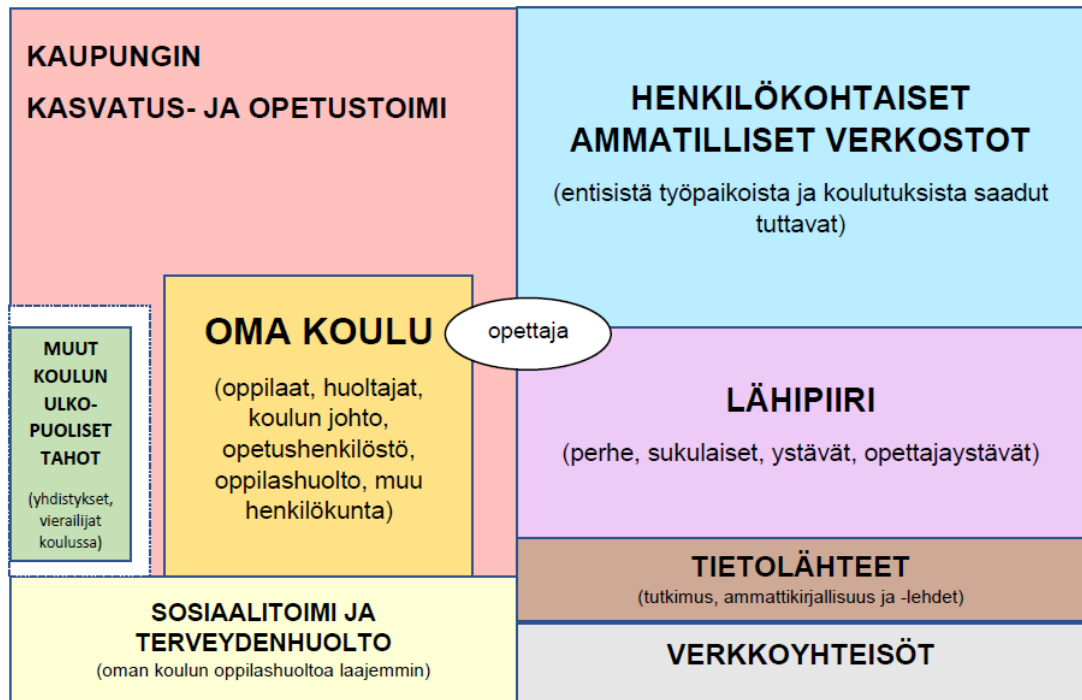
Lopuksi alateemat jäsenneltiin yläteemoihin (taulukko 3). Yläteemat yhdistettiin viideksi pääteemaksi (*Asiantuntijuuden määrittely, Oman asiantuntijuuden arviointi, Erikoistumiskoulutuksen vaikutus omaan asiantuntijuuteen, Yhteistyötahot ja*

Erikoistumiskoulutuksen vaikutus yhteistyötahoihin). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto liitetään abstrahointivaiheessa teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Siksi *Asiantuntijuuden määrittely - ja Oman asiantuntijuuden arviointi* -pääteemoja muodostettaessa aineistoa peilattiin *Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (MAP)* (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>).

TAULUKKO 3. Oman asiantuntijuuden arviointi -pääteeman yläteemat ja alateemat

Alateemat	Yläteemat	Pääteema
Tunne- ja vuorovaikutustaidot Myönteinen suhtautuminen oppilaisiin ja omaan työhön Monipuolinen osaaminen Oman osaamisen kehittäminen	Vahvuudet	Oman asiantuntijuuden arviointi
Asiantuntijuuden ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen		
Yhteistyö vanhempien kanssa Yksittäisissä oppiaineissa tai menetelmissä kehittyminen Henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittäminen Omasta jaksamisesta huolehtiminen Kokemuksen kartuttaminen Asiantuntijuuden ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen	Kehittämisen kohteet	

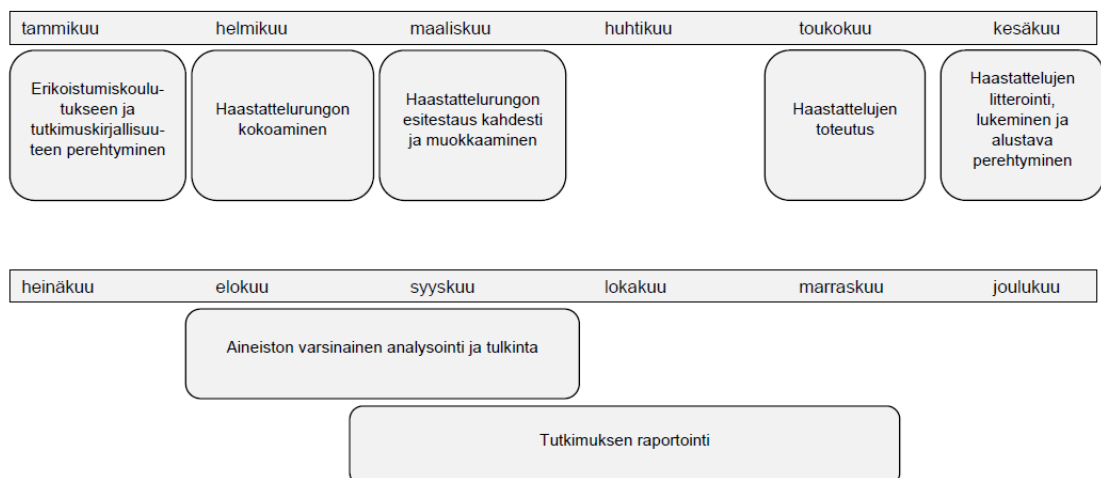
Opettajien yhteistyötahojen analysointi aloitettiin tarkentamalla ja täydentämällä hahmotelmia yhteistyötahoja koskevien haastattelupätkien avulla. Tämän jälkeen hahmotelmat koottiin yhteen. Jokainen opettaja oli hahmotellut yhteistyötahojaan vapaasti paperille, joten hahmotelmat poikkesivat toisistaan. Jotta yhteistyötahoja voitiin vertailla keskenään, luotiin pohja (kuvio 6), jossa kunkin tyyppiset tahot ovat tietyssä kohdassa. Vasemmalla puolelle sijoittuvat opettajan nykyiseen työnkuvaan liittyvät toimijat, kun taas oikealla puolella on kuvattuna opettajan henkilökohtaisia verkostoja, jotka eivät varsinaisesti liity opettajan nykyiseen työnkuvaan. Pohjan muodostamisen jälkeen opettajien yhteistyötahot sovitettiin pohjaan. Hahmotelmista poistettiin kaupunkien, oppilaitosten ja yksityishenkilöiden nimet yksityisyyden suojaamiseksi. Opettajien yhteistyötahoista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Lisäksi tarkasteltiin opettajien mainintoja erikoistumiskoulutuksen kautta saaduista uusista yhteistyötahoista.



KUVIO 6. Opettajien yhteistyötahot

5.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimus eteni vuoden 2019 aikana haastattelurungon muodostamisesta aineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja edelleen tulosten raportointiin kuvion 7 mukaisesti:



KUVIO 7. Tutkimuksen kulku

5.5 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Haastatteluun sisältyy monia haastattelijaan, haastateltavaan ja haastattelutilanteeseen liittyviä virhelähteitä (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Haastateltavan käyttäytyminen, ilmeet ja eleet vaikuttavat haastatteluun (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelu edellyttää haastattelijalta taitoa ja kokemusta, jotta hän voi hyödyntää kasvokkain käytävän haastattelun mahdollisuutta mukauttaa kysymyksiä joustavasti tilanteen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tämä otettiin tässä tutkimuksessa huomioon järjestämällä esihaastattelut, joiden avulla haastattelukysymyksiä oli mahdollista muokata ja tarkentaa. Tutkija kiinnitti myös tietoisesti huomiota siihen, että antaisi haastateltavien tuoda oman äänensä kuuluviin kommentoimalla vastauksia mahdollisimman vähän. Haastattelun luotettavuutta lisäsi se, että haastattelija pystyi selventämään haastateltavalle haastattelukysymyksiä ja esittämään syventäviä kysymyksiä tilanteen mukaan.

Haastateltava voi haastattelutilanteessa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, vastata ohi aiheen tai jättää joitakin asioita kertomatta (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Siksi osallistujille kerrottiin tutkimuspyynnössä (liite 1), että haastattelu koskee oman asiantuntijuuden kehittymistä. Heitä pyydettiin pohtimaan omaa ammatillista aikajanaansa ja sitä, keiltä he saavat apua omaan työhönsä tällä hetkellä. Näillä ennakkokysymyksillä pyrittiin varmistamaan, että tärkeimmät yhteistyötahot ja asiantuntijuuteen liittyvät seikat tulisivat opettajille haastattelussa mieleen, antamatta kuitenkaan liian yksityiskohtaista tietoa haastattelusta etukäteen. Teemahaastattelun luotettavuuden kannalta on keskeistä pohtia, ymmärtävätkö tutkija ja haastateltava haastattelun käsitteet samalla tavoin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187). Siksi haastattelun aikana haastattelija kertoi, mitä yhteistyötahoilla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Haastateltavat kertoivat itse, millaiseksi ymmärtävät opettajan asiantuntijuuden. Haastattelut toteutettiin rauhallisissa tiloissa joko opettajien omissa luokissa tai muissa koulun tai lähialueen tiloissa, joten haastattelutilanteissa ei esiintynyt juurikaan ulkoisia häiriötekijöitä, kuten melua tai keskeytyksiä.

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen, mikä paransi aineiston analyysin luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Analyysin luotettavuutta pyrittiin lisäämään dokumentoimalla ja selittämällä analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti. Aineiston analyysissa suurimmat haasteet liittyivät

opettajien yhteistyötahoihin. Opettajat tekivät yhteistyötahohahmotelmat vapaasti tyhjälle paperille piirtäen. Näin ollen jokaisen opettajan hahmotelmat rakentuivat eri lailla. Osa opettajista kuvaili yhteistyötahojaan laajemmin ja osa yksityiskohtaisemmin. Joku opettajista saattoi kertoa tekevänsä yhteistyötä koulun oppilashuollon kanssa, kun taas toinen eritteli erikseen tekevänsä yhteistyötä kouluterveydenhoitajan, -kuraattorin, -psykologin tai opinto-ohjaajan kanssa. Samoin jotkut opettajista kertoivat yksityiskohtaisesti keiden kaikkien opettajien kanssa tekevät yhteistyötä, ja jotkut taas mainitsivat yleisemmällä tasolla tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Tutkimuksen kannalta oli tarkoituksenmukaista pyrkiä vertailemaan opettajien yhteistyötahoja keskenään. Yhteistyötahohahmotelmien muokkaaminen vertailtavaan muotoon on pakottanut tekemään joitakin yksinkertaistuksia ja tulkintoja. Tosielämässä esimerkiksi läheinen työkaveri voi olla ystävä työn ulkopuolella ja kuulua siten myös lähipiiriin. Tässä tutkimuksessa tällaiset läheiset kollegat luokiteltiin kuitenkin omaan kouluun liittyviin yhteistyötahoihin, sillä jonkinlaisia luokitteluja oli tehtävä.

6 TULOKSET

Seuraavaksi esitellään haastatteluiden keskeisimmät tulokset. Ensiksi käsitellään koulutukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta ja itsearviointeja omasta asiantuntijuudesta. Toiseksi tarkastellaan, millä tavoin erikoistumiskoulutus on koulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä vaikuttanut opettajan omaan asiantuntijuuteen. Kolmanneksi esitellään opettajien yhteistyötahoja ja vertaillaan niitä keskenään. Lisäksi tarkastellaan, millä tavoin erikoistumiskoulutus on vaikuttanut yhteistyötahojen määrään.

6.1 Osallistujien näkemykset opettajan asiantuntijuudesta ja itsearvioitu asiantuntijuus

Opettajat mainitsivat haastatteluissa lähes kaikkiin *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP)* osaamisalueisiin liittyviä asiantuntijuuden piirteitä, kun he kertoivat, mitä opettajan asiantuntijuus heidän mielestään tarkoittaa (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Opettajan asiantuntijuus koulutukseen osallistuneiden opettajien näkökulmasta suhteessa *Moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin (MAP)* (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>)

Esimerkki haastatteluista	
OPETUKSEN ja oppimisen tietoperusta	
sisältötieto	<i>aineenhallinta (OPE6)</i>
pedagoginen tieto	<i>miten opetetaan eri ikäisille lapsille (OPE1)</i>
pedagoginen sisältötieto	<i>tieto eri menetelmistä, toimintamalleista ja interventioista (OPE4)</i>
käytännöllinen tieto	<i>oppilaantuntemus (OPE2)</i>
kontekstuaalinen tieto	<i>lainsäädännön tunteminen (OPE6)</i>
KOGNITIIVISET taidot	
tiedon käsittely	<i>syy-seuraus-suhteiden ymmärtäminen (OPE4)</i>
kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	<i>tietää, miten ratkaistaan ongelmat (OPE2)</i>
kommunikointi, argumentointi ja päättely	<i>tuo epäkohtia esille rakentavalla tavalla (OPE3)</i>
luovuus	<i>oppilaiden yksilöllinen tukeminen (OPE4)</i>
metakognitiiviset taidot	<i>ymmärtää omat vahvuudet ja kehittämisen kohteet (OPE2)</i>
SOSIAALISET taidot	
vuorovaikutustaidot	<i>dialogisuus (OPE3)</i>
tunnetaidot	<i>ihmisten kohtaaminen (OPE6)</i>
moninaisuuteen liittyvä osaaminen	<i>kaikenlaisten lasten huomioiminen (OPE1)</i>
kulttuurien välinen osaaminen ja vuorovaikutus	
PERSOONALLISET orientaatiot	
AMMATILLINEN hyvinvointi	
työhyvinvointi	<i>ammattillinen innostuneisuus (OPE1)</i>
stressinhallinta	<i>armollisuus itseä kohtaan (OPE1)</i>
resilienssi	<i>oman toiminnan kehittäminen (OPE4)</i>

Opettajat kertoivat tarvitsevänsä työssään opetuksen ja oppimisen vahvaa tietoperustaa niin opetettavista aineista, pedagogiikasta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, oppilaantuntemuksesta kuin opetussuunnitelmasta ja lainsäädännöstäkin. O5 pohti opettajan asiantuntijuutta näin:

No tota se on monipuolista sen niinku lapsen kasvun osaamista tai sen lapsen kokonaisvaltaista tuntemista jotenki opettajan työ. Opettajan asiantuntijuus niinkö? No se on mun mielest lapsen kehityspuoli ja sitten myös tavallaan se pedagoginen puoli, oppimisen puoli ja se semmonen jotenki myös niinku turva ja tuki ja mahdollistaja. (O5)

Opettajat kertoivat, että asiantuntijuuteen kuuluu heidän mielestään kyky tuoda epäkohtia rakentavasti esille ja etsiä ongelmatilanteissa monenlaisia ratkaisuja. Opettajan on osattava nähdä syy-seuraussuhteita, pohtia erilaisia vaihtoehtoja ja uskaltaa toimia. Oman

osaamisen ja toiminnan reflektointi ja kehittäminen on myös tärkeää. Esimerkiksi O4 kertoi kognitiivisten taitojen merkityksestä:

No varmaan semmosta et pystyy niinku jotenki ajattelemaan monenlaisii eri toimintavaihtoehtoja ja on niinku ongelmanratkaisuvaihtoehtoja ja niinku monenlaisia erilaisia syy-seuraus-suhteita asioille että varmaan et ei niinku tai tietysti kaikenlaista tietoa ja sitä intuitioo koko aika mut sit jotenki niinku et on semmonen laaja näkemys asioista ni sitä. Ja just et pystyy niinku yhdistelemään asioita toisiinsa ja niinku miettiit sillee no taas jälleen kerran monelta eri näkökantilta asioita. (O4)

Toisten ihmisten kanssa toimimisen taidot olivat opettajien mielestä tärkeitä. Opettajien mukaan opettajalla on oltava ammattitaitoa suhteessa oppilaisiin, huoltajiin ja kollegoihin. Toisten ihmisten kohtaaminen ja dialogisuus nousivat haastatteluissa tärkeiksi taidoiksi. Muutamat opettajat kertoivat, että opettajalla on tarpeen olla osaamista myös siitä, mistä tai keneltä kannattaa hakea apua silloin, jos oma osaaminen ei riitä. Muun muassa O6:n mielestä hyvät sosiaaliset taidot ovat opettajalle välttämättömiä:

Et se kyky kohdata erilaises tilantees olevii ihmisiä ja kyky auttaa niitä ja mahdollisuus tehdä niinku perustason ennaltaehkäisevää työtä hyvinvointii tukien. Ni mä aattelen niin että ne koulut joissa on paljon sellasii opettajii jotka ei tohon pysty ni ni niil ne on vähän niinku pulassa. (O6)

Tässä tutkimuksessa persoonallisiin orientaatioihin ei juuri keskitytty osallistujien tunnistettavuuden välttämiseksi. Ammatilliseen hyvinvointiin liittyen O1 ja O7 mainitsivat armollisuuden itseään kohtaan ja omasta jaksamisesta huolehtimisen:

Aina ei jaksa, aina ei jaksa ottaa ihan kaikkee vastaan niin skarppina ja iloisena ja onnellisena ja myötätuntoisena kuin olisi hyvä. Mutta sit taas toisaalta sekin täytyy niinku suoda itselleen et nyt mä oon kyl hiukan väsynyt et mä kuuntelen vaan puolel korval mut sit huomenna mä voin kuunnella taas täysillä. (O1)

Kaikkiin asioihin ei voi lähteä vaikuttamaan, maailmaa ei voi parantaa muuta kun yks koulupäivä kerrallaan. – – Et sitä omaa jaksamista pitäis niinku myöskin jaksaa seurata. (O7)

Kaikkien opettajien vastauksista välittyi ajatus opettajan työn laaja-alaisuudesta ja monipuolista osaamista edellyttävästä työnkuvasta. Esimerkiksi O7 ja O6 pohtivat opettajan työn laajuutta:

Se on mun mielest se on ihan niinku veteen piirretty viiva mikä on opettajan asiantuntijuutta koska mä olen ite sitä ainaki sitä tuskaillu sitä että ku se kenttä on niin laaja ja sitä ei voi ottaa haltuun millään. – – Et kyl se asiantuntijuus on vaan niinku jatkuvaa liikettä ja kehittymistä ja koska se muuttuu lasten myötä. (O7)

Et [opettajan] ammattitaito ja niinku ammatillisuuteen mä aattelen et tänä päivänä täytyy niinku vahvasti niinku liittyä jollain tapaa ehkä psykologin ja sosiaalityön ja terveydenhuollon puolelle osin niinku lipuvia juttuja. (O6)

Asiantuntijuutta luonnehti opettajien mielestä kyky erottaa työssä olennaisimmat asiat. Tätä pohti esimerkiksi O2:

Et meille ihan hirveesti tulee sähköpostia et tohonki pitäis osallistua ja tommonen ja tommonen ja sit me halutaan niille kolmellekymmenelle oppilaalle jokaiselle tehdä jotain yksilöllistä tommosta ja sit ku se ei ookaan siinä kuosissa et se pystyy ottaa vastaan et mieluummin sen että luo niitä rauhallisia kohtaamisia ja kysyy vähän siltä oppilaalta että missä mennään ja kuuntelee vastauksen niin sillä usein pääsee aika pitkälle. (O2)

Olennaisiin asioihin keskittymisen lisäksi oman osaamisen reflektointi sekä halukkuus ja kyky kehittyä jatkuvasti oli opettajien mielestä tärkeä asiantuntijuutta määrittelevä piirre. O4 toi haastattelussa esille näitä asioita:

— ja sit niinku et pystyy refleктоimaan sitä omaa toimintaa ja sit vähän muidenki toimintaa ja sit niinku et pystyy kehittämään koko aika sitä toimintaa niinku eri teorian ja sit sen kokemuksen pohjalta eri teorioiden ja kokemusten pohjalta. (O4)

Opettajien arvioivat omaa asiantuntijuuttaan kokonaisuutena asteikolla 1–10, ja vastaukset vaihtelivat välillä 5–9 ($ka=7,9$, $kh=1,47$). Opettajien itsearvioituissa vahvuuksissa korostuivat tunne- ja vuorovaikutustaidot. Kaikki opettajat kertoivat vahvuuksikseen toisten ihmisten kohtaamisen ja pitivät sitä myös tärkeänä asiantuntijuuden osa-alueena. Opettajat kertoivat, että yrittävät toimia työssään dialogisesti. Moni kertoi olevansa herkkä aistimaan tilanteita ja toisten ihmisten tunteita. Myös myönteinen suhtautuminen oppilaisiin ja omaan työhön nousi haastatteluissa esille. Opettajat kertoivat pyrkivänsä uskomaan oppilaista hyvää ja löytämään heidän vahvuuksiaan. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pohti esimerkiksi O4:

Se asiantuntijuus poistaa semmosen mustavalkosuuden mun mielestä semmosen niinku just et kyl mul on mun mielest ainaki kyky ja ehkä se on ehkä se tärkein kyky on just se dialogisuus ja vuorovaikutus noitten muitten ihmisten kanssa et pystyy niiden kans yrittää luomaan sitä yhteistä näkemystä ja semmosta niinku ja pohtii niit asioita ni se on mul ainaki mun mielest tosi hyvä. (O4)

Opettajilla oli monipuolista osaamista opetuksen ja oppimisen tietoperustasta muun muassa eri oppiaineista, koulu- ja työhyvinvoinnista ja normiperustasta. O2 kuvailivat vahvuuksiaan muun muassa seuraavasti:

— oppilaan kohtaamisessa, vuorovaikutuksessa, sitten ihan yleisesti tämmösen kouluhyvinvoinnin ja no ehkä yleisenkin työhyvinvoinnin perusasioissa. Varmaan se että pitää niitä, ajattelee välillä niitä, lukee niitä, välillä vetää niitä ajatuksia yhteen, keskusteluvalmius ehkä jakaa niitä jonkun kanssa ja ehkä saada joku ihminen ajattelemaan ehkä jostain asiasta uudella tavalla tai muuttamaan toimintaansa jos niikseen on. (O2)

Kehittämisen kohteiksi mainittiin yksittäisissä oppiaineissa tai menetelmissä kehittyminen, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, kokemuksen kartuttaminen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten kärsivällisyyden tai rauhallisuuden

kehittäminen. Myös omasta jaksamisesta huolehtiminen nähtiin tärkeäksi tulevaisuudessa. Oman osaamisen kehittäminen oli monen opettajan vahvuus ja toisaalta kehittämisen kohde, sillä asiantuntijuutta on ylläpidettävä ja kehitettävä opettajien mielestä jatkuvasti, kuten O4 pohti:

Mut nii emmä oikein tiedä nyt kehittämisen kohteena ois ihan ylipäättään niinku kehittyä vaan just viel paremmaks niinku ehkä toimimaan eri tilanteissa oikein niinku kerryttää taas sitä kokemusta. – – Ehkä just asiantuntijuudest et tärkein siin on se et halua koko aika kehittyä ni emmä tiä ei siin varmaan ikinä tuu valmiiks. (O4)

Erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä opettajan asiantuntijuus näyttäytyi laajana, monipuolisena ja jatkuvasti kehittyvänä. Osallistujien mielestä opettaja tarvitsee työssään vahvan opetuksen ja oppimisen tietoperustan, kognitiivisia taitoja, ammatillisen hyvinvoinnin taitoja ja ennen kaikkea sosiaalisia taitoja. Opettajien itsearvioitu asiantuntijuus näyttäytyi pääosin hyvänä. Sosiaaliset taidot olivat opettajien vahvuuksien keskiössä. Opettajat nimesivät myös kehittämisen kohteita ja kertoivat asiantuntijuuden edellyttävän jatkuvaa ylläpitämistä ja kehittämistä.

6.2 Erikoistumiskoulutuksen vaikutus opettajien asiantuntijuuteen

Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus vaikutti opettajien asiantuntijuuteen lisäämällä tietoa kouluhyvinvoinnista ja koulun yhteistyötahoista, kuten O3:n ja O4:n haastatteluista ilmenee:

Ja jotenkin se asiantuntijuus on ylipäättään ihan valtavasti kasvanut. Et jotenki ehkä hahmottaa senkin että mitä kaikkia tahoja vaikka toki senki on tiennyt mut ehkä paremmin hahmottaa näitä yhteistyötahoja sosiaalipuolta lähinnä ja siis kaikkii näit toimijoita siellä. Ja sit tään oppilashuollollinen aspekti ehkä tuli tuol koulutuksessa kans aika kivasti näkyviin et sitä niinku voi tai miten sen niinku pitäis pelata ja miten se kouluissa sitten voi opettajan työtä tukea. (O3)

Ja ehkä nyt eniten mulle aukes se osallisuuden käsite sillei viel selvemmin ittelle.
(O4)

Opettajat kertoivat ymmärtäneensä, kuinka paljon kouluilla on mahdollisuuksia tukea lasten ja nuorten hyvinvointia, kuten O6, O3 ja O5 kertovat:

Mulle niinku vahvistu vuoden aikana sellanen näkemys että perusopetusta pitäis ohjata siihen suuntaan että koulu mitä suurimmas määrin tekis työtä sen eteen että lasten ja nuorten kyky pärjätä elämässä vahvistuis. Semmonen niinku arjessa pärjäämisen taidot. Ni ne on niit mitä me voitais mun mielestä tarjota. (O6)

Ja jotenkin se ammatillisuuden nostaminen sieltä niinku esiin ja sen näkyväks tekeminen että työ mitä tekee on tottakai tärkeää mut et sit just se et se on yhtä tärkeää tai niinku tosi tärkeää siinä se hyvinvointi niinku hyvinvointiasiat on tärkeää koulussa et ne kannattaa nostaa keskiöön. (O3)

Ja tota kyllä se niinku tavallaan koulun näkee nyt paljon laajemmin tai niinku miten mä sen sanoisin ei niin suppeasti jotenkin kokonaisvaltaisemmin tän kokonaisuuden. (O5)

Opettajat kertoivat saaneensa Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksesta vahvistusta ja käsitteitä omille ajatuksilleen, kuten O2:n ja O3:n haastatteluista käy ilmi:

Vahvisti jotain omia semmosia käsityksiä, anto käsitteitä niille. Et joissain asioissa on ehkä ollu oikeella tiellä ymmärtämättäänkin ja se että on ollu talossa töissä missä ollaan ehkä toimittu sen ajan hengen mukaan vähän etukäteenkin vaikkei sitä aina tajuttu. (O2)

Mut et jotenkin tän koulutuksen kautta siihen sai semmosen mahdollisuuden tai semmosen tavallaan toimijuuden ja sellasen oikeutuksen että niin että mä oikeesti voin keskittyä näihin asioihin. Tää ei oo mitään huuhaata tai että se ei haittaa jos mulla menee välillä niinku matikasta jäädään vähän jälkeen tai äidinkielestä tai et mä voin keskittyä näihin asioihin niinku enemmän. Joo se oli tosi semmonen iso asia kyllä. (O3)

Muutama opettaja kertoi, että koulutus oli lisännyt ammatillista hyvinvointia. Tätä pohtivat O1 ja O3:

Se on ollut siis ihan ilmiselvästi tai siis todellakin semmonen jaksamiskysymys et siin mieles niinku näki muuta, kuuli muuta – – Eliikkä semmonen mikä näil opettajavuosilla helposti tulee on semmonen kynninen ja kyllästyneisyys et semmonen että semmonen vähän niinku tavallaan kiukkuisuus tai tällanen niin kyl mä oon niinku sen yli päässy ihan selvästi et tottakai välil voi olla väsyneisyys ja jopa hiukan uupunukin ja muuta mut kyl mä niinku ihan eri tavalla suhtaudun niinku asioihin ja oppilaiden asioihin siis semmosest ihan niinku positiivisesta näkökulmasta eri tavalla. (O1)

Et ainaki nyt on semmonen olo et niinku on hirveesti tarmoa ja energiaa ottaa asioista selvää ja tutustua juttuihin ja niinku saada koska tavallaan niinku sen imun kautta saa sellasta nostetta tähän työhön ja sit sen nosteen kautta tavallaan jaksaa tehdä tätä työtä ja olla kiinnostunu niistä lapsista. (O3)

Koulutuksen katsottiin vahvistaneen omaa asiantuntijuutta muun muassa siksi, että koulutuksessa yhdistyivät käytäntö ja teoria. Pitkäkestoinen ja oman työhön linkittyvä koulutus syvensi asiantuntijuutta O2:n mukaan seuraavasti:

Et mä jotenki aattelen et hyvä et on tommosia pieniä täsmäkursseja et saat joku kaipa vinkkejä et miten opetetaan nokkahuilun soittoa, toinen hyviä uusia tekniikoita kankaanpainoon. Mut jotenki mä aattelen täs kohtaa et ne pystyy opettelemaan et semmonen joku mikä laajentaa sun ajattelua eikä semmoset lyhytkurssit vaan nimenomaan tämmöset vuoden tai yli vuoden koulutukset mitkä osataan käyttää hyvin ja sillä et mitkä on niinku ei sitä tiedon kaatoo vaan sillä et osataan sitä aikuisopiskelijoiden asiantuntijuutta hyödyntää. Toi oli mun mielestä ihan loistava esimerkki siitä toi Kouluhuvinvointi-erko. (O2)

Opettajat toteuttivat kehittämishankkeen, jonka tekeminen oli monen opettajan mielestä kehittänyt omaa asiantuntijuutta. Kehittämishankkeisiin liittyvä palautetta pidettiin omaa asiantuntijuutta edistävänä, kuten O2 kertoo:

Ja sit ku mä mietin tossa mä sanoin viime elokuussa ku meillä oli se palauteseminaari ja nää jotka oli lukenu ne meidän työt ja keskusteltiin ni just mietin et vitsit ku tämmösiä keskusteluja saisi et toiset ihmiset maksaa personal trainerista että ne saa vyötärön ympäröityä ja hauiksen kuntoon mut et sitä vois maksaa et saisi et joku ihminen niinku perehtyy sun juttuihin ja osaa asiantuntijana niinku tommosen mentorin niin semmonen systeemi ois oikeastaan aika hyvä. Ja siitä olisin valmis maksamaan. Terapeutit on erikseen. (O2)

O2:n lisäksi muutkin nostivat kurssilaisten ja kouluttajien kesken käytyt ammatilliset keskustelut tärkeiksi oman asiantuntijuuden kehittämisessä. O3 pohti:

Et mä koen et se oli hyvin pitkälti myös semmosta ensimmäistä kertaa oikeastaan asioiden äärelle oli aikaa pysähtyä ja niistä oli aikaa keskustella ja kuulla miten muualla toimitaan ja kuulla muitakin näkemyksiä. Mut sit kuitenkin se et me ollaan kaikki samalla alalla niin me niinku tasan tarkkaan tiedetään et jos joku sanoo jotain ni kaikki niinku ymmärtää mistä on kyse. Et se oli niinku se. (O3)

Koulutus lisäsi asiantuntijuutta kaikkien opettajien mielestä. Koulutus viritti opettajissa myös ajatuksia siitä, kuinka asiantuntijuutta voisi tulevaisuudessa edelleen syventää:

Ja jäi sieltä toki jotain semmosia mitä olis sitten toivonutkin vielä sitten käyvän niinku mä olisin ehkä toivonu siihen niinku kouluhyvinvointi mun mielestä se on osa myös niinku opettajien hyvinvointia ja aikuisten hyvinvointia ni sitä käytiin tosi vähän mun mielestä. (O5)

Tulevaisuudesta kysyttäessä opettajat toivat esille nykyiseen työkuvaansa liittyviä toiveita. Kaikki opettajat kertoivat haluavansa edelleen kehittää omaa asiantuntijuuttaan yhä pidemmälle. Näitä asioita pohtivat O1, O6 ja O7:

Ja mä toivoisin et esimerkiksi just tosta hyvinvointikoulutukseen liittyvästä tulis enemmän sitä asiantuntijuutta tulis käyttöön. (O1)

Kyl mä varmaan täs jonkun vuoden oon että tota noin ni mä oon vähän semmonen kyl et mä haluan aina jotain isompia juttuja. (O6)

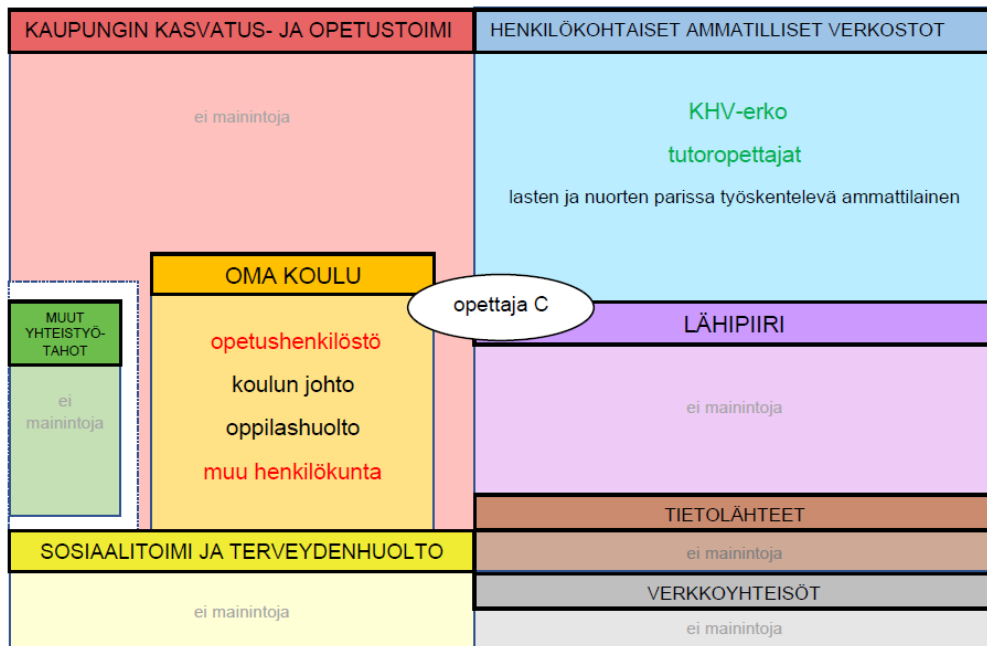
Mä jotenkin toivoisin et että tota koulumaailmassa ehkä avauduttais enemmän näille hyvinvointiasioille et sinne alkais kehittyä eri tyyppisiä ehkä konsultatiivisia työpaikkoja ja muita. Mä toivoisin et mä pääsisin jossakin vaihees sen tyyppiseen työskentelyyn. (O7)

Osallistujien haastatteluiden perusteella käytäntöä ja teoriaa yhdistävä Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus lisäsi ja syvensi osallistujien tietoa kouluhyvinvoinnista ja sen tukemisesta. Opettajat kertoivat oivaltaneensa kouluhyvinvoinnin edistämisen tärkeyden ja hahmottavansa koulun ja yhteistyötahot kokonaisvaltaisemmin kuin ennen koulutusta. Erityisesti koulutuksen aikana käydyt keskustelut koettiin antoisiksi, sillä koulutus tarjosi mahdollisuuden reflektoida kouluhyvinvointiin liittyviä teemoja yhdessä muiden opettajien kanssa. Osa opettajista kertoi koulutuksen lisänneen ammatillista hyvinvointia. Opettajien mielestä koulutus lisäsi asiantuntijuutta, ja opettajien haastatteluista välittyi myös halu kehittää omaa asiantuntijuutta edelleen tulevaisuudessa.

6.3 Opettajien yhteistyötahot vuosi erikoistumiskoulutuksen jälkeen ja koulutuksen vaikutus niiden määrään

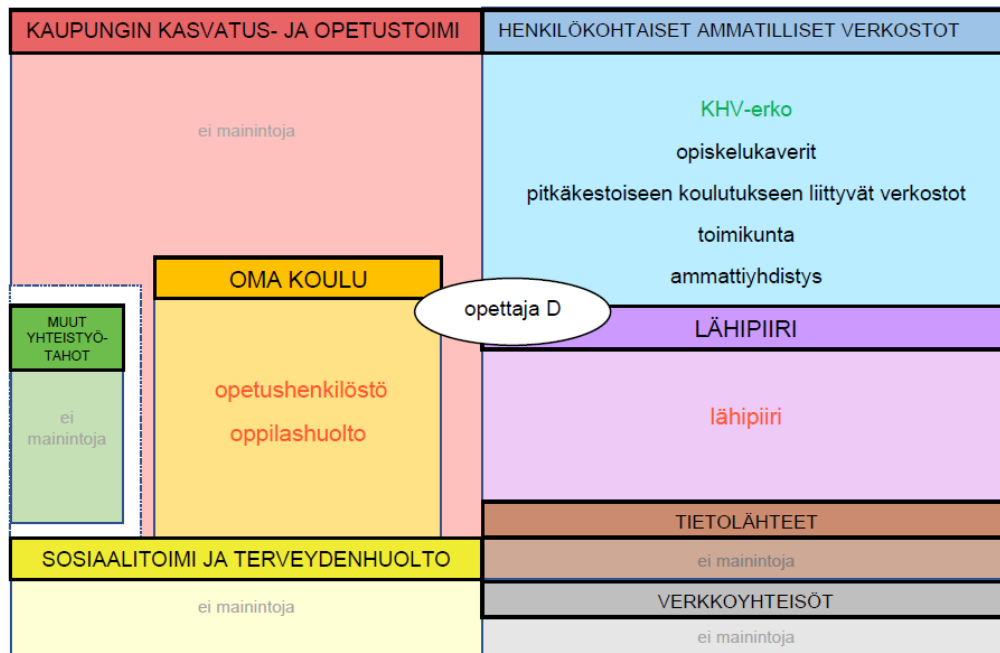
Opettajat hahmottelivat paperille omia yhteistyötahoja eli tahoja, joiden kanssa he tekevät yhteistyötä ja joilta he saavat tukea ja uusia ideoita omaan työhönsä (Kuviot 8–14). Kuvioissa ovat vain ne yhteistyötahot, jotka opettajat mainitsivat haastatteluissa, vaikka todellisuudessa niitä voi olla muitakin. Hahmotelmiin on merkattu punaisella sellaiset tahot, joita opettaja piti nykyisessä työssään kaikkein tärkeimpinä. Vihreällä on merkattu tahot, joiden kanssa tehtävä yhteistyö on alkanut tai huomattavasti voimistunut Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen aikana tai sen jälkeen.

Opettaja B:n tärkeimpiä yhteistyötahoja olivat oppilaat ja muut opettajat, ennen kaikkea oma työpari: ”Ensiks mä kyl melkein laittaisin tähän mun työparin. Mä käytän nyt vaikka tätä yhteisopettajanimitystä. Eli hän on kyllä tietysti kaikista tärkein. Hänen kanssa paljon tehdään yhdessä ja suunnitellaan asioita.”



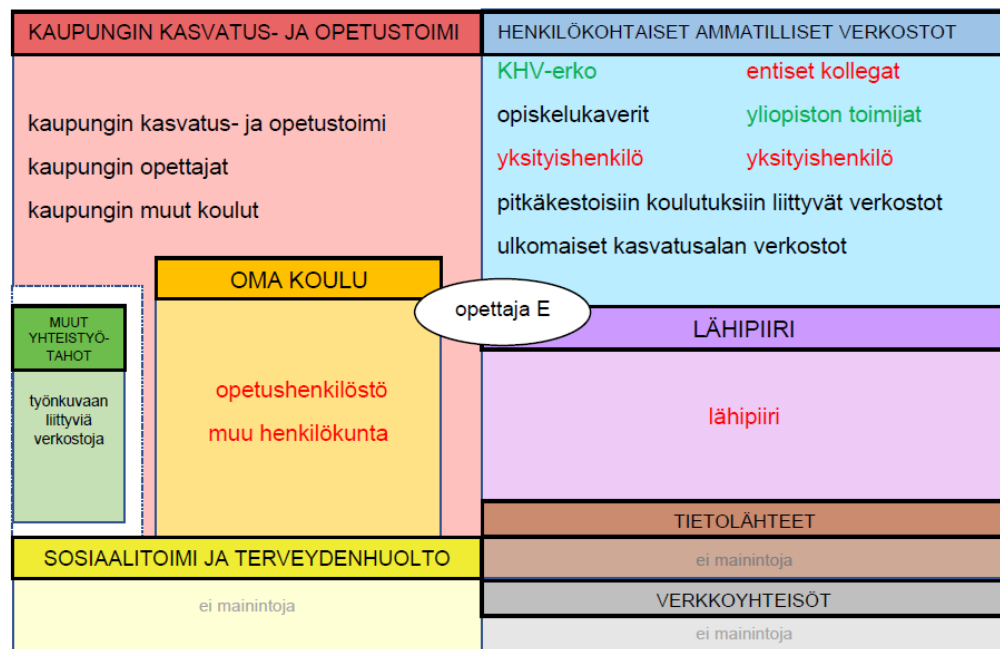
KUVIO 10. Opettaja C:n yhteistyötahot

Opettaja C kertoi, että ”oma tiimi on jaksamisen kannalta ihan välttämättömän tärkeä”.



KUVIO 11. Opettaja D:n yhteistyötahot

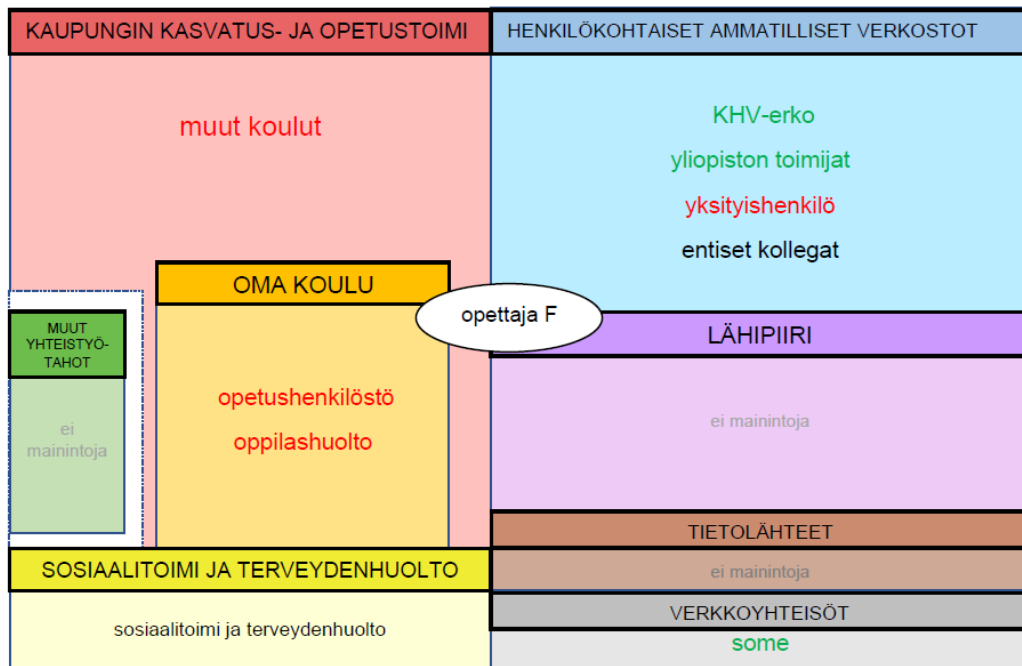
Opettaja D:lle oman koulun henkilöstö ja lähipiiri olivat tärkeimpiä yhteistyötahoja.



KUVIO 12. Opettaja E:n yhteistyötahot

Myös opettaja E korosti lähipiirin merkitystä: ”Kyl ehkä tärkein verkosto täs loppumetreillä kuitenkin vaiks se sitä asiantuntijuutta tai mitä tahansa voi kehittää ni kyl

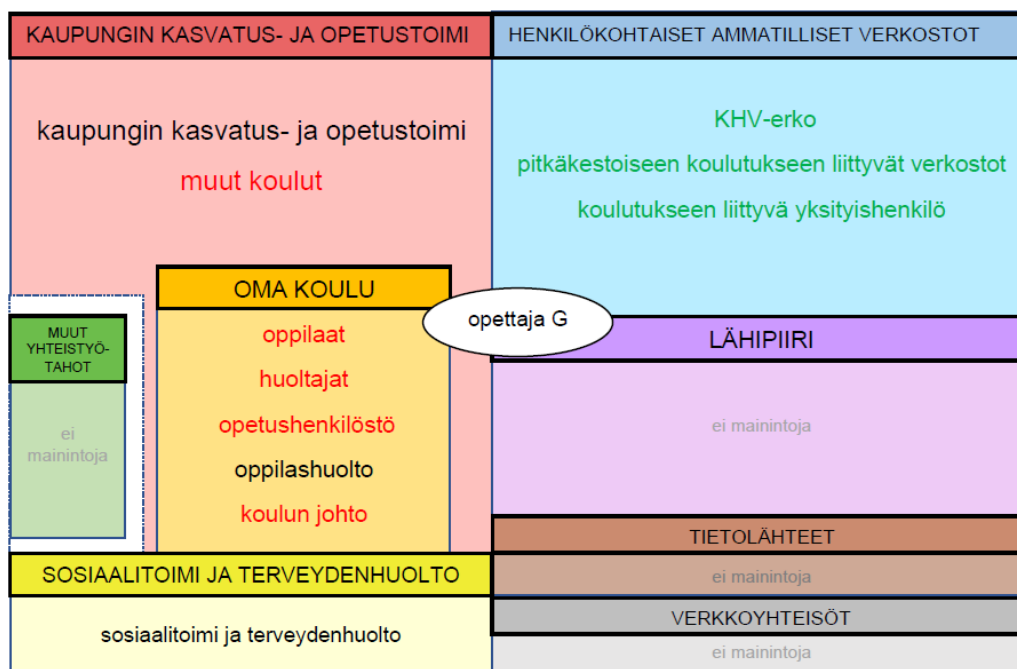
se on se oma lähipiiri tossa noin.” Hänelle nykyiset ja entiset kollegat olivat tärkeitä yhteistyötahoja ”pienen arkisten ongelmien ratkaisussa”. Opettajalla oli myös kaksi opetuslalla työskentelevää yksityishenkilöä, jotka hän koki tärkeiksi, mikäli ”haluaa kehittää jotain uutta tai keskustella koulutuksen kentästä laajemmin”.



KUVIO 13. Opettaja F:n yhteistyötahot

Opettaja F mainitsi myös yksityishenkilön yhdeksi tärkeimmistä yhteistyötahoistaan:

Mul on ollu niinkun eri alalta tuleva [henkilö] joka on sit myös hyvinvointialalta kuitenkin mentori tai työnohjaaja tai sen tyyppinen. Niin tänä vuonna tai tänä lukuvuonna kontakti on ollut väljempi mut kahtena edellisenä vuonna tosi tiivis ja mä aattelen et se on ollu ihan hirveen hyvä – – ni myös siinä et mä oon saanu sitä kautta tosi tosi hyviä näkökulmia siihen hyvinvointityöhön mitä koulu vois tehdä.
(opettaja F)



KUVIO 14. Opettaja G:n yhteistyötahot

Opettaja G:n tärkeimpiä yhteistyötahoja löytyi niin oman koulun sisältä kuin kaupungin muistakin kouluista. Hän oli sekä nykyisessä työssään että aiemmin uransa aikana tehnyt paljon yhteistyötä muiden opettajien kanssa, mitä hän kuvasi näin:

Et periaatteessa jos mä oisin ollu koko aika vaan niinku neljän seinän sisäl yksin jonku luokan kanssa ni mun kyl asiantuntijuus ei ois todellakaan kehittyny niin paljon mut nyt must tuntuu et ku mul on ollu siis vaikka kuinka monta [erilaista opettajaa, joiden kanssa tehnyt yhteistyötä]. – – opin koko aika kaikkee erilaista – – ni siin kyl must tuntuu et se oma asiantuntijuus on siinä niinku kasvanu koko aika. (opettaja G)

Jokaisen opettajan yhteistyötahoihin kuului olennaisena tahona nykyisen työpaikan oppilaat, huoltajat ja henkilökunta. Jokaisella opettajalla on oma lähipiiri, jolta opettajat saavat jonkinlaista apua ja tukea myös työhönsä, vaikka vain osa opettajista erikseen mainitsi lähipiirinsä. Opettajien yhteistyötahohahmotelmat poikkesivat toisistaan pääosin kahden tyyppisissä yhteistyötahoissa. Opettajien yhteistyötahot erosivat toisistaan koulua laajemmissa mutta omaan työhön silti tiiviisti liittyvissä yhteistyötahoissa. Osa opettajista mainitsi yhteistyötahoikseen kollegat toisista kouluista ja opetustoimen tai oman koulun oppilashuoltoa laajemmin sosiaalitoimen ja terveydenhuollon tahoja. Osan yhteistyötahot

taas olivat pääosin oman koulun sisällä. Lisäksi opettajien henkilökohtaiset ammatilliset yhteistyötahot, jotka oli hankittu pääosin aiempien työkokemusten tai kouluttautumisen kautta, vaihtelivat. Osa mainitsi näitä tahoja paljon, osa ei välttämättä juuri lainkaan.

Opettajat saivat erikoistumiskoulutuksesta uusiksi yhteistyötahoiksi Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen kurssikaverit sekä mahdollisesti myös kouluttajia. Jokainen mainitsi ”erkolaiset” yhteistyötahoinaan, joskin jollekin tämä oli merkittävämpi yhteistyötaho kuin toisille. Esimerkiksi opettaja F katsoi koulutuksen tukeneen omaa asiantuntijuutta, koska koulutuksesta sai uuden verkoston:

No ainaki niinku oli hienoo et siitä synty niinku verkosto. Et kouluhyvinvointi ei oo ehkä niinku isoimmas huudos kuitenkaan kouluissa viel siin määrin ku se saisi olla. Et paljon puhutaan niinku tätä nykyä opettajan perustehtävästä ja siitä et opettajan pitäis opettaa. Ja mä oon siit niinku vahvasti eri mieltä. – – Mut et kyl mä koin et siit koulutuksest sai samanlailla ajattelevien ihmisten verkoston tai ehkä kaikki ei ajattele samal tavalla mutta tunnustavat hyvinvointityön merkityksen. (opettaja F)

Opettaja C toivoi myös mahdollisuutta työskennellä erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden kurssikavereiden kanssa koulutuksen päätyttyäkin:

Että nyt toivoisin tietenkin että meil olis sit jälkikäteen myös mahdollisuus verkostoitua ja tehdä yhdessä hommia niinku silloin haaveiltiin. (opettaja C)

Osa opettajista sai koulutuksen kautta uusia yhteistahoja tai tiivistä yhteistyötä jo olemassa oleviin tahoihin. Opettaja E ja opettaja F olivat koulutuksen myötä tehneet enemmän yhteistyötä yliopiston toimijoiden kanssa. Opettaja E oli myös erikoistumiskoulutuksen innostamana hakeutunut toiseen laajaan koulutukseen. Opettaja G kertoi lisänneensä yhteistyötä toiseen pitkäkestoiseen koulutukseen liittyvien tahojen kanssa oman kehittämishankkeensa tiimoilta. Opettaja C kertoi toimineensa tutoropettajana jo aiemmin, mutta erikoistumiskoulutuksen myötä toiminnassa oli alettu kiinnittää enemmän huomiota kouluhyvinvointia koskeviin aiheisiin. Opettaja B:n koulussa kouluhyvinvointi oli nostettu erikoistumiskoulutuksen jälkeen vuoden teemaksi.

Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus oli myös kannustanut opettajia ammattikirjallisuuden ja sosiaalisen median pariin, kuten Opettaja B kertoi:

Että jotenki taas pitkästä aikaa on tarttunu eri tavalla kirjoihin ja ammattikirjallisuuteenkin et kyl sieltäki saa tosi paljon vinkkejä ja hyödyllistä tietoo että ja sehän on ihan kaikkien ulottuvilla kuhan vaan nappaa niitä kirjoja. (opettaja B)

Niin no tietenkin emmä nyt tiedä kuuluuks se välttämättä tähän mut kyllähän tuolta somestakin saa paljon kaikenlaista ni jos miettii ni kuuluu näihin erilaisiin yhteisöihin Alakoulun aarreaitta mut sitten on kaikenlaisia muitakin. – – Sieltä saa niinku vinkkejä kautta sitten ihan asiantuntijuuttakin. (opettaja B)

Opettajien yhteistyötahot näyttäytyivät moninaisina, sillä tahot poikkesivat toisistaan sekä omaa kouluyhteisöä laajempien kasvatus- ja opetustoimeen ja sosiaali- ja terveydenhuoltoon liittyvien että opettajien henkilökohtaisesti hankkimien yhteistyötahojen kohdalla. Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus laajensi kaikkien opettajien yhteistyötahoja ainakin hetkellisesti, sillä muut koulutukseen osallistuneet opettajat ja erikoistumiskoulutuksen kouluttajat muodostivat uuden verkoston. Lisäksi osa opettajista sai uusia yhteistyötahoja tai lisäsi yhteistyötä jo olemassa olevien tahojen kanssa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla lukuvuonna 2017–2018 Turun yliopiston Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta yleisesti, omasta asiantuntijuudesta ja yhteistyötahoista. Lisäksi haluttiin selvittää erikoistumiskoulutuksen vaikutusta asiantuntijuuteen ja yhteistyötahoihin. Tässä luvussa pohditaan ensiksi, millaisena opettajan asiantuntijuus näyttäytyi koulutukseen osallistuneiden opettajien mielestä ja millaiseksi opettajat arvioivat oman asiantuntijuutensa. Toiseksi pohditaan erikoistumiskoulutusta opettajien koetun asiantuntijuuden syventäjänä ja kolmanneksi opettajien moninaisia yhteistyötahoja. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä, luotettavuutta ja rajoituksia. Lopuksi esitellään tutkimuksen hyödyntämismahdollisuuksia ja joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Opettajan asiantuntijuus näyttäytyi monipuolisena ja jatkuvasti kehittyvänä

Opettajan asiantuntijuudesta kysyttäessä opettajat kuvailivat asiantuntijuutta laajasti. Haastatteluissa tuli ilmi niin opettajan tietoperustaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaaliin taitoihin kuin ammatilliseen hyvinvointiinkin liittyviä asiantuntijuuden piirteitä. Opettajat mainitsivat siis lähes kaikki *Moniulotteisen opettajan osaamisen prosessimallin (MAP)* (OVET-hanke <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/>) osaamisalueet asiantuntijuutta kuvaillessaan. Opettajien puheista välittyi ajatus työn monipuolisuudesta ja työnkuvan häilyvistä rajoista. Haastatteluissa nousi esille kaksi keskeistä tekijää, jotka luonnehtivat opettajan asiantuntijuutta kasvavien vaatimusten keskellä. Ensinnäkin opettajat kuvasivat sitä, kuinka tärkeää on erottaa omassa työssä olennaisimmat asiat. Tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat opettajien mielestä keskeinen opettajan osaamisalue. Opettajat kertoivat, kuinka oppilaiden kohtaaminen, heidän tarpeidensa kuunteleminen ja niihin vastaaminen ovat tärkeimpiä asioita, joita opettaja voi oppilaiden hyvinvointia tukeakseen tehdä. Myös tutkimuksissa on todettu, että opettajan oppilailleen tarjoama tunnetuki, eli opettajan herkkyyys kuunnella lasten tarpeita ja vastata niihin, on yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin (Pianta, La Paro & Hamre 2008).

Toiseksi opettajien puheista välittyi asiantuntijuuden ylläpitämisen ja jatkuvan kehittämisen tärkeys. Haasteisiin tarttuminen ja oman osaamisen kehittäminen ovatkin joustavan asiantuntijuuden keskeisiä piirteitä (Carbonell ym. 2014). Koska opettaja kohtaa työssään päivittäin ongelmanratkaisutilanteita ja koska koulu muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, opettajat tarvitsevat työssään joustavaa asiantuntijuutta. Kun opettaja pystyy yhdistelemään tietoa, käyttämään sitä uudella tavalla ja hankkimaan myös uutta tietoa, hän pystyy mukautumaan muutoksiin ja pysymään ajan tasalla.

Ihmisten kohtaaminen ja oman osaamisen jatkuva kehittäminen ovat opettajan työn rikkauksia. Toisaalta työn käänköpuolena voi olla, että työn rajaaminen on haastavaa, sillä omaa opetusta voi kehittää loputtomiin. OAJ:n vuoden 2017 Opetusalan työolobarometrin (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018) mukaan opetuslalla koetaan työstressiä enemmän kuin muualla työelämässä ja opettajan työn kuormitustekijöitä on aiempaa enemmän. Siksi ammatillinen hyvinvointi on myös tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta. Muutama opettaja sivusi aihetta pohtimalla sitä, kuinka opettajan on pidettävä huolta omasta jaksamisestaan, mikä ei aina ole helppoa. Kouluttautuminen on yksi keino tukea ammatillista hyvinvointia, ja opettajat kertoivatkin saaneensa erikoistumiskoulutuksesta uutta intoa ja osaamista työhönsä.

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että opettajat ovat asiantuntijoita, sillä he ovat osallistuneet erikoistumiskoulutukseen, jonka tavoitteena on tuottaa erityisasiantuntijoita (Opetushallitus 2019). Koulutukseen osallistumisen lisäksi opettajilla oli hyvät edellytykset olla asiantuntijoita jo työkokemuksensa perusteella. Kaikilla Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneilla opettajilla oli työkokemusta vähintään yhdeksän vuotta. Asiantuntijuuden saavuttaminen vie useita vuosia, alasta riippuen jopa vuosikymmeniä. Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että kymmenen vuoden kokemus vaikuttaisi olevan edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle, joskaan pelkkä kokemus ei automaattisesti tarkoita asiantuntijuuden kehittymistä. (Ericsson 2018b, 750–751.) Opettajat arvioivat oman asiantuntijuutensa pääosin hyväksi ja kuvailivat haastatteluissa laajasti asiantuntijuutensa vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien asiantuntijuus näyttäytyi haastatteluiden perusteella joustavana asiantuntijuutena (Carbonell ym. 2014), sillä opettajat kuvailivat asiantuntijuuttaan jatkuvasti kehittyvänä prosessina, joka edellyttää osaamisen ylläpitämistä ja aktiivista itsensä kehittämistä. On kuitenkin huomioitava, että asiantuntijuutta tutkittiin ainoastaan opettajien itsensä arvioimana eikä esimerkiksi objektiivisella asiantuntijuuden mittarilla.

7.2 Erikoistumiskoulutus lisäsi opettajien koettua asiantuntijuutta

Erikoistumiskoulutus vaikutti opettajien asiantuntijuuteen lisäämällä tietoa kouluhyvinvoinnista ja koulun yhteistyötahoista. Opettajat kertoivat saaneensa koulutuksesta uusia ajatuksia sekä vahvistusta ja käsitteitä jo aiemmin heränneille ajatuksille. Onnistuneen työssä olevien opettajien kouluttamisen on ajateltu olevan intensiivistä, jatkuvaa ja omaan työhön liittyvää (Stigler & Miller 2018, 443). Yli vuoden kestäneessä erikoistumiskoulutuksessa käytäntö ja teoria kulkivat käsi kädessä. Erityisesti kehittämishankkeen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa opettajat pääsivät soveltamaan teorian tietoa käytännön työhön. Näin ollen koulutus edusti tarkoituksellista suoriutumista, jolle on tyypillistä juuri käytännön ja teorian yhdistäminen ja kouluttautuminen työn ohessa (Fadde & Klein 2010). Asiantuntijuuden kehittämisessä yleisesti käytetylle tarkoitukselliselle harjoittelulle on ominaista oikea-aikaisen ja informatiivisen palautteen saaminen valmentajalta, joka myös asettaa tavoitteita ja suunnittelee vaihtelevia ja vaikeutuvia tehtäviä asiantuntijalle (Ericsson 2018b). Erikoistumiskoulutuksen aikana kouluttajat ja opettajien työelämäohjaajat antoivat opettajille palautetta ja edistivät siten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä.

Kuten Fadde ja Klein (2010) ovat esittäneet, opettajan työssä palautteen saaminen toisilta ei aina onnistu. Siksi opettajan työhön sopii paremmin tarkoituksellinen suoriutuminen, jossa opettaja on oman itsensä valmentaja ja pyrkii kehittymään oman arvionsa perusteella. Erikoistumiskoulutuksen keskiössä oli opettajien oma reflektointi yksin ja yhdessä. Jokainen opettaja kertoi toisten opettajien ja kouluttajien kanssa käytyjen keskusteluiden olleen koulutuksen parhaimpia puolia. Toimiva työssä olevien opettajien koulutus perustuikin opettajien keskinäiselle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle sekä reflektiiviselle ajattelulle itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa (Jakku-Sihvonen ym. 2015, 102). Aika ja tila yhteiselle reflektoinnille on myös aiemmissa tutkimuksissa noussut opettajien mielestä tärkeimmäksi ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi (Sprott 2019, 323).

7.3 Yhteistyötahot opettajien asiantuntijuuden syventäjinä

Opettajien yhteistyötahohahmotelmat kuvastavat ennen kaikkea sitä, kuinka monenlaisia yhteistyötahoja opettajilla voi olla. Ensinnäkin opettajan työnkuva vaikuttaa huomattavasti opettajan senhetkisiin yhteistyötahoihin. Jollakin opettajista yhteistyötahohahmotelma näyttää tällä tavalla jäsenneitynä laajemmalta tai toisenlaiselta kuin jollakin toisella. On kuitenkin huomattava, että esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan työssä – tai muussa konsultoivassa työssä – yhteistyön tekemisen luonne on erilaista kuin pääsääntöisesti yhtä opetusryhmää opettavalla opettajalla. Yhteistyökumppanit myös vaihtelevat opetusryhmien mukaan. Esimerkiksi nivelvaiheissa yhteistyö varhaiskasvatuksen tai toisen asteen kanssa on luonnollisesti tärkeämpää kuin muulloin.

Muun muassa Nardi ym. (2000) ovat tutkineet ammatillisten verkostojen joustavuutta tilanteen mukaan. He esittävät, että henkilö on kerrallaan vain osaan verkostokumppaneistaan yhteydessä usein ja aktiivisesti. Näitä ylläpidettyjä yhteyksiä kutsutaan termillä *live subnet*. Loput verkostoyhteydet eivät ole hävinneet mihinkään, mutta ovat kyseisellä hetkellä vähemmän aktiivisia. (Nardi ym. 2000.) Opettajien yhteistyötahohahmotelmat edustivat juuri tätä aktiivista verkostojen osaa. Osalla opettajista omat verkostot voivat siis olla laajempia kuin, mitä hahmotelmista käy ilmi.

Suurimmat erot opettajien yhteistyötahoissa liittyivät omaa koulua laajempaan yhteistyöhön kaupungin kasvatus- ja opetustoimen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen kanssa. Nämä yhteistyötahot liittyivät yleensä opettajan työnkuvaan. Lisäksi opettajilla oli eroja henkilökohtaisissa ammatillisissa verkostoissa, jotka oli hankittu esimerkiksi kouluttautumisen kautta tai aiemmista työpaikoista. Tällaisten henkilökohtaisten verkostoyhteyksien rakentaminen, ylläpitäminen ja aktivoiminen tarpeen mukaan vaatii työtä ja on pitkälti opettajan omasta aktiivisuudesta ja kommunikoinnista kiinni (Nardi ym. 2000).

Laajat verkostoyhteydet ovat väline opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle, sillä niiden kautta opettajat pääsevät uuden informaation, menetelmien ja ajattelutapojen äärelle. Verkostot saattavat myös mahdollistaa haasteellisempien työtehtävien saamisen ja siten jatkuvan kehittymisen. (Lehtinen & Palonen 2011, 34.) Vaikka sosiaalisten verkostojen rakentaminen ja ylläpitäminen onkin pitkälti opettajasta itsestään kiinni, opettajien verkostojen laajentumiselle on kuitenkin mahdollista tarjota tilaisuuksia esimerkiksi juuri Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen tyyppisillä pitkäkestoisilla

koulutuksilla. Erikoistumiskoulutus näkyi nimittäin kaikkien opettajien yhteistyötahohahmotelmissa niin, että jokainen oli saanut ainakin yhden uuden yhteistyötahon: ”erkolaiset”. Osalle opettajista erikoistumiskoulutus mahdollisti myös muita uusia yhteistyötahoja tai yhteistyön vahvistumista jo olemassa olevien tahojen kanssa.

Opettajien henkilökohtaisiin sosiaalisiin verkostoihin liittyen aineistosta nousi esille myös yksittäisten avainhenkilöiden merkitys. Kaksi osallistujaa kertoi, että heillä oli ammatillinen mentori. Kummankin mentorit olivat itse hankittuja ja työskentelivät joko samalla alalla tai lasten ja nuorten parissa muuten, mutta eivät kuitenkaan samassa työpaikassa. Molemmat kertoivat kääntyvänsä haastavissa tilanteissa mentoreidensa puoleen saadakseen uusia näkökulmia ja käydäkseen omaa osaamista ja ajattelua laajentavia keskusteluita. Näillä kahdella opettajalla oli myös muuten laajat henkilökohtaiset ammatilliset verkostot. Kaikilla opettajilla oli myös koulutuksen aikana työelämäohjaaja, eli eräänlainen mentori, apuna oman kehittämishankkeen toteuttamisessa.

Gruber ym. (2008) tutkivat avainhenkilöiden (*”Persons in the shadows”*) roolia jazzkitaristin, psykologin ja luonnontieteiden tutkijan asiantuntijuuden kehittymisessä. Heidän mukaansa huipputason asiantuntijat ovat usein saaneet apua ja tukea joltakin itseään taitavammalta alan ammattilaiselta. Nämä avainhenkilöt usein mahdollistavat asiantuntijoille pääsyn uusiin ammatillisiin verkostoihin. Tällaisten avainhenkilöiden rooli vaihtelee asiantuntijan uran aikana. Tyypillisesti uran alkuvaiheissa asiantuntijalla on yksi tai muutama tärkeä avainhenkilö, kun taas myöhemmin yhteydenpito entisiin kollegoihin on tärkeää. Suhteita tärkeimpiin kontakteihin aktivoidaan ja ylläpidetään koko työuran ajan. (Gruber ym. 2008.) Esimerkiksi Sprottin (2019) yhdysvaltalaisia asiantuntijaopettajia käsitelleessä tutkimuksessa muutamien pitkäaikaisten ja pysyvien ammatillisten suhteiden rakentaminen oli opettajien mielestä yksi tärkeä ammatillisen kasvun edistäjä.

Mentorointi voisikin olla yksi keino tukea opettajien asiantuntijuuden kehittymistä nykyistä laajemmin. Mentorointitoimintaa ja työnohjausta on tarjolla opettajille vaihtelevasti. Mentorointi on usein suunnattu opettajaopiskelijoille tai vastavalmistuneille opettajille (Izadinia 2015, Thompson & Schademan 2019). Mentorointi voisi tarjota mahdollisuuksia oman työn reflektointiin ja kehittämiseen myös kokeneemmilla opettajilla. Esimerkiksi Bressman ym. (2018) ovat uransa keski- ja loppuvaiheilla olevia yhdysvaltalaisia opettajia haastatellessaan todenneet, että

mentoroinnista voi olla hyötyä myös kokeneille opettajille varsinkin, jos mentorointi on joustavaa, yksilöllistä ja yhteistyötä korostavaa. Kokeneen opettajan mentori voisi työskennellä muissa tehtävissä lasten ja nuorten parissa esimerkiksi sosiaalitoimessa tai terveydenhuollossa, jolloin mentorilta saatu tuki voisi edistää opettajien laaja-alaisen osaamisen kehittymistä.

Mentorina voisi toimia myös toinen opettaja, jolloin mentorointi lähestyisi vertaisvalmennusta. Siitä on saatu lupaavia tutkimustuloksia (Ma, Xin & Du 2018; Zwart, Wubbels, Bolhuis & Bergen 2008). Suomessa on kehitetty vertaisryhmämentorointimalli Verme, jossa opetuslalla työskentelevät voivat jakaa kokemuksiaan ja osaamistaan toisilleen pienryhmissä (Osaava Verme 2019). Esimerkiksi juuri erikoistumiskoulutuksiin osallistuneet opettajat voivat toimia mentoreina muille opettajille. Opettajien erikoistumiskoulutusten tavoitteena on edistää tiedon ja osaamisen kulkua koulutukseen osallistuneiden opettajien kautta (Turun yliopisto 2019). Mentoroinnin tai muiden opettajien kouluttamisen kautta edistetään tiedonkulkua yliopistoilta koulutuksen kentälle. Muutamat erikoistumiskoulutukseen osallistuneet opettajat kertoivatkin työhönsä kuuluvan mentoroinnin kaltaisia työtehtäviä, sillä ainakin yksi opettaja kertoi toimivansa työnohjaajana ja toinen tutoropettajana.

7.4 Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja rajoitukset

Tutkimukseen eettisyyden takaamiseksi osallistumisen viestittiin perustuvan vapaaehtoisuuteen ja osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja kulku pääpiirteittäin tutkimuspyynnössä (liite 1). Osallistujille on siis annettu olennaiset tiedot tutkimuksesta ja heiltä on saatu perehtyneesti annettu suostumus (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Osallistujilta pyydettiin lupa haastatteluiden nauhoittamiseen. Haastattelun aluksi jokaiselle annettiin tietosuojailmoitus (liite 3), jossa ilmoitettiin osallistujan oikeuksista ja henkilötietojen käsittelystä.

Tämän tutkimuksen vahvuutena on, että kaikki tutkimuksen kohteena olleet opettajat, eli vuonna 2017–2018 Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneet opettajat, suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Näin saatiin kattava käsitys kyseisenä lukuvuonna koulutukseen osallistuneiden opettajien koetusta asiantuntijuudesta, yhteistyötahoista ja koulutuksen vaikutuksesta asiantuntijuuteen ja yhteistyötahoihin. Toisaalta tutkimusjoukon pieni koko aiheutti haasteita osallistujien tunnistettavuuden

kanssa. Tapaustutkimuksessa täydellinen nimettömyys on haaste, mutta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuoja on huolehdittava asianmukaisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tunnistettavuuden välttämiseksi opettajista käytettiin haastatteluiden yhteydessä pseudonimiä, ja tutkimukseen osallistuneen rehtoria kutsuttiin myös opettajaksi. Taustatietoja ja yhteistyötahoja kysyttäessä ei pyydetty kertomaan kaupunkien, oppilaitosten tai yksityishenkilöiden nimiä. Mikäli näitä kuitenkin tuli esille, nimet poistettiin litteroinnin ja yhteistyötahohahmotelmien käsittelyn yhteydessä.

Tutkimusjoukko oli helposti tunnistettava, joten osallistujien tunnistamattomuuden säilyttäminen oli tulosten esittämisessä etusijalla. Tämän vuoksi tulosten raportoinnissa menetettiin jonkin verran tietoa, sillä opettajien taustatiedot esitettiin yhdistämättä niitä pseudonimiin ja haastattelusitaatit ja yhteistyötahot esitettiin eri pseudonimillä (O1, O2 jne. ja opettaja A, opettaja B jne.). Lisähaasteen tunnistamattomuuden säilyttämiselle asetti se, että yksi haastateltavista toimi tällä hetkellä rehtorina eikä opettajana. Näin ollen hän kuvaili omaa asiantuntijuuttaan ja erikoistumiskoulutusta rehtorin näkökulmasta. Rehtorin näkemykset esitettiin kuitenkin opettajien näkemyksien joukossa, jotta häntä ei voitaisi tunnistaa. Rehtoria pyydettiin kuvailemaan rehtorin asiantuntijuuden lisäksi opettajan asiantuntijuutta, sillä hän oli aiemmin toiminut opettajana ja opettajien esimiehenä pystyi kuvailemaan myös opettajan asiantuntijuutta.

Haastattelun luotettavuutta pyrittiin lisäämään järjestämällä esihaastattelut, joiden perusteella tutkimusrunkoon tehtiin muokkauksia ja tarkennuksia, sekä kertomalla osallistujille haastattelun teemat tutkimuspyynnössä pääpiirteittäin. Haastattelun suurimmat haasteet liittyivät yhteistyötahoihin. Alun perin tarkoituksena oli kerätä opettajilta egokeskeiset verkostokartat ja analysoida niitä verkostanalyysin keinoin. Haastattelutilanteessa suunniteltu verkostokumppaneiden kartoittaminen henkilö kerrallaan ei kuitenkaan onnistunut. Tämä johtui osittain siitä, että haastattelija ei kysynyt opettajien verkostoryhmittymien kokoa, vaan osa verkostoyhteyksistä oli epämääräisiä ryhmittymiä, kuten ”koulun muut opettajat” tai ”luokan oppilaat”. Tähän vaikutti osaltaan myös se, että erikoistumiskoulutukseen osallistuneet opettajat olivat opintojensa aikana hahmotelleet verkostoyhteyksiään juuri ryhmätasolla eikä yksittäisiä henkilöitä nimeämällä, joten haastattelutilanteessa oli luontevaa toteuttaa verkostojen kartoittaminen samaan tyyliin. Siksi verkostoille ei tehty verkostanalyysiä, vaan niitä tarkasteltiin yhteistyötahohahmotelmina.

Yhteistyötahoja analysoitaessa on jouduttu tekemään joitakin yksinkertaistuksia ja tulkintoja, jotta opettajien yhteistyötahoja voitiin vertailla keskenään. Näitä on käsitelty aiemmin tutkimusmenetelmien yhteydessä. Yhteistyötahojen esittämisessä oli keskeistä pyrkiä säilyttämään tutkittavien tunnistamattomuus, joten myös siksi oli välttämätöntä tehdä joitakin yksinkertaistuksia tai muutoksia yhteistyötahojen sanamuotoihin. Lisäksi on huomattava, että opettajien yhteistyötahohahmotelmat eivät kerro koko totuutta opettajien verkostoista, sillä yhteistyötahot perustuvat opettajien itsearviointiin haastattelutilanteessa, jolloin kaikki yhteistyötahot eivät välttämättä ole tulleet haastattelun aikana ilmi.

Aineiston analyysin luotettavuutta pyrittiin lisäämään selostamalla analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi. Tulkintojen luotettavuuden lisäämiseksi tuloksiin sisällytettiin suoria lainauksia haastatteluista (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Analyysin luotettavuutta olisi voinut parantaa tutkija-triangulaatio. Toisaalta tutkimus perustui oletukseen todellisuuden subjektiivisuudesta, joten kaksi tutkijaa eivät välttämättä tulkitsisi aineistoa samalla tavoin, mutta yhteisen keskustelun avulla analyysin luotettavuutta olisi voitu parantaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186).

Kahden rinnakkaisen tutkimusmenetelmän käyttäminen olisi myös saattanut lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajiin omiin mielipiteisiin ja tulkintoihin asiantuntijuudesta, yhteistyötahoista ja erikoistumiskoulutuksesta, joten haastattelu oli tähän tarkoitukseen sopiva menetelmä. Haastattelun avulla saatiin kuitenkin ainoastaan subjektiivista tietoa opettajan asiantuntijuudesta, sillä asiantuntijuutta mitattiin ainoastaan kysymällä siitä opettajilta itseltään. Asiantuntijuudesta olisi voitu saada laajempi käsitys, mikäli haastattelun tukena olisi käytetty esimerkiksi havainnointia tai jotakin asiantuntijuuden mittaria.

Lisäksi on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneet opettajat suorittivat erikoistumiskoulutuksen samana lukuvuonna, mikä osaltaan lisää luotettavuutta, sillä he ovat osallistuneet koulutukseen samaan aikaan ja kertoivat siten yhteisesti jaetuista kokemuksista. Toisaalta tuloksia ei voida juuri tämän takia yleistää. Osallistujat olivat hyvinkin yksimielisiä koulutuksen erinomaisuudesta, mihin saattoi osaltaan vaikuttaa se, että moni osallistuja kertoi lukuvuonna 2017–2018 koulutukseen osallistuneiden opettajien ryhmäytyneen poikkeuksellisen hyvin. Osallistujat olivat myös siinä mielessä valikoitunut joukko, että kaikki olivat osallistuneet erikoistumiskoulutusta ennen pitkäkestoisiin täydennyskoulutuksiin tai koulujen kehittämisprosesseihin.

7.5 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen vaikutuksesta osallistujien koettuun asiantuntijuuteen ja yhteistyötahoihin, sillä yliopistojen järjestämät opettajille suunnatut erikoistumiskoulutukset ovat Suomessa vielä melko uusi koulutusmuoto. Yliopistojen erikoistumiskoulutukset eivät ole vielä riittävän tunnettu koulutusmuoto yliopistoissa tai työelämässä, joten tieto koulutuksista on tarpeen (Rauhala & Urponen 2019). Tämä tutkimus tarjoaa opettajille tietoa Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksesta ja sen koetuista vaikutuksista opettajan työhön. Lisäksi tulokset voivat hyödyttää koulutuksen järjestäjiä tarjoamalla tietoa osallistujien näkemyksistä ja kokemuksista noin vuosi koulutuksen päättymisen jälkeen.

Tutkimuksen tuloksia olisi jatkossa mahdollista syventää tutkimalla Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistuneiden opettajien asiantuntijuuden piirteitä myös muilla keinoin kuin pelkän itsearviointin avulla. Eri vuosina koulutukseen osallistuneiden opettajien kokemusten tutkiminen voisi tuottaa moniulotteisemman kuvauksen koulutuksesta ja sen vaikutuksesta opettajien asiantuntijuuteen. Lisäksi koulutukseen osallistuneiden opettajien yhteistyötahoja voisi tutkia verkostanalyysin keinoin. Tässä tutkimuksessa koulutukseen osallistuneita opettajia haastateltiin noin vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Koulutuksen vaikutuksia opettajien asiantuntijuuteen ja työhön voisi tutkia myös pitkittäistutkimuksella tutkimalla opettajia ennen koulutusta, koulutuksen aikana ja sen jälkeen. Erikoistumiskoulutuksista on tärkeää saada tietoa myös jatkossa, jotta opettajat hakeutuvat koulutuksiin ja koulutuksia voidaan kehittää edelleen.

Vaikka tämän tutkimuksen perusteella Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus vaikutti onnistuneelta kokonaisuudelta, ovat opettajien erikoistumiskoulutusten osallistujamäärät jääneet hyvin niukoiksi. Vuosina 2016–2018 Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen osallistujia oli yhteensä 27. *Monikulttuurisuus opettajan työssä* -erikoistumiskoulutuksen osallistujamäärä oli 28 ja *Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä* -erikoistumiskoulutuksen 96. Kaikkiin yliopistojen tarjoamiin eri alojen erikoistumiskoulutuksiin osallistui 722 henkilöä vuosina 2016–2018. (Rauhala & Urponen 2019, 18.) Jatkossa olisi tärkeää tutkia sitä, miksi näin on ja mitä voitaisiin tehdä, jotta erikoistumiskoulutukseen hakeutuisi nykyistä enemmän osallistujia. Opettajien erikoistumiskoulutusten taustalla on ajatus yliopiston ja koulujen

yhteistyön tiivistämisestä niin, että osaaminen kulkee yliopistoista kouluihin ja kouluista yliopistoihin (Turun yliopisto 2019). On ehkä tarpeen pohtia, miten tätä tavoitetta voidaan tulevaisuudessa tukea. Rauhala ja Urponen (2019) esittävätkin, että jatkossa tulisi uudistaa erikoistumiskoulutukseen liittyvää lainsäädäntöä sekä vahvistaa rahoituspohjaa ja erikoistumiskoulutusten tunnettavuutta. Erikoistumiskoulutuksiin kohdistuvat tutkimukset voivat osaltaan edistää koulutusten tunnettavuutta.

LÄHTEET

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27, 308–319.
- Austin, V., Shah, S. & Muncer, S. 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International* 12 (2), 63–80.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. MaGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer, 17–66.
- Bressman, S., Winter, J. F. & Efron, S. E. 2018. Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education* 73, 162–170.
- Campbell, E. 2008. The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry* 38 (4), 357–385.
- Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M. & van Merriënboer, J. J. G. 2014. How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review* 12, 14–29.
- Chase, W. C. & Simon, H. A. 1973. Perception in Chess. *Cognitive Psychology* 4, 55–81.
- de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. G. M. 1996. Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist* 31 (29), 105–113.

- Endsley, M. R. 2018. Expertise and Situation Awareness. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 714–744.
- Elbaz, F. 2018. Teacher thinking: A study of practical knowledge. London: Routledge.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. 1995. Longterm working memory. Psychological Review 102, 211–245.
- Ericsson, K. A. 2018a. An Introduction to the Second Edition of The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 3–20.
- Ericsson, K. A. 2018b. The Differential Influence of Experience, Practice, and Deliberate Practice on the Development of Superior Individual Performance of Experts. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 746–769.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Viitattu 5.11.2019. <https://helda.helsinki.fi/handle/-10138/153032>
- Fadde, P. J. & Klein, G. A. 2010. Deliberate performance: Accelerating expertise in natural settings. Performance Improvement 49 (9), 5–14.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H. & Heid, H. 2008. Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. Vocations and Learning 1 (2), 87–103.

- 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 (4), 523–552.
- Gruber, H. & Harteis, C. 2018. Individual and Social Influences on Professional Learning: Supporting the Acquisition and Maintenance of Expertise. Cham: Springer imprint.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. 2008. Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly* 50 (2), 237–258.
- Gu, Q. & Day, C. 2013. Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal* 39 (1), 22–44.
- Guerriero, S. (toim.) 2017. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. Paris: OECD Publishing.
- Hakkarainen, J. 2.9.2019. Kuin valtava avokonttori: Lapset opiskelevat jopa 100 koululaisen ”soluissa” Järvenpään uudessa koulussa. *Helsingin Sanomat*. Viitattu 29.10.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/jarvenpaa/art-2000006224863.html>
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. 2011. Cultivating collective expertise within innovative knowledge-practice networks. Teoksessa S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (toim.) *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*. Abingdon: Routledge, 69–86.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2007. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. *Educational Technology Research and Development* 55 (4), 391–393.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja

56. Helsinki. Viitattu 25.9.2019. https://unicef.studio.crasman.fi/-/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2015. Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 66–76. Viitattu 25.9.2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Izadinia, M. 2015. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 52, 1–10.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Sigel, K. & Virta, A. 2015. Opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8, 94–105. Viitattu 25.9.2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75121/okm8.pdf>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. 2019. Tilastoja. Hakeminen. Päivitetty 20.8.2019. Viitattu 9.10.2019. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastoja#section-25427>
- Kelly, N. & Antonio, A. 2016. Teacher peer support in social network sites. *Teaching and Teacher Education* 56, 138–149.

- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12, 59–76.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13 (4), 24–42.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389–407.
- Luukkainen, O. 8.5.2019. Onko opettajan työn vetovoima katoamassa? OAJ. Blogiartikkelit. Viitattu 9.10.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/-ollin-blogi/2019/onko-opettajan-tyon-vetovoima-katoamassa/>
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Viitattu 29.11.2019. [file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/K%C3%A4ytt%C3%A4j%C3%A4/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut%20(1).pdf)
- Ma, N., Xin, S. & Du, J.-Y. 2018. A Peer Coaching-based Professional Development Approach to Improving the Learning Participation and Learning Design Skills of In-Service Teachers. *Educational Technology & Society* 21 (2), 291–304.
- Mattila, R. 18.9.2019. Oppilaille ei ole riittävästi aikaa, valtava määrä paperitöitä ja kalvava tunne riittämättömyydestä – satojen opettajien kertomukset piirtävät karun kuvan koulun arjesta. *Helsingin Sanomat / Meidän perhe*. Viitattu 9.10.2019. <https://www.hs.fi/elama/art-2000006241878.html>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C. & Daly, A. J. 2012. Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education* 28, 251–262.
- Nardi, B. A., Whittaker, S. & Schwarz S. 2000. It's not what you know it's who you know. *First Monday* 5 (5), 2000. Tulostettu 11.9.2019 <https://ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/741>

- Opetushallitus. 2019. Erikoistumiskoulutusten julkinen luettelo – yliopistot. Päivitetty 11.1.2019. Viitattu 6.8.2019. <https://wiki.eduuni.fi/display/csckshj/-Julkinen+luettelo+-+yliopistot>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Annettu Helsingissä 30.12.2013. Viitattu 11.11.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Osaava Verme 2019. Verme 2 – Jaettu osaaminen kasvaa toiseen potenssiin. Viitattu 29.11.2019. <http://osaavaverme.wixsite.com/verme>
- OVET-hanke. Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä. Valmisteilla oleva käsikirjoitus. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP). Viitattu 1.8.2019. <https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>
- Paananen, V. & Sirén, I. 6.8.2019. Opettajat ja opiskelijat uupuvat, koulut eriytyvät, lähiopetus ei riitä – Miten koulu korjataan, opetusministeri Li Andersson? Helsingin Sanomat. Viitattu 9.10.2019. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006195715.html>
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K. Jr. & Gonzales, M. 2010. Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist* 40 (1), 13–25.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. 2008. The Classroom Assessment Scoring System. Manual. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 19.9.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/-perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rauhala, P. & Urponen, H. 2019. Selvitys korkeakoulutettujen erikoistumiskoulutuksesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:17. Helsinki. Viitattu 29.11.2019. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161577/-OKM_2019_17_Selvitys_korkeakoulutettujen_erikoistumiskoulutuksesta.pdf

- Richardson, P. W., Karabenick, S. A. & Watt, H. M. (toim.) 2014. Teacher motivation: Theory and practice. Abingdon: Routledge.
- Saari, A. & Sääntti, J. 2018. The rhetoric of the 'digital leap' in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17 (3), 442–457.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 14.11.2019 <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–23.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27, 1029–1038.
- Sprott, R. A. 2019. Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education* 77, 321–331.
- Stigler, J. W. & Miller, K. F. 2018. Expertise and Expert Performance in Teaching. Teoksessa K. A., Ericsson, R., Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 431–452.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 9.10.2019. http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html
- Tarnanen, M. & Palviainen, Å. 2018. Finnish Teachers as Policy Agents in a Changing Society. *Language and Education* 32 (5), 428–443.

- Thompson, M. & Schademan, A. 2019. Gaining fluency: Five practices that mediate effective co-teaching between pre-service and mentor teachers. *Teaching and Teacher Education* 86.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019a. Eriarvoisuus. Hyvinvointi- ja terveyserot. Päivitetty 4.9.2019. Viitattu 9.10.2019. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019b. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2017 ja 2019. Päivitetty 30.08.2019. Viitattu 25.9.2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019c. Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Päivitetty 17.09.2019. Viitattu 25.9.2019. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopisto. 2017. Opettajien erikoistumiskoulutus: Kouluhyvinvointi 60 op. Opetussuunnitelma 2017–2018. Hyväksytty 22.3.2017. Tulostettu 6.8.2019.
- Turun yliopisto. 2019. Yleistä erikoistumiskoulutuksesta. Opettajien erikoistumiskoulutus. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 6.8.2019. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/ope-erko/yleista>
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäiseminen interventio perusopetuksessa. *Kasvatus* 44 (4), 352–366.

- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. Viitattu 9.10.2019. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta 2014/1439. Annettu Helsingissä 30.12.2014. Viitattu 6.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141439>
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 1/2015. Viitattu 29.10. <https://www.vtv.fi/app/uploads/2018/06/-15103549/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus.pdf>
- van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos, W. 1998. Developing science teachers' pedagogical content knowledge. Journal of Research in Science Teaching 35 (6), 673–695.
- Virtanen, V. & Wesanko, J. 11.10.2019. Arkkitehdit suunnittelevat kouluja, joiden tilaratkaisut estävät toimivan koulutyön. Helsingin Sanomat. Viitattu 29.10.2019. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006268138.html>
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. Kasvatus 49 (1), 6–19.
- Yliopistolaki 2018/1367 § 7. Annettu Helsingissä 28.12.2018. Viitattu 6.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Yliopistolaki 2017/940 § 7 c. Annettu Helsingissä 19.12.2017. Viitattu 6.8.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Zwart, R. C., Wubbels, Th., Bolhuis, S. & Bergen, Th. C. M. 2008. Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. Teaching and Teacher Education 24, 982–1002.

LIITTEET

Liite 1: Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen liittyvä haastattelupyyntö

Hei!

Olen 5. vuoden opettajaopiskelija Turun yliopistolta, ja teen gradua Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen lukuvuonna 2017–2018 osallistuneiden opettajien asiantuntijuuden kehittämisestä. Olen sopinut tutkimuksen tekemisestä Tiina Annevirran kanssa. Graduohjaajani on Tuire Palonen. Toivoisin, että saisin haastatella sinua tutkimustani varten.

Tutkimus toteutetaan haastattelututkimuksena. Haastattelu kestää n. 60 minuuttia tai enemmän riippuen siitä, miten paljon olet valmis puhumaan haastattelussa. Haastattelussa kartoitan ammatillisen elämän aikajanaa, asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä merkityksellisiä kokemuksia, yhteistyötahoja ja näkemyksiä omasta asiantuntijuudesta. Ennen haastattelua toivoisin sinun pohtivan

- a. ammatillista aikajanaasi
- b. Keitä saat apua omaan työhösi tällä hetkellä?

Haastatteluiden nauhoittaminen helpottaisi aineiston analysointia. Toivon siis suostumustasi haastattelun nauhoittamiseen. Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen. Vastaukset analysoidaan ja raportoidaan anonymisti. Haastattelussa mainitut nimet muutetaan koodeiksi nauhoilta purettaessa. Tulokset raportoidaan niin, ettei yksittäistä haastateltavaa voida tunnistaa. Säilytän haastatteluäänitteet ja litteroinnit, kunnes aineiston analyysi on valmis, minkä jälkeen tuhoan aineiston. Säilytän aineiston tietoturvallisesti.

Kerään aineiston huhti-toukokuun aikana. Mikäli suostut osallistumaan tutkimukseen, voimme sopia haastattelun joko työpaikallasi, yliopistolle tai johonkin muuhun sopivaan paikkaan sinulle sopivana ajankohtana. Tarvittaessa myös Skype-haastattelu onnistuu.

Tämän vuoden Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen seminaari järjestetään pe 10.5. Mikäli asut kauempana, ja olet tulossa seminaaria varten Turkuun, haastattelu voidaan puolestani järjestää myös seminaaripäivänä sopivana ajankohtana.

Toivottavasti tapaamme kevään aikana haastattelun merkeissä!

Ystävällisin terveisin,

Noora Lahti

(sähköposti ja puhelinnumero poistettu)

Liite 2: Haastattelurunko

Aluksi

Tämä on Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutukseen liittyvä asiantuntijaopettajien haastattelu. Tällä haastattelulla pyritään hahmottamaan asiantuntijaopettajien osaamisen kehittymistä ja yhteistyötahoja.

Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen. Vastaukset analysoidaan ja raportoidaan anonymisti. Haastattelussa mainitut nimet muutetaan koodeiksi nauhoilta purettaessa. Tulokset raportoidaan niin, ettei yksittäistä haastateltavaa voida tunnistaa.

Haastattelu nauhoitetaan, jotta aineistoa on helpompi analysoida. Säilytän haastatteluäänitteet ja litteroinnit, kunnes aineiston analyysi on valmis, minkä jälkeen tuhoan aineiston. Säilytän aineiston tietoturvallisesti.

Teema 1: Oman ammatillisen elämän aikajana ja merkitykselliset tapahtumat

Välineet: Ruutupaperi, lyijykynä ja värikyniä.

A. Aikajana

Piirrä oman ammatillisen elämäsi aikajana. Kerro urasi vaiheista lyhyesti samalla, kun piirrät.

Myöhemmin käsitellään muutama merkityksellinen tapahtuma perusteellisemmin, joten nyt riittää lyhyt maininta ”mitä?”, ”missä?” ja ”milloin?”.

B. Merkitykselliset tapahtumat/ajanjaksot

Merkitse aikajanallesi muutama merkityksellinen (2 tai 3) ajanjakso/tapahtuma eri värillä.

Muutaman merkityksellisen ajanjakson kuvailu:

Millainen tapahtuma/ajanjakso on ollut? Kuvaile.

Millainen on tapahtuman/ajanjakson konteksti? Missä? Milloin? Kenen kanssa?

Miksi tapahtuma/ajanjakso on ollut sinulle ammatillisesti merkityksellinen (merkitsi jotakin, meni hyvin, oli erityisen haastavaa..)?

Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutus

(käsitellään merkityksellisenä tapahtumana/ajanjaksona, jos haastateltava mainitsee sen tärkeänä, tai kysytään merkityksellisten tapahtumien/ajanjaksojen jälkeen omana kysymyksenään)

Miksi hakeuduit koulutukseen?

Miten koulutus on vaikuttanut omaan osaamiseesi/asiantuntijuutesi kehittymiseen?

Teema 2: Yhteistyötahot

Välineet: A3-paperi, lyijykynä ja värikyniä.

1. Yhteistyötahot

Seuraavaksi pyydän sinua hahmottamaan asiantuntijaopettajana toimimistasi yhteistyötahojesi piirtämisen avulla. Haluan ymmärtää, keneltä saat itse uusia ideoita, tietoa ja tukea.

Kirjoita oma nimesi paperin keskelle ympyrän sisälle.

Kirjoita itsesi ympärille yhteistyötahojesi nimet käyttäen nimikirjaimia tai lempinimiä. Kirjoita sellaisten yhteistyötahojen nimet, joihin olet nykyisin yhteydessä/olet ollut viimeisen vuoden aikana. Kun kirjoitat nimen, kerro samalla, kuka on kyseessä (ammatti, työpaikka) ja miksi olet yhteydessä häneen.

2. Yhteistyötahojen käsittely ja tarkentaminen

Jos yhteistyötaho on henkilö, kerro hänen ammatinsa ja työpaikkansa. Jos kyseessä on ryhmittyä, kerro keitä henkilöitä siihen kuuluu.

Kuvaa, mikä on henkilön tai ryhmittyän suhde sinuun. Miksi olet yhteydessä häneen?

Alleviivaa punaisella itsellesi tärkeimmät yhteistyötahot.

Alleviivaa oranssilla itsellesi toiseksi tärkeimmät yhteistyötahot.

Alleviivaa keltaisella itsellesi kolmanneksi tärkeimmät yhteistyötahot.

Ympyröi yhteistyötahot, jotka olet saanut Kouluhyvinvointi-erikoistumiskoulutuksen kautta.

Vinkit yhteistyötahoihin:

- oman koulun opettajat
- muiden koulujen opettajat
- Kouluhyvinvointi-koulutuksen myötä tulleet kontaktit
- koulun ulkopuoliset yhteistyökumppanit
- moniammatilliset yhteistyötahot koulussa (terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi)
- henkilökohtainen lähipiiri
- tietolähteet (nettisivut, ammattilehdet ym.)
- verkkoyhteisöt

Teema 3: Oma asiantuntijuus

- Mitä asiantuntijuus tarkoittaa sinulle?
- Millaisena näet oman asiantuntijuutesi?
- Missä vaiheessa oma asiantuntijuutesi on asteikolla 1-10?
- Mitkä ovat vahvuuksiasi asiantuntijana?
- Mitkä ovat kehittämisen kohteitasi asiantuntijana?
- Miten näet asiantuntijuutesi tulevaisuudessa?

Liite 3: Tietosuojailmoitus

Käsittelyn tarkoitus

Tutkimusprojektini kerää aineistoa Kouluhuvinvointi-erikoistumiskoulutuksen käyneiden asiantuntijaopettajien osaamisen kehittymisestä ja sosiaalisesta verkostosta.

Käsittelyperuste

Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.

Yhteystiedot

Tutkimuksen vastuullinen ohjaaja on dosentti Tuire Palonen (Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos) ja tutkijana toimii Noora Lahti (sähköposti ja puhelinnumero poistettu).

Henkilötietoryhmät

Tutkimuksessa kerätään tietoja haastateltavien (ammatillisista) verkostoyhteyksistä. Nimien sijaan käytetään pseudonimiä (nimikirjaimia tms.) eli aineisto anonymisoidaan, eikä varsinaisia henkilötietoja käytetä muuhun kuin haastateltavan kanssa haastattelusta sopimiseen. Haastatteluista sopimisesta kirjattava henkilötieto (nimi ja puhelinnumero tai sähköpostiosoite) kirjataan tilapäiseen listaan, joka hävitetään, kun sitä ei enää tarvita. Haastattelun kysymykset muotoillaan siten, että haastateltavaa ei voi siitä tunnistaa; esimerkiksi työpaikan tarkkaa nimeä ei kirjata eikä käytetä tutkimuksessa. Haastattelussa laaditaan ammatillinen aikajana. Se tehdään ilman tarkkoja henkilötunnisteita tai nimiä.

Henkilötietojen säilytysaika

Suostumussähköpostit hävitetään asiaankuuluvalla tavalla, kun aineisto on saatettu tutkittavaan muotoon, kuitenkin viimeistään vuoden sisällä materiaalinkeruusta.

Tietoja ei luovuteta yliopiston ulkopuolelle tai muuhun kuin ylläolevaan käyttöön. Henkilötietoja ei myöskään siirretä kolmanteen maahan tai kansainvälisille järjestöille eikä niitä säilytetä EU:n tai ETAn ulkopuolella.

Rekisteröidyn oikeudet

- Sinulla on oikeus pyytää rekisterinpitäjältä pääsy sinua itseäsi koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää kyseisten tietojen oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista ja vastustaa käsittelyä.
- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

Huom: Oikeus tietojen poistamiseen ei ole automaattinen oikeus, vaan se on esim. silloin, jos

- käsittely on alun alkaen perustunut suostumukseen ja se peruutetaan
- käsittelyn tarkoitus on päättynyt, paitsi jos käsittelyyn (säilyttämiseen) on lakisääteinen velvoite
- rekisteröity vastustaa käsittelyä

Muut informoitavat tiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteystieto sähköpostitse: dpo@utu.fi