

Käsityönopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä opintojen aikana

Käsityökasvatus
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Lotta Terho

4.3.2024
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä: Lotta Terho

Otsikko: Käsityöopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä opintojen aikana

Ohjaaja: Dosentti Marja-Leena Rönkkö

Sivumäärä: 57 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 4.3.2024

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää käsityöopettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä opintojen aikana. Lisäksi tavoitteena oli löytää tekijöitä, jotka koettiin merkityksellisinä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Tutkimuskysymyksiin vastauksia kerättiin kyselylomakkeella, joka lähetettiin käsityön opintoja suorittaville opiskelijoille. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu käsitteistä asiantuntijuus ja käsityöopetus, joita kuvataan eri näkökulmista. Asiantuntijuuden näkökulmia ovat lineaarisesti kehittyvä asiantuntijuus noviisista mestariksi ja kolme toisiaan täydentävää näkökulmaa asiantuntijuuden kehittymiseen. Käsityöopetuksen käsitteinä ovat monimateriaalinen käsityö ja kokonainen käsityöprosessi.

Tutkimuksen kohdejoukko koostui käsityöopettajaopiskelijoista Helsingissä, Joensuussa ja Raumalla. Kohdejoukko valikoitui harkinnan varaisesti ja kyselykutsu kohdennettiin henkilöille, joilla uskottiin olevan tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tutkielma on luonteeltaan laadullinen ja hyödyntää fenomenologista lähestymistapaa. Fenomenologisella lähestymistavalla pyritään tavoittamaan vastaajien omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, ei saamaan yleistettävissä olevia tutkimustuloksia. Kyselylomake lähetettiin eri yliopistojen sähköpostilistoja ja yhteistyökontakteja apuna käyttäen. Tutkimusaineisto koostui 35 vastauksesta, jotka analysoitiin teoriaohjaavalla sisällön analyysillä. Käsityöopettajaopiskelijoiden vastausten perusteella muodostui käsitys asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksista. Vastaajat kokivat asiantuntijuuden kehittyneen heikosti. Kyselylomakkeella olleista kymmenestä osa-alueesta ainoastaan neljällä vastaajat kokivat asiantuntijuuden kehittyneen, ja muilla kuudella asiantuntijuuden sen ei koettu kehittyneen. Parhaiten asiantuntijuus oli kehittynyt taidossa reflektoida omaa työskentelyä ja kehittää sitä sekä taidossa suunnitella omaa opetusta ja kehittää sitä. Vähiten asiantuntijuuden koettiin kehittyneen taidossa eriyttää opetusta ja tiedoissa erityisopetuksesta sekä taidossa arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin.

Tutkielman aineiston analyysissä muodostui käsitys siitä, mitkä seikat ovat merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Positiivisena asiantuntijuuden kehittymisen kannalta koettiin harjoittelut ja sijaisuudet sekä aiempi kokemus. Negatiivisesti asiantuntijuuteen vaikuttavana tekijänä mainittiin opetuksen heikko laatu. Avoimeen vastauskenttään kirjatuihin vastauksiin ilmeni useita tekijöitä, joiden voidaan tulkita vahvistaneen vastaajan asiantuntijuuden kehittymistä. Ryhmätöillä, erilaisilla portfoliolla ja omalla aktiivisuudella opetettavaa aihetta kohtaan mainittiin olevan positiivinen vaikutus omalle asiantuntijuudelle. Sen sijaan pandemia-aika, liian suuri opiskeltavien sisältöjen määrä ja ristiriita käytännön ja teorian välillä koettiin asiantuntijuuden kehitystä haittaavina tekijöinä. Yleisesti tutkielman tulokset osoittavat käsityöopettajaopiskelijoiden kokevan oman asiantuntijuutensa kehittyneen heikosti opintojen aikana.

Avainsanat: asiantuntijuus, käsityön opetus, käsityöopettajaopiskelija, kokemus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Asiantuntijuus	7
2.1	Asiantuntijuuden peruskäsitteitä	7
2.2	Asiantuntijuus korkeakoulusta työelämään	11
2.3	Asiantuntijuus opettajan työssä	14
3	Käsityön opetus	19
3.1	Käsityön opetus suomalaisessa peruskoulussa	19
3.2	Käsityöoppiaineena ja käsitteinä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	20
3.3	Käsityönopettajan tutkinto-ohjelma suomalaisissa yliopistoissa	22
4	Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset	26
5	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineiston keruu	28
5.1	Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat.....	28
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuskonteksti	29
5.3	Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä.....	31
5.3.1	INTASC- standardiin perustuvan kyselylomakkeen laatiminen	33
5.3.2	INTASC- standardin soveltaminen tässä tutkimuksessa	35
5.4	Aineiston analyysi.....	36
5.5	Tutkimuksen toteutus	40
5.6	Eettisyys	41
6	Tutkimustulokset	44
6.1	Miten käsityönopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa kehittyneen kohti asiantuntijuutta yliopisto-opintojen aikana?	44
6.2	Mitkä tekijät ovat yhteydessä käsityönopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämiseen?.....	46
7	Johtopäätökset	49
8	Pohdinta	52
8.1	Tutkimuksen merkitys.....	52

8.2 Tutkimuksen luotettavuus	55
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	57
Lähteet.....	58
Liitteet.....	64
Liite 1. Kyselykutsu	64
Liite 2. Kyselylomake.....	65

1 Johdanto

Ylen verkkosivuilla julkaistut artikkelit ”Asiantuntijaksi pääsee heppoisin keinoin” ja ”Saako jakkupuvussa nauraa?” esittävät ristiriitaisen kuvan asiantuntijan yhteiskunnallisesta asemasta. Artikkelissa esitettyjen näkemysten mukaan kuka tahansa voi esiintyä asiantuntijana eikä asiantuntijaksi pääsy enää edellytä muodollista tutkintoa tai koulutusta (Ylen verkkosivut 1). Toisaalta niissä kuvataan naisten pääsyä asiantuntija-asemaan kompleksisena prosessina, jossa he joutuvat ponnistelemaan työelämässä asemansa eteen miehiä enemmän (Ylen verkkosivut 2).

Asiantuntijuutta on tutkittu runsaasti eri aloilla ja yhteyksissä, ja sitä pidetään yhtenä mielenkiintoisimmista ilmiöistä niin kansallisesti kuin kansallisestikin. Käsitteenä asiantuntijuus on varsin moninainen ja kokemuksena asiantuntijuuden kehittyminen hyvin subjektiivinen. (Elvira, Imants, Danbaar & Segers 2016, 187.) Vaikka tutkimus asiantuntijuudesta alkoi korostua jo 1900-luvun lopussa (Tynjälä, Nuutinen, Eteläpelto, Kirjonen & Remes 1997, 475), on se yhä tutkijoita kiinnostava teema (Jakonen 2017, 12). Asiantuntijuutta ryhmineen tutkinut Tynjälä selvitti opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja siihen vaikuttavia seikkoja omassa tutkimuksessaan vuonna 1997. Saloviita ja Tolvanen (2017) tutkivat luokanopettajien osaamisalueita. Saloviita (2019) puolestaan suoritti vertailua luokanopettajien ja aineenopettajien osaamisalueiden välillä.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajaopiskelijoita ja heidän kokemuksiaan asiantuntijuuden kehittymisestä. Heidän tuleva työnsä vaatii opetettavan aineenhallinnan lisäksi monenlaista asiantuntemusta pedagogiikasta eli kykyä suunnitella ja toteuttaa sekä arvioida opetusta siten, että se edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja kehitystä. Opettajan työssä on tarpeen hallita muun muassa sosiaalisia taitoja keskimääräistä paremmin. Ympäristöstä ja yhteisöstä riippumatta pitää tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, osata luovia sähköisten viestimien maailmassa ja operoida etäyhteyksin oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Lisäksi jatkuva itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen oman asiantuntijuutensa ylläpitämiseksi ja lisäämiseksi vaativat yksilöltä paljon aikaa ja viitseliäisyyttä. (Tynjälä ym. 1997, 488.)

Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokema asiantuntijuus ja minäpystyvyys ovat varsin korkealla opintojen alkuvaiheessa mutta laskevat jonkin verran tiedon lisääntyessä. Toisaalta, kun pedagoginen osaaminen ja kokemus ovat riittävästi karttuneet on myös usko

omaan osaamiseen korkealla. Vaikuttaa, siis vahvasti siltä, että sananlasku ”tieto lisää tuskaa” pitää ainakin osittain paikkansa. (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 40.)

Tämä tutkielma on rajattu koskemaan käsityöopettajan tutkinto-ohjelmia. Käsityöopettajan opintoja suoritetaan noin viiden vuoden ajan ja opinnot valmistavat monimateriaalisen käsityön opetukseen. (Käsityökasvatuksen opetussuunnitelma, Turun yliopisto 2022–2024, käsityötieteen opetussuunnitelma Itä-Suomen yliopisto 2021–2023 & Käsityötieteen opetussuunnitelma Helsinki 2021–2023.) Näissä tutkinto-ohjelmissä käsityön sisältöjen ja tekniikoiden suuri määrä voi olla yllätys. Tunnetusti käsityöllisen asiantuntijuuden saavuttaminen voi viedä paljon aikaa. Tässä tukena toimii yksilön oma pystyvyyden tunne ja kokemukset.

Näyttää siltä, että käsityön alalla ei ole tehty tutkimusta asiantuntijuuden kehittymisestä. Tähän vaikuttanee se, ettei vastaavaa käsityön opetuksen sisältöä löydy muualta maailmasta ja usein opetus on yhdistetty muihin taito- ja taideaineisiin, teknologia kasvatukseen tai jätetty kokonaan opetuksesta pois. Näin ollen myös käsityötä opettavien opettajan koulutus on Suomessa täysin ainutlaatuisia sekä sisällöltään että koulutustasoltaan (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 72–73; Pöllänen, Rönkkö, Salonen, Härkki & Lindfors 2021, 5–6.)

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, kokevatko käsityöopettajaopiskelijat oman asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana ja tarkastella tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Tämä tutkielma antaa suuntaviivoja käsityöopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tutkimukselle ja lisää motivaatiota jatkotutkimukselle.

2 Asiantuntijuus

2.1 Asiantuntijuuden peruskäsitteitä

Asiantuntijuus käsitteenä nähdään monimutkaisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat useat eri seikat. Kyse voi olla lineaarisesta jatkumosta, joka etenee kokemuksen karttuessa.

Toisaalta asiantuntijuus voi olla poikkeuksellisen lahjakkaan henkilön ominaisuus, jota opiskelu tai tiedon hankinta entisestään korostavat (Chi 2006, 22). Asiantuntijuuden monet merkitykset näyttäytyvät erityisen hyvin tarkasteltaessa termiä eri kielillä. Suomenkielinen ilmaisu viittaa vahvasti tiedolliseen osaamiseen, jossa yksilö kuvaillaan ”asiansa osaavana henkilönä”. Esimerkiksi englannin kielessä asiantuntija on taitava suorittaja, joka omaa asiantuntijuuden monia eri piirteitä. (Tynjälä 2004, 176; Rasehorn 2009, 270–273.)

Asiantuntijuudessa arvostettuja ominaisuuksia ovat erinomaiset itsesäätelyn taidot, joihin kuuluu metakognitiiviset taidot, reflektiiviset taidot sekä kyky omaksua niin kutsuttua hiljaista tietoa. Yksilön on siis tunnettava itsensä verraten hyvin, osattava analysoida ja tunnistaa omaa toimintaansa ja oppimistaan sekä asettaa osaamisensa rajat. Lisäksi omien vahvuuksien ja heikkouksien kriittinen tarkastelu ja analysointi on eduksi asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Lopulta asiantuntijan ei tarvitse niinkään miettiä mihin teoriaan tai opittuun tietoon hän toimintansa nojaa, vaan palasista muodostuu asiayhteyksiä, jotka linkittyvät automaattisesti eri konteksteihin. (Tynjälä 2008, 125.)

Useissa tutkimuksissa asiantuntijuutta kuvataan eräänlaisena vertailuasetelmana noviisin ja mestarin välillä. Tässä tavassa tutkia asiantuntijuutta osaamisen alin porras on naiivi yksilö, joka kuvaillaan totaalisen tietämättömäksi. Ylin osaamisen taso on mestari, joka kuvataan asiantuntijuuden eliitiksi, henkilöksi, joka on kykenevä opettamaan muita ja asettamaan säännöt, standardit ja ihanteet. Asiantuntija asettuu tällä seitsemän vaihetta käsittävällä asteikolla mestarin alapuolelle (ks. kuvio 1, s. 8). Asiantuntijaa kuvaillaan arvostetuksi henkilöksi, jolla on kyky tehdä tarkkoja ja luotettavia havaintoja. Asiantuntija omaa laajan kokemuksen myötä erityisiä tietoja ja taitoja. Yleisesti asiantuntijuus nähdään tasona, jonka noviisi voi ennen pitkää saavuttaa. (Chi 2006, 22.)

Asiantuntijuuden kehittyminen Chin (2006) mallin mukaan tapahtuu jatkumona noviisista mestariksi ja usein vertailua suoritetaan nimenomaan ääripäiden välillä. Todellisuudessa asiantuntijuuden kehittymisen prosessi on kaikkea muuta, kuin suoraviivainen, lineaarinen prosessi. Monissa tutkimuksissa esitetty asiantuntijuus kehittyy sykleinä osana elinikäistä

oppimista. Erityisen haastavaa on kyetä sijoittamaan yksittäinen henkilö millekään tietylle osaamisen tasolle ilman alalle soveltuvaa validia kriteeristöä. Jokainen yksilö kehittyy omassa tahdissaan, jolloin eteneminen voi ottaa suuriakin harppauksia yli jonkin tietyn vaiheen. (Hakkarainen, Palola & Paavola 2002, 14; Rasehorn 2009, 274; Chi 2006, 22–25.)

Dreyfus & Dreyfus (1980, 2–5) ovat kehittäneet viisivaiheisen mallin, joka kuvaa yksilön kehittymistä opetuksen ja kokemuksen karttumisen kautta noviisista asiantuntijaksi (Kuvio 1). Asiantuntijuuden kehittymistä tarkastellaan osittain moraalisen kypsyyden ja eettisen ajattelun kehittymisenä. Noviisi aloittaa matkansa kohti asiantuntijuutta ohjaajan laatimien ohjeiden ja sääntöjen avulla. Vain näitä sääntöjä noudattamalla noviisi oppii itse tekemään havaintoja ja kokemuksen myötä osaaminen kasvaa. Tärkeässä roolissa ovat yhteisön eettisen säännöt ja normit, jotka noviisin tulee omaksua. Tämän mallin mukaan asiantuntija toimii intuitiivisesti ilman analyttistä pohdintaa tai ratkaisujen vertailua. (Dreyfus & Dreyfus 1991, 235–236.)

Alun perin Dreyfus & Dreyfus kehittivät taitojen hankkimisen mallin lentäjien koulutusohjelman ja empiirisen tutkimuksen avulla. Myöhemmin monet tutkijat sovelsivat mallia useilla eri aloilla, kuten lääketieteessä, etiikassa ja teknisillä aloilla (Mohedas, Daly & Sienko 2016, 1365.)



Kuvio 1. Viisivaiheinen malli asiantuntijuuden kehittymiseen (Dreyfus & Dreyfus 1980)

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella lineaarisen kehittymisen lisäksi kolmen toisiaan täydentävän näkökulman avulla. (Hakkarainen ym. 2002, 3.) Ensimmäinen näkökulma on tiedonhankinnan ja käsittelyn näkökulma (mielensisäinen näkökulma). Siinä korostuu yksilön

oman tiedonhallinnan ja käsittelyn merkitys. (Tynjälä 2004, 175.) Mielensisäisessä näkökulmassa yksilön pitkäkestoinen muisti joutuu koetukselle erilaisissa tiedonkäsittelyn prosesseissa. Ongelmana on erityisesti yksilökeskeisyys, sillä mielensisäisessä näkökulmassa asiantuntijuus mielletään yksilön kognitiivisena ilmiönä. (Hakkarainen ym. 2002, 4–6.) Yksilö voi tarjota tietyistä asioista hyvinkin tarkkoja yksityiskohtia, mutta lopulta ne paljastuvatkin rutiininomaiseksi osaamiseksi tutussa ympäristössä. Tällä tarkoitetaan yksilön kykyä muuntaa tieto kontekstisidonnaiseksi eikä toimia vain opitussa ympäristössä. Asiantuntijuus voi näin ollen näyttäytyä valheellisena. Asiantuntijuuden kehittymisessä yksilölliset erot tietojen ja kokemusten käsittelyssä tulisi huomioida entistäkin tarkemmin. (Hakkarainen ym. 2002, 14–19.)

Toisena näkökulmana on kulttuuriin osallistuminen (osallistumisnäkökulma), jota Tynjälä (2004, 175) kuvailee sosiaalisena ilmiönä, jossa oppiminen tapahtuu autenttisessa ympäristössä. Kulttuuriin osallistumisen näkökulmassa asiantuntijuuden nähdään kasvavan ja kehittyvän osallistumalla kulttuurisiin käytäntöihin, joissa tieto välittyy yksilöltä toiselle. Yksilö osallistuu jonkin yhteisön toimintoihin aluksi niin sanotusti ulkokehällä, avustavissa toimissa tai seuraajana. Työtään tekevä ekspertti antaa noviisin olla osana työyhteisöä, jossa noviisi suorittaa joitain työtehtäviä. Tiedon oppiminen tapahtuu ilman formaalia koulutusta tai teorian yhteyttä opittavaan asiaan. Usein tällaisesta asiantuntijuuden siirtymisestä puhutaan oppipoika- mallina. (Hakkarainen ym. 2002, 10; Tynjälä 2004, 175.)

Osallistuvassa näkökulmassa oppijalla on jatkuvasti asiantuntijan tuki ja neuvot apunaan, jolloin noviisi rohkenee kenties kokeilemaan haastavampia työtehtäviä, kuin yksin ollessaan. Yksi asiantuntijuuden tärkeistä elementeistä on oman ammatillisen identiteetin kehittyminen, joka oppipoika- mallissa tapahtuu osana työyhteisöä. Oppija, siis noviisi samaistuu eksperttiin, arvostaa omaa työtään ja omaksuu yhteisön sosiaaliset käytänteet. Haasteena on oppimisen konteksti sidonnaisuus, jonka johtavan ajatuksena on, ettei tietoa voida erottaa siitä kontekstista, jossa sitä käytetään (Hakkarainen ym. 2002, 6–8). Tässä näkökulmassa teoreettinen tieto puuttuu kokonaan (Hakkarainen ym. 2002, 14–19). Noviisi omaksuu ainoastaan yhden asiantuntijan työskentelytavat ja työympäristön, eikä asiantuntijuuden tai ”opetuksen” tasoa voida mitenkään kontrolloida. Tämän tyylinen asiantuntijuuden omaksuminen on verrattain alkukantainen tapa oppia tietoja ja taitoja. Riskinä on, ettei taidon nousun mukaista edistymistä työuralla saavuteta. (Hakkarainen ym. 2002, 9; Tynjälä 2004, 175.)

Kolmantena näkökulmana on tiedonluomisen näkökulma, jossa yksilöllä on kyky etsiä jatkuvasti uusia haasteita ja toimia oman suorituskyykynsä ylärajoilla. Tässä näkökulmassa yhdistyvät molempien aiemmin kuvattujen näkökulmien hyvät ominaisuudet. Yksilö osaa hyödyntää aiemmin hankkimaansa tietoa ja osaamista uusien haastavien ongelmien ratkaisussa ja käyttää yhteisön asiantuntemusta apunaan. Tiedonluomiseen kykenevä yksilö taitaa verkostoitumisen ja löytää niiden kautta ratkaisuja haastaviinkin ongelmiin. (Tynjälä 2004, 175–176.)

Kuviossa 2 kootaan yhteen Tynjälän (2004) ja Hakkaraisen ym. (2002) tutkimuksissaan esittämät mallit kolmesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta sekä Chin (2006) näkemys asiantuntijuuden lineaarisesti kehittyvästä asiantuntijuudesta. Kuviossa korostuu noviisin asema uuden yhteisön ulkokehällä, josta asiantuntemuksen kehittymisen kautta on mahdollista siirtyä lähemmäs sisäkehää eli asiantuntijuuden ydintä.



Kuvio 2. Asiantuntijuuden kehittyminen noviisista asiantuntijaksi

Haasteena ovat sellaiset yksilöt, jotka eivät ole valmiita jakamaan omaa tietoaan, vaan panttaavat sitä itsellään. Hyvin toimivia asiantuntijayhteisöjä nimitetään innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi, joissa perinteinen tiedon siirto asiantuntijalta noviisille ei enää ole ainut tapa ongelmien ratkaisuun. Nykyisen kaltainen työelämä kohtaa jatkuvasti haasteita, joista kenelläkään ei ole kokemusta. Innovatiivinen tietoyhteisö ratkoo tällaiset ongelmat hyödyntäen jokaisen yksilön henkilökohtaisia vahvuuksia, eikä perinteistä hierarkkista jakoa pääse muodostumaan. Tällaiset yhteisöt pyrkivät itse luomaan uutta tietoa ja tapoja tiedon

käsittelyyn. (Hakkarainen ym. 2002, 8–9.) Vielä toistaiseksi ei tutkimuksissa ole esitetty kovin voimakasta kritiikkiä tiedonluomisen näkökulmaa kohtaan, eikä siinä nähdä vastaavia puutteita, kuin kahden aiemmin mainitun näkökulman kohdalla (Hakkarainen ym. 2002, 14–19).

2.2 Asiantuntijuus korkeakoulusta työelämään

Tämän päivän työelämä vaatii monenlaisia osaajia, joita tuotetaan yhä enemmän korkeakouluissa. Monille aloille on nykyisin pääsyvaatimuksena vähintään alempi korkeakoulututkinto. Tämä tarkoittanee sitä, että työelämään tavoitellaan yhä kiivaammin oman alansa asiantuntijoita, jotka pystyvät täyttämään heille asetetut odotukset ja ”normit”. Lienee kuitenkin liioiteltua puhua normeista, kun kuvaillaan ihanteita, joita jokaisella työntekijällä tulisi olla ja, joita opiskelijan tulisi omaksua jo formaalin yliopistokoulutuksen aikana. (Tynjälä 2008, 124.)

Yliopistoissa korostetaan perinteisiä akateemisia hyveitä, joihin lukeutuvat tieteellinen ja kriittinen ajattelu, tehokas verkostoituminen ja sulavat sosiaaliset taidot. Lisäksi jokaisella tulisi olla riittävästi substanssiosaamista ja rautaiset tietojen käsittelyn taidot. (Tynjälä 2008, 124.) Työelämän asiantuntijuutta ja korkeakoulupedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa on pohdittu, miten korkeakouluissa pystytään tarjoamaan parhaat mahdolliset edellytykset opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiselle, sillä muodollinen koulutus pystyy tarjoamaan vain alkuvaiheen osaamisen kehittymisen, parantamaan ajattelun taitoja ja vahvistamaan sosiaalisia käytäntöjä. Tynjälä (2008) ja Reid (2014) ovat yhtä mieltä siitä, että suuri osa asiantuntijuudesta kehittyy opintojen sijaan työelämässä. On siis hyvinkin mahdollista, että korkeakoulupedagogiikka on luisunut liian kauas todellisesta työelämästä ja käytännöntaidot ja asiantuntijuus on mahdollista saavuttaa vasta opintojen jälkeen. (Tynjälä 2008, 125; Reid 2014, 126.)

Muodollisen koulutus auttaa omaksumaan tietyn määrän perustietoa ja oman alansa osaamista, niin sanottua faktuaalista tietoa. Faktuaalista tietoa luonnehditaan peruskurssi tasoiseksi eikä sillä vielä saavuteta asiantuntijalle vaadittavaa osaamista tai useissa eri konteksteissa hyödynnettävissä olevaa tietoa. Osana opintoja on tarjolla runsaasti formaalia tietoa, joka on teoreettista ja käsitteellistä tietoa opiskeltavan alan käyttöön. Formaalia tietoa opiskelija saa esimerkiksi kirjoista, luennoilta tai keskusteluista alan asiantuntijoiden ja vertaisten kanssa. Asiantuntijuuden kannalta hyvin merkittävässä roolissa on proseduraalinen tieto, jonka voi saavuttaa kokemuksen kautta. Kokemuksellisesta tiedosta puhutaan myös niin

sanottuna know how- tietona, joka on luonteeltaan hiljaista implisiittistä tietoa. Hiljainen tieto on intuition kaltaista vaikeasti sanoitettavaa ja eteenpäin opetettavaa. (Tynjälä 2008, 125–126.)

Hiljaisen tiedon opetus osana formaalia koulutusta on lähes mahdotonta, vaikka sen omaksuminen on merkittävä osa asiantuntijuutta. Pohjalainen (2021) kuvailee artikkelissaan hiljaista eli kokemuksellista tietoa subjektiiviseksi. Ihminen tietää enemmän, kuin osaa tai pystyy kertomaan tai sanomaan. Hiljainen tieto sisältää uskomuksia, mielikuvia, ajatusten rakenteita ja näkemyksiä, joista lopulta rakentuu ammattitaitoa. (Pohjalainen 2012, 2.) Hiljainen tieto karttuu kokemuksen kautta, mutta sitä voi tavoittaa myös seuraamalla asiantuntijan työskentelyä. (Rasehorn 2009, 271.) Koulutuksessa haasteena lieneekin teorian ja käytännön yhdistäminen niin, että asiantuntijuuden kehittyminen voisi alkaa tehokkaammin jo opintojen aikana, eikä vasta työelämään siirryttäessä.

Korkeakouluissa opiskellaan kurssimuotoisesti, jolloin opetuksen sisällöt saattavat vaikuttaa hyvinkin irrallisilta kokonaisuuksilta, eikä niiden linkittäminen yhteen työelämän kontekstin kanssa aina ole aivan helppoa. Tynjälä (2008) käyttää termiä integratiivinen pedagogiikka, jolla tarkoitetaan teorian ja käytännön tietoista ja tehokasta yhdistämistä osana korkeakouluopintoja (Tynjälä 2008, 126; Elvira ym. 2016, 188), joka useimmiten tapahtuu opetusharjoitteluiden muodossa.

Etenkin opettajankoulutuksessa harjoitteluiden ja käytännön työskentelyn merkitys on suuri, sillä siitä saatava kokemus on ensiarvoisen tärkeää. Pelkkä harjoittelujakso ei vielä riitä täyttämään tarvittavan osaamisen ja kehittymisen vaatimia osa-alueita, vaan opetusharjoittelu tulee järjestää niin, että aiemmin opittu tieto linkittyy osaksi työskentelyä ja reflektointia opiskelijoille ymmärrettävällä tavalla. Opiskelijoiden on jakson päätyttyä kyettävä hahmottamaan missä harjoittelun vaiheessa teoria on ollut osana käytäntöä ja miltä osin teoriaa olisi voitu hyödyntää todellisissa tilanteissa. (Tynjälä 2008, 126–127.) Sanotaan, että jopa 75 % opettajuudesta ja asiantuntijuuden kehittymisestä muodostuu mahdollistamalla opetusharjoittelut ja työssäoppiminen onnistuneesti. Tähän osa-alueeseen tulisikin siis panostaa opintojen aikana. (Nyman 2009, 73.)

Todellisten tilanteiden harjoittelu ja niin sanottu hands-on- toiminta nousi esiin myös Dantaksen (2016) tutkimuksessa. Tutkimustulokset osoittivat opiskelijoiden kokevan erittäin tärkeäksi päästä lähelle oikean luokkahuoneen käytänteitä ja pitivät käytännön läheistä toimintaa tehokkaimpana opetusstrategiana. (Dantas 2016, 325.) Tiettyä ristiriitaa ja haasteita

opetusharjoitteluiden merkityksestä osana koulutusohjelmaa on kuitenkin havaittu opettajankoulutusta tutkittaessa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opetusharjoittelut ja niiden lisääminen eivät automaattisesti edistä työssä tarvittavien taitojen ja valmiuksien kehittymistä. (Husu & Toom 2016, 19.)

Opittaviin taitoihin, valmiuksiin ja yleiseen hyvinvointiin voidaan vaikuttaa opiskelun pedagogisilla linjauksilla ja käytänteillä. Esimerkiksi lähiopetuksen järjestäminen oppilaitoksissa, ryhmätyöskentely ja opiskelijoiden osallistaminen nähdään oppimista kehittävinä piirteinä ja ne lisäävät opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoyhteisöön. Kurssien sisältöjen ja järjestämistapojen merkitys havaittiin myös Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa. Dantas (2016) tutki opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksesta ja sen sisällöistä. Esiin nousi voimakkaasti toive panostaa käytännön taitojen opetukseen. Ilman opetusohjelman tarjoamaa käytännön osaamista usko omaan asiantuntijuuteen on varsin hataralla pohjalla. (Toom 2019, 242–244; Dantas 2016, 326.)

Asiantuntijuuden kehittyminen ei ole kuitenkaan ainoastaan oppilaitosten käsissä. Yksilön menestymiseen ja hyvinvointiin koulutuksen aikana vaikuttavat monet tekijät, joilla lopulta on vaikutus myös asiantuntijuuden syntyyn ja kehitykseen. Poutanen, Toom, Korhonen ja Inkinen (2012) tutkivat opiskelijoiden kiinnittymistä yliopistoyhteisöön ja kiinnittymisen puutteen aikaansaamia haasteita opintojen edistymiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Opiskelijoille kiinnittyminen omaan tiedekuntaansa ja sosiaalisten kontaktien ylläpitäminen opintojen alusta asti on ensiarvoisen tärkeää. (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 18–42.) Sosiaalisten ympäristöjen ja kontaktien merkitys alkuvaiheen osaamisen tukemisessa ja kasvussa on koettu tärkeäksi. Lisäksi havaittiin yleisen sosiokulttuurisen toiminnan positiiviset vaikutukset. (Smith 2014, 81–82, 86.) Ainakin osa akateemisista taidoista omaksutaan vapaa-ajan toiminnoissa tai toimiessa aktiivisena opiskelija järjestöissä. Koulumenestyksen ja asiantuntijuuden kannalta ei siis ole yhdentekevää millaisena opiskelijat kokevat oman kiinnittymisensä opiskelijayhteisöön. (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 18–42.) Tästä syystä korkeakoulut pyrkivät järjestämään etenkin opintojen alkuvaiheessa erilaisia mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden luomiseen ja yhteisöön kiinnittymiseen, sillä pandemia ajan käytänteet eivät olleet omiaan tukemaan tai luomaan yhteisöllisyyttä. (Smith 2014, 81–82, 86.) Negatiivisilla kokemuksilla voi olla monia haitallisia vaikutuksia, kuten stressin tai ahdistuksen kokemukset. Toiset saattavat kokea henkilökohtaista merkityksettömyyttä tai opiskelutaitojen puutetta. Tällaiset henkilöt usein karttavat sosiaalisia tilanteita ja pyrkivät edistämään opintojaan itsenäisesti, vailla vertaisten

tukea tai seuraa, jolloin opiskelumenestys voi heikentyä ja opinnot keskeytyä. (Poutanen, Toom, Korhonen & Inkinen 2012, 18–42.)

2.3 Asiantuntijuus opettajan työssä

Opettajan ammatti on yksi Suomen yleisimmistä ammateista ja maailmallakin tiedetään olevan yli 29 miljoonaa opettajaa. (Stigler & Miller 2018, 432.) Pääasiallisesti opettajia arvostetaan suuresti, niin kansalaisten, kuin muiden opettajienkin keskuudessa ja opettajien yhteiskunnallinen asema ja merkitys tunnustetaan. Pitkäjänteinen työ lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukijoina huomataan. (Rasehorn 2009, 260.) Opettajat kuuluvat siihen ryhmään ammattihenkilöitä, jotka mielletään asiantuntijoiksi. Tähän vaikuttaa osaltaan koulutuksen korkea taso ja sen arvostus (Smith 2014, 77). Suomessa opettajien muodollinen koulutus on tärkeässä asemassa ja opettajia koulutetaan yliopistossa viisivuotisessa koulutusohjelmassa. Opettajan koulutuksessa jatkuvan oppimisen painottaminen ovat avainasemassa, sillä opettajan työura saattaa kestää kymmeniä vuosia ja sinä aikana itsensä kehittäminen tuo mielekkyyttä ja jaksamista toimia omassa ammatissa. Innostus oma-aloitteiseen asiantuntijuuden kasvattamiseen alkaa jo peruskoulutuksessa ja jatkuu uran loppuun asti. (Nyman 2009, 26.)

Oma-aloitteellisuudella ja korkealla motivaatiolla voidaan taata asiantuntijuuden säilyminen ja kehittyminen korkeammalle tasolle. Launis ja Engeström (1999) sekä Rasehorn (2009) ovat tutkimuksissaan todenneet, että asiantuntijuus ja sen kehittyminen eivät ole pysyviä ominaisuuksia, jotka kerran opittuna säilyvät läpi elämän, ne ovat jatkuva muutosprosessi. Opettajille ei tämän päivän työelämässä riitä henkilökohtainen asiantuntijuus tai henkilökohtaiset suoritukset, vaan asiantuntijuutta toteutetaan yhä enemmän tiimeissä yhteistyönä. Perinteinen opettajan työskentelymalli yksinäisenä puurtajana on väistymässä yhteisöllisemmän tekemisen tieltä ja huomiota kiinnitetään myös käsitykseen, jossa oppilaat nähdään aktiivisina toimijoina vaikuttamassa omaan oppimiseensa. Tällöin itse opettaminen tulee nähdä sosiaalisena vuorovaikutuksena ja yhteistyönä yksilökeskeisen toiminnan sijaan. (Launis & Engeström 1999, 66–68; Rasehorn 2009, 272–273.) Opettajien asiantuntijuutta tarkasteltaessa haasteena on asiantuntijuuden tunnistaminen ja mittaaminen.

Asiantuntijuuden mittareiksi on ehdotettu esimerkiksi akateemista pätevyyttä, virkaikää, koulutuksen suorittamisvuosien määrä tai erilaisten testien suorittamista (Elvira ym. 2016, 187). Tällaisessa tapauksessa puhutaan suhteellisesta asiantuntijuudesta, jolloin asiantuntijuuden määrittelyssä voidaan olla epätarkempia, eikä täsmällisiä kuvauksia tai

mittareita vaadita. Suhteellisessa asiantuntijuudessa pääasiallisena tavoitteena on ymmärtää tavat ja keinot, joilla asiantuntijuuden voi saavuttaa ja miten paljon yksilön pitää mahdollisesti työskennellä tavoitteensa eteen. Tavoitteena suhteellisessa asiantuntijuudessa on ymmärtää kuinka asiantuntijoista tuli sellaisia, kuin he ovat ja miten muut voivat saavuttaa samanlaisen osaamisen tason. (Chi 2006, 22.)

Opettajuuden asiantuntijuutta tarkastellaan Tynjälän (2004) artikkelissa kolmen jo edellä mainitun näkökulman kautta. Tiedollisen (mielensisäinen), sosiaalisen (osallistumisnäkökulma) ja tiedon luomisen näkökulmista (luomisnäkökulma). Aiemmin näitä näkökulmia tutkittiin Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan yleisen asiantuntijuuden kautta, nyt samaa mallia hyödynnetään opettajan asiantuntijuuden kuvailussa. Tynjälä (2004) sekä Stigler & Miller (2018) ovat tehneet opettajan asiantuntijuudesta saman kaltaisia huomioita eri vuosikymmenille ja mantereille sijoittuvissa tutkimuksissaan. Tiedollisesta näkökulmasta asiantuntijuuden tällä osa-alueella on useita opettajan ammatin kannalta merkityksellisiä tietoja ja taitoja omaksuttavaksi. Opettajan tulee hallita formaalia tietoa, joka jakautuu pääpiirteissään kahteen osaan, substanssietoon ja kasvatustieteelliseen tietoon. Substanssietodolla tarkoitetaan opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa ja osaamista. Kasvatustieteellinen tieto käsittää pedagogisen osaamisen lisäksi useita ammatissa välttämättömiä taitoja, kuten viestinnän- ja vuorovaikutuksen taidot, kyvyn lukea ammatillisia oppaita ja julkaisuja sekä oppimiseen, kasvatukseen ja opettamiseen kytkeytyvät tiedot. Opettajan pitää hallita myös yhteiskunnallisesti merkityksellisiä osia koulutusjärjestelmästä ja -politiikasta kuten myös yhteiskuntaa koskevaa yleistietoa. Olennaista on kyky yhdistää substanssietoa ja pedagogista tietoa. Opettajalle on ensi arvoisen tärkeää tietää, miten opetukseen kuuluvia sisältöjä opetetaan, millaiset ennakkotiedot oppilailla asioista on ja, miten oppimista voidaan tukea jokaisen oppilaan edellyttämällä tavalla. (Tynjälä 2004, 184–185; Stigler & Miller 2018, 440.)

Pedagogista tietoa opetetaan jonkin verran koulutuksen yhteydessä, mutta todellisen osaamisen ja ymmärryksen saavuttaa vasta kokemuksen karttuessa. (Isopahkala-Bouret, 2008, 84.) Opettajan asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää opetustaidon ja oppimisen ohjaamisen hallintaa sekä kommunikaatiotaitojen ja sosiaalisten vaatimusten hyväksymistä. Lisäksi tulee olla eettisesti tietoinen ammatin vaatimuksista ja osattava tunnistaa jokaisen oppilaan vahvuudet. Opettajalle ei luonnollisestikaan riitä muissa ihmisissä olevien ominaisuuksien ja piirteiden hienovarainen analysointi, vaan jokaisen opettajan tulee itse kyetä reflektoimaan ja

arvioimaan omaa osaamistaan ja tekemistään. Lisäksi itseään tulee säännöllisesti haastaa työskentelemällä oman osaamisensa ääri rajoilla. (Stigler & Miller 2018, 440.)

Osallistumisnäkökulmasta opettajuuden asiantuntemuksen saavuttaminen nähdään hieman haasteellisempänä. Perusajatuksena voitaneen tänä päivänä pitää niin sanottua oppipoika- tai oppisopimusmallia, jossa työhön opitaan ekspertin johdolla työpaikoilla. Tähän ei lähtökohtaisesti sisälly teoreettista opetusta, jolloin etenkin kasvatusalalle tärkeitä osia jää kokonaan pois. (Hakkarainen ym. 2002, 14–15.) Lisäksi Suomessa opettajan kelpoisuusvaatimuksena on yliopistossa suoritettu tutkinto, joka pätevoittää opettajan toimeen ja antaa asiantuntijuuden kehittymiselle edellytykset. Toisaalta opetukseen osallistumista voidaan toteuttaa opetusharjoitteluiden muodossa. Opiskelijat pääsevät aloittamaan ”ulkokehältä” ja seuraamaan ekspertin työskentelyä ja vähitellen lisäämään omaa osallisuuttaan opetuksessa. Opiskelijoille ei säilytetä vastuuta oppilaista ja opetusta seuraa jatkuvasti kokenut ammattilainen. Tällöin on mahdollista kokeilla itselle vaativampia menetelmiä ja työskennellä oman osaamisensa ylärajalla. Opetusharjoittelut ovat opiskelijoille tärkeä osa oman ammatillisen identiteetin omaksumisen kannalta, sillä juuri muita mahdollisuuksia siihen ei koulutuksen aikana tarjoudu. (Tynjälä 2004, 177–178.) Opetusharjoittelun aikana uusi opettaja pyrkii tulkitsemaan viestintää, toimintaa ja yhteisön häneen kohdistamia odotuksia. Kokemuksen karttuessa tiedot ja taidot lisääntyvät asteittain. Vähitellen uusi opettaja kehittyy kohti asiantuntijuutta ja sisempää kehää. Koko prosessin aikana sekä yksilössä että yhteisössä tapahtuu muutoksia. Identiteetti vahvistuu, taito noudattaa yhteisön normeja voimistuu ja osallisuuden tunne rohkaisee. Koko oppimisen prosessi on vahvasti sidoksissa kontekstiin, jossa se tapahtuu. (Nyman 2009, 22.)

Opettajan identiteetin omaksumista ja kehittymistä korostetaan monissa yhteyksissä ja sitä pidetään tärkeänä osana asiantuntijuutta. Kirjallisuuden kautta on tutkittu opettajan ammatillista identiteettiä ja sen on todettu olevan varsin monimutkaiseksi seikka. Tateo (2012) pohti tekstissään kysymysten ”mikä on opettaja?” ja ”mikä on hyvä opettaja?”, eroja. Lopultakaan niissä ei vaikuttaisi olevan juurikaan eroa, vaan asiaan vaikuttaa enemmän aika, jossa eletään ja kulttuuri, jossa toimitaan. (Tateo 2012, 344–348.) Opettajuuden mielletään yleisesti olevan enemmän huolehtimista, kuin korkean statuksen asiantuntijatyötä, mutta kuitenkin opettajilta vaaditaan runsaasti asiantuntijuuteen kuuluvia piirteitä ja ominaisuuksia. Opettajien uskotaan tekevän työtään intohimosta ja vahvasta henkilökohtaisesta uskosta asiaansa. (Tateo 2012, 344–348; Tynjälä 2004, 184–185.) Juuri tästä syystä opettajan asiantuntijuuden mittaaminen ja määrittäminen koetaan haasteelliseksi. Opettajat

työskentelevät enemmän käytännön läheisesti, kuin täysin teoreettisen osaamisen alueella työskentelevät. (Beijaard, Verloop & Vermunt 1999, 749.)

Kaksi edellistä näkökulmaa keskittyivät lähinnä yksilöllisen asiantuntijuuden kehittämiseen, mutta luomisenäkökulmassa opettajat asiantuntijoina pyrkivät muuttamaan vanhoja käsityksiä ja ihanteita. Luomisenäkökulmassa opettaja osaa luontevasti toimia uusissa ympäristöissä ja hyödyntää aiemmin omaksumiaan taitoja. Hän haastaa itseään uusilla opetusmenetelmillä ja toimii yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Yhteistyöllä kyetään ratkaisemaan uusia eteen tulevia haasteita ja jakamaan omaa osaamistaan eteenpäin. Tavoitteena on unohtaa rutiininomainen toiminta ja pyrkiä jatkuvasti muuntamaan omia toimintatapojaan. (Rasehorn 2009, 264.) Tästä on esimerkkinä opetussuunnitelman uudistus (POPS 2014), joka muokkasi opetuskulttuuria Suomessa.

Vuonna 2014 julkaistu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ei enää yksityiskohtaisesti sanale opetuksen järjestämistä, vaan kuvailee yleiset tavoitteet oppilaiden osaamiselle. Tämä on asettanut opettajat uudenlaisen haasteen eteen, johon ratkaisua on pyritty hakemaan yhteisellä opetuksen suunnittelulla, kehittämisellä ja ohjauksella. (Tynjälä 2004, 184–185.) Näin opettajista on vähitellen muokkautunut uuden ajan asiantuntijoita omassa työssään. Asiantuntijuus ei enää ole voinut jäädä jokaisen yksilön henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi, vaan yhteisöistä on kehittynyt tai kehittymässä kollektiivisen asiantuntijuuden malli. Verkostoituminen, sosiaaliset taidot ja saumaton viestintä kuuluvat olennaisena osana asiantuntijan osaamiseen. Näitä taitoja jokainen opettaja tarvitsee yhä enemmän omassa työssään. Eräs tärkeimmistä oivalluksista asiantuntijuutta tavoittelevalle opettajalle on elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen halu. (Tynjälä 2004, 184–185; Rasehorn 2009, 264.) Elinikäinen oppiminen ja asiantuntijuuden tavoittelu voivat myös kuormittaa ja aiheuttaa uupumusta.

Opettajan koulutukseen hakeutuva opiskelija asettaa itsensä asiantuntijan asemaan jo pyrkiessään koulutukseen. Yleensä tässä vaiheessa ei pohdita ammatin mahdollisia haittapuolia tai negatiivisia piirteitä, vaikka juuri asiantuntija-ammatteihin sijoittuneet henkilöt saattavat kärsiä uupumuksesta jossain vaiheessa työuraansa. Opettajan ammatti on yksi asiantuntija statuksen saaneista ammattiteista, joissa on perinteisesti ajateltu pitkän koulutuksen takaavan varman työllistymisen ja työolojen olevan keskimääräistä paremmat. (Launis & Egeström 1999, 69–74.)

Työelämän raakuus ja arvaamattomuus voivat tulla uusille opettajille yllätyksenä. Enää yksilöä ei arvosteta tietojensa tai taitojen takia, vaan monilla aloilla pyritään mittamaan tuottavuutta. Näin ei suoranaisesti ole opetuslalla, mutta silti opettajat uupuvat työssään. Jaksamista pyritään parantamaan ammattitaitoa lisäämällä, mikä ei aina johda parempaan asiantuntemukseen, vaan lisää työmäärää ja sen myötä uupumusta. Opettajien tapauksessa ei useinkaan liene kyse siitä, ettei omaa osaamistaan kehitetä, vaan monesti syytä on syytä etsiä muualta. (Launis & Egeström 1999, 69—74.)

Yksilön hyvinvointiin ja jaksamiseen vaikuttavat aina työyhteisön toimintatavat ja johtamisen kulttuuri. Kouluissa opettajien keskuudessa on perinteisesti vallinnut vahva hierarkia. Opettajan huoneet, koulun tilat tai muut yhteiset tapahtumat ruokkivat huonoa yhteishenkeä, jos sopiva tilaisuus annetaan. Jatkuva paine osaamisen lisäämiseen on olemassa ja kollegat voivat lietsoa sitä entisestään osoittamalla vähäistä arvostusta työtoverin osaamista kohtaan. Huonoa henkeä on vaikeaa poistaa ja syntyy kierre, jossa koko yhteisö tai yksittäinen henkilö uupuvat. Hyvällä johtamistaidolla on tällaisissa tilanteissa valtaisa merkitys. Työpaikoilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota esihenkilöiden esimies- ja johtamistaitoihin ja pyrkiä murtamaan voimakkaita hierarkkisia rakenteita. Työyhteisön selkeät toimintamallit, säännöt ja työjako erilaisissa tilanteissa auttavat vastaamaan koko yhteisön tarpeisiin ja kehittymiseen kohti vaativampaa työelämää. (Launis & Egeström 1999, 69—74.) Vikaa ei siis tulisi hakea enää yksilöstä, vaan koko tiimistä ja pyrkiä haasteiden sijaan käyttämään yhteistyötä voimavarana. Paras tapa asiantuntijuuden kehittymiselle olisikin kehittää koko järjestelmää, jossa toimitaan. (Stigler & Miller 2018, 444.)

3 Käsiyön opetus

3.1 Käsiyön opetus suomalaisessa peruskoulussa

Käsiyö on suomalaisessa peruskoulussa kaikille yhteinen yleissivistävä oppiaine, jota opetetaan vuosiluokilla 1–7, niin sanottuna pakollisena oppiaineena. Vuosiluokilla 8–9 käsiyö on valinnaisena oppiaineena. Perusopetuksessa opetettava käsiyö antaa jokaiselle oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä kädentaidoissa ja jatkaa käsiyöperinteen ylläpitämistä sukupolvelta toiselle. (POPS 2014, 146.) Käsiyön opetusta pyritään jatkuvasti kehittämään ja luomaan uutta kulttuuria, jonka avulla oppilaille voidaan tarjota parhaat mahdolliset edellytykset saavuttaa yhteiskunnan vaatimukset täyttäviä taitoja ja toisaalta vaalia perinteitä. Taitojen ja tavoitteiden saavuttaminen on kuitenkin haastavaa, sillä opetukseen käytettävien tuntien määrä on pienentynyt. (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 98–100.)

Käsiyön opetuksella on kouluissa varsin pitkä historia, joka on saanut alkunsa jo 1800-luvun puolivälissä. Aluksi opetettavia aineita oli kaksi, nais- ja mieskäsiyöt, jotka oli tarkoin jaettu sukupuolten mukaan. Oppiaineen tarkoituksena oli edistää oppilaiden taitoja modernisoituvaa ja teollistuvaa yhteiskuntaa varten. Käsiyössä opetettavat sisällöt ja tavoitteet vastasivat vahvasti agraarisen yhteiskunnan tarpeisiin. Vuoden 1970 peruskoulu uudistuksen jälkeen käsiyöstä alettiin käyttää nimityksiä tekstiilityö ja tekninen työ. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tyttöjä ja poikia ei enää ole jaettu yhtä tiukasti sukupuolen mukaan opiskelemaan vain tiettyä sisältöä, vaan opetus toteutettiin tuolloin, niin sanottuna vaihto-opetuksena, jossa oppilaiden oli tarkoitus tutustua molempiin sisältöihin ja myöhemmin itse päättää kumpaa sisältöä haluavat opiskella. Tällä tavoin ei kuitenkaan vielä täysin päästy irti perinteisestä sukupuolittuneesta jaosta opiskeltavien sisältöjen osalta. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen nimeksi tuli käsiyö ja täydentävinä käsitteinä käytettiin tekstiilityö ja tekninen työ- käsitteitä. Vasta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjasi, että kaikkien oppilaiden tulisi opiskella automaattisesti sekä teknisen työn, että tekstiilityön sisältöjä ja vuosiluokkien 1–4 jälkeen oli mahdollista valita käsiyön opiskeltava sisältöalue vuosiluokille 5–9. Kuitenkin vasta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet on ainakin osittain pystynyt toteuttamaan suunniteltua monimateriaalista ja kaikille saman sisältöistä käsiyötä. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 63–65; Pöllänen ym. 2021, 4–10; Mommo, Kouhia & Rönkkö 2023, 45–48.)

Peruskouluissa käsityön opetuksesta vastaa käsityönopettaja. Käsityönopettajia koulutetaan Suomessa Helsingin, Turun ja Joensuun yliopistoissa sekä Åbo Akademin ruotsinkielisessä tutkinto-ohjelmassa. Koulutus antaa valmiudet työskennellä monimateriaalisen käsityöoppiaineen opettajana peruskoulussa, lukiossa ja vapaan sivistyksen parissa. (Opintopolku.) Akateeminen opetus ja opiskelu tutkii ja kehittää käsityötä ja käsityön opetusta ja osaltaan pyrkii varmistamaan opetuksen jatkuvuuden myös tulevaisuudessa. Suomalainen käsityön opetus peruskouluissa ja käsityönopettajien koulutus yliopistoissa on maailman laajuisestikin tarkasteltuna täysin ainutlaatuista. (Mommo ym. 2023, 46.) Suomalaisen opetussuunnitelman edellyttämää opetusta ja sisältöjä ei ole tarjolla muualla maailmassa (Pöllänen ym. 2020, 5) ja Suomessa opettajankoulutus onkin maailman tarkimmin lailla säännelty akateeminen koulutus (Saloviita 2019, 323).

3.2 Käsityöoppiaineena ja käsitteinä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Suomessa peruskoulujen opetusta ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka on Opetushallituksen laatima valtakunnallinen määräys opetuksen järjestämisestä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on niin sanottu ohjaava asiakirja, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Viimeisin valmistunut opetussuunnitelma on laadittu vuonna 2014 ja otettu vuosiluokkien 1–6 osalta käyttöön 2016 ja vuosiluokille 7–9 osalta porrastetusti vuodesta 2017 vuoteen 2019 mennessä. (POPS 2014, 146, 270.)

Opetussuunnitelma (2014) antaa käsityönopettajille huomattavia vapauksia suunnitella itse opetuksensa sisältöä, sillä opetussuunnitelma ei määritä valmistettavia töitä tai opetettavia tekniikoita (POPS 2014, 146, 270). Usein opettajien kuitenkin tulee hallita molemmat sisällöt, mikä asettaa tiettyjä haasteita opettajan asiantuntijuudelle ja ajankäytölle, sillä opetukseen käytettävien tuntien määrä on tasaisesti laskenut vuosien saatossa. Perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkiikin kuvailemaan tavoitteita ja taitotasoa, joka tulisi saavuttaa mahdollisimman tarkoin, mutta silti niin, että jokaiselle kunnalle ja opettajalle tarjoutuu mahdollisuus muokata opetuksesta juuri omalle ryhmälleen paras mahdollinen. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 65.)

Opetussuunnitelmassa käsityön opetusta pyritään painottamaan oppilaiden oman kiinnostuksen ja elämismaailman mukaan, josta on mahdollista poimia luontevasti teemoja käsityön sisältöihin ja hyödyntää niitä oppiainerajat ylittävässä opetuksessa (Aerila & Rönkkö 2015, 90–92). Oppilaiden omaa kulttuuriperintöä pyritään mahdollisuuksien mukaan

tekemään näkyväksi ja vahvistamaan. Opetuksessa halutaan myös parantaa oppilaiden materiaalien tuntemusta ja tukea kestävästä kehityksestä mukaista ajattelua. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66–69.) Käsityön tavoitteena onkin kasvattaa eettisesti ajattelevia, tiedostavia, osallistuvia, yritteliäitä ja asiansa osaavia tulevaisuuden kansalaisia (POPS 2014, 270). Omien taitojen arvostaminen, kehittäminen ja ylläpitäminen myös peruskoulun jälkeen koetaan yhtenä käsityön suurimmista tavoitteista mutta myös erittäin suurena haasteena nyt ja tulevaisuudessa. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66–69.)

Käsityön merkityksen muutokset haastavat monilta osin ja tarpeen onkin pohtia yhä laajemmin käsityön tarjoamia hyötyjä oppilaiden tulevaisuudelle (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 66–69). Käsityössä harjoitetaan oppilaiden käsillä tekemisen lisäksi motorisia taitoja, avaruudellista hahmotuskykyä ja luovuutta (POPS 2014, 146), joiden arvostus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa on erityisen suuri. Parhaimmillaan pitkäjänteisellä käsityön opetuksella voidaan vahvistaa myös yksilön itsetuntoa ja minäpystyvyyden tunnetta, sekä tarjoamaan mielihyvää tuottavia kokemuksia. (Rönkkö, Mommo & Aerila 2016, 49.)

Suomessa peruskoulujen opetussuunnitelman mukainen käsityön opetus tapahtuu niin kutsuttuna monimateriaalisena opetuksena. Tällä tavoitellaan kaikille oppilaille saman sisältöistä käsityön opetusta, jossa oppilasta ohjataan kohti kokonaisen käsityöprosessin hallintaa.

Käsityön opetuksen oleellisia käsitteitä ovat monimateriaalinen käsityö ja kokonainen käsityöprosessi. Monimateriaalisen käsityön tarkoitus on kehittää oppilaita monella eri osa-alueella ja hyödyntää monia eri käsityön työskentelytapoja ja teknologioita. Olennaisena osana kokonaiseen käsityöprosessin kuuluu suunnittelu, valmistus ja arviointi. Kokonaisen käsityön tarkoituksena on, että yksi oppilas toteuttaa koko prosessin alusta loppuun saakka itse. Käsityöprosessin tulisi olla tutkivaa, soveltavaa ja kokeilevaa tekemistä, jossa uusien materiaalien kokeileminen ja yhdistäminen toisiinsa tulisi toteuttaa ennakkoluulottomasti ja avoimin mielin. (POPS 2014, 146.) Tämän päivän käsityössä yhtenä suurena osana on teknologinen kasvatus ja sen tarjoamat mahdollisuudet. Tulevaisuudessa kansalaisilta vaaditaan yhä enemmän teknologioiden hallintaa ja käyttämistä osana arjen toimintoja. Tähän vaatimukseen käsityö omalta osaltaan pyrkii vastaamaan. Uusien teknologioiden hyödyntämistä opetuksessa on suotavaa käyttää ja se palvelee oppilaiden tarpeita tulevaisuuden kansalaisina. Käsityön merkityksen muutokset haastavat monilta osin ja tarpeen onkin pohtia yhä laajemmin käsityön tarjoamia hyötyjä oppilaiden tulevaisuudelle. Käsityölle

on kuitenkin tärkeää kyetä säilyttämään asemansa omana oppiaineenaan toisin, kuin monissa muissa maissa on toimittu. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 73.)

Perusopetuksessa tavoitellut uudistukset ja tavoitteet ovat kuitenkin kohdanneet monia haasteita. Osittaisena syynä voitaneen pitää monimateriaalisen ja kokonaisen käsityön käsitteiden tulkinnan haasteita, niin opetuksessa, kuin toteutuksessakin. Opettajien saattaa olla vaikeaa ymmärtää monimateriaalisuuden ydintä. Ajatellaan, että kaikkiin töihin tulisi yhdistää mahdollisimman monia materiaaleja ja tekniikoita, jotta voidaan puhua monimateriaalisesta käsityöstä. Näin ei kuitenkaan ole tarkoitus. Todellisena ongelmana saattavat olla käsityön opetustilat, jotka usein noudattavat kahden erillisen sisällön mukaista jakoa. Suurena haasteena on myös opettajien osaaminen ja työnjako. Monin paikoin elää vahvana malli, jossa naisopettaja hallinnoi tekstiilikäsityön tiloja ja miesopettaja teknisen työn tiloja. (Pöllänen ym. 2021, 4–10.)

3.3 Käsityönopettajan tutkinto-ohjelma suomalaisissa yliopistoissa

Käsityönopettajan koulutusohjelma on viisivuotinen yliopistokoulutus, jossa pääaineena on käsityökasvatus tai käsityötiede. Tutkinto-ohjelma johtaa kasvatustieteen maisterin arvoon. Käsityökasvatuksen tutkinto-ohjelma toimii Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen alaisuudessa ja opetus tapahtuu Rauman kampuksella. Käsityötieteen pääainetta opiskellaan Helsingin yliopistossa kasvatustieteen laitoksella ja Itä-Suomen yliopistossa soveltavan kasvatustieteen laitoksella, Joensuun kampuksella. Edellä mainittujen lisäksi käsityönopettajaksi voi kouluttautua Vaasan kampuksella Åbo Akademin ruotsin kielisessä koulutusohjelmassa. Tämä tutkinto-ohjelma ei kuitenkaan vastaa opetettavan sisällön osalta kolmea muuta koulutusohjelmaa. (Opintopolku.fi 2023.)

Raumalla, Joensuussa ja Helsingissä tutkinto-ohjelma jakautuu kolme vuotta kestäväan kandidaatin tutkintoon (180 op) ja kaksivuotiseen maisterin tutkintoon (120 op). Tutkinnon suunniteltu kesto on viisi vuotta. (Opintopolku.fi 2023.)

Tässä tutkielmassa opintojen laajuutta kuvataan opintopisteinä, joka on opintojen mitoituksen perusyksikkö. Suomessa korkeakouluissa opintopisteitä on käytetty vuodesta 2005, jolloin Bolognan prosessin mukainen Euroopassa käytössä oleva yhteismitallinen opintojen tarkastelu otettiin käyttöön. Bolognan prosessilla on yleisesti pyritty parantamaan korkeakoulutuksen suorittamista ja vertailua globaalisti. (Huttunen 2015, 5). Yhdellä

opintopisteellä tarkoitetaan noin 27 tunnin työmäärää, eikä sillä kuvata oppimisen tasoa (Saloviita 2019, 324).

Yliopistollinen koulutus perustuu käsityökasvatuksen tai -tieteen tieteelliseen tutkimukseen, jonka pohjalta kehitetään opetusta sekä monialaista ja moniammatillista yhteistyötä.

Opiskelijan tavoitteena on kehittyä tiedon etsinnässä ja kehittää omaa aineenhallinnallista osaamistaan.

Tavoitteena on kehittyä opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijaksi, joka ymmärtää toimintansa eettisen ja teoreettisen perustan, toimii innovatiivisesti, tutkimusorientoituneesti ja tulevaisuussuuntautuneesti. (KS-OPS, Rauma, 2022–2024.)

Käsityöopettajan tutkinto- ohjelma valmistaa opiskelijaa käsityöopettajan tai muun opettajuuden asiantuntijaksi perusopetukseen tai vapaan sivistyksen kentälle. Osana koulutusohjelmaa omaksutaan tutkivan opettajuuden malli ja elinikäisen oppimisen ideologia. Lisäksi opitaan pedagogiset, didaktiset ja materiaalitieteiset käytänteet käsityön opetuksen kontekstissa. (KS-OPS, Rauma, 2022–2024)

Kaikkien käsityöopettajan koulutusta suomen kielellä tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmat mukailevat toisiaan suurelta osin. Opinnoissa käsityöllisen kehittymisen pääpaino on sijoitettu kahdelle ensimmäiselle vuodelle käsityön perus- ja aineopintoihin. Kahden ensimmäisen vuoden aikana opiskelijan tavoitteena on omaksua lähes kaikki perusopetuksessa opettavan käsityöoppiaineen sisällöt. Tämän jälkeen koulutuksen myöhemmissä vaiheissa jo opittuja tekniikoita ja taitoja pyritään vahvistamaan. Maisterivaiheessa Raumalla ja Joensuussa opiskelijat suorittavat syventävät opinnot, joiden tarkoituksena on täydentää opiskelijoiden osaamista ja ottaa haltuun uusia tekniikoita ja materiaaleja. Helsingissä suoritetaan myös maisterivaiheessa käsityön opintoja, mutta opintojaksoja ei ole liitetty kokonaisuudeksi samoin, kuin Raumalla ja Joensuussa. Lisäksi Helsingissä kurssien suorittamiseen sisältyy tiettyä valinnaisuutta. Laitoksia ja kursseja vertailtaessa voidaan havaita eroja esimerkiksi opintopistemäärissä. Helsingissä kaikki käsityöopinnot kurssit ovat suuruudeltaan viisi tai kymmenen opintopistettä, kun taas Raumalla ja Joensuussa opintopistemäärä vaihtelee kolmesta viiteen. Edellä mainittu vaihtelu vaikuttanee näin ollen eniten yksittäisten opintojaksojen sisältöihin, ei niinkään koko koulutusohjelman sisältöihin. Jokaisessa tutkinto-ohjelmassa on tiettyjä vapauksia suunnitella opetettavia sisältöjä mielensä mukaan, mutta niiden yksityiskohtaisempi tarkastelu ei ole tämän tutkimuksen kannalta kaikkein olennaisin asia, vaan tarkoituksena on selvittää

nimenomaan opiskelijoiden omaa kokemusta asiantuntijuuden kehittymisestä. (KS-OPS, Rauma; KS-OPS, Joensuu. 2022–2023 & KS-OPS, Helsinki, 2021–2023.)

Olellaisena osana käsityön koulutusohjelmaan kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot. Opinnot sisältävät teoreettisten opintojen lisäksi käytännön harjoittelua yhteistyökouluissa. Tällä hetkellä voimassa olevien opetussuunnitelmien mukaan viiden opintovuoden aikana opetusharjoittelua on Raumalla yhteensä kolme kertaa, joka tarkoittaa 21 opintopistettä (KS-OPS, Rauma). Joensuussa opetusharjoittelua on neljä kertaa, joista opistopisteitä kertyy 22 (KS-OPS, Joensuu). Helsingissä opintoihin kuuluu kaksi harjoittelukertaa, joista ansaitsee 20 opintopistettä (KS-OPS, Helsinki). Etenkin opetusharjoittelulla tai yleisellä kokemuksella koetaan olevan suuri merkitys yksilön opettajan identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Useissa tutkimuksissa kokemus on todettu suurimmaksi muuttujaksi matkalla asiantuntijuuteen. (Tynjälä 2008, 126; Stigler & Miller 2021, 436.)

Taulukko 1. Käsityönopettajan tutkinto-ohjelman rakenne eri yliopistoissa lukuvuonna 2023–2024

Käsityönopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustieteen kandidaatti 180 op ja kasvatustieteen maisteri 120 op (3 v + 2 v)			
	Helsingin yliopisto	Itä-Suomen yliopisto, Joensuun kampus	Turun yliopisto, Rauman kampus
	Käsityötiede		Käsityökasvatus
1. vuosi	Perusopinnot	Perusopinnot Aineopinnot <i>Orientoiva harjoittelu</i>	Perusopinnot <i>Orientoiva harjoittelu</i>
2. vuosi	Aineopinnot <i>Harjoittelu 1</i>	Aineopinnot	Aineopinnot
3. vuosi	Aineopinnot Kandidaatintutkielma	Aineopinnot Kandidaatintutkielma <i>Perusharjoittelu</i>	Kandidaatintutkielma <i>Perusharjoittelu</i>
4. vuosi	Syventävät opinnot	Syventävät opinnot <i>Syventävä harjoittelu</i>	Syventävät opinnot
5. vuosi	Syventävät opinnot <i>Harjoittelu 2</i>	Syventävät opinnot <i>Soveltavaharjoittelu</i>	Syventävät opinnot <i>Syventäväharjoittelu</i>
Opettajan pedagogiset opinnot	60 op	60 op	60 op
Kieli- ja viestintäopinnot	15 op	15 op	15 op
Sivuaine- ja muut opinnot	75 op	80 op	67 op
Kandidaatin tutkielma	10 op	10 op	6 op
Pro gradu -tutkielma	35 op	35 op	30 op

Tutkinto-ohjelmia tarkemmin tarkasteltaessa (ks. taulukko 1) huomio kiinnittyi kurssien rakenteeseen ja sisältöön. Useimmissa käsityön materiaalisia, teknisiä ja sisällöllisiä opintoja käsittelevissä kursseissa suoritukset perustuvat koulussa lähiopetuksena toteutettavasta opetuksessa tai työskentelystä, omatoimisesta harjoittelusta ja työskentelystä, luennoista sekä ryhmänä tehtävistä suorituksista. Toisinaan kursseilla suoritetaan myös kirjallinen tentti. Yliopistot ja opettajat suunnittelevat kurssien sisällöt jokaisen opetussuunnitelma uudistuksen yhteydessä. Käsityötä opiskeltaessa olennaisena ja kenties tärkeimpänä osana voidaan pitää taitojen harjoittelua ja kartuttamista käytännön työskentelyn kautta. Uuden oppiminen vaatii usein tukea ja neuvontaa asiaa paremmin osaavan henkilön taholta. Hyvällä opetuksella ja ohjauksella voidaan saavuttaa riittävä opettajan ammatillinen asiantuntemus. (KS-OPS Rauma & Joensuu.)

Yliopistot ovat linjanneet opintopisteiltään vastaavien kurssien lähiopetuksen eli niin sanotun demo-opetuksen määrät varsin heterogeenisesti. Kun vertaillaan Rauman ja Joensuun viiden opintopisteen kurssia, eroaa demo- opetuksen määrä lähes puolella. Joensuussa demo-opetusta ilmoitetaan olevan 60 tuntia, Raumalla 30. Demo-opetuksen pieni määrä näkyy näin ollen suoraan omatoimisen työskentelyn tuntimäärissä. Raumalla tulee kurssisuorituksen eteen työskennellä itsenäisesti 101 tuntia, kun Joensuussa vastaava määrä on 71 tuntia. Helsingissä määrät sijoittuvat edellä mainittujen kaupunkien välimaastoon, mutta ovat kuitenkin lähempänä Rauman toteutusta. (KS-OPS Rauma & Joensuu.)

Edellä mainittujen lisäksi kandidaatin ja maisterin tutkintoihin sisältyy yleisopintoja, pedagogisia opintoja, kieli- ja viestintä opintoja sekä sivuaine- ja muita opintoja. Suuressa roolissa yliopisto-opiskelussa ovat tutkielmat, joita opintojen kuluessa tehdään kaksi. Kandidaatin tutkielma, joka laaditaan usein kolmantena opiskeluvuotena ja laajempi Progradu tutkielma opintojen loppuvaiheessa. (KS-OPS Rauma, Joensuu & Helsinki.)

4 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää kokevatko käsityöopettajaopiskelijat oman asiantuntijuutensa kehittyneen opintojen aikana. Tutkimuskysymyksillä pyrittiin myös etsimään syitä, jotka ovat merkityksellisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Tutkimuksen teoreettista viitekehystä kuvaillaan visuaalisesti kuviossa 3. Asiantuntijuuteen vaikuttavat monet tekijät ja asiantuntijuuden kehitystä voidaan tarkastella useiden näkökulmien avulla. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelua suoritetaan kolmen toisiaan täydentävän näkökulman (Hakkarainen ym. 2002, 3) ja lineaarisesti etenevän asiantuntijuuden kautta (Chi 2006, 22). Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on monimutkainen ja pitkällinen prosessi, jonka etenemisestä esitetään useita näkemyksiä. Tutkimukset eivät kiistä noviisin kehittymistä asiantuntijaksi, mutta kritiikkiä saa asiantuntijuuden kehittyminen tarkoin määriteltyjen vaiheiden kautta (Rasehorn 2009, 274.) Tämän päivän tutkimuksissa asiantuntijuuden kehittymistä ja ominaisuuksia kuvataan kolmen toisiaan täydentävän näkökulman avulla, joita ovat tiedonluomisnäkökulma, osallistumisnäkökulma ja mielensisäinen näkökulma (Tynjälä 2004, 174). Lineaarisesti kehittyvää asiantuntijuuden mallia ja kolmea toisiaan täydentävää näkökulmaa on hyödynnetty asiantuntijuuden tutkimuksessa runsaasti kansallisesti ja kansainvälisesti. Opettajien asiantuntijuutta on tutkittu edellä mainittujen asiantuntijuuden tarkastelun mallien avulla ja näin ollen vertailua voidaan suorittaa tämän tutkielman tulosten ja aiemmin toteutettujen tutkimusten välillä.



Kuvio 3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli

Tässä tutkimuksessa aihetta tarkastellaan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten käsityönopettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa kehittyneen kohti asiantuntijuutta yliopisto-opintojen aikana?
2. Mitkä tekijät ovat yhteydessä käsityönopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys etsii vastausta käsityönopettajaopiskelijoiden kokeman asiantuntijuuden kehittymiseen sekä miten he kuvaavat sitä. Toisen tutkimuskysymyksen avulla etsittiin yksittäisiä tekijöitä tai mainintoja, joiden koettiin olevan yhteydessä asiantuntijuuden kehittymiseen.

5 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineiston keruu

5.1 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Tämän tutkielman tavoitteena oli tutkia käsityönopeettajaopiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuutensa kehittymisestä opintojensa aikana, käyttäen laadullista tutkimusmenetelmää ja fenomenologista lähestymistapaa. Laadullisen tutkimuksen valinta perustui pyrkimykseen ymmärtää syvällisemmin opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia, ja fenomenologia tarjosi kehyksen ihmisten omien kokemusten tutkimiseen, korostaen kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97–98.)

Fenomenologinen lähestymistapa keskittyy ihmisten omiin kokemuksiin ja vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa (Metsämuuronen 2006, 92–94; Cohen ym. 2000, 23; Vilkka 2021, 173). Se painottaa henkilökohtaisten kokemusten keskeistä roolia ja niiden tarjoamaa tietoa, tunnustaen yksilölliset kokemukset ja merkitykselliset asiat tutkimuksen kannalta olennaisiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; Cohen ym. 2000, 24). Kokemus on tärkeä käsite, joka huomioi ihmisen kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään järjellisenä olentona. Tämä ajattelutapa, joka korostaa ihmisen inhimillistä kokemusmaailmaa, on saanut merkitystä 1800-luvulta lähtien. (Tökkäri 2018, 64). Fenomenologiassa on tutkijan tehtävänä tuoda esiin yksilöiden kokemusten ainutlaatuisuus ja niiden merkitys, samalla hyväksyen, että tutkittavien elämät ovat alati muuttuvia. Tutkimuksessa ei pyritä tekemään täysin yleistettäviä johtopäätöksiä, vaan yhdistämään yksittäisiä kokemuksia laajemmaksi ymmärrykseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Tökkäri 2018, 65; Kananen 2017, 46.) Tutkijan ei tulisi olettaa, että jokaisen kokemus olisi itsessään poikkeuksellinen, vaan nämä kokemukset muuttuvat tutkimuksen kontekstissa merkittäviksi (Cohen ym. 2000, 24–25).

Tässä tutkielmassa keskitytään vastaajien kokemuksiin, jotka muodostavat tutkielman ydintulokset. Fenomenologinen menetelmä rakentuu kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteille, korostaen tavoitetta löytää kohdejoukko, jolla on syvällistä tietämystä tutkittavasta aiheesta. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa sen, että tutkittavat voivat tarjota tutkimuksella arvokasta tietoa vastauksissaan. Valitun kohdejoukon, tässä tapauksessa opettajaopiskelijoiden, oletettiin omaavan erityistä tietoa, joka on välttämätöntä tutkielman analysoitavan aineiston muodostamiselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40; 97–98). Tutkimusmenetelmän valinta, vastaajien moninaisuus ja kohdejoukon huolellinen valinta vaikuttavat vastausten määrään ja laatuun, mikä tarkoittaa, että jopa pieni määrä laadukkaita

vastauksia voi olla yhtä informatiivinen kuin laajempi, mutta vähemmän huolellisesti koottu suuri aineisto (Cohen ym. 2000, 93; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40).

Laadullinen tutkimus on usein mielletty pehmeäksi tai vähemmän tieteelliseksi verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimus perustuu syvälliseen ymmärrykseen, joka saavutetaan aineiston laadullisen analyysin kautta, ei numeerisen datan tai korrelaatioiden etsimisen kautta (Eskola & Suoranta 2005, 13; Tuomi & Sarajärvi 2018, 33). Vaikka tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on tietty vapaus, kaikki valinnat on dokumentoitava huolellisesti (Eskola & Suoranta 2005, 20). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ilman tilastollisia yleistyksiä, tarjoten lukijalle objektiivinen näkökulman, joka nojaa aiempaan tutkimukseen. Tällöin voidaan määritellä keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23; 98.) Tässä tutkielmassa käytetty laadullinen tutkimusmetodi perustuu olemassa olevaan tutkimukseen, jonka avulla määritellään keskeiset käsitteet ja niiden suhteet, tarjoten samalla katsauksen tutkijan ennakkotietämykseen ja näkemyksiin tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23). Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistämistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), vaan keskitytään empiirisen aineiston tarkasteluun ja analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27). Tutkielman päätarkoitus oli edistää ymmärrystä asiantuntijuuden kehittymisestä korjaten samalla mahdollisia vääriin käsityksiä ja laajentaen tietämystä asiantuntijuuden kannalta merkityksellisistä tekijöistä (Vilka 2021, 173).

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimuskonteksti

Tässä tutkielmassa oli tavoitteena lisätä ymmärrystä käsityönopettajaopiskelijoiden kokemaa asiantuntijuuden kehittymistä kohtaan. Pyrkimyksenä oli kartoittaa opintojen aikana tapahtuvaa kehitystä, joten ainoa tarkoituksen mukainen kohdejoukko olivat käsityönopettajaopiskelijat suomalaisissa yliopistoissa. Jokainen opiskelija oletettavasti pohtii ja tarkastelee tavallaan oman asiantuntijuutensa kehittymistä ja luo siitä itselleen mielikuvan, jonka tämä tutkielma pyrki tavoittamaan.

Suomalaisten yliopistojen tutkinto-ohjelmat käsityön osalta ovat melko yhtenevät, pois sulkien ruotsinkielinen tutkinto-ohjelma Vaasan kampuksella. Käsityönopettajaopintoja suoritetaan Helsingin yliopistossa, Turun yliopistossa Rauman kampuksella ja Itä-Suomen yliopistossa Joensuun kampuksella. Käsityötaitojen ja -sisältöjen osalta opetus perustuu käsityön perus- ja aineopintoihin sekä syventäviin opintoihin maisterivaiheessa. Näillä opinnoilla opiskelijat pätevöityvät perusopetuksessa, lukiossa ja vapaassa sivistystyössä

opettaviin käsityön sisältöihin. Tutkinto-ohjelman laskennallinen kesto on viisi vuotta ja se sisältää käsityön ohella myös muita opettajan ammattiin vaadittavia osaamisalueita, joita kuvailtiin tämän raportin aiemmassa luvussa (ks. luku 3.4). Tästä syystä juuri kyseinen opiskelijoiden joukko valikoitui tämän tutkielman harkinnan varaisen otannan kohteeksi.

Tutkielman kyselyyn lähetettiin osallistumiskutsu kolmen eri väylän kautta. Helsingissä opiskelevia pyrittiin tavoittamaan opiskelijajärjestö Käsitys ry:n sähköpostilistojen kautta. Jyväskylässä opiskelijajärjestö Kotex ry jakoi kutsua kyselyyn omien kontaktiensa kautta ja Raumalla opiskelijoiden yhteystiedot on koottu yhteiseen sähköpostilistaan, jonka kautta kaikki käsityötä opiskelevat voitiin tavoittaa.

Taulukko 2. Vastaajien opiskelupaikkakunta

	n	%
Helsingin yliopisto	12	34
Itä-Suomen yliopisto, Joensuu	1	3
Turun yliopisto, Rauma	22	63
En halua kertoa	0	0

Vastauksia kertyi yhteensä 35 kappaletta (ks. taulukko 2), joista n=22 tuli Raumalla opiskelevalta opiskelijoilta. Helsingistä kyselyyn vastasi n=12 ja Joensuusta n=1.

Taulukko 3. Vastaajien sukupuolijakauma

	n	%
Nainen	25	71
Mies	7	20
Muu/en halua kertoa	3	9

Vastaajista huomattava osa n=25 oli naisia, miehiä n=7 ja yhteensä n=3 kertoi sukupuoleksi ”muu” tai ei halunnut ilmoittaa sukupuoltaan (ks. taulukko 3).

Taulukko 4. Vastaajien ikäjakauma

	n	%
alle 25 vuotta	8	23
25–30 vuotta	16	46
31–35 vuotta	5	14
yli 35 vuotta	6	17

Valtaosa vastaajista $n=16$ oli iältään 25–30 vuotta (ks. taulukko 4). Vähiten vastaajia $n=5$ löytyi ikäryhmästä 31–35 vuotta.

Taulukko 5. Vastaus hetkellä meneillään oleva vuosikurssi

	n	%
1	4	11
2	3	8
3	10	29
4	6	17
5	10	29
Muu. Mikä?	2	6
Sivuaineopiskelija/Erillisopiskelija	0	0

Kyselylomakkeella tiedusteltiin missä vaiheessa opintoja vastaajat ovat. Suurin osa $n=10$ ilmoitti opiskelevansa 3. tai 5. vuotta, pienin määrä $n=3$ vastauksista saatiin 2. vuosikurssin opiskelijoilta (ks. taulukko 5). Vastaajista $n=2$ kertoi vuosikurssin olevan jokin muu, kuin laskennallinen opintojen suorittamisaika (5 vuotta), jonka mukaan vuosikurssit oli kyselylomakkeelle numeroitu.

Kyselyyn ei vastannut yhtään sivuaine- tai erillisopiskelijaa.

5.3 Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksessa aineistonkeruutavan valinta lienee vähintäänkin yhtä tärkeää, kuin aiheen valinta. Tutkimusta suunniteltaessa tulee pohtia, millaisella aineistonkeruutavalla olisi mahdollista tavoittaa valittu kohdejoukko kaikkein tehokkaimmin. Tässä tutkielmassa parhaaksi tavaksi valikoitui lomakkeella toteutettava kysely, jotta varmistetaan kohdejoukon saavuttaminen. Pohjimmiltaan kyselyn idea oli varsin yksinkertainen, koota ihmisiltä tietoa ja ajatuksia heille tutusta aiheesta tai ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Kyselyssä tutkija keräsi tietoa lomakkeen avulla, jolloin tutkijan henkilökohtaista läsnäoloa aineistokeruutilanteessa ei vaadittu. Tällainen tiedon hankinta vaati erityistä huolellisuutta lomakkeen laadinnassa, sillä kysymyksiä ei voi täydentää tai muokata julkaisun jälkeen. Lomakkeen teossa esitestaukseen ja siitä saatavaan palautteeseen piti suhtautua kunnioittaen, sillä se esti monia väärin ymmärryksiä tai epäsopivia vastauksia. (Vehkalahti 2014, 11, 20.)

Kyselylomakkeen ulkoisella olemuksella oli vähintäänkin yhtä suuri merkitys, kuin itse kysymysten sisällöllä. Vastaajan tuli kokea lomake helppolukuiseksi, houkuttelevaksi ja

hänen tuli ymmärtää kysymysten sisältö tutkijan tarkoittamalla tavalla. Mikäli kyselylomake olisi laadittu liian pitkäksi ja vastausten kirjaaminen veisi liikaa aikaa olisi vaarana, että vastaaja jättää vastaamisen kesken tai ei aloita ollenkaan. (Cohen ym. 2000, 258–259.)

Usein lomakkeella tehtävää kyselyä käytetään määrällisen aineiston hankinnassa, mutta myös laadullisen aineiston keruu lähetettävällä lomakkeella toimi varsin tehokkaasti. Toisaalta verkon kautta lähetetty kysely oli pitkälti huolellisesti laaditun saatekirjeen varassa. Hyvällä saatekirjeellä saatiin vastaajat motivoitua vastaamiseen, huono saatekirje sen sijaan olisi karkottanut potentiaalisen kohderyhmän vastaajat. Saatekirjeessä piti ilmetä tutkimuksen aihe, kuka tutkimusta tekee ja mihin tarkoitukseen ja miten vastaajat olivat valikoituneet sekä tietosuojaan liittyvät käytänteet. Näillä tiedoilla turvattiin hyvän tutkimustavan mukainen toiminta. Erityisesti verkossa liikkuu runsaasti materiaalia, jolloin vastaajien oli tärkeää voida luottaa tutkijan noudattavan tutkimuksen eettisiä periaatteita. (Vehkalahti 2014, 47–48.)

Yleisesti lomakkeella tehtävä kysely on laajasti käytössä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sen tarjoamien hyötyjen vuoksi. Lähetettävällä kyselylomakkeella pystytään tavoittamaan sellaisia vastaajia, joita ei kenties muilla tiedonkeruun menetelmillä voitaisi yhtä laajasti tavoittaa. Kyselylomake ei vaadi tutkijan läsnäoloa, jolloin säästyy aikaa ja taloudellisia kustannuksia. Vastaajilta saatetaan saada lomakkeen avulla rehellisempiä vastauksia, kuin kasvotusten kysymällä. Vastaamalla sähköpostitse lähetettyyn kyselyyn vastaaja voi luottaa oman anonymiteettinsä säilymisestä, sillä nimiä tai yhteystietoja ei tallennu osaksi kyselyn aineistoa. Kyselylomakkeella voidaan hyödyntää monia kysymystyyppisiä ja näin saada vastauksiin tarkennusta. Etenkin avoimet kysymykset täydentävät numeerisia vastauskaaloja mainiosti. Toisaalta suuria vastaajamääriä sisältävät aineistot työllistävät tutkijaa merkittävästi, sillä avoimeen kenttään tulleiden vastausten analysointi työllistää tilastollisia menetelmiä enemmän. (Cohen ym. 2000, 245–247.)

Kyselylomakkeen käytöstä aineistonkeruumenetelmänä voidaan löytää myös negatiivisia omanaisuuksia, jotka ovat lähtökohtaisesti tutkijasta riippumattomia syitä. Kun kyselylomake on lähetetty joko postin tai sähköpostin välityksellä tutkija ei voi vaikuttaa tulevien vastausten määrään. Usein vastaajamäärät saattavat jäädä suhteellisen pieniksi, kun taas haastatteleamalla kootun aineiston suuruuden tutkija tietää ennalta. Lisäksi huolellisestikin laadittu ja esitestattu kyselylomake voidaan ymmärtää väärin eikä tutkijalla ole enää mahdollisuutta korjata tilannetta. Riskejä sisältyy myös kyselylomakkeen täyttöön. Vastaajat eivät välttämättä

paneudu vastaamiseen riittävän huolellisesti, jolloin tutkimuksen tulokset saattavat väristyä. (Cohen ym. 2000, 128–129.)

5.3.1 INTASC- standardiin perustuvan kyselylomakkeen laatiminen

INTASC (Interstate New Teacher Assess and Support Consortium) perustuu vuonna 1992 laadittuun ja vuonna 2013 päivitettyyn uusien opettajien osaamista mittaviin standardeihin. Standardit on laadittu 17 valtion koulutusviraston henkilöstön ja opettajien toimesta. INTASC on kansainvälisesti käytössä opettajien osaamisen mittarina ja sitä on hyödynnetty erilaisissa tutkimuksissa. (Clarke 1993, 8–9; Saloviita & Tolvanen 2017, 213; Saloviita 2019, 322–330.) INTASC- standardeilla on Yhdysvalloissa vankka sija koulutusohjelmien standardisoinnina ja opettajien osaamisen kreditoijana. Alun perin tavoitteena oli laatia standardit, joiden pohjalta voitiin yhdistää opiskelijoiden tavoittelemia osaamista ja asiantuntijoiden hallitsemat tiedot ja taidot. INTASC on tarkoitettu erityisesti uusien opettajien osaamisen ja kokemusten arviointiin. (Kraft 2001, 3–5; Kuo 2018, 47–48.) Myöhemmin käyttöä on kuitenkin laajennettu koskemaan mm. aineenopettajia ja erityisopettajia (Saloviita 2019, 322; Kuo 2018, 53). Standardien avulla voidaan myös parantaa opetuksen laatua sekä arvioida esimerkiksi koulutuksen tuloksia ja opiskelijoiden kokemuksia. (Saloviita & Tolvanen 2017, 213; Saloviita 2019, 322–330.) Jokaisen standardin kohdalle on kirjattu sen edellyttämät tiedot ja taidot, joiden avulla uusi opettaja kreditoidaan (Henson 2009, 34).

Tässä tutkielmassa aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui kyselylomake, jonka laatiminen perustui INTASC- standardien mukaisiin osa-alueisiin. Tämän tutkielman kyselylomaketta ja -kutsua tehtiin pitkän ajan kuluessa ja sitä muokattiin useaan otteeseen. Lomakkeen kysymysten ja kyselykutsun kieliasua piti pohtia tarkoin, testata ja luetuttaa useita kertoja täysin ulkopuolisilla henkilöillä sekä vertaisilla palautteen saamiseksi. Saatujen palautteiden avulla kyselylomaketta ja -kutsua muokattiin ja testattiin uudelleen.

Tässä tutkielmassa saatekirje otsikoitiin kyselykutsuksi (ks. liite 1). Kyselykutsussa tutkija esitteli itsensä ja aiheensa sekä tehtävän tutkielman kontekstin. Kyselykutsussa kuvailtiin kyselylomaketta ja hyvän tutkimuksen tekotavan mukaista toimintaa. Kutsusta löytyivät linkit tietosuojailmoitukseen, kyselylomakkeelle ja tutkijan omat yhteystiedot lisätietojen saamiseksi. Kyselykutsun pituus ja helppolukuisuus vaikuttavat vastaajien motivaatioon ja kutsukirjeen lukijoille onkin tärkeää saada tietoa kyselyn pituudesta ja ohjeita sen täyttöön.

(Cohen ym. 2000, 258–259.) Kyselykutsu oli pituudeltaan 140 sanan mittainen ja se lähetettiin vastaajille sähköpostitse luvussa 5.2 kuvailtuja väyliä hyödyntäen.

Valmis kyselylomake sisälsi yhteensä 15 kohtaa, joista jokainen edellytti vastausta, jotta lomakkeella saattoi edetä (ks. liite 2). Ensimmäisessä kohdassa vastaajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Neljässä seuraavassa kohdassa vastaajilta kysyttiin taustatietoina ikää, sukupuolta, vuosikurssia, jolla parhaillaan opiskelee sekä opiskelu paikkakuntaa.

1. Aineenhallinnallinen osaaminen ja opetettavan sisällön tuntemus *

0 10

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan Valinta Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

+ Lisää kysymys + Lisää tekstiä/kuvia + Lisää sivunvaihto

Perustele valintasi *

Kuva 1. Esimerkkikuva kyselylomakkeen ulkoasusta

Kyselylomakkeen kymmenen viimeistä kysymystä oli sovellettu INTASC- standardien mukaisista osa-alueista. Jokainen kysymys sisälsi liukukyttimeä (ks. kuva 1), jolla vastaaja arvioi numeerisesti (1–10) oman asiantuntijuutensa kehittymistä opintojen aikana. Vastausta tuli vielä perustella avoimeen kenttään (ks. kuva 1). Avoimen kentän kysymyksillä saatiin aineistosta kuvailevia ja rehellisiä kommentteja tutkittavasta ilmiöstä, jolloin aineistosta tehdyt syvällisemmät tulkinnat olivat mahdollisia. Toisaalta riskinä oli, että vastaajat kirjoittavat ”ohi aiheen” tai tutkija itse tulkitsi vastauksia virheellisesti omien motiivien ja ennakkokäsitystensä kautta. (Cohen ym. 2000, 255–257.)

Jokainen kysymys oli asetettu koskemaan käsityöllisen asiantuntijuuden kehittymistä ja laadittu mahdollisimman selkeäksi ja helposti ymmärrettäväksi. Kyselylomakkeella vastaajia ohjeistettiin vielä tarkastelemaan jokaista osa-aluetta käsityönopintojen näkökulmasta. Ei ollut tarkoituksen mukaista koota tietoa aihealueilta, jotka eivät oletettavasti liittyisi tutkittavaan ilmiöön ja veisi vastaajien huomion pois varsinaisesta aiheesta.

5.3.2 INTASC- standardin soveltaminen tässä tutkimuksessa

Suomessa INTASC- standardeja ovat omissa tutkimuksissaan hyödyntäneet esimerkiksi Saloviita ja Tolvanen (2017), jotka tutkivat luokanopettajien ydinosaamista. Saloviita (2019) taas vertaili luokanopettajien ja aineenopettajien osaamista INTASC- mittarin 10 kohtaa hyödyntäen. INTASC- standardeja soveltamalla Saloviita & Tolvanen (2017) sekä Saloviita (2019) keräsi tietoa esimerkiksi pedagogisten sisältöjen hallinnasta, opetusstrategioista, motivaatiosta, arvioinnista ja koulun yhteisöjen toiminnasta. Näitä mittareita pystytään tehokkaasti hyödyntämään myös aineenopettajia tutkittaessa. (Saloviita 2019, 323.)

Molemmissa aiemmissa tutkimuksissa on tiedusteltu vastaajilta taustatietoina ikää, sukupuolta ja tiettyjä opintoihin liittyviä tarkennuksia. (Saloviita & Tolvanen 2017, 215; Tolvanen 2019, 323.)

Saloviidan ja Tolvasen (2017) laatimia sekä alkuperäisen INTASC- standardien mukaisia kymmentä kohtaa sovellettiin tämän tutkielman kyselylomakkeen kymmenen viimeisen kysymyksen tukena (ks. taulukko 6). INTASC- standardeja hyödynnettiin mahdollisuuksien mukaan, kuitenkin niin, että käsityöllisen asiantuntijuuden kehittymisestä saatiin mahdollisimman kattava kuva. Tässä tutkielmassa INTASC- standardit toimivat eräänlaisena suunnannäyttäjänä kyselylomakkeen laadinnassa. Hyvin laajalti käytössä olevien ja osaamista tutkivien kysymysten avulla voidaan tehdä vertailua tämän tutkielman lopullisten tutkimustulosten ja aiemmin suoritettujen tutkimusten välillä.

Taulukko 6. Kyselylomakkeen kysymysten muodostuminen INTASC-standardeja mukaillen

	INTASC- standardit (Kraft 2001)	Saloviita & Tolvanen (2017), Saloviita (2019)	Tässä tutkielmassa
1.	Aineenhallinnallinen osaaminen/ aiheen tuntemus	Sisältöpedagogiikka	Aineenhallinnallinen osaaminen ja opetettavan sisällön tuntemus
2.	Tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisen vaiheista	Lapsen kehitys	Tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisen eri vaiheista
3.	Tietämys opetuksen yksilöllisestä eriyttämisestä	Erytisopetus	Taito eriyttää opetusta ja tieto erityisopetuksesta
4.	Tietämys opetusstrategioista	Taito soveltaa eri opetusstrategioita	Taito soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä
5.	Ryhmänhallinnalliset taidot ja oppilaiden motivointi	Motivointi ja johtaminen	Ryhmänhallinnalliset taidot ja oppilaiden motivointi

	INTASC- standardit (Kraft 2001)	Saloviita & Tolvanen (2017), Saloviita (2019)	Tässä tutkielmassa
6.	Kommunikaatiotaidot	Viestintä ja tekniikka	Taito kommunikoida erilaisissa tilanteissa ja viestinnän taidot
7.	Opetuksen suunnittelun taidot	Suunnittelu	Taito suunnitella omaa opetusta ja kehittää sitä
8.	Oppilaan arvioinnin taidot	Arviointi	Taito arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin
9.	Ammatillinen sitoutuminen ja vastuunotto	Reflektiivinen käytännön harjoittelu ja ammatillinen kehitys	Taito reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää sitä
10.	Yhteisöllisyys/yhteistyötaidot	Koulun ja kodin välinen yhteistyö	Taito toimia erilaisissa yhteisöissä ja kommunikoida sidosryhmien kanssa

Edellä kuvaillut tutkimukset toimivat tietyin osin tässä tutkimuksessa menetelmällisenä taustana, mutta erityistä huomiota tulee kiinnittää aineiston keräämisessä oleviin eroihin (määrällinen aineisto vrt. laadullinen aineisto). Tässä tutkielmassa INTASC- standardeja hyödynnettiin kyselylomakkeen laadinnassa, eikä aiemmista tutkimuksista käytettyä määrällistä mittaristoa hyödynnetty.

5.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen teossa aineiston analyysillä etsitään vastauksia ja ratkaisuja tutkimuskysymyksiin. Lukijalle on tarkoituksena tarjota mahdollisimman havainnollinen ja ymmärrettävä kokonaisuus tutkimuksen kulusta ja tuloksista. Analysoinnin tavat ja menetelmät ovat yhteydessä valittuun tutkimusmenetelmään. Aineiston analyysia tehdään usein useassa vaiheessa ja siitä luodaan tarkka kokonaiskuva. (Puusa 2020, 148.)

Laadullisessa tutkimuksessa määrällisten analyysimenetelmien käyttö ei tuo juurikaan lisäarvoa tulosten analysointiin. Tekniset ohjelmat ja sovellukset toki piirtävät kuvioita, mutta todellista vertailua tulosten välillä ei saada tehtyä. Toisin sanoen määrällisen aineiston analyysimenetelmien käyttö laadullisessa tutkimuksessa ei ole kannattavaa. (Cohen ym. 2000, 77–82.) Tässä tutkielmassa kuitenkin hyödynnettiin määrälliselle aineistolle ominaisempaa numeerista mittaria asiantuntijuuden kokemuksen ilmaisemiseen. Webropol- lomakkeella jokaisen kysymyksen aluksi vastaaja sai ilmaista kokemuksensa luikukytkimellä (ks. kuva 1, s. 34). Näistä tuloksista analysoitiin vastausten keskiarvot.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmät jaetaan usein kahteen ryhmään.

Aineistoja voidaan analysoida tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ohjaamana tai sisällönanalyysillä, jota ei ohjaa mikään aiempi teoria. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.)

Laadullisessa tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi voivat limittyä toisiinsa hyvin pitkällä ajan jaksolla moneen otteeseen. Aineistoa voidaan koota, analysoida ja määrää todeta riittämättömäksi, jonka jälkeen tutkija kerää lisää aineistoa. (Kananen 2017, 131.) Usein ei kuitenkaan ole mahdollista toteuttaa tutkimusta monessa syklissä, vaan aineisto on saatava koottua kerralla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97.)

Kun tutkielman aineisto oli saatu kokonaisuudessaan kerättyä, voitiin aloittaa aineistoon tutustuminen. Tutkijan oli tärkeää tutustua aineistoon huolella ja syventyä saatuihin vastauksiin. Huolellinen tutustuminen antoi tutkijalle viitteitä tulevan pelkistämisen ja ryhmittelyn tueksi. Laadulliselle tutkimukselle ei ole laadittu yhtä oikeaa ohjeistusta aineiston käsittelyn vaiheista ja etenemisestä, vaan tutkijan itsensä oli luotava käsitys ja suhde aineistoon. (Puusa & Juuti 2020, 143; Puusa 2020, 145.) Sisällönanalyysi antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella aineistoa monipuolisesti ja tehdä sen perusteella tulkintoja ja päätelmiä. (Puusa 2020, 148.) Tutkijan vapaus aineiston käsittelyssä oli kuitenkin varsin näennäistä. Aineisto tuli käsitellä systemaattisesti ja tehdyt toimenpiteet raportoida tarkoin. Myöskään tutkijan omat ennakkokäsitykset tai mielipiteet eivät saaneet vaikuttaa analyysin tekoon. (Cohen ym. 2000, 282–283.)

Ensimmäinen suoritettava tehtävä oli aineiston asianmukainen tallennus. Hyvän tutkimuksen käytänteiden mukaan aineisto tallennetaan niin, että tutkija itse löytää tarvittavat tiedot, mutta ulkopuolisten pääsy aineistoon on varmuudella estetty. Aineisto tallennettiin Seafile-kansioon. Kerättyyn aineistoon oli pääsy salasanan avulla, joka oli ainoastaan tutkijan omassa tiedossa. Paperille analysoitavaksi tulostettua aineistoa käsitteli vain tutkimusta suorittanut henkilö, eikä aineisto ollut muiden nähtävillä. Tutkittavien henkilöiden tunnistettavuus tutkielman raportissa ollut mahdollista, joten vastaukset koodattiin tutkijan toimesta. Koodimerkinnot tehtiin käyttäen värejä sekä numerointia. Koodausta voitiin hyödyntää myös tekstisisältöjen kuvaukseen lopullisen raportoinnin eri vaiheissa. (Kananen 2017, 132.)

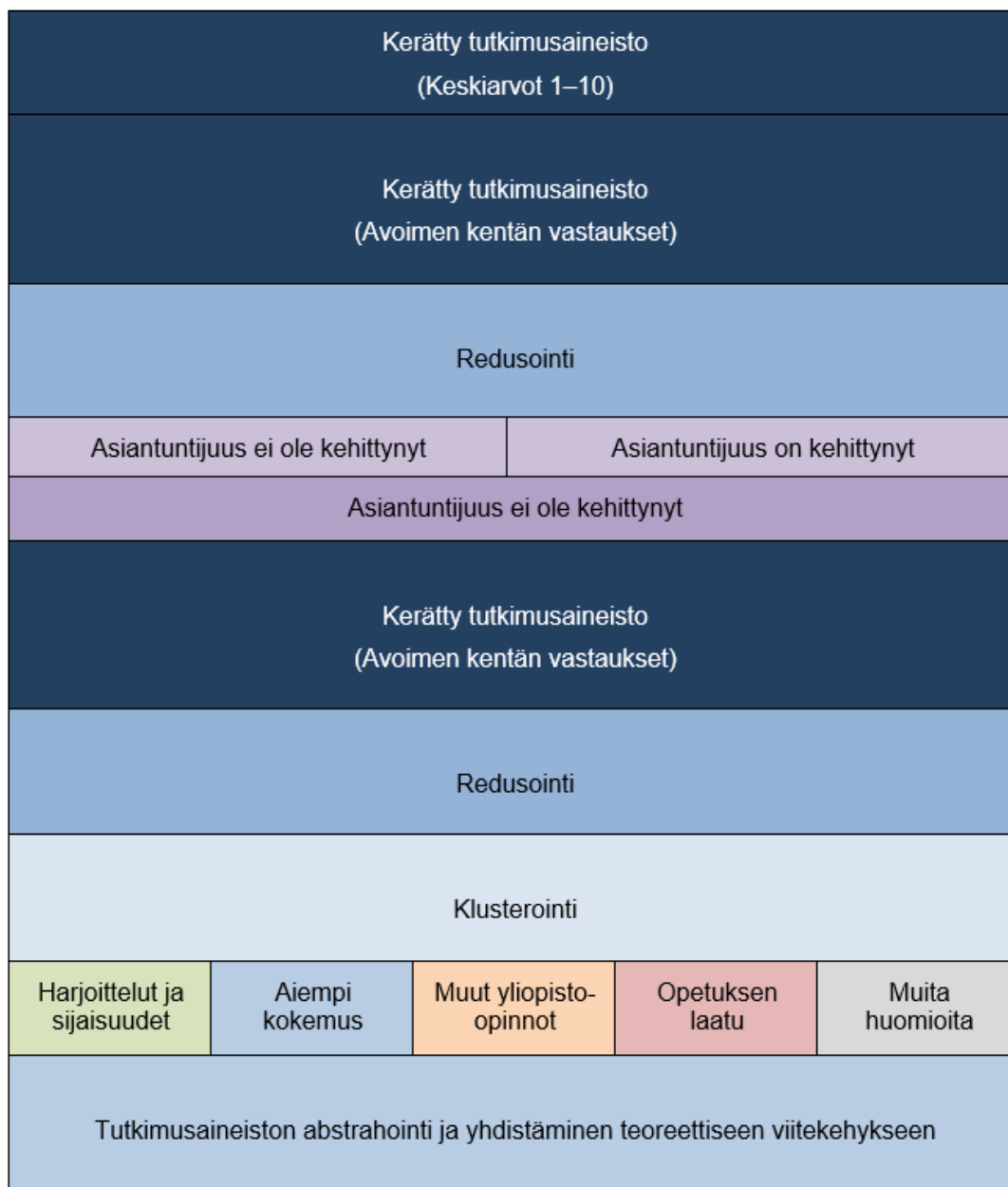
Tämän tutkielman aineistoa analysoitiin teoriaohjaavalla sisällön analyysillä.

Teoriaohjaavassa sisällön analyysissä käsitteet poimitaan tutkielman teoriaosasta ja liitetään osaksi aineiston analysointia. Johtavana ajatuksena on, että analyysiyksiköt ovat ennalta päätettyjä ja sovittuja. Tällaisessa tapauksessa aiemmin kirjoitetulla teorialla tai tiedoilla

tutkittavasta ilmiöstä on teoreettisesti merkitystä lopputulokseen ja analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133; Patton 2002, 56–57.) Tämän tyyppisessä tutkielmassa teoriaosa kirjoitetaan usein ennen tutkimusaineiston keräämistä, jolloin teoria väistämättä toimii analysoinnin tukena ja ohjaa tutkijan toimia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Teoriaohjaavaa sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisesti (ks. kuvio 4). Aineiston analyysi alkaa redusoinnilla eli pelkistämällä. Vastausten redusoinnin jälkeen aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Klusteroidusta aineistosta poimitaan teorian ohjaamana pääasialliset käsitteet eli aineisto abstrahoidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Tässä tutkielmassa pelkistämällä etsittiin suoria ”kyllä on kehittynyt/ ei ole kehittynyt”-vastauksia koko aineistosta yksi kysymys kerrallaan. Tutkielman aineisto oli tulostettu kirjalliseen muotoon. Vastaajien avoimeen vastauskenttään kirjoittamista vastauksista pelkistettiin eli redusoitiin epäolennainen tieto pois. Jokaisesta kysymyksestä laadittiin taulukko, johon osuvia laskettiin. Tehdyt havainnot voitiin sijoittaa taulukkoon tai ajatuskarttaan, jonka avulla kokonaisuuden hahmottaminen helpottui. Ilmaisujen etsimistä taulukoimalla voidaan pitää alkeellisena kvantitatiivisen tutkimuksen muotona, joka tukee kvalitatiivisen tutkimuksen tekoa (Kananen 2017, 141–146). Taulukossa jokainen luokka otsikoitiin omaksi sarakkeeksi. Aineiston jakoa oikean luokan alle tuli harkita tarkoin, sillä kyselyn tuottamat vastaukset saattoivat kuulua useamman eri luokan alle. Tarkka harkinta ja huolellinen aineiston käsittely takasivat luotettavat ja eettiset tutkimustulokset, joihin väistämättä vaikuttivat tutkijan omat ratkaisut ja arviointikyky. (Eskola & Suoranta 2005, 174–175; Puusa 2020, 152–153.) Kirjallisen aineiston osumat koodattiin eri värejä käyttäen. Näin saatiin luotua vahva yleiskuva vastaajien kokemuksista. Vaati tutkijalta taitoa ja tarkkuutta havaita aineistossa keskenään saman kaltaiset ilmaukset ja erottaa poikkeavat kuvailut analyysia tehtäessä (Patton 2002, 452–453).



Kuvio 4. Aineiston analysointi

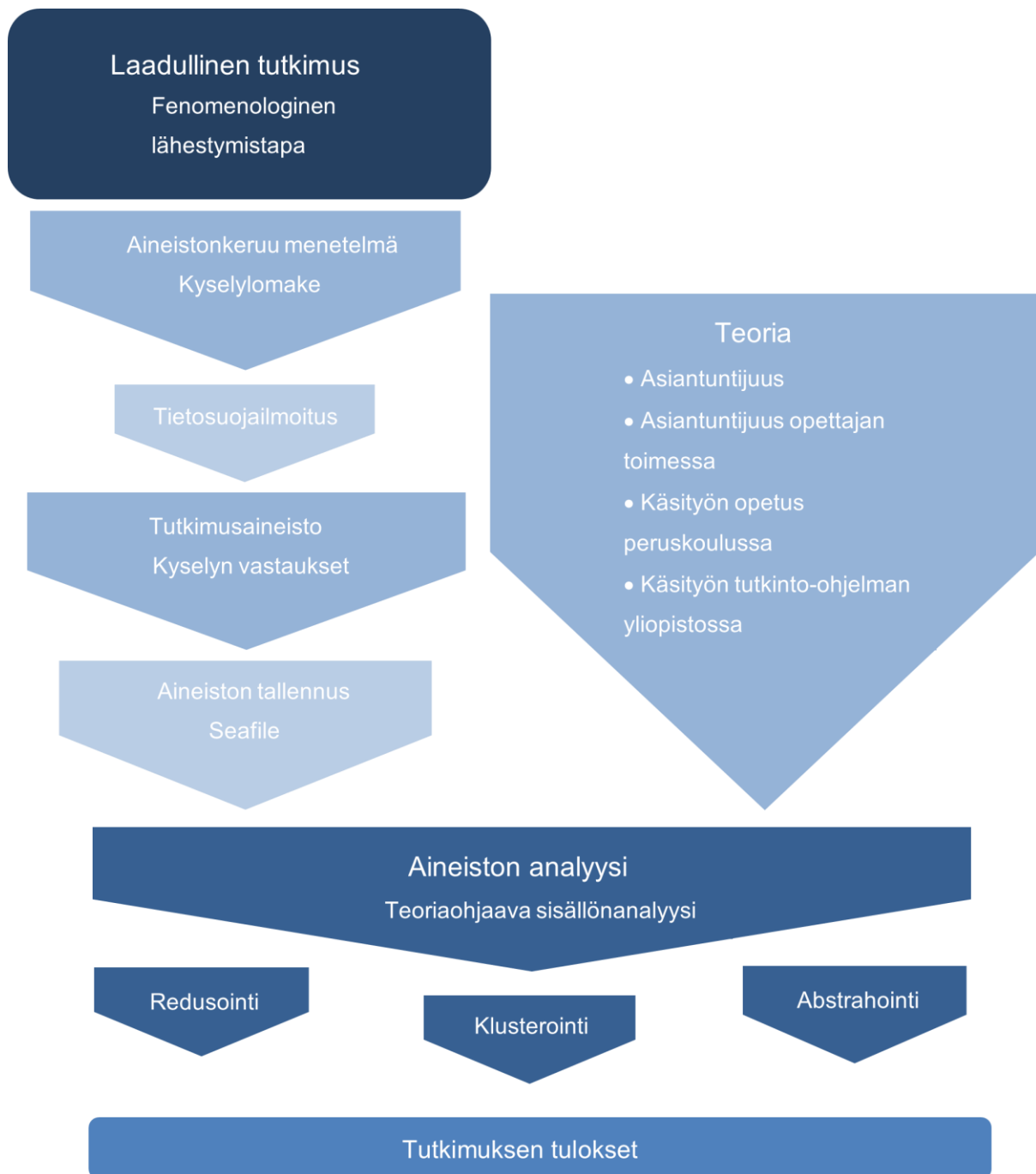
Toisella lukukerralla aineistosta hyödynnettiin pidemmät vastaukset kokonaisuudessaan ja redusointi suoritettiin uudelleen (ks. kuvio 4). Taulukkoon listattiin muita usein esiintyviä seikkoja tai ilmaisuja, jotka seuraavassa vaiheessa voitiin ryhmitellä eli klusteroida. Aineistoa klusteroimalla eli ryhmittelemällä saman kaltaiset tai toisistaan poikkeavat ilmaukset taulukkoitiin ja niille laskettiin osumia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.) Ryhmittelemällä löytyi selkeitä luokkia ja alaluokkia. Jokainen luokka nimettiin ja väri koodattiin.

Tässä vaiheessa tutkimustuloksia ohjaavat pääasialliset luokat olivat selvillä ja aineistoa saattoi abstrahoida eli käsitteellistää. Teoreettisten käsitteiden avulla saatiin aineistosta poimittua tutkimuksen kannalta tärkein tieto. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkija

käyttää päättely- ja tulkintakykyään sallittujen rajojen puitteissa ja muodostaa teoriasta poimittujen käsitteiden perusteella käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131–133; Patton 2002, 453–454.) Tutkimusaineiston abstrahoinnin jälkeen tutkimustulokset oli mahdollista koota, raportoida, yhdistää kiinteäksi osaksi teoreettista viitekehystä ja aiempia tutkimuksia.

5.5 Tutkimuksen toteutus

Tutkielma toteutettiin vuosien 2023–2024 aikana ja sen tarkoituksena oli selvittää käsityönopeettajaopiskelijoiden kokemuksia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä opintojen aikana. Kuviossa 5 havainnollistetaan aiemmissä luvuissa kuvailtu tutkimusasetelma, tutkimuksen kohdejoukko ja konteksti. Tutkimus on laadullinen ja tutkimuksen lähestymistapa fenomenologinen. Tutkimusaineiston keruu tapahtui kyselylomakkeella käsityönopeettajaopiskelijoilta Helsingissä, Joensuussa ja Raumalla. Tutkimuksen teoreettinen osa painottuu asiantuntijuuden eri osa-alueiden ymmärtämiseen, opettajan työssä tarvittavan asiantuntijuuden kuvaamiseen sekä peruskouluissa, että yliopistossa tapahtuvan käsityön opetuksen kuvailuun.



Kuvio 5. Tutkimusasetelma

Teoriaohjaavassa sisällön analyysissä hyödynnettiin teoriaosasta poimittuja teemoja, joiden mukaan redusointia, klusterointia ja abstrahointia toteutettiin. Lopulliset tutkimustulokset kirjoitettiin osaksi tutkielman lopullista raporttia.

5.6 Eettisyys

Tutkimuksen teossa yksi tärkeimmistä seikoista on noudattaa hyvän tutkimuksen teon tapoja, johon kuuluu oman toiminnan eettinen tarkastelu. Tutkimus on eettinen kokonaisuus, johon

kuuluvat mm. huolellinen suunnittelu, tutkittavien yksityisyydestä huolehtiminen, aineiston asianmukainen tallennus ja säilytys. Eettisyyteen kuuluu myös jokaisen tutkimuksessa tehdyn ratkaisun raportointi niin näkyvästi, ettei lukijalle synny mielikuvaa vilpistä tai keinotekoisista tuloksista. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 22–23.) Hyvän tieteelliseen käytäntöön kuuluu eettisten näkökulmien lisäksi uskottavuus. Tutkija ei voi saavuttaa riittävää uskottavuutta omalle työlleen, ellei hän paneudu eettisiin kohtiin riittävällä vakavuudella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.)

Tutkimuksen teossa saatetaan törmätä myös haasteisiin ja ongelmiin, jotka laadullisessa tutkimuksessa voivat liittyä esimerkiksi vastaajien informointiin, aineiston keräämiseen tai käytettävän tutkimusmenetelmän luotettavuuteen. Laadullinen tutkimus on suurelta osin moraalinen kokonaisuus, jossa tutkijan on tehtävä monia ratkaisuja. Tarkan ohjeistuksen puuttuminen asettaa vaatimuksia, jotka jokaisen tutkimuksen on täytettävä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 152–157.)

Mikäli aineistonkeruumenetelmänä käytetään kyselylomaketta, kohdataan tiettyjä eettisiä haasteita. Kyselylomakkeella tutkija ikään kuin pyrkii sisään tutkittavan henkilökohtaiseen elinpiiriin, josta hän kerää tietoa käytettäväksi omassa tutkimuksessaan. Tutkijan ei siis pidä suhtautua vastaajaan välinpitämättömästi tai esineellistää häntä pelkäksi informantiksi. Vastaajalla tulee olla tiettyjä oikeuksia tutkimuksen edetessä ja häntä tulee tiedottaa niistä. Mahdollisuus päättää kyselyyn vastaamisesta tai tutkimuksesta vetäytymisestä, missä tahansa vaiheessa on yksi tärkeimmistä vastaajan oikeuksista. Tutkijan hienotunteinen toiminta ja käytös vaikuttavat myös merkittävästi vastaajien aktiivisuuteen ja paneutumiseen kyselylomakkeen täytössä. (Cohen ym. 2000, 245–246.)

Tiedon hallussa pito on vahvasti yhteydessä valtaan ja tieteellisessä tutkimuksessa tutkijoilla on toisinaan pääsy sellaiseen tietoon, jonka leviäminen voi olla yksilölle vähintäänkin kiusallista. Jokaisessa tutkimuksessa onkin tärkeää tarkistaa tutkimusaineiston huolellinen säilytys ja hävittäminen. Vastaajille tulee kertoa tietosuojaan liittyvistä käytänteistä ja huolehtia niiden toteutumisesta. (Cohen ym. 2000, 70–71.)

Tässä tutkielmassa noudatettiin eettistä ja hyvää tutkimuksen teon tapaa huolehtimalla tutkittavien tietosuojaan liittyvistä seikoista avoimesti. Vastaajille annettiin mahdollisuus tutustua tutkimuksen tietosuojailmoitukseen, jonka linkki löytyi kyselykutsusta. Tietosuojailmoituksessa vastaajille tiedotettiin tutkielman julkaisusta, aineiston jatkokäsittelystä, säilytyksestä ja hävittämisestä. Lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus saada

halutessaan lisätietoa tutkielmasta sähköpostin kautta. Tutkittavilta kerättiin suostumus tutkielmaan osallistumisesta. Kohderyhmä oli valittu harkinnan varaisesti ja ennalta oli selvitetty mahdollinen tarve tutkimusluville. Kyselylomakkeelle ei kerätty vastaajilta yhteystietoja, eikä yksittäisen vastaajan tunnistaminen tutkimusaineistosta ole mahdollista. Vastaajat pseudonymisoitiin eli koodattiin niin, ettei vastauksia ole mahdollista yhdistää tiettyyn henkilöön (Tietosuojavaltuutetun toimisto 2024), paikkakuntaan tai vuosikurssiin.

Tutkimussuunnitelman ja -raportin teossa on noudatettu tieteellisten käytänteiden mukaista tapaa toisen tekstien lainaamisessa ja viittaamisessa. Jokainen raportissa käytetty lainaus ja viittaus on asianmukaisesti merkitty tekstiin ja kirjattu osaksi lähdeluetteloa. Raporttiin ja tietosuojailmoitukseen on myös kirjattu kaikki tutkijan tiedot läpinäkyvyyden parantamiseksi. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 23–24.) Vastuu tutkimuksen eettisyydestä ja uskottavuudesta on tutkijalla itsellään, vaikka opinnäytteissä vastuu jakautuu myös ohjaajalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151).

6 Tutkimustulokset

6.1 Miten käsityönopeettajaopiskelijat kokevat oman asiantuntijuutensa kehittyneen kohti asiantuntijuutta yliopisto-opintojen aikana?

Tässä tutkielmassa pyrittiin selvittämään käsityönopeettajaopiskelijoiden omia kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä yliopisto-opintojen aikana. Kyselylomakkeella jokaiseen kysymykseen vastattiin ensin liukukytkimellä (ks. kuva 1, s. 34), jossa asteikko oli 1–10. Vastausten keskiarvot osoittavat, miten yksittäisten kysymysten mukaisesti asiantuntijuuden kehittyminen koetaan (ks. taulukko 7). Taulukkoa 7 tarkastelemalla voidaan havaita asiantuntijuuden kokemusten olleen positiivisempia silloin, kun keskiarvo on ollut yli 5.

Vahvistus kokemukseen asiantuntijuuden kehittymisestä negatiivisesti tai positiivisesti on saatu analysoimalla avoimeen vastauskenttään tulleet sanalliset vastaukset. Vastausten analysointi vahvisti, että kymmenestä osa-alueesta vain neljällä vastaajat kokevat asiantuntijuutensa kehittyneen yliopisto-opintojen aikana. Nämä osa-alueet ovat aineenhallinnallinen osaaminen ja opetettavan sisällön tuntemus (KA 5,3), taito kommunikoida erilaisissa tilanteissa ja viestinnän taidot (KA 5,8), taito suunnitella omaa opetustaan ja kehittää sitä (KA 6,1) sekä taito reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää sitä (KA 6,5).

Vastaajat kokevat oman asiantuntijuutensa kehittyneen parhaiten (KA 6,5) oman työskentelynsä reflektoinnissa ja sen kehittämisessä. Avoimen vastauskentän sanalliset vastaukset kuvaavat asiantuntijuuden kehittymistä reflektoinnissa varsin havainnollisesti.

Erilaiset itsearvioinnit, portfolioit ovat kehittäneet omaa taitoa reflektoida omaa työskentelyä ja näin kehittää sitä. (V29)

REFLEKTOI, REFLEKTOI, REFLEKTOI.....täältä ei voi välttyä kukaan!
Olen oivallisesti oppinut reflektoinnin jalon taidon. (V24)

Keskiarvoja ja sanallisia vastauksia tarkastelemalla negatiivista asiantuntijuuden kehitystä voidaan havaita kuudella osa-alueella. Nämä osa-alueet ovat tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisen eri vaiheista (KA 4,9), taito eriyttää opetusta ja tieto erityisopetuksesta (KA 4,0), taito soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä (KA 4,7), ryhmän hallinnalliset taidot ja oppilaiden motivointi (KA 4,8), taito arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin (KA 4,4) sekä taito toimia erilaisissa yhteisöissä ja kommunikoida sidosryhmien kanssa (KA 4,9).

Heikoimmin (KA 4,0) vastaajat kokevat asiantuntijuuden kehittyneen eriyttämisen taidossa ja tiedossa erityisopetuksesta. Avoimesta vastauskentästä poimituissa lainauksissa vastaajat kuvailivat asiantuntijuuden kehittymistä erityispedagogiikan osa-alueella hyvin informatiivisesti.

Olen sivuaineena opiskellut erityispedagogiikkaa ja lapsellani on eriytettyä opetusta, joten nämä siksi tuttuja, muuten tietoni olisivat melko heikot (V15)

Opinnoissa on vain painotettu että erityisopetukselle on tarve ja erityisoppilaita on, mutta kuitenkin asiantuntijuutta en koe asiaan olevan. Eriyttämiseen luultavasti pystyisin melko hyvin mutta erityisopetusta ei ole käyty lähes ollenkaan läpi. (V24)

Taulukko 7. Kysymyskohtaiset keskiarvot ja yleinen käsitys asiantuntijuuden kehittämisestä

Kysymys (n:o)	Keskiarvo (liukukytkin)	On kehittynyt/Ei ole kehittynyt (Avoin vastauskenttä)
1. Aineenhallinnallinen osaaminen ja opetettavan sisällön tuntemus	5,3	On kehittynyt
2. Tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisen eri vaiheista	4,9	Ei ole kehittynyt
3. Taito eriyttää opetusta ja tieto erityisopetuksesta	4,0	Ei ole kehittynyt
4. Taito soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä	4,7	Ei ole kehittynyt
5. Ryhmän hallinnalliset taidot ja oppilaiden motivointi	4,8	Ei ole kehittynyt
6. Taito kommunikoida erilaisissa tilanteissa ja viestinnän taidot	5,8	On kehittynyt
7. Taito suunnitella omaa opetustaan ja kehittää sitä	6,1	On kehittynyt
8. Taito arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin	4,4	Ei ole kehittynyt
9. Taito reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää sitä	6,5	On kehittynyt
10. Taito toimia erilaisissa yhteisöissä ja kommunikoida sidosryhmien kanssa	4,9	Ei ole kehittynyt

Sanalliset vastaukset analysoimalla vahvistui käsityskäsityönopettajaopiskelijoiden omista kokemuksista asiantuntijuuden kehittymiseen liittyen. Opiskelu aikana asiantuntijuuden ei

koettu kehittyneen kuin neljällä osa-alueella kymmenestä ja niidenkin osalta vastausten keskiarvot osoittavat kehityksen olleen varsin maltillista. Myös niillä osa-alueilla, joilla asiantuntijuuden positiivista kehitystä koettiin syntyneen, eivät keskiarvoilla osoitettavat luvut olleet kovin korkeat. Seuraavassa kappaleessa esitellään seikkoja, jotka vastaajien mukaan ovat olleet vaikuttamassa asiantuntijuuden kehittymiseen positiivisesti tai negatiivisesti.

6.2 Mitkä tekijät ovat yhteydessä käsityönohettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen?

Tutkielman kyselylomakkeen jokainen kysymys sisälsi avoimen vastauskentän (ks. kuva 1, s. 34), johon vastaajien tuli perustella luikukytkimellä merkitsemäänsä lukemaa. Avoimen kentän vastaukset olivat runsas sanaisia ja tarjosivat erityisen informatiivisia ilmauksia analysoitavaksi. Ilmauksista oli mahdollista löytää sekä positiiviseen että negatiiviseen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita seikkoja ilman tulkinnan varaisuutta.

Asiantuntijuuteen positiivisesti vaikuttavina seikkoina mainitaan kolme pääasiallista tekijää, jotka ovat aiempi kokemus kysytystä aiheesta, harjoittelut tai sijaisuudet sekä muut yliopistossa suoritettavat opinnot. Vastaajat mainitsivat aiemman kokemuksen yhteensä 36 kertaa ja aiemman kokemuksen koettiin vaikuttaneen yhdeksässä osa-alueessa kymmenestä. Ainoastaan taitoon reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää sitä, ei koettu aiemmalla kokemuksella olevan merkitystä. Sen sijaan aiemmalla kokemuksella koettiin olevan eniten vaikutusta aineenhallinnalliseen osaamiseen ja opetettavan sisällön tuntemukseen sekä taitoon kommunikoida erilaisissa tilanteissa ja viestinnän taidoissa. Vastaajat kuvailivat asiantuntijuuden kehittymistä ja sen kannalta merkityksellisiä seikkoja kyselylomakkeen avoimessa vastauskentässä havainnollisesti.

Minulla oli aiheesta aikaisempia opintoja sekä henkilökohtaista mielenkiintoa aiheita kohtaan, joten tunsin alueen jo ennalta erittäin hyvin. (V35)

Koen, että asiantuntijuus käsitöissä on syventynyt erityisesti osa-alueissa jotka ovat minulle aiemmin tuttuja, mutta vieraammat osa-alueet ovat jääneet hieman suppeaksi....(V9)

Koen aikaisemman kokemukseni perusteella, että tämä on yksi vahvuuksistani (V5)

Eniten asiantuntijuuden positiiviseen kehitykseen oli vaikutusta harjoitteluilla ja sijaisuuksilla. Käytännön työskentelyn vaikutus mainittiin yhteensä 49 vastauksessa ja sen koettiin olleen merkityksellinen kahdeksalla osa-alueella kymmenestä. Voimakkaimmin

harjoittelut ja sijaisuudet olivat vastaajien mukaan kehittäneet asiantuntijuutta ryhmän hallinnallisissa taidoissa ja oppilaiden motivoinnissa sekä taidoissa suunnitella opetusta ja kehittää sitä.

Kolmannen vuoden perusharjoittelun jälkeen uskalsin lähteä tekemään opettajan sijaisuuksia. Ensimmäisen sijaisuuskerran jälkeen lähdin rohkeasti kokeilemaan eri kouluja eri kaupungeissa. Uskon näiden kokemusten kautta saaneeni rohkeutta ja varmuutta siihen, että osaan hallita hyvinkin erilaisia oppilasryhmiä....(V13)

Harjoittelut ja sijaisuudet. Tuntisuunnitelma ja jaksosuunnitelma tehty harkassa ja ehkä kahdella muulla kurssilla, joten aika omillaan tässäkin asiassa ollaan. (V29)

Positiivisesti asiantuntijuuden kehittymiseen mainittiin vaikuttaneen muut yliopistossa suoritettavat opinnot. Mainintoja muiden yliopisto-opintojen vaikutuksesta oli yhteensä 16 kappaletta neljällä osa-alueella kymmenestä. Muilla opinnoilla koettiin olleen eniten positiivista vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiseen opetuksen eriyttämisen taidoissa ja tiedoissa erityisopetuksesta. Toisaalta tämän osa-alueen asiantuntijuuden koettiin kehittyneen kaikkein heikoiten käsityöopettajan opintojen aikana. Vastaajat mainitsivat esimerkkejä tilanteista, joissa erityisopetus ja käsityö kohtaavat osana opintoja.

Tätä ei käsityöopetuksen puolelta ole tullut meille juurikaan. Syventävässä (maisterivaiheen) harjoittelussakin vielä ohjaava opettaja toteuttaa projekteja jotka ovat kaikille oppilaille samoja. Itse olen lukenut käsityöopettajaopintojen ohessa erityispedagogiikan perus- ja aineopinnot tämän osa-alueen hallitsemisen tueksi. Kaipaisin toki juuri käsityön näkökulmaa tästä aiheesta! (V25)

Huolimatta siitä, että tutkielman tulokset osoittavat asiantuntijuuden kehityksen olleen enimmäkseen negatiivista vastaajat mainitsevat negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä huomattavasti vähemmän, kuin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Useimmin negatiivisen kehityksen syyksi mainittiin opetuksen heikko laatu. Tämä tekijä mainittiin yhteensä 14 kertaa ja se esiintyi kolmella osa-alueella kymmenestä. Opetuksen heikolla laadulla koettiin olleen eniten vaikutusta aineenhallinnalliseen osaamiseen ja opetettavan sisällön tuntemukseen. Joissain tapauksissa vastaajat mainitsivat opetuksen heikon laadun syyksi yliopiston opetussuunnitelman, joka ohjaa varsinaista opetusta ”väärään” suuntaan.

Aineenhallinnan osaaminen voisi olla kehittyneempää, mikäli yliopisto-opettajat suunnittelisivat kurssien sisällöt realistiseksi. Realisoinnin tulisi koskea erityisesti aikataulutusta sekä opetettavaa sisältöä. Sisältöä tulisi tarkastella tulevaisuuden ammatin näkökulmasta. Mikä on ajankohtaista ja koetaan merkittäväksi. Opettajaopiskelijat haluavat kuitenkin kehittää omaan ammattitaitoa myös koulun ulkopuolella, joten asioihin syventyminen on mahdollista. (V10)

Nämä neljä edellä esiteltyä syytä nousivat tämän tutkielman aineistoa analysoidessa voimakkaimmin esiin asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavina seikkoina. Neljästä eniten mainitusta tekijästä kolmen koettiin vaikuttaneen positiivisesti asiantuntijuuden kehittymiseen ja ainoastaan yhden tekijän koettiin vaikuttaneen negatiivisesti. Asiantuntijuuden kehittymiseen edistävästi koettiin vaikuttaneen aiempi kokemus, harjoittelut ja sijaisuudet sekä muut yliopistossa suoritettut opinnot. Asiantuntijuuden edistymistä koettiin estäneen opetuksen heikko laatu. Raportin luvussa johtopäätökset pohditaan muiden analyysissä esiin tulleiden tekijöiden vaikutusta asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksiin. Luvussa jatkotutkimus ehdotukset pohditaan näiden tekijöiden merkitystä tulevaisuudessa toteutettavalle jatkotutkimukselle.

7 Johtopäätökset

Tämä tutkielma pyrki selvittämään käsityönopettajaopiskelijoiden kokemuksia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä opintojen aikana. Tulokset osoittivat vastaajien kokevan asiantuntijuutensa kehittyneen varsin heikosti. Ainoastaan neljällä osa-alueella kymmenestä koettiin positiivista asiantuntijuuden kehittymistä ja muissa kuudessa kehitystä ei koettu tapahtuneen. Tulokset saatiin tarkastelemalla kysymyskohtaisia keskiarvoja sekä sanallisia vastauksia. Keskiarvot ja sanallisista kuvauksista saadut tulokset olivat jokaisella osa-alueella yhtenevät. Heikoimpina asiantuntijuuden kehityksen osa-alueina koettiin opetuksen eriyttämisen taidot ja tiedot erityisopetuksesta sekä taidot arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin. Sen sijaan parhaiten asiantuntijuuden koettiin kehittyneen oman työskentelyn reflektoinnissa ja sen kehittämässä sekä taidossa suunnitella opetusta ja kehittää sitä.

Suomessa on aiemmin tehty kaksi tutkimusta, joissa kohdejoukot muistuttavat tämän tutkimuksen vastaajia. Saloviidan ja Tolvasen (2016, 217–218) tutkimus luokanopettajista paljasti samankaltaisia tuloksia: Opettajat kaipasivat enemmän tietämystä erityisopetuksesta ja kodin sekä koulun välisestä yhteistyöstä. He olivat kuitenkin kehittyneet reflektiivisen käytännön harjoittelun, ammatillisen kehityksen ja suunnittelun aloilla. Tämä tutkielma osoitti, että kodin ja koulun välisen yhteistyön asiantuntemus ei ollut kehittynyt merkittävästi, mutta ei sijoittunut ääripäihin. Toisessa, Saloviidan (2019, 327–329) tutkimuksessa, joka vertasi luokanopettajien ja aineenopettajien asiantuntemusta, luokanopettajat kokivat erityispedagogiikan ja yhteistyötaidot sekä lapsen kehityksellisen osaamisen heikoiksi alueiksi. Aineenopettajat puolestaan olivat huolissaan aineenhallinnasta, joka tässä tutkielmassa arvioitiin keskitasolle, poiketen hieman Saloviidan löydöksistä. Molemmissa tutkimuksissa vastaajat kokivat asiantuntijuutensa kehittyneen oppilaan arvioinnissa paremmin kuin tässä tutkielmassa, jossa arviointitaidot nähtiin toiseksi heikoimmaksi alueeksi. Yhteistä oli erityispedagogiikan koettu heikkous ja reflektion näkeminen vahvuutena.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden kokemukset eivät keskittyneet työssäjaksamisen haasteisiin, mikä eroaa Launis ja Egeström (1999) tutkimuksen tuloksista. He ovat havainneet, että korkeasti koulutettujen, asiantuntijatehtävissä työskentelevien työssäjaksaminen on heikentynyt, ja analysoivat työuupumuksen syitä sekä sen yksilölle aiheuttamia seurauksia. (Launis & Egeström 1999, 69–74.)

Asiantuntijuutta ja sen ominaisuuksia tarkasteltaessa ajatellaan reflektiivisyyden olevan eräs asiantuntijuuden tärkeimmistä ominaisuuksista. Tynjälä (2008) mainitsee artikkelinsa teoriaa käsittelevässä osassa asiantuntijuuteen oleellisesti kuuluvia elementtejä, joista reflektiivinen tieto on yksi. Reflektiivisen tiedon kuvaillaan olevan myös itsesäätelyn taitoja, jotka yhdistyvät metakognitiivisiin taitoihin. Näillä taidoilla yksilö pystyy tunnistamaan omaan toimintaansa liittyviä vahvuuksia ja heikkouksia, säätelemään omaa oppimistaan ja hallussaan olevia tietoja. Olennaista tässä on taito tarkastella omaa tekemistään kriittisesti. (Tynjälä 2008, 126.) Tässä tutkielmassa vastaajat arvioivat olevansa lähimpänä asiantuntijuutta juuri taidoissa reflektoida omaan työskentelyään ja kehittää sitä. Tynjälä kuitenkin huomauttaa, että todellinen asiantuntijuus edellyttää useamman osa-alueen yhdistyvän. Oikeassa asiantuntijuudessa monet elementit sulautuvat tiiviisti toisiinsa. (Tynjälä 2008, 126.)

Tutkielmassa havaittiin mielenkiintoista ristiriitaa: Opettajaopiskelijat arvioivat opetuksen suunnittelun ja kehittämisen taidot toiseksi parhaiten hallituiksi, kun taas opetusmenetelmien soveltamisen taidot eivät olleet kehittyneet samalla tavalla. Tämä ero heijastaa Tynjälän (2004) ja Stiglerin & Millerin (2018) tutkimuksia, jotka korostavat opettajan ammatin vaativan sekä syvällistä tietämystä opetettavasta aineesta (substanssitietoa) että pedagogista osaamista eli tietoa siitä, miten opettaa. Tutkielman perusteella voidaan päätellä, että vaikka vastaajille on vankka substanssitieto, heidän pedagoginen tietämyksensä ei ole yhtä kehittynyt. Tynjälä (2004, 177) ja Stigler & Miller (2018, 440) pitävät molempien tietalueiden yhdistämistä keskeisenä asiantuntijuuden kannalta, ja Tynjälän (2004) mukaan pedagogista sisältötietoa voi kehittää sekä muodollisen koulutuksen että käytännön kokemuksen kautta.

Kyselylomakkeiden analysointi toi esiin syitä, jotka ovat vaikuttaneet asiantuntijuuden kehittymiseen tai estäneet sitä. Vastaajien kokemuksen mukaan eniten asiantuntijuuden kehittymistä on edistänyt harjoittelut ja sijaisuudet, aiempi kokemus kysytystä aiheesta sekä muut yliopistossa suoritettut opinnot. Asiantuntijuuden kehitystä sen sijaan on estänyt opetuksen huono laatu.

Yliopistossa käsityönopettajan koulutusohjelmaan olennaisena osana kuuluu käytännön opetusharjoittelut. Opetusharjoitteluiden tavoitteena on siirtää opitut tiedot ja taidot autenttiseen ympäristöön, jossa opiskelija saa palautetta toiminnastaan. Vastaajat mainitsivat harjoitteluiden ja sijaisuuksien edistäneet asiantuntijuuden kehitystä kaikkein tehokkaimmin. Saman suuntaisia tuloksia havaitsi myös Dantas (2016) tutkiessaan opettajaopiskelijoita.

Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa käytännön työskentelyä pidettiin kaikkein tehokkaimpana opetusstrategiana. (Dantas 2016, 326.) Artikkelissaan Tynjälä (2008) kuvailee koulutuksen tutkimuslaitoksen toteuttamien tutkimusten tuloksia asiantuntijuuden kehittymisestä. Yliopistosta valmistuneista jopa 64 % on maininnut asiantuntijuuden kannalta tärkeiden ominaisuuksien kehittyneen parhaiten vasta työelämässä. (Tynjälä 2008, 125.) Helposti voitaisiin siis ajatella, että harjoitteluita lisäämällä myös oppimistulokset ja asiantuntijuus kehittyisivät paremmin.

Nuoria vieraan kielen opettajia väitöskirjassaan tutkinut Nyman (2009) teki käytännön työskentelyyn liittyvän poikkeavan havainnon. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että lyhyt aikaisia sijaisuuksia voitiin pitää jopa haitallisina ja rajoittaa oman asiantuntijuuden kehittymistä. Lyhyt aikaiset sijaisuudet saattoivat aiheuttaa opiskelijoille epävarmuutta omista taidoista, haitata opintojen edistymistä ja yksin luokassa toiminen oppilaiden edessä ei tarjonnut voimaannuttavaa kokemusta. (Nyman 2009, 72.) Omassa tutkimuksessaan Husu ja Toom (2016) eivät väheksy opetusharjoittelun merkitystä, mutta osoittavat, ettei käytännön työskentelyn lisääminen automaattisesti paranna oppimista (Husu & Toom 2016, 243).

Yliopisto-opintoihin sisältyy opiskeltavan pääaineen lisäksi myös sivuaine ja vapaavalintaisia opintoja, joilla omaa osaamista täydennetään. Useat vastaajat mainitsivatkin muiden opintojen olevan merkityksellisessä asemassa asiantuntijuuden kehittämisessä. Tynjälän (2008) mukaan yliopistoissa haastavana voidaan kokea integratiivisen opetuksen toteuttaminen. Siinä teoria ja käytäntö yhdistetään tehokkaasti toisiinsa. Integratiivisen opetuksen tavoitteena on aloittaa asiantuntijuuden kehittyminen jo opintojen aikana. (Tynjälä 2008, 127.) Tämän tutkielman aineistosta löytyi mainintoja muiden kurssien tai opintojen merkityksestä. Aineistosta oli mahdollista tulkita myös ilmaisuja, joissa kurssit koettiin irrallisina käsityön kontekstista ja se nähtiin heikkona opetuksen laatuna. Opetuksen järjestämisen tavoilla onkin havaittu olevan merkitystä asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksiin. (Elvira ym. 2016, 189.) Edellä mainitun perusteella myös harjoittelujaksot tulisi kyetä liittämään osaksi suurempaa kontekstia ja opittua teoriaa. Muutoin harjoittelun todellinen hyöty jää saavuttamatta. (Tynjälä 2008, 126–127.)

8 Pohdinta

8.1 Tutkimuksen merkitys

Aineistoa analysoidessa huomio kiinnittyi sanan asiantuntija käyttöön. Sanana asiantuntijuus lienee monille tuttu, mutta käsitteen syvällisempi tarkastelu ja monet merkitykset saattavat yllättää. Tässä tutkielmassa asiantuntijuutta tarkastellaan vaiheittain kehittyvän asiantuntijuuden mallin (Chi 2006, 23) ja kolmen toisiaan tukevan näkökulman kautta (Hakkarainen ym. 2002, 3). Vaiheittain kehittyvä asiantuntijuus etenee noviisista mestariksi. Kun taas kolme toisiaan tukevaa näkökulmaa kehittävät asiantuntijuutta limittäin. Tutkielman aineistoa keränneellä kyselylomakkeella puhuttiin vain asiantuntijuudesta ilman käsitteen tarkempaa selitystä. Tämä näkyi annetuissa vastauksissa. Yksikään vastaaja ei käyttänyt mitään muuta asiantuntijuutta tai sen kehittymisen vaihetta kuvailevaa sanaa, eikä vastauksista voinut päätellä kummankaan teoria osassa esitetyn mallin mukaista ajattelua.

Aineistossa tutkijan huomio kiinnittyi erityisesti vastaajien naisvaltaisuuteen. Kyselyyn vastaajista jopa 71 % oli naisia. Muiden vertailukelpoisten tutkimusten (Saloviita & Tolvanen 2017; Saloviita 2019) sekä Turun ja Helsingin yliopistojen tilastojen tarkastelu lisäsi ymmärrystä asian tilaa kohtaan. Saloviidan & Tolvasen vuonna 2017 valmistuneessa tutkimuksessa aineistoa kerättiin pidemmällä aikavälillä ja jokaisena vuonna vastaajista noin 71–83 % oli naisia. (Saloviita & Tolvanen 2017, 215). Saloviidan (2019) tutkimuksessa tietoa kerättiin aineenopettajilta, joista jokaisena aineiston keruu vuotena naisia oli 60–72 % ja luokanopettajilta, joista naisia oli 71–79 %. (Saloviita 2019, 326). Turun yliopiston tilastot vuosien 2020–2023 väliltä kuvailevat käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelmassa opiskelupaikan vastaanottaneiden sukupuolta ja osoittavat naisten ottaneen opiskelupaikan vastaan miehiä aktiivisemmin. Samoista tilastoista voidaan yleisesti kasvatustieteen osalta havaita jakauman vastaavan käsityökasvatusta, joskin naisvaltaisuus muissa tutkinto-ohjelmissa on vieläkin selvempi. (Turun Yliopisto, opiskelupaikan vastaanottaneet 2023.)

Helsingin yliopiston tilastot vuodelta 2022 ilmoittavat yliopistossa kirjoilla olleen 26100 opiskelijaa. Alempaa korkeakoulututkintoa suorittavista 64 % ja ylempää korkeakoulututkintoa suorittavista 68 % oli naisia. (Helsingin yliopisto 2023.) Edellä mainittujen tietojen valossa vastaajien voidaankin katsoa edustavan varsin luotettavasti käsityöopettajan tutkinto-ohjelmassa opiskelevien joukkoa.

Tutkielman vastaajien ikäjakaumasta voidaan myös löytää yhteys Saloviidan ja Tolvasen (2017), sekä Saloviidan (2019) tutkimuksiin. Vuonna 2017 vastaajien keski-ikä oli 28 vuotta ja vuonna 2019 aineenopettajien keski-ikä 27,9 vuotta ja luokanopettajien 26,1 vuotta. (Saloviita & Tolvanen 2017, 215; Saloviita 2019, 325). Tässä tutkielmassa suurin osa vastaajista ilmoitti iäkseen 25–30 vuotta. Korkeakoulujen aloittajien ikäjakaumaa ja sen muutoksia kuvaillaan Haapamäen artikkelissa vuodelta 2018. Aiemmasta poiketen nuoret aloittavat yliopisto-opinnot myöhemmin, ja näin ollen myös valmistuvat vanhempina, kuin aikaisemmin. Yliopistoissa alle 20- vuotiaana aloittavien osuus on laskussa ja tällä hetkellä 50 % ikäluokasta on aloittanut yliopisto-opinnot vasta 26- vuotiaina. (Haapamäki 2018.) Edellä mainittujen tutkimustulosten valossa käsityön aineenopettajiksi opiskelevat eivät poikkea valtakunnallisesta tilastosta juurikaan, jota tukee myös tämän tutkielman havainnot vastaajien ikäjakaumasta.

Tutkielman aineistosta esiin nousseiden eniten asiantuntijuuteen vaikuttavien seikkojen lisäksi analyysi paljasti vastaajien maininneen useita muitakin tekijöitä, joiden he kokevat olleen merkittäviä oman asiantuntijuutensa kehittymisen kannalta. Positiivisesti asiantuntijuuteen koettiin vaikuttaneen ryhmätyöt, erilaisten portfolioiden tekeminen, opettajien palaute tehdystä työstä ja oma asenne opiskeltavaa sisältöä kohtaan. Negatiivisesti sen sijaan vaikutti koettu ristiriita käytännön ja teorian välillä, liian suuri opiskeltavien sisältöjen määrä ja pandemia-aika.

Ryhmätöiden ja sosiaalisten yhteisöjen hyödyntäminen asiantuntijuuden kehittämisessä mainittiin tämän tutkielman aineistossa verrattain vähän, vaikka tutkimuksissa on esitetty kollektiivisen muistin tehostavan työskentelyä merkittävästi verrattuna yksilölliseen puurtamiseen. Kiinteästi yhteistyötä tekevät ryhmät oppivat luottamaan toistensa osaamiseen ja näin ollen yksilön taakka pienenee ja voimavaroja voi kohdentaa tehokkaammin. (Hakkarainen ym. 2002, 13.) Erityisesti tiedonluomisen näkökulmasta asiantuntijuus on yhteisöllistä toimintaa, jolla ratkaistaan ongelmia ja tuotetaan uutta tietoa yhteisön jäsenten käyttöön. Yhteistyöllä ja yhteisöllisellä toiminnalla siirtyy myös hiljainen tieto, jonka tietoista opettamista ja jakamista ei yksilöllisesti tapahdu. (Tynjälä 2004, 176.) Siitäkin huolimatta, että suomalaisen opettajan autonomia ja perinteinen malli, jossa yksi opettaja luotsaa yhtä luokkaa, ovat vielä vallalla, alkaa esiin nousta vaatimus asiantuntijasta, joka kykenee työskentelemään osana yhteisöä. Tähän pitää myös opettajan koulutuksen pystyä vastaamaan. (Rasehorn 2009, 260–262.) Yliopisto- opiskelijat ohjataan usein työskentelemään ryhmissä ja

ryhmien vaihtelevuutta painotetaan. Opiskelijoiden mieltymykset ryhmätöitä kohtaan jakautuvat runsaasti.

Koulutukselta ja yliopisto-opiskelulta opiskelijat odottavat sosiaalisten suhteiden luomista ja yhteisöllisyyttä eli tietynlaista kiinnittymistä osaksi opiskelijayhteisöä, mikä on tutkimuksissa osoitettu opiskelumestyksen kannalta hyvin tärkeäksi seikaksi. Yhteisöön kiinnittymiseen ja sen myötä opiskelumestykseen on ollut vaikuttamassa oleellisesti Covid-19 pandemia. Opiskelujen siirtäminen etäyhteyksillä toteutetuiksi on vaikuttanut niin opiskelijoiden hyvinvointiin, opiskelumestykseen, kuin sosiaalisiin kontakteihinkin. Smith (2014) tutki Yhdysvalloissa muotoilun opiskelijoita, jotka mainitsivat menestymisen kannalta tärkeimmäksi tekijäksi yhteisöllisyyden ja opiskelijoiden keskinäiset suhteet. Mikäli tällaisia suhteita ei ollut syntynyt koettiin asiantuntijuuden kehityksen heikentyvän (Smith 2014, 86.) Etenkin käsityön kontekstissa pääsy lähiopetukseen koettiin merkityksellisenä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Opetusohjelma määrittää sisällöt, tavoitteet, opetukseen käytettävät menetelmät ja arvioinnin laadukkaan toteutumisen. Lisäksi opetusohjelma pääsääntöisesti edellyttää osallistuvia ja osallistavia pedagogisia käytänteitä, joissa oppilaat hyötyvät opettajien ja opiskelutovereiden tarjoamasta tuesta (Toom 2019, 242–243). Pandemian koettiin rajoittaneen tätä mahdollisuutta jonkin verran.

Opiskelujen aikana asiantuntijuuden koettiin kehittyneen positiivisesti aineenhallinnallisessa osaamisessa, mutta sanallisista vastauksista saattoi poimia myös päin vastaisia ilmauksia. Syitä negatiiviseen kehitykseen oli mm. liian suuri opiskeltavien sisältöjen määrä ja oma aktiivisuus/kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) linjaa käsityön olevan monimateriaalinen oppiaine, jossa harjoitellaan sekä tekstiilityön, että teknisen työn taitoja (POPS 2014). Tämän vuoksi jokainen käsityönopettajan koulutusohjelmassa opiskeleva opiskelee kaikki käsityöhön kuuluvat sisällöt osana opintojaan. Opinnoissa haasteena on aika. Aiemmin tekstiilityön opettajan ja teknisen työn opettajan koulutukset olivat erilliset koulutusohjelmat, jotka kestivät viisi vuotta. Nyt käsityönopettajaksi valmistuu samassa ajassa, mutta opeteltavia tekniikoita on tupla määrä. Vaihtelua voidaan havaita myös laitoskohtaisissa tuntimäärissä koskien lähiopetusta ja itsenäistä työskentelyä. (KS-OPS Rauma, Joensuu & Helsinki.)

Tämän tutkielman kyselylomakkeelle tulleista vastauksista on tulkittavissa opiskelijoiden oma halu kehittyä ja kiinnostuksen merkitys kehittymiselle. Monissa tapauksissa vaikuttaa kuitenkin siltä, että opiskelijoiden on haastavaa hyväksyä, ettei muodollisen koulutuksen ole

tarkoitus tuottaa valmiita asiantuntijoita, vaan edellyttää juuri edellä mainittuja seikkoja. Muodollisen koulutuksen pyrkimyksenä on tarjota opiskelijoille tietoja ja taitoja, joilla he voivat lähteä kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Valmistuneilla on mahdollisuus saavuttaa jokin tietty pätevyys, jonka jälkeen asiantuntijuutta aletaan edistää työpaikoilla. (Elvira ym. 2017, 187.) Tässä tutkielmassa etenkin opintojensa alussa olevat kokevat lievää pettymystä asiantuntijuuden heikosta kehitymisestä. Sen sijaan pidemmällä opinnoissaan olevat peilaavat asiantuntemustaan käytännön työelämään. Australiassa on tutkittu vastavalmistuneita opettajia ja suurena haasteena koetaan uusien opettajien puutteelliset taidot. Reid (2014) mainitsee artikkelissaan uusien opettajien saavan runsaasti kritiikkiä jopa oman ammattikuntansa edustajilta. Arvostelun kohteena ovat käytännön luokkahuone taidot, joita uusilla opettajilla ei vielä ole. Tähän vaaditaan toimenpiteitä opettajien koulutukselta. (Reid 2014, 121–122.) Ulkopuolisten antamasta kritiikistä ei kuitenkaan ole viitteitä tämän tutkielman aineistosta löytynyt, vaan syytä etsittiin muualta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida siinä missä määrällisenkin tutkimuksen (Cohen ym. 2000, 105–106). Haasteensa sille kuitenkin asettaa yhtenäisen näkemyksen puute luotettavuuden piirteistä. Hyvään tutkimuksen teon tapaan kuitenkin kuuluu arvioida yksittäisenkin tutkimuksen luotettavuutta mahdollisimman monesta eri näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158; Aaltio & Puusa 2018, 177.) Laadulliselle tutkimukselle ei ole ominaista tuottaa yleistettävissä olevia tutkimustuloksia, joilla määrällistä tutkimusta perinteisesti arvioidaan. Laadulliselle tutkimukselle luotettavuutta antaa oikean tutkimusmenetelmän valinta ja raportointi lukijalle vakuuttavalla tavalla. (Aaltio & Puusa 2018, 178.) Tämän tutkielman menetelmäksi valittiin fenomenologinen lähestymistapa, aineistonkeruu menetelmäksi kyselylomake ja analyysitavaksi teoriaohjaava sisällön analyysi. Menetelmänä fenomenologinen lähestymistapa tutkii ilmiötä, jonka tarkastelu tapahtuu vastaajien omien kokemusten kautta (Huhtinen & Tuominen 2020, 297). Aineistonkeruu tavan valintaa tukee vastaajien mahdollisimman laaja tavoitettavuus, aikataulu, taloudelliset rajoitteet sekä tutkijan tavoite saada laajasti kuvailevaa aineistoa analyysin tueksi. Luotettavuutta parantaa tutkielman tulosten hyödyllisyyttä lisäävä merkitys ja tulosten vertailtavuus aiemmin toteutettujen tutkimusten kanssa.

Tämän tutkielman teossa luotettavuutta pyrittiin parantamaan teoriatriangulaation keinoin. Tutkielman teoriaosassa asiantuntijuutta tarkasteltiin useamman eri teorian kautta (Aaltio &

Puusa 2018, 185.) Ensimmäinen oli noviisista mestariksi vaiheittain etenevä asiantuntijuus ja toinen kolme toisiaan täydentävää näkökulmaa asiantuntijuuden kehittymiseen (kts. luku 2.1). Sen sijaan tutkijatriangulaatio ei toteutunut, sillä tutkielman tekoon osallistui ainoastaan yksi tutkija. Tutkielmassa ei myöskään hyödynnetty aineistotriangulaatiota, jossa analysoidaan useita eri aineistoja. Menetelmätriangulaation käyttö olisi edellyttänyt niin sanotun monimenetelmäisyyden ottamista osaksi tutkielman tekoa (Aaltio & Puusa 2018, 185), eikä siihen ollut edellytyksiä aikatauluteknisistä syistä.

Tutkijan omat ajatukset ja asenteet eivät saa vaikuttaa tutkielman aikaisiin toimenpiteisiin tai tutkielman tuloksiin ja tutkijan onkin tärkeää pyrkiä objektiivisuuteen (Aaltio & Puusa 2018, 179), vaikka täydellisen objektiivisuuden tavoittaminen fenomenologisessa tutkimuksessa lienee mahdotonta, sillä olemme osa maailmaa, jota tutkimme (Cohen ym. 2000, 106). Tutkielman aineisto kerättiin kyselylomakkeella, jolloin tutkijan oli mahdollista pysytellä puolueettomana ja objektiivisena toimijana vastaajien silmissä. Kyselylomakkeen lähettämisen jälkeen tutkija ei enää voinut vaikuttaa vastaajien toimintaan tai annettujen vastausten laatuun millään tavoin, vaan saattoi pysytellä objektiivisena.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan yleisesti arvioida validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Tässä tutkielmassa validiteetti ilmenee lupauksena siitä, että tutkija on tutkinut juuri sitä, mitä on luvannut (Tuomi & Sarajarvi 2018, 160–161) ja tutkinut ainoastaan kohteena olevaa ilmiötä, asiantuntijuutta (Aaltio & Puusa 2018, 180–181). Tutkittavan ilmiön laajuus ja monimuotoisuus pakottavat rajaamaan tutkittavaa ilmiötä tarkoin, jossa tämä tutkielma on onnistunut kiitettävästi. Tutkielma on toteutettu alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan, eikä aineiston analyysivaiheessa ole alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä poikettu.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää huolellinen raportointi. Jokainen tutkimus pyritään raportoimaan niin tarkoin, että se pystytään toistamaan uudelleen. Valitut menetelmät, kohdejoukko ja tulokset tulisi voida toteuttaa niin, ettei satunnaiset tekijät muuta tutkimuksen tuloksia. (Aaltio & Puusa 2018, 179.) Toisaalta voidaan puhua myös tutkimuksen siirrettävyydestä. Onko mahdollista toteuttaa vastaava tutkimus jossain muussa ympäristössä tai yleensä tutkia ilmiötä uudelleen? (Aaltio & Puusa 2018, 181; Cohen ym. 2000, 109). Tämän tutkielman siirrettävyyttä pyrittiin parantamaan avoimella tutkimusasetelman esittelyllä ja raportoinnilla. Jokainen vaihe pyrittiin kirjoittamaan mahdollisimman avoimesti ja laajasti.

Tämän tutkielman raportoinnissa käytettiin ajankohtaisia ja vertaisarvioituja lähteitä. Toisilta kirjoittajilta lainatut viittaukset on asianmukaisesti merkitty tekstiin ja kirjattu osaksi lähdeluettelo (Cohen ym. 2000, 108). Vanhempaa kirjallisuutta ja aineistoa on hyödynnetty vain perustelluista syistä kuvailemaan tutkielmassa mukana olevien käsitteiden ja mittareiden aiempaa käyttöä. Tutkielman raportissa on pyritty käyttämään myös kansainvälistä kirjallisuutta ja artikkeleita vertaisarvioituista julkaisuista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 183.)

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkielman aineisto ja tutkimustulokset herättivät kiinnostuksen ja mahdollisen tarpeen asiantuntijuuden laajemmalle tutkimiselle. Etenkin käsityön kontekstissa tapahtuvalle jatkotutkimukselle lienee paikkansa. Käsityönopettajiin kohdistuvaa tutkimusta kansainvälisesti on huomattavan vähän ja suomalainenkin tutkimus tapahtuu pienehkön tutkija joukon toimesta. Tulevaisuudessa jatkotutkimusta voisi kohdentaa tämän tutkielman aineistosta esiin tulleiden asiantuntijuuden kehityksen kannalta merkittäviin seikkoihin. Etenkin ne seikat, jotka eivät tässä tutkielmassa olleet eniten mainittuina. Esimerkiksi opettajien antaman palautteen merkitystä käsityöllisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Pyrkiikö yksilö muuttamaan toimintaansa palautteen perusteella vai jatkaako hän tutuksi tullutta toimintaa?

Jatkotutkimus tämän tutkielman kyselylomakkeen osa-alueista yksittäisinä suurempina kokonaisuuksina, jossa yksittäiseen osaan kohdennetaan tarkennettuja kysymyksiä. Tällainen aineisto tarjoaisi esimerkiksi mahdollisuuksia kehittää opintojaksojen sisältöjä tai laatia tehtäväkokonaisuuksia osaksi opintojaksoja. Aineistoa voisi kerätä jo työssä olevilta käsityönopettajilta. Kysymysten esittäminen vain toisen sukupuolen edustajille. Tässä tutkielmassa pääosa vastaajista oli naisia. Jatkossa kysely vain miehille saattaisi tuoda erilaista näkökulmaa asiantuntijuuden kehittymiseen.

Vastaavasta aiheesta määrällistä tutkimusta on jo tehty ja aineistoa kerätty myös pidemmältä ajalta. Tällainen tutkimus käsityönopettajiin liittyen kuitenkin puuttuu. Keräämällä pitkäaikaisaineistoa useamman vuoden ajan samat vastaajat voisi olla mahdollista tavoittaa ja saada todellinen näkemys asiantuntijuuden kehittämisestä opintojen edistyessä ja työelämän vaikutuksesta asiantuntijuuden kokemukseen.

Lähteet

- Aaltio, I & Puusa, A. 2018. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. A. Puusa & P. Juuti (toim.), 177–188. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Aerila, J-A. & Rönkkö, M-L. 2015. Integrating literature with craft in a learning process with creative elements. *Early childhood education journal* 43 (2), 89–98.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. 1999. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education* 16, 749–764.
- Chi, M. T. H. 2006. Two approaches to the study of experts' characteristics. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. February 26.
- Clarkeburn, H & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino
- Clarcken, R. H. 1993. Clinical and field-based experiences to prepare teachers for wholistic practice. Department of education. Northern Michican University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360300.pdf> (Luettu 12.1.2024)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. -5th edition. London and New York: Routledge
- Dantas, J. 2016. Student teacher perceptions regarding career readiness and the effectiveness of a teacher preparation program. *Revista electronica de educacao* 10 (2), 317–331.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271991559> (Luettu 13.12.2022)
- Dreyfus, S.E. & Dreyfus, H.L. 1980. A Five- Stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Operations research center. University of California: Berkeley
- Dreyfus, H.L & Dreyfus, S.E. 1991. Towards a phenomenology of ethical expertise. *Human studies* 14, 229–250.
- Elvira, Q., Imants, J., Dankbaar, B. & Segers, M. 2016. Designing education for professional expertise development. *Scandinavian journal of educational research* 61 (2), 187–204.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1119729> (Luettu 3.10.2022)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Haapamäki, J. 2018. Korkeakoulujen aloittajien ikäjakauma. Tilastoneuvos Vipunen.
<https://tilastoneuvos.vipunen.fi/2018/10/15/korkeakoulujen-aloittajien-ikajakauma/> (Luettu 27.12.2023)

- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448–464.
- Helsingin yliopiston verkkosivu. Yliopisto numeroina. <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/tama-helsingin-yliopisto/yliopisto-numeroina> (Luettu 27.12.2023)
- Henson, K. 2009. Making the most of INTASC standards. *SRATE Journal*. Summer 18 (2), 34–40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948675.pdf> (Luettu 17. 4. 2023)
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. A. Puusa & P. Juuti (toim.) 296–307. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajan koulutus— suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehitysohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33
- Huttunen, J. 2015. Bolognan prosessi on vauhdittanut osaamisperustaisuuden kehittymistä. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto & K. Koivunen (toim.) *Yhteistyössä koulutusta, työelämää ja aluetta kehittämässä*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 29. <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe2015111117081> (Luettu 5.3.2023)
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.9380> (Luettu 3.10.2022)
- Jakonen, M. 2017. Vastatieto: tulevaisuuden asiantuntijuutta etsimässä. Eduskunta. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53239/jakonenvastatieto.pdf> (Luettu 22.2.2024)
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino.
- Kraft, N. P. 2001. Standards in teacher education: A Critical analysis of NCATE, INTASC and NBPTS. (A Conceptual paper/Review of the research). American educational research association annual meeting, Seattle, WA, April 2001. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462378.pdf> (Luettu 17.4. 2023)
- Kuo, N-C. 2018. Rethinking edTPA: The use of InTASC principles and standards. *Journal of educational issues* 4 (1), 47-67. <https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.12691> (Luettu 27.11.2023)
- Käsityöopettaja, monimateriaalinen käsityö, Joensuu, kasvatustieteen kandidaatti ja -maisteri. Opetussuunnitelma 2022–2023.

- <https://opas.peppi.uef.fi/fi/perustutkintokoulutus/29203-soveltavan-kasvatustieteen-ja-opettajankoulutuksen-osasto/24284/13925?period=2022-2023> (Luettu 2.2.2023)
- Käsityön opintosuunta, Helsinki, kandidaatin tutkinto. Opetussuunnitelma 2021–2023.
<https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=360267972> (Luettu 2.2.2023)
- Käsityön opintosuunta, Helsinki, Maisterin tutkinto. Opetussuunnitelma 2021–2023.
<https://wiki.helsinki.fi/pages/viewpage.action?pageId=215548759> (Luettu 2.2.2023)
- Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma, Rauma, Kasvatustieteen kandidaatti ja kasvatustieteen maisteri. Opetussuunnitelma 2022–2024.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2022-2024> (Luettu 2.2.2023)
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa: Oppiminen ja asiantuntijuus—työelämän ja koulutuksen näkökulmia. A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.), 64–81.
- Lepistö, J., Rönkkö, M. & Tuikkanen, W. 2013. Monipuolinen käsityön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta käsityön sukupuolittuneisuudesta. Teoksessa: Maailman osaavin kansa 2020- Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013: 8.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen käsikirja. J. Metsämuuronen. (toim.), 79–147.
- Mohedas, I., Daly, S.R. & Sienko, K.H. 2016. Use of skill acquisition theory to understand novice to expert development in design ethnography. *International journal of engineering education* 32 (3), 1364–1371.
- Mommo, S., Kouhia, A. & Rönkkö M-L. 2023. Materiaalisuuden murroksia käsityön oppiaineen kehityksessä. Katsaus monimateriaalisen käsityön opetuksen toimintakenttiin. *Kulttuurin tutkimus* (40) 3, 45–64.
<https://journal.fi/kulttuurintutkimus/article/view/120793/85999> (Luettu 5.1.2024)
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylän yliopiston tutkimus julkaisut*, Psychology and social research 368. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Opintopolku. fi. 2023. Kasvatusalat. Käsityönopettaja ja käsityötiede, kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v).

- <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000002952>
(Luettu 29.1.2024)
- Patton, M. Q. 2001. *Qualitative research & evaluation methods*. -3rd edition. London: Sage Publications
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. *Informaatiotutkimus* 31 (3), 1–10.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnyksliian korkeaksi? Opiskelijoiden kokemuksia yliopistoyhteisöön kiinnittymisen haasteista. Tampere university press. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061672>
(Luettu 3.10.2022)
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Laadullisen tutkimuksen näkökulmia ja menetelmiä. A. Puusa & P. Juuti. (toim.), s.145–156. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy
- Pöllänen, S., Rönkkö, M-L., Salonen, A., Härkki, T. & Lindfors, E. 2021. Ainedidaktiikka 5 (2) 3–24. <http://hdl.handle.net/10138/340064> (Luettu 13.12.2022)
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa: *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. (toim.) 259–285.
- Reid, J-A. 2014. “Practice”: Foregrounding the study of teaching in initial teacher education. *Successful teacher education*, 121–135.
- Rönkkö, M-L., Mommo, S. & Aerila, J-A. 2016. The teachers views on the design and craft teaching in Finland. *Design and technology education: An International journal* 21 (2), 49-58. <https://lacris.ulapland.fi/ws/portalfiles/portal/1809628/lacris.pdf> (Luettu 16.2.2024)
- Saloviita, T. 2019. Outcomes of teacher education in Finland: subject teachers compared with primary teachers. *Journal of education for teaching* 45 (3), 322–334. DOI: 10.1080/09589236.2019.1599504 (Luettu 13.12.2022)
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. 2016. Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching education* 28 (2), 211–225. DOI: 10.1080/10476210.2016.1245281 (Luettu 13.12.2022)
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Pohdintoja käsityön kuvasta. Teoksessa *Taide ja taito — kiinni elämässä*. Opetushallitus. *Moniste* 2/2009, 63–75.

- Smith, K.M. 2014. Conditions influencing the development of design expertise: As identified in interior design student accounts. *Design studies* 36, 77–98.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2014.09.001> (Luettu 17.12.2022)
- Stigler, J.W. & Miller, K.F. 2018. Expertise and expert performance in teaching. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* 24 (6), 431–452.
<https://doi.org/10.1017/9781316480748.024> (Luettu 17.12.2022)
- Tateo, L. 2012. What do you mean by “teacher”? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociadade* 24 (2), 344–353.
- Tietosuojaavaltuutetun toimisto. 2024. Pseudonomisoidut ja anonymisoidut tiedot.
<https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi> (Luettu 16.2.2024)
- Toom, A. 2019. Millaista opetuksen asiantuntijuutta tarvitsemme yliopistossa? *Kasvatus* 3. 242–244.
- Turun yliopiston verkkosivu. Opiskelijaksi/Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma.
<https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/kasityon-aineenopettajan-tutkinto-ohjelma-rauma-kasvatustieteen-kandidaatti-ja> (Luettu 12.12.2022)
- Turun yliopiston verkkosivu. Turun yliopistossa opiskelupaikan vastaanottaneet 2020–2023.
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVlY2ZjNDQzZWY2My00YzE4LWI2ODgtZjBkOWViZjQ4ZjkzIiwidCI6ImU3ODg5YmJkLTdjZDgtNGVlZS05ZDA3LTE4ZDA1ZjlmNDhjMSIsImMiOiJh9> (Luettu 27.12.2023)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkalut opettajan työssä. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124–127.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön—uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa: Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan äärellä. J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) 37–55.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P. 1997. The Acquisition of professional expertise—a challenge for educational research. *Scandinavian journal of educational research* 41(3–4). 475–494.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis- fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: Kokemuksen tutkimus 6.

Kokemuksen käsite ja käyttö. J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Lapland university press: Rovaniemi. 64–85.

Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Oy Finn Lectura Ab.

Vilkkä, H. 2021. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS- Kustannus

Ylen verkkosivu 1. 2022. Asiantuntijaksi pääsee heppoisin keinoin. Yle. <https://yle.fi/a/3-6258417> (Luettu 28.1.2024)

Ylen verkkosivu 2. 2013. Saako jakkupuvussa nauraa? Yle. <https://yle.fi/a/3-6955059> (Luettu 28.1.2024)

Liitteet

Liite 1. Kyselykutsu

Hei!

Olen käsityökasvatuksen maisterivaiheen opiskelija Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman kampukselta. Tutkin pro gradu -tutkielmassani Asiantuntijuuden kehittymistä käsityönopeettajaopintojen aikana. Tutkielmani tulee valmistumaan keväällä 2024. Työskentelyä ohjaa käsityökasvatuksen professori Marja-Leena Rönkkö (xxxxx@utu.fi)

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää käsityönopeettajaopiskelijoiden omia kokemuksia asiantuntijuuden kehittymisestä. Tutkimusaineisto kerätään Webropol- kyselylomakkeella Helsingin, Itä-Suomen ja Turun yliopistojen käsityötieteen tai käsityökasvatuksen opiskelijoilta. Kyselyyn voivat vastata käsityökasvatusta/käsityötiedettä pääaineena tai sivuaineena opiskelevat sekä erillisopiskelijat.

Tutkimukseen vastaaminen tapahtuu anonymisti ja aineistoa tullaan käsittelemään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Lomakkeen aluksi varmistetaan vastaajan halu osallistua tutkimukseen. Mikäli vastaaja ei anna suostumustaan osallistumisestaan, vastaukset eivät tallennu osaksi tutkimuksen aineistoa. Lomake sisältää taustatietoja selvittäviä kysymyksiä sekä kymmenen avointa kysymystä. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Linkki kyselyyn on avoinna XX.XX.23 asti.

Tutkimuksen tietosuojailmoitus löytyy osoitteesta:

Tutkimuksen kyselylomakkeelle pääsee tämän linkin kautta:

Olen erittäin kiitollinen kaikista vastauksista. Lisätietoja tutkimuksesta saat sähköpostitse

(xxxx@utu.fi)

Ystävällisin terveisin

Lotta Terho

Liite 2. Kyselylomake

Olen osallistumassa käsityökasvatuksen tutkimukseen, jossa tutkitaan käsityöopettajan tutkinto-ohjelmissa opiskelevien kokemuksia oman asiantuntijuutensa kehittymisestä opintojen aikana. Olen lukenut saatekirjeellä olevan kirjallisen kuvauksen tutkimuksen tarkoituksesta ja saanut riittävästi tietoa tietosuojasta sekä aineiston jatkokäsittelystä. Minulla on tiedossani tutkijan yhteystiedot, mikäli haluan esittää lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen.

Osallistun kyselyyn vapaaehtoisesti ja tiedän oikeuteni perua osallistumiseni tai keskeyttää vastaamisen, milloin tahansa. Mikäli olen jo ehtinyt vastata kyselyyn ja haluan perua osallistumiseni, vastaukseni tullaan hävittämään, eikä niitä käytetä osana tutkimuksen aineistoa. Olen tietoinen, että kyselyssä antamiani tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Vastaamalla alla olevaan suostumukseen vahvistan haluni osallistua kyselyyn ja annan vastaukseni osaksi tutkimusaineistoa.

Kyllä

Vastaajalta pyydetään taustatietoja, jotta tulosten analysointivaiheessa voidaan arvioida koulutuksen etenemisen, iän ja sukupuolen vaikutuksia asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksiin.

Ikä*

alle 25 vuotta

25–30 vuotta

31–35 vuotta

yli 35 vuotta

Sukupuoli*

Nainen

Mies

Muu

En halua kertoa

Vuosikurssi, jolla opiskelet parhaillaan*

1

2

3

4

5

Muu. Mikä?

Sivuaineopiskelija

Erillisopiskelija

Käsityönopintojen suoritus paikkakunta*

Helsingin yliopisto, Helsinki

Itä-Suomen yliopisto, Joensuu

Turun yliopisto, Rauma

En halua kertoa

Asiantuntijuuden kehittyminen käsityönopettajan opintojen aikana

Tutkielman teoriaosassa hyödynnetään Yhdysvalloissa vuonna 1992 kehitettyä INTASC-standardistoa, jolla kansallisesti mitataan uusien opettajien osaamista. Opettajien osaamista selvitetään kymmenen eri osa-alueen avulla, joita tässä kyselyssä sovelletaan käsityönopettajan asiantuntijuuden kehittymisen selvittämiseksi.

Vastaa seuraaviin kysymyksiin liu'uttamalla kytkintä suuntaan, joka parhaiten kuvaa omaa kokemustasi asiantuntijuuden kehittymisestä. Perustele valintasi alla olevaan avoimeen kenttään aiempien kokemustesi, opiskeltujen sisältöjen, vahvuuksiesi tai kehityksen tarpeiden näkökulmasta. Voit myös mainita, mikäli mittaristosta puuttuu jokin itsellesi tärkeä osa-alue.

Arvioi osa-alueita erityisesti käsityönopettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta.

1. Aineenhallinnallinen osaaminen ja opetettavan sisällön tuntemus*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

2. Tietämys lapsen kehityksestä ja oppimisen eri vaiheista*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

3. Taito eriyttää opetusta ja tieto erityisopetuksesta*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

4. Taito soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

5. Ryhmän hallinnalliset taidot ja oppilaiden motivointi*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

6. Taito kommunikoida erilaisissa tilanteissa ja viestinnän taidot*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

7. Taito suunnitella omaa opetustaan ja kehittää sitä*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

8. Taito arvioida oppilaan edistymistä erilaisin keinoin*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

9. Taito reflektoida omaa työskentelyään ja kehittää sitä*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

10. Taito toimia erilaisissa yhteisöissä ja kommunikoida sidosryhmien kanssa*

Asiantuntijuus ei ole kehittynyt ollenkaan 1 – 10 Asiantuntijuus on kehittynyt erittäin hyvin

Perustele valintasi*

Kiitos vastauksestasi!