

Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti

Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden
yliopisto-opettajien opettajaidentiteetistä

Niina Piiparinen

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Käyttäytymistieteiden laitos

Tammikuu 2014

Ohjaajat: Anne Nevgi ja

Erika Löfström

1 JOHDANTO	1
2 YLIOPISTO-OPETTAJAN TEHTÄVÄKENTTÄ.....	3
2.1 Tutkimus ja opetus – yliopisto-opettajan työn keskeiset tehtävät	3
2.2 Yliopistopedagoginen koulutus opettajana kehitymisessä	5
3 NÄKÖKULMIA YLIOPISTO-OPETTAJAN OPETTAJAIDENTITEETTIIN.....	10
3.1 Identiteetti – persoonallinen ja sosiaalinen näkökulma identiteetin rakentumiseen.....	10
3.2 Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti.....	12
3.3 Opettajaidentiteetin kolme ulottuvuutta – didaktinen, pedagoginen ja aineenhallinnan asiantuntijuus	16
3.4 Narratiivinen näkökulma opettajanidentiteettiin	18
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
5.1 Narratiivinen lähestymistapa	22
5.2 Tutkimuksen konteksti ja kohdejoukko.....	24
5.3 Aineistonhankinta ja -käsittely	25
5.4 Narratiivinen analyysi.....	27
6 TULOKSET: YLIOPISTO-OPETTAJIEN OPETTAJAIDENTITEETTI	30
6.1 Tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittyminen ja koostuminen	30
6.1.1 Sisältöihin kiinnitetystä huomiosta kohti laaja-alaista didaktista ja pedagogista osaamista	30
6.1.2 Aineenhallinnan ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen.....	44
6.1.3 Didaktisesti ja pedagogisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen	52
6.2 Yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttaneet tekijät....	68
6.2.1 Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.....	68
6.2.2 Didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät	73
6.2.3 Pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.....	92
7 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI	100
8 DISKUSSIO	105
LÄHTEET.....	112
LIITTEET	119

1 JOHDANTO

Suomessa yliopisto-opettajan työnkuvaan kuuluvat sekä tutkimus että opetus. Yliopistossa tutkimus ja opetus ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Opetus on tutkimusperustaista ja ihanteena on uusimman tutkimustiedon välittäminen opiskelijoille (Lahtinen & Toom, 2009, 31–32.) Yliopisto-opettaja onkin oman alansa asiantuntija, jonka tehtäviin kuuluu opettaminen, vaikka tehtävään ei edellytetä pedagogista koulutusta.

Yliopistokontekstissa on viime aikoina tapahtunut suuria muutoksia, jotka ovat lisänneet vaatimuksia kohdistuen yliopisto-opettajien opetustaitoon. Samalla opetuksen laatuun on myös alettu kiinnittää enemmän huomiota ja yliopiston opettajille on alettu tarjota yliopistopedagogista koulutusta tukemaan heidän kehittymistään ja osaamistaan opettajina.

Yliopistojen opettajille opettajaidentiteetin muodostuminen ei välttämättä ole itsestään selvä asia. Yliopisto-opettajan työ koostuu tutkimuksesta ja opettamisesta ja hallinnollisista tehtävistä. Yliopisto-opettajat ovat tutkijoita ja oman alansa asiantuntijoita. Yliopisto-opettajan uralle valikoidutaan tyypillisesti tutkimuksellisen mielenkiinnon kautta. Opettajan tehtävät tulevat useimmiten kuitenkin mukaan jo alkuvaiheessa. Samaan aikaan yliopisto-opettajat kuitenkin etenevät urallaan tutkimusansioden kautta. Ei siis ole yllättävää, että monien opetusta ja tutkimusta kohtaan koettua suhtautumista käsitelleiden tutkimusten perusteella näyttää siltä suuri osa yliopistolla uraa tekevästä henkilöstä on ensisijaisesti tutkimukseen suuntautuneita (Åkerlind, 2005). Miten yliopisto-opettajille siis rakentuu opettajaidentiteetti opetuksen ja tutkimuksen ristipaineessa?

Yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä on tutkittu vähän (mm. Kreber, 2010; Nevgi, 2012). Opettajaidentiteetti ja varsinkin opettajan käsitys itsestään vaikuttaa esimerkiksi hänen pystyvyysuskomukseensa opettajana, kehittymiseensä opettajana sekä hänen kykynsä ja haluunsa sopeutua muutoksiin ja kehittää opetustaan (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, 750).

Tässä tutkimuksessa tutkitaan pitkäkestoiseen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä ja sen kehittymistä narratiivisen lähestymistavan kautta. Apuna yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin hahmottamisessa käytetään Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) tutkimusta peruskoulun opettajista, jossa opet-

tajaidentiteettiä tutkittiin sen osien kautta. Tässä tutkimuksessa yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin tutkiminen rajataan tämän mallin pohjalta koskemaan aineenhallinnan asiantuntijuutta, didaktista asiantuntijuutta ja pedagogista asiantuntijuutta ja niiden näkymistä opettajaidentiteetin osana opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Tutkimuksessa selvitetään myös näiden opettajaidentiteetin osien kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä.

2 YLIOPISTO-OPETTAJAN TEHTÄVÄKENTTÄ

2.1 Tutkimus ja opetus – yliopisto-opettajan työn keskeiset tehtävät

Yliopisto on yhteisö, jonka keskeiset tehtävät ovat tutkimus ja opetus. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa opetus- ja tutkimushenkilökunnan odotetaan sekä opettavan että tekevän tutkimusta. Yleisesti ottaen yliopistoissa tutkimusta arvostetaan opetusta enemmän ja tutkimukselle on tarjolla opetusta enemmän resursseja. Yliopiston tutkijat ja opettajat tavallisesti panostavatkin nimenomaan tutkimukseen, sillä tutkimusansiot ovat tyypillinen väylä ylennyksiin ja akateemisen tunnustuksen saamiseen. (D’Andrea & Gosling, 2005, 146.) Yliopisto ollessaan tutkimusta tekevä yhteisö on samanaikaisesti myös voimakkaasti pedagoginen yhteisö. Oppiminen on yksi sen olennaisista toiminnoista ja siksi opettaminen on sen tärkeä tehtävä.

Opetuksen ja tutkimuksen suhdetta osana opettajan työtä on tulkittu kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan opetustehtävien ja tutkimuksen teon katsotaan tukevan toisiaan ja opetustyön ajatellaan hyötyvän tutkimuksen teosta. Tämä näkyy siinä, että tutkimustyötä tekevät opettajat ovat usein tietoisempia tieteenalansa kansainvälisistä näkökulmista ja opetuksensa kautta välittävät tietoa paitsi omasta tutkimuksestaan myös sen suhteesta laajempaan kuvaan. Myös tutkimustyö hyötyy opettamisesta, sillä opettaminen pakottaa yliopisto-opettajat selvittämään sitä, miten oma tutkimus liittyy alan laajempaan kuvaan. Toisen näkökulman mukaan opetus ja tutkimus ovat toisistaan erillisiä ja ne eivät tue toisiaan. Tällöin katsotaan, että toisen tehtävän vaatima aika rajoittaa toiseen tehtävään käytettävää aikaa ja voimavaroja eikä molempien tehtävien harjoittamiseen kannusteta sopivilla motivointi- ja palkitsemisrakenteilla. (Marsh, 2007, 344–346.) Vaikka opetusta ja tutkimusta pidettäisiinkin toisiaan täydentävinä varsinkin uudet yliopisto-opettajat ovat usein huolissaan työrooleihin, velvollisuuksiin ja palkitsemisrakenteeseen liittyvistä ristiriidoista (Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007, 66).

Yliopistoissa on viime vuosien ja vuosikymmenien aikana tapahtunut muutoksia, jotka vaikuttavat yliopisto-opettajien työhön. Viimeisten vuosikymmenien kuluessa yliopistot ovat massoittuneet laajemman sisäänpääsyn myötä (D’Andrea & Gosling, 2005, 104; Kreber, 2010, 173). Samaan aikaan kansainvälisesti katsottuna tutkimus on alkanut painottua

yliopiston tehtävänä opetusta enemmän (Kreber, 2010, 173). Tutkimuksesta palkitsemisesta on seurannut tutkimuksen arvostaminen opetusta korkeammalle (Altbach, 2005, 239).

Yliopisto-opettajien työtä on myös muuttanut yliopistoihin tuotu uusi johtamisen ja hallinnon malli, niin kutsuttu uusi managerialismi, joka painottaa tilivelvollisuutta, kontrollia ja tehokkuutta. (Nixon, Marks, Rowland & Walker, 2001, 231; Deem, Hillyard & Reed, 2007, Kreberin 2010, 173 mukaan). Globalisaatio ja markkinaistuminen ovat alkaneet vaikuttaa siihen, mitä opetetaan, miten opetetaan ja miten arvioidaan (D'Andrea & Gosling, 2005, 104). 2000-luvun alusta lähtien myös työmäärät ja paineet tutkimuksen tekoon ja julkaisuihin ovat lisääntyneet (Altbach, 2005, 239). Yliopistoissa tehdään työtä myös kiristyvässä taloudellisessa tilanteessa ja säästöpainneessa (esim. HY:n strategia, 7). Yliopisto-opettajien työtä onkin alkanut luonnehtia lisääntyneen monimutkainen suhde opetuksen, tutkimuksen ja hallinnollisten tehtävien välillä. Muutokset voivat näkyä yliopisto-opettajien työssä akateemisen työn hajanaisuuden lisääntymisenä, autonomian vähentymisenä ja hallinnollisten tehtävien lisääntymisenä myös opetukseen ja tutkimuksen tekoon liittyvissä tehtävissä (Kreber, 2010, 173.)

Yliopiston muuttuvan ympäristön myötä yliopiston työntekijöiden stressi voi lisääntyä, voi syntyä roolikonflikteja ja työntekijöiden työmäärät voivat kasvaa. Vaikka yliopistoissa on kansallisella tasolla voitu pyrkiä parantamaan opetusta, saattavat yliopistojen muuttuvaan ympäristöön liittyvät tekijät vaikuttaa toisella tavalla yliopistojen ja niiden henkilökunnan toimintaan. Tästä esimerkkinä on yliopistojen lisääntynyt byrokratia ja dokumentoinnin määrä, joka vaikuttaa yliopisto-opettajan työhön. (D'Andrea & Gosling, 2005, 58.) Esimerkiksi Kreberin (2010) tutkimuksen yliopisto-opettajat kokivat hallinnollisten tehtävien määrän ja laadunvarmistusmenettelyjen tehneen työstään vaikeampaa. Yliopisto-opettajat myös kokivat lisääntyvissä määrin, että heiltä odotetaan menestymistä kaikilla akateemisen työn osa-alueilla. (Kreber, 2010, 183.)

Edellä esille tuoduista muutoksista huolimatta opetuksen arvostus yliopistoissa on viime aikoina lisääntynyt. Opetuksen laatuun onkin alettu osoittaa enemmän julkista ja poliittista mielenkiintoa (D'Andrea & Gosling, 2005, 16). Puhutaankin opetuksen statuksen nostamisesta ja erinomaisten opettajien palkitsemisesta (R. Brown, 2000a, D'Andrean ja Goslingin, 2005, 16 mukaan). Tämä näkyy siinä, että opetustehtäviin valittaessa kiinnitetään enemmän huomiota myös opetustaitoon. Opetuksen ammatillinen merkitys on alettu tunnustaa esimerkiksi Stanfordin yliopistossa, jossa on alkanut olla myös sellaisia yliopisto-

opettajia, jotka menestyvät ja etenevät urallaan opetuksen kautta. (Marincovich, 2007, 29.) Myös suomalaisista yliopistoista esimerkiksi Helsingin yliopistossa on alettu kiinnittää huomiota opetuksen ja sitä kautta tutkintojen laatuun (HY:n strategia, 19). Helsingin yliopistoon on perustettu Opettajien akatemia, joka toimii innostajana opetuksen kehittämisessä (HY:n strategia, 19) ja jonka tavoitteina on vahvistaa opetuksen arvostusta ja asemaa yliopistoyhteisössä ja opiskelijoiden oppimisen laatua ja hyvää tulosta (HY:n Opettajien akatemia).

Viime vuosien aikana on myös käyty keskustelua yliopisto-opetuksen laadusta ja tunnistettu tarve yliopisto-opettajien opetustaitojen ja pedagogisen ajattelun parantamiseen (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008, 29). Näyttää myös siltä, että vain osa yliopisto-opettajista pystyy toimimaan aktiivisesti tutkijoina ja opettamaan samaan aikaan. Onkin mahdollista, että yhä useampi opettaja päätyy kehittämään pedagogista asiantuntijuutta urapolkunaan (D'Andrea & Gosling, 2005, 66). Sillaksi tutkimuksen ja opetuksen välille ja keinoksi yliopistojen muutokselle onkin esitetty opetuksen ja oppimisen asiantuntijuutta (*scholarship of teaching and learning*) (D'Andrea & Gosling, 2005, 155). Tämän edistämiseksi on esitetty, että yliopisto-opettajille tulisi tarjota tutkimukseen pohjaavia opettajan ammatilliseen kehittymiseen tähtääviä kursseja. Niiden kautta opetukselle luodaan mahdollisuus tulla tunnustetuksi akateemisessa maailmassa tutkimukselle tasa-arvoisena parina. (D'Andrea & Gosling, 2005, 167–168.) Opetuksesta ja oppimisesta kiinnostumisen voidaan ajatella tarjoavan yliopisto-opettajille yhden mahdollisen identiteetin, johon liittyvät omat verkostonsa, kirjallisuutensa ja viiteryhmänsä (Cooper, 2004, Kahn, 2004, D'Andrea & Goslingin 2005, 63 mukaan).

2.2 Yliopistopedagoginen koulutus opettajana kehittämisessä

Yleisesti ottaen ajatus siitä, että yliopisto-opettajia tulisi kouluttaa opettajan tehtäviin on yliopistoissa varsin uusi (D'Andrea & Gosling, 2005, 74). Yliopistopedagoginen koulutus on useimmissa maissa varsin uusia ilmiö, mutta se on yleistymässä ympäri maailman. Suomessa pedagogista koulutusta tarjotaan monissa yliopistoissa, mutta se ei kuitenkaan ole pakollista (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007, 570, 558). On kuitenkin yleistä, että aloittelevat yliopisto-opettajat käyvät joitakin yliopistopedagogiikan kursseja (Pos-

tareff ym., 2008, 29). Yliopistoissa painotetaan tutkimusansioita, mutta yliopistouralla etenemisen kannalta myös yliopistopedagogisella koulutuksella on alkanut olla enenevissä määrin merkitystä. Opetustaitoa edellytetään esimerkiksi Helsingin yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnalta ja esimerkiksi yliopisto-opettajan tehtävään valittavien kohdalla arvostetaan pedagogista koulutusta. (Helsingin yliopiston rekrytointi.) Joissakin tiedekunnissa yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuminen on kuitenkin jo pakollinen kriteeri tiettyjä paikkoja haettaessa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston lääketieteellisessä tiedekunnassa yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumista edellytetään dosenteilta, yliopistonlehtoreilta ja kliinisiltä opettajilta. (Nevgi, 2012, 11–12.)

Yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteina on yliopisto-opettajien opetustaitojen parantaminen ja heidän opetus- ja oppimiskäsitystensä kehittäminen sekä niistä seuraavat muutokset opiskelijoiden oppimisessa (Gibbs & Coffey, 2004, 88). Monet tutkimukset ovat osoittaneet opettajien opetustaitojen parantuneen pedagogiseen koulutukseen osallistumisen jälkeen (esim. Gibbs & Coffey (2004; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007, 73). Varsinkin yliopisto-opettajan tietoisuus omasta opetuksellisesta lähestymistavastaan näyttää olevan olennaista opetuskäytäntöjen muuttamisessa (Postareff ym., 2007, 568).

Yliopistopedagogisella koulutuksella on havaittu olevan vaikutusta yliopisto-opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin ja varsinkin opiskelijakeskeisen opetuksellisen lähestymistavan omaksumiseen (Postareff ym., 2007, 568; Gibbs & Coffey, 2004, 93, Radloff, 2002, 283). Gibbsein ja Coffeyn (2004, 93) tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opettajat käyttivät pedagogiseen koulutukseen osallistumisen jälkeen vähemmän opettajakeskeisiä ja enemmän opiskelijakeskeisiä opetuksellisia lähestymistapoja. Postareffin ym. (2007) tutkimuksessa pedagogisen koulutuksen havaittiin myös edistävän muutosta tiedon siirtämiseen keskittyvästä opettajakeskeisestä opetuksellisesta lähestymistavasta kohti käsitteelliseen muutoksen kannustavaa opiskelijakeskeistä lähestymistapaa. Muutosprosessin todettiin kuitenkin olevan hidas, sillä positiivisia muutoksia havaittiin vasta vuoden pituisten tai vähintään 30 opintopisteen laajuisten yliopistopedagogisten opintojen jälkeen (Postareff ym., 2007, 568). Postareff ym. (2008, 29, 40) ovat havainneet varsinkin pitkäkestoisen pedagogisen koulutuksen vaikuttavan opiskelijakeskeisen lähestymistavan lisääntymiseen. Postareff ym. (2008, 42) pitävätkin tärkeänä, että yliopisto-opettajia kannustettaisiin pitkäkestoiseen pedagogiseen koulutukseen osallistumiseen. Yliopistopedagogisen koulutuksen ei kuitenkaan ole havaittu vaikuttavan yhtä paljon tiedon siirtämiseen keskittyvään opetta-

jakeskeiseen opetukselliseen lähestymistapaan, vaan se näyttäisi olevan pysyvämpi ja vaikeampi muuttaa (Postareff ym., 2007, 568, Postareff ym., 2008, 40). On myös mahdollista opiskella pedagogisia opintoja ja saavuttaa opettajan pedagoginen pätevyys ilman, että opettaja varsinaisesti omaksuu kehittyneempiä näkemyksiä opetuksesta (Radloff, 2002, 234).

Yliopisto-opettajan opetuksellisella lähestymistavalla on yhteys siihen omaksuvatko opiskelijat pintasuuntautuneen vai syväsuuntautuneen lähestymistavan oppimiseen. Sitä kautta yliopisto-opettajan opetuksellisella lähestymistavalla on yhteys opiskelijoiden oppimistuloksiin. (Postareff ym., 2007, 558.) Gibbsin ja Coffeyn (2004) tutkimuksessa pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien opiskelijat omaksuivat pintasuuntautuneen lähestymistavan oppimiseen huomattavasti harvemmin kuin sellaiset opiskelijat, joiden opettajat eivät olleet osallistuneet yliopistopedagogiseen koulutukseen. He myös todennäköisemmin omaksuivat syväsuuntautuneen lähestymistavan oppimiseen, vaikka muutos siinä ei ollutkaan merkittävä. (Gibbs & Coffey, 2004, 97.) Oppimisen laadun kannalta olisikin tärkeää saada opettajat luopumaan tiedon siirtämiseen keskittyvästä opettajakeskeisestä opettamisesta ja kannustaa heitä siirtymään käsitteelliseen muutokseen kannustavaan opiskelijakeskeiseen opetukseen (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999, 57). Yliopisto-opettajien opetuksellisten lähestymistapojen muuttaminen on yksi yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteista esimerkiksi Helsingin yliopistossa (Postareff ym., 2007, 568).

Opettajana kehittämisessä merkittäviä ovat myös opettajien opetuskäsitykset, sillä niiden on havaittu vaikuttavan opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin (Kember & Kwan, 2002, 237). Opetuskäsitykset jaetaan sisältösuuntautuneisiin ja oppimissuuntautuneisiin (Kember, 1997, 273). Sisältösuuntautuneen opetuskäsityksen omaavat opettajat näkevät opettamisen tiedon siirtämisenä tai oppimisen fasilitoimisena ja käsitteellisen muutoksen aikaan saajana. Opettamisen tiedon siirtämisenä käsittävät opettajat omaksuvat todennäköisemmin opettajakeskeisen opetuksellisen lähestymistavan. Opettamisen oppimisen fasilitoimisena käsittävät opettajat puolestaan käyttävät useammin opiskelijakeskeisiä opetuksellisia lähestymistapoja. (Kember & Kwan, 2002, 237; Postareff ym., 2007, 558.) On todennäköistä, että huomattavia muutoksia opetuksen laadussa saavutetaan vain opettajien opetuskäsitysten muutoksen kautta (Kember & Kwan 2002, 238). Tästä syystä ollakseen tehokkaita opetuksen ja oppimisen laatua edistävien toimenpiteiden tulisi ottaa huomioon

yliopisto-opettajien opetuskäsitykset (Kember, 1997, 273). Opetuskäsitysten muutosta tapahtuu silloin kun sen hetkistä käsitystä pidetään riittämättömänä tai epätäydellisenä. (Entwistle & Walker, 2002, 36). Altistumista vaihtoehtoisille käsityksille pidetään hyvänä strategiana opetuskäsitysten muutokselle (Ho, 1998, 28, 36). Yliopisto-opettajille tulisi tarjota tilaisuuksia muuttaa opetuskäsityksiään kohti opiskelijakeskeisempiä käsityksiä (Kember, 1997, 272) esimerkiksi yliopistopedagogisessa koulutuksessa.

Yliopisto-opistopedagogisen koulutuksen on havaittu edistävän yliopisto-opettajien itsetuottamusta (Austin ym., 2007, 73). Yliopistopedagogisella koulutuksella onkin vaikutusta yliopisto-opettajien pystyvyysuskomukseen opettajina (Postareff ym., 2007, 557). Pystyvyysuskomus määritellään käsitykseksi siitä, että pystyy toimimaan tietyssä tilanteessa käyttäen omia taitojaan ja kykyjään riittävästi (Bandura, 2000, 36–37, Postareffin ym., 2007, 569 mukaan). Yliopisto-opettajan kohdalla sillä voidaan tarkoittaa hänen kykyään hoitaa akateemisia tehtäviään. Postareff ym. (2007) havaitsivat, että pystyvyysuskomus oli yliopistopedagogisen koulutuksen vasta aloittaneilla yliopisto-opettajilla alhaisempi kuin sellaisilla yliopisto-opettajilla, jotka eivät osallistuneet koulutukseen. Pystyvyysuskomus saavutti näitä opettajia korkeamman tason vasta 30 opintopisteen laajuisten yliopistopedagogisten opintojen jälkeen. Postareff ym. katsoivat tämän johtuvan siitä, että pedagoginen koulutus lisää yliopisto-opettajien tietoisuutta opetuksellisista lähestymistavoistaan ja opetusmenetelmistään aiheuttaen romahduksen opettajan käsityksessä itsestään opettajana. Heidän tutkimustuloksensa puhuvatkin pitkäkestoisen yliopistopedagogisen koulutuksen puolesta tuoden esille sen positiivisen vaikutuksen opetukseen. (Postareff, 2007, 568–569.) Postareff ym. (2008, 40) havaitsivat kuitenkin myös pelkästään opetuskokemuksen lisääntymisen vaikuttavan yliopisto-opettajien pystyvyysuskomuksen lisääntymiseen. Pedagoginen koulutus vahvistaakin todennäköisemmin pystyvyysuskomusta sellaisten yliopisto-opettajien kohdalla, joilla on vähemmän opetuskokemusta (Postareff ym., 2008, 42). Postareff ym. (2008, 41) myös esittävät, että yliopistopedagogisen koulutuksen alun negatiivisia vaikutuksia voidaan estää tekemällä opettajat tietoisiksi alun mahdollisesta romahduksesta.

Yliopistopedagogisessa koulutuksessa asetetaan tavoitteita myös reflektiolle, sillä reflektion kautta opettajan toivotaan pystyvän lisäämään tietoisuutta opetustavastaan ja itsestään opettajana. Yleisenä tapana siihen toimivat koulutuksessa järjestettävät erilaiset tilanteet ja oppimistehtävät, joiden kautta yliopisto-opettajia pyritään kannustamaan oman toiminnan

aktiiviseen ja kriittiseen tarkasteluun opiskelijoiden toimintaan ja pedagogiseen tietoon kytkeytyneenä. (Lahtinen & Toom, 2009, 37.) Pedagogisen koulutuksen kautta yliopisto-opettajia rohkaistaan refleктоimaan tieteenalansa tietoja (Entwistle & Walker, 2002, 36). Monet opettajille tarjottavat ammatillisen kehittämisen kurssit perustuvatkin Schönin reflektiivisen asiantuntijuuden mallille (D'Andrea & Gosling, 2005, 74–75).

3 NÄKÖKULMIA YLIOPISTO-OPETTAJAN OPETTAJAIDENTITEETTIIN

Tämän tutkimuksen keskeinen käsite on yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti. Luvun alussa esittelen identiteetin käsitettä yleisellä tasolla persoonallisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Yliopisto-opettajien kohdalla opettajaidentiteettiä on tutkittu varsin vähän ja siksi identiteetin yleisen esittelyn jälkeen esittelenkin opettajaidentiteettiä peruskoulujen ja lukioiden opettajia koskevan tiedon pohjalta sekä käyttäen yliopisto-opettajia koskevaa tietoa niissä kohdissa, joissa sitä on ollut saatavilla. Oletan muiden oppilaitosten opettajien opettajaidentiteettiä koskevan tiedon pätevän ainakin osittain myös yliopisto-opettajiin. Tämän jälkeen esittelen Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mallin opettajaidentiteetistä, jota olen käyttänyt opettajaidentiteetin tutkimisen mallina tässä tutkimuksessa. Luvun lopussa esittelen identiteettiä narratiivisena, mikä johtaa identiteetin käsittelyn tässä tutkimuksessa käytettyyn menetelmään.

3.1 Identiteetti – persoonallinen ja sosiaalinen näkökulma identiteetin rakentumiseen

Identiteettiä käsitteenä on tutkittu persoonallisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Psykologiassa identiteettiä voidaan pitää yksilönkehityksellisenä ilmiönä, jolloin identiteettiä tutkitaan minäkuvan tai minäkäsityksen rakentumisena. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 34.) Identiteetti on tämän mukaisesti ihmisen käsitys itsestään (Kreber, 2010, 171). Persoonallinen identiteetti voi syntyä yksilön emotionaalisista suhteista hänelle tärkeisiin ja häntä koskettaviin asioihin (Archer, 2000, 248).

Sosiaalisesta näkökulmasta identiteetti ajatellaan sosiaalisena konstruktiona, jolloin minuus nähdään vuorovaikutuksessa syntyvänä (Mead, 1934, Eteläpellon & Vähäsantanen, 2008, 34 mukaan). Tuolloin identiteetti nähdään neuvoteltavissa olevana suhteena puhujan ja kuuntelijan välillä. Identiteetti on silloin dialogista riippuvainen ja yhtä paljon kuuntelijaa kuin puhujan mielensisäisiä tarkoituksia varten tarkoitettu. (Bruner, 1990, 101.) Identiteetin voidaan katsoa syntyvän myös jonkin yhteisön toimintaan osallistumisen kautta. Tällaista näkemystä edustaa Wengerin sosiaalisen oppimisen teoria. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 39–40.)

Lisäksi on tunnistettavissa näkökulmia, joissa persoonallinen ja sosiaalinen näkökulma yhdistyvät. Tuolloin identiteetti voidaan nähdä esimerkiksi kulttuurisena prosessina, jolloin se on moniulotteinen ja muuttuva (Hänninen, 1999, 60). Identiteetti nähdäänkin konstruktiona, joka on lähtöisin sekä kulttuurista ihmisen mieleen että ihmisen mielestä kulttuuriin. Ihmisen minä käyttää kykyään reflektioon ja vaihtoehtojen näkemiseen suhteessa kulttuurin tarjoamiin asioihin (Bruner, 1990, 108, 110).

Identiteetti voidaan ajatella minäesityksenä vuorovaikutustilanteissa. Ihmisellä voi olla eri elämänalueilla useita rinnakkaisia identiteettejä, toimijaminiä, joiden kautta ihmiset suuntautuvat itsen ulkopuoliseen maailmaan (Hänninen, 1999, 60–61). Yksilöllä voi siis olla monia, keskenään ristiriitaisia identiteettejä (Danielewicz, 2001, 3). Identiteetit voivat muuttua vastauksina erilaisiin tilanteisiin (D’Andrea & Gosling, 2005, 59) ja rooleihin (Day ym., 2006, 613), jolloin ihmisen minäkuva voi muuttua vastaamaan roolia, mikä hänelle on tietyissä ryhmissä (Bruner, 1990, 109). Identiteetti nähdään myös ihmisen tapana ymmärtää omia yksilöllisiä kokemuksiaan sekä toimintaansa ja identifioitumistaan eri ryhmien kanssa (Sachs, 2005, 8). Tuolloin identiteetillä tarkoitetaan yksilön samaistumista tiettyyn ryhmään (Kreber, 2010, 171), sitä, että ihminen itse tai muut tunnistavat hänet tietynlaisena ihmisenä tai että tulee tunnistetuksi tietynlaisena ihmisenä tietyssä kontekstissa (Gee, 2000, 99, 102).

Identiteetillä ajatellaan olevan implisiittinen taso, jolla tarkoitetaan ihmisen reaktioita, motivaatioita ja tekoja sekä eksplisiittinen taso, joka on kielellisesti ilmaistu (Laitinen, 2002, 57). Identiteetin voidaankin nähdä kehittyvän intersubjektiivisena ja jatkuvana prosessina (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, 108). Identiteetit rakentuvat myös osallistumalla uskomuksista, asenteista ja arvojärjestelmistä koostuviin diskursseihin (Danielewicz, 2001, 11) ja ne saavat voimansa instituutioiden, diskurssin, dialogien tai ryhmäjäsenyyksien kautta (Gee, 2000, 102). Identiteettiin vaikuttavat kulttuurin lisäksi myös ihmisen elämänkulku, sosiaaliset vaikutukset ja institutionaaliset arvot (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006, 613). Ihmisellä on myös moraalinen identiteetti, joka sisältää ihanteita ja standardeja, joihin ihminen pyrkii (Hänninen, 1999, 61). Tutkijat pitävät identiteettiä koko elämän aikana kehittyvänä. Se ei siis ole ihmisen pysyvä ominaisuus (Beijaard ym., 2004, 107.)

3.2 Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti

Opettajaidentiteetillä tarkoitetaan opettajan ammatillista identiteettiä. Persoonallisen ja sosiaalisen välinen suhde on olennainen opettajaidentiteetissä ja sen rakentumisessa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 43). Ammatillinen ja henkilökohtainen itse ovat opettajilla väistämättömästi yhteydessä toisiinsa, sillä opettaminen edellyttää huomattavaa henkilökohtaista panostusta. Opettajuuteen huomattavana ja jatkuvana osana kuuluukin vahvojen tunteiden kokeminen ja käsittely. (Day ym., 2006, 603, 612.)

Yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiä yksilön kannalta tarkasteltaessa opettajaidentiteettiin kuuluu se kuka opettaja on tällä hetkellä ja keneksi hän haluaa tulla. Opettajaidentiteetti nähdään myös niin, että se ei ole jotain sellaista mitä opettajilla on, vaan jotain sellaista mitä he käyttävät ymmärtääkseen itseään opettajina. (Beijaard ym., 2004, 122–123.) Opettajaidentiteetti pitää sisällään ihmisen itsen älylliset, ruumiilliset ja affektiiviset puolet (Alsup, 2006, 6) ja myös hänen sosiokulttuurisen taustansa (Kreber, 2010, 172). Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti voi muotoutua yliopisto-opettajan henkilökohtaisten opetus-teorioiden (Fox, 1983, Kreberin, 2010, 172 mukaan) ja hänen itseään opettajana koskevien käsitystensä, kuten hänen minäkäsityksensä ja pystyvyysuskomuksensa (Bandura, 1995, Kreberin 2010, 172 mukaan) välisessä vuorovaikutuksessa. Yliopisto-opettajan opetusteorioihin liittyviä asioita ovat esimerkiksi yliopisto-opettajan kurssitavoitteet ja laajemmat koulutukselliset tavoitteet, yliopisto-opettajan opiskelijoita koskevat käsitykset sekä yliopisto-opettajan arvot (Kreber, 2010, 185). Positiivinen identiteetin tunne oppiaineen, ihmissuhteiden ja roolien suhteen on tärkeää opettajan itseluottamuksen ja pystyvyysuskomuksen säilymiselle, hänen sitoutumiselleen opetukseen ja hänen innostuneisuudelleen opetusta kohtaan (Day, 2004, Dayn ym., 2006, 604 mukaan).

Opettajaidentiteetti ei kuitenkaan ole pelkästään yksilölle ominainen, sillä opettajien odotetaan ajattelevan ja käyttäytyvän ammattimaisella tavalla (Beijaard ym., 2004, 122). Opettajaidentiteetin muotoutumista voidaankin pitää henkilökohtaisen itsen ja ammatillisen itsen yhdistämisenä (Alsup, 2006, 4). Opettajaksi tuleminen on identiteetin muodostamisprosessi, jossa yksilö itse määrittelee itsensä opettajaksi ja myös muut pitävät häntä opettajana (Danielewicz, 2001, 3). Siinä on siis kyse sosiaalisesti oikeutetun identiteetin omaksumisesta ja uudelleen määrittelystä (Coldron & Smith, 1999, 712). Tällä tavalla ajateltuna opettajaidentiteettiä ei nähdä pysyvänä (Coldron & Smith, 1999, 712), vaan muuttuvana ja

dynaamisena (Beijaard ym., 2004, 122). Opettajaidentiteetti rakentuu koko työuran ajan (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 28, 45). Opettajat ovat erilaisia sen suhteen, miten he suhtautuvat heiltä odotettuihin ammatillisiin ominaisuuksiin. Tämä riippuu siitä, millaisen omakohtaisen merkityksen he liittävät niihin. (Beijaard ym., 2004, 122.)

Opettajaidentiteetti voidaan nähdä käytäntöyhteisöön sitoutumisen kautta kollektiivisesti saavutettavana (Bathmaker ym., 2000, Robsonin, 2006, 74 mukaan). Tuolloin opettajaidentiteetti rakentuu ja sitä neuvotellaan yhteisön sosiokulttuurisissa konteksteissa, joihin henkilö osallistuu (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 28, 45). Opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttavat myös yliopisto-opettajan henkilökohtaiset elämäkokemukset (Beijaard ym., 2000, 753).

Opettajaidentiteetin voidaan ajatella pitävän sisällään sekä henkilön että kontekstin (Beijaard ym., 2004, 122). Yliopisto-opettajien kohdalla on erotettavissa opettajaidentiteetti sekä laajempi akateeminen identiteetti, jonka kautta nähdään yliopisto-opettajan työn kontekstin erityispiirteitä. Persoonallisen ja sosiaalisen välinen suhde näkyy yliopisto-opettajan laajemmassa akateemisessa identiteetissä siinä, että se rakentuu yliopisto-opettajan edustaman tieteenalan ja ammatin arvoista sekä yliopisto-opettajan omista henkilökohtaisista arvoista, taustasta ja sitoumuksista (D'Andrea & Gosling, 2005, 30). Yliopisto-opettajan laajempi akateeminen identiteetti koostuu ensinnäkin identiteetistä selkeästi erottuvana yksilönä, toiseksi esimerkiksi laitoksen, tiedekunnan tai yliopistokampuksen jäsenyyden kautta muotoutuvasta identiteetistä, ja kolmanneksi yleisemmästä yliopisto-opettajan ja -tutkijan akateemisesta identiteetistä, joka pitää sisällään yliopisto-opettajan tieteenalan ja erikoistumisalan, ammatillisen identiteetin tietyn ammatin edustajana sekä universaalien akateemisen identiteetin esimerkiksi tutkijana, opettajana tai intellektuellina (D'Andrea & Gosling, 2005, 59–60).

Yliopisto-opettajalle on usein tarjolla jäsenyyksiä paikalliselle, kansalliselle ja kansainväliselle tasolle kuuluvissa yhteisöissä, mistä johtuen yliopisto-opettajalle voi muodostua monia identiteettejä (Kreber, 2010, 173). Yliopisto työpaikkana tarjoaa mahdollisuuksia yhteisöihin kuulumiseen omalla laitoksella ja omassa yliopistossa sekä laajemmin kotimaassa ja ulkomailla niin akateemisen ammatin, instituution kuin tieteenalankin sisällä. Yliopisto-opettaja voi kuulua samanaikaisesti useampaan yhteisöön. (Umbach, 2007, 269–272.) Näistä kaikki oletettavasti vaikuttavat yliopisto-opettajana yleisempään, joskin mahdollisesti hajanaiseen akateemiseen identiteettiin (Kreber, 2010, 173).

Laitosyhteisö ja tieteenalayhteisö (Becher & Trowler, 2001, Kreberin 2010, 172 mukaan) ja muut sosiaaliset verkostot omalla yliopistolla ja sen ulkopuolella niissä kohdattuine kollegoineen ja opiskelijoineen ovat osa useimpien yliopisto-opettajien välitöntä sosiaalista kontekstia (Kreber 2010, 172). Tieteenalakulttuurit ja niihin liittyvät rooliodotukset määrittävät yliopisto-opettajan akateemista identiteettiä. Nämä voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä yliopisto-opettajilta odotetaan ja mikä on opetuksen ja tutkimuksen suhde yliopisto-opettajan työssä. (D’Andrea & Gosling, 2005, 148–149.) Opetuskulttuurit ja laitoksen tai yliopiston kulttuurit määrittävät todennäköisesti suuresti sitä, miten yksittäiset yliopisto-opettajat käsittävät opettajaidentiteettinsä (vrt. Beijaard ym., 2000, 753). On esitetty eriäviä näkökulmia sen suhteen, miten tieteenala ja laitos vaikuttavat yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiin. Tieteenalan ja tieteenalojen erilaisten tapojen suhtautua tietoon, opettamiseen ja oppimiseen (Umbach, 2007, 275) katsotaan vaikuttavan siihen, määritteleekö yliopisto-opettaja itsensä tutkimuksen vai esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen yhdistämisen kautta (Henkel, 2000, D’Andrea ja Goslingin, 2005, 61 mukaan). Yliopiston ja laitoksen suhtautuminen tutkimuksen ja opetuksen yhdistämiseen vaikuttaa todennäköisesti yliopisto-opettajan opetukseen ja tutkimukseen (Kreber, 2010, 173). Yliopisto-opettajat ovat sosiaalistuneet tieteenalaansa juurtuneisiin käsityksiin, jotka voivat näkyä opetuksessa esimerkiksi kurssisuunnittelun kaltaisissa asioissa (Stark, 2002, 142), yliopisto-opettajan oppimiskäsityksissä (D’Andrea & Gosling, 2005, 77), yliopisto-opettajan käyttämissä pedagogisissa tekniikoissa, hänen painotuksissaan opetuksessa, asenteissaan perustutkinto-opiskelua kohtaan sekä vuorovaikutuksessaan opiskelijoiden kanssa (Umbach, 2007, 280). Tuolloin opettajien opettajaidentiteettien voidaan ajatella ilmenevän luokkahuonekäytännöissä (Coldron & Smith, 1999, 715). Toisten näkemysten mukaan tieteenala ei taas vaikuttaisi kovinkaan vahvasti siihen, miten yliopisto-opettajat käsittävät itsensä opettajina (Kreber, 2010, 182).

Kontekstiin liittyvillä asioilla, esimerkiksi laitoksen joustavuudella ja opiskelijoiden avoimuudella, on vaikutusta yliopisto-opettajan käsitykseen itsestään, esimerkiksi hänen minäkäsitykseensä ja pystyvyysuskomukseensa opettajana (Kreber, 2010, 184). Peruskoulun opettajien kohdalla koulun on todettu tarjoavan opettajille kulttuurisia skriptejä, jotka toimivat opettajille mahdollisina ja valittavissa olevina identiteetin lähteinä. Sopivina pidetyt kulttuuriset skriptit ja tarjolla olevat identiteetit voivat olla rajattuja. (Reynolds, 1996, 71–72.) Opettajaidentiteetin ajatellaankin sisältävän yhteisössä hyväksytyt näkemykset ja odotukset siitä, mitä opettajan tehtäviin kuuluu ja mitä opettajan kuuluu tietää ja myös sen,

mitä opettajat itse käytännön kokemuksiinsa ja henkilökohtaiseen taustaansa pohjaten pitävät tärkeänä työssään (Tickle, 2000, Beijaardin ym., 2004, 108 mukaan). Opettajan työssä tämä näkyy siinä, että kouluissa yleisesti jaetut käsitykset, normit ja arvot johtavat tietynlaisiin työskentelytapoihin koulujen sisällä. Opetuskulttuuri- ja konteksti määrittävätkin suuressa määrin yksittäisten opettajien tarinoita ja sitä miten he mieltävät opettajaidentiteettinsä. (Beijaard ym., 2000, 753.)

Yksittäisen opettajan opettajaidentiteetti on toisaalta opettajan elämänsä elämänkulun ja hänen omien valintojensa määrittämä ja toisaalta sosiaalisesti annettu ja aktiivisen sosiaalisen paikantumisen kautta saavutettu (Coldron & Smith, 1999, 711, 714). Toiminta kuuluu olennaiseksi osaksi opettajaidentiteettiä (Beijaard ym., 2004, 122). Opettajaidentiteetin rakentuminen on prosessi, jossa opettaja aktiivisesti luo ja määrittelee itsestään opettajaa sosiaalisesti oikeutettuna identiteettinä. Opettajuuteen kuuluu, että rakentaa jatkuvasti vakaata identiteettiä opettajana pyrkien myös ottamaan opettajuuden edellyttämän aseman sosiaalisessa tilassa. (Coldron & Smith, 1999, 712, 714.) Opettajat voivat toimia monilla tavoilla riippuen heidän tavoitteistaan ja myös lähteistä, joita heille on tarjolla heidän tavoitteidensa saavuttamiseksi (Beijaard ym., 2004, 123). Opettajat rakentavat opettajaidentiteettiään tehdessään opettamisen edellyttämiä moraalisia valintoja opettaessaan paikantaen samalla itseään suhteessa muihin mahdollisiin asemiin, joita olisivat voineet valita (Coldron & Smith, 1999, 717).

Opettajaidentiteetin muotoutuminen on jatkuva prosessi, johon liittyy kokemusten tulkintaa ja uudelleen tulkintaa (Kerby, 1991, 45; Beijaard ym., 2004, 122). Reflektio liittyykin opettajaidentiteetin kehittymiseen (Antonek, McCormick, & Donato, 1997, 17, 24). Reflektio tukee identiteetin rakentumista opettajana liittäen opettajana kehittymisen opettajan yksilölliseen historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (Antonek ym., 1997, 24). Opettajaidentiteetin muodostamisen kohdalla pidetään tärkeänä kriittistä reflektiota (Alsup, 2006, 36).

Tässä tutkimuksessa keskityn yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin tutkimiseen. Edellä olen tuonut esille yliopisto-opettajan laajempaan kontekstiin liittyviä asioita ja yliopisto-opettajan akateemista identiteettiä, sillä ne ovat kytköksissä yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiin. Kreberin (2010, 173) tavoin ajattelen, että yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti ei välttämättä ole irrallinen näistä yliopisto-opettajan muista identiteeteistä ja yleisemmästä akateemisesta identiteetistä, mutta sitä voi silti tutkia erillisenä. Tässä tutkimuk-

sessä yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti nähdään opettajan omana tapana olla opettaja, ainutlaatuisena suhteessa muihin yliopisto-opettajiin. Tämä tapa olla opettaja on kuitenkin muotoutunut vuorovaikutuksessa yhteisön tai yliopisto-opettajien tapauksessa monien yhteisöjen toimintaan osallistumisen kautta. Opettajaidentiteetin kehittyminen nähdään yliopisto-opettajan oman henkilöhistorian sisältävän henkilökohtaisen identiteetin ja yhteisössä vallalla olevat odotukset sisältävän ammatillisen identiteetin kohtaamisena.

3.3 Opettajaidentiteetin kolme ulottuvuutta – didaktinen, pedagoginen ja aineenhallinnan asiantuntijuus

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) ovat tutkineet opettajaidentiteettiä kokeneilla peruskoulun yläasteen ja lukion opettajilla. Tutkimuksessaan Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) käsittelivät opettajaidentiteettiä erottaen opettajan aineenhallinnan eli oppiaineensa asiantuntijana, didaktisena asiantuntijana ja pedagogisena asiantuntijana. He tutkivat tapaa, jolla opettajat näkivät itsensä kunakin edellä mainittuna asiantuntijana. Esittelen seuraavaksi tämän mallin opettajaidentiteetistä.

Aineenhallinnan asiantuntijuus opettajaidentiteetin osana

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 754) määrittelivät aineenhallinnan asiantuntijaksi sellaisen opettajan, jonka ammatillisuus ja opettaminen pohjautuu oppiaineen sisältötietoon ja oppiaineen taitoihin. Heidän tutkimuksessaan itsensä ensisijaisesti aineenhallinnan asiantuntijoina käsittävät opettajat korostivat opetettavan sisällön asiantuntijuutta opettajuuden olennaisena osana. Monet itsensä aineenhallinnan asiantuntijoina näkevät opettajat pitivät opetettavia sisältöjä opettajan auktoriteetin perustana, joka saa oppilaat ottamaan opettajan tosissaan. (Beijaard ym., 2000, 758.) Yliopisto-opettajien kohdalla aineenhallinnan asiantuntijuus liittyy tieteenalaan, joka on samalla monille yliopisto-opettajille yksi tärkeimmistä yhteisöistä, joihin he kuuluvat (Robson, 2006, 66–67).

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) erottivat tutkimuksessaan myös aineenhallinnan asiantuntijuuden kenttään kuuluvia tärkeitä oppimiskokemuksia. Aineenhallinnan asiantuntijuuteen liittyi välttämättömyys pysyä uusien kehitysten tahdissa. Aineenhallinnan asiantun-

tijuuteen kuului Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin tutkimuksessa myös opettajan näkemys siitä, että opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että heillä on asioista perillä oleva opettaja. Yhtenä oppimiskokemuksena tutkimuksessa pidettiin myös sitä, että opettaja ei voi sallia itselleen virheiden tekemistä. (Beijaard ym., 2000, 760.)

Didaktinen asiantuntijuus opettajaidentiteetin osana

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 754) määrittelivät tutkimuksessaan didaktiseksi asiantuntijaksi opettajan, joka perustaa ammatillisuutensa ja opettamisensa opetuksen ja oppimisprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Heidän tutkimuksessaan itsensä didaktisina asiantuntijoina käsittävät opettajat pitivät oppilaiden oppimisolosuhteiden huomioimista ja oppituntien suunnittelua tärkeinä työssään (Beijaard ym., 2000, 758). Yliopisto-opettajan kohdalla hänen edustamansa tieteenala, akateeminen ammatti ja instituutio voivat vaikuttaa hänen opetukseensa, esimerkiksi hänen käyttämiinsä pedagogisiin tekniikoihin opetuksessa, hänen painotuksiinsa opetuksessa, hänen asenteisiinsa perustutkinto-opiskelua kohtaan sekä hänen vuorovaikutukseensa opiskelijoiden kanssa (Umbach, 2007, 280).

Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) tutkimuksessa didaktisen asiantuntijuuden kannalta tärkeät oppimiskokemukset liittyivät moniin asioihin. Didaktisen asiantuntijuuden kannalta heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden tason huomioon ottamista. Tärkeisiin oppimiskokemuksiin kuului myös se, että saman asian voi opettaa ja oppia monilla tavoilla. Oppilaiden oppimistavat ja -strategiat näyttäytyivät tärkeinä. Didaktisen asiantuntijuuden kenttään kuului lisäksi se, että opettaminen perustui opetuksen suunnittelulle ja järjestämiselle. Didaktisen asiantuntijuuden kannalta tärkeää oli myös se, että opettaja pyrki motivoimaan ja saamaan oppilaat kiinnostumaan oppimisaktiviteetteja muuttamalla ja että opettaja pysyi valppaana kuunnellen ja tehden havaintoja opetuksen aikana. (Beijaard ym., 2000, 753.)

Pedagoginen asiantuntijuus opettajaidentiteetin osana

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 754) määrittelivät tutkimuksessaan pedagogiseksi asiantuntijaksi opettajan, jonka ammatillisuuden ja opettamisen pohjana ovat opiskelijoi-

den sosiaalista, emotionaalista ja moraalista kehittymistä tukevat tiedot ja taidot. Heidän tutkimuksessaan pedagogisiksi asiantuntijoiksi identifioidut opettajat kiinnittivät huomioita oppilaiden oppimisolosuhteisiin ja siihen, mitä ja miten oppilaat oppivat. Näille opettajille tärkeää oli myös valmistella mielenkiintoisia oppitunteja. (Beijaard ym., 2000, 758.)

Pedagogisen asiantuntijuuden kenttään kuuluvat tärkeät oppimiskokemukset erosivat Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa didaktisen asiantuntijuuden kenttään kuuluvista oppimiskokemuksista. Pedagogisen asiantuntijuuden kannalta yksi tärkeä oppimiskokemus oli se, että opettajat lähestyivät oppilaita tietyillä tavoilla, esimerkiksi positiivisesti, avoimesti ja kunnioittaen. Pedagogiset asiantuntijat kiinnittivät huomiota myös hyvään ja turvalliseen luokahuoneilmapiiriin opettamisen välttämättömänä ehtona. Opettajat olivat myös valppaina opiskelijoiden osallistumisen eleille. Oppituntien lähtökohtana pedagogisille asiantuntijoille oli oppilaiden tilanne ja hyvinvointi. (Beijaard ym., 2000, 760.)

Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajaidentiteetti koostui usein edellä esiteltyjen asiantuntijuuksien yhdistelmistä (Beijaard ym., 2000, 756). Aineenhallinnan asiantuntijuuteen, didaktiseen asiantuntijuuteen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluvien asioiden lisäksi Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) huomioivat tutkimuksessaan myös opettajaidentiteettiin vaikuttavia tekijöitä. He huomioivat tutkimuksessaan opetuskontekstin, opetuskokemuksen ja opettajan elämäkokemusten vaikutuksen opettajaidentiteettiin. (Beijaard ym., 2000, 754–756.) Olen myös omassa tutkimuksessani ottanut nämä tekijät huomioon olettaen, että ne voivat vaikuttaa myös yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin kehittymiseen.

3.4 Narratiivinen näkökulma opettajaidentiteettiin

Tässä tutkimuksessa opettajaidentiteetti nähdään ennen kaikkea narratiivisena. Narratiivia voidaan pitää ihmisen identiteettiä jäsentävänä periaatteena (Bruner, 1990, 42). Ihmisten voidaan ajatella elävän luonnostaan tarinallisia elämiä ja kertovan tarinoita noista elämistä (Clandinin & Connelly, 1998, 155). Identiteetti voidaankin nähdä erottamattomana henki-

lön itselleen rakentamasta narratiivista tai elämäntarinasta (Kerby, 1991, 6). Tuolloin ihmisen identiteetin tai itsen tunteen ajatellaan muotoutuvan omasta elämästä kerrottujen tarinoiden muodossa (Bruner, 1990, 120; Kerby, 1991, 6). Ihmisen identiteetti voidaankin nähdä ihmisen elämäntarinana ja sen ykseytenä (Hänninen, 1999, 60). Ihmisen olemassaolosta muodostuu kokonaisuus kun se ymmärretään kehittyvänä tarinana. Ihminen on jatkuvasti tarinoidensa keskellä, eikä hän voi tietää, miten ne tulevat päättymään. Ihmisen tuleekin jatkuvasti arvioida uudelleen tarinansa juonta sitä mukaa kun hänen elämäänsä tulee lisää tapahtumia. Ihmisen minä ei olekaan pysyvä vaan identiteetissä on kyse yhtenäisyyden tunteen muodostamisesta henkilökohtaisista tapahtumista. Siihen sisältyy paitsi se, mitä ihminen on ollut myös hänen toiveensa siitä, mitä hän tulee olemaan tulevaisuudessa. (Polkinghorne, 1988, 150.)

Ihmiset eivät suuntaudu maailmaan tapahtuma tai lause kerrallaan, vaan he muodostavat tapahtumista ja lauseista laajempia rakenteita, jotka toimivat tulkinnallisena kontekstina niiden sisältämille osille (Bruner, 1990, 64). Juoni auttaa ihmisiä ymmärtämään ja kuvailemaan elämänsä tapahtumien ja niihin johtaneiden valintojen välillä vallitsevaa suhdetta. Tarinan kokonaisuuden kautta ihminen pyrkii oikeuttamaan sitä, miksi oli välttämätöntä, että elämä oli mennyt tietyllä tavalla (Bruner, 1990, 121). Tarinassa on kyse ihmiselle tyypillisestä tavasta kokea elämä yhtenäisenä ja ihmiselle tyypillisestä pyrkimyksestä koherenssiin (Vanhoozer, 1991, 43). Tarinat ovatkin kielellisiä tapoja elämän yhteneväisyyden kokemuksen osoittamiseen (Ricoeur 1992, 117–118, Polkinghorne, 1995, 7).

Mishlerille (1986b, 243) narratiivi on itsen esille tuomisen muoto, jossa henkilö hakee tiettyä persoonallis-sosiaalista identiteettiä ja jossa kaiken sanotun tehtävänä on pyrkiä ilmaisemaan, vahvistamaan ja perustelemaan tätä haettua identiteettiä. Identiteetin muodostuminen ei ole vapaata, vaan ihmisen elämäntapahtumat ja kerrottavana olevan tarinan vaatimukset rajoittavat sitä. Kertoessaan tarinoita ihmiset määrittelevät itsensä tarinan osana. Kerrottaessa itseä koskevia tarinoita toisille, niitä kerrotaan samalla myös itselle. (Bruner, 1990, 111–112, 120.) Identiteettiä ilmaistaan tarinan monien yksityiskohtien kautta ja se edustaa kulttuurisia teemoja ja arvoja (Mishler, 1986b, 243). Itsestä kerrottavissa tarinoissa on kyse ihmisen tarpeesta ymmärtää (Bruner, 1990, 55). Tarinat kertovat ihmisen toiminnasta ja niissä on kyse ihmisen pyrkimyksestä ratkaista keskeneräiset tilanteet ja päästä niistä selvyyteen (Polkinghorne, 1995, 7). Kertomuksissa kertoja voi myös esiintyä kertomuksen hahmona, menneisyyden versiona kertojasta, jolloin kertomusten kautta on mahdollista esittää muita identiteettejä (Hydén, 2010, 39).

Narratiivinen identiteetti nähdään vuorovaikutuksessa rakentuvana kertomuksena itsestä suhteessa toisiin ja suhteessa omaan elämänsä kulkuihin. Tämän mukaisesti ajatellaan, että identiteetti ilmenee vain kertojan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Elämäntarina kerrottuna tietylle ihmiselle onkin kertojan ja sen henkilön jolle se kerrotaan yhteinen tuotos. (Bruner, 1990, 124–125)

Tässä tutkimuksessa opettajaidentiteettiä ei pidetä pysyvänä ja vakaana. Tämän tutkimuksen taustaoletuksena on, että kertoessaan itsestään ihmiset kertovat siitä, mikä heille itselleen on tärkeää. Narratiiviset tutkimukset opettajaidentiteetistä ovat usein keskittyneet kriittisiin tapahtumiin ja merkityksellisiin toisiin, joiden oletetaan vaikuttavan opettajien työhön ja muokkaavan sitä (Beijaard ym., 2000, 753). Tässäkin tutkimuksessa huomioin yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiin vaikuttavia tapahtumia ja myös toisten ihmisten merkitystä opettajaidentiteetin kehittämisessä.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä ottaen avuksi Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) malli, jonka pohjalta yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin osa-alueiksi määriteltiin aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus. Käytän tutkimuksessani kyseistä mallia apuna analyysissä ja tarkastelen sen pohjalta yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä ja sen kehittymistä. Beijaardin ym. (2000) mallia on käytetty aikaisemmin peruskoulun ja lukion opettajien opettajaidentiteetin tutkimisessa, mutta sitä voi soveltaa myös yliopisto-opettajiin. Yliopisto-opettajien kohdalla ei ole olemassa tällaista mallia opettajaidentiteetistä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. a) Millaisena yliopisto-opettajien opettajaidentiteetti näyttäytyy opettajauran alussa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa?
1. b) Millaisista asioista opettajaidentiteetin eri osa-alueet koostuvat?
1. c) Miten opettajaidentiteetin eri osa-alueet ovat muuttuneet opettajauran aikana?
2. a) Millaiset tekijät ovat yhteydessä yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin eri osa-alueiden kehittymiseen?
2. b) Miten nämä tekijät ovat vaikuttaneet yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittymiseen?

Narratiivisen analyysin ja tulkinnan ja sen kautta muotoutuvan opettajatarinan kautta tarkastelen kaikkia tutkimuskysymyksiä Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mallin pohjalta katsoen, miten aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyvät opettajaidentiteetin osina. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelen sitä, minkälaisena aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyvät ja minkälaisista asioista ne kunkin yliopisto-opettajan kohdalla koostuivat opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla selvitän sitä, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimukseni on narratiivinen tutkimus, sillä narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa opettajaidentiteetin kehittymisen liittämisen opettajana kehittymiseen liittyviin kokemuksiin ja tapahtumiin (ks. luku 3.4). Narratiivinen tutkimus tuo näkyviin kertojan elämänhistoriasta ja hänelle itselleen tärkeistä tapahtumista nousevia merkityksiä (Clandinin & Connelly, 1998, 160–161; Huhtanen, 2004, 18).

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään tutkittavasta kohteesta kerrottaviin tarinoin. Narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että tarinoiden kertominen menneistä tapahtumista on ihmisyyteen olennaisesti kuuluvaa, tavallista toimintaa. (Riessman, 1993, 1, 3.) Tarinaa pidetään ihmisen ajattelua ja elämää jäsentävänä muotona (Hänninen, 1999, 15), sillä ihmisillä on taipumus järjestää kokemuksia narratiiviseen muotoon ja juonirakenteisiin (Bruner, 1990, 35, 45). Narratiivisesti asennoituva tutkija tavoittelee pääsyä laajempaan kertomisen kontekstiin. Se, mistä kerrotaan sekä se, miten kerrotaan kertovat myös aina kertojasta ja hänen kontekstistaan. Kertojan tekee lukuisia tietoisia ja tiedostamattomia valintoja, jotka kaikki ovat lähtöisin siitä, kuka hän on kokonaisena, oman elämänhistoriansa omaavana ihmisenä. (Huhtanen, 2004, 18.)

Narratiivi voidaan määritellä monilla eri tavoilla. Clandinin ja Connelly (1998) erottavat tarinan ja narratiivin käsitteet toisistaan. Heille tarina on ilmiö ja ihmisen kokemus eli ihmiselle luonnollinen tapa elää tarinallisia elämiä ja kertoa tarinoita noista elämistä. Narratiivilla Clandinin ja Connelly tarkoittavat tutkimustapaa kokemuksen tai tarinan jäsentyneen laadun tutkimiseen. Narratiivista tutkimusta tekevät tutkijat kuvailevat ihmisten tarinallisia elämiä keräämällä ja kertomalla niistä tarinoita ja kirjoittamalla kokemuskertomuksia (Clandinin & Connelly, 1998, 155.) Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin narratiivin ja tarinan käsitteitä Hännisen (1999) tavoin ajatellen ne synonyymisinä.

Narratiivilla voidaan tarkoittaa tietynlaista tietämisen prosessia tai tiedon luonnetta (Heikkinen, 2002, 16). Polkinghornen (1995, 5) mukaan Bruner (1985) erottaa paradigmaattisen ja narratiivisen tietämisen. Paradigmaattisessa tietämisessä tapauksia laitetaan luokkiin ja

kategorioihin kuuluviksi. Narratiivisessa tietämisessä huomio puolestaan kiinnitetään tapahtumiin ja tekoihin ja jokaisen tapahtuman ja teon erityisyyteen ja erityispiirteisiin. Narratiivisen tietämisen ja analyysin kautta saadaan tietoa, joka selittää ihmisen toimintaa ja tekee siitä ymmärrettävää. Narratiivisessa tietämisessä analyysin tuloksena yksittäisistä tapahtumista muodostetaan juonellisia tarinoita. (Polkinghorne, 1995, 9, 11–12.)

Narratiivilla voidaan tarkoittaa myös analyysitapaa (Heikkinen, 2002, 16). Narratiivisessa analyysissa narratiivi ymmärretään tavaksi yhdistää yksittäiset tapahtumat ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi tai yhtenäisiksi tapahtumasarjoiksi (Polkinghorne, 1995, 11; Kerby, 1991, 3) eli tarinoiksi. Kerätyn aineiston ei siis tarvitse olla tarinan muodossa, vaan aineistona voi olla kuvauksia yksittäisistä tapahtumista (Polkinghorne, 1995, 15). Narratiivien analyysilla Polkinghorne viittaa siihen, että aineistona on tarinoita, joista analyysin kautta tuotetaan kategorioita esimerkiksi tarinoita yhdistävien teemojen pohjalta. (Polkinghorne, 1995, 12–13). Tässä tutkimuksessa narratiivisuudella tarkoitetaan ennen kaikkea analyysitapaa, jonka kautta jokaiselle yliopisto-opettajalle muodostettiin haastattelujen pohjalta opettajatarina, jota sitten analysoitiin. Tutkimuksessani narratiivi onkin tutkijan luomus ja tarinoiden muodostuminen on tutkijan subjektiivisen tulkinnan tulos haastatteluaineiston pohjalta.

Narratiiveissa keskeisinä pidetään aikaa ja järjestystä, joka on usein ajallinen järjestys (Riessman, 1993, 17). Tarina onkin ajallinen hahmo, jossa sen jokaisen osan merkitys syntyy vastavuoroisesta suhteesta juonelliseen kokonaisuuteen ja tarinan muihin osiin (Polkinghorne, 1995, 18). Tarinan muodostumisessa on keskeistä juoni, jonka kautta tapahtumista muodostuu jäsentynyt kokonaisuus. Juoni rajaa ajanjakson ja auttaa siten valitsemaan lukemattomien tapahtumisen joukosta ne tapahtumat, jotka ovat yhteydessä toisiinsa kyseisen tarinan osina vaikuttaen sen lopputulokseen. Juonen kautta nämä tapahtumat järjestyvät ajallisesti kohti loppuratkaisua, johon ne huipentuvat. Juoni auttaa selkeyttämään tapahtuman merkitystä tarinan edistäjänä. (Polkinghorne, 1995, 7–8.) Näin tarinaan muodostuu alku, keskikohta ja loppu, joka on ajallisesti etenevän juonen ohella usein yksi narratiivilta edellytettävä piirre (Heikkinen, 2002, 19). Ajallisuus ja juonen merkitys näkyy siinä, että narratiivin alussa ja keskikohdassa on järkeä vain lopun perspektiivistä katsottaessa (Carr, 1986, 7). Tässä mielessä narratiivin pääasiallinen ominaisuus on sen luontainen järjestys (Bruner, 1990, 43). Tarinan aineksilla ei olekaan merkitystä itsessään, vaan niiden merkitys syntyy niiden paikasta suhteessa juonen kokonaisuuteen (Bruner, 1990, 43). Tä-

mä tuottaa tapahtumille merkityksen ja toimii kontekstina tapahtumien ymmärtämiselle (Polkinghorne, 1995, 7). Tässä tutkimuksessa tarina toimii kontekstina yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin ja sen kehittymiseen liittyvien tekijöiden, tapahtumien ja kokemusten ymmärtämiselle. Esittelen analyysia ja tarinoiden muodostamista tarkemmin luvussa 5.4.

Narratiivilla voidaan tarkoittaa myös tutkimusaineiston luonnetta (Heikkinen, 2002, 16). Tällöin narratiivilla tarkoitetaan kerronnallisia tai tarinallisia aineistoja (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2009, 189; Polkinghorne, 1995, 5). Narratiivista tutkimusaineistoa ovat esimerkiksi haastattelut tai vapaamuotoiset kirjoitetut vastaukset, joissa tutkimukseen osallistujille annetaan tilaisuus ilmaista käsityksiään asioista omin sanoin (Heikkinen, 2002, 19). Tässä tutkimuksessa narratiivi on myös tutkimusaineistona, sillä tutkimukseen osallistuville yliopisto-opettajille annettiin haastattelussa tilaa kertoa omaa opettajatarinaansa suhteellisen vapaasti.

5.2 Tutkimuksen konteksti ja kohdejoukko

Tämän tutkimuksen konteksti on pitkäkestoinen yliopistopedagoginen koulutus. Yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistutaan vapaaehtoisesti ja sen voi suorittaa usean vuoden aikana. Yliopistopedagogisessa koulutuksessa yliopisto-opettajia kannustetaan tutkimaan omia opetusmenetelmiään ja opiskelijoidensa oppimista. Tämän kautta heitä pyritään kannustamaan opetuksensa kehittämiseen. Koulutuksen tavoitteena on antaa yliopisto-opettajille valmiudet opetuksensa suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sekä opiskelijoidensa osaamisen arviointiin. Tavoitteena on myös, että yliopisto-opettajat reflektoisivat opetustaan ja opettajuuttaan. Yliopisto-opettajat perehtyvät myös linjakkaan opetuksen periaatteisiin ja kehittävät opetustaan sen periaatteiden mukaisesti. Yliopistopedagogiseen koulutukseen voi kuulua myös opetusharjoittelua. Koulutuksessa yliopisto-opettajia pyritään tukemaan tulemaan reflektioiviksi, pedagogisesti tietoisiksi ja taitaviksi opettajiksi. Koulutusohjelman tarkempi kuvaus on jätetty pois tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien anonymiteetin turvaamiseksi.

Tähän tutkimukseen osallistui kahdeksan eri tieteenaloja edustavaa yliopisto-opettajaa. Osallistujat olivat edenneet pitkälle yliopistopedagogiikan opinnoissaan ja olivat näiden

opintojen loppuvaiheessa. Olen antanut heille pseudonyymiminimet Anna, Marjo, Jaana, Pirjo, Helena, Tiina, Kristiina ja Seija. Anonymiteetin turvaamiseksi pseudonyymiminimet joko kuvastavat tai eivät kuvasta tutkimuksen osallistujien todellista sukupuolta. Samasta syystä olen analyysissa ja tulososiossa pyrkinyt piilottamaan vastaajien sukupuolen. Täten haastateltavien puhuessa esimerkiksi äitiydestä tai isyydestä, olen korvannut nämä termillä vanhemmuus. Anonymiteetin säilyttämisistä myös tieteenalakuvaukset on jätetty tutkimuksesta pois.

5.3 Aineistonhankinta ja -käsittely

Narratiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan kerätä monin eri tavoin. Haastattelu on tyypillisin tapa kerätä aineistoa, vaikka aineistona voi olla kirjallisiakin aineistoja. Narratiivisessa tutkimuksessa haastattelut voidaan toteuttaa eri tavoin. Haastatteluissa voidaan käyttää narratiivisuutta, jolloin kyseessä on narratiivinen tai kerronnallinen haastattelu, jossa haastateltaville annetaan tilaa kertomiselle ja jossa esitetään kysymyksiä, joiden oletetaan tuottavan vastaukseksi kertomuksia (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2009, 191). Narratiivien lähteinä voidaan käyttää myös muita aineistoja, joissa tutkittavat ovat tuoneet esille elämäntilanteeseensa liittyviä merkityksiä, esimerkiksi temaattisia haastatteluita (Hänninen, 1999, 31).

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa yliopisto-opettajaa. Otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse esitellen tutkimuksen tarkoituksen (ks. liite 1), minkä jälkeen tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneet yliopisto-opettajat ottivat minuun yhteyttä. Ennen varsinaisia haastatteluita tein yhden koehaastattelun. Haastattelut toteutettiin haastateltavien työhuoneissa, erilaisissa ryhmätyötiloissa ja kahviloissa. Haastattelujen alussa esittelin itseni ja tutkimuksen tarkoituksen ja kerroin siitä, miten haastattelussa edetään. Pyysin myös lupaa haastattelujen äänittämiseen. Lisäksi pyysin haastateltavia täyttämään perustietolomakkeen (ks. liite 2).

Puolistrukturoidun haastattelun tapaan minulla oli haastatteluita varten valmiiden teemojen alle muotoiltuja kysymyksiä (ks. liite 3). Annoin kuitenkin haastateltaville ensisijaisesti mahdollisuuden kertoa opettajana kehittymisestään vapaasti. Myös haastateltavat huomasiivat tämän ja useat heistä kommentoivat tilannetta jollain tavalla haastattelun lopussa.

Mishlerin tapaan ajattelin voivani löytää tarinoita sen kautta, että annoin haastateltavien kertoa opettajana kehittymisestään omalla tavallaan siihen asti kun he itse osoittivat lopettaneensa vastauksensa (vrt. Mishler, 1986b, 235). Haastattelut olivatkin haastateltavan ja haastattelijan yhteinen tuotos, jossa merkitys tuotettiin yhdessä ja vastaukset kysymyksiin voitiin nähdä tarinoina (vrt. Mishler, 1986a, 105).

Käytin haastattelussa apuna elämänviivaa tarinoiden syntymisen kannustajana. Varsinaisen haastattelun aluksi pyysinkin haastateltavia piirtämään opettajana kehittymistään kuvaavan elämänviivan. Haastateltavat saivat piirtää elämänviivan vapaasti aloittaen itse valitsemastaan elämänvaiheesta. Suurin osa haastateltavista alkoi elämänviivan piirtämisen kautta kertoa yliopisto-opettajaksi tulemisestaan ja opettajana kehittymisensä vaiheista. Haastateltavat aloittivat kertomisen hyvin eri vaiheista, osa jo kouluajoista ja lapsuudesta ja osa yliopisto-opinnoistaan tai yliopisto-opettajan uransa alkuvaiheista. Elämänviivan piirtämisen jälkeen aloin esittää kysymyksiä. Kysyin valmistelemiani kysymyksiä vain silloin kun haastateltava itse ei nostanut asioita esille tai kysyäkseen lisää jostain asiasta, jonka haastateltava oli jo kertonut. Osassa haastatteluista minun ei tarvinnut esittää kysymyksiä juuri lainkaan, sillä opettajat kertoivat opettajana kehittymisestään oma-aloitteisesti. Elämänviiva toimi haastateltaville kerronnan tukena ja apuvälineenä muihin haastattelukysymyksiin vastattaessa.

Äänitettyinä haastatteluista kertyi aineistoa yhteensä 9 tuntia 56 minuuttia. Haastattelujen pituuden vaihtelivat 52 minuutista 1 tuntiin 53 minuuttiin. Kunkin haastattelun jälkeen kuuntelin haastattelun tehden muistiinpanoja ja muokatakseni haastattelurunkoa. Haastattelut litteroitiin. Seitsemän haastattelua litteroi laitoksen litteroija ja yhden haastatteluista litteroin itse. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 320 sivua (tekstilajilla Verdana, koko 16, riviväli 1). Tämän jälkeen analysoin haastatteluaineistoa narratiivisesti.

Tutkimuksen tulosesiossa tuon esille aineistolainauksia haastatteluista. Kun aineistolainauksista on poistettu jotakin olen merkinnyt sen niihin [...]. Olen merkinnyt aineistolainauksiin hakasulkein myös ne kohdat, joissa olen haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi muuttanut haastateltavan käyttämän sanan toiseen lähes vastaavaan. Esimerkiksi isyyden tai äitiyden olen aineisto-otteissa korvannut sanalla [vanhemmuus].

5.4 Narratiivinen analyysi

Narratiivisella analyysillä Polkinghorne tarkoittaa uuden tarinan muodostamista aineiston pohjalta (Polkinghorne, 1995, 6). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysi oli kolmivaiheinen prosessi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostin haastatteluaineiston pohjalta opettajatarinat jokaiselle haastatellulle yliopisto-opettajalle. Ydintarinoiden muodostamisessa olennaista oli tutkimuskysymysten ohjaamana syntyvä juonellisuus ja ajallisuus (Marjala, 2009, 74–75). Pyrin löytämään haastatteluaineiston pohjalta opettajatarinoihin ajallisen järjestyksen (vrt. Riessman, 1993, 17). Narratiivisen analyysin tuloksena muodostuvan uuden tarinan kautta aineiston sirpaleisista osista muodostui yhtenäinen ja merkityksellinen kokonaisuus (vrt. Polkinghorne, 1995, 15).

Ydintarinoita muodostaessani keskityin haastatteluaineiston niihin kohtiin, joissa yliopisto-opettajat kertoivat opettajana kehittymisestään ja opettajaidentiteetistään. Muodostin ydintarinat Polkinghornen (1995, 18) ohjetta mukaillen pitäen mielessä tarinan lopputuloksen, jonka ajattelin olevan se, millaisena opettajana yliopisto-opettaja koki itsensä haastatteluhetkellä. Muodostin ydintarinat litteroitujen haastattelujen pohjalta palaten tarvittaessa kuuntelemaan haastatteluja varmistaakseni tulkintojani. Käytin myös elämänviivapiirroksia apuna tapahtumien ajallisen järjestyksen hahmottamisessa. Pyrin löytämään ja haastatteluaineistosta ne aineiston elementit eli tapahtumat ja kokemukset, jotka näyttivät vaikuttavan lopputulokseen ja järjestämään ne ajalliseen järjestykseen. Polkinghornen (1995, 18) ohjeistuksen mukaisesti pyrin etsimään tapahtumien joukosta syy-vaikutus-yhteyksiä. Pyrin löytämään opettajatarinoihin tapahtumien järjestyksen ja tarinan juonen tarkastellen sitä, miten opettajana kehittymisestä ja opettajaidentiteetistä kerrotut asiat sijoittuivat koko yliopisto-opettajana kehittymisen tarinaan ja miten ne näyttivät vaikuttavan juonen etene- miseen eli opettajaidentiteetin kehittymiseen.

En ottanut mukaan ydintarinoihin kaikkia aineiston sisältämiä elementtejä (vrt. Polkinghorne, 1995, 16). Otin kuitenkin mukaan joitakin muitakin sellaisia asioita, jotka näyttivät vaikuttavan yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiin ja selittävän heidän toimintaansa jollakin tavalla. Keskityin ydintarinoiden muotoilussa kerrottuun sisältöön, enkä varsinaisesti kiinnittänyt analyysissä huomiota kertomistilanteeseen tai kerronnan tapaan merkitysten

tuottajana, vaikka monissa kohdissa se olisi tuonut tarinaan lisää. Välillä kerronnassa esille tuodut asiat olivat aikaan sitoutumattomia, eivätkä ne olleet ajassa eteneviä. Näissä kohdissa päädyin pitämään aihepiiriä ydintarinaa koossa pitävänä ja yhdistävänä tekijänä (vrt. Hytti, 2003, 52). Pyrin näissä kohdissa huomioimaan takaumia kerronnassa ja tuomaan niitä esille silloin, kun se näytti tuottavan merkityksiä yliopisto-opettajan toiminnalle tai kokemuksille. Olen tulkinnut haastatteluhetkeen liittyvän kerronnan myös loppuratkaisuun vaikuttavana osana.

Narratiivisen analyysin tuloksena saadaan jälkikäteinen kuvaus siitä, miten lopputulokseen on voitu päätyä (Polkinghorne, 1995, 16), tämän tutkimuksen tapauksessa siis jälkikäteinen kuvaus kunkin yliopisto-opettajan opettajana kehittymisen tarinasta ja polusta. Tutkimukseni tarina on tutkijan luomus ja tarinoiden muodostuminen on tutkijan subjektiivisen tulkinnan tulos. Ydintarinoiden tarkoituksena oli tuoda näkyviin yksittäisten opettajatarinoiden juoni sellaisena kuin se aineiston perusteella minulle näyttäytyi. Ydintarinaa muotoillessaan tutkija tuokin aineiston tulkintaan merkityksiä ja järjestystä, jota ei ole näkyvisä aineistossa itsessään (Marjala, 2009, 75). Muodostuneet ydintarinat ovat omaa tulkintaani haastatteluaineiston pohjalta siitä, miten opettajana kehittyminen on kunkin yliopisto-opettajan kohdalla mahdollisesti tapahtunut.

Analyysin toisessa vaiheessa analysoin kullekin yliopisto-opettajalle muodostamiani opettajatarinoita tutkimuskysymysten mukaisesti käyttäen apuna Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mallia opettajaidentiteetistä. Mallin pohjalta analysoin yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiä tulkiten tarinoiden sisältöä aineenhallinnan asiantuntijuuteen, didaktiseen asiantuntijuuteen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluviksi. Pyrin ottamaan huomioon myös opettajaidentiteetin eri osien kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Palasin monta kertaa litteroituihin haastatteluihin ja joskus myös varsinaisiin haastattelunauhoihin tarkistamaan tulkintojani. Aina ei ollut itsestään selvää, kuuluiko asia esimerkiksi didaktiseen vai pedagogiseen asiantuntijuuteen. Joissakin tapauksissa olen tulkinnut saman asian liittyvän sekä didaktiseen että pedagogiseen asiantuntijuuteen, sillä asiaa on voinut katsoa niiden kummankin näkökulmasta. Analyysin toisen vaiheen tuloksena muodostui käsitys opettajaidentiteetistä, sen koostumuksesta ja sen muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä kunkin yksittäisen yliopisto-opettajan kohdalla.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelin yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin eri osia ja niiden kehittymistä pyrkien löytämään eri opettajia yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Tuossa vaiheessa laadin avuksi kuviot 1–8 (ks. luvut 6.1.1–6.1.3), joissa pyrin tuomaan esille aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden suhteen kunkin yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin osina opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Kuvioiden avustuksella hahmotin yliopisto-opettajilta kolme opettajaidentiteetin kehittämisryhmää. Lisäksi analysoin opettajatarinoita tarkastellen sitä, millaisista tekijöistä opettajaidentiteetin eri osat kussakin ryhmässä koostuivat opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Näiden kautta vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Analysoin opettajatarinoita myös pyrkien löytämään opettajaidentiteetin eri osa-alueiden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Tältä pohjalta vastasin toiseen tutkimuskysymykseen.

6 TULOKSET: YLIOPISTO-OPETTAJIEN OPETTAJAIDENTITEETTI

6.1 Tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittyminen ja koostuminen

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä etsin vastausta siihen millaisista asioista yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin eri osa-alueet koostuvat opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Lisäksi etsin vastausta siihen miten opettajaidentiteetin eri osa-alueet ovat muuttuneet. Analyysin perusteella tunnistin seuraavat kolme opettajaidentiteetin kehitysryhmää: 1) sisältöihin kiinnitetystä huomiosta kohti laaja-alaista didaktista ja pedagogista osaamista, 2) aineenhallinnan ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen sekä 3) didaktisesti ja pedagogisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen.

6.1.1 Sisältöihin kiinnitetystä huomiosta kohti laaja-alaista didaktista ja pedagogista osaamista

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kolmea yliopisto-opettajaa, Annaa, Marjoa ja Jaanaa, luonnehtii kehittyminen kohti laaja-alaista, keskenään suhteellisen tasapainoisia didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta. Aineenhallinnan asiantuntijuus on tämän ryhmän opettajilla yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa edelleen tärkeä ja muiden osien kanssa suhteellisen tasapainoinen opettajaidentiteetin osa. Heillä säilyykin vahva kiinnittyminen omaan oppiaineeseen. Tämän ryhmän opettajien opettajaidentiteetti on lähtenyt kehittymään opettajauran alkuvaiheen sisältöjen keskeisyydestä. Didaktinen asiantuntijuus oli heillä opettajauran alkuvaiheessa vähäinen opettajaidentiteetin osa ja pedagoginen asiantuntijuus ei alkuvaiheessa tullut esille lainkaan opettajaidentiteetin osana.

Tässä luvussa esittelen Annan, Marjon ja Jaanan aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden piirteitä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Tuon esille heidän opettajaidentiteettejään yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Esittelen tarkemmin Marjon opettajaidentiteettiä liitteessä 4.

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa aineenhallinnan asiantuntijuus näkyi tähän ryhmään kuuluvilla yliopisto-opettajilla opettajaidentiteetin osana eri tavoin. Annalla aineenhallinnan asiantuntijuus oli opettajaidentiteetin selkeästi painottuva osa. Marjolla ja Jaanalla aineenhallinnan asiantuntijuus näkyi opettajaidentiteetin orastavana osana.

Kaikkia tämän ryhmän yliopisto-opettajia yhdisti *sisältöjen keskeisyys* opettajauran alkuvaiheessa. Marjon kohdalla sisältöjen hallinta oli aloittelevana opettajana haaste, mutta hän pyrki opettamaan sisältöjen hallintaan pohjaten. Väitöksen jälkeen Marjon opettajaidentiteetti perustui pelkälle sisältöjen hallinnalle. Jaanalla sisältöjen keskeisyys johti siihen, että aloittelevana opinnäytetöiden ohjaajana hän teki paljon opiskelijoiden puolesta, sillä pyrki hallitsemaan sisältöjä myös opiskelijoiden omissa tutkimusaiheissa. Anna panosti opettajauran alkuvaiheessa sisältöjen hallintaan kerraten ja ottaen sisältöjä haltuun. Hän pitää tätä vaihetta jälkikäteen tärkeänä. Anna kuvasi kyseistä vaihetta seuraavalla tavalla:

”Varmaankin siinä alun pitäen mä enemmän pistin painoa siihen, että se asiasisältö on moitteetonta, että sitä on riittävästi, että se on hyvin valikoitunutta, ja että se tukis opiskelijoitten oppimista.”

Opettajauran alkuvaiheessa Annalla ja Marjolla oli liikaa sisältöjä opetuksessaan. Marjolla tämä johtui siitä, että hän ei hahmottanut ydinsisältöä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Annan, Marjon ja Jaanan opettajaidentiteeteissä säilyy edelleen vahva kiinnittyminen omaan oppiaineeseen. Kaikilla tämän ryhmän opettajilla aineenhallinnan asiantuntijuus on opettajaidentiteetin olennainen osa. He kaikki pitävät edelleen *sisältöjä tärkeinä* opetuksessa. Esimerkiksi Anna kuvaa sisältöjen olevan opetuksen kova ydin. Kaikkien kolmen yliopisto-opettajan aineenhallinnan asiantuntijuuteen kuuluu sisältöjen hallinta ja sisältöjen yhteys tutkimukseen.

Annan, Marjon ja Jaanan aineenhallinnan asiantuntijuus perustuu *sisältöjen hallinnalle*. Jaana kokee hallitsevansa oman oppiaineensa sisältöjä laajasti ja pystyvänsä hahmottamaan sisällöt tavalla, jolla hän pystyy opettamaan niitä opiskelijoille. Annalla sisällöt rakentuvat usein opetustilanteessa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Annalla syvälinen oman alan osaaminen näkyy siinä, että hän tietää oman oppiaineensa sisällöistä paljon ollen niistä innostunut. Seuraava aineistolainaus osoittaa tämän tuovan välillä hänelle myös haasteita opetuksen ajankäyttöön:

”Ja siihen liittyen niin alottavat opettajat usein pistää siihen asiasisältöön ihan hirveesti tarmoa, ja sitä on liikaa. Tää on ihan selvästi mulla tapahtunu, ja tapahtuu vielä nykyäänkin helposti. Koska mä etupäässä opetan asiakokonaisuuksia, joista mä oon itse hyvin innostunu, joista mä tiedän paljon. Ja joista mä helposti niinkun in-toudun tarinoimaan sillä lailla, että siinä virallisessa mun tekemässä tai etukäteen laatimassa suunnitelmassa joskus on ollu vaikeuksia pysyä, koska asiat on niin hillit-tömän hauskoja ja kiinnostavia.”

Anna pyrkii olemaan perillä oppiaineensa sisällöistä. Opetuksessaan hän pyrkii esittelemään oppiaineensa sisältöjä mahdollisimman laajasti, jotta opiskelijat löytäisivät niiden joukosta omia kiinnostuksen kohteitaan. Opinnäytetöiden ohjaajana Anna vaatii itseltään sisältöjen hallintaa opiskelijoiden omissa tutkimusaiheissa.

Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, Jaana opettaa eri yleisöjä pitkälti sisältöjen hallinnan pohjalta:

”Ett jos mä oon [toisessa oppilaitoksessa], niin mä opetan hirveen samalla lailla ku yliopistolla. Mä käyn, mä nytki kävin heittämissä keikan tämmöselle, kansainvälisiä opiskelijoita ja suomalaisia, ja puhuin [alaan liittyvistä asioista] jossa mä en edes oo kauheen hyvä. Ne oli itte paljon parempia siinä, mutta mä opetin sitä, että miten [ko-asiaa] niinku voidaan ymmärtää siinä kontekstissa. Ni mä en yhtään niinku pudota rimaa, mä meen ihan samoilla kalvopattereilla ja samoilla niinku ajatuksilla.”

Jaamalla sisältöjen hallinta liittyy myös opettajana kehittymiseen. Jaana on löytänyt sellaisia sisällöllisiä mielenkiinnon kohteita, joiden hallinnassa hän haluaa kehittyä voidakseen opettaa niitä.

Kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien aineenhallinnan asiantuntijuudessa näkyy sisältöjen yhteys tutkimukseen. Marjo on löytänyt opettajuuteen perustuvan tavan tehdä tutkimusta opiskelijoiden käyttöön tarkoitettujen materiaalien kirjoittajana. Jaana puolestaan kokee tutkimuksen teon olennaisena opetuksen kannalta, sillä se näkyy opetuksessa ja tukee sitä. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Annasta on tärkeä saada jakaa tutkimiaan asioita opiskelijoiden kanssa:

”No se opettaminen on kauheen hauskaa, se on todella kivaa. Tutkijan työhän on hirveen yksinäistä. Ja varsinki jos on ollu pitkiä kirjoitusputkia, niin sitä jotenkin must tuntuu, että se tieto ja ne asiat kasaantuu, ja mä niinkun odotan sitä, että mä pääsen kunnolla jakamaan. Toki kollegat on olemassa, mutta se on niin sellasta rajallista siltä se vertaisyhteistyö. Ja siltä ihmiset on loppujen lopuksi kiinnostuneita niistä omista asioistaan. Niin että opiskelijoita kiinnostaa todennäköisesti aiheista, kun se käsittelee... ja just se, että sitä asiaa pääsee yhdessä prosessoimaan, sen pääsee jakamaan.”

Didaktinen asiantuntijuus ja vahvistunut käsitys itsestä didaktisesti osaavana opettajana

Opettajauran alkuvaiheessa

Annalla, Marjolla ja Jaanalla didaktinen asiantuntijuus näyttäytyi opettajaidentiteetin orastavana osana opettajauran alkuvaiheessa, vaikka kaikkia heitä hallitsi epävarmuus opetuksen ja opetustaitojen suhteen. Annaa huolestutti erityisesti ajankäyttö opetuksessa. Vaikka Jaana oli opettajauran alkuvaiheessa epävarma opettaja, hän sai opiskelijoilta myönteistä palautetta opetustaidoistaan:

”Mut siellä mä koin semmosen, kun ne opiskelijat tuli niin lähelle, ja ollaan semmossa luokassa, ni siellä alko tulla semmosta palautetta, että niinku että sä osaat opettaa ja... vaikka omasta mielestäni...”

Jaana ajattelee vuosia jatkuneen epävarmuuden johtuneen siitä, että hänellä ei ollut opettajaidentiteettiä:

”Ja tota sitt ku mä olin tää vastarannan kiiski, ja mä en niinku, mä en jaa sitä... mull ei oo sitä uskoa, koska mull ei oo sitä identiteettiä. Ni miten mä voin tehdä sitä opettamista hyvin, jos mulla ei oo sitä.”

Annan ja Marjon orastavaan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluivat *opettamiseen liittyvät pohdinnat*. Anna pyrki kiinnittämään huomiota opiskelijoiden oppimiseen ja siihen, että opetettavat sisällöt ja opetusmateriaalit tukisivat oppimista. Marjo puolestaan pohti sitä, miten oman alan sisältöjä voi opettaa opiskelijoille. Hänellä ei kuitenkaan ollut käsitystä esimerkiksi opetusmenetelmistä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Annalla, Marjolla ja Jaanalla on omaan tieteenalaan kiinnittymisen ohella myös vahvistunut käsitys itsestä didaktisesti osaavina opettajina. Heillä kaikilla didaktinen asiantuntijuus on opettajaidentiteetin olennainen osa. Heidän didaktinen asiantuntijuutensa koostuu oppimista koskevasta ymmärryksestä, opiskelijoiden huomioinnista opetuksessa, laajentuneesta ja syventyneestä opetustaidosta sekä opetuksen suunnitteluun panostamisesta. Marjon ja Jaanan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu myös syventynyt käsitys itsestä opettajana.

Vahvistunut *oppimista koskeva ymmärrys* kuuluu yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien kolmen tähän ryhmään kuuluvan yliopisto-opettajan didaktiseen asiantuntijuuteen. Omien lasten kehityksen seuraamisesta johtuen Anna ymmärtää eri ikäisten ihmisten oppimista ja oppimiseen vaikuttavia asioita:

”Se on ollu tietysti hirveen merkityksellistä, ett on voinu itse seurata sitt sitä toisen ihmisen oppimisen kehittymistä ihan pienestä saakka. Ja ymmärtänyt ikään kuin, ett eri vaiheessa elämää ihminen oppii parhaiten eri tavalla. Ja tää tietysti sitt pätee kaiken ikäsiin ihmisiin. Ja siinä tietysti vaikuttaa hirveesti se, ett miten tietoo käsittelee, miten sitä voi ottaa vastaan, on se mikä se pohja ja tausta ja orientaatio myöskin oppimiseen on.”

Marjolla ja Jaanalla oppimista koskevaan ymmärrykseen kuuluu sen hyväksyminen, että opiskelijoilla on erilaisia tapoja oppia ja ymmärtää asioita. Jaanalla on myös tietoa arvioinnin ja palautteen merkityksestä opiskelijoiden oppimista ohjaavina tekijöinä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Jaana ymmärtää oppimisen aiempaa laajemmin. Oppimisprosessia koskeva ymmärrys auttaa häntä seuraamaan oppimisprosessia tietoisesti ja näkemään opiskelijoiden kehityskaaren ja oppimisen kokonaisuuden. Hän pystyy hyödyntämään tätä tietoa myös opetuksen ja yliopiston ulkopuolella. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, tässä on tapahtunut muutos opettajauran aikana.

”Sitt jotenki mä muistan, silloin nuorena opettajana oli kauheen kiva ku sai kurssin loppuu ja sai laitettua niinku ne opintoviikot, ni tuli semmonen olo, ett no ni, no ainaki jotaki on saanu aikaseks. Ett on saanu tuotettua x määrän opintopisteitä ja sitt oppimista opiskelijoille. Ett tämmösiä ehkä enää mieti, ett nyt miettii semmosta niinku ehkä sitä koko... ett miten joku praktikumi tuottaa valmiuksia sitten tieteelliseen kirjottamiseen, jonka vetää taas joku toinen, joka... sitt ne tulee kandiin. Ja niinku jotenki yrittää seurata sitä niitten kokonaisoppimista, ni se on ehkä se, mikä on tää positiivinen.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopistopettajien didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden huomiointi opetuksessa*. Annan, Marjon ja Jaana didaktinen asiantuntijuus perustuu opiskelijakeskeisyydelle. Annalla ja Marjolla tämä näkyy opiskelijoiden omien tavoitteiden huomioimisena. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Anna ohjaa ja vaatii opiskelijoilta näiden omien tavoitteiden perusteella, vaikka tunnistaakin välillä vaativansa paljon.

”Mä luulen, ett mä olen aika vaativa opettaja. Siinä mielessä, ett mä yritän vaatia opiskelijoilta, sen mukaan kun opin heitä tuntemaan, sen niinkun parhaan mahdollisen suorituksen, ainaki jos he itse halua. Tietysti sitt on sellasia tilanteita, ett kaikkee ei voi priorisoida samalla lailla, ja se pitää sitt ymmärtää. Mutta tuota mä pyrin antamaan ainaki sitt palautetta. Ja jos huomaa, ett opiskelija on pettynyt tai tulee juttelemaan arvosanasta tai muuta, ni mä esimerkiks mielelläni annan lisätehtäviä ja ohjaan, ja tällasta sitten lisäpuuhaa järjestän.”

Annan ja Jaanan opiskelijakeskeisyyteen kuuluu opiskelijoiden oppimisen tukeminen. Anna toteuttaa opetustaan siten, että opiskelijat pääsevät mukaan tiedon rakentamisen prosessiin. Jaana pyrkii tukemaan opiskelijoiden oppimista esimerkiksi käyttämällä sellaisia tehtäviä, joiden kautta opiskelijat voivat kehittää omaa ajatteluaan. Hän kommentoi oppimispäiväkirjan käyttöä seuraavalla tavalla:

”Ni tota siinä mä tajusin, että täähän on ihan älyttömän hyvä, ku tässä pitää opiskelijan ajatella ite kirjottaa. Ku se ei vaan mee sillee, ett sä re... voihan se referoida, mutt eihän se mee... nippa nappa menee läpi, mutt ett pitää olla niinku sitä omaa ajattelua mukana siinä.”

Kaikki tähän ryhmään kuuluvat yliopisto-opettajat huomioivat opiskelijoiden tason opetuksessaan ja sen suunnittelussa. Annalla tämä näkyy siinä, että hän huomioi sen keitä hän opettaa ja tunnistaa sen keitä opettaa vaikuttavan opetuksen muotoon, käytettäviin opetusmenetelmiin ja tehtäviin. Marjolla opiskelijoiden tason huomiointi liittyy sisältöihin, joita hän tuo tutkimuksestaan opetustilanteeseen. Hän pitää tärkeänä tutkimustiedon muuttamista opiskelijoiden tasoon sopivaksi. Yliopistopedagogisen koulutuksen myötä Jaana puolestaan pystyy suhteuttamaan opiskelijoiden tason siihen, mitä heiltä vaatii:

”Sä et voi massakursseilla ensimmäisen vuoden niinku opiskelijoille kauheen... mutta ett mä oon niinku jotenki nyt oppinu tän [yliopistopedagogisen koulutuksen] kautta, ett mennää niinku askel kerrallaan. Ett ennen mun mielestä niinku yritti jonneki semmoseen niinku huippusuoritukseen heti.”

Laajentunut ja syventynyt opetustaito kuuluu kaikkien kolmen tähän ryhmään kuuluvan yliopisto-opettajan didaktiseen asiantuntijuuteen yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. He kaikki tunnistavat käyttämiensä opetusmenetelmien ja opetusmenetelmiä koskevien tietojensa lisääntyneen. Heidän opetustaitonsa ovat laajentuneet myös monien muiden asioiden suhteen. Anna on saanut käytännön ideoita opetukseensa varsinkin yliopistopedagogisesta koulutuksesta ja hän kokee varsinkin luentojen opettamisen helppona. Marjolla opetuksen osiksi ovat tulleet opetuksen suunnittelu, ajankäyttö ja keinot, joilla opetukseen voi tuoda vaihtelevuutta. Jaanalla laajentuneet opetustaidot näkyvät hänen käyttäminään tehtävinä, opetus- ja arviointikäytänteinä ja opetus- ja arviointimenetelminä sekä pedagogisen sisältötiedon ymmärtämisenä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien käsitys opetuksesta on muuttunut. He kaikki pystyvät huomioimaan opetuksensa asioita monipuolisesti sisältöjen lisäksi. Jaana ajattelee yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa, että opettamisen tulisi olla ohjaamista. Hän haluaa olla oppimisen fasilitoija.

”Mutta täytyy sanoa, että sitte ku alko ohjaamaan ihan toden teolla niinku kandin ja maisterin tutkintoa ja sitt jatko-opintoja, ni sitt mä tajusin, ett ohjaaminen on kaikist vaikein. Mutt nyt mä ajattelen ehkä niin, ett mä oon oppinu ohjaamaan. Ett mä oon, siinä itse asiassa alan olee jopa parempi kun opettajana ehkä. Tai mä en oikeen tiedä enää, ett mikä oikeestaan on opettamista, ett eiks niinku opettamisen pitäs olla ohjaamista. Ett kandi- ja maisteriopinnoissa sä saat sen helpommin sen prosessin näkyviin, mutt ihan samanlainenhan sen pitäs olla luento-opetuksessaki.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikilla, kolmella tähän ryhmään kuuluvalla yliopisto-opettajalla on selkeämpi käsitys oman alan sisältöjen opettamisesta opiskelijoille. Jaanalla tähän kuuluu sisällön hahmottaminen tavalla, jolla sen voi opettaa opiskelijoille. Marjo opettaa antaen opiskelijoille pelkän perustiedon ja tuoden esille omaa näkemystään. Anna opettaa siten, että opiskelijat pääsevät mukaan tiedon rakentamisen prosessiin. Hänellä sisällöt rakentuvat usein opetustilanteessa yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Opetuksen suunnitteluun panostaminen kuuluu kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien didaktiseen asiantuntijuuteen yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. He kuitenkin panostavat opetuksen suunnitteluun eri syistä. Anna ja Marjo panostavat opetuksen suunnitteluun, koska he ymmärtävät suunnittelun merkityksen ja tärkeyden. Tästä syystä he molemmat tekevät nykyisin aiempaa tarkempia opetussuunnitelmia. Jaana taas panostaa opetuksen suunnitteluun, koska ajattelee opiskelijoiden odottavan sitä. Tästä syystä hän suunnittelee opetukseensa kaiken etukäteen, vaikka ei itse haluaisi tehdä niin, koska kokee sen ahdistavana:

”...ett mä haluaisin niinku aina vaan päättää sitten niinku sen viikon alussa, ett mitä mä nostan sinne. Ett mä ku haluaisin tehdä sitä vähän niin ku tutkimusta, ett mihin se alkaa niinku menee, ni otetaan sitt niitä juttuja. Mutt mä tiedän, tai ehkä mä vaan kuvittelen, että opiskelijat haluaa sen rungon, selkeet ohjeet. Ja niinhän mä teen, mä annan selkeet ohjeet joka kerta ku alotetaan, tentit, suorittamistavat, arviointikritee-

rit, kaikki on siellä niinku, ku alotetaan päivänä yks, niinku valmiina. Ja se on niinku mulle ollu tosi vaikeeta.”

Annalla ajan riittämättömyys on opetuksen suunnitteluun liittyvä haaste. Siitä johtuen hän ei aina pysty toteuttamaan opetustaan haluamallaan tavalla. Hän aliarvioi usein opetuksen valmisteluun tarvittavan ajan. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Annan haasteet liittyvät myös opetussuunnitelmassa pysymiseen ja ajankäyttöön opetuksessa:

”Ja siihen liittyen niin alottavat opettajat usein pistää siihen asiasisältöön ihan hirveesti tarmoa, ja sitä on liikaa. Tää on ihan selvästi mulla tapahtunu, ja tapahtuu vielä nykyäänkin helposti. Koska mä etupäässä opetan asiakokonaisuuksia, joista mä oon itse hyvin innostunu, joista mä tiedän paljon. Ja joista mä helposti niinkun in-toudun tarinoimaan sillä lailla, että siinä virallisessa mun tekemässä tai etukäteen laatimassa suunnitelmassa joskus on ollu vaikeuksia pysyä, koska asiat on niin hillit-tömän hauskoja ja kiinnostavia.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kahden tähän ryhmään kuuluvan yliopisto-opettajan opettajaidentiteettiin kuuluu syventynyt käsitys itsestä opettajina. Marjo ja Jaana tunnistavat itsensä opettajiksi, Jaana nimenomaan yliopisto-opettajaksi. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Mutta mä voin sanoa sen, että mä en voi olla ala-asteen opettaja, mä en vois olla yläasteen opettaja, mä en vois olla edes lukio-opettaja. Enkä mä voi oikeestaan olla ammattikorkeakoulun opettajakaa. Mä voin olla ainoastaan vaan opettaja yliopistos-sa. Se johtuu siitä, ett se on se tiede, se on se tutkimus.”

Marjolla syventynyt käsitys itsestä opettajana näkyy myös siinä, että hän on tullut tietoi-semmaksi opetuksestaan ja varsinkin niistä asioista, joita siinä tulee varoa.

Pedagoginen asiantuntijuus ja vahvistunut käsitys itsestä pedagogisesti osaavana opettajana

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus ei näyttäytynyt opettajaidentiteetin osana kenelläkään tämän ryhmän yliopisto-opettajista. Annalle, Marjolle ja Jaanalle kaikille on kuitenkin yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa kehittynyt pedagoginen asiantuntijuus merkittäväksi opettajaidentiteetin osaksi. Heidän pedagogiseen asiantuntijuuteensa kuuluu ymmärrys ihmisen kasvusta, kehittymisestä ja oppimisesta, ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan, opiskelijoiden kasvun ja kehittymisen tukeminen sekä opetuksen vuorovaikutuksellisen ja emotionaalisen puolen tunnistaminen.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Annan, Marjon ja Jaanan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu vahvistunut *ymmärrys ihmisen kasvusta, kehittymisestä ja oppimisesta*. Marjon kohdalla tämä on lisännyt ymmärtäväisyyttä opiskelijoiden tilanteita kohtaan, mikä on tehnyt hänestä empaattisemman ja suvaitsevamman opettajan. Anna kuvaa ihmisen kasvua, kehittymistä ja oppimista koskevaa ymmärrystään seuraavalla tavalla:

”Ja sitte tietysti sen mä mainitsin jo sen oman [vanhemmuuden] kokemuksen. Ett se on ollu paljon opettajuutta tukevaa, ja tuonut siihen opettajuuteen sellasta merkityksellisyyttä ja myöskin sellasta armoa ja joustoa, mitä siin ei varmaan aikasemmin ollut, ja ymmärryksen siitä, että on erilaisia päiviä ja on erilaisia tilanteita. Ja ett oppi on sellanen asia, ja ihminen on sellanen asia, ett se kypsyi pitkään. Ja sitä ei voi... vaikka kuinka haluisi tukea ja potkia eteenpäin, ni se on sellasta kehitystä, joka vie aikansa, ja jota ei voi kiirehtää.”

Jaana näkee ihmisen kasvua, kehittymistä ja oppimista koskevan ymmärryksen pohjalta oppimisen ja opiskelun kokonaisuutena ja kehityspolkuna. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, hänestä on palkitsevaa nähdä opiskelijoiden kehittyminen opintojen aikana:

”Ja sitte se niinku, ett nähdä se nuoren ihmisen kehitys ja kasvuhalu niinku. Ett sä et yhellä luentokurssilla sitä niinkää nää, mutt totta kai näkee nää omat opiskelijat, sitt sen koko kehityskaaren..”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Annan, Marjon ja Jaanan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan*. Tämä näkyy kaikilla erityisesti ymmärtäväisyytenä opiskelijoiden erilaisia tilanteita kohtaan. Annalla ja Marjolla ymmärtäväisyyteen opiskelijoita kohtaan kuuluu myös opiskelijoiden erilaisten lähtökohtien, motivaatioiden ja tavoitteiden ymmärtäminen. Jaana uskoo ymmärtävänsä, mitä opiskelijat kokevat opiskellessaan. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla.

”Ja sehän on niinku se suuri juttu perusopiskelijalla, että kestät sä tän ahdistuksen, kestät sä tän, ei oo olemassa mitään totuuksia. Ku sille kerrotaa eka vuonna, että... nehän haluaa, ne janoo faktaa, ne haluaa niinku ett se on niinku kiveen hakattua tietoa. Ja me koko ajan täältä niinku kerrotaan, ei, ku teiän pitää ite tutkia, ite ajatella, ite ottaa selvää. Ja sitte on erilaisia koulukuntia, lähestymistapoja, näkökulmia. Ja sitt se niinku... ni se on aika ahdistavaa.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopistopettajien pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden kasvun ja kehittymisen tukeminen*. Anna pyrkii tukemaan opiskelijoita heidän omissa tavoitteissaan, vaikka pitääkin itseään vaativana opettajana. Marjo pyrkii tukemaan opiskelijoiden kehittymistä tuomalla tutkimuksestaan opetukseen ne sisällöt, joiden ajattelee tukevan opiskelijoiden kehittymistä. Marjo tunnistaa oman roolinsa tärkeyden yliopiston perusopetuksessa, joka antaa opiskelijoille vahvan pohjan erilaisiin tehtäviin työelämässä.

Marjo ja Jaana pyrkivät opetuksessaan tukemaan sitä, että opiskelijat tekisivät itse. Marjo antaa opiskelijoille itselleen vastuun halutessaan hakea lisätietoa opettamistaan asioista. Jaana pyrkii tukemaan opiskelijoiden oman ajattelun kehittymistä käyttämiensä tehtävien, esimerkiksi oppimispäiväkirjan kautta. Opinnäytetöiden ohjaajana Jaana pyrkii kannustamaan ohjattaviaan itsenäiseen opinnäytetyön tekoon. Hän pyrkii tukemaan ja kannustamaan ohjattaviaan siinä, että he uskoisivat osaavansa itse ja uskaltaisivat ajatella itse. Jaana kertoo opiskelijoille myös sen, että ohjaajan mielipidettä voi kyseenalaistaa. Jaana kuvaa ohjausprosessia seuraavalla tavalla:

”Ett ne ei oo niinku tämmösessä ehkä välttämättä siin ohjausprosessissa syntyneitä ideoita. Mutta nehän pitää jonku toteuttaa vielä. Eikä ne, niitä ei synny... ne syntyy kaikista opiskelijan työstä. Ett se menee sinne kentälle, haastattelee niitä ihmisiä.

Sehän on kaikist kivintä gradussa. No mitä sä oot saanu selville, mitä ne jutteli sulle? Ja ne tuo niitä mulle, täss on mun litteroitu aineisto, ett kato nyt. Ja mä sanon, että ei, sä oot paljon parempi, en mä osaa. Niinku ett tiiät sä, ne haluu aina sitä tukee ihan hirveesti. Että miten saa sen tota silleen, ett se opiskelija kokee sen voimaantumisen tunteen, ett hei, mä osaan! Ja kyllä ne on niinku... kyllä ne on meillä alkanu niinku uskoa siihen, ett kyllä ne osaa ite.”

Anna näkee opettamisen myös laajemman ihmisenä kasvun ja sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun tukemisena. Annan mielestä opetuksessa pääasiallista on sisältöjen rakentumisen lisäksi myös ihmisten välisten suhteiden rakentuminen.

Annan, Marjon ja Jaanan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opetuksen vuorovaikutuksellisen ja emotionaalisen puolen tunnistaminen*. Marjo ajattelee opettamisessa olevan kyse ennen kaikkea toisen ihmisen kohtaamisesta. Anna puolestaan näkee opettamisen niin opiskelijoiden kuin opettajankin sosiaalisena ja emotionaalisena kasvuna ja opetustilanteen ihmisten välisten suhteiden rakentumisena. Anna kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Se on varmaanki sellasta jakamista, ja sellasta ei pelkästään tiedon jakamista, vaan myöskin sitt siin on tämmönen niinkun emotionaalinen puoli, tämmönen vuorovaikutuksellinen puoli. Sellanen ikään kun semmonen niinkun tiedon virrassa yhdessä soveltelu toisten kanssa, joka on semmonen antava puoli siinä.”

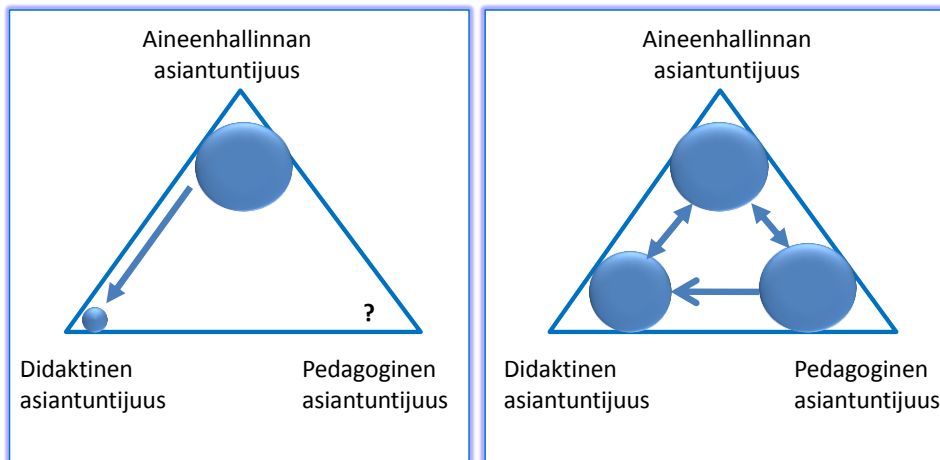
Marjo ja Jaana tiedostavat, etteivät opetuksessa voi yksin vaikuttaa vuorovaikutuksen ja ryhmädynamiikan kaltaisiin asioihin. Tämä on tuonut opettajuuteen suhteellisuudentajua ja saanut ymmärtämään oman rajallisuuden. Seuraava aineistolainaus on Jaanalta:

”Mihin te varmaan kasvatustieteilijänä pistätte paljon, tähän vuorovaikutukseen, tähän ryhmädynamiikkaan ja sen niinku jotenki fasilitointiin. Ja sitt sen, ett ymmärtää aika paljon, ett ei se opettaja nyt kauheesti pysty aina vaikuttaa niihin. Sehän on kanss semmonen, mitä... ett niinku tajuaa sen oman rajallisuuden.”

Seuraavissa kuvioissa 1-3 tulevat esille tämän ryhmän yliopisto-opettajien opettajaidentiteetit opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa.

OPETTAJAURAN ALKUVAIHEESSA

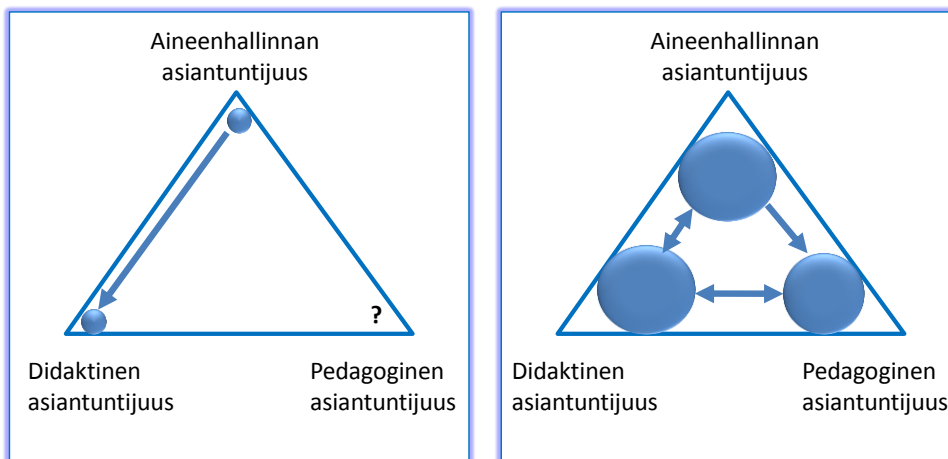
YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN LOPUSSA



Kuvio 1. Annan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

OPETTAJAURAN ALKUVAIHEESSA

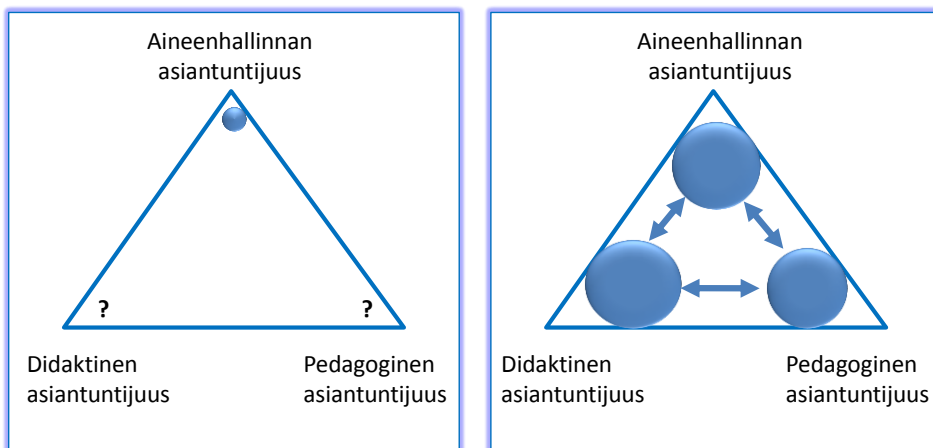
YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN LOPUSSA



Kuvio 2. Jaanan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

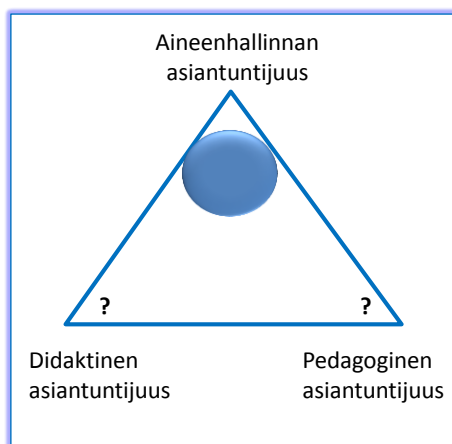
OPETTAJAURAN ALKUVAIHEESSA

YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN LOPUSSA



Kuvio 3. Marjon opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

VÄITÖKSEN JÄLKEEN



Kuvio 4. Marjon opettajaidentiteetti väitöksen jälkeen

6.1.2 Aineenhallinnan ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kahden yliopisto-opettajan, Pirjon ja Helenan, opettajaidentiteettiä luonnehtii aineenhallinnan asiantuntijuuden ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa. Heillä on vahvistunut käsitys itsestä oman oppiaineen syvällisesti osaavina ja opetusmenetelmät hallitsevina opettajina. Tämän ryhmän yliopisto-opettajilla pedagoginen asiantuntijuus jää vähäisempään asemaan opettajaidentiteetin osana yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Ryhmän opettajilla aineenhallinnan ja didaktinen asiantuntijuus näkyivät opettajaidentiteetin osina jo opettajauran alussa, mutta kuitenkin varsin eri tavoin: Pirjolla voimakkaammin, Helenalla orastavina opettajaidentiteetin osina. Pedagoginen asiantuntijuus ei näyttäytynyt lainkaan opettajaidentiteetin osana opettajauran alkuvaiheessa.

Tässä luvussa esittelen Pirjon ja Helenan aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden piirteitä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Tuon esille heidän opettajaidentiteettejään yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Esittelen Pirjon opettajaidentiteettiä tarkemmin liitteessä 5.

Aineenhallinnan asiantuntijuus ja käsitys itsestä oman oppiaineen hallitsevana opettajana

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa aineenhallinnan asiantuntijuus oli Pirjon ja Helenan opettajaidentiteettien osa painottuen kuitenkin kummallakin eri tavoin. Pirjolla aineenhallinnan asiantuntijuus oli opettajaidentiteetin olennainen ja voimakkaasti painottuva osa. Helenalla aineenhallinnan asiantuntijuus näkyi orastavana opettajaidentiteetin osana.

Pirjo ja Helena molemmat kiinnittivät opettajauran alussa *huomiota sisältöihin*. Varsinkin Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuudessa näkyi olennaisena sisältöjen tärkeys ja niiden hallinta. Helena puolestaan pyrki opettajauran alussa sisältöjen hallintaan, mutta sisältöosaaminen oli hänelle haaste. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ja ku huomasin, että eihän tässä nyt voi mennä ihan soitellen sotaan, että mun täytyy todella yrittää hallita näitä asioita. Ensinnäki itse ymmärtää, ja sitte saada jonkunlaista tolkkua sitte siinä niille opiskelijoille.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa aineenhallinnan asiantuntijuus on molempien tähän ryhmään kuuluvan yliopisto-opettajan, Pirjon ja Helenan opettajaidentiteettien olennainen osa. Heidän didaktinen asiantuntijuutensa perustuu *sisältöjen tärkeydelle*. Pirjolla tähän liittyy sisältökokonaisuuksien loogisuuden ja sopivan määrän tärkeys sekä sisältöjen yhteys tutkimukseen. Helena kokee tärkeänä oppiaineensa sisältöjen suhteen ajan tasalla pysymisen:

”Joskin täytyy tietysti sisältöä... sisällössä täytyy myös koko ajan pysytellä mukana. Että tota se tiedonhaku on, siis se on aina läsnä. Eli että koskaan ei voi mennä samoilla luennoilla kyllä tällä alalla. Että jos ihan oikeesti haluaa olla tota ajan hermolla, ett sillä tavalla. Mutt en mä tiää, ett onks se sitte... se on ollu aina tavallaan sitt siinä, mulla ollu aina mukana se itsensä kehittäminen, ollu siinä, mutt että nyt varmaan se on ehkä vahvistunu.”

Sisältöjen tärkeys johtaa Helenalla siihen, että hän kokee olevansa ensisijaisesti yliopisto-opettaja. Hänellä on omat tutkimukselliset mielenkiinnon kohteensa, eikä pelkkä opettaminen siksi tyydyttäisi Helenaa.

Didaktinen asiantuntijuus ja käsitys itsestä didaktisesti osaavana opettajana

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa didaktinen asiantuntijuus näyttäytyi molemmilla tähän ryhmään kuuluvalla yliopisto-opettajalla opettajaidentiteetin osana painottuen kuitenkin kummallakin eri tavalla. Pirjolla didaktinen asiantuntijuus oli opettajaidentiteetissä mukana

melko näkyvänä osana. Helenalla puolestaan didaktinen asiantuntijuus näkyi orastavana opettajaidentiteetin osana.

Opettajauran alkuvaiheessa Pirjon didaktinen asiantuntijuus perustui opettamista ja oppimista koskevalle tiedolle ja käsityksille sekä pyrkimykselle opettaa toisin kuin häntä itseään oli yliopistossa opetettu. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi Helenan orastava didaktinen asiantuntijuus perustui pohdinnoille siitä, miten oman alan sisältöjä voi opettaa opiskelijoille:

”Ja vasta itse samat kurssit [tiettyinä ajankohtana] käyneenä, ni jollain tavalla tuntui sille, että onks tää nyt ihan järkevää toimintaa. Mutta ett siinä sen haasteellisuuden näki jo heti kättelyssä.”

Pirjo ja Helena näkivät opettajauran alkuvaiheessa opettamisen haasteellisuuden varsin eri tavoin. Pirjolla oli vaikutelma opettamisen helppoudesta. Helena puolestaan havaitsi opettamisen haasteellisuuden heti varhaisissa opetuskokemuksissa:

”Ensinnäki se oli selviämistä lähinnä, että pysty itse katsomaan peiliin seuraavana päivänä. Eli kyll se ehkä muokkas heti sillä tavalla, että mä oon aina kunnioittanu sitä opettamista työnä. [...] Ett se ei ole ollu mulle koskaan semmonen helppo nalki. Tai mä en oo nähny sitä helppona nakkina, vaan mä oon ottanu aina sen ihan samalla tavalla tosissaan kun jonku tutkimisenki. Että se ei oo sillä tavalla mulle arvottunu semmosena hanttihommana.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa didaktinen asiantuntijuus on Pirjon ja Helenan opettajaidentiteettien olennainen osa. Heidän didaktista asiantuntijuuttaan yhdistäviä piirteitä ovat laajentunut ja syventynyt opetustaito sekä syventynyt käsitys itsestä opettajana.

Laajentunut ja syventynyt opetustaito näkyy Pirjon ja Helenan didaktisessa asiantuntijuudessa linjakkuuden huomioimisena opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Seuraavasta

Helenan kommentista tulee esille yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys opetuksen linjakkuuden huomioimisen kannalta:

”Ja sitte tää didaktiikka sinänsä, se on tuonu ihan käytännön apuja. Siis se semmonen, vaikka tämmösen opetussuunnitelman tekeminen, ett mitä pointteja siinä on, se linjaaminen. [...] Ett se on ollu ihan semmosta konkretiaa. Ett nyt osaa sitt sanoa, ett mitä kaikkia asioita tulee ottaa huomioon, kun lähtee suunnittelemaan jotain. Ett se ei oo sellasta nyhäämistä siinä omassa hommassaan, vaan se pitää kattoo kokonaisuuksia ja löytää sieltä ne osatekijät. Ett se on ollu mielenkiintosta.”

Pirjolla laajentunut ja syventynyt opetustaito näkyy myös opetuksen ja sen suunnittelun tehostumisena. Yliopistopedagoginen koulutus on ollut tässä merkittävä tekijä.

Varsinkin Helenan didaktisessa asiantuntijuudessa painottuu opetuksen suunnittelu ja kehittäminen. Helena hahmottaa omaan tieteenalaansa ja sen opetukseen liittyvät asiat kokonaisuutena. Tämän tietämyksen pohjalta hän toimii opetuksen suunnittelussa huomioiden kokonaisuuden ja nähden opetussuunnitelmatason asioiden yhteyden omaan opetukseensa. Hän kuvaa asiaa seuraavasti:

*”Ett hyvänen aika, että mites tää suhtautuu tähän muuhun opetukseen, ja miten me voidaan toimia yhteistyössä. Ett se on mulle ollu ihan luontaista se, että kootaan yhdessä niitä kokonaisuuksia, eikä vaan niinku huseerata siellä omassa tota hiekkalaitikossa. Eli ett sieltä oppi tämmöstä kokonaisvaltasta ajattelua. Ja se on säilyny mul-
la kyllä.”*

Laajentunut ja syventynyt opetustaito näkyy Pirjolla ja Helenalla myös pedagogisen sisältö-tiedon merkityksen tiedostamisena. Molemmat miettivät opettamista suhteessa oman alansa sisältöjen opettamiseen opiskelijoille. Helena haluaa opetuksessaan välittää opiskelijoille tieteenalansa kiehtovuuden. Helena pyrkii opettamaan omaa alaansa ilmaisten asiat mahdollisimman selkeästi ja suoraan. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, hän ajattelee tällä tavalla voivansa tukea opiskelijoita sisältöjen oppimisessa:

”Samaa mä noille opiskelijoille, aina pyrin antamaa semmosii selkeitä, ett jostain asiasta täytyy sanoa selkeästi jotain, vaikka se ei olis aivan totta. Mutta sen jälkeen

sun on helppo pitää siitä yhestä kiinni, ja sitt alkaa ravistella sitä tavallaan. Ett silloin on helpompiki tavallaan pitää se ajattelu silleen kasassa, kun on joku tämmönen tukiranka, jota sä voit sitte viskellä [...] niitä faktoja siinä. Ett on joku pohja.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjolla ja Helenalla on syventynyt käsitys itsensä opettajina. Tämä näkyy syventyneenä käsityksenä omasta opetustavasta. Molempien opetustapa perustuu *opiskelijakeskeisyydelle*. Molempien opetustavassa painottuu opiskelijoiden aktiivinen rooli oppimisprosessissa. Opiskelijakeskeisyys johtaa Pirjolla ja Helenalla siihen, että he molemmat näkevät roolinsa opettajina ennen kaikkea oppimisen fasilitoijina. Tämän lisäksi Helena näkee itsensä myös mentorina. Helenalla didaktinen asiantuntemus pohjautuu pitkälti yhteistoiminnalliseen opetuksen toteutustapaan. Seuraava aineistolainaus on Helenalta:

”Mutta yhteistoiminnallinen, mä uskon siihen sellaseen positiiviseen vuorovaikutukseen niissä ryhmissä. [tekstiä poistettu] Niin se sellanen, ei passiivinen eikä päälle päsmäri, mutta ehkä semmonen mentori ehkä [...] tässä tulis tuota kyseeseen.”

Yliopistopedagoginen koulutus on tukenut Pirjon ja Helenan omaa tapaa toimia opettajina. Pirjolla yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu tieto on vahvistanut hänen opetusta ja oppimista koskevia käsityksiään. Helenalle tärkeitä ovat olleet uusien ajatusten saaminen sekä asioiden konkretisoituminen käsitteiden saamisen kautta. Tämä on auttanut häntä myös kyseenalaistamaan toimintamallejaan ja ajattelutapojaan:

”Ett se on ihan hyvä sekin, koska sehän vahvistaa sitä tiettyä struktuuria päässä, tai semmosta ajattelumallia, ku sull on nimet. Ett ei se vaan hillu siellä semmosena toimintamallina, joka sulla on, jota sä oot tavallaan toteuttanu vuosikausia, tai kehittänyki jopa peräti. Mutt ett nyt sulla on joku, että ahah, just joo, ett tällä on... joku on antanu näille asioille nimet. Ja sitt se tavallaan vahvistuu sillä tavalla se tietty kehikko tai semmonen, mihin voi tukeutua. [...] Mä en koe niitä millään tavalla vankiloiksi tai semmosiks ahdistaviks asioiks, vaan semmosiks tukirangoiks, mitä voi sitt aina ravistaa kanssa.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Helena tunnistaa itsensä ennen kaikkea yliopisto-opettajaksi:

*”No tää on mulle ainakin ihanneammatti, koska tää ei ole monotonista. Se ei oo tois-
toa, vaan se on jatkuvaa kehittymistä, ja sitt näitä älyllisiä haasteita, niin tavallaan
se tutkijan mieli tulee tässä esille. Että toisaalta jos olis pelkästään opettaja, niin se
ei minua tyydyttäisi. Ett mulla on ne omat mielenkiinnon kohteet, ja mä tavalla tai
toisella teen niitä.”*

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Helenan opettajaidentiteetti on vahvistunut. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta lisääntynyt tieto yliopistojärjestelmästä ja yliopistosta opetusympäristönä on tuonut merkitystä hänen työlleen opettajana. Helena kokee olevansa opetuksen ammattilainen ja hän haluaa tulevaisuudessa työskennellä opetuksen kehittämiseen liittyvien asioiden parissa.

Pedagoginen asiantuntijuus opettajaidentiteetin osana

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus ei tullut lainkaan esille Pirjon ja Helenan opettajaidentiteetissä. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa molemmille on kehittynyt pedagoginen asiantuntijuus opettajaidentiteetin osaksi, mutta sen merkitys on muita opettajaidentiteetin osia vähäisempi.

Pirjon ja Helenan pedagogisessa asiantuntijuudessa on eroja. Pirjolla pedagoginen asiantuntijuus näkyy Helenaa selkeämmin opettajaidentiteetin osana. Pirjolla pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu opiskelijoiden kehittymisen tukeminen. Hän pyrkii opetuksessaan tukemaan opiskelijoita näiden omissa tavoitteista ja lähtökohdista käsin. Tämän lisäksi Pirjo pyrkii tukemaan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä keskustelevan opetustapansa kautta.

Helenalla pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyy vähäisessä merkityksessä olevana opettajaidentiteetin osana. Helena näkee pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyvät asiat varsin opettajakeskeisesti. Hän kokee akateemisen työn ihmispuolen sopivan itselleen ja omaan persoonaansa hyvin.

”Ja se sopii kyllä, tällainen akateeminen työ sopii mulle ihan hyvin. [...] Ja nimenomaan se ihmispuoli siinä, nimenomaan se semmonen opiskelijoitten kanssa tulla ja oleminen ja sitten siinä yhteisössä muuten vaikuttaminen sopii vaan mun persoonaan hyvin.”

Seuraavassa esittelen Pirjon ja Helenan pedagogista asiantuntijuutta yhdistäviä piirteitä. Näitä ovat ymmärtävyisyys opiskelijoita kohtaan ja huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa.

Pirjon ja Helenan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *ymmärtävyisyys opiskelijoita ja heidän tilanteitaan kohtaan*. Pirjolla tämä näkyy opiskelijoiden erilaisten tilanteiden ja opiskelijoiden omien tavoitteiden ja lähtökohtien huomioimisena opetuksessa. Helenalla opiskelijoiden tilanteen ymmärtäminen näkyy huolestuneisuutena siitä, että opinnot kuormittavat opiskelijoita liikaa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjon ja Helenan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa*. Helenalla tämä näkyy vuorovaikutuksen ja opiskelijoiden kanssa kommunikoimisen tapojen ja vuorovaikutukseen vaikuttavien tekijöiden ja normien pohdintana. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, hän tiedostaa tietyistä normeista johtuen joutuvansa miettimään tapaa, joilla lähestyy opiskelijoita:

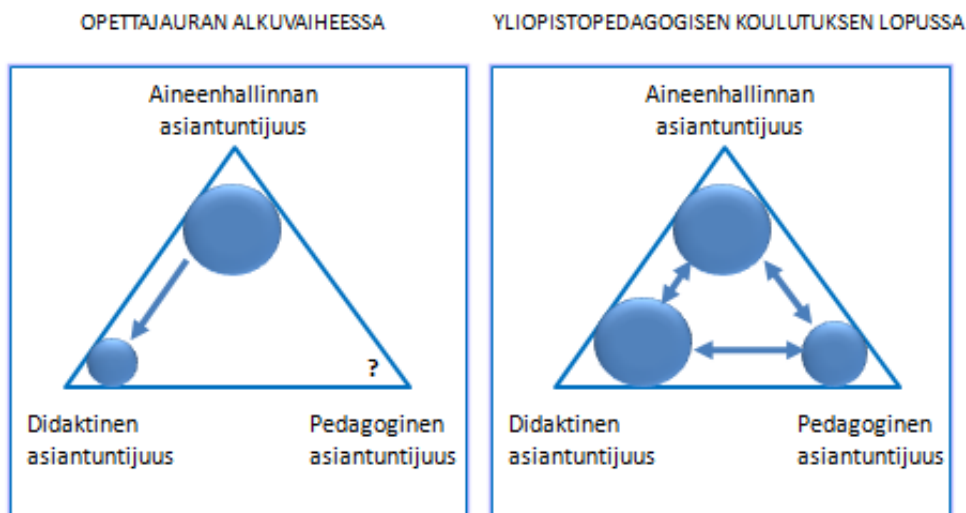
”No omasta mielestä mä oon helposti lähestyttävä. Mutta tietysti kun ikää tulee, niin sitten ku opiskelijat rupee haluu ruveta teitittelemään, niin silloin sitten huomaa, että ohoh, että ehkä se oma käsitys itsestäni ei ehkä oookkaa enää niin... että täytyy tässä pikkusen miettiä sitä, millä tavalla lähestyy opiskelijoita.”

Pirjolla ja Helenalla molemmilla opettajuuden haasteet liittyvät opiskelijoiden kohtaamiseen sekä vuorovaikutukseen ja kommunikointiin opiskelijoiden kanssa. Syynä siihen ovat vuorovaikutukseen ja opiskelijoiden kohtaamiseen liittyvät kokonaisvaltaiset tunteet. Helena kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

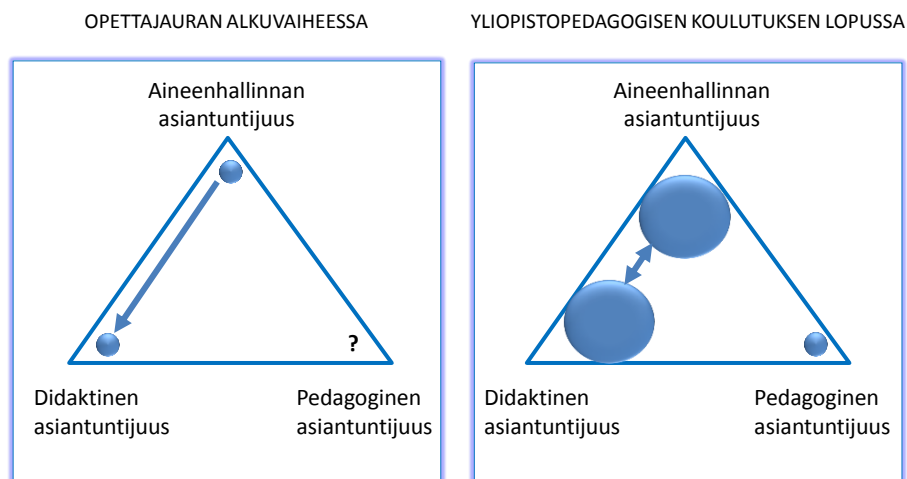
”Ja mä tiedän kaikista muistaki kollegoista, että jos menee muuten huonosti, niin se jotenkin aina näkyy, koska sitä ei voi peittää tavallaan. Että siltä pitäisi olla joku näyttelijä

tai joku muu hyvin vahva semmonen ammatillinen fiilis siinä, mutt ett ei pääse pakoon sitä, koska se on kommunikointia. Ja jos sä oot siinä läsnä, ni silloin sä oot läsnä kaikkine tunteinesi. Ja tietysti nuorten kanssa on tota niin aina, sieltä tulee hyvin voimakkaita reaktioita. Että joutuu ottamaan vastaan voimakkaita reaktioita, ja tota... ja sitte täytyy toisaalta peittää omia antipatioitaan. Joskus tuntuu, että nyt, ett nyt käytös on todella huonoa, ja miten tähän nyt suhtautuu. Ett kyllä se on, se on täynnä tunteita opettaminen, että niitä ei pääse pakoon.”

Seuraavat kuviot 5 ja 6 selkiyttävät Pirjon ja Helenan opettajaidentiteettiä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa.



Kuvio 5. Pirjon opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa



Kuvio 6. Helenan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

6.1.3 Didaktisesti ja pedagogisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kolmea yliopisto-opettajan, Tiinan, Kristiinan ja Seijan opettajaidentiteettiä luonnehtii kehittyminen didaktisesti ja pedagogisesti osaaviksi opettajiksi. Didaktinen ja pedagoginen asiantuntijuus painottuvat heidän opettajaidentiteettiensä osana. Heillä kaikilla aineenhallinnan asiantuntijuus on vähäisemmässä merkityksessä opettajaidentiteetin osana yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Opettajauran alkuvaiheessa kaikilla tämän ryhmän yliopisto-opettajilla didaktinen asiantuntijuus näkyi opettajaidentiteetin osana painottuen kuitenkin eri tavoilla. Opettajien lähtökohdissa oli myös eroja, sillä didaktisen asiantuntijuuden isäksi opettajauran alkuvaiheessa Tiinalla painottui aineenhallinnan asiantuntijuus opettajaidentiteetin osana ja Kristiinalla pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyi orastavana opettajaidentiteetin osana.

Tässä luvussa esittelen Tiinan, Kristiinan ja Seijan aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden piirteitä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Tuon esille heidän opettajaidentiteettiään yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Tiinan opettajaidentiteettiä esittelen tarkemmin liitteessä 6.

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa aineenhallinnan asiantuntijuus näkyi opettajaidentiteetin osana tämän ryhmän yliopisto-opettajista vain Tiinalla. Tiinan aineenhallinnan asiantuntijuus perustui sisältöjen hallinnalle. Kristiinalla ja Seijalla aineenhallinnan asiantuntijuus ei tullut opettajauran alkuvaiheessa esille lainkaan merkittävänä opettajaidentiteetin osana.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa aineenhallinnan asiantuntijuus jää suhteessa muihin opettajaidentiteetin osa-alueisiin vähäisempään merkitykseen opettajaidentiteetin osana kaikilla kolmella tähän ryhmään kuuluvalla yliopisto-opettajalla. Tiinan kohdalla aineenhallinnan asiantuntijuuden merkitys opettajaidentiteetin osana on vähentynyt suhteessa opettajauran alkuvaiheeseen johtuen siitä, että hänen oma alansa on laajentunut kattamaan uusia sisältöjä. Sisältöjen hallinnasta on tullut Tiinan opettajuuden haaste. Kristiinan ja Seijan kohdalla aineenhallinnan asiantuntijuus näyttäytyy vähäiselle merkitykselle jäävänä opettajaidentiteetin osana myös yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Heillä sisällöt näyttävät kuitenkin vaikuttavan taustalla siinä, miten he opettavat sisältöjä opiskelijoille: Seija auttaen opiskelijoita muodostamaan kuvan sisällöistä ja tietolähteiden etsimisessä, Kristiina painottaen oppimisen laadukkuutta, asioiden jakamista opiskelijoiden kanssa ja sisältöjen yhteyttä työelämään.

Kristiinan ja Seijan aineenhallinnan asiantuntijuudessa näkyy *sisältöjen yhteys tutkimukseen*. He kuitenkin suhtautuvat siihen eri tavoin. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, Kristiina pitää yleisellä tasolla hyvänä tutkimuksen tuomista opetustilanteeseen:

”Ett tutkijan hommassa siis jotenki mä ajattelen niin, ett se on ihan hyvä ajatus, että tutkijat olis koko ajan vähän opiskelijoitten kanssa tekemisissä. Ku siin on just se, että must tutkimusta... ett sitä pitäs käyttää johonki, tai niinku että ei vaan tehdä niinku oman uran tai jonku julkasun takia, vaan ett sitä vois niinku jo sillai hyödyntää jopa

ennen kun siitä tulee se julkasu. Ja just että yhdessä voi tehdä ja kokeilla jotain asioita esimerkiksi opiskelijoitten kanssa.”

Edellisen lisäksi Kristiina myös tunnistaa opettamisen tukevan aineenhallinnan asiantuntijuutta ja tutkijana kehittymistä. Seija puolestaan suhtautuu tutkimuksen ja opetuksen yhdistämiseen ristiriitaisesti. Sisältöjen yhteys tutkimukseen näkyy kuitenkin siinä, että hän saa tutkimuksesta joitakin esimerkkejä opetukseen käytettäväksi. Hän tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Mä en oikee osaa sanoa sitte tukeeko mun alan tutkiminen tätä opettamista. Se että mä saan sieltä joitakin esimerkkejä käytettyä joistaki tutkimustöistä, ni siinä mielessä ne tukee.”

Didaktinen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Didaktinen asiantuntijuus näyttäytyi opettajauran alkuvaiheessa kaikilla tähän ryhmään kuuluvilla yliopisto-opettajilla opettajaidentiteetin osana painottuen kuitenkin eri tavoilla. Kristiinalla ja Seijalla didaktinen asiantuntijuus oli opettajauran alkuvaiheessa kohtalaisen näkyvä opettajaidentiteetin osa. Tiinalla didaktinen asiantuntijuus näyttäytyi orastavana opettajaidentiteetin osana. Häntä hallitsi epävarmuus opettajana varsinkin opetuksen käytännön toteuttamiseen ja järjestelyihin liittyvissä asioissa ja siinä miten omaa alaa voi opettaa opiskelijoille.

Opettajauran alkuvaiheessa kaikkien tämän ryhmän yliopisto-opettajien didaktista asiantuntijuutta tuki havaintojen tekeminen opetukseen liittyvistä asioista. Tiina ja Seija havaitsivat pitävänsä opetuksesta ja opetuksen suunnittelusta ja valmistelusta. Kristiina puolestaan havaitsi pienryhmäopetuksen itselleen sopivaksi opetustavaksi.

Opettajauran alkuvaiheessa Kristiinan ja Seijan didaktiseen asiantuntijuuteen kuului *opetusta ja oppimista koskeva tieto*. He molemmat pyrkivät tukemaan opiskelijoiden oppimis-

ta. He kyseenalaistivat tiedekuntiensa opetustavat ja pyrkivät opettamaan toisin kuin itseä oli opetettu. Seija toi asian esille seuraavalla tavalla:

*”No koska mä koen, että se kuitenkin antaa niinkun, niin ku mä sanoin, ni se antaa sit-
ten... koska mä huomasin, että mä en tykänny niistä tavoista, ku mä tulin siis tähän
opettamaan. Niin siellä oli tota rasti-ruutuun-tentti. Ja sitten mitäs muuta siellä oli?
Mä en niinku ollenkaa kokenu, että se auttaa oppimaan.”*

Seijalla opetusta ja oppimista koskevaan tietoon kuului opiskelun ja oppimisen kannalta sopivien opetustapojen tärkeyden tiedostaminen ja sen tunnistaminen, että opiskelijoita tulee tukea sopivien opiskelutapojen löytämisessä. Seija opetti alussa oman tuntumansa pohjalta ja hankkien myös itsenäisesti tietoa, jota pyrki soveltamaan opetuksessaan. Kristiinalle tärkeää oli syväoppiminen. Opettajauran alun kokemukset pienryhmäopetuksesta ovat vaikuttaneet hänen käsitykseensä oppimisen kannalta sopivista opetustavoista:

*”Ja ehkä on ohjannu sitt vähän siihen suuntaan, että meiän pitäis oikeesti yrittää
miettiä tää massaluentojuuttu hyvin paljon uusiks. Että mitä vaihtoehtoja olis, ja mi-
ten sitä vois sitt sen sisällä, ett jos pitää pitää tämmösiä isoja ryhmiä, miten siellä
vois kehittää sitä. Ett se on niinku vahvistanu se, ett kun näkee, miten hyvin pien-
ryhmässä voi oppia, ni sitt myös näkee, että massaluennolla voi hukata kaikkien ai-
kaa. Ni ett miten sen sais sitte sujuu niin, että kukaan ei hukkais aikaansa, ja sitte
oppiminen olis laadukasta.”*

Kristiina halusi suosia opetustapoja, joiden ajatteli tukevan opiskelijoiden oppimista. Hän koki ristiriitaisena sen, että joutui kuitenkin opettamaan massaluennoinnalla.

Opettajauran alkuvaiheessa Seijan didaktinen asiantuntijuus pohjautui pitkälti opettajakes-
keisyyteen. Jälkikäteen Seija on havainnut, että hän näki opettamisen alkuvaiheessa pitkälti
opettajasta lähtevänä asiana, vaikka oli kaikin tavoin pyrkinyt huomioimaan opiskelijan
opetuksessaan.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa didaktinen asiantuntijuus on kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien Tiinan, Kristiinan ja Seijan opettajaidentiteetin olennainen ja selkeimmin painottuva osa. Heidän didaktiseen asiantuntijuuteensa kuuluu opiskelijoiden huomiointi, oppimista koskeva tieto, laajentunut ja syventynyt opetustaito sekä huomion kiinnittäminen opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Kristiinan ja Seijan kohdalla didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu myös syventynyt käsitys itsestä opettajana.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan, Kristiinan ja Seijan didaktiseen asiantuntijuuteen

kuuluu *opiskelijoiden huomiointi* opetuksessa. Heillä kaikilla opiskelijoiden huomiointiin liittyy lisääntynyt ymmärrys opiskelijoita kohtaan. Tiina ymmärtää opiskelijoiden omia tavoitteita ja lähtökohtia kurssien suhteen hyväksyen opiskelijoilta kuitenkin enemmän pakollisilla kursseilla. Kristiina ja Seija puolestaan tiedostavat opiskelijoiden olevan erilaisia. Tästä johtuen Seija ymmärtää, että hänen tapansa opettaa ei sovi kaikille. Kristiina pitää opiskelijoita opettajuutensa tärkeimpänä elementtinä. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Kristiinan kohdalla opiskelijoiden erilaisuus ja erilaiset lähtökohdat vaikuttavat opetukseen:

”Ett se on kauheen tärkeä jotenki se, ett ne opiskelijat koko ajan vaikuttaa siihen myös, millasia valintoja opettajana tekee. [...] Ett ne on niinku olemassa, ja ne on se tärkein elementti tietenki sitt täss opettajuudessa.”

Kristiinalla ja Seijalla opiskelijoiden huomiointi näkyy oppimiskeskeisyytenä ja pyrkimyksenä opiskelijälähtöisyyteen. Seija pitää tärkeänä oppimista tukevien puitteiden luomista opiskelijoille opetuksen käytännön järjestelyiden kautta. Kristiina pyrkii mahdollisuuksien mukaan toteuttamaan opetustaan opiskelijälähtöisesti, esimerkiksi pienryhmäopetuksena, sillä ajattelee sen tukevan syväoppimista. Kristiina pyrkii opettajana jatkuvaan dialogisuuteen opiskelijoiden kanssa. Hän pyrkii opettamaan keskustelevalle tavalle, pohtien asioita yhdessä opiskelijoiden kanssa ja kertoen opiskelijoille, mitä heiltä odottaa:

”Ni se että siinä niinku opettajana ni mä nykyään varmaa vaan sanon enemmän ja enemmän auki, ett nyt tää opiskellaan näin, koska plaa, plaa, plaa, ja sitt se on niinku aika paljon, nousee tästä muistin toiminnasta tai muusta. Ett se on varmaan se niinku opettajuudessa nyt sellanen, mitä on tajunnu, ett sitä pitää vaan tehdä. Ett mä ehkä syksyllä pystyin sitä jonkun verran tekee mun tän yhen yliopistokurssin puitteissa, ni se tuotti hyviä tuloksia myös. Ett semmonen jatkuva tietty dialogisuus.”

Seija pyrkii opiskelijälähtöisyyteen käyttämiensä opetustapojen ja -menetelmien kautta, joiden ajattelee myös laajemmin kehittävän opiskelijoiden taitoja. Hän pyrkii siihen, että opetuksessa opiskelijat tekevät ja keksivät asioita:

”Niin... mutt sitte mä huomaa sen, että se on kuitenkin hirveen kivaa se opettaminen, ett siihen sitten yleensä aina innostuu itte siihen opettamiseen. Että tota koska se on hirveen hienoo nähdä, miten niinku opiskelijat tekee töitä, ja miten ne keksii asioita, kun antaa niitten tehdä. Ettei oo kaikki niinku valmiiks annettua.”

Tiinan kohdalla didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu erityisesti toimiminen oppimis- ja opiskeluprosessin ohjaajana kohti kurssin päämääriä ja tavoitteita.

Oppimista koskeva tieto kuuluu yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan, Kristiinan ja Seijan didaktiseen asiantuntijuuteen. Seijalla ja Kristiinalla oppimisen huomiointi on aina ollut tärkeää opettajuudessa. Kristiinalla oppimista koskeva tieto näkyy siinä, että hän pitää tärkeänä oppimisen laadukkuutta ja syväoppimista. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Kristiinan oppimista koskeva tieto on vahvistunut:

”Nykyään mulla on se kauheen vahva, ett se on niinku vahvistunu, ett mä uskallan sanoo paremmin ääneen sen, että se pitäs se opetustilanne järjestää niin, ett se mahdollistaa syväoppimisen. Vaikka se on kauheen klisemäistä, niin mä tarkotan sitä todella. Että must niin pitäs tehdä. Ja ett mä vaatisin sitä sitt myös opiskelijoilta. Ett tavallaan mä nyt opettajana pyrkisin sanoo auki sen, ett mä haluaisin, ett opiskelijat myös sitoutuu siihen oppimiseen. Ja ett mä yritän tehdä parhaani, jotta se tilanne olis sellanen, ett siinä on mahdollista oppia. Mutt ett se tarttee niinku molemmat puolet, sen opiskelijan ja sitt opettajan.”

Tiinalla oppimista koskevaan tietoon kuuluu erityisesti tieto opiskelijoiden oppimista ja ajankäyttöä ohjaavista tekijöistä ja varsinkin arvioinnin merkityksestä opiskelijoiden oppimista ohjaavana tekijänä. Tiina myös tunnistaa opiskelijoilla olevan erilaisia tapoja oppia.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopistopettajien *opetusta koskevat tiedot ja opetustaidot ovat laajentuneet*. Opetustaitojen laajentuminen näkyy Tiinalla, Kristiinalla ja Seijalla erityisesti erilaisten opetusmenetelmien tulemisena heidän opetuksensa osiksi. Kristiinan ja Seijan opetuksen osiksi on myös tullut erilaisia oppimismuotoja. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Seijalla on selkeämpää tietoa oppimistavoista, joita hän oli kokeillut opetuksessaan jo ennen yliopistopedagogista koulutusta.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan, Kristiinan ja Seijan opetustaitoon kuuluu linjakkaan opetuksen merkityksen tiedostaminen. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Tiinan ja Seijan tiedot arvioinnin merkityksestä ovat lisääntyneet. Tiinan opetuksen osiksi on tullut myös erilaisia arviointimenetelmiä.

Kristiinan ja Seijan opetustaitoon kuuluu tieto siitä, miten oman alan sisältöjä voi opettaa opiskelijoille. Kristiina opettaa painottaen oppimisen laadukkuutta ja tuoden usein opiskelijoiden tietoon opiskeltavien sisältöjen yhteyden työelämässä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Seija pyrkii opettamaan ensisijaisesti ohjaten:

”Kyllähän sitä niinku siis, ku mä sanoin, ett miten se nyt enemmän se ohjaaminen on mun mielestä niinku paljon kuvaavampaa. Koska kyllähän tossa kun mä noita kurssejakin vedän, niin mähän ohjaan niitä löytämään tietolähteitä, mä ohjaan niitä etsimään, muodostamaan kuvaa. [...] Ni mä oon ruvennu karsastaa sitä sanaa opettaminen...”

Laajentunut ja syventynyt opetustaito näkyy Tiinalla siinä, että hän kokee hallitsevansa opetukseen ja sen suunnitteluun liittyvät asiat. Kristiinan ja Seijan kohdalla lisääntynyt opetusta koskeva tieto on taas tehnyt heidät tietoiseksi opetuksensa kehittämiskohdista.

Yliopistopedagoginen koulutus on lisännyt Seijan tietoa siitä, miten opetuksen voi toteuttaa hyvin. Seija kokee kuitenkin tutkimus- ja opetustehtävien välillä olevan ristiriidan ja ajankäytön aiheuttavan sen, ettei hän pysty toteuttamaan opetustaan haluamallaan tavalla:

”Tässähän tää ristiriita on. Ett sen takia mä en koe olevani hyvä opettaja, koska mä en pysty muuttamaan mun opetustani semmoseks, mikä ois paras, koska mull ei oo sitä aikaa, [tekstiä poistettu anonymiteetin säilyttämiseksi]. Niin siin mä koen koko aika niinku riittämättömyyttä. [...] Mutt sitt mä toteen, ett mun on pakko... ainut mikä tänä päivänä painaa, on että paljonko mä saan julkasuja. [...] Ja oman alan julkasuja.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *huomion kiinnittäminen opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen*. Tiina panostaa opetuksen suunnitteluun miettien etukäteen kaikki opetukseen liittyvät asiat. Seija tekee paljon töitä opetuksen ja ohjauksen suunnittelemiseksi. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, hän pyrkii pysymään suunnittelemissaan ohjeissa vaikka ne olisivat puutteelliset ja huomioimaan asian opetuksen suunnittelussa seuraavalla kerralla:

”Mutt mä mietin sitä, ett se on niin kova paine, sieltä tulee aina välillä opiskelijoilta, ett meiän pitää tarkentaa jotaki ohjetta. Ett se pitää vaan pysyä siinä, mikä on annettu ekana. [...] Koska jos kesken vaihtaa, ni siit tulee semmonen hässäkkä. Ni se vaan täytyy sanoa, ett tänä vuonna mennää näillä ohjeilla, mitkä on annettu, vaikka ne olis vähän puutteelliset.”

Kaikki tähän ryhmään kuuluvat yliopisto-opettajat seuraavat ja arvioivat opetustaan saaden siitä tukea opetuksensa suunnitteluun ja kehittämiseen. He käyttävät apuna opiskelijoilta saatuja kurssipalautteita, mutta eivät anna sen vaikuttaa kaikkeen. Tiina etsii kurssipalautteista sellaisia asioita, joita hän voi muuttaa opetuksessaan. Seija puolestaan pitää palautteesta huolimatta kiinni tietyistä opetuksen toteutustavoista, kun ajattelee niiden tukevan opiskelijoiden kehittymistä.

Tiina ja Kristiina tarkkailevat opetuksensa onnistumista opetuksen aikana. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Kristiinalla kriteerinä opetuksen onnistumiselle on usein opiskelijoiden osallistuminen ja vuorovaikutuksen toimiminen:

”Ett se kokonaisvaltasuus, ni se on toisaalta hienoa. Ja kyll se yleensä kertoo siitä, että on menny hyvin, ett on semmonen, ett vuorovaikutus on pelannu. Ja on siis ihan sellanen tunne, ett on luotu jotain uutta yhdessä, ett on keksitty ja saatu ideoita siinä ryhmässä siihen opetukseen liittyen. ”

Tiinan ja Seijan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu tietoinen opetuksen kehittäminen. Tiina on ottanut tavakseen kehittää jotain osaa opetuksessaan joka vuosi. Seija on kehittänyt opetustaan tietoisesti käyttäen apuna yliopistopedagogista koulutusta.

Kahden tämän ryhmän yliopisto-opettajan, Kristiinan ja Seijan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu syventynyt käsitys itsestä opettajana. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Kristiinalla ja Seijalla on selkiintynyt ja syventynyt käsitys omasta opetustavastaan ja sen toimivuudesta. Seija oli perehtynyt pedagogiikkaan itsenäisesti jo ennen yliopistopedagogista koulutusta ja ottanut opetuksensa osiksi erilaisia opetustapoja. Yliopistopedagogisesta koulutuksesta Seija on saanut tukea ja vahvistusta aiemmille opetusta koskeville käsityksilleen ja sille, mitä hän oli yrittänyt opetuksessaan tehdä jo ennen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumista. Kristiina kokee luennoimisen itselleen haastavana ja hänestä on tullut aiempaa varmempi kannastaan että opetus tulee järjestää syväoppimisen mahdollistavalla tavalla.

Seijalla on yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa selkiintynyt ja vahvistunut käsitys käyttämiensä työskentelytapojen tarkoituksenmukaisuudesta. Opiskelijoiden vastustuksesta huolimatta hän on varma tiettyjen työskentelytapojen toimivuudesta oppimisen kannalta. Seuraavassa aineistolainauksessa Seija perustelee opiskelijoiden jakamista sattumanvaraisiin ryhmiin:

”Ni joka vuosi tulee, ett tää pitäis saada tehdä semmosissa samaisissa ryhmissä, mitä ne tekee jossaki muualla, ett ne on tottunu työskentelemää. Ni se ei niinku heilauta mua yhtää, mä sanon, että ei. Koska mulla on niinku siihen se tavote, ja mä olen

edelleen sitä mieltä, että tää on paljon parempi tapa tehdä se asia. Mä huomaan, että mä oon niinku varmempi niistä omista lähtökohdista.”

Seijan kohdalla didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu vahvistunut tietoisuus itsestä opettajana. Seija on havainnut olleensa opettajakeskeinen opettaja, vaikka hän oli koko ajan pyrkinyt opiskelijakeskeisyyteen. Tämä on saanut Seijan miettimään omaa tapaansa olla opettaja ja opettaa. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa hän haluaa olla ennen kaikkea ohjaaja:

”Mutta... mutt mä oikeestaan... musta se opettaminen on kauhee sana nykyisin. Oikeestaan ku se on niin semmonen ylhäältä lähtevä juttu. Ku se ei auta oikeestaan mitään, ett mä opetan, vaan se on se, ett auttaa toista löytämään. Elikä se on niinkun... se on aika jännä, että se [tietynlainen] opettaja onki nyt jollaki tavalla tota... nyt mä sen tajuun, niin mä en oo yhtään siit... ett miten mä nyt sanosin, pitäs niinkun... ett se onki niinku murtunu nytte. Ett mä en oikeestaan halua olla semmonen.”

Pedagoginen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus oli Tiinan ja Kristiinan opettajaidentiteeteissä orastavana näkyvä osa. Seijan kohdalla pedagoginen asiantuntijuus ei tullut näkyviin opettajaidentiteetin osana opettajauran alkuvaiheessa.

Tiinalla orastava pedagoginen asiantuntijuus näkyi havaintona siitä, että hän piti opiskelijoiden kanssa työskentelystä sekä opiskelijoiden tukemisena heidän kanssaan keskustelun kautta. Kristiinan orastava pedagoginen asiantuntijuus näkyi opetuksessa opiskelijoiden osallistumisen ja heidän opetusta koskevien kokemustensa seuraamisena. Seuraava aineistolainaus tuo esille sen, miten Kristiina havaitsi opettajauran alkuvaiheessa pienryhmäopetuksen toimivuuden:

”Mutt sitt nää, mitä meillä osastolla oli tämmöset esseeryhmät, ni ne oli oikeesti ihan hirveen kivoja. Elikä niissä opiskelijat tuotti ensin etukäteen esseet, jotka sitt käsiteltiin ryhmissä. Joihin me oltiin tehty tämmösen rakentavan palautteen systeemit sun muut. Ja ne toimi ihan kamalan hyvin, ja niist on aina tullu hirveen hyvä palaute.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa pedagoginen asiantuntijuus on Tiinan, Kristiinan ja Seijan opettajaidentiteettien olennainen ja didaktisen asiantuntijuuden kanssa varsin tasapainoinen opettajaidentiteetin osa. Heidän pedagogiseen asiantuntijuuteensa kuuluu ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan, opiskelijoiden tukeminen sekä huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopistopettajien pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu lisääntynyt *ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan*. Tiina, Kristiina ja Seija ymmärtävät erilaisia opiskelijoita sekä heidän erilaisia tilanteitaan ja lähtökohtiaan. Tiina hyväksyy opiskelijoiden tekemän ratkaisujaan opiskelun ja kurssien suhteen sen perusteella, mikä heille itselleen tärkeää. Seija puolestaan ymmärtää ja hyväksyy aiempaa paremmin opiskelijoiden erilaisia päiviä. Kristiina ymmärtää aiempaa paremmin varsinkin opinnoissaan alkuvaiheessa olevia opiskelijoita ja heidän vaihettaan opinnoissa. Hän huomioi sen opetuksessaan perustelemalla asioita opiskelijoille:

”Sitt varmaan mitä nyt on oppinu, ni enemmän ja enemmän... että pitää perustella, sanoa auki asioita enemmän ja enemmän opiskelijoille, että miks mä teen näin ku mä teen. Ett se ei oo suinkaa ollu... ett opiskelijat edellyttää monesti, varsinki ekan vuoden opiskelijat, semmost niinku faktalitaniaa, joka ei oo se, mitä mä haluaisin esimerkiks tehdä.”

Kristiinalla on myös opiskelijoiden käyttäytymistä koskevaa tietoa, jonka kautta hän pystyy hyväksymään opiskelijoiden erilaisia näkemyksiä. Seijalla lisääntynyt ymmärrys opiskelijoita kohtaan näkyy siinä, että hän pystyy asettumaan opiskelijan asemaan:

”Ni mä aattelen, ett voi hyvänen aika, ett kyllä opiskelijat voi olla kovilla! Ett tota... nii, niin niinku mä aattelen sitä tästä, että tää kuitenkin, niin se, ett millä tavalla tääl-

lä saadaan palautetta, se vaikuttaa koko niitten loppuelämään. [...] Tietysti osa on niin vahvalla itsetunnolla jo tota lähtiessänsä, ett niitä nyt ei kukaan saa nujerrettua kaikilla mahdollisilla epäoikeudenmukasilla niinku arvioinneilla ja tämmösellä, koska he tekee sitä tietä, minkä he on kokeneet. Mutta ne on aika harvat, millä on niin vahva itsetunto. Kyllä paljon on etsijöitä opiskelijoissa.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopistopettajien pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden tukeminen*. Tiina, Kristiina ja Seija pyrkivät tukemaan opiskelijoita taitojen kehittymisessä. Tiina pyrkii opetuksessaan tukemaan sitä, että opiskelijat näkisivät sen, mitä heidän osaamisensa voi ryhmätyössä tuoda yhteiseen päämäärään pääsemisessä. Kristiina ja Seija pyrkivät tukemaan sellaisten taitojen kehittymistä, joita opiskelijat tulevat tarvitsemaan työelämässä. Kristiina pyrkii siihen perustelemalla opiskelijoille tiettyjen asioiden opiskelua työelämässä tarvittavien taitojen kehittämisellä:

”Sitt ku ne menee töihin oikeesti. Siis seki on yks, mitä me sanotaa auki opiskelijoille. Ett mä tuon sitä niinku esiin, tavallaan sitä, että mihin te voitte sijottua, ja ett tätä mitä me nyt tehään, te tarvitte esimerkiks sitt siinä hommassa. Ett näkis, ett hei, ett se ei oookaa nyt se, mitä me tehään, vaan tätä hetkee varten tai tätä suoritusta varten, vaan ett siin on joku taka-ajatus, että se tois niinku tietoja ja taitoja työhön.”

Seija puolestaan pyrkii valitsemiensa työskentelytapojen kautta opiskelijoiden sosiaalisten ja ryhmätyötaitojen kehittymiseen:

”...esimerkiks semmonen asia, että mä oon pannu jo vuosia, jakanu ne satunnaisesti ryhmiin tekemään semmosta isoo ryhmätyötä, mitä ne sitte oikeesti joutuu tekemään eivät itse valitsemissaan ryhmissä kun ne on valmiita. [Ryhmätyön aiheen kuvailu poistettu] Niin ne tekee sen ryhmänä sitt aikanaankin, eikä ne valitse ketä siihen ottaa.”

Kristiina ja Seija pyrkivät tukemaan opiskelijoita myös opiskelutaitojen oppimisessa. Seijalla tämä näkyy pyrkimyksenä tukea opiskelijoita oppimisen kannalta sopivien opiskelutaitojen löytämisessä. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa Kristiina puolestaan kokee

opettavansa varsinkin aloitteleville yliopisto-opiskelijoille opiskelua yliopistokontekstissa ja siinä tarvittavia opiskelutaitoja:

”Ett mun täytyy näille opiskelijoilleki ihan tavallaan opettaa pedagogiikan alkeita. Ett osa opiskelijoista meillä on tosi niinku syväsuuntautuneita ja tottuneita huippulukioissa siihen, että siellä tehään niinku vähän sillee ongelmalähtöisesti tai niinku projekteissa tai... ett se on semmosta prosessioppimista eikä ulkoo lukua. Mutt että se on ehkä vaikein aina nää ekan vuoden opiskelijat kohdata.”

Taitojen kehittymisen lisäksi Tiina ja Kristiina kiinnittävät huomiota opiskelijoiden ajattelun kehittymisen tukemiseen opetuksessa. Kristiina pyrkii tukemaan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä keskustelevan opetustapansa kautta, jossa luodaan, ideoidaan ja keksitään yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Seijan ja Tiinan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu opiskelijoiden kehittymisen tukeminen myös laajemmin. Seija näkee opetuksen yhtenä tarkoituksena ihmisenä kasvun tukemisen. Siinä häntä tukee oman vanhemmuuden kokemuksen kautta saatu kokonaisvaltaisempi ymmärrys ihmisten kasvusta ja kehittymisestä. Seijan mielestä opiskeluaikaan kuuluu oman alan opiskelun lisäksi identiteetin kehittyminen ja valmiuksien saaminen toimia ihmisenä:

”Ett sitä aattelee, että tääki kuitenkin tää... kyllä ku aatellaa, ett mikä pedagogiikan tarkoitus on, ni kyllä mun mielestä se ois... tää on hyvin idealistista, mutta niinku se ois se, että tietysti ihminen oppii sitä omaa alaansa, mutt ett se oppii niinku sitt sill tavalla niinku kokonaisvaltasesti niinku etsimään sitä... ylläpitämään omaa tota tommosta paitsi ammattitaitoa, ni ylläpitämään omia valmiuksiaan toimia tässä ihmisenä. Mä aattelen sitä tälle vähän laajemmin.”

Tiina pyrkii tukemaan opiskelijoita myös opintojen ulkopuolisissa asioissa. Tämä näkyy varsinkin opinnäytetöiden ohjauksessa, jossa Tiina pyrkii luomaan ohjattaviinsa välittömän, avoimen ja keskustelevan suhteen.

Kaikkien tähän ryhmään kuuluvien yliopisto-opettajien pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Kristiinalla tämä

näkyvyyden vuorovaikutuksen merkityksen korostamisena ja pyrkimyksenä jatkuvaan dialogisuuteen opiskelijoiden kanssa. Kristiina pyrkiikin perustelemaan ja avaamaan asioita opiskelijoille huomioiden samalla heidän vaiheensa opinnoissa. Hän tunnistaa siinä kuitenkin vielä kehityttävää. Seuraava aineistolainaus tuo esille sen, miten dialogisuuden rakentuminen voi viedä aikaa:

”Ja sitte ett kestää myös sitä, että... mä aattelen, ett mun syksyn kurssi, olik se nyt yhen periodin mittanen, niin nähtiiks me kaks kertaa viikossa, ni se vie myös aikaa. Ett niinku puoleen väliin ni mä koin olevani vähän sillee yksinäinen siellä niinku opettajana. Ett sitt jotenki nikshti, että sitt alko se niinku toimii tosi hyvin, niinku paremmin ja paremmin. Ett ku mull oli siellä luennoilla keskustelua ja ryhmätyötä välillä, ni se oli niinku sillai, ett pitää vähän vetää kivirekee. Ja sitt se nikshti niin, ett sitt tuntu, ett se lähtiki pyörii niinku. Ett pitää niinku jotenki opettajanaki jaksaa se, että se ei oo heti niinku semmosta ihanaa ja helppoo, vaan ett pitää tehdä töitä ja suostutella opiskelijoita, ja olla tietysti linjakas ja johdonmukanen ja... ja ja... just sanottaa koko ajan, miks tekee mitä tekee. [...] Sitt se vähitellen... must tuntuu, ett kyll se tuottaa hedelmää sitte. Tämmönen varmaan niinku opettajuuteen liittyvä juttu on nyt päällimmäisenä, ett miten niinku näkee ittensä opettajana.”

Myös Tiina pyrkii luomaan opiskelijoihin keskustelemaan suhteen varsinkin opinnäytetöiden ohjaajana. Vuorovaikutuksen ohella Tiina ja Kristiina kiinnittävät opetuksessaan huomiota myös opiskelijoiden osallistumiseen. Tiina tarkkailee opettaessaan opiskelijoiden reaktioita ja kiinnostusta. Kristiinalle puolestaan opiskelijoiden osallistuminen on yksi tekijä, jonka kautta hän arvioi opetuksensa onnistumista.

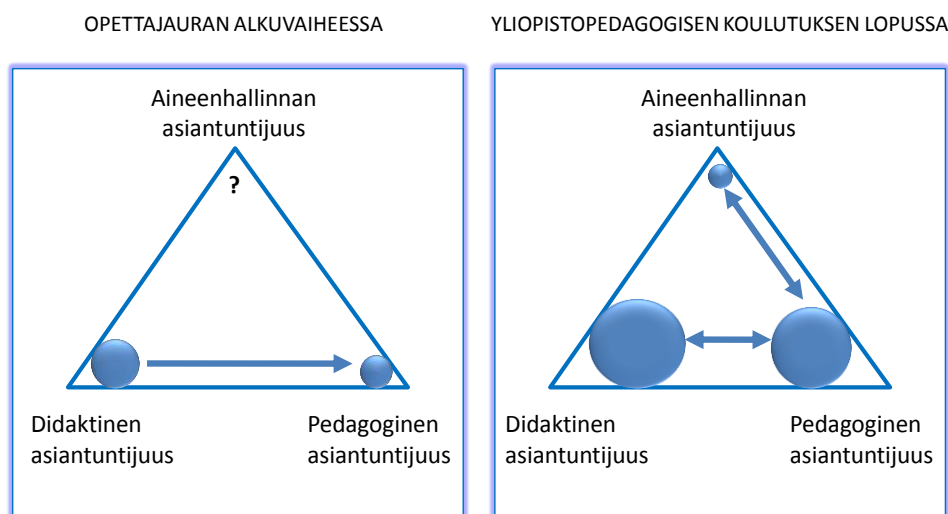
Tiinalla ja Seijalla huomion kiinnittäminen vuorovaikutukseen näkyy opiskelijoiden kuuntelemisena. Tiina pyrkii kuuntelemaan opiskelijoita ollen valmis muutoksiin opetuksessa opiskelijoiden sitä pyytäessä. Seijalla vuorovaikutuksen huomiointiin liittyy vahvistunut usko opiskelijoiden kykyihin:

”Ehkä mä koen olevani kuunteleva ja niitä opiskelijoita kunnioittava. Nimittäin mä oon niinku huomannu tässä, sanotaan joka vuosi mull on niinku lisääntynyt vaan usko siihen, ett mihin opiskelijat pystyy. Se on must aika niinku jännä. Ett tota mä huomasin joskus joiltakin opettajilta semmosta, että ne niinku kokee, että ne on

niinku vihollisia opiskelijat, ett ku tulee vaatimuksia. Ni sitt mä huomaan, että ei mull oo semmosta.”

Tiinalla vuorovaikutuksen huomiointi näkyy myös tietona opiskelijoiden käyttäytymisestä. Tiina pystyy tämän tiedon pohjalta ennakoimaan sitä, miten opiskelijat reagoivat kuin heilä pyytää jotakin.

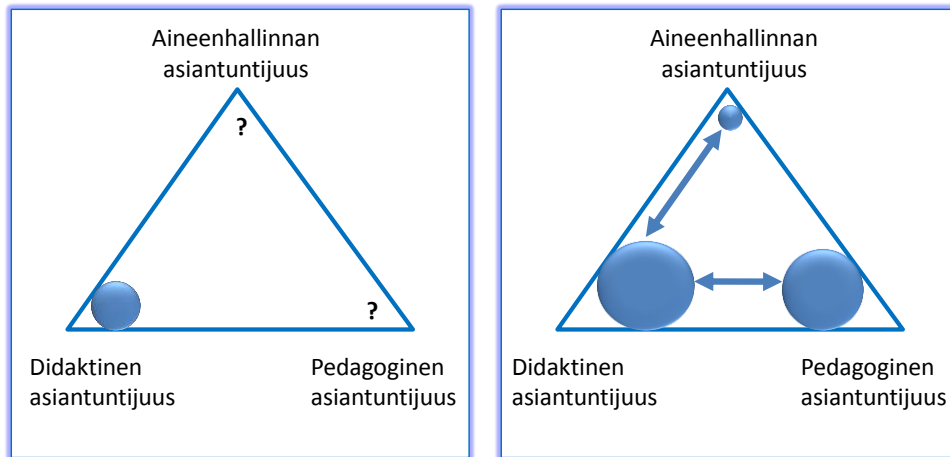
Seuraavat kuviot 7-9 selkiyttävät tämän ryhmän yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa.



Kuvio 7. Kristiinan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

OPETTAJAURAN ALKUVAIHEESSA

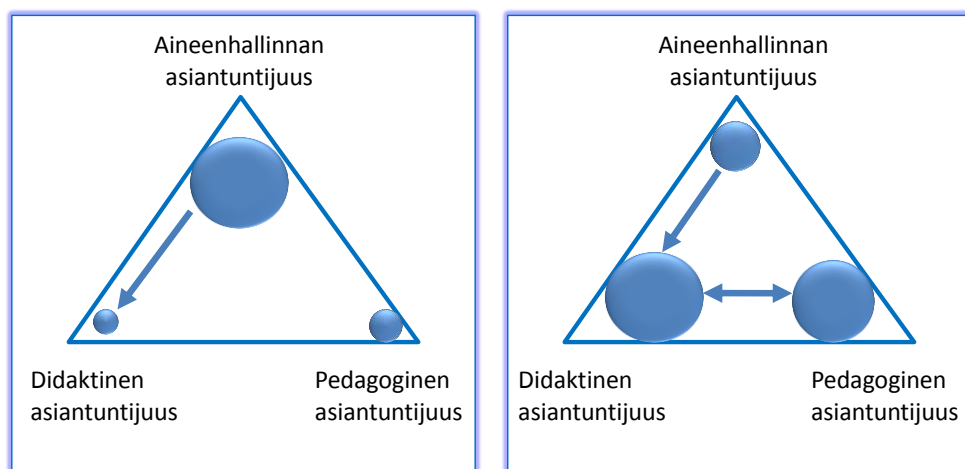
YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN LOPUSSA



Kuvio 8. Seijan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

OPETTAJAURAN ALKUVAIHEESSA

YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN LOPUSSA



Kuvio 9. Tiinan opettajaidentiteetin alueiden muutos opettajauran alusta aikaan yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

6.2 Yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä etsin vastausta siihen millaiset tekijät ovat vaikuttaneet yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittymiseen. Lisäksi etsin vastausta siihen miten nämä tekijät ovat vaikuttaneet yliopisto-opettajien opettajaidentiteetin kehittymiseen. Aluksi esittelen yliopisto-opettajien aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä, sitten heidän didaktisen asiantuntijuutensa kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä ja lopuksi heidän pedagogisen asiantuntijuutensa kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä.

6.2.1 Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat tutkimuksen teko, opettaminen ja opetuskokemus sekä yliopistopedagoginen koulutus. Näitä tekijöitä esiintyi useamman yliopisto-opettajan kohdalla. Lisäksi aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen oli vaikuttanut muita tekijöitä, joita tuli esille yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla. Eri tekijöiden esiintymisen ryhmittäin tulee esille taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Tekijä	Ryhmä 1: Aineenhallinnan asiantuntijuudesta kohti laaja-alaista pedagogista osaamista	Ryhmä 2: Aineenhallinnan ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen	Ryhmä 3: Pedagogisesti ja didaktisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen
Tutkimuksen teko	X	X	X
Opettaminen ja opetuskokemus	X	X	X
Yliopistopedagoginen koulutus	X		X
Sisältöihin panostaminen opettajauran alussa	X		

Opinnäytetöiden ohjaaminen	X		
Tietty tehtävä yliopistolla		X	
Innostus erilaisia asioita kohtaan			X
Omaan urapolkuun liittyvät kokemukset			X

Esittelen seuraavaksi tarkemmin eri tekijöiden vaikutusta aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen.

Tutkimuksen teko

Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittämisessä opettajaidentiteetin osaksi tutkimuksen teko näyttäytyi merkittävänä tekijänä. Kaikkiaan seitsemän yliopisto-opettajaa toi esille tutkimuksen teon merkityksen tukeneen aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittämisessä.

Anna, Marjo, Tiina ja Pirjo toivat esille tutkimuksen teon merkityksen oppiaineen *sisältöjen hallinnan kehittämisessä*. Yliopisto-opettajista Pirjo korostaa sitä, että tutkimuksen teon kautta on perillä alansa viimeisimmästä tiedosta. Tiinalla ja Pirjolla tutkimuksen teko tukee myös muiden kuin omaan tutkimusaiheeseen liittyvien asioiden opettamisessa. Tiina korostaa tässä varsinkin tutkimuksen teon kautta saatujen tiedonhankinta- ja käsittelytaitojen merkitystä. Häntä nämä taidot ovat tukeneet myös luentojen rakentamisessa ja opetusmateriaalin tuottamisessa. Marjolla ja Tiinalla erityisesti väitöskirja oli merkittävä tekijä sisältöjen hallinnan kehittämisessä opettajauran alkuvaiheessa. Myös Marjo koki sisältöjen selkiintymisen ja syventymisen parantaneen opetuksen laatua väitöksen jälkeen.

Kristiinan ja Seijan kohdalla tutkimuksen teko näkyy opetuksessa *oman tutkimuksen tuomisena opetustilanteeseen*. Seija saa tutkimuksesta joitakin esimerkkejä opetuksessa käy-

tettäväksi. Kristiina korostaa sen merkitystä, että tutkimuksesta voi olla hyötyä opiskelijoille.

Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Jaanan kohdalla tutkimuksen teko on tuonut opettajuuteen merkityksellisyyttä:

”Ni siinä jotenki mä luulen ett se tutkimus alko niinku näkyä siinä opettamisessa. Ett jos sä vaan opetat, ja sulla ei oo sitä tutkijakokemusta, sä oot niinku aika kädetön, koska sulla ei oo sitä ymmärtämistä. Ett se semmonen sen tutkimuksen syvyys alko pikkuhiljaa näkyä noissa opetuksessa. [...] Ett sieltä niinku alko tajuta, ett hetkinen, ett tää tutkimus pystyy niinku auttaa mua tässä opettamisessa just yliopistolla. Sitt alko niinku, sitt kääntyy se [...] se tota pyörä toiseen suuntaan.”

Opettaminen ja opetuskokemus

Opettaminen ja opetuskokemus näyttäytyvät aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymistä tukeneina tekijöinä kaikkiaan neljän yliopisto-opettajan kohdalla. Heitä kaikkia opettaminen on tukenut *sisältöjen hallinnan kehittämisessä*. Anna ja Marjo ovat opettamisen ja opiskelijoiden kautta huomanneet oppivansa uutta opettamistaan sisällöistä. Kristiinan, Helenan ja Marjon kohdalla opettaminen on tukenut sisältöjen hallintaa antamalla ideoita, tukea ja kannustusta tutkimuksen tekoon. Helenan kohdalla tässä merkittävää on ollut opetusta varten toteutettu tiedonkeruu ja se, että opetusta varten on joutunut perehtymään omaan tieteenalaan omaa tutkimusaihetta laajemmin. Marjo on opettamisen kautta löytänyt uuden, opetukseen perustuvan tavan tehdä tutkimusta oppimateriaalien ja muiden opiskelijoita hyödyttävien materiaalien kirjoittajana ja myös hänen tutkimuksensa on myös syvennyt.

Opettaminen ja opetuskokemuksen lisääntyminen on tukenut kolmea yliopisto-opettajaa *sisältöjen hahmottamisessa*. Marjo tietää lisääntyneen opetuskokemuksen kautta, mitä sisältöjä opetuksessa tulee tuoda esille. Annalla sisällöt muotoutuvat usein opetustilanteessa

yhdessä opiskelijoiden kanssa. Jaanaa opettaminen on tukenut sisältöjen hahmottamisessa tavalla, jolla niitä pystyy opettamaan:

”Mutta kyllähän opettamisessa oppii sille erilailla, ku sun pitää hahmottaa se, että sä voit sitä niinku tarjoilla muille.”

Kristiina tunnistaa opettamisen, vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa ja asioiden jakamisen heidän kanssaan tukevan aineenhallinnan asiantuntijuuttaan:

”Ja sitt taas tutkijana ni mä koen, että siit kyll saa. Se semmonen tietty vuorovaikutus ja tunne, ett hei, että se, mitä mä tutkin, ni sehän kiinnostaa, voi olla muilleki kiinnostavaa. Ni sitt saa taas potkua siihen, että jaksaa nyhertää sitt yksin. [...] Ett kyll ne ilman muuta ruokkii toisiansa.”

Yliopistopedagoginen koulutus

Kaksi yliopisto-opettajaa toi esille yliopistopedagogisen koulutuksen merkityksen aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymistä tukeneena tekijänä. Marjo on yliopistopedagogisen koulutuksen tukemana pystynyt karsimaan opetettavien sisältöjen määrää:

”Ni siitä valtavasta määrästä mä olen, mun sisältö on supistunu hyvin pieneen. [...] Ja se on ollu tän pedagogisen koulutuksen tota yks, etenkin kolmosessa, jossa oli tää kirjallinen opetussuunnitelma, ajankäyttö, ja sitten karsi, karsi, karsi ja vielä kerran karsi.”

Tiinaa yliopistopedagoginen koulutus on auttanut erilaisten kurssien sisältöjen analysoimisessa:

”Ja sitte tota... no kyllä semmoset teoreettiset opinnot ja mitä luki erilaisista oppimiskäsityksistä, ni se on vaikuttanu, niinku auttanu analysoimaan erilaisii kursseja ja niitten tota rakentelua ja sisältöä.”

Muut aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Muilta osin aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä tuli esille yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla. Näitä tekijöitä olivat sisältöihin panostaminen opettajauran alussa, opinnäytetöiden ohjaaminen, tietty tehtävä yliopistolla, innostus erilaisia asioita kohtaan, ja omaan urapolkuun liittyvät kokemukset.

Anna korostaa opettajauran alkuvaiheen sisältöihin panostamisen, haltuunoton ja kertaamisen olleen yksi tärkeä tekijä siinä, millainen opettaja hänestä on tullut:

”Toisaalta tilannetta helpottaa se, että mä oon opettanu jo niin paljon, että mulla on varsin paljon materiaaleja, opetukseen suunniteltuja materiaaleja, kirjallisuutta, luentorunkoja ja tällasta valmiina, mitä ei tietenkään silloin ollut. Että sitten jos mä mietin, että jos olisin uudelleen samassa tilanteessa, niin kyllä mä varmaan suhteessa edelleen pistäisin just siihen sisältöön ja aineistojen muokkaamiseen enemmän aikaa. [...] Nyt sitä ei tarvi niin paljon tehdä.”

Jaanalla opinnäytetöiden ohjaaminen on vaikuttanut aineenhallinnan asiantuntijuuteen tuoden hänelle sisältöosaamista hyvin monenlaisista aiheista. Tässä merkittävää on ollut se että varsinkin aloittelevana ohjaajana hän panosti opiskelijoiden tutkimusaiheisiin tehden paljon heidän puolestaan.

Helenan kohdalla merkittävää aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittämisessä on ollut tietty tehtävä yliopistolla. Tämän tehtävän kautta hän perehtyi omaan tieteenalaansa perinpohjaisesti ja oppi hahmottamaan omaa alansa kokonaisvaltaisesti.

Tiinan aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen on vaikuttanut innostus erilaisia asioita kohtaan. Tämä on saanut hänet laajentamaan omaa alaa uusiin sisältöihin.

Kristiinan kohdalla aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen ovat vaikuttaneet hänen omaan urapolkuunsa liittyvät kokemukset. Ne ovat vaikuttaneet siihen, että Kristiina tuo opiskelijoiden tietoon tiettyjen sisältöjen opiskelun yhteyden työelämässä tarvittaviin taitoihin.

6.2.2 Didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Esittelen tässä luvussa yliopisto-opettajien didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Suurimmalla osalla yliopisto-opettajista merkittävinä tekijöinä näyttäytyivät opettaminen ja opetuskokemus, yliopistopedagoginen koulutus, opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset sekä motivaatio ja halu tehdä opettajan työ hyvin. Muutamien yliopisto-opettajien kohdalla merkittäviä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat tutkimuksen teko ja tutkijuus, tietoinen opetuksen kehittäminen, opettajakollegoiden tuki, opetusta koskevat pohdinnat sekä opetuksen reflektointi. Lisäksi yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen oli vaikuttanut myös muita tekijöitä. Didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät tulevat opettajaryhmittäin esille taulukossa 2.

Taulukko 2. Didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Tekijä	Ryhmä 1: Aineen- hallinnan asiantun- tijuudesta kohti laaja- alaista pedagogista osaamista	Ryhmä 2: Aineenhal- linnan ja didaktisen asiantuntijuuden vah- vistuminen	Ryhmä 3: Pedagogi- sesti ja didaktisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen
Opettaminen ja opetus- kokemus	X	X	X
Yliopistopedagoginen koulutus	X	X	X
Opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset	X	X	X
Halu tehdä opettajan työ hyvin	X	X	X
Tutkimuksen teko ja tutkijuus	X	X	X
Tietoinen opetuksen ja opettajuuden kehittä- minen	X		X

Opetuksen reflektointi	X	X	X
Opetusta koskevat havainnot			X
Opettajakollegoiden tuki	X		X
Opetusta koskevat pohdinnat		X	X
Sisältöihin panostaminen opettajauran alkuvaiheessa	X		
Henkilökohtaisen elämän kokemukset	X		
Puutteiden tunnistaminen itsessä opettajana	X		
Muutos suhtautumisessa tietoon	X		
Opinnäytetöiden ohjaus	X		
Tietty tehtävä yliopistolla		X	
Opetukseen erikoistuminen ja panostaminen		X	
Palaute			X
Oman alan laajentuminen			X
Itsetuntemus			X
Omaan urapolkuun liittyvät kokemukset			X

Esittelen seuraavaksi tarkemmin eri tekijöiden vaikutusta didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

Opettaminen ja opetuskokemus

Opettaminen ja opetuskokemus näyttäytyi merkittävänä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä kaikilla tutkimukseen osallistuneilla yliopisto-opettajilla. Opettaminen ja opetuskokemuksen lisääntyminen on vaikuttanut opiskelijoiden huomiointiin opetuksessa, opetustapaan, tukenut opetuksen suunnittelussa ja selkiyttänyt yliopisto-opettajien käsitystä itsestä opettajina.

Opettaminen ja opetuskokemuksen lisääntyminen on vaikuttanut *opiskelijoiden huomiointiin* opetuksessa ja sen suunnittelussa. Opettaminen ja opetuskokemus on auttanut yliopisto-opettajia huomioimaan erilaisia opiskelijoita ja opiskelijoiden erilaisia tilanteita. Pirjolla se on auttanut tuomaan opetukseen joustoelementtejä erilaisia ja erilaisin motivaatioin hänen kursseilleen osallistuvia opiskelijoita varten. Tiettyjen asioiden toistuminen opetuksessa vuosittain on auttanut Kristiinaa huomioimaan opetuksessaan opiskelijoiden vaiheen. Seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, miten opetuskokemus on auttanut Annaa huomioimaan opetuksessaan sen, keitä opettaa:

”Mutta selvästi kyllä ehkä niin, että kun mä aluksi ajattelin pelkästään sitä, ett mitä ainakin pitää opettaa, ni nyt mä ajattelen edelleen, ett mitä ainakin pitää opettaa, mutta myöskin sitt sitä, ett kenelle. Koska se sitt vähän vaikuttaa siihen muotoon ja järjestykseen, näihin metodeihin, jota opetukseen käyttää. Myöskin sitte esimerkiksi siihen, miten vaativia oheistehtäviä voi käyttää sitt sen opetuksen tukena. Se on muuttunu.”

Marjon ja Tiinan kohdalla monenlaisten opiskelijoiden kohtaaminen opetustyössä on lisännyt heidän ymmärrystään opiskelijoiden erilaisista tavoista oppia ja auttanut huomioimaan sen opetuksessaan. Seijalla lisääntynyt ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan on auttanut häntä ymmärtämään, että hänen tapansa opettaa ei välttämättä sovi kaikille.

Neljä yliopisto-opettajaa toi esille opetuskokemuksen *vaikutuksen opetustapaansa*. Helena kokee kehittyneensä selkeäsanaiseksi opettajaksi sen kautta, että on opetustyössä joutunut oppimaan monimutkaisten asioiden kiteyttämisen taidon. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Kristiinan keskustelemaan ja asioita perustelevaan opetustapaan on vaikuttanut

se, että hän on opetustyön kautta tullut tietoiseksi opiskelijoiden erilaisista lähtökohdista ja tilanteista:

”Ett se jatkuva, ett on niinku... ett mä oon tavannu opiskelijat siinä, ku mä oon ollu noiss valintakoejutuissa, ett mä oon nähny jo ku he hakee tänne. Ja mä oon ollu tekemässä kysymyksiä, ja luku niiden vastauksia. [...] Tuhansia varmaan. Niin siinä niinku saa tietyn kuvan just siitä, kuinka älyttömän heterogeeninen se porukka on, ja toisaalta kuinka kamalan nuoria osa on. Ja sitt osaa ottaa sen huomioon esimerkiksi siinä ekan vuoden opetuksessa.”

Jaana puolestaan kokee, että opiskelijoissa on tapahtunut muutos, jonka seurauksena opetukseen on ollut helpompi ottaa opiskelijoita osallistavia menetelmiä ja tehtäviä:

”Ja tää on ollu mun mielestä tosi hienoo, ett viimesen mun mielestä kolmen neljän vuoden aikana on tapahtunu ihan valtava muutos opiskelijoissa. Että noihan on oikeesti innoissaan niistä, ett luennolla, ett ei ne jaksa keskittyä enää. Ett tavallaan se levottomuuden hyvä puoli on se, että niitä kiinnostaaki se, ett hei, ne saa välillä miettiä ja pohtia ryhmässä.”

Neljä yliopisto-opettajaa toi esille sen, että lisääntynyt opetuskokemus on tuonut varmuutta opettajuuteen. Kristiinalle on tullut varmuutta erilaisiin tilanteisiin. Jaanalla opetuksesta on kokemuksen myötä tullut rutiinia. Tiinaa ja Helenaa lisääntynyt opetuskokemus on auttanut suhtautumaan opiskelijapalautteisiin rauhallisemmin.

Opettaminen ja opetuskokemuksen lisääntyminen on tukenut kolmea yliopisto-opettajaa opetuksen suunnitteluun liittyvissä asioissa. Tiinaa se on tukenut luentojen rakentamisessa ja opetusmateriaalin tuottamisessa. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi Seija puolestaan oppi ensimmäisten opetuskokemusten kautta hyödyntämään opiskelijapalautetta opetuksen suunnittelussa:

”Ja mä opin niinku siellä jo heti alusta pitäen siihen, ett mä oon aina tehny niinku omat semmoset palautekaavakkeet. Mä edelleenkin teen, ett mä niillä niinkun aina ohjaan sitä mun opetusta, palautteella. Ett se varmasti on vaikuttanu niist ensimmäisist kokemuksista siellä.”

Annan kohdalla opetuksen suunnittelua on tukenut opetustyön kautta tehty havainto opiskelijoiden yleisestä motivoituneisuudesta kursseihin hänen alallaan. Tämä on tukenut opetuksen suunnittelua, sillä hänen ei siinä tarvitse huomioida opiskelijoita, joita joutuisi motivoimaan.

Kolme yliopisto-opettajaa toi esille opettamisen ja opetuskokemuksen merkityksen siinä, että se on *selkiyttänyt heidän käsitystään itsestään opettajina*. Helenalla käytännön opetuskokemus on vahvistanut itsen tunnistamista opettajaksi:

”No se, että on niitä opetustehtäviä. Ensinnäki se, että on annettu niitä. Ja sehän on ihan esimiestoimintaa tavallaan se, että on okei, että tee sä tuota, ja sitte on annettu vapaita käsiä. Ja sitte on katsottu, että mitä siitä on tullu. Eli se että on saanut niitä opetustehtäviä. Ja nythän siihen on sitten erikoistunu, päässy erikoistumaan.”

Opettaminen ja opetuskokemuksen lisääntyminen on Helenan ja Seijan kohdalla vaikuttanut siihen, millaisina opettajina he näkevät itsensä. Seija on alkanut nähdä itsensä ennen kaikkea ohjaajana entisen opettajakeskeisesti ajattelemansa opettajan sijaan. Lisääntynyt opetuskokemus on vahvistanut Seijan ja Kristiinan käsitystä omasta opetustavastaan, jossa tärkeää on opiskelijoiden oppimisen tukeminen.

Yliopistopedagoginen koulutus

Yliopistopedagoginen koulutus on kaikilla tutkimukseen osallistuneilla yliopisto-opettajilla ollut merkittävä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttanut tekijä. Kristiina kuvaa yliopistopedagogisen koulutuksen olleen käännekohta opettajuudessaan. Annan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on ollut sisältöjen haltuunoton ja oman vanhemmuuden kokemuksen ohella yksi niistä tekijöistä, jotka ovat tehneet hänestä sellaisen opettajan kuin hän on. Anna, Pirjo ja Helena kokevat opettajana kehittymisensä kannalta tärkeänä sen, että opettivat yliopistopedagogisen koulutuksen kanssa samaan aikaan.

Yliopistopedagoginen koulutus on lisännyt yliopisto-opettajien tietoa oppimisesta, tukenut heitä opiskelijoiden huomioimisessa opetuksessa, laajentanut ja syventänyt heidän opetusta koskevia tietojaan ja taitojaan, vaikuttanut opetuksen suunnitteluun, tukenut heitä opetuk-

sen kehittämisessä, lisännyt heidän tietoisuuttaan itsestään opettajina ja vaikuttanut heidän opetusta koskeviin käsityksiinsä.

Kolme yliopisto-opettajaa, Jaana, Tiina ja Seija toivat esille yliopistopedagogisen koulutuksen merkityksen siinä, että se on *lisännyt heidän tietoaan oppimisesta* ja sitä ohjaavista tekijöistä. He kaikki ovat tiedostaneet arvioinnin merkityksen opiskelijoiden oppimista ohjaavana tekijänä. Jaana on yliopistopedagogisen koulutuksen kautta myös oppinut seuraamaan oppimisprosessia ja näkemään opiskelijoiden kehitys- ja oppimiskaaren. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Mutt sitte ku sitä opiskeli ja tajus sitten sen niinku semmoseks oppimisprosessiks, se on ollu ehkä se suurin juttu, minkä mä tajusin tässä tän sanotaan [tiettyjen vuosien] aikana. Ett mä pystyn seuraamaan ei pelkästään opiskelijoitten oppimisprosessia sillee tietosesti, vaan myös näissä tutkimusprojekteissa [...] niitten [tahojen] sitä oppimista. Jolloin mä saan paremmin kiinni, mä pystyn tekee tutkimustyötä paremmin, [...] sen takia, että mä ymmärrän sen ketjun.”

Kolmen yliopisto-opettajan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on antanut *tukea opiskelijoiden huomioimiseen opetuksesta*. Marjoa ja Jaanaa se on tukenut opiskelijoiden tason huomioimisessa opetuksessa. Marjoa yliopistopedagoginen koulutus on tukenut varsinkin aloittelevien yliopisto-opiskelijoiden tason huomioimisessa. Jaana oppi huomioimaan opiskelijoiden tason sen kautta että joutui itse opiskelijaposition yliopistopedagogisessa koulutuksessa:

”Mutt ehkä siin on se hyvä puoli sitten, että kun on joutunu olee semmosessa vähän hiljaseudessa rytmissä, ni se ehkä opettaa näitten nuorison kanssa tekemistä. Koska ne ei pysty siihen sellaseen, niinku tehokkuuksiin kun tämmöset ammattitutkijat ja opettajat. Ett sitt helposti tulee, ett vaatii liikaa sekä perusopiskelijoilta mutt jatko-opiskelijoiltakin.”

Pirjoa yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu teoreettinen tieto on auttanut erilais-
ten opiskelijoiden ja opiskelijoiden erilaisten tilanteiden ja motivaatioiden huomioimisessa ja joustoelementtien tuomisessa opetukseen erilaisia opiskelijoita varten.

Yliopistopedagoginen koulutus on tukenut kaikkia tutkimukseen osallistuneita yliopisto-opettajia *opetusta koskevien tietojen ja opetustaitojen laajentumisessa ja syventymisessä*. Kuuden yliopisto-opettajan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on lisännyt heidän tietojaan erilaisista opetuksen toteuttamistavoista, oppimismuodoista ja opetusmenetelmistä sekä tukenut niiden ottamisessa heidän opetuksensa osiksi. Anna on varsinkin toisten opettajien opetuksen seuraamisen kautta saanut käytännön ideoita opetukseensa. Yliopistopedagoginen koulutus on Marjon kohdalla ollut tärkeä tekijä opetusmenetelmien soveltamisen ja yhdistämisen oppimisessa.

Yliopistopedagoginen koulutus on myös tukenut arvioinnissa. Jaana on pystynyt ottamaan opetuksensa osiksi opetusta ja arviointia helpottavia työkaluja ja käytänteitä. Seijalle yliopistopedagoginen koulutus on tuonut näkyvämmäksi formatiivisen arvioinnin merkityksen. Kristiinaa yliopistopedagogisen koulutuksen ryhmäoppiminen tuki erilaisten oppimismuotojen oppimisessa. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Tiina on kokenut erilaisten opetustapojen ottamisessa oman opetuksensa osaksi merkittävänä sen, että yliopistopedagogisessa koulutuksessa niihin on itse osallistunut opiskelijajapahtimissa:

”Ja tietysti taas kerran niitä, mihin on itse osallistunut, niin samanlaisia sitte ryhmiä ja opetusratkasuja käyttää omassa työssä. Ja me saatiin paljon toivoo ja kokeilla erilaisia, saatiin kokeilla ryhmätenttimistä niinku omissa opinnoissa, saatiin kokeilla erilaisii arviointimenetelmiä, erilaisia ryhmätyömenetelmiä ja näitä, miss on asiantuntijaryhmiä, ja sitt näit käydä toisissa ryhmissä ja rakennellaan. Ni sitte kun niit on kokeillu, ni sitt niit voi kokeilla omassa opetuksessa. [...] Se on paljon tehokkaampaa kun se, ett mä luen tosta nyt tommosesta oppikirjasta, että minkälaisia ryhmätyöjuttuja on olemassa. Ni pystyy paremmin arvioimaan esimerkiks ajankäyttöä ja tehtävii tehtäviä, kun on itse ollu se koekaniini siinä työskentelyssä. Ne oli hyviä.”

Seijan kohdalla lisääntynyt opetusmenetelmiä ja oppimistapoja koskeva tieto on selkeyttänyt sitä, mihin hän oli yrittänyt pyrkiä opettajana jo ennen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumista:

”No tietysti se, niin ku mä sanoin, ett on saanu niinku nimiä asioille. Sitt tajus, että ai nii, tähän mä oon pyrkiny ja tätä mä oon yrittäny, ja nyt se on sitte niinku terävöittäny asioita.”

Käsitteiden saaminen on myös Kristiinan, Jaanan ja Helenan kohdalla ollut tärkeää opetuksa koskevien tietojen lisääntymisessä. Jaana on kokenut yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatujen käsitteiden tukeneen häntä työssään kohtaamiensa ilmiöiden tunnistamisessa. Helenalla käsitteiden saaminen on tukenut opettamista ja auttanut toimintamallien pohittimisessa ja kyseenalaistamisessa.

Yliopistopedagoginen koulutus on tukenut viittä yliopisto-opettajaa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen saamisessa ja kokonaisuuden huomioimisessa opetuksessa. Tiinan, Helenan ja Seijan kohdalla kokonaisuuden huomiointia on tukenut yliopistopedagogisen koulutuksen esiin nostama linjakkaan opetuksen merkitys. Marjolla opetuksen muoto on muuttunut kattamaan sisällön lisäksi ajankäytön, opetussuunnitelman ja keinot, joilla opetukseen voi tuoda vaihtelevuutta. Pirjoa yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu kokonaisvaltaisempi ymmärrys on helpottanut opetukseen ja arviointiin liittyvissä asioissa ja auttanut opetuksen ja sen suunnittelun tehostamisessa:

”Mutta täss [koulutuksessa] varsinki sitt ku pääsee syvemmälle sinne kirjallisuuteen, ni sitte rupee tulee semmost kokonaisvaltasempaa ymmärrystä, ett aah, nii joo, ett niit rupee kiteytyy semmosiks, ett täst on kysymys. Ja esimerkiks joku arviointi, joka must on ollu aina jotenki aika tuskallinen ja vaikee kokonaisuus, ni nyt justii sitt tein tossa ens vuoden yhtä kurssia, ni mä huomasin, ett eihän tää oon oikeestaan, kyllähän tää on ihan, menee tässä, ett ei tää niin kauhee vaikee juttu oo. Ett kyllhän tän pystyy tekee ihan aika järkevästi ja kivastikin. Ett se ei tuota samanlaista tuskaa, ett se on helpottunu.”

Yliopistopedagoginen koulutus on lisännyt Jaanan ja Helenan tietoa oman alan opettamisesta nostamalla esille pedagogisen sisältötiedon merkityksen. Jaana tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Ett kyllä se niinku se mun turhautuminen alko aika nopeesti loppua sitte [koulutuksessa]. Ett nyt mä näen, ett nyt mennää niinku kunnolla niinku eteenpäin ja tota

opiskellaan. Mm. mikä tuli tää pedagogical content knowledge, oli ihan uskomaton keskustelu, mikä niinku pisti ajatukset ihan uudella tavalla.”

Helenan kohdalla tiedon saaminen yliopistojärjestelmästä ja yliopistosta opetusympäristönä tavoitteineen on tuonut uudenlaisia merkityksiä hänen työlleen opettajana:

”...mutta tota sitä sellasta tietoisuutta siitä järjestelmästä, miten se toimii, että missä sitä on, missä sitä opettaa, ja mitkä on ne tavoitteet. Että kysyy tavoitteitten perään ihan eri tavalla, ja haluaa saada merkityksiä sille omalle työlleen ihan eri tavalla kun aikasemmin.”

Lisääntynyt tieto on Seijan kohdalla tuonut opettajuuteen ristiriitoja. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Seijalla on tietoa siitä, miten opetuksen voi toteuttaa hyvin, mutta ajankäyttö opetus- ja tutkimustehtävien välillä on haaste.

Viisi yliopisto-opettajaa toi esille yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutuksen opetuksensa suunnitteluun. Annalla ja Marjolla se näkyy tarkempien opetussuunnitelmien tekemisenä. Anna kuvaa yliopistopedagogisen koulutuksen merkitystä opetuksen suunnitteluun seuraavasti:

”Joo, no varmaan se seuranta. Sitt tietysti myös se, että siin on näitä... että myös mun opetusta on tullu muut seuraamaan, siitä on saanu palautetta. Mä varmaankin nyt teen paljon tarkempia opetussuunnitelmia esimerkiksi kun silloin tuota viitisen vuotta sitten.”

Ja Marjo seuraavasti:

”Hyvin tarkasti. Mä kiinnitän paljon enemmän... Jos [lyhyempikestoinen yliopistopedagoginen koulutus] nosti esiin ne metodit, niin [jatko] nosti tän kirjallisen opetussuunnitelman merkityksen ja ajankäytön merkityksen.”

Tiinan, Helenan ja Seijan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on nostanut esille linjakkaan opetuksen merkityksen. Tämä on auttanut heitä huomioimaan kokonaisuuden opetuksen suunnittelussa. Helena tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Ja sitte tää didaktiikka sinänsä, se on tuonu ihan käytännön apuja. Siis se semmoinen, vaikka tämmösen opetussuunnitelman tekeminen, ett mitä pointteja siinä on, se linjaaminen. [...] Ett se on ollu ihan semmosta konkretiaa. Ett nyt osaa sitt sanoa, ett mitä kaikkia asioita tulee ottaa huomioon, kun lähtee suunnittelemaan jotain. Ett se ei oo sellasta nyhräämistä siinä omassa hommassaan, vaan se pitää kattoo kokonaisuuksia ja löytää sieltä ne osatekijät.”

Yliopistopedagoginen koulutus on tukenut yliopisto-opettajia opetuksen kehittämisessä ja parantamisessa. Jaana ja Seija ovat käyttäneet yliopistopedagogista koulutusta apuna opetuksensa ja ohjauksensa kehittämisessä ottamalla opetuksestaan kursseihin liittyviä kehitystehtäviä. Seija tuo asian esille seuraavasti:

”Mä otan aina kehitystehtäväks jonku semmosen haasteen, mikä mun pitäs joka tapauksessa tehdä. Ni mä oon sitte sitä tehny niinku sen kurssin aikana. Tää on ollu mulla kato se johtava ajatus koko aika tässä opiskelussa. Ett ku siellä on aina tätä, ett mä aina niinku tiedän, ett mun pitäs toi joka tapauksessa niinku tehdä, ni mä teen sen nyt sen opiskelun avulla. Ni se on ollu mulla se suurin anti.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu teoreettinen tieto on tukenut Seijan ja Tiinan didaktista asiantuntijuutta. Tiina on teoreettisen tiedon tukemana pystynyt analysoimaan erilaisten kurssien rakennetta. Seija puolestaan on saanut käsitteitä ja perusteluita sellaisille asioille, joita oli yrittänyt kehittää opetuksessaan jo ennen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumista.

Annan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on tuonut varmuutta opettajuuteen ja opettajana kehittymiseen:

”Ja nimenomaan nuorelle opettajalle oli hyötyä siitä, ett siin aika pian rupes huomaamaan, ett no, näit samanlaisii tilanteita on kaikilla, niist selvittää. Ja ett ainoa oikeestaan, mitä täst puuttuu, on niinku itsevarmuus, ja siihen... sitt jos on varma asiasta, ni sitä ei ota niin kovin nöpötarkasti. On valmis niinkun viilaamaan, kehittymään ja muuta, kun ei niinku tarvi käpertyä itseensä ja sääliä ja niinku puolustautua.”

Yliopistopedagoginen koulutus on kuuden yliopisto-opettajan kohdalla *lisännyt heidän tietoisuuttaan itsestään opettajina*. Jaanan ja Helenan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on vahvistanut itsen tunnistamista opettajaksi. Helenalle yliopistopedagoginen koulutus on ollut tärkeä tekijä siinä, että hän on panostanut ja erikoistunut opetukseen ja saanut opetukseen liittyvissä asioissa vastuuta myös omalla laitoksella. Jaana puolestaan kokee löytäneensä opettajaidentiteetin yliopistopedagogisen koulutuksen kautta.

Yliopistopedagoginen koulutus on tehnyt Seijan tietoiseksi siitä, millainen opettaja hän on ja millainen opettajan hän haluaa olla. Hän kuvaa havaintoaan seuraavalla tavalla:

”Ja kyllä mä muistan sen havainnon,[...], ku mä niinkun, siellä ku joutu pohtimaan sitä, ett onks niinku opettajakeskeinen vai opiskelijakeskeinen, niin vaikka mä olin kuinka yrittäny ajatella ittekseni sitä opiskelijan roolia, ni silti mä huomasin, ett mä oon hirveen opettajakeskeinen. Se on niin lujassa.”

Kolmen yliopisto-opettajan kohdalla yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu teoreettinen tieto on vahvistanut heidän omaa opetustapaansa. Helenalle tärkeää on ollut käsitteiden saaminen työssään kohtaamilleen ilmiöille. Pirjon ja Kristiinan kohdalla merkittävää on ollut vahvistuksen saaminen heidän opetusta ja oppimista koskeville käsityksilleen. Pirjo tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Ja aika monesta semmosesta asiasta, mistä on ollu jonkunlainen mututuntuma, ett tää tuntuu must hyvältä, niin sitte on aika hyvät perusteet, että miksi se tuntuu musta hyvältä, ja miks näin on muutoinkin hyvä tehdä, eikä vaan siks ett fiilis nyt on se, ett tää menee perille. Ni sitt pystyy perustelemaan, että se on ihan loogistakin siksi, että tutkimuksenki perusteella tämä ja tämä edistää oppimista.”

Marjo ja Kristiina ovat yliopistopedagogisen koulutuksen kautta tulleet tietoisiksi opetuksensa liittyvistä käytännön asioista. Marjo on toisten opettajien opetuksen seuraamisen kautta tullut tietoiseksi asioista, joita hänen tulee opetuksessaan varoa. Kristiina opetukselta keskustelun ja reflektoinnin sekä oman opetuksensa seuraamisen ja siitä saadun palautteen kautta tullut tietoiseksi kohdista, jotka hänen opetuksessaan eivät toimi.

Kolme yliopisto-opettajaa toi esille yliopistopedagogisen koulutuksen *vaikutuksen opetusta koskeviin käsityksiinsä*. Marjon ja Seijan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on

muuttanut heidän käsitystään opetuksesta. Seija on oivaltanut haluavansa olla ohjaaja ja oppimisen fasilitoija varsinaisen, opettajakeskeisenä pitämänsä opettamisen sijaan. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Pirjon kohdalla yliopistopedagoginen koulutus taas on muuttanut käsitystä yliopisto-opetuksen tasosta:

”Nyt on ollu kiva, meillhän on tuoll justiin näiss eri [yliopistopedagogiikan kursseil-la], me seuraillaan muita opettajia. Ja on kyll yliopistolla hirveesti tosi hyvii opetta-jia, ja kaikki on ihan erilaisia. Kaikilla on ihan oma tapa opettaa ja sillai, ja voi nä-hä, että ne on aivan loistavia. Mutt kauheen vaikee ois sanoa, ett kuka nyt on niinku parempi, tai kuka ois paras tai jotain. Ne on ihan eri tyylisiä ja ihan erilaisia kaikki. Mutt ett kyll parhaimmillaan niin yliopistossa saa tosi hyvää opetusta. Se on ollu musta yks noiden [yliopistopedagogiikan kurssien] semmonen kiva juttu.”

Opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset

Erilaiset opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset näyttäytyivät kuuden yliopisto-opettajan kohdalla tärkeänä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä. Tällaisia kokemuksia olivat opiskeluaikaiset kokemukset opetuksesta, opettajista ja opiskelusta, kouluaikaisen opettajan malli sekä kokemukset erilaisista koulu-, opetus- ja opiskelukulttuureista.

Opiskeluaikaiset kokemukset opetuksesta, opettajista ja opiskelusta olivat viiden yliopisto-opettajan kohdalla vaikuttaneet heidän didaktisen asiantuntijuutensa kehittymiseen. Neljäl-lä yliopisto-opettajalla nämä kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, että he ovat *itse halun-neet opettaa toisella tavalla*. Pirjolla kokemukset yliopisto-opetuksen heikosta tasosta sai-vat hänet varsinkin aloittelevana opettajana luottamaan opetustaitoihinsa ja uskomaan, että hän pystyisi opettamaan paremmin kuin itseä oli opetettu. Kristiinalla turhautuminen yliopiston pintasuuntautunutta opetustapaa kohtaan on johtanut siihen, että hän pyrkii opet-tamaan opiskelijoiden oppimista tukevalla tavalla. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Annalla kokemus monien yliopisto-opettajien heikoista didaktisista valmiuksista on vaikuttanut siihen, että hän on halunnut kehittyä opiskelijoiden oppimista tukevaksi opettajaksi:

”Ja sitt mä olin itse aikanaan opiskelijana miettinyt sitä moneen otteeseen, ett on se kummallista, ett miksei yliopisto-opettajalta vaadita minkään näkösiä valmiuksia, tai miksei yliopisto-opettajien tarvi osata opettaa. Miksei sitä kukaan kontrolloi, miksei asialle tehdä mitään. Kun joukossa oli joitakin todella heikkoja opettajia. [...] Ja sitt mä ajattelin, ett mä en itse ainakaan... siin vaiheessa mä alottelin opetusta, mä koin, että mä en itse halua kehittyä sellaseks opettajaks, joka niinkun vie aikaa toisten oppimiselta enemmän kun tukee sitä. Ja sitt kun tuli tää koulutusmahdollisuus, mä ajattelin, ett no nii, täähän on hyvä, ett mä alottelen opettajan uraa, ja nyt jos mä täss yhtä aikaa opiskelen, mä kenties voin niinku alusta saakka koettaa jotenki kehittyä mahdollisimman hyväks opettajaks”.

Seijalla opiskeluaikainen kokemus omien opiskelutaitojen puutteellisuudesta on vaikuttanut siihen, että hän on halunnut opettaa toisella tavalla tukien opiskelijoiden oppimista. Samasta syystä Seija perehtyi myös pedagogiikkaan itsenäisesti ja hakeutui myöhemmin yliopistopedagogiseen koulutukseen. Hän tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Mä uskon, ett minkä takia mä oon lähteny opiskelemaan pedagogiikkaa, varmaan mikä on hirveen monen muunkin, on se, että mä huomasin, ett niillä tavoilla, millä mä opiskelin täällä [eräässä paikassa], niin ne ei ollu ollenka oikeita. Mä en ollu oppinu lukiossa ollenka oikeita opiskelutapoja, enkä koko [...]tutkintoni aikana.”

Tiinan ja Pirjon kohdalla opiskeluaikaiset kokemukset ovat toimineet myös heidän *oman opetuksensa ja ohjauksensa malleina*. Tiinan kohdalla kokemus ohjauksesta ja ohjattavana olosta on vaikuttanut hänen toimintaansa varsinkin opinnäytetöiden ohjaajana. Pirjo taas ymmärsi erään opiskeluaikaisen opettajan kautta oppimista tukevien materiaalien jakamisen tärkeyden opetuksessa. Pirjolla myös oma kouluaikainen opettaja on tukenut hänen keskustelemaan opetustapansa kehittymistä.

Pirjon ja Seijan kohdalla didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen ovat vaikuttaneet heidän kokemuksensa erilaisista koulu-, opetus- ja opiskelukulttuureista. Pirjon kokemukset erilaisista koulujärjestelmissä ovat vaikuttaneet hänen vahvoihin opetusta ja oppimista koskeviin käsityksiinsä, joiden pohjalta hän on toiminut opettajana. Seijaa kokemukset erilaisista opetus- ja opiskelukulttuureista auttoivat sopivien opiskelutapojen löytämisessä.

Tämä on osaltaan vaikuttanut siihen, että hän on itse halunnut opettaa opiskelijoiden oppimista tukevalla tavalla. Seija kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ett siellä esimerkiks oli selkeet kurssit, joita sitt mentiin... oppimisen kurssit, miten sä opiskelet niinkun kuulustelua varten, miten sä opiskelet jotakin muuta varten. Siell oli ihan selkeet niinku kurssit, joita käytiin. Ja mä aattelin, että voi tauti, ett ku niinku tämmösiä olis mullaki ollu silloin ku mä alotin yliopistolla! Ni se oli karmeeta taivalta tää mun [...] tutkintoni, koska mull ei ollu niinku... mä en osannu muuta ku päntätä, ei ollu minkään näköstä niinku muuta mallia jollaki tavalla. Ni se varmaan niinkun motivoi mua sitte siihen, ett mä haluan tehä sitä eri tavalla. Ja sitt mä tein sitä, niinku yritin tehä eri tavalla täällä.”

Halu tehdä opettajan työ hyvin

Halu tehdä opettajan työ hyvin on vaikuttanut viiden yliopisto-opettajan didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Halu tehdä opettajan työ hyvin on laittanut Jaanan, Tiinan ja Kristiinan kehittymään opettajina ja motivoinut heitä osallistumaan yliopistopedagogiseen koulutukseen. Jaanaa on osaltaan motivoinut halu oppia käyttämään aika tehokkaammin opetuksen ja tutkimuksen välillä. Kristiinaa on motivoinut halu tehdä opettajan työ hyvin niin opiskelijoita kuin itseäkin hyödyttäen. Tämä käy ilmi seuraavasta aineistolainauksesta:

”No yks on varmaan tahto, tahtotila, joka taas sitte... sen takana on varmaan sellanen tunne just, että haluais, että se, minkä tekee, tekee hyvin, ja ett se hyödyttää sekä itteä että sitt opiskelijoita. Ja mulla ei ollenkaa ollu oikeestaa koskaa sitä ajatusta, että opettaminen olis jotenki välttämätön pakko. Mikä yliopistolla on joillaki hirveen tyypillinen. Ja ett se on niinku semmonen pilipalihomma, ett tää tutkimus vaan on tärkeitä. Ett mä oon aina niinku nähny molemmat puolet tärkeinä. Että se tahto, ja sitte ihan vaa niinku tajuu, että todellaki jollaki koulutuksella on aika paljon annettavaa.”

Halu oppia uutta on ollut tärkeä tekijä Helenan ja Seijan didaktisen asiantuntijuuden kehitymisessä. Seija perehtyi pedagogiikkaan itsenäisesti jo ennen yliopistopedagogiseen koulutukseen hakeutumista. Helenalle tärkeää on ollut halua oppia uutta joka vuosi:

”Se on tukenu, ja sitten nää koulutukset on tukenu kyllä. Että mä oon niihin hakeutunu ihan sen takia, ett mä päätin, että mun pitää joka vuosi oppia jotain uutta.”

Tutkimuksen teko ja tutkijuus

Tutkimuksen teko ja tutkijuus on vaikuttanut didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen kolmen yliopisto-opettajan kohdalla. Tiinaa tutkimuksen teko on tukenut opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen liittyvissä asioissa, erityisesti luentojen rakentamisessa ja opetusmateriaalin tuottamisessa. Pirjo kokee tutkimuksen teon tukevan opiskelijoiden oppimisprosesseissa mukana olemista opettajana. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, Jaanalla tutkijuus tukee opinnäytetöiden ohjaamista:

”Ja silloin on helppo yhdistää kandi- ja maisteriohjaus siihen tutkijuuteen, siihen se istuu ku nenä päähän. Ei sun tarvi opettajana sitä miettiä, sähän mietit vaan ohjaajana sitä. Ett ohjaajan ja opettamisen roolit on tosiaan kaks eri asiaa. Ja tota ne on myös samaa, itse asiassa ne on samaa asiaa, mutt vähän eri puolta.”

Tietoinen opetuksen ja opettajuuden kehittäminen

Tietoinen opetuksen ja opettajuuden kehittäminen on ollut merkittävä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttanut tekijä kolmella yliopisto-opettajalla. Jaana, Tiina ja Seija ovat käyttäneet *opetuksensa kehittämisessä apuna yliopistopedagogista koulutusta*. Tiina on pyrkinyt muuttamaan jonkin asian opetuksessaan joka vuosi.

Seijalla oli jo ennen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumista pyrkimys kehittää ja muuttaa opetusta tietoisesti ja aktiivisesti. Hän perehtyi itsenäisesti pedagogiikkaan peilaten lukemiaan asioita opiskeluaikaisiin kokemuksiinsa opiskelusta ja kyseenalaistaen tiedekuntansa opetustavan, joka ei tukenut oppimista. Seija pyrki soveltamaan lukemiaan asioita opetukseensa. Näistä kokemuksista johtuen Seija on pyrkinyt kehittämään ja muuttamaan opetustaan aktiivisesti.

”Mä just peilasin siihen, ett mä en tehny sitä, koska mulle ainut malli oli se pänttääminen, eikä mulle niinku riittäny silloin... mä en ollu sen tyyppinen ihminen, joka osais niinku itte sitte keksiä jonku tämmösen syvän oppimisen. Niin ku jotkuthan tekee sillee. Ett mä vaan pänttäsin, koska se oli ainut malli ollu mulla. [...] Ja sitte ku mä täällä luin siitä [asiasta], ni mä niinkun innostuin siitä tosi paljon. Ja sitte se niinku vaikutti siihen, ku mä pääsin tohon työhön, ni mä rupesin sitä heti niinkun... yritin soveltaa siihen. Sitte mä rupesin ettimään näitä pedagogisia koulutuksia.”

Opetuksen reflektointi

Kolmella yliopisto-opettajalla opetuksen jälkikäteinen reflektointi näyttää vaikuttaneen didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Marjo, Pirjo ja Tiina refleктоivat erityisesti opetuksensa alkuvaihetta. Puutteiden tunnistaminen omissa opetustaidossa ja havainto siitä, että opettaa voisi toisinkin kannustivat Marjoa kehittymään opettajana. Marjo on reflektion kautta tiedostanut, millainen opettaja hän on ollut ja millainen opettaja hän haluaa olla. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, Pirjo on reflektion kautta oppinut näkemään opetuksen haasteellisuuden:

”Ett en mä oo koskaan kokenu, ett se ois jotenkin vaikeaa. Ehkä vähän tyhmästi ki jokenki suhtautunu siihen sillai. Että ei se... ett olis ehkä pitänyt ymmärtää, että se on vaikeampaa. Ja ehkä nyt jälkikäteen voi huomata joistain asioista, ett no olisi sen voinut paremminkin opettaa. Mutt aina tavallaan siinä kohtaa ku on menossa, ni ei oo sitte osannu huomata, että tää pitäs tehä jokenki toisin.”

Tiinalla opetuksen reflektointia on tapahtunut suhteessa opettajauran alkuvaiheen konkreettisiin opetuksen toteuttamiseen liittyviin valintoihin, joita hän on jälkikäteen pystynyt kyseenalaistamaan.

Opetusta koskevat havainnot

Varsinkin opettajauran alkuvaiheessa tehdyt opetusta koskevat havainnot ovat kolmen yliopisto-opettajan kohdalla olleet heidän didaktisen asiantuntijuutensa kehittymiseen vai-

kuttanut tekijä. Tiina ja Seija havaitsivat ensimmäisten opetuskokemusten kautta *pitävänsä opetuksen suunnittelusta ja valmistelusta*. Seija toi asian esille seuraavalla tavalla:

”Ne ensimmäiset tehtävät. Ne oli hirveen... siis kyllä mä aattelen, että ne oli siellä [paikassa], niin se oli hirveen kivaa. Mä muistan vaan, että se oli niinku tosi mukavaa valmistella.”

Tiina havaitsi myös ensimmäisten opetuskokemusten kautta, että epävarmuudesta huolimatta hän sai asiat järjestymään opetuksessa. Kristiinalla puolestaan pienryhmäopetuksen havaitseminen toimivaksi opetustavaksi opettajauran alkuvaiheessa on vaikuttanut siihen, että hän pyrkii opettamaan opiskelijälähtöisesti aina kun se on mahdollista.

Opettajakollegoiden tuki

Opettajakollegoiden tuki on vaikuttanut didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen kahden yliopisto-opettajan kohdalla. Tiinalle kollegoiden tuella, kollegoiden kanssa käydyillä keskusteluilla ja opettajakollegoiden työskentelyn seuraamisella oli suuri merkitys opettajauran alkuvaiheessa. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Tiina omaksui opettajuutta ja sitä, miten omaa alaa opetetaan opettajakollegoiden hiljaisen tiedon kautta:

”Mutta siellä oli semmosii todella niinku merkittäviä ja positiivisia asioita. Oli kaks erityisen hyvää kolleegaa, jotka niinkun... joiden kanssa semmosessa päivittäisessä arkikeskustelussa ni mä sain imuroitua tarvittavan tuen ja kokemuksen siihen, että miten ne päivät käytännössä menee, ja keltä mitäki asioita kysytään.”

Jaanalla opettajakollegoiden tuki ja varsinkin kokeneempien opettajakollegoiden kuunteleminen on tukenut erilaisia opiskelijoita ja erilaisia opiskelijaryhmiä koskevan ymmärryksen saamisessa:

”Mutt et sä voi muuttaa niinku opiskelijapalautteen kautta ihan toiseen suuntaan. Kaikki kokeneet sanoo, että jos joskus on tehny nuoruudessa sen virheen, että sitte on vetässy ihan uusiksi, ni sitte ku tulee seuraava ryhmä, ne saattaa kokea sen niinku ihan toisella lailla.”

Opetusta koskevat pohdinnat

Opetusta koskevat pohdinnat nousivat esille kahden yliopisto-opettajan didaktiseen asiantuntijuuteen opettajauran alkuvaiheessa vaikuttaneena tekijänä. Tiinalla oma ajattelu oli yksi niistä tekijöistä, joiden kautta hän koki kehittyneensä opettajana opettajauran alkuvaiheessa. Pirjolla alkuvaiheessa opettajana kehittymisen kannalta merkittäviä olivat omat opetusta koskevat pohdinnat, jotka pohjautuivat myös pyrkimykselle opettaa toisin kuin itseä oli opetettu. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Aika paljon varmaan sillee negaation kautta oppien, ett ei ainakaan tätä. Se on semmonen iso juttu varsinki alkuvaiheessa. Että paljolti just se, ett ku mä mietin, ett miten mä oon tehny jotain ekoja kurssseja tai opetuksia, tai suunnitellu, niin just siltä pohjalta, ett ei ainakaan silleen niin ku mulle tätä opetettiin, koska must se oli ihan huono. Ett sitte oon yrittäny miettii sen mukaan, että miten se mun mielestä olisi looginen ja hyvä ja sillai.”

Muut didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Edellä esiteltyjen tekijöiden lisäksi myös monet muut tekijät ovat vaikuttaneet yliopisto-opettajien didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Näitä olivat sisältöihin panostaminen opettajauran alkuvaiheessa, henkilökohtaisen elämän kokemukset, puutteiden tunnistaminen itsessä opettajana, muutos suhtautumisessa tietoon, opinnäytetöiden ohjaus, tietty tehtävä yliopistolla, opetukseen erikoistuminen ja panostaminen, palaute, oman alan laajentuminen, itsetuntemus sekä omaan urapolkuun liittyvät kokemukset. Näitä tekijöitä esiintyi yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla.

Annalle opettajauran alkuvaiheen sisältöihin panostaminen on ollut tärkeä tekijä didaktisen asiantuntijuuden kehittämisessä, sillä valmiit opetusmateriaalit helpottavat Annan opetusta vielä yliopistopedagogisen koulutuksen lopussakin. Alkuvaiheen sisältöihin panostaminen on yksi niistä tekijöistä, jotka ovat tehneet hänestä sellaisen opettajan kuin hän on. Annan didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen ovat vaikuttaneet myös henkilökohtaisen elämän kokemukset ja niiden kautta lisääntyneet kokemukset erilaisista ihmisistä. Varsinkin omien

lasten kautta saatu ymmärrys ihmisen kasvusta ja oppimisesta on auttanut Annaa huomioimaan opetuksessaan ja sen suunnittelussa sen, keitä hän opettaa.

Marjon didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen on vaikuttanut puutteiden tunnistaminen itsessä opettajana, mikä on kannustanut häntä kehittymään opettajana. Muutos suhtautumisessa tietoon on vaikuttanut Marjon didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen siten, että hän hyväksyy opiskelijoiden oppivan omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan käsin.

Jaanan kohdalla opinnäytetöiden ohjaaminen on lisännyt hänen tietojaan oppimisprosessista ja tukenut opiskelijoiden tason huomioimista opetuksessa ja ohjauksessa, sillä opiskelijoiden tekstien lukemisen kautta Jaana on saanut käsityksen opiskelijoiden tasosta. Jaana on kehittynyt opinnäytetöiden ohjaajana myös opiskelijoiden erilaisiin aiheisiin perehtymisen kautta.

Helenan didaktisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta merkittävä tekijä on ollut tietty tehtävä hänen yliopistourallaan, joka on osaltaan johtanut siihen, että Helena on ajautunut kohti opetuksen ammattilaisuutta. Tässä tehtävässä hän joutui tekemisiin opetuksen ja sen hallinnoinnin kanssa perehtyen omaan tieteenalaansa perinpohjaisesti. Tämä on vaikuttanut siihen, että Helena näkee opetukseen ja opetussuunnitelmaan liittyviä asioita kokonaisuutena nähden niiden yhteyden myös omaan opetukseensa. Hyvä yhteistyö kollegoiden kanssa tuki Helenaa kyseisessä tehtävässä. Helenan kohdalla myös opetukseen erikoistuminen ja siihen panostaminen esimerkiksi yliopistopedagogisen koulutuksen kautta on tukenut didaktisen asiantuntijuuden kehittymistä.

Tiinan didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen on vaikuttanut palaute. Varsinkin opiskelijoilta saatu myönteinen palaute on kannustanut häntä kehittymään opettajana. Lisäksi Tiinan oman alan laajentuminen sisältöjen suhteen on muokannut hänen rooliaan opettajana.

Kristiinalla itsetuntemus ja varsinkin omien vahvuuksien ja heikkouksien tunteminen on tukenut didaktisen asiantuntijuuden kehittymistä. Kristiinalla myös omaan urapolkuun liittyvät kokemukset ovat vaikuttaneet siihen, että hän opettaa alansa sisältöjä tuoden esille niiden yhteyden työelämässä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin.

6.2.3 Pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Tässä luvussa esittelen tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Kaikilla heistä opettaminen ja opetuskokemus oli merkittävä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttanut tekijä. Muita useamman kuin yhden yliopisto-opettajan kohdalla vaikuttaneita tekijöitä olivat yliopistopedagoginen koulutus, elämäkokemus ja henkilökohtaisen elämän kokemukset, henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemus, opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset, opettajakollegoiden tuki sekä kokemusten reflektointi. Lisäksi yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla pedagogiseen asiantuntijuuteen oli vaikuttanut myös muita tekijöitä. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät tulevat opettajaryhmittäin esille taulukossa 3.

Taulukko 3. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Tekijä	Ryhmä 1: Aineenhallinnan asiantuntijuudesta kohti laaja-alaista pedagogista osaamista	Ryhmä 2: Aineenhallinnan ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen	Ryhmä 3: Pedagogisesti ja didaktisesti osaavaksi opettajaksi kehittyminen
Opettaminen ja opetuskokemus	X	X	X
Yliopistopedagoginen koulutus	X	X	X
Elämäkokemus ja henkilökohtaisen elämän kokemukset	X		X
Henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemus	X	X	X
Opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset	X	X	X
Opettajakollegoiden tuki	X		X
Kokemusten reflektointi	X		X

Muutos suhtautumisessa tietoon	X		
Opinnäytetöiden ohjaus	X		
Tutkimuksen teko		X	
Omat havainnot			X
Oman alan laajentuminen			X

Esittelen seuraavaksi tarkemmin eri tekijöiden vaikutusta pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

Opettaminen ja opetuskokemus

Opettaminen ja opetuskokemus näyttäytyi kaikkiaan kuuden yliopisto-opettajan kohdalla merkittävänä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä. Kaikkien heidän kohdalla opettaminen ja opetuskokemus on *lisännyt heidän ymmärtäväisyyttään erilaisia opiskelijoita ja opiskelijoiden erilaisia tilanteita kohtaan*. Kolme yliopisto-opettajaa koki tärkeänä erityisesti opetustyön kautta kohdattujen opiskelijoiden merkityksen. Marjon ja Tiinan kohdalla opiskelijat ovat lisänneet ymmärtäväisyyttään opiskelijoiden erilaisia oppimistapoja ja tavoitteita kohtaan.

Kristiinalle tärkeää on ollut opiskelijoiden seuraaminen aina valintakokeista lähtien, sillä sen kautta hän on ymmärtänyt opiskelijoiden heterogeenisyyden ja nuoruuden. Kristiinan kohdalla ymmärtäväisyyttä opiskelijoita ja heidän tilanteitaan ja lähtökohtiaan kohtaan on lisännyt myös tiettyjen asioiden toistuminen opetustyössä. Tästä johtuen Kristiina opettaa keskustellen ja perustellen asioita opiskelijoille ymmärtäen opiskelijoiden käyttäytymisen syitä:

”Se just jotenki, että jotkut tietyt asiat toistuu. ## vaikuttanu siihen [...] ett oppii it-testänsä, ja sitte oppii opiskelijoista. Ett se toistuminen niinku tietysti kertoo, ett okei, mistä tää johtuu. Ja ne voi olla siis ihan sellasia neutraalejaki juttuja. Mutt ett niinku

tajuu, ett sitt niinku esimerkiks ekan vuoden opiskelijoista tietää jo jotkut jutut, mitä ne sanoo varmasti palautteessa esimerkiks. Ja tajuu, ett okei, täss nyt vaan täytyy tehdä töitä edelleen. Ett se ei oo niinkää... kyse ei oo esimerkiks siitä mun opettajuudesta, vaan siitä, ett on ekan vuoden opiskelijoita, ja ne odotti eri juttua, ja nyt ne saiki tällasen, ja niitten täytyy... Ett ne arvostaa sitä ehkä parin vuoden päästä, tajuu ett mitä täss tapahtuu.”

Pirjoa ja Seijaa lisääntynyt opetuskokemus on *tukenut opiskelijoiden tukemisessa*. Opiskelijoita ja heidän tilanteitaan koskevan ymmärryksen kautta Pirjo pyrkii tukemaan opiskelijoita näiden omista tavoitteista ja lähtökohdista käsin. Seija puolestaan pyrkii muuttuneensa olemaan ensisijaisesti ohjaaja ja tukemaan opiskelijoita löytämisessä.

Muilta osin opettaminen ja opetuskokemus ovat vaikuttaneet yksittäisiin asioihin. Annan kohdalla opetuskokemus on lisännyt ymmärrystä ihmisen kasvusta, kehittämisestä ja oppimisesta, mikä on tuonut joustoa hänen opettajuuteensa. Pirjoa opetuskokemuksen lisääntyminen on tukenut vuorovaikutuksessa ja ihmisten kanssa työskentelyssä.

Yliopistopedagoginen koulutus

Yliopistopedagoginen koulutus näyttäytyi merkittävänä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä kaikkiaan neljän yliopisto-opettajan kohdalla.

Kahden yliopisto-opettajan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on *lisännyt heidän ymmärtäväisyyttään opiskelijoita ja heidän tilanteitaan kohtaan*. Marjon kohdalla yliopistopedagoginen koulutus auttoi ymmärtämään varsinkin aloittelevien yliopisto-opiskelijoiden tilannetta. Jaanan kohdalla merkittävää puolestaan on ollut opiskelijaposition joutuminen yliopistopedagogisessa koulutuksessa:

”...nyt mä oon tajunnu, ett sen takia se on niin ahdistavaa, ku siellä rouhitaa sun ajattelua uusiks. Ja sehän niinku ahdistaa. Niinhän opiskelijatki ahdistuu.”

Jaanan kohdalla yliopistopedagogisessa koulutuksessa kohdatut erilaiset ja eri tieteenala-taustoista tulevat ihmiset ja työskentely heidän kanssaan on lisännyt yleisesti hänen ymmärtävyisyyttään ihmisiä ja tilanteita kohtaan. Hän tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Siis tää tämmösen - miten mä sanoisin - ihmisten lukemisen ja erilaisten tilanteiden niinkun taju, tilannetajuhan siellä on ehkä semmonen, mitä ne ei niinku opeta meille siis tällasenaan niinku, ett nyt me opetetaan teille tätä, vaan se tulee tässä. Tai ehkä se on niitten piilo-opetussuunnitelmassa [yliopistopedagogisessa koulutuksessa]. Sellaset kasvaa, sellaset tota... ja varmaan se, ett sä joudut kohtaamaa [eri aloilta tulevia ihmisiä]... tiiät sä ihan eri tieteenaloilta olevia ihmisiä, erilaisia ihmisiä, olee erilaisissa ryhmissä. Koska ethän sä täällä oo, siis jos sä oot sun omassa duunipaikassa, ni sullahan on ne tietyt kuviot koko ajan.”

Kolmen yliopisto-opettajan kohdalla yliopistopedagoginen koulutus on *auttanut opiskelijoiden tukemisessa*. Pirjo pystyy yliopistopedagogisen koulutuksen kautta lisääntyneen teoreettisen tiedon avustamana tukemaan opetuksessaan erilaisia opiskelijoita näiden omis-sa lähtökohdissa ja tavoitteissa. Yliopistopedagoginen koulutus on auttanut Seijaa opiskelijoiden tukemisessa tekemällä hänet tietoiseksi siitä, millainen opettaja hän on ja millainen opettaja hän haluaa olla. Seija onkin tiedostanut haluavansa olla ohjaava ja opiskelijoita löytämisessä tukeva opettaja.

Jaana tunnistaa yliopistopedagogisen koulutuksen laajentaneen hänen ymmärrystään oppimisesta, minkä kautta hän pystyy näkemään opiskelijoiden kehitys- ja oppimiskaaren. Lisäksi opiskelijaposition joutuminen yliopistopedagogisessa koulutuksessa on auttanut Jaanaa tukemaan opiskelijoita heidän omat lähtökohtansa ymmärtäen.

Pirjoa yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu teoreettinen ymmärrys ja siinä käydyt keskustelut opettajakollegoiden kanssa ovat tukeneet vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa.

Elämäkokemus ja henkilökohtaisen elämän kokemukset

Kaikkiaan neljä yliopisto-opettajaa toi esille elämäkokemuksien ja erityisesti henkilökohtaisen elämän kokemusten merkityksen pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä. Heistä kaikilla vanhemmuuden kokemus ja omat lapset ovat olleet tässä merkittävin kokemus. Annan kohdalla omien lasten lisäksi merkittävä tekijä on myös ollut yliopiston ulkopuolinen elämä ihmisineen.

Vanhemmuuden kokemus ja omat lapset ovat *lisänneet* yliopisto-opettajien *ymmärrystä ihmisen kasvusta, kehitymisestä ja oppimisesta*. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Seija näkee tämän ymmärryksen pohjalta opiskelun ja opetuksen tarkoituksen laajempänä ihmisenä kasvun tukemisena:

”Tietysti lähtien siitä, koska mä lähdin täältä lasten... kun näki niinku, ett lapset kasvaa ja lapset kehitty, miten auttaa niitä löytämään niinkun kokonaisvaltasuutta ihmisenä, ni tähän on yks pätkä tää opiskeluaika. Ei se oo vaan sitä, että ne oppis sitä omaa ammattiansa, tähän on mielettömän tärkeitä niinku opiskeluaika myös identiteetin kehittymiselle.”

Vanhemmuuden kokemus ja omat lapset ovat *lisänneet* näiden yliopisto-opettajien *ymmärtävyisyyttä opiskelijoita ja heidän tilanteitaan kohtaan*. Marjoa ja Tiinaa omat lapset ja vanhemmuuden kokemus ovat *tukeneet opiskelijoiden kohtaamisessa*.

Henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemus

Henkilökohtainen kasvu on kolmen yliopisto-opettajan kohdalla ollut merkittävä tekijä pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Kuten seuraava aineistolainaus tuo esille, Marjoa henkilökohtainen kasvu on tukenut opiskelijoiden kohtaamisessa tuoden opettajuuteen pehmeyttä:

”Musta tuntuu, että mulla on yksi suo, ni mä katsosin mä on tämmönen henkilökohtainen kasvu [...] □ --- tämmösiä kun empatia, äidillisuus ja ymmärtävyisyys. Mulla ei oo käyny semmosta, että mä oisin leipääntynyt tai tullu kynniseksi tässä opetustyössä,

niinku joskus näkee tommosia, jotka on opettanut pitkään, että ne on hyvin, hyvin kypsii siihen, mitä ne tekee. Vaan musta tuntuu, että mä pehmenin tässä vuosien varrella...”

Henkilökohtaiseen kasvuun liittyy myös itsetuntemus, joka on Marjolla, Helenalla ja Kristiinalla ollut pedagogiseen asiantuntijuuteen vaikuttava tekijä. Helenaa iän myötä lisääntynyt itsetuntemus on tukenut opiskelijoiden kanssa työskentelyssä tuoden opettajuuteen suhteellisuudentajua:

”Ja ikä tekee kyllä sen, että osaa jo ottaa sitä huomioon. Ja tuntee itseään ja tuntee omat reaktionsa, ja sitte osaa niitten kanssa pelata sillä tavalla, että ei joudu ihan työkyvyttömäksi.”

Opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset

Kolme yliopisto-opettajaa toi esille opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset pedagogisen asiantuntijuutensa kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä. Kouluaikeisen opettajan malli ja tapa suhtautua tietoon on Pirjon kohdalla vaikuttanut siihen, että hän pyrkii tukemaan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä keskustelemaan opetustapansa kautta. Hän tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”...mutt erityisesti täll [tietyn aineen] opettajalla ni oli, sen tietokäsitys vastas hyvin mun omaa. Eliikkä sellasta, ett etsitään yhdessä sitä tietoo, ja mietitään, että mitä mieltä ollaan, tai... ja rakennettiin sitä asiaa, ja pohdittiin erilaisia niinku [alan kysymyksiä ja alan kuvailua poistettu]. Ja se on ehkä semmonen, mikä on vaikuttanu. Jos nyt aatellaan tämmöst ulkopuolista, niin... tai on yks tämmösiä esikuvia.”

Annalla opiskeluaikaiset kokemukset ovat vaikuttaneet pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Annalla merkittävä tekijä on opiskeluaikainen kokemus monien yliopisto-opettajien heikoista pedagogisista valmiuksista. Tästä johtuen hän on itse halunnut kehittyä opiskelijoita oppimisessa tukevaksi opettajaksi. Tiinan kohdalla myös omat kokemukset ohjattavana olosta ja se, minkä hän itse on kokenut hyvänä ohjauksena on vaikuttanut hänen toimintaansa opinnäytetöiden ohjaajana.

Opettajakollegoiden tuki

Opettajakollegat ovat vaikuttaneet pedagogisen asiantuntijuuden kehittämiseen kahden yliopisto-opettajan kohdalla. Tiinalla varsinkin opettajauran alkupuolella opettajakollegoiden seuraaminen tuki häntä opiskelijoiden kohtaamisessa:

”Mutta se opettajuus oli sitä, mitä imi niiltä toisilta jatkuvasti, ja sitä, miten he kohtaa opiskelijoita, varmaan niinku seurailin sillee sivusilmällä.”

Jaanalla kokeneempien opettajien kuunteleminen on lisännyt hänen ymmärrystään opiskelijoita ja eri opiskelijaryhmiä kohtaan. Jaana on tiedostanut eri opiskelijoiden voivan kokea asiat opetuksessa eri tavoin.

Kokemusten reflektointi

Kokemusten reflektointi on ollut merkittävä tekijä pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä kahden yliopisto-opettajan kohdalla. Marjolla tärkeitä ovat olleet yliopistouraan liittyvien kokemusten ja opetuskokemusten reflektointi jälkikäteen. Näiden kokemusten pohdinta on auttanut häntä kehittymään sallivammaksi ja lämpimämmäksi opettajaksi. Hän kuvaa asiaa seuraavasti:

”Mut mä jouduin tilanteeseen, et mä jouduin uudestaan miettimään, että millanen ihminen mä oon ja kuka mä oon. Millanen ihminen mä haluan olla. [...] Haluanko mä olla samanlainen, että kohdella muita niinkun mua kohdeltiin tässä tilanteessa, et se oli kamalaa. Mä totesin ”ei”. Ja se niinkun alko, must tuntuu, et se oli kuitenkin, vaikka se oli mulle sillon kamalaa [tekstiä poistettu] ni se oli mulle kuitenkin onni, koska musta tuli lopulta sitten parempi opettaja mun mielestä ja varmaan toisaalta myöskin parempi tutkija.”

Seijan kohdalla oman opiskeluajan merkityksen pohtiminen jälkikäteen on osaltaan vaikuttanut siihen, että hän näkee ihmisen kasvun ja kehittymisen kokonaisvaltaisemmin, pystyy ymmärtämään opiskelijoita ja asettumaan heidän asemaansa.

Muut pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Yliopisto-opettajien pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen ovat vaikuttaneet myös monet muut tekijät, joita tuli esille yksittäisten yliopisto-opettajien kohdalla. Näitä olivat muutos suhtautumisessa tietoon, opinnäytetöiden ohjaus, tutkimuksen teko, omat havainnot sekä oman alan laajentuminen.

Marjolla muutos suhtautumisessa tietoon on auttanut häntä ymmärtämään paremmin opiskelijoita, heidän tilanteitaan ja sitä, että ihmiset ymmärtävät ja oppivat asioita eri tavoilla.

Jaanan kohdalla opinnäytetöiden ohjaamisen kautta lisääntynyt oppimisprosessia koskeva tieto on auttanut häntä opiskelijoiden tukemisessa.

Pirjon kohdalla tutkimuksen teko on tukenut vuorovaikutusta ja ihmisten kanssa työskentelyä opetustilanteissa. Tämä johtuu siitä, että Pirjon alalla tutkimus on ryhmäprosessi ja siksi siitä saa välineitä ihmisten kanssa työskentelyyn myös muissa tilanteissa.

Tiinalla opettajauran alkuvaiheessa pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeä oli havainto siitä, että hän opiskelijoiden kanssa työskentelystä. Myöhemmin Tiinalla oman alan laajentuminen sisältöjen suhteen on muokannut hänen rooliaan opettajana opiskelijoiden kehittymistä tukevampaan suuntaan. Tiinan tehtäväksi on tullut auttaa opiskelijoita näkemään se, mitä heidän osaamisensa tuo yhteiseen päämäärään pääsemiseksi.

7 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajaidentiteettiä narratiivisena ja muodostin haastattelujen perusteella jokaiselle yliopisto-opettajalle opettajaidentiteetin kehittymistä kuvaavat tarinat. Narratiivisen tutkimuksen kohdalla vallitsevat käsitykset tutkimuksen verifikaatiosta ovat epäolennaisia, sillä narratiiveja ei ole tarkoitettu luettavaksi täsmällisinä kuvauksina tapahtumista ja samanlaisina todellisen maailman kanssa. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarinoiden ja tulkintojen uskottavuus on ratkaisevaa niiden totuudellisuuden sijaan. (Riessman, 1993, 64–65.) Tarinoita tulkitaankin niiden todentuntuisuuden tai tarkemmin niiden elämäntapaisuuden kautta (Bruner, 1990, 61). Ajatellaan myös, että aineistojen tulkinta itsessään on diskurssien määrittämää (Riessman, 1993, 64). Narratiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ei voida supistaa formaaleihin sääntöihin ja standardisoituihin teknisiin toimenpiteisiin, eikä tarinoiden tulkintaan ole olemassa tiettyjä sääntöjä. Hyväksytäänkin, että erilaiset luotettavuuden arviointitavat voivat sopia erilaisille tutkimusongelmille. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida neljästä näkökulmasta. Näitä ovat 1) vakuuttavuus, 2) vastaavuus, 3) koherenssi ja 4) pragmaattinen käyttö. (Riessman, 1993, 65–69.)

Narratiivisen tutkimuksen *vakuuttavuudella* tarkoitetaan tulkintojen perusteltavuutta ja uskottavuutta. Vakuuttavuus on suurinta silloin kun teoreettiset väitteet ovat informanttien kertomusten tukemia ja kun myös huomioidaan vaihtoehtoiset tulkinnat. (Riessman, 1993, 65.) Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen vakuuttavuutta kirjoittamalla opettajatarinat mahdollisimman tarkasti ja tuomalla raportoinnissa esille aineisto-otteita, joiden kautta pyrin perustelemaan tulkintojani.

Narratiivisen tutkimuksen *vastaavuudella* tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta suhteessa tutkittavien kokemukseen asiasta (vrt. Riessman, 1993, 66). Todellisuuden kuvaamisen sijaan narratiivien voidaan ajatella kuvaavan maailman uudelleen, sillä liittämällä muuten hajanaiset tapahtumat yhteen narratiivi tuo tapahtumiin muodon, jota niissä ei muuten ole (Carr, 1986, 15). Tässä tutkimuksessa jokaiselle yliopisto-opettajalle muodostetut opettajatarinat ovatkin tutkijan konstruktio. Ne on rakennettu sen pohjalta, mitä haastatellut yliopisto-opettajat ovat jälkikäteen haastatteluissa tuoneet esille opettajana kehittymiseensä liittyen, eivätkä ne siksi välttämättä kuvaa opettajaidentiteetin kehittymistä juuri sellaisena kuin se todellisuudessa ja yliopisto-opettajien oman käsityksen mukaan on

tapahtunut. Onkin mahdollista, että haastateltavat kokevat rakentamani kerronnan autonomiaansa loukkaavaksi, eivätkä haastateltavat välttämättä tunnista itseään tarinoista. Opettajatarinoiden muodostamiseen liittyi myös tutkijana pelko, että en tekisi yliopisto-opettajien henkilökohtaisille kokemuksille oikeutta. Tulkintojen vastaavuuden tarkistamiseksi olisin voinut antaa muodostamani opettajatarinat luettavaksi haastatelluille yliopisto-opettajille itselleen (vrt. Riessman, 1993, 66). Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tehnyt niin. Tutkijan tulkintojen luotettavuutta ei muutenkaan aina voida jälkikäteen tarkistaa itse haastateltavilta, sillä ihmisten tarinat ja kokemukset muuttuvat tietoisuuden muuttuessa, eivätkä yksilöiden tarinat siksi välttämättä ole johdonmukaisia tilanteesta ja ympäristöstä toiseen siirryttäessä (Riessman, 1993, 65–66). On kuitenkin tärkeää huomioda se, että tulkintani yliopisto-opettajien opettajaidentiteetistä voivat erota heidän omasta näkemyksestään siitä.

Elämän ja narratiivin välinen suhde voidaan nähdä monilla eri tavoilla. Voidaan ajatella, että elämä voidaan kertoa ja kuvata tarinoissa, jolloin tarina seuraa elämää. Toisaalta tarinat voidaan nähdä myös ideoina, joita ihminen pyrkii täyttämään, jolloin elämän voidaan ajatella seuraavan tarinaa. Tarinan ja elämän suhde voidaan nähdä myös hermeneuttisesti, jolloin tarina ja elämä liittyvät toisiinsa, eikä toista ole olemassa ilman toista. Tuolloin tarinoissa tulkitaan ihmisen elämää ja tarinat perustuvat ihmisen kokemukseen ja toimintaan. (Hytti, 2003, 56; Carr, 1986, 61; Riessman, 1993, 21–22.) Hänninen (1999, 57) pitää tärkeänä sitä, että haastateltavien kertomat tarinat ovat mahdollisimman lähellä sitä tarinaa, jota he kertovat itselleen eli heidän sisäistä tarinaansa. Tässä tutkimuksessa en tutkijana voinut tietää, oliko haastateltavien minulle kertoma tarina sama, jota he kertoivat myös itselleen. Pyrin kuitenkin luottamaan siihen, että nämä tarinat ovat riittävän yhtäläisiä keskenään.

Narratiivisen tutkimuksen *koherenssia* voidaan arvioida monilla eri tavoilla. Koherenssia arvioidessa voidaan arvioida tarinan tapahtumien ajallisen järjestyksen koherenssia. Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena on todentuntuisten tarinoiden tuottaminen (Polkinghorne, 1988, 176), joiden voima löytyy narratiivisesta koherenssista eli tapahtumien ajallisen järjestyksen koherenssissa tarinan totuudenmukaisuuden sijaan (Bruner, 1990, 44; Hytti, 2003, 89). Juonellisuus ja ajallisuus on olennaista narratiivisessa tulkinnassa ja koherentti tarina muodostuu osista kokonaisuuteen ja kokonaisuudesta osiin. (Marjala, 2009, 75).

Tässä tutkimuksessa muodostin opettajatarinat palaten monta kertaa alkuperäiseen haastatteluaineistoon tarkistamaan tulkintojani opettajaidentiteetin kehittymisestä.

Koherenssikriteereitä voidaan määritellä kolmenlaisia. Näitä ovat 1) globaali, 2) lokaali ja 3) teemallinen koherenssi (Agar & Hobbs, 1982, Riessmanin, 1993, 67 mukaan.) Globaalilla koherenssilla viitataan kertojan yleisiin päämääriin, joita hän pyrkii saavuttamaan kertomalla tarinaa (Riessman, 1993, 67). Tunnistan Clandinin ja Connellyn (1998) tavoin, että tapa, jolla jokainen yksilö kertoo tarinaansa ei riipu pelkästään pyrkimyksistä ja motiiveista, joita tällä on kertomishetkellä vaan myös siitä, miten yksilö ymmärtää tutkijan motiiveja ja pyrkimyksiä. Tutkijan ja tutkittavan suhteella on vaikutusta muodostuneeseen tarinaan. (Clandinin & Connelly, 1998, 164.) En voikaan tietää haastattemieni yliopisto-opettajien motiiveja enkä myöskään sitä, miten he ovat haastattelutilanteessa arvioineet minun motiivejani tutkijana ja graduaan tekevänä opiskelijana. Haastatelluilla yliopisto-opettajilla on voinut olla monenlaisia motiiveja tarinansa kertomiseen. Joku yliopisto-opettajista on saattanut haluta jakaa oman ainutlaatuisen tarinansa kanssani, joku toinen on halunnut käyttää tilaisuuden reflektoida opettajana kehittymistään, joku kolmas on voinut haluta tehdä tiliä opettajana kehittymisestään ja joku neljäs on saattanut haluta tuoda oman panoksensa tämän alan tutkimukseen. Motiivit voivat vaikuttaa siihen, miten tarina on kerrottu ja myös siihen, mikä tarina on kerrottu. Narratiivisessa tutkimuksessa hyväksytään se, että tutkittava itse päättää kertomastaan tarinasta. Narratiivisessa tutkimuksessa hyväksytään myös se, että ihmiset voivat kertoa jopa samoista tapahtumista hyvin eri tavoilla riippuen kertojan motiiveista ja arvoista (Riessman, 1993, 64). Erilaiset motiivit eivät tee tarinoista vähemmän oikeita eivätkä vähemmän luotettavia.

Narratiivit ovat kontekstisensitiivisiä, sillä niiden muoto ja sisältö reagoivat haastattelutilanteen olosuhteisiin (Mishler, 1986b, 248). Haastatteluissa yliopisto-opettajat kertoivat tarinaansa graduaan tekevälle opiskelijalle, joka oli ilmoittanut kiinnostuksen kohteikseen opettajana kehittymisen, opettajaidentiteetin ja yliopistopedagogisen koulutuksen merkityksen opettajana kehittymiselle. Tämä todennäköisesti ohjasi haastateltavien kerrontaa ja sitä, millaiseksi opettajatarina muodostui. Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan pyrkiä kunnioittamaan puhujan itse valitsemaa tapaa ja muotoa kertoa kokemuksistaan (Huhtanen, 2004, 18). Haastattelutilanteissa annoinkin haastateltaville paljon tilaa kertoa opettajana kehittymisestään haluamallaan tavalla.

Lokaalilla koherenssilla viitataan kertojan pyrkimykseen selventää asiaansa suhteuttamalla tapahtumia toisiinsa erilaisten kielellisten ilmaisujen, esimerkiksi vastakohtien ja rinnastusten, käytön kautta (Riessman, 1993, 67). Narratiivi voidaankin ajatella myös kertomisen tapana (Bruner, 1990, 123), jolloin narratiivi ei ole pelkästään tapahtumien etenemistä, vaan siihen kuuluvat myös tarinankertoja ja yleisö, jolle tarina kerrotaan (Carr, 1986, 46). Tässä tutkimuksessa en varsinaisesti kiinnittänyt huomiota kertomisen tapaan. Haastatellut yliopisto-opettajat ovat kuitenkin kertoneet opettajatarinaansa tietylle yleisölle, graduaan tekeväälle opiskelijalle. Elämäntarina kerrottuna tietylle ihmiselle onkin jossain syvässä mielessä kertojan ja sen henkilön jolle se kerrotaan yhteinen tuotos (Bruner, 1990, 124). Myös haastattelussa käytetty elämänviivan piirtäminen todennäköisesti vaikutti kerrottuun opettajatarinaan. Osa haastateltavista koki elämänviivatehtävän aluksi haastavana. Olisikin voinut olla hyvä, jos olisin antanut tehtävän heille jo ennen haastattelua. Toisilla haastateltavilla tehtävä taas innosti kertomaan opettajana kehittymisestään oma-aloitteisesti samalla kun he piirsivät elämänviivaa. Ajattelen niin, että tietyssä mielessä haastateltavat kertoivat minulle tarinaansa, opettajatarinaansa. Kokemuksistaan kertoessaan ihmiset luovat samalla itseään eli sitä, miten haluavat tarinan yleisön eli haastattelijan näkevän itsensä. (Riessman, 1993, 11).

Teemallisella koherenssilla viitataan tiettyihin tarinaa yhdistäviin teemoihin, joiden ympärille haastateltavat kehittävät tarinoitaan ja jotka toistuvat tärkeinä haastattelun aikana (Riessman, 1993, 67). Kehityskertomuksina omasta elämästä kerrotut tarinat muodostuvat pienemmistä tarinoista, esimerkiksi tapahtumia ja projekteja koskevista tarinoista, joista jokainen saavuttaa merkityksensä sen johdosta että se on osa laajempaa elämää. Niiden tarinallisissa elementeissä on järkeä vain suhteessa suurempaan kuvaan (Bruner, 1990, 120–121.) Narratiivin ymmärtämiseksi tulkitsijan tuleekin ymmärtää narratiivin määrittämä juoni, jotta hän voi ymmärtää tarinan aineksia, jotka hänen tulee suhteuttaa juoneen (Bruner, 1990, 43). Narratiivisessa tulkinnassa yksittäinen tapahtuma pyritään suhteuttamaan ihmisen omiin ”projekteihin” (Hytti, 2003, 52). Narratiivi voi toimia merkityksenannon välineenä, sillä se antaa merkityksen ihmisen elämän tapahtumille. Merkitys ei välttämättä ole yhtenäinen eikä muuttumaton, vaan se voi olla myös ristiriitainen. (Hytti, 2003, 53.) Opettajatarinoissa oli tässäkin tutkimuksessa ristiriitaista tietoa, mistä johtuen juonen löytäminen ei aina ollut yksinkertaista. Joissain kohdissa syy-seuraus-suhteiden löytäminen on merkinnyt ajallisesta järjestyksestä poikkeamista. Puhtaan ajallisen järjestyksen löytäminen ei ollut mielestäni aina mahdollista, sillä monissa kohdissa haastateltavat olivat ker-

toneet tapahtumista ja niiden merkityksestä tavalla, joka sisälsi paluuta aiempiin tapahtumiin ja niiden merkityksen ymmärtämiseen jälkikäteen. Näissä kohdissa pidin tärkeämpänä näiden merkitysten säilyttämisen. Siksi huomioin ydintarinoiden muodostamisessa välillä myös sen, missä järjestyksessä asioita tuotiin esille kerronnassa pelkän tapahtumahetken järjestyksen sijaan.

Neljäs luotettavuuden arviointikriteeri narratiivisessa tutkimuksessa on tutkimuksen *pragmaattinen käyttö* eli miten tutkimuksesta voi tulla toisten työn perusta. Olen pyrkinyt tähän kuvaamalla ja tekemällä näkyväksi tutkimusprosessia ja sitä, miten olen päätenyt tietynlaisiin tulkintoihin opettajatarinoista. (vrt. Riessman, 1993, 68.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut yliopisto-opettajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Heille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja se, mihin aineistoa tullaan käyttämään. Tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien anonymiteetin säilyttäminen oli tässä tutkimuksessa haasteellista, sillä tutkimus tuo esille paljon tietoa jokaiseen yliopisto-opettajaan liittyen tavalla, jolla henkilöihin liittyvät tiedot muodostavat mahdollisesti tunnistettavia kokonaisuuksia. Tästä syystä olen jättänyt tutkimusraportista pois jokaiselle yliopisto-opettajalle muodostamani ydintarinat ja myös muut sellaiset tiedot, joiden olen ajatellut voivan tehdä haastatelluista opettajista tunnistettavia.

8 DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä narratiivisen analyysin keinoin ja käyttäen apuna Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mallia opettajaidentiteetistä. Mallin pohjalta opettajaidentiteetin osa-alueiksi määriteltiin aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opettajien opettajaidentiteettiä opettajauran alkuvaiheessa ja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Opettajatarinoiden tarkastelun kautta tutkimuksessa tunnistettiin kolme opettajaidentiteetin kehitymisryhmää. Ensimmäisen ryhmän opettajaidentiteettiä luonnehti yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa kehittyminen kohti laaja-alaista, keskenään suhteellisen tasapainoista didaktista ja pedagogista asiantuntijuutta, joiden kanssa myös aineenhallinnan asiantuntijuus oli opettajaidentiteetin tasapainoinen osa. Toista ryhmää luonnehti aineenhallinnan asiantuntijuuden ja didaktisen asiantuntijuuden vahvistuminen yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa ja pedagogisen asiantuntijuuden jääminen vähäisempään asemaan opettajaidentiteetin osana. Kolmatta ryhmää luonnehti kehittyminen didaktisesti ja pedagogisesti osaaviksi opettajiksi, joiden opettajaidentiteetin osana aineenhallinnan asiantuntijuus jäi vähäisempään merkitykseen.

Tässä tutkimuksessa löytyi osittain samankaltaisia opettajaidentiteettiryhmiä kuin Beijaardin ym. (2000) tutkimuksessa, sillä tutkimuksessa löytyi yksi ryhmä, jossa opettajaidentiteetin kolme osa-aluetta olivat yhtä vahvasti edustettuja ja yksi ryhmä, jonka opettajaidentiteetissä korostuivat aineenhallinnan asiantuntijuus ja didaktinen asiantuntijuus. Erojakin esiintyi, sillä Beijaardin ym. tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa havaittiin opettajaidentiteettiryhmä, jonka opettajaidentiteetin osa-alueina painottuivat didaktinen ja pedagoginen asiantuntijuus. Näin ollen tämä tulos eroaa Beijaardin ym. (2000) tutkimuksesta myös sen suhteen, että heidän tutkimuksessaan aineenhallinnan asiantuntijuus oli mukana kummassakin ryhmässä, jossa opettajaidentiteetissä painottui kaksi opettajaidentiteetin osa-aluetta. (vrt. Beijaard ym., 2000, 756.)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä Beijaardin ym. (2000, 761) tutkimuksen kanssa siinä, että yliopisto-opettajien opettajaidentiteetti oli muuttunut varsin huomattavasti suhteessa opettajauran alkuvaiheeseen. Beijaardin ym. (2000, 761) tutkimuksen tavoin

tässäkin tutkimuksessa havaittiin opettajauran aikana tapahtuneen huomattavaa muutosta opettajaidentiteetissä didaktisen ja pedagogisen asiantuntijuuden suhteen. Kaikissa opettajaidentiteettiryhmissä nämä osa-alueet olivat vahvistuneet opettajaidentiteetin osina verrattuna opettajauran alkuvaiheeseen, vaikka niiden painottumisessa olikin eroja yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös ensimmäisen opettajaryhmän opettajaidentiteetin muuttuneen aineenhallinnan asiantuntijuudesta kohti opettajaidentiteetin osa-alueiden yhtä vahvaa edustusta ja toisen opettajaryhmän kehittyneen aineenhallinnan asiantuntijuudesta kohti aineenhallinnan asiantuntijuuden ja didaktisen asiantuntijuuden tasapainoa opettajaidentiteetissä. Myös Beijaardin ym. (2000, 756–757, 761) tutkimuksessa havaittiin samanlaista kehittymistä. Tässä tutkimuksessa havaituista opettajaidentiteettiryhmistä kolmas poikkesi Beijaardin ym. (2000, 761) tutkimuksen tuloksista eniten, sillä sen yliopisto-opettajilla didaktinen ja pedagoginen asiantuntijuus olivat opettajaidentiteetin tasapainoisimpia osia yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa, eikä kahdella kyseisen ryhmän yliopisto-opettajista lähtötilanteena ollut aineenhallinnan asiantuntijuuden painottuminen opettajauran alkuvaiheessa (vrt. Beijaard ym., 2000, 757), mikä taas Beijaardin tutkimuksessa oli lähtötilanne useimpien opettajien kohdalla.

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin lisäksi sitä, millaisista tekijöistä aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus yliopisto-opettajilla koostuivat. Käsittelen sitä seuraavaksi kunkin opettajaidentiteetin osa-alueen suhteen.

Aineenhallinnan asiantuntijuus eri opettajaryhmissä

Sisältöjen yhteys tutkimukseen tuli esille aineenhallinnan asiantuntijuuden osana kaikissa opettajaryhmissä, joskaan ei kaikkien yliopisto-opettajien kohdalla. Tämän tutkimuksen ensimmäisen ja toisen opettajaryhmän kohdalla sisällön asiantuntijuus näyttäytyi edelleen tärkeänä opettajaidentiteetissä yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Näiden ryhmien yliopisto-opettajat toivat esiin opetettavien sisältöjen hallintaansa ja heille sisällöt olivat keskeisiä myös opettajauran alussa, jolloin osalle opettajista sisältöosaaminen oli kuitenkin vielä haaste. Näiden yliopisto-opettajien kohdalla näyttäisikin säilyvän vahva identifikaatio oman oppiaineen sisältöihin (vrt. Kreber, 2010, 182). Kolmannen ryhmän yliopisto-

opettajilla opetuksen sisällöt eivät näyttäneet keskeisinä yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa joko opettajaurassa tapahtuneista muutoksista johtuen tai siitä johtuen, että opetuksen sisällöt eivät alunperinkään olleet saaneet opettajaidentiteetissä keskeistä osaa. Jälkimmäisessä tapauksessa näin on mahdollisesti siksi, että huomio on ollut muissa opettajuuteen liittyvissä asioissa. Sisältöosaamisen tärkeys näyttikin säilyvän opettajaidentiteetin osana niillä yliopisto-opettajilla, jotka olivat kiinnittäneet sisältöihin huomiota opettajauran alkuvaiheessa.

Didaktinen asiantuntijuus eri opettajaryhmissä

Didaktinen asiantuntijuus näkyi opettajauran alkuvaiheessa tämän tutkimuksen ensimmäisellä ja toisella opettajaryhmällä opettamiseen liittyvinä pohdintoina ja toisella ja kolmannella opettajaryhmällä myös oppimista koskevinä tietoina ja käsityksinä. Suurimmalla osalla tämän tutkimuksen yliopisto-opettajista tuli esille myös epävarmuus opettamisen suhteen opettajauran alkuvaiheessa. Tässä tutkimuksessa didaktinen asiantuntijuus oli yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa kaikissa opettajaryhmissä vahva opettajaidentiteetin osa, joka myös kaikissa ryhmissä koostui lähestulkoon samanlaisista asioista.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa kaikki tämän tutkimuksen yliopisto-opettajat katsoivat opetusta koskevien tietojensa ja opetustaitojensa laajentuneen ja syventyneen. Kaikkien yliopisto-opettajien didaktisessa asiantuntijuudessa näkyi myös opetuksen suunnittelu (vrt. Beijaard ym., 2000, 760) ja siihen panostaminen. Lisäksi tämän tutkimuksen yliopisto-opettajilla oli kehittynyt opiskelijoiden huomiointi, joka ainakin osalla näkyi opiskelijakeskeisyytenä. Huomioidessaan opiskelijoita monet yliopisto-opettajista pyrkivät toimimaan opiskelijoiden edun kannalta tärkeäksi katsomillaan tavoilla (vrt. Kreber, 2010, 186, 190) ja heistä jotkut myös toivat esille opetuksen suhteuttamisen opiskelijoiden kykyihin ja vaiheeseen opinnoissa (vrt. Beijaard ym., 2000, 760), jolloin opiskelijoiden voi katsoa vaikuttavan yliopisto-opettajien opetukseen (vrt. Kreber, 2010, 188–190). Monet yliopisto-opettajat myös tarkkailivat opiskelijoidensa oppimista ja toimivat opettajina ennen kaikkea oppimisen fasilitoijina (vrt. Kember, 1997, 267–268). Lähes kaikki yliopisto-opettajat kokivat myös että heillä oli syventynyt käsitys itsestä opettajana, mitä näyttäisi tukeneen oman paikan löytäminen joko opetuksellisesti tai omalla tieteenalalla (vrt. Kreber, 2010, 181). Didaktisen asiantuntijuuden suhteen tämän tutkimuksen tulokset

näyttäisivät olevan yhteneväisiä Åkerlindin (2003, 386) tutkimuksen kanssa siinä, että yliopisto-opettajana kehittyminen näkyi luottamuksen lisääntymisenä omiin opetustaitoihin ja opettamisen tuntumisena helpommalta.

Pedagoginen asiantuntijuus eri opettajaryhmissä

Pedagoginen asiantuntijuus ei suurimmalla osalla yliopisto-opettajista näyttäytynyt opettajauran alkuvaiheessa lainkaan opettajaidentiteetin osana. Niillä kahdella yliopisto-opettajalla, joilla pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyi alkavana opettajaidentiteetin osana opettajauran alkuvaiheessa se koostui lähinnä havaintojen tekemisestä opiskelijoihin ja heidän kanssaan työskentelyyn liittyen. Huomattavaa on kuitenkin, että pedagoginen asiantuntijuus on kehittynyt opettajaidentiteetin osaksi kaikille tutkimukseen osallistuneille yliopisto-opettajille, vaikka sen painottumisessa opettajaidentiteetin osana on eroja.

Opiskelijoiden tukeminen tuli monella tavalla esille pedagogisen asiantuntijuuden osana kaikissa opettajaryhmissä ja suurimmalla osalla yliopisto-opettajista. Se näyttäytyi joko yleisempänä opiskelijoiden tukemisena tai opiskelijoiden kasvun ja kehittymisen tukemisena opetuksessa. Tämä vertautuu aiempiin tutkimustuloksiin siitä, että yliopisto-opettajilla on myös opetettavia sisältöjä laajempia tavoitteita, joiden kautta he pyrkivät valmistamaan opiskelijoita esimerkiksi oppimiseen, työelämään ja elämään yleensä (vrt. Kreber, 2010, 186, 189). Opiskelijoiden tukemiseen liittyi osalla yliopisto-opettajista opiskelijoiden kehittymisen seuraaminen (vrt. Åkerlind, 2003, 383) ja myös oppimisen ja opetuksen näkeminen holistisena kehitymisprosessina (vrt. Kember, 1997, 268). Lisäksi ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan tuli esille kaikissa ryhmissä, minkä voi ajatella olevan opiskelijoista välittämistä (vrt. Kreber, 2010, 186, 190). Kaikissa ryhmissä yliopisto-opettajat myös kiinnittivät huomiota vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa tärkeänä osana työtään (vrt. Kember 1997, 266).

Toisena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa selvitettiin sitä, millaiset tekijät ovat vaikuttaneet aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen ja miten nämä tekijät ovat vaikuttaneet yliopisto-opettajan opettajaidentiteetin kehittymiseen.

Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittämisessä merkittävimpänä tekijänä näyttäytyi sisältöjen hallintaa tukenut tutkimuksen teko. Opettaminen ja opetuskokemus oli toinen merkittävä aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttanut tekijä, joka oli tukenut sisältöjen hahmottamista. Kahden yliopisto-opettajan kohdalla myös yliopistopedagoginen koulutus oli vaikuttanut aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymiseen, mikä viittaa siihen, että koulutus on auttanut näkemään oman alan opettamista toisella tavalla.

Didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Merkittävimpiä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä tässä tutkimuksessa olivat opettaminen ja opetuskokemus sekä yliopistopedagoginen koulutus. Kaikki yliopisto-opettajat toivat esille niiden merkityksen didaktisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Opettaminen ja opetuskokemus oli tämän tutkimuksen yliopisto-opettajilla vaikuttanut muun muassa heidän opetustapaansa ja selkiyttänyt heidän käsitystään itsestään opettajina. Opettamisen ja opetuskokemuksen on myös muissa tutkimuksissa havaittu olevan merkittävä yliopisto-opettajien opettajuutta määrittävä tekijä, jonka on todettu vaikuttavan heidän minäkäsitykseensä ja pystyvyysuskomukseensa opettajina (vrt. Kreber, 2010, 184; Postareff ym., 2008, 40) ja myös heidän opetustapaansa (vrt. Postareff, 2008, 40).

Yliopistopedagoginen koulutus näyttäisi vaikuttavan merkittävästi yliopisto-opettajien didaktiseen asiantuntijuuteen vahvistaen opetusta koskevia tietoja ja taitoja sekä yliopisto-opettajien käsitystä itsestään opettajina. Myös osa Kreberin (2010, 184) tutkimuksen yliopisto-opettajista tunnisti osallistumisen tiettyihin opetuksen kehittämishankkeisiin vaikuttaneen siihen, miten he määrittivät itseään opettajina. Tulokset vertaantuvat myös Postareffin ym. (2007, 568) tutkimukseen, sillä pedagoginen koulutus on lisännyt myös tämän tutkimuksen yliopisto-opettajilla tietoisuutta itsestään opettajina.

Muita merkittäviä didaktisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat opetusta, opettajia ja opiskelijoita koskevat kokemukset sekä motivaatio ja halu tehdä opettajan työ hyvin. Kuten Kreberin (2010, 184) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa kokemukset hyvistä ja huonoista opettajista olivat vaikuttaneet yliopisto-opettajien didaktiseen asiantuntijuuteen. Nämä kokemukset opettajista ja opetuksesta ovat varsinkin opetta-

jauran alkuvaiheessa olleet monille yliopisto-opettajista motivaatio pyrkiä itse opettamaan toisin ja ne ovat laittaneet heidät pyrkimään kehittymään itse hyviksi opettajiksi.

Muutamien yliopisto-opettajien kohdalla didaktiseen asiantuntijuuteen vaikuttaneita tekijöitä olivat lisäksi tutkimuksen teko, tietoinen opetuksen ja opettajuuden kehittäminen, opetuksen reflektointi, opetusta koskevat havainnot, opettajakollegoiden tuki sekä opetusta koskevat pohdinnat. Nämä tulokset viittaisivat siihen, että yliopisto-opettajat hankkivat opettamista koskevaa tietoa myös kokemuksen ja reflektion kautta (vrt. McAlpine & Weston, 2002, 69) sekä havainnoimalla opetustaan ja keskustelemalla siitä (vrt. Dunkin, 2002, 42).

Pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

Merkittävimpänä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijänä tämän tutkimuksen yliopisto-opettajilla näyttäytyi opettaminen ja opetuskokemus, joka on lisännyt heidän ymmärtäväisyyttään erilaisia opiskelijoita kohtaan ja kehittänyt heidän taitojaan opiskelijoiden tukemisessa. Muita merkittäviä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat yliopistopedagoginen koulutus, elämäkokemus ja henkilökohtaisen elämäkokemukset, henkilökohtainen kasvu ja itsetuntemus sekä opetusta, opettajia ja opiskelua koskevat kokemukset. Tämän tutkimuksen tulokset tukevatkin näkemystä siitä, että yliopisto-opettajien henkilökohtaiset elämäkokemukset ovat tärkeä opettajuuteen vaikuttava tekijä (vrt. Beijaard ym., 2000, 753–754). Varsinkin omat lapset näyttäytyivät myös tässä tutkimuksessa merkittävänä pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaneena tekijä lisäten yliopisto-opettajien ymmärtäväisyyttä opiskelijoita kohtaan (vrt. Huberman, 1993, Beijaardin ym., 2000, 753 mukaan).

Tämä tutkimus antaa aiheita seuraaville jatkotutkimusaiheille. Ensinnäkin voitaisiin tutkia yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneita yliopisto-opettajia ja sellaisia yliopisto-opettajia, jotka eivät ole osallistuneet pedagogisiin koulutuksiin ja tutkia sitä, millaiseksi ja miten opettajaidentiteetti on näillä yliopisto-opettajilla kehittynyt. Toiseksi voitaisiin tehdä pitkäaikaistutkimus, jossa seurataan yliopisto-opettajia ja heidän opettajaidentiteettinsä kehittymistä heti yliopistopedagogisen koulutuksen alusta lähtien.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä yliopistopedagogisessa koulutuksessa. Yliopisto-opettajia tulisi yliopistopedagogisessa koulutuksessa tukea aineenhallinnan asiantuntijuuden, didaktisen asiantuntijuuden ja pedagogisen asiantuntijuuden tunnistamisessa opettajaidentiteetissään. Tietoiseksi tuleminen näistä opettajaidentiteetin osa-alueista ja niiden suhteesta omaan opettajaidentiteetissä voi tukea yliopisto-opettajien kehittymistä opettajina.

Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Altbach, P. G. (2005). Harsh realities. The professoriate in the twenty-first century. Teoksessa: P. G. Altbach, P. J. Gumport & R. O. Berdahl (toim.). *American higher education in the twenty-first century. Social, political and economic challenges* (227–253). Baltimore: The John Hopkins University Press.

Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81 (1), 15–27.

Archer, M. S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Austin, A. E., Sorcinelli, M. D. & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: background, aspirations, challenges, and growth. Teoksessa: R. P. Perry & J. C. Smart (toim.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (39–89). Dordrecht: Springer.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carr, D. (1986). *Time, Narrative and History*. Bloomington: Indiana University Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. Teoksessa: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (150–178). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711–726.

D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). Improving Teaching and Learning in Higher Education. A whole institution approach. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Danielewicz, J. (2001). Teaching Selves. Identity, Pedagogy, and Teacher Education. Albany: State University of New York Press.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601–616

Dunkin, M. J. (2002). Novice and award-winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education: effectiveness, efficacy and evaluation. Teoksessa: N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (41–57). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Entwistle, N. & Walker, P. (2002). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. Teoksessa: N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (15–39). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (26–45). Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research on Education*, 25, 99–125.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.

Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa: R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (13–28). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Ho, A. S. P. (1998). A conceptual change staff development programme: effects as perceived by the participants. *International Journal for Academic Development* 3 (1), 24–38.

Huhtanen, K. (2004). Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hydén, L-C. (2010). Identity, self, narrative. Teoksessa: M. Hyvärinen, L-C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.). *Beyond narrative coherence* (33–48). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hytti, U. (2003). Stories of Entrepreneurs: Narrative Construction of Identities. Turku: Turku School of Economics and Business Administration.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (189–222). Tampere: Vastapaino.

Hänninen, V. (1999). Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. 7 (3), 255–275.

Kember, D. & Kwan, K-P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. Teoksessa: N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (219–239). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana University Press.

Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171–194.

Laitinen, A. (2002). Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. Teoksessa: R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (57–71). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Lahtinen, A-M. & Toom, A. (2009). Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: S. Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi (toim.). *Yliopisto-opettajan käsikirja* (31-45). Helsinki: WSOY.

Marincovich, M. (2007). Teaching and learning in a research-intensive university. Teoksessa: R. P. Perry & J. C. Smart (toim.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (23–37). Dordrecht: Springer.

Marjala, P. (2009). Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisin prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. Oulu: Oulun Yliopisto.

Marsh, H. W. (2007) Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. Teoksessa: R. P. Perry & J. C. Smart, (toim.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (319– 383). Dordrecht: Springer.

McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. Teoksessa: N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (59–78). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Mishler (1986a). *Research Interviewing*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Mishler, E. G. (1986b). The analysis of interview-narratives. Teoksessa: T. R. Sarbin (toim.). *Narrative psychology. The storied nature of human conduct* (233–255). New York: Praeger Publishers.

Nevgi, A. (2012). The influence of the research philosophy and pedagogical management decisions on university teaching. Teoksessa: E. Simon & G. Pleschová (toim.). *Teacher development in higher education. Existing programs, program impact, and future trends*. London: Routledge. A. Nevgiltä saatu teksti 30.6.2012 julkaistavasta teoksesta.

Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. & Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2), 227–244.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa: J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.). *Life history and narrative* (5–23). London: Falmer Press.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29–43.

Radloff, A. (2002). Learning to teach: changes in technical college teachers' beliefs about learning and teaching over a two-year teacher education program. Teoksessa: N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (265–287). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: identities and their relation to workplace landscapes. Teoksessa: M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (toim.). *Changing research and practice. Teachers' professionalism, identities and knowledge* (69–77). London: The Falmer Press.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. (Käännös: K. Blamey). Chicago: University of Chicago Press.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications.

Robson, J. (2006). *Teacher Professionalism in Further and Higher Education. Challenges to Culture and Practice*. London and New York: Routledge.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. Teoksessa: P. Denicolo & M. Kompf (toim.). *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities* (5–21). Oxford: Routledge.

Stark, J. S. (2002). Planning introductory college courses: content, context and form. Teoksessa N. Hativa & P. Goodyear (toim.). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (127–150). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.

Umbach, P. D. (2007). Faculty cultures and college teaching. Teoksessa R. P. Perry & J. C. Smart (toim.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective* (263–317). Dordrecht: Springer.

Vanhoozer, K. J. (1991). Philosophical antecedents to Ricoeur's Time and Narrative. Teoksessa: D. Wood (toim.). *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation* (34–54). London: Routledge.

Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375–390.

Åkerlind, G. S. (2005). Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1–32.

Elektroniset lähteet:

Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston strategia 2013-2016.

http://www.helsinki.fi/nakoislehdet/HY_strategia_2013-16/HY_strategia_20132016/#/2/
Viitattu 11.12.2013.

Helsingin yliopiston rekrytointi. Opetus- ja tutkimushenkilöstön kelpoisuusvaatimukset Helsingin yliopiston johtosäännön mukaan.

<http://www.helsinki.fi/rekrytointi/kelpoisuusvaatimukset.html> Viitattu 11.12.2013.

Helsingin yliopiston Opettajien akatemia.

<http://www.helsinki.fi/opettajienakatemia/tavoitteet.html> Viitattu 11.12.2013.

LIITTEET

Liite 1: Sähköpostiviesti yliopisto-opettajille

Hyvä yliopiston opettaja tai tutkija,

[Tutkimuksen toteuttajatahon laajempaa kuvailua poistettu] ...tarkoituksena on tutkia yliopistopedagogiikan opintoja suorittaneiden yliopisto-opettajien opettajaksi kehittymistä ja opettajan identiteettiä. Tutkimuksessa selvitetään erityisesti yliopistopedagogisen koulutuksen roolia opettajana kehittymisessä. Teen tähän [...] liittyen kasvatustieteen pro gradu tutkielmaani.

Olet osallistunut yliopistopedagogiseen koulutukseen [...] Olen saanut yhteystietosi [tietystä taholta].

Pyytäisin sinua osallistumaan haastatteluun [tiettynä ajankohtana]. Jos haluat osallistua haastatteluun, ota minuun yhteyttä sähköpostiosoitteeseeni [...]

Haastatteluaineisto tullaan käyttämään vain tutkimustarkoitukseen ja haastateltavien anonymiys taataan. Mitään henkilöön liittyviä tunnistettavia tietoja ei tulla tutkimuksen misään vaiheessa julkistamaan.

Lisätietoja tutkimuksesta antaa [...]

Ystävällisin terveisin,

Niina Piiparinen
Kasvatustieteen ylioppilas

Liite 2. Perustietolomake

PERUSTIEDOT

1 Nimi _____

2 Puhelin _____

3 Sähköposti _____

4 Tiedekunta _____

5 Laitos _____

6 Tieteenala _____

7 Aloitin yliopistopedagogiikan opinnot vuonna _____

8 Minulla oli opetuskokemusta aloittaessani opinnot yhteensä

- | | |
|---|---------------|
| 1 | 0-3 vuotta |
| 2 | 4-7 vuotta |
| 3 | 8-15 vuotta |
| 4 | yli 15 vuotta |

9 Minulla on tutkimuskokemusta yliopistossa yhteensä

- | | |
|---|---------------|
| 1 | 0-3 vuotta |
| 2 | 4-7 vuotta |
| 3 | 8-15 vuotta |
| 4 | yli 15 vuotta |

10 Iältäni olen _____-vuotias

Liite 3. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

ELÄMÄNVIIVA

Pohdi yliopisto-opettajuuteesi vaikuttaneita asioita. Piirrä paperille opettajana kehittymistä kuvaava viiva, johon voit merkitä opettajana kehittymisesi kannalta tärkeitä tapahtumia, vaiheita ja kokemuksia. Voit piirtää viivan vapaasti. Voit myös kertoa elämänviivastasi (samalla kun piirrät tai sen jälkeen).

AKATEEMISELLE URALLE VALIKOITUMINEN

- 1) Miten ja miksi olet päätenyt yliopistouralle? Mitkä seikat vaikuttivat siihen että olet nyt yliopistolla tutkijana ja opettajana?
- 2) Kuvaile työtäsi ja pääasiallisia tehtäviäsi? Kumpi tehtävä – opetus vai tutkimus – painottuu työssäsi enemmän. Selitä tarkemmin, miksi?

OPETTAJANA KEHITTYMINEN

- 3) Missä vaiheessa akateemista uraasi aloitit opetustehtävät?
- 4) Kuvaile ensimmäisiä kokemuksiasi opetustyöstä. Miten ne vaikuttivat opetustyöhösi? Miten ne muokkasivat sinua opettajana?
- 5) Tutkijan ja opettajan työn yhdistäminen: Miten arvioit kehittymisesi tutkijana ja opettajana kietoutuvan yhteen tai tukevan toisiaan?
 - Mitkä asiat tutkimustyössäsi tukevat opetustyötäsi? Millä tavoin näet opetustyön tukevan tutkimustasi?
- 6) (Millä tavalla opetustyön tekeminen on muuttanut sinua opettajana?)
- 7) Mitä opettajana kehittyminen on sinulta edellyttänyt?
 - Mahdollisia apukysymyksiä: Asiat, jotka tukeneet opettajana kehittymistäsi? Mahdolliset haasteet opettajana kehittymiselle?

YLIOPISTOPEDAGOGINEN KOULUTUS – MERKITYS OPETTAJANA KEHITTYMISELLE?

- 8) Missä vaiheessa päätit hakea yliopistopedagogiseen koulutukseen? Miksi päätit hakeutua yliopistopedagogiseen koulutukseen?
- 9) Miten yliopistopedagoginen koulutus on mielestäsi vaikuttanut opetustyöhösi?
- Merkittävät asiat, tehtävät tai asiakokonaisuudet yliopistopedagogisessa koulutuksessa, jotka ovat vaikuttaneet opetustyösi kehittymiseen?
- 10) Millä tavoin yliopistopedagoginen koulutus on mielestäsi vaikuttanut opettajana kehittymiseesi?
- Mitkä osuudet yliopistopedagogisessa koulutuksessa ovat erityisesti muuttaneet sinua opettajana tai auttaneet sinua kehittymään opettajana?
- 11) Millainen merkitys opettajan pedagogisella pätevyydellä on sinulle? Miksi päätit hankkia pedagogisen pätevyyden?

NYKYTILA – MILLAINEN OPETTAJA NYT?

- 12) Millainen opettaja koet olevasi nykyisin?
- 13) Miten sinusta on tullut sellainen opettaja kuin olet nykyisin? Kuvaile yliopiston opettajaksi kehittymiseesi vaikuttaneita merkittäviä tapahtumia, vaiheita ja kokemuksia? Millä tavalla ne ovat muokanneet sinua opettajana?
- 14) Kuvailisitko opettajuuteen ja opettamiseen liittyviä tunteita?
- 15) Mitä opettajuus merkitsee sinulle?
- 16) Mikä yliopistourassasi on sinulle tärkeintä?

TULEVAISUUS

- 17) Millaisena näet tulevaisuutesi yliopistolla?

Liite 4. Marjon opettajaidentiteetin esittely

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa aineenhallinnan asiantuntijuus, didaktinen asiantuntijuus ja pedagoginen asiantuntijuus ovat Marjolla suhteellisen tasapainoisia opettajaidentiteetin osia. Marjon opettajaidentiteetti on lähtenyt kehittymään opettajauran alun orastavista aineenhallinnan asiantuntijuudesta ja didaktisesta asiantuntijuudesta. Seuraavaksi esittelen Marjon opettajaidentiteetin eri osien koostumusta.

Marjon aineenhallinnan asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Aineenhallinnan asiantuntijuus oli Marjon opettajaidentiteetin orastava osa opettajauran alkuvaiheessa. Marjo pyrki opettamaan aineenhallinnan asiantuntijuuteen pohjaten. Marjoa hallitsi kuitenkin *epävarmuus sisältöjen hallinnan suhteen*. Hänellä oli opetuksessaan liikaa sisältöjä, koska hän ei hahmottanut ydinsisältöä, joka kannattaisi opettaa.

Väitöskirjan tekeminen tuki Marjon aineenhallinnan asiantuntijuutta selkiyttäen ja syventäen sisältöjä. Hänen opettajaidentiteetissään alkoi tuolloin painottua pelkästään *sisältöjen vahvalle hallinnalle* perustuva aineenhallinnan asiantuntijuus. Hän kuvaa kyseisen muutoksen parantaneen opetuksen laatua:

”Se oli aika kamalaa ne ensimmäiset kurssit kerta kaikkiaan. Mut tota, sitten kun alko tekee väitöskirjaa, et se sisältö alko ihan selkeesti niinku syventyä ja nousta sieltä esiin, että ei enää joutunu sitä sillä lailla pohtimaan, ni se oli yks semmonen, joka mun mielestä parans tässä vaiheessa sitä opetuksen laatua, vaikka mullei edelleenkään ollu mitään käsitystä oikeestaan oikeista opetusmetodeista.”

Jälkikäteen Marjo kuitenkin tunnistaa pelkän *sisältöihin kiinnitetyn huomion* tehneen itsensä armottoman opettajan:

”Must tuntuu, et se tieto, niinku tieto samalla niinkun vei mua tämmöseen niinkun opettajana ihmisenä niinkun alaspäin. Joku on sanonu, että voi tulla niinku tämmösen tiedon, mikskä se kutsu sitä, tiedon puun, tiedon tieto tuo valtaa siinä mielessä, että kun tietää paljon, ni tulee semmonen yli-ihminen-olo.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa aineenhallinnan asiantuntijuus on Marjon opettajaidentiteetin olennainen osa. Marjosta oman alan osaaminen on tutkija-opettajuuden ydin. Hänen aineenhallinnan asiantuntijuutensa perustuu *sisältöjen hallinnalle, vakaudelle ja niiden muotoutuneisuudelle*. Marjolla on näkemys siitä mitä asioita opetuksessa tulee tuoda esille. Kuten seuraava aineistolainaus osoittaa, Marjo pystyy myös tuomaan enemmän esille omaa näkemystään asioista:

”...voin niinku opettaa sitä alaa, ei ainoastaan sitä, mitä muut sanoo, koska sen te opiskelijat pystytte lukemaan kirjoistakin [...] mitä muut sanoo. Vaan mitä mieltä minä olen siitä asiasta, koska sitä ei pysty lukemaan kirjoista.”

Marjo on pystynyt karsimaan sisältöjen määrää opetuksessaan. Siinä häntä on auttanut opettavien sisältöjen muotoutuminen opetuskokemuksen kautta sekä yliopistopedagoginen koulutus. Hän hyväksyy sen, että pystyy tuomaan opetuksessa esille rajallisen määrän tietoa.

Opettaminen on tukenut Marjon aineenhallinnan asiantuntijuuden kehittymistä myös muilla tavoilla. Opettamisen kautta Marjo oppii opiskelijoilta koko ajan uutta oppiaineensa sisällöistä. Opiskelijoiden kautta hän näkee uusia asioita sisällöissä. Tämä on syventänyt Marjon tutkimusta:

”Niinkun mä sanoin aikasemmin että, että et opetustilanteissa opiskelijat tuo esiin asioita. Ne pystyy siltä omalta niinkun tyhjältä pöydältään näkemään asioita, joita mä en pysty. [...] Ja se taas mun mielestä on syventäny mun tutkimusta, koska mä pystyn silloin pystyn näkemään asioita, mihin mun pitää keskittyä jos mä kirjotan suurille yleisöille [...] tai kirjotan oppikirjaa opiskelijoille, koska muuten mä oisin

kirjottanu jostain ihan muusta. Ja kun mä opetan ni mä nään opiskelijoista ja heidän kysymyksistään, mikä heille on siellä vaikeaa...”

Opettamisen kautta Marjo on myös löytänyt *opettajuuteen perustuvan tavan tehdä tutkimusta*.

”Eli mä nautin siitä, et mä voin kirjoittaa, kirjoittaa artikkeleita tai oppikirjoja, jotka on tarjottu opiskelijoille, jotka on [...] jotka eivät ole vielä, jotka on niinku graduvaikkeen opiskelijoita, et he voi käyttää sitä hyödykseen.”

Marjon didaktinen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa didaktinen asiantuntijuus näyttäytyi Marjon opettajaidentiteetin orastavana osana. Marjon orastava didaktinen asiantuntijuus pohjautui *oman alan opettamiseen liittyville pohdinnoille*. Hän joutui pohtimaan paljon sitä, miten oman alan sisältöjä voi opettaa opiskelijoille.

Opettajauran alkuvaiheessa Marjolla ei ollut käsitystä opetusmenetelmistä. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, Marjo ei myöskään suunnitellut opetuksessaan kaikkea.

”Mä ajattelin, et pitää olla vapaus, että et voi opettaa kuitenkin vapaasti, mihin se keskustelu lähtee menemään tai mihin se juttu menee.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa didaktisesta asiantuntijuudesta on kehittynyt Marjon opettajaidentiteetin olennainen osa. Marjolla didaktisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeä ja kannustava tekijä on ollut puutteiden tunnistaminen itsessä opettajana.

”No varmaan niinku haasteita et mikä on vienyt eteenpäin on opetustilanteissa se, että mä oon, oon, oon kokenut että, kokemu et mä oisin voinut tehdä paremmin ja mä oon sitä kautta halunnut oppia, oppia opettamaan paremmin.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Marjon didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu opiskelijoiden huomiointi opetuksessa, oppimista koskeva ymmärrys, laajentunut ja syventynyt opetustaito, opetuksen suunnitteluun panostaminen sekä syventynyt käsitys itsestä opettajana.

Opiskelijoiden huomiointi opetuksessa näkyy Marjolla siinä, että hän on yliopistopedagogisen koulutuksen kautta oppinut huomioimaan opetuksessaan ja sen suunnittelussa opiskelijoiden tason. Tämä vaikuttaa siihen, mitä sisältöjä Marjo tuo tutkimuksesta opetustilanteeseen ja siihen, että hän muuttaa tiedon opiskelijoiden tasoon sopivaksi:

”Eiks se opettajan niinkun ja tutkijan, tutkija-opettajan haastavuus on siinä että, että sun toisaalta pitää pystyä käymään sitä oman alan substanssin ydinkeskustelua siinä omassa tieteellisessä yhteisössä, mutta sun pitää myös osaa, osaa tuoda se julki niitä tutkimustuloksia ja soveltaa sitä, soveltaa sitä perustutkinto-opiskelijoiden niinkun tasoon [...] sopivaksi.”

Vahvistunut *oppimista koskeva ymmärrys* näkyy Marjon didaktisessa asiantuntijuudessa siinä, että hän tiedostaa opiskelijoilla olevan erilaisia tapoja ja motivaatioita oppia ja ymmärtää asioita. Hän hyväksyy sen, että opiskelijat oppivat ja ymmärtävät asioita omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan käsin. Marjo kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Sekä opetuskokemuksesta, mutta mä luulen, että se on eniten ehkä suhtautumisesta tietoon [...] yleensä. Et se, mmm... ☐ Tosi vaikee nyt täs sanoo, et. Tietoon yleensä siinä mielessä, että... ☐ mä olen oppinut hyväksymään, että ihmiset oppii ja ymmärtää asioita erilailla. [...] Ja se ei ole lainkaan --- Ja kaikkien ei tarvitse olla ihan älyttömän hyviä ja paneutua siihen asiaan yhtä paljon kun mä olen paneutunut. [...] Ja silti ne voi saada siitä paljon irti ja se voi olla niille hyödyllinen kurssi.”

Laajentunut ja syventynyt opetustaito näkyy Marjon didaktisessa asiantuntijuudessa siinä, että yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa hänen opetusta koskevat tietonsa ja opetustaitonsa ovat kehittyneet monella tavalla. Yliopistopedagogisella koulutuksella on ollut Marjolle merkittävä rooli siinä. Sen kautta hän on saanut tietoa opetusmenetelmistä ja oppinut käyttämään, soveltamaan ja yhdistämään niitä opetuksessaan. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Marjon opetuksen muoto on muuttunut kattamaan opetussuunnitelman, ajankäytön huomioimisen sekä keinot, joilla opetukseen voi tuoda vaihtelevuutta:

”Nyt must tuntuu, että et tota... Must tuntuu itse, että se aika ennen näitä koulutusta, niin et hyvänen aika, mä nään opettajan --- tunnenks mä kävin nää koulutukset, et se ei kyllä menny todellakaan hukkaan. Ja siitä tulee itselle sellasta, se antaa myöskin opettajana varmuutta, ku sä tiedät, että, että... Ja nyt on kuit edelleenkin on ne raamit tai on se muoto, mutta se onkin ihan toisenlainen muoto. Se ei oo ainoastaan se sisältömuoto, vaan siinä on niinkun koko kokonaisuus sen niinku tuoma muoto, joka rakentuu siitä sisällöstä, se rakentuu ajankäytöstä ja ja siitä opetussuunnitelmasta, vaihtelevuudesta, miten mitä voi tuoda vaihtelevuutta siihen tuntiopetukseen.”

Marjon käsitys oman alan opettamisesta on muuttunut opettajauran aikana. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa hän opettaa omaa alaansa antaen opiskelijoille vain perustiedon. Yliopistopedagogisen koulutuksen ja lisääntyneen opetuskokemuksen tukemana Marjo on pystynyt karsimaan sisältöjen määrää opetuksessaan. Marjo on havainnut tämän parantaneen opiskelijoiden oppimistuloksia:

”Mä olen huomannu, että että niinku se hyvin hyvin karsittu, karsittu, karsittu, karsittu puu, ni se tieto menee paljon paremmin perille kun se hirvee epämääräinen vellova meri, [...] josta ne opiskelijatkaan ei saanu mitään kiinni. [...] Ni siitä valtavan määrästä mä olen, mun sisältö on supistunu hyvin pieneen.”

Marjo on havainnut opetustaitojensa parantuneen. Yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistumisen jälkeen Marjo on saanut hyvää opiskelijapalautetta, minkä hän ajattelee kertovan siitä, että opiskelijat ovat oppineet. Hän pystyykin tarkkailemaan ja arvioimaan opiskelijoiden oppimistuloksia ja suhteuttamaan ne omaan opetukseensa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa *opetuksen suunnitteluun panostaminen* kuuluu olennaisena osana Marjon didaktiseen asiantuntijuuteen. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Marjo on ymmärtänyt opetuksen suunnittelun ja ajankäytön merkityksen:

”Mut nyt mä tajuan, että ei sellaseen oo varaa. Mulla on niin vähän opetustunteja nykyään enää ainakaan täällä yliopistolla, et sillä ei voi mennä sillä lailla et ”mistä tänään puhuttaisiin?” [...] niin kuin henkeen. Siinä menee hermot opiskelijoiltakin. Vaan mähän nykyään laadin hyvin tarkasti mun opetussuunnitelmat [...], hyvin niinkun 10-15 minuutin tarkkuudella.”

Marjo käyttää opetuksen suunnittelussa apuna yliopistopedagogisessa koulutuksessa oppimiaan asioita ja kursseja koskevia päiväkirjamerkintöjään edellisiltä kerroilta. Suunnittelun kautta hänen opetuksestaan on tullut hallitumpaa ja hän on saanut opettajuuteensa varmuutta.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Marjolla on syventynyt käsitys itsestään *opettajana*. Marjo mieltää itsensä ennen kaikkea opettajaksi aiemman pelkän tutkijan sijaan:

”Et se niinkun minäkuva rakentuu sen opettajuuden ää ympärille, et jos multa kysytään, et mitä sä teet, niin mä sanon aina, et mä oon opettaja [...] ja sit mä kerron, että et mä olen sen lisäksi tutkija. Ni mä en alota siitä, et mä olen tutkija ja mä opetan... [...] Vaan se opettajuus on kyl noussu sieltä esille ja ehkä niin et se on vielä voimistunu tietenkin näiden pedagogisten opintojen myötä, koska, koska tota □ koska mä oon oppinu siinä niiden kautta niin paljon.”

Marjo myös tiedostaa, millainen opettaja hän haluaa olla, sillä hän haluaa olla empaattisempi ja opiskelijat huomioiva opettaja.

Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Marjo on tullut tietoisemmaksi opetuksestaan. Marjo on yliopistopedagogisen koulutuksen kautta tullut tietoiseksi asioista, joita hänen tulee varoa opetuksessaan.

Marjon pedagoginen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus ei näyttäytynyt Marjon opettajaidentiteetin osana lainkaan. Jälkikäteen Marjo tunnistaa olleensa varsinkin väitöksen jälkeen hyvin vaativa opiskelijoita kohtaan. Tämä johtui siitä, että hän pohjasi opettajaidentiteettiään pelkästään sisältöjen hallinnalle odottaen myös opiskelijoilta samanlaista panostusta sisältöihin. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Musta mä olin hyvin armoton opiskelijoille tossa, tossa vaiheessa, niinku mä tänne laitoin. Mä vaadin niiltä hirveesti. [...] Mä vaadin niiltä hirveesti, mutta tota, ää, mä en ollu joustava lainkaan. [...] Mä en halunnukkaan joustaa, mä olin tosi tiukka, mä pidin säännöistä tiukasti kiinni ja mä loin ne säännöt. Mä olin hyvin niinku muodossa kiinni.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa pedagogisesta asiantuntijuudesta on kehittynyt Marjon opettajaidentiteetin olennainen, aineenhallinnan asiantuntijuuden ja didaktisen asiantuntijuuden kanssa suhteellisen tasapainoinen osa. Marjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu ymmärtävyisyys opiskelijoita kohtaan, opiskelijoiden kehittymisen tukeminen sekä opetuksen vuorovaikutuksellisen ja emotionaalisen puolen tunnistaminen.

Ymmärtävyisyys opiskelijoita kohtaan näkyy Marjon pedagogisen asiantuntijuuden osana siinä, että hänen ymmärtävyisyytensä erilaisia opiskelijoita sekä opiskelijoiden erilaisia tilanteita, lähtökohtia ja tavoitteita kohtaan on lisääntynyt opettajauran alkuvaiheeseen verrattuna. Hänestä on tullut opettajana empaattisempi ja pehmeämpi, minkä hän kokee tehneen itsestään paremman opettajan:

”...et se ei oo kuitenkaan, kuitenkaan semmonen niinkun ymmärtävyisyys tai empatia, mikä on kasvanu ni sellasta lepsuutta tai välinpitämättömyyttä, vaan mun mielestä se on enemmän ihmisenä kohtaamista. Et myöskin sitä, että et mä välitän, et mitä niille opiskelijoille kuuluu myöskin sen yliopiston luentosalin ulkopuolella. Se

ei oo yhdentekevää jos niillä on ongelmia yksityiselämässä, koska se vaikuttaa niiden niiden menestykseen opinnoissa tai niiden suorituksiin opinnoissa, että nää on semmonen, mihin must tuntuu, että tai mä itse koen että □ tää on noussu pintaan näiden reilun kymmenen vuoden aikana. Ja mä itse koen, että ne on tehneet musta paremman opettajan.”

Marjo ymmärtää opiskelijoilla olevan erilaisia päiviä, jotka vaikuttavat opetustilanteeseen. Hän ei enää odota opiskelijoilta tietynlaista käytöstä eikä sitä, että opetustilanteen pitäisi olla tietynlainen. Tämä on tehnyt Marjosta suvaitsevamman ja valmiimman liikkumaan tilanteen mukaan.

Marjon oma henkilökohtainen kasvu on ollut merkittävä tekijä hänen pedagogisen asiantuntijuutensa kehittymisessä. Varsinkin omat lapset ovat tuoneet Marjolle perspektiiviä, joka on lisännyt ymmärtäväisyyttä opiskelijoita ja heidän tilanteitaan kohtaan. Marjon henkilökohtaiseen kasvuun ja sitä kautta pedagogiseen asiantuntijuuteen on myös vaikuttanut kokemusten, opetuskokemusten ja yliopistouraani liittyvän vastoinikäymisen reflektointi jälkikäteen. Nämä kokemukset ovat saaneet Marjon pohtimaan sitä, millainen ihminen ja opettaja hän haluaa olla. Näiden kokemusten kautta Marjosta on kehittynyt sallivampi ja lämpimämpi opettaja.

Opettaminen ja lisääntynyt opetuskokemus on ollut merkittävä tekijä, joka on lisännyt Marjon ymmärtäväisyyttä opiskelijoita kohtaan:

”Mut sitte myöskin opiskelijoiden, opiskelijoiden kanssa niin ja opetustyössä mä oon oppinu nöyryyttä, tietynlaista tiettyä nöyryyttä siinä mielessä että et tota... Opettajan työ itse asiassa vaatii tosi paljon nöyryyttä, pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä, hermoja ja sit myöskin kovaa nahkaa, koska opiskelijoita on hyvin erilaisia. Jotkut saattaa paukuttaa ihan mitä sattuu sieltä aivan pakkana et tota kaikki ei oo hiljaisia ja kuuntelevaisia, että että sitä on niin hyvin monentyyppisiä opiskelijoita että.”

Myös yliopistopedagoginen koulutus on myös tukenut Marjoa opiskelijoiden ja heidän tilanteidensa ymmärtämisessä varsinkin aloittelevien yliopisto-opiskelijoiden kohdalla.

Opiskelijoita ja heidän tilanteitaan koskevan ymmärryksen lisääntymistä on tukenut se, että Marjon suhtautumisessa tietoon on tapahtunut muutos.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Marjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluva *opiskelijoiden kehittymisen tukeminen* liittyy hänellä opetettaviin sisältöihin. Marjo ajattelee, että opettajan tulee valita tutkimuksesta opiskelijoille kerrottaviksi ne sisällöt, joiden ajattelee tukevan opiskelijoiden kehittymistä. Opettajan tulee huomioida opiskelijoiden tilanne ja lähtökohdat. Sisältöjen suhteen Marjo antaa myös opiskelijoille itselleen vastuuta halutessaan hakea lisätietoa.

Lisäksi opiskelijoiden kehittymisen tukeminen liittyy Marjolla työelämään. Marjo tunnistaa oman roolinsa tärkeyden yliopiston perustutkinto-opetuksessa, joka antaa opiskelijoille valmiuksia työelämän erilaisiin tehtäviin:

”... ni tässä mer mielessä ni yliopisto merkitsee mulle □ sitä, että että mä olen oppinut arvostamaan opetusta ja perusopetuksen merkitystä. [...] Mä nään, että siinä niinkun perustasossa ja pohjatasossa on se potentiaali, josta tulee sitte niitä tulevaisuuden huippututkijoita ja niitä, jotka pääsee ylös. Mut jos se pohja on huono, ni sielt ei voi koskaan mitään hirveen hyvää kasvaakaan muuta ku satunnaisesti joidenkin ulkopuolisen avustuksen [...] niinkun kannattelemana.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Marjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opetuksen vuorovaikutuksellisen ja emotionaalisen puolen tunnistaminen*. Marjon mielestä opetustyössä on kyse ennen kaikkea toisen ihmisen kohtaamisesta. Opettajauran aikana hän on kehittynyt ihmisten kohtaamisen taidossa. Varsinkin omat lapset ovat olleet siinä tärkeä tekijä:

”Siinä must pitää olla aika, aika hyvä itsetuntemus ja semmonen vahva, vahva minuus että kykenee myöskin opettamaan ja ottamaan vastaan vastaan sen kaiken. Must tuntuu, että tässä niinkun opettajan ni vastaanottamisessa ni mun omat lapset on tuon mulle sitä perspektiiviä ja sitä kykyä, kykyä ottaa vastaan, koska lapsiltakin pitää ottaa vastaan niin paljon, kaikki niiden, ei ne koulussa kiukuttele, mutta auta armias ne kiukuttelee kotona. [...] Must opiskelijat on ihan samanlaisia, et kun ne on väsyneitä ja ne tulee [opiskelemaan tiettyyn paikkaan] ja tulee sinne vielä tekee suorituksia, niin kyllä

ne on huonotuulisia ja ne purkaa suhun kaiken, mikä tulee. Jotkut on niinku tosi aina hyvällä tuulella. Mut että se on se on henkisesti tiukka paikka aina.”

Marjo tiedostaa, ettei voi yksin vaikuttaa opetustilanteen vuorovaikutukseen. Marjo kokee kuitenkin ihmisten kohtaamisen olevan yksi opettajuutensa haaste. Marjosta opetustilanteen kokonaisvaltaisuus tekee siitä opettajalle henkisesti raskaan. Seuraavassa aineistolainauksessa Marjo kuvaa sitä, miten opiskelijoiden kohtaaminen ensimmäisen kerran kurssin alussa ahdistaa:

”Ja ku mä puhuin aikasemmin sillä nöyrytmisellä ja ja et miten sillä asenteella et miten sen opetustilanteen ottaa vastaan, niin tää liittyy juuri siihen että et se ei oo silti vaikka sä kuinka osaisit sen, ne keinot tai sä hallitsisit sen sisällön, ni se on kuitenkin opetustilanne on kuitenkin henkisesti hyvin raskas tilanne.. [...] se vie sulta energiaa, koska siin on niin avoin, altis ja haavottuvainen. [...] Ni se, se jännittää. Se ei jännitä mua siinä mielessä mitä ajatellaan että jännittäminen olisi. Siin on niinku, siin on aina mulle semmonen tietty ahdistus ennen sitä että ennen kun se kurssi alkaa ja mä nään ne ensimmäisen, ensimmäisen kerran ennen kun mä hyväksyn et nyt ikään ku et nyt mä olen nää kuuskymmentä tuntia näiden armoilla.”

Marjo olisi toivonut yliopistopedagogiseen koulutukseen kursseja, joista olisi saanut tukea opiskelijoiden kohtaamiseen.

Liite 5. Pirjon opettajaidentiteetin esittely

Pirjon opettajaidentiteetti on kehittynyt opettajauran alkuvaiheen aineenhallinnan asiantuntijuuden painottumisesta ja didaktisesta asiantuntijuudesta kohti aineenhallinnan asiantuntijuuden ja didaktisen asiantuntijuuden painottumista yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa. Myös pedagogisesta asiantuntijuudesta, joka ei näyttäytynyt opettajaidentiteetin osana lainkaan opettajauran alkuvaiheessa, on kehittynyt Pirjon opettajaidentiteetin tärkeä, joskin muita opettajaidentiteetin osia vähäisemmälle merkitykselle jäävä osa.

Seuraavaksi esittelen Pirjon opettajaidentiteetin koostumusta.

Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa aineenhallinnan asiantuntijuus oli Pirjon opettajaidentiteetissä painottuva osa. Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuus perustui *sisältöjen hallinnalle*. Aloittelevana opettajana didaktinen asiantuntijuus perustui tiedoille, joita Pirjo oli oppinut yliopistossa kuten seuraava, ensimmäisiä opetuskokemuksia koskeva aineistolainaus tuo esille:

”Kyll mä tykkäsin, must se oli kivaa. Siis sanottii vaa, ett tuuks sä opettaa sinne ja sinne. Ja siis olin kyll tuoll... mikähän... [oppilaitoksessa] olin pitämässä mm. [oppiaineen] luentosarjaa. Sitt mä pykäsin sen koko luentosarjan ite, ja olin siellä opettamassa kanssa. Ja must se oli tosi kivaa. Koska mä olin oppinu sen yliopistossa, must oli ihan luontevaa, ett okei, ku mä kerran osaan, ni kyll mä tän nyt voin opettaa sitt jollekulle muulle kanssa. [...] Ett en mä oo koskaan kokenu, ett se ois jotenkin vaikeaa. Ehkä vähän tyhmästi jotenki suhtautunu siihen sillai.”

Sisällöt olivat Pirjolle *tärkeitä* opettajauran alkuvaiheessa. Aiheen tärkeys on ollut Pirjolle syy opettaa silloinkin kun hän on varsinaisesti toiminut muissa tehtävissä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuuteen kuuluvat sisältöjen tärkeys ja sisältöjen yhteys tutkimukseen. Pirjon opettajaidentiteetti perustuu edelleen *sisältöjen tärkeydelle* opetuksessa. Sisältökokonaisuuksien loogisuus ja sopiva määrä on Pirjosta tärkeää opetuksessa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuuteen kuuluu olennaisesti *sisältöjen yhteys tutkimukseen*. Tutkimuksen teko on tukenut Pirjon aineenhallinnan asiantuntijuutta monella tavalla. Tutkimuksen teon kautta Pirjo on perillä alansa viimeisimmästä tiedosta. Tutkimuksen teon kautta Pirjo pystyy opetuksessa tuomaan esille tutkimusprosessia ja selventämään opiskelijoille alansa tiedonmuodostumisen prosessia. Tutkimuksen teko tukee myös oman tutkimusaiheen ulkopuolisten asioiden opettamisessa. Pirjo kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Mutt kyllhän sen alueen pystyy osaamaan tavallaan, vaikka vaan ottais selvää, ni kyllhän pystyy opettaa ihan hyvin. Mutt siihen tulee erilainen semmonen fiilis silloin, ku se on ihan sitä omaa juttua. Silloin tietää niit taustayksityiskohtia ja sitä taustoitusta eri tavoin. Ja se, että jostakin asiasta tietää, ni silloin pystyy ehkä valottaa tai arvaamaan niist muistaki asioista, ett miten ne asiat ihan oikeesti menee. Vaikka päällisin puolin näyttääkin... kaikki julkasut ja kirjathan näyttää aika siloselta ja selaselta, ja sitt ku on tehny ite tutkimusta, ni tietää, että todellisuus on aika toista. Ni pystyy ihan erilailla kertomaan siitä, ja opettamaan sellasta, ja olee mukana niiden opiskelijoiden prosesseissa, kun on tehny sitä ite, ja tekee sitä ite.”

Pirjon didaktinen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa didaktinen asiantuntijuus oli osa Pirjon opettajaidentiteettiä painottuen kuitenkin aineenhallinnan asiantuntijuutta vähemmän. Aloittelevana opettajana Pirjon didaktinen asiantuntijuus pohjautui hänen *omalle vahvalle käsitykselleen siitä, miten*

tulisi opettaa ja millaista oppimisen tulisi olla. Pirjon eri koulujärjestelmien opetusta koskevat kokemukset olivat vaikuttaneet näihin käsityksiin:

”Ett enemmän... ainaki siell koulussa, ja on mull kokemuksii muist kouluist kanssa, ni ett paljon enemmän... siell on semmonen tekemällä oppii-kulttuuri. [...] Että ku täällä taas opettaja tekee sen työn, ja sitt vaan toivotaan, ett jotain sinne kaaliin menee. Mutt ett siellä on paljon enemmän sellast, että oppilaat tekee töitä. Ja sitt jos sä et tee, ni sitte ei homma hoidu.”

Opettajauran alkuvaiheessa Pirjo pyrki opettamaan toisin kuin häntä itseään oli opetettu. Pirjon aiemmat opetusta ja opettajia koskevat kokemukset varsinkin yliopisto-opetuksesta vaikuttivat tähän. Näiden kokemusten valossa Pirjo luotti opetustaitoihinsa aloittelevana opettajana, sillä hän uskoi pystyvänsä opettamaan paremmin kuin häntä itseään oli opetettu:

”Ja etenkin sitten kun vertaa siihen, ett millaista opetusta on itse saanut, ni sitt on ollu aika vähän ehkä osittain turhaaki niinku ylimielisesti sellanen olo, että kyll mä nyt ainaki paremmin osaan tän tehdä. Mikä kyll joissain kohdissa ei oo niinku suuri saavutus ihan oikeesti. Ett se ei tarkota sitä, että ois ollu jotenki kauheen hyvä opettaja, vaan sitä, ett se opetus on ollu ihan oikeesti tosi surkeeta. Ett jos sekin... silläkin on kuitenkin, siitäkin on pystyny oppimaan, ni sitte ei oo ollu kauheen iso kynnys mennä ite opettaa jotakin.”

Opettaminen ei vaikuttanut Pirjosta haastavalta. Pirjon luottamusta omiin opetustaitoihinsa edesauttoivat myös hänen edellä esitellyt opetusta ja oppimista koskevat käsityksensä.

Opettajauran alkuvaiheessa Pirjon didaktinen asiantuntijuus pohjautui myös opetusta koskeville pohdinnoille siitä, mikä olisi looginen ja hyvä tapa opettaa:

”Ett sitte oon yrittäny mieltii sen mukaan, että miten se mun mielestä olisi looginen ja hyvä ja sillai. Mutt että alussa hyvin paljon sisältölähtöisesti, ja sitte koko ajan tullu enemmän ja enemmän sitt niit niinku muita elementtejä siihen mukaan, ett osaa paremmin ottaa huomioon sitte kaikenlaisia muita asioita. Mutt ett se sisältö on aina must ollu tärkeetä.”

Näyttää siltä, että Pirjo ei opettajauran alkuvaiheessa tiedostanut opetuksen haasteellisuutta, koska opettaminen kaikesta huolimatta perustui ennen kaikkea sisällöille.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa didaktinen asiantuntijuus näyttäytyy Pirjon opettajaidentiteetin olennaisena ja aineenhallinnan asiantuntijuuden kanssa tasapainoisena osana. Pirjon didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluvat opiskelijakeskeisyys, syventynyt ja laajentunut opetustaito, ja syventynyt käsitys itsestä opettajana.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa *opiskelijakeskeisyys* on Pirjon didaktisen asiantuntijuuden perusta. Pirjo huomioi opiskelijat ja heidän tasonsa opetuksessaan ja sen suunnittelussa. Pirjo huomioi myös opiskelijoiden erilaisuuden ja heidän erilaiset lähtökohtansa, motivaationsa ja tavoitteensa. Tässä häntä ovat tukeneet opetuskokemus ja oppimista koskeva teoreettinen tieto:

”Mutt nykyään sitte... ja se on varmaan osittain kokemuksen ja osittain sitte myöskin tämmösen teoreettisen niinku sen pedagogisen osaamisen tuomaa, ett osaa luoda sinne enemmän joustoo siihen pakettiin. Koska opiskelijat on erilaisia. Ni sitt on pystynyt luomaa semmosia joustoelementtejä sinne, ja se on must kauheen kiva.”

Pirjon opiskelijakeskeisyyteen kuuluu opiskelijan aktiivisen roolin painottaminen oppimisprosessissa ja opetuksessa. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ja sitte tota tavallaan se opiskelijakeskeisyys näkyy siinä, ett ei pelkästään, ett mä yritän kattoa ne ryhmätilanteet, niinku ett miten ne toimii, mutt ett se myöskin, ett mun opetus enemmän ja enemmän painottuu siihen, ett mitä ne opiskelijat tekee, ja että ne opiskelijat tekee. Samoin arviointi ja kaikki muu painottuu siihen, mitä ne opiskelijat tekee, eikä siihen, mitä se opettaja tekee. Ja ne saa esimerkiksi arvosanat, tulee paljolti justii kotitehtävistä tai seminaarityöskentelystä tai jostain, eikä jostain ett mitä ne on kuunnellu jossain luennolla tai muuta. Ett se... ja justii se työskentely ei tapahdu välttämättä, vaikk niin kutsutun luentokurssin nimellä menis joku, niin ett enemmän ja enemmän se painottuu ikään ku muodollisen sen opettajajohtosen tilai-

suuksien ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen. Ja ne tekis mahollisimman paljon itsenäisesti ja keskenään niit hommia.”

Opiskelijan aktiivisen roolin painottamisesta seuraa, että Pirjo toimii opettajana oppimisprosessin ohjaajana ja fasilitoijana. Hänen tehtävänä on varmistaa, että asiat tulevat tehdyiksi. Pirjo tarjoaa oppimisen puitteet ohjeineen ja sääntöineen ja pyrkii selkeyteen ja linjakkuuteen kertoen myös arvioinnista. Opetuksen ja opiskeluprosessin lähtökohtana ovat opiskelijoiden omat tavoitteet. Pirjo antaa opiskelijoille itselleen vastuun valita, mitä tekevät hänen antamissaan puitteissa. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ja sitt taas mun hommaa on niinku mahdollistaa, ett ne voi oppia mahollisimman paljon. Ja ne, jotka halua oppia paljon, niin niille mä niinku annan asioita, jotka auttaa siinä. Ett se on... ett siell on niinku tilaa tehdä asioita, mutt ett se on nimenomaan niille... se lähtee siitä, ett se opiskelija haluaa tehdä ja tekee hommia, ja siitä palkitaan, kun se opiskelija tekee. Ett se on semmonen, mikä on ehkä... ku sä kysyt sitä, ett onko muuttunu, ni en osannu vastata siinä kohtaa, mutt se on ehkä semmonen, mikä on voimistunu koko ajan siinä opettamisessa.”

Pirjo pystyy olemaan mukana opiskelijoiden oppimisprosesseissa. Tässä häntä on tukenut tutkimuksen teko, jonka tiedonmuodostamisen prosessissa mukana olemisen kautta Pirjo pystyy olemaan paremmin mukana myös opiskelijoiden oppimisprosesseissa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjon didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu syventynyt ja laajentunut opetustaito. Yliopistopedagoginen koulutus on tukenut Pirjoa opetuksen kehittämisessä ja sen kautta Pirjolla on kokonaisvaltaisempi ymmärrys opetuksen liittyvistä asioista. Tämä auttaa Pirjoa näkemään opetuksen yksittäiset asiat osana suurempaa kokonaisuutta. Tämä on tehnyt Pirjon aiemmin vaikeina kokemista asioista, kuten arvioinnista helpompia.

Samaan aikaan Pirjolla on kuitenkin ollut ristiriitainen suhtautuminen yliopistopedagogista koulutusta kohtaan. Pirjo kuvaa opettajana kehittymisen hitautta seuraavalla tavalla:

”Ja ihan samalla lailla ku yliopistopedagoginen koulutuskin, niin se on semmosta hivutusta. Ett ei siellä mitään semmosii yhtäkkiä suuria valaistumisia tullu. Ja iso

osa varsinkin noista ekoista jostain [lyhytkestoisemman yliopistopedagogisen koulutuksen kursseista], ne tuntu tosi trivialta. Mutta tässä [koulutuksessa] varsinkin siltä ku pääsee syvemmälle sinne kirjallisuuteen, ni sitte rupee tulee semmost kokonaisvalta-sempaa ymmärrystä, ett aah, nii joo, ett niit rupee kiteytyy semmosiks, ett täst on kysymys.”

Pirjon syventynyt ja laajentunut opetustaito näkyy opetuksen suunnittelun ja toteutuksen tehostumisena. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Pirjo on oppinut panostamaan niissä oikeisiin kohtiin, mikä on auttanut Pirjoa vähentämään opetuksen suunnitteluun käytettävän ajan määrää. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saadun tutkimustiedon kautta Pirjo tietää, mitkä asiat edistävät oppimista. Pirjo uskoo opetuksen tehostumisen näkyvän myös opiskelijoiden oppimistuloksissa. Opetuksen tutkimusta tehokkaampi ajan käyttö on myös Pirjolle syy siihen, että hän opettaa enemmän kuin tutkii.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjo tiedostaa opetuksen haasteellisuuden. Tämä johtuu siitä, että Pirjo on jonkin verran reflektoinut opetustaan ja varsinkin opettajauransa alkuvaihetta jälkikäteen. Reflektoinnin kautta hän on havainnut, että olisi voinut opettaa toisinkin. Jälkikäteinen reflektointi on osaltaan vaikuttanut myös siihen, että Pirjo on oppinut huomaamaan opetuksessa sisällön lisäksi muitakin asioita. Pirjo tuo asian esille seuraavasti:

”Ett en mä oo koskaan kokenu, ett se ois jotenkin vaikeaa. Ehkä vähän tyhmästi ki jotenki suhtautunu siihen sillai. Että ei se... ett olis ehkä pitänyt ymmärtää, että se on vaikeampaa. Ja ehkä nyt jälkikäteen voi huomata joistain asioista, ett no olisi sen voinut paremminkin opettaa. Mutt aina tavallaan siinä kohtaa ku on menossa, ni ei oo sitte osannu huomata, että tää pitäis tehdä jotenki toisin.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjolla on syventynyt käsitys itsestä opettajana. Hänen käsityksen omasta opetustavastaan ja sen toimivuudesta on syventynyt. Hän kokee kuitenkin perusmotivaationsa opettajana pysyneen samana, eikä yliopistopedagoginen koulutus ole vaikuttanut siihen. Pirjon didaktinen asiantuntijuus pohjautuu edelleen hänen vahvoille opetusta ja oppimista koskeville käsityksilleen, joissa hän painottaa erityisesti opiskelijan aktiivista roolia oppimisessa. Pirjo on saanut vahvistusta ja perusteluita näille käsityksille yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saadusta teoreettisesta tiedosta. Kuten

seuraavista aineistolainauksista käy ilmi, yliopistopedagoginen koulutus on tukenut Pirjon omaa tapaa opettaa:

”Ja monet... no, eri ihmiset opettaa eri tavoin, mutta näinkin ainaki saa opettaa, ja ainaki yliopistopedagogisen tutkimuksen mukaan se on vieläpä ihan hyvä, ett mikä on mun oma käsitys. Ett tavallaan ei oo tullu mitään semmosta, mikä ois muuttanu sitä, vaan pikemminki on tullu vaan sitä tukevia elementtejä.”

”Ett lähinnä vaan se on... mull on enemmän keinoja ja parempia perusteita, ja osaan niinku tehä paremmin sen, mitä mun mielest pitäis tehä.”

Pirjo tunnistaa omien aiempien opettajiensa toimineen oman opetustapansa malleina. Pirjon keskustelevalle opetustavalle mallina on toiminut oma kouluaikainen opettaja, jonka opetuksessa asioita pohdittiin ja tietoa rakennettiin yhdessä. Tämän lisäksi Pirjo tunnistaa erään opiskeluaikaisen yliopisto-opettajansa toimineen opetustapansa mallina. Tämän opettajan mallin tukemana Pirjo jakaa opiskelijoille oppimista tukeva materiaaleja:

”Yks luennoitsija oli sellanen, joka jako semmost tukimateriaalia, se oli hyvä. Sitä mä käytän iteki vielä, että voi jakaa sellasia niinku valikoituja materiaaleja, joista aattelee, että on opiskelijalle hyötyä. [...] Ett esimerkiks jotain kuvia, joita voi olla vaikee piirtää itse. Ettei tarvi sen luennon aikana keskittyä siihen, että saa sen kuvan, jonkun rakenteen oikein, tai jotain, jonku [...] nimen oikein tai jotain sellasta. Mutt ett vaan joku yks, kaks monistetta.”

Pirjon pedagoginen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus ei näyttäytynyt Pirjon opettajaidentiteetin osana. Pedagogisesta asiantuntijuudesta on kuitenkin kehittynyt Pirjon opettajaidentiteetin osa yliopistopedagogisen koulutuksen lopulle tultaessa, joskin se on muita opettajaidentiteetin osia vähäisemmässä roolissa. Pirjon pedagoginen asiantuntijuus on kehittynyt vähitellen samaan aikaan kun hän on alkanut nähdä opetuksessa sisällön lisäksi muitakin asioita. Pirjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu ymmärtävyisyys opiskeli-

joita kohtaan, opiskelijoiden kehittymisen tukeminen sekä vuorovaikutukseen liittyvien asioiden huomiointi ja pohtiminen.

Ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan näkyy Pirjon pedagogisessa asiantuntijuudessa opiskelijoiden huomioimisena. Tässä häntä on tukenut opetuskokemuksen lisääntyminen ja yliopistopedagogisen koulutuksen kautta lisääntynyt opetusta ja oppimista koskeva teoreettinen tieto. Pirjo myös huomioi opiskelijoiden erilaiset tilanteet, lähtökohdat ja tavoitteet opetuksessaan. Tässä häntä on tukenut opetuskokemus ja yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saatu teoreettinen tieto.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Pirjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden kehittymisen tukeminen*. Pirjo pyrkii tukemaan erityisesti opiskelijoiden ajattelun kehittymistä. Hän pyrkii keskustelemaan opetustapansa kautta siihen, että opiskelijat oppisivat muodostamaan omaa näkemystään asioista. Kouluaikaisen opettajan esimerkki ja tapa suhtautua tietoon on toiminut tässä asiassa Pirjon mallina. Lisäksi Pirjo pyrkii tukemaan opiskelijoita näiden omissa tavoitteissa huomioiden opiskelijoiden erilaiset tilanteet, lähtökohdat ja tavoitteet. Tässä häntä on tukenut opetuskokemuksen ja yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saadun teoreettisen tiedon kautta saatu ymmärrys opiskelijoista ja heidän erilaisuudestaan. Pirjo on kuvaa joustoelementtien tuomisen opetukseen seuraavalla tavalla:

”Ett aikasemmin se oli niinku jähmeämp i se systeemi, ett nykyä on helpompaa miettiä, ett miten sinne saa semmosta. Ett vähän eri laatuset opiskelijat ja eri motiivilla liikkeelle lähteneet opiskelijat sitte niinku pärjää ja saa siit jotain irti.”

Pirjolla opiskelijoiden kehittymisen tukemiseen liittyy tietynlaisen vastuun antaminen opiskelijoille itselleen. Hänen opetuksessaan opiskelijat saavat vastuuta tehdä asioita itsenäisesti ja ryhmissä. Pirjo antaa opiskelijoille itselleen myös vastuun valita sen, mitä hänen antamissaan puitteissa haluavat tehdä.

Pirjon pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *vuorovaikutukseen liittyvien asioiden huomiointi ja pohtiminen*. Tutkimuksen teko, yliopistopedagoginen koulutus ja varsinkin opettaminen ovat tukeneet Pirjoa opetuksen vuorovaikutukseen liittyvissä asioissa. Tutkimuk-

sen teko on Pirjon alalla ryhmäprosessi ja siksi Pirjo on saanut siitä välineitä ihmisten kanssa työskentelyyn opetuksessa. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ja sitte ihan samalla lailla kun kuitenkin opettaa, ja opettaa jonkun verranki, ett näkee tosi paljon erilaisii opiskelijoita, niin se auttaa siin tutkimuksessa siinä mielessä, että... no, mehän tehää kuitenkin ryhmissä. Että välillä ois ihan kivaki, ku olis vähän yksinäisempääki se työ, ni siinä... koko ajanhan me tehää ihmisten kanssa töitä, niin opettaminen on kanssa mun mielestä yhenlaista tämmöst ryhmäprosessia. Ja tutkiminen on ihan samalla lailla ryhmäprosessia. Ett mitä paremmin osaa ihmisten kanssa olla ja tehdä, ni molemmist paikoista niinku oppii välineitä, mitä voi käyttää sitt siellä toisessa.”

Opettamisen ja tutkimuksen teon lisäksi Pirjo on saanut tukea ihmisten kanssa työskenteleyn, ihmisten kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen yliopistopedagogisen koulutuksen kautta saaduista teoreettisesta ymmärryksestä ja työvälineistä sekä yliopistopedagogisessa koulutuksessa muiden yliopisto-opettajien kanssa käydyistä keskusteluista.

Pirjolla opettajuuden haasteet liittyvät pedagogiseen asiantuntijuuteen. Hänelle jatkuva kehittymisen haaste on vuorovaikutus ja ihmisten kohtaaminen, johon liittyy paljon kokonaisvaltaisia tunteita:

”No must se ihmisten kanssa, erilaisten ihmisten kanssa pulaaminen, ett se vuorovaikutustyö, ni se nyt on aina haastavaa. Ja siin ei voi koskaa... niinku kehittymistilaa on aina. Eihän se oo semmonen asia, joka koskaa loppuis [...] missään kohtaa. Ett se on ehkä semmonen, mikä tulee ole iso kehityssarka aina. Semmonen, että muistais ja ehtis ja jaksais kuunnella, ja jotenki ois ne hoksottimet, ett missä mennää. Ja ett koko aika harjottuis siinä, ett mitä sitt... ett no ekaks pitäis huomata, ett missä mennää, ja sitt pitäis niinku olla se reaktionopeus tarpeeks hyvä tai nopee tai sopiva siihen tilanteeseen, ja sitt oikeeseen suuntaan. Koska sitt ku menee jotenki väärälle raiteelle, ni se korjaaminen on aina vaikeempaa ja vaikeempaa.”

Liite 6. Tiinan opettajaidentiteetin esittely

Tiinan opettajaidentiteetti on lähtenyt kehittymään opettajauran alkuvaiheen aineenhallinnan asiantuntijuuden painottumisesta ja alkavista didaktisesta ja pedagogisesta asiantuntijuudesta. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan opettajaidentiteetissä painotukset ovat muuttuneet opettajauran alkuvaiheeseen verrattuna, sillä hänen opettajaidentiteetissään painottuvat didaktinen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tiinan kohdalla huomattavaa on se, että aineenhallinnan asiantuntijuuden merkitys opettajaidentiteetin osana on vähentynyt

Esittelen seuraavaksi Tiinan opettajaidentiteetin koostumusta.

Tiinan aineenhallinnan asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa Tiinan opettajaidentiteetti perustui aineenhallinnan asiantuntijuudelle. Tiinan opettajaidentiteetissä korostui *sisältöjen hallinta*. Itseluottamus sisältöjen hallinnan suhteen toi tuossa vaiheessa varmuutta Tiinan opettajuuteen. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, väitöskirjan teko tuki sisältöjen hallinnan kehittymistä:

”No ihan yksinkertaisesti tossa varsinki väitöskirjan jälkeen ni se oma osaaminen ja se, että oli onnistuneesti väitelly ja hallitsi sen alan, ni se toi sen... jos itsevarmuus puuttu sieltä opettajan työstä, niin se itsevarmuus, se mitä oli ylipäättään, ni se kaikki synty siitä substanssin hallitsemisesta. Mä tiesin, että se, mistä mä puhun, ni mä osaan sen.”

Tutkimuksen teko on sen kautta saatujen tiedonhankinta- ja käsittelytaitojen kautta tukenut Tiinaa varmuuden saamisessa myös muiden kuin hänen itse tutkimiensä sisältöjen opettamiseen:

”Ja vaikka tietysti se, mitä mä [oppiaineessa] opetin, oli huomattavasti laajempaa, eihän kukaan voi opettaa vaan sitä nippeliä, mitä on tutkinu, niin siit tutkimustyöstä

oli syntynyt se varmuus, miten tietoa hankitaan ja miten tietoa käsitellään. Että pystyy opettamaan myös asioita, mitä ei ollut itse tutkinut. [...] Koska ties, osas sen tiedonhankinnan prosessin, ja oli tullut jo aika sutjakkaaks, hyväks niinkun lukijaks ja tiedon prosessoijaks.”

Opetusmateriaalin ja luentojen rakentamisessa Tiinaa ovat tutkimuksen teon lisäksi tukeneet opetuskokemus ja yliopistopedagoginen koulutus. Yliopistopedagogisen koulutuksen teoreettiset opinnot ja oppimiskäsityksiin perehtyminen ovat auttaneet häntä analysoimaan erilaisten kurssien sisältöä.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa aineenhallinnan asiantuntijuuden merkitys Tiinan opettajaidentiteetin osana on vähentynyt. Tiinan opettajuuden *haasteet liittyvät sisältöjen hallintaan*. Tämä johtuu siitä, että Tiinan ala on laajentunut ja hän joutuu opiskelemaan uusia sisältöjä. Tiina katsoo, että hänen aineenhallinnan asiantuntijuuteensa on vaikuttanut innostus erilaisia asioita kohtaan:

”...mä itse innostun hirveen helposti asioista, ja varmaan sen takia nää monet jutut niinku leviää, ja toi oma ala leviää.”

Tiinan didaktinen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa didaktinen asiantuntijuus näkyi Tiinan opettajaidentiteetin orastavana osana. Tiinan ensimmäiset opetuskokemukset olivat myönteisiä. Niiden kautta Tiina huomasi saavansa asiat järjestymään ja hän myös havaitsi pitävänsä opetuksen suunnittelusta yhteistyönä opettajakollegoiden kanssa.

Epävarmuus opettajana hallitsi Tiinan opettajauran alkuvaihetta monella tavalla. Opettajuuden haasteet liittyivät opetuksen käytännön järjestelyihin ja toteuttamiseen sekä ajan-

käyttöön opetuksessa. Tiina oli epävarma opiskelijaryhmien ja oppimisprosessin ohjaamisen sekä opetustilanteiden hallinnan suhteen. Hän koki haasteena sen, miten omaa alaa voi opettaa opiskelijoille. Epävarmuus näkyi myös siinä, että Tiina seurasi tarkasti opiskelijapalautteista sitä, miten opiskelijat kommentoivat hänen toimintaansa.

Opettajauran alkuvaiheessa Tiinan didaktista asiantuntijuutta tukivat monet asiat. Hän toimi opettajana opettajakollegoiden ajattelun, oman ajattelunsa ja opiskeluaikaisten opetusta koskevien kokemustensa pohjalta. Tiina korostaa varsinkin kollegoiden tuen merkitystä. Hänen didaktisen asiantuntijuutensa kehittymistä tukivat kollegoiden kanssa käydyt keskustelut, heidän hiljainen tietonsa ja kokemuksensa sekä opettajakollegoiden toiminnan seuraaminen. Niiden kautta Tiina omaksui opettajuutta:

”Ett ne, jotka niit opettaa, ni ne tietää sen kokemuksen kautta. Ja sellanen, joka niinku... ett tietysti mä oisin voinu ite tehä ne työt, mitä siin [paikassa] tehään, ni helposti ja nopeesti, mutt ett miten se opetetaan, ni se tuli kyll ihan sellasen niinku hiljaisen tiedon kautta [...] kollegoilta.”

Opettajauran alkuvaiheessa Tiinan didaktisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeää oli myös se, että hän kokeili opettamista itsenäisesti, vaikka olisi saanut kursseille avustajia. Tämä tuki Tiinaa opetuksen käytännön järjestämisen ja opiskelijaryhmän ohjaamisen oppimisessa. Kokemus oli opettavainen, vaikka jälkikäteen hän tiedostaa, ettei enää toimisi samalla tavalla ilman avustajia. Hän kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Ja sellanen tulee viel mieleen, ett aluks ku mä opetin ekaa [tiettyä kurssia], ni mä en missää tapauksessa halunnu sinne opiskelija-assareita. Mä tunsin oloni niin epävarmaksi siitä, ett miten mä ohjaan sitä ryhmää, ni mä koin sen niinku lisästressin aiheeksi, ett mull olis ollu assareita siellä. Mun ois pitäny ohjata sekä niitä että sitä ryhmää. Vaan mä halusin hoitaa kaiken ite, ja mieluiten sitt niin, ett siell ei oo muita ees paikalla. [...] Ett kokeilla, miltä se tuntuu ja miten mä saan sen homman toimimaan. Mutt sitt jo tokana vuonna ni mä olin tosi ilonen, että ne assarit oli mukana. Koska sitthän se kun tietää, miten se homma toimii, ni sitt pystyy delegoimaan sen käytännön työn assareille.”

Tiina onkin pystynyt refleктоimaan opetustaan ja kyseenalaistamaan joitakin opetusta koskevia valintojaan.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa didaktinen asiantuntijuus on Tiinan opettajidentiteetin olennainen osa. Yleisesti ottaen Tiina kokee didaktiseen asiantuntijuuteen liittyvien asioiden olevan itsellään hallussa:

”Nyt on toisin päin, että opettajuus on ihan hyvässä hallinnassa, ja mun verkkoalustat toimii ja mun aikataulut toimii, ja mulla pysyy langat hyvin käsissä. [...] Mun on yksinkertasta hoitaa se ns. niinku infra siihen opetukseen.”

Tiinan didaktinen asiantuntijuus koostuu oppimista koskevasta tiedosta, opiskelijoiden huomioimisesta, laajentuneesta ja syventyneestä opetustaidosta sekä opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen panostamisesta.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *oppimista koskeva tieto*. Tiinalle on tärkeää se, että opetettavat asiat yhdistyvät opiskelijan aikaisempaan osaamiseen. Hän myös tarkkailee opiskelijoiden oppimista.

Tiinan oppimista koskevaan tietoon kuuluu se, että hän tunnistaa opiskelijoiden olevan erilaisia ja heillä olevan erilaisia tapoja oppia. Tämän suhteen Tiinaa on tukenut käytännön opetustyö ja opetustyössä kohdatut erilaiset opiskelijat. Tiina kuvaa asiaa seuraavalla tavalla:

”Silloin mä en ollu vielä niin tarkkaan huomannu, että opiskelijat on hyvin erilaisia keskenään. Ett ne on hyvin erilaisia oppijoita, ja että mun tapa oppia ohjaa mun opetusta. Koska mä tietysti ajattelen, että mä tarjoon sellasta, mitä mä itse haluaisin saada. Ja sitt kun mä aloin huomata... tai esimerkiks mulle yks opiskelija sano, ku mä näytin sille, miten [tehdään yksi alaan liittyvä asia], että sä ajattelet ihan tyhmästi ton, ett mä teen sen ainaskin näin. Ni sitt mä aattelin, ett hm, että toden totta, ett aivan loistava kommentti, että sen mielestä mä ajattelen tyhmästi. Ett se oli hyvin sa-

nottu, koska se osotti mulle, että niistä jokainen ajattelee eri tavalla, ja se, minkä mä selostan, niin on vaan mun tapani. Ja että mun täytyy ottaa se huomioon, että niissä on erilaisia oppijoita. Ni siihenki... ku mä aattelin, että enhän mä voi niinkun vaan itseäni peilaamalla päästä enää pitemmälle.”

Edellisessä aineistolainauksessa esille tuodut asiat ovat olleet Tiinalle yksi tärkeä tekijä yliopistopedagogiseen koulutukseen hakeutumisessa. Yliopistopedagoginen koulutus on ollut merkittävät tekijä Tiinan oppimista koskevien tietojen lisääntymisessä. Sen kautta Tiinalla on tietoa opiskelijoiden oppimista ja ajankäyttöä ohjaavista tekijöistä ja arvioinnin merkityksestä sille. Tiina on tiedostanut linjakkaan opetuksen merkityksen:

”Ja sitt tämmöset nää niinku esimerkiks arvostelun, kurssiarvioinnin merkitys [...] opiskelijoiden tähän tota niinku siihen, miten ne suuntaa ajankäyttönsä ja oppimisen. Että sehän on se, että opettajat kuvittelee, että tossa opinto-oppaassa julkaistut oppimistavoitteet olisivat jotenki oppimista ohjaava tekijä. Mutta tota sitte huomas, että... tai siell paljon puhuttiin siitä, että käytännössä se kurssiarviointi on se opiskelijoiden oppimista ja ajankäyttöä ohjaava tekijä.”

Tiinan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden huomiointi*. Tiina hyväksyy opiskelijoiden omat lähtökohdat ja tavoitteet kurssien suhteen ja sen, että opiskelijat oppivat näistä lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Tässä Tiinalle merkittävää on kuitenkin se, onko kyseessä pakollinen vai vapaaehtoinen kurssi. Pakollisilla kursseilla hän hyväksyy sen, että opiskelijat joutuvat priorisoimaan ajankäyttöään. Vapaaehtoisilla kursseilla hän taas odottaa opiskelijoilta kunnon panostusta.

Tiinan rooli opettajana on muuttunut enemmän opiskelijoita huomioivaan suuntaan sen kautta, että hänen oma alansa on laajentunut sisältöjen suhteen. Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiina toimii opettajana ennen kaikkea oppimis- ja opiskeluprosessin ohjaajana, jonka tehtävänä on fokusoida prosessia kohti kurssin tavoitteita:

”Ja sitt ne kaikki työskentelee sen yhteisen hyväks. Ja mun tehtävä on niinku laittaa ne työskentelemään sen yhteisen hyväks. Että mä ohjaan sitä prosessia, ohjaan tiedonhankintaa, kommentoin tekstejä ja sitä niitten yhteen nivomista, mahdollistan sen työskentely-ympäristön, sen ryhmän, ja sen aiheen käsittelyn, arvioin sen onnistumi-

sen, ja johdan sen, miten ne työt puretaan ja esitetään. Että mä oon ehkä koordinoiva ja ohjaava opettaja, myös sellanen, niinku joka herkästi muuttaa... siis on valmis muutoksiin, jos opiskelijat niitä pyytää, että en kovin auktoritäärinen.”

Opinnäytetöiden ohjaajana Tiina ohjaa opiskelijoiden oppimis- ja opiskeluprosessia asettaen aikataulutavoitteita, sillä hän toivoo sen tuovan selkeyttä opinnäytetyön tekoon. Tiinan toimintaan opinnäytetöiden ohjaajana ovat vaikuttaneet hänen omat kokemuksensa ohjattavana olosta ja varsinkin se, minkä hän itse on kokenut hyväksi ohjaukseksi.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *laajentunut ja syventynyt opetustaito*. Tiina tunnistaa kehittyneensä opettajana. Opettajana kehittyminen näkyy siinä, että hän kokee aiemmin vaikeilta tuntuneista asioista tulleen helpompia. Yliopistopedagogisen koulutuksen kautta Tiinan opetuksen osaksi ovat tulleet erilaiset opetusratkaisut, opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät. Tiina on ottanut opetuksensa osiksi varsin samanlaisia ratkaisuja ja menetelmiä, joihin hän itse osallistui yliopistopedagogisessa koulutuksessa opiskelijajäseninä. Tiinasta tämä on ollut tehokasta opetustaitojen oppimisessa.

Tiinan opetustaitoon kuuluu opetuksen ja siihen liittyvien tilanteiden ja käytännön järjestyksen hallinta. Tiina korostaa niiden hallinnan merkitystä. Tiina hallitsee opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät asiat, aikataulut ja opiskelijaryhmien ohjaamisen. Lisääntyneen opetuskokemuksen kautta hänelle on kehittynyt varmuus näissä asioissa:

”Mä tiedän täsmällisesti, mitä milläkin kellonlyömällä tapahtuu, ja kuka on, ja miten asiat hoidetaan, ja miten ryhmiä ohjataan, ja miten mä pidän ne kaikki toiminnassa.”

Kokemuksen myötä Tiinan opettajuuteen on tullut varmuutta. Opetukseen liittyvien tilanteiden hallintaa tukee se, että Tiinalla on opiskelijoiden käyttäytymistä koskevaa tietoa. Sen pohjalta hän tuntee opiskelijoiden reagoitintapoja suhteessa siihen, miten itse toimii opettajana. Hän tuo asian esille seuraavalla tavalla:

”Että on sellanen niinku varmuus ja siltä semmonen tieto, että miten opiskelijoita liikuttellaan luentosalissa, ja miten ne reagoi, ja että ne on valmiita tekemään sitä, mitä

pyydetään. Ja on sellanen niinku näkemys, että jos mä teen näin, ni mä pystyn arvelemaan, miten se porukka siihen vastaa, ja miten ne tekee, ja ett miten se tilanne otetaan siellä haltuun. Ett jos mä sanon, että te määrittelette, ja pyydän, ni totta kai he tekee sen.”

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan didaktiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen panostaminen*. Tiina korostaa suunnittelun merkitystä. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi hän suunnittelee opetuksensa miettien etukäteen kaikki siihen mahdollisesti liittyvät asiat:

”Ja sitt sellanen, jolla on langat käsissä. Ett jos mult kysytään, jos joku laittaa sähköpostin, ett miten joku asia on, niin mulle ei käy koskaan niin, että hui, mä en oo miettiny tota asiaa, ett miten ihmeessä mä ratkasen ton, vaan mä tiedän sen vastauksen heti. Mä tiedän... ett niinkun harvoin tapahtuu sellasia yllätyksiä, mitä mä en oo miettiny.”

Yliopistopedagoginen koulutus on Tiinalla vaikuttanut opetuksen suunnitteluun nostamalla esiin varsinkin linjakkaan opetuksen merkityksen. Seuraavat aineistolainaukset havainnollistavat sitä:

”...se on vaikuttanu suunnittelutyöhön. Mä teen tosiaan paljon sitä opetuksen suunnittelua, ni tää linjakas opetus. Ja sitt tämmöset nää niinku esimerkiks arvostelun, kurssiarvioinnin merkitys [...] opiskelijoiden tähän tota niinku siihen, miten ne suunnittaa ajankäyttönsä ja oppimisensa.”

”Niin silloin oppi huomaamaan sen, tai rupes niinku ajattelemaan sitä arvioinnin merkitystä ja sen rytmittämistä siihen opetukseen ja kurssin suunnitteluun, ja siihen, ett mitä arvostellaan ja mitä ei arvostella. Ja että kaikki se, mitä niinku kurssilla esimerkiks arvostellaan, niin on opiskelijoiden tiedossa jo heti aluks.”

Tiina suunnittelee opetustaan pyrkien ohjaamaan opiskelijoiden toimintaa. Hän kehittää erilaisia ratkaisuja, joilla pyrkii kannustamaan opiskelijoita osallistumaan oppimisen ja opetuksen onnistumisen kannalta tärkeisiin opetuskertoihin. Tällä hän pyrkii osaltaan myös helpottamaan työtään opettajana.

Tiina suunnittelee ja ohjaa opetustaan myös kurssipalautteen avulla etsien siitä asioita, joita voi muuttaa opetuksessaan ja myös sen kautta että arvioi ja tarkkailee opetuksen onnistumista itse opetuksen aikana. Kuten seuraavasta aineistolainauksesta käy ilmi, opetuskokemuksen lisääntyminen on auttanut Tiinaa kurssipalautteen hyödyntämisessä.

”Nyt ku mä luen palautetta, ni mä suhtaudun siihen huomattavasti rauhallisemmin, ja palautteen avaaminen ei jännitä mua. Mä tiedän suunnilleen, mitä sielt tulee, ja sitt mä tiedän ne asiat, mihin pitää puuttua. Ja sitt mä tiedän ne asiat, mitä kritisoidaan, mutt mistä mä tiedä, miks mä en aio puuttua niihin, vaan mä aion edelleen pitää ne sillä lailla kun ne on. Ja mä voin perustella sen heille, ja mä voin perustella sen kelle vaan. Ett jotkut käytännön asiat nyt ei aina sitt miellytä, mutta mä silti pidän ne semmosina.”

Opettaminen on tukenut Tiinaa myös luentojen rakentamisessa ja opetusmateriaalin tuottamisessa.

Tiina pyrkii kehittämään opetustaan tietoisesti. Hän on ottanut tavakseen kehittää ja muuttaa jotain asiaa opetuksessaan joka vuosi:

”Ja sitt joka vuosi mä keksin taas omasta päästäni jotain, joka ei tuu palautteesta. Koska mähän en voi saada ku semmosta palautetta, mitä mä kysyn. Mutt kehittääkseni asioita, mä yritän ite miettiä ja muuttaa jonkun yhden kohdan, ja testata onks se hyvä vain huono. Ja sitt katon palautteesta miten se toimii, tai seurailen kurssin aikana.”

Tiinan pedagoginen asiantuntijuus

Opettajauran alkuvaiheessa

Opettajauran alkuvaiheessa pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyi Tiinalla orastavana opettajaidentiteetin osana. Tiinan omat opetustyötä koskevat havainnot tukivat pedagogisen asiantuntijuuden kehittymistä opettajauran alkuvaiheessa. Varhaisten opetus- ja ohjausko-

kemusten kautta Tiina havaitsi pitävänsä opiskelijoista ja opiskelijoiden kanssa työskente-lystä.

Tiinalla orastava pedagoginen asiantuntijuus liittyi opettajauran alkuvaiheessa erityisesti tiettyyn tehtävään, jossa hän kohtasi opiskelijoita henkilökohtaisesti. Tässä tehtävässä Tiinaa tukivat elämäkokemus, perhe-elämän kokemus ja omat lapset:

”Että mä en varmaan siin ollu siinä mielessä tehokas, ett mä varmaan kuuntelin ja juttelin niin pitkään ku opiskelijat halus. Ja sitte tota ei nyt voi jättää mainitsematta sitäkkä, ett mull on siis täss vaiheess ollu [x määrä] lasta, niin ihan sellasella elämäkokemuksella ja perhe-elämän kokemuksella ni mun mielestä toss [tehtävässä] pärjäs aika hyvin.”

Opettajauran alkuvaiheessa Tiinan pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä tärkeää oli opettajakollegoiden seuraaminen sen suhteen, miten he kohtasivat opiskelijoita:

*”Mutta se opettajuus oli sitä, mitä imi niiltä toisilta jatkuvasti, ja sitä, miten he koh-
taa opiskelijoita, varmaan niinku seurailin sillee sivusilmällä.”*

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa pedagoginen asiantuntijuus näyttäytyy Tiinan opettajaidentiteetin olennaisena osana didaktisen asiantuntijuuden ohella. Tiinan pedagogi-
nen asiantuntijuus koostuu ymmärtäväisyydestä opiskelijoita kohtaan, opiskelijoiden tu-
kemisesta ja vuorovaikutuksen huomioimisesta.

Yliopistopedagogisen koulutuksen lopussa Tiinan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu ymmärtäväisyys opiskelijoita kohtaan. Siihen liittyy opiskelijoiden erilaisuuden tunnistami-
nen, mistä johtuen Tiina ymmärtää opiskelijoiden erilaisia tilanteita, lähtökohtia ja mie-
lenkiinnon kohteita. Hän hyväksyy sen, että opiskelijat tekevät ratkaisuja opiskelun suh-
teen sen perusteella mikä heille itselleen on tärkeää. Opetustyö ja sen kautta kohdatut eri-
laiset opiskelijat ovat lisänneet Tiinan ymmärtäväisyyttä opiskelijoita kohtaan.

Tiinan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *opiskelijoiden tukeminen*. Varsinkin opin-
näytetöiden ohjaajana toimimista ovat tukeneet Tiinan omat kokemukset ohjattavana olostä
ja se, minkä hän itse on kokenut hyvänä ohjauksena. Kuten seuraavasta aineistolainaukses-
tä käy ilmi, Tiina pyrkii tukemaan opiskelijoita luomalla heihin mahdollisimman välittö-
män, avoimen ja keskusteleavan suhteen ja asettamalla aikataulutavoitteita opinnäytetyön
tekoon:

*”No sitt jos ottaa ton ohjauksen osaks opettamista, ni omat kokemukset ohjattavana
olemisesta ni ihan varmasti siirtyy suoraan sitten omaan toimintaan ohjaajana. Että
se, minkä ite on kokenu hyväks ohjaamiseksi, ni sitä halua tarjota eteenpäin. Ja sitä
mun kohdalla on sellanen niinku hyvin välitön suhde, ja sellanen ett ohjaaja on niin-
ku saatavilla muulloinkin kun tiettyinä vastaanottoaikoina. Ja sellanen, ett voidaan
keskustella muustakin kun siitä gradun kappaleesta ja pilkuista ja pisteistä ja taulu-
koiden viivoista. Ja sitten toisena hyvänä asiana tai tärkeenä asiana ohjauksessa on
se, että tota ohjaaja asettaa semmosia aikataulutavotteita, että se homma etenee.
Koska se työn tekeminen aluks näyttäytyy semmosena liian sumusena ja isona glönt-
tinä, niin ohjaaja rytmittää sitä ja pitää sen homman semmosena selkeenä.”*

Opetuksessaan Tiina pyrkii tukemaan opiskelijoiden kehittymistä. Hän pyrkii siihen, että
opiskelijat näkisivät mitä heidän osaamisensa voi tuoda yhteiseen päämäärään pääsemisek-
si ja yhteisten ongelmien ratkaisuun. Tässä asiassa Tiinan opettajuutta on muokannut hä-
nen oman alansa laajentuminen, joka on muuttanut hänen rooliaan opettajana.

Tiina näkee opettamisen ja yliopisto-opiskelun tukevan opiskelijoiden ajattelun kehitty-
mistä ja laajentumista myös muihin asioihin. Hän kokee iloa silloin kun huomaa opiskelijoiden
käyttävän ajatteluaan myös yliopiston ja oman tieteenalan ulkopuolisiin asioihin:

*”Mä oon nähny lukuisia mielipidekirjotuksia, jotka on mun opiskelijoita, joissa on
käsitelty asioita just [Tiinan opetusalaan liittyvällä tavalla]. Jolloin mä tietysti aatte-
len, että varmaan ainakin osa siitä ajattelusta kumpuaa siitä opiskelusta täältä yli-
opistosta.”*

Tiinan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu *vuorovaikutuksen huomiointi*. Tiina pyrkii
opetuksessaan kuuntelemaan opiskelijoita:

”... myös sellanen, niinku joka herkästi muuttaa... siis on valmis muutoksiin, jos opiskelijat niitä pyytää, ett en kovin auktoritäärinen.”

Lisääntyneen opetuskokemuksen kautta Tiinan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu opiskelijoiden käyttäytymistä koskeva tieto. Tämän tiedon pohjalta hän pystyy ennakoimaan opiskelijoiden toimintaa opettaessaan. Tiina tarkkailee ja seuraa opettaessaan opiskelijoiden reaktioita ja kiinnostusta.