

Eemeli Lahtinen & Saija Yli-Rosti

OPIKELIJAN ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN YLIOPISTON TOIMIELIMISSÄ

Autoetnografinen tutkielma opetusosaamisen
arviointipoolissa toimimisesta

TIIVISTELMÄ

Eemeli Lahtinen & Saija Yli-Rosti: Opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen yliopiston toimielimissä:
Autoetnografinen tutkielma opetusosaamisen arviointipoolissa toimimisesta
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Toukokuu 2021

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä yliopiston toimielimissä. Asiantuntijuuden kehittymistä tarkastellaan Tampereen yliopiston opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa kokemuksellisen asiantuntijuuden sekä relationaalisen asiantuntijuuden kautta. Tutkimuksen aihe on merkittävä, koska opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämisestä yliopiston toimielimien kontekstissa ei ole juurikaan aikaisempaa tutkimusta.

Tutkimus toteutettiin autoetnografisen menetelmän avulla. Aineistoa tuotettiin kirjoittamalla muistiinpanoja tutkijoiden omista kokemuksista liittyen heidän toimintaansa opetusosaamisen arviointipoolissa ja sen kehitystyössä. Aineistoa analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta tunnistettiin tilanteita, joissa opiskelijan asiantuntijuus kehittyi sekä tilanteita, joissa relationaalinen asiantuntijuus ilmeni suhteessa asiantuntijuuden kokemukseen.

Tutkimustulokset osoittivat, että asiantuntijuuden kokemuksen kaikki kolme osa-alueetta, asiaankuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunne, kehittyvät opetusosaamisen arviointipoolissa toimimisen aikana. Lisäksi relationaalinen asiantuntijuus sidostui erityisesti kokemuksellisen asiantuntijuuden selkeästi sosiaalisesti määrittäviin osa-alueisiin eli tilannesidonnaiseen kykyyn toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunteeseen. Yhteys asiaankuuluvaan tietämykseen ilmeni ainoastaan sellaisissa tilanteissa, joissa omaa tietämystä suhteutettiin toisten tietämykseen jollain tavalla erityisenä tai ainutlaatuisena.

Tutkimuksen aineisto koostui vain kahden opiskelijan kokemuksista yhdessä toimielimessä toimimisesta, joten se ei ole riittävän kattava paikkaamaan tutkimusaukkoa tältä alueelta. Jatkotutkimusta voisikin tehdä tutkimalla laajempaa otantaa samassa kontekstissa tai tutkimalla opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä myös toisenlaisissa toimielimissä.

Avainsanat: Asiantuntijuuden kehittyminen, asiantuntijuus, autoetnografia, kokemuksellinen asiantuntijuus, opetusosaamisen arviointi, relationaalinen asiantuntijuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	ASiantuntijuus	6
2.1	ASiantuntijuus kokemuksellisena ilmiönä	6
2.2	Relationaalinen asiantuntijuus ja yhteinen tieto	9
3	Tutkimuksen toteutus	11
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	11
3.2	Menetelmä.....	12
3.2.1	<i>Autoetnografia menetelmänä</i>	12
3.2.2	<i>Analyttinen autoetnografia</i>	13
3.3	Aineisto ja analyysi	15
3.4	Tutkimuksen eettiset kysymykset	19
4	Tulokset	21
4.1	Kokemuksellisen asiantuntijuuden osa-alueiden kehittyminen opetusosaamisen arvioitipoolin toiminnassa	21
4.1.1	<i>Asiaankuuluva tietämys</i>	21
4.1.2	<i>Tilannesidonnainen kyky toimia</i>	29
4.1.3	<i>Luottamuksen ja varmuuden tunne</i>	33
4.2	Relationaalinen asiantuntijuus suhteessa asiantuntijuuden kokemukseen	37
5	Pohdinta	42
5.1	Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys	42
5.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	44
6	Lähteet	46

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitimme autoetnografisin menetelmin, miten opiskelijan asiantuntijuus kehittyy opetusosaamisen arviointipoolissa toimimisen myötä. Opetusosaamisen arviointipoolin tehtävänä on toimia opetusosaamisen arvioinnin tukena opetushenkilöstön rekrytoinneissa sekä tenure track -etenemisarvioinneissa (Tampereen yliopisto, 2019). Opetusosaamisen arviointipooli on tiedekuntarajat ylittävä toimielin, jossa opiskelijat pääsevät toimimaan tasa-vertaisina asiantuntijoina yliopiston henkilökunnan rinnalla arvioitaessa opetusosaamista.

Tutkimuksemme keskiössä oli opiskelijan kokemus kehittyvästä asiantuntijuudesta, eli miten opiskelija koki kehittyvänsä asiantuntijana opetusosaamisen arviointipoolin jäsenenä. Hahmotimme asiantuntijuuden kehitystä Ulpukka Isopahkala-Bouret'n (2005, 2008) kokemuksellisen asiantuntijuuden malliin tukeutuen ja syvensimme asiantuntijuuden sosiaalista luonnetta Anne Edwardsin (2010, 2011) relationaalisen asiantuntijuuden teorian avulla analysoimalla, miten se suhteutuu asiantuntijuuden kokemuksen osa-alueisiin. Koska tutkimusta aloittaessa opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan osallistuvia opiskelijoita oli vielä vähän, menetelmäksi valitsimme autoetnografian, jonka avulla me opetusosaamisen arviointiin osallistuvina opiskelijoina saatoimme asettaa itsemme tutkimuksen kohteiksi.

Tutkimuksen aihe on merkittävä, sillä suomalaisella korkeakoulukentällä on vain vähän tutkimusta opiskelijoiden osallistumisesta korkeakoulujen päätöksentekoon ja kehitystyöhön erilaisten toimielimien tai opiskelijajärjestöjen kautta. Tutkimusta opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä opintojen ulkopuoliossa toiminnassa on vastaavasti jonkin verran, mutta nämä tutkimukset eivät sijoitu korkeakoulujen toimielimiin vaan pääasiassa työelämään tai opintoihin integroituun työharjoitteluun.

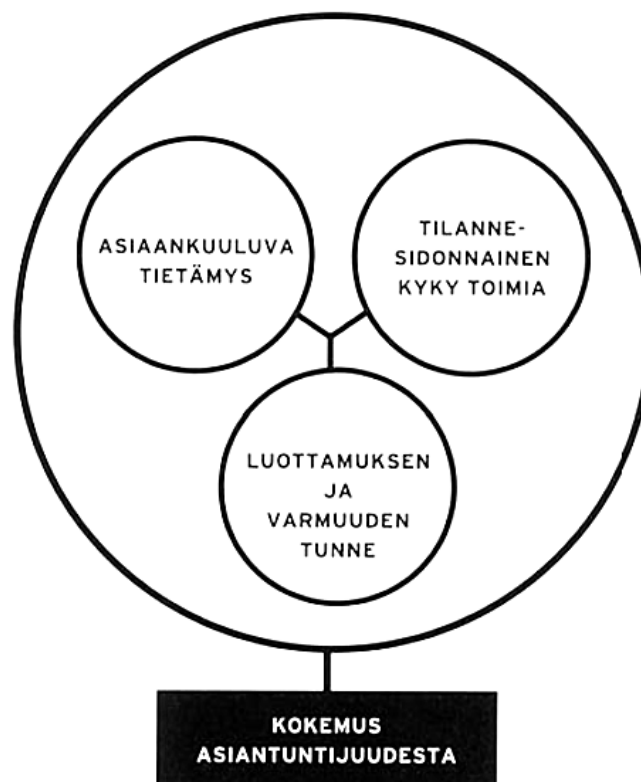
Korkeakoulujen toimielimissä tapahtuva luottamustehtävissä toimiminen on harvoin vastikkeellista. Tampereen yliopistossa osa hallinnon opiskelija-

edustajista saa rahallisen kokouspalkkion, mutta pääasiassa työskentely toimitilissa ja järjestöissä on vastikkeetonta, jos ei oteta huomioon mahdollisuutta saada luottamustehtävissä toimimisesta muutamaa opintopistettä, jotka eivät kuitenkaan tuo merkittävää lisää tutkinnon vapaavalintaisiin opintoihin. Tällaisen toiminnan hyödyt on siis hahmoteltava muulla tavalla, kuten mahdollisuutena verkostoitua, vaikuttaa itselle tärkeisiin asioihin tai kehittää omaa asiantuntijuuttaan.

2 ASIANTUNTIJUUS

2.1 Asiantuntijuus kokemuksellisenä ilmiönä

Tässä tutkielmassa hyödynnämme Isopahkala-Bouret'n (2008) kokemuksellisen asiantuntijuuden mallia, jonka avulla asiantuntijuuden kokemuksen rakentumista tarkastellaan asiantuntijoiden tuottamien narratiivien kautta. Kuten kuviosta 1 on havaittavissa, Isopahkala-Bouret (2008) hahmottaa asiantuntijuuden kokemuksen koostuvan kolmesta toisiinsa sitoutuvasta osa-alueesta: asiaankuuluvasta tietämyksestä, tilannesidonnaisesta kyvystä toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunteesta.



KUVIO 1. Osatekijät, joiden kautta kokemus asiantuntijuudesta rakentuu (Isopahkala-Bouret, 2008, s. 89)

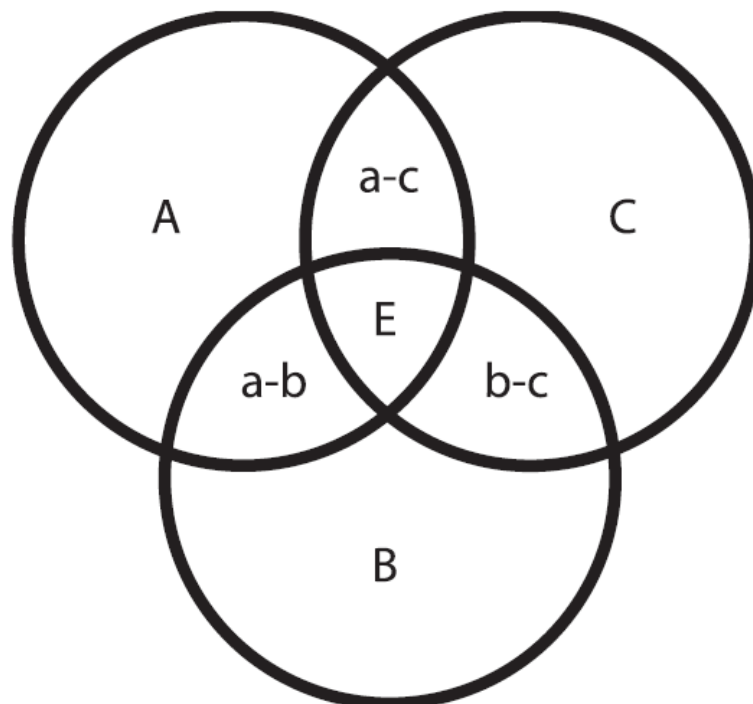
Ensimmäinen asiantuntijuuden kokemuksen osa-alue on *asiaankuuluva tietämys*. Se on tiedollisten ja taidollisten kokonaisuuksien hallintaa, joka sitoutuu vahvasti tiettyyn aihepiiriin, jonka parissa henkilö toimii. Se on kykyä hallita asiakokonaisuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä sekä ymmärrystä, miten soveltaa niitä. Tätä asiantuntijuuden kokemuksen osa-aluetta ilmaistaan usein viittaamalla johonkin aihepiirissä olennaiseen tietokokonaisuuteen tai sovellukseen tai irtautumalla asiakeskeisyydestä ja ilmaisemalla tietämystään toiminnan tapana. Oma asiaankuuluvaa tietämystä voidaan hahmottaa myös vertaamalla sitä muiden vastaavaan tietämykseen ja tuomalla oma tietämys esille jollain tavalla parempana, syvempänä tai erityisempänä. Vaikka tietämys on yleensä vahvasti sidoksissa oman alan yleiseen osaamiseen ja tietämykseen, on asiantuntijuuden kokemukselle olennaista, että muilla ei ole täysin samanlaista osaamispalettia. Asiaankuuluva tietämys on tilannesidonnaista, muuttuvaa ja sitä voi kehittää. Se on myös altista tilanteille, joissa se kyseenalaistetaan, jolloin siinä tilanteessa tarvittava tietämys ja asiantuntijuuden käsite voi määrittyä uudelleen. (Isopahkala-Bouret, 2008.)

Toinen asiantuntijuuden kokemuksen osa-alue on *tilannesidonnainen kyky toimia*, jolla tarkoitetaan kykyä, mahdollisuutta ja halua vaikuttaa toimintaan. Tilannesidonnainen kyky toimia ilmenee kykynä käyttää tietämystään niin, että omalla toiminnalla voidaan vastata tilanteisiin odotuksiin asiantuntijatoiminnassa. Ominaista tilannesidonnaiselle kyvyille toimia on henkilön halu ja mahdollisuus vaikuttaa asiantuntija-alueensa toimintaan. Voidakseen vaikuttaa toimintaan on henkilön omattava riittävä autonomia ja asema, jotta hänet huomioidaan toiminnassa ja toimintatapojen neuvotteluissa. Organisaatio ja toimialue asettavat rajat henkilön kyvyille toimia. Henkilöllä on myös oltava tai hänelle on tarjottava riittävät resurssit, jotta hän voi muun toimintansa ohella vaikuttaa toimintaan ja kehittää sitä. (Isopahkala-Bouret, 2008.)

Kolmas ja viimeinen osa-alue on *luottamuksen ja varmuuden tunne*. Se on asiantuntijuuden kokemuksen emotionaalinen ulottuvuus, joka on vahvasti kontekstisidonnainen ja sosiaalisesti määrittyvä. Vaikka luottamuksen ja varmuuden tunteessa ei olekaan kyse toimijoiden välisestä luottamuksesta, toisen osoittamalla sosiaalisella tunnustuksella on sitä vahvistava vaikutus. Luottamuksen ja varmuuden tunne on kokemus oman asiantuntijatoiminnan luotettavuudesta ja toimivuudesta. Toisaalta se on myös

asiantuntijaympäristössä välttämättömän kokonaisnäkemysmuotoutumista. Kyse on siis siitä tunteesta, että tiedetään, miten asiat tulee tehdä, ja luottamuksesta siihen, että tehdään oikeita asioita. (Isopahkala-Bouret, 2008.)

Kokemuksellisen asiantuntijuuden kolme elementtiä rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ne ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (Isopahkala-Bouret, 2005, 2008). Osa-alueiden välistä yhteyttä voidaan hahmottaa tarkemmin kuvion 2 avulla.



KUVIO 2. Asiantuntijuuden osa-alueet ja niiden väliset suhteet (Isopahkala-Bouret, 2005, s. 157)

Kuviossa ympyrä A esittää asiaankuuluvaa tietämystä, B tilannesidonnaista kykyä toimia ja C luottamuksen ja varmuuden tunnetta. Kuvion keskikohta E eli leikkauskohta a-b-c kuvastaa kokonaisvaltaista asiantuntijuuden kokemusta. Kahden ympyrän välisiä leikkauskohtia tarkastelemalla voidaan hahmottaa eri osa-alueiden keskinäisiä suhteita. (Isopahkala-Bouret, 2005.)

Leikkauskohta a-b havainnollistaa asiaankuuluvan tietämyksen ja tilannesidonnaisen kyvyn toimia välistä suhdetta. Ilman asiaankuuluvaa tietämystä, ei voi olla myöskään kykyä toimia, mutta toisaalta näiden osa-alueiden välinen

suhde ei ole yksisuuntainen, sillä tietämys voi kasvaa myös toiminnan myötä. (Isopahkala-Bouret, 2005.)

Leikkauskohta a-c puolestaan havainnollistaa asiaankuuluvan tietämyksen sekä luottamuksen ja varmuuden tunteen yhteyttä toisiinsa. Luottamuksen ja varmuuden tunteen edellytyksenä on riittävä tietopohja. Varmuuden tunteen saavuttamiseksi voi joutua varmistamaan, että oma asiaankuuluva tietämys on riittävällä tasolla. Toisaalta taas luottamuksen varmuuden tunne rohkaisee hankkimaan lisätietoa ja tarvittaessa kysymään neuvoa muilta asiantuntijoilta. (Isopahkala-Bouret, 2005.)

Leikkauskohta b-c vuorostaan havainnollistaa tilannesidonnaisen kyvyn toimia kytkeytymistä luottamuksen ja varmuuden tunteeseen. Luottamus omaan tietotaitoon on edellytys sille, että asiantuntija haluaa ilmaista oman mielipiteensä tai osallistua toimintaan. Toisaalta luottamuksen ja varmuuden tunne vahvistuu, kun toimija ymmärtää oman roolinsa organisaatiossaan ja hänellä on mahdollisuus vaikuttaa organisaationsa päätöksentekoon ja toimintaan. (Isopahkala-Bouret, 2005.)

2.2 Relationaalinen asiantuntijuus ja yhteinen tieto

Asiantuntijuudesta on tunnistettavissa myös sen relationaalinen ulottuvuus ja tarkastelemme tutkielmassamme asiantuntijuuden sosiaalista ulottuvuutta Edwardsin (2010, 2011) relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen kautta. Relationaalinen asiantuntijuus tarkastelee asiantuntijuutta erilaisilla rajapinnoilla. Rajapinnoilla tarkoitetaan tiloja, joihin erilaisista taustoista tulevat toimijat tuovat yhteiseen käyttöön erilaiset resurssinsa, kuten asiantuntemuksensa tai erilaiset toiminnan käytännöt. Rajapintoja voidaan tarkastella sekä organisaatioiden välillä että organisaation sisällä. Rajapinnoilla voidaan hyödyntää eri osapuolten resursseja ja tuottaa niiden avulla uudenlaista tietoa, josta Edwards käyttää nimitystä yhteinen tieto (common knowledge). (Edwards, 2010.)

Relationaalinen asiantuntijuus on asiantuntijuuden erillinen muoto, joka esiintyy yhteistoiminnassa. Se edellyttää ryhmän jäseniä tunnistamaan ja tunnustamaan sen, että asiantuntijuus on jakautunut ryhmän jäsenille. Yhdessä työskentelyssä ja yhteisen tiedon rakentamisessa tulee ymmärtää oman asiantuntijuuden rajat ja omat ammatilliset arvokäsitykset, jotka toimivat pohjana

muiden asiantuntijoiden kanssa neuvoteltaessa. Neuvotteluissa tulee olla vastaanottava ja antaa muille asiantuntijoille tilaa tuoda omat näkemyksensä esille, jotta yhteisen tiedon rakentumiselle saadaan luotua optimaaliset olosuhteet. (Edwards, 2010.)

Yhteinen tausta (shared background) on yksi yhteisen tiedon rakentumista edistävä tekijä. Yhteinen tausta helpottaa neuvotteluja ja yhteisymmärryksen syntymistä. Toisaalta yhteisen taustan puuttuminen saattaa johtaa myös yhteisen tiedon rakentumisen haasteisiin. Yhteisen tiedon puute voi taas johtaa erimielisyyksiin ja vaikeuteen kehittää yhteisiä toimintatapoja. (Edwards, 2011.) Tästä syystä omaa asiantuntijuutta ja omia arvoja tulee osata sanallistaa ja tuoda esille, niin että muut toimijat voivat ymmärtää ne taustatekijät, jotka vaikuttavat toisen toimintaan ja tätä kautta yhteiseen toimintaan (Edwards, 2010).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, miten opiskelijan asiantuntijuus kehittyy opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa ja miten relationaalinen asiantuntijuus näkyy suhteessa asiantuntijuuden kehittymiseen tässä kontekstissa. Tutkimuksessamme tarkastelemme asiantuntijuuden kehittymistä käyttämällä Isopahkala-Bouret'n (2005, 2008) kokemuksellisen asiantuntijuuden mallia ja selvitämme miten sitä voi syventää Edwardsin (2010, 2011) relationaalisen asiantuntijuuden teorian avulla. Tutkimusaihe on merkityksellinen, koska aikaisempaa tutkimusta opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisestä yliopistojen toimielimissä toimimisen kontekstissa ei juurikaan ole tehty ainakaan Suomessa ja sen lisäksi tarkastelemme kahden edellä mainitun teorian suhdetta toisiinsa, mitä ei ole selvityksemme mukaan ennen tutkittu.

Aikaisempi tutkimus tällä alueella ainakin Suomen korkeakoulukontekstissa on painottunut opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen opinnoissa, opintoihin sisältyvässä työharjoittelussa tai opintojen aikaisessa työnteossa. Opiskelijoiden luottamustehtäviä ja järjestötoimintaa käsittelevä tutkimus taas on painottunut siihen, miten opiskelijoita osallistetaan päätöksentekoon tai miten luottamustehtävissä toimiminen vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa. Tutkimukses-
tamme on kuitenkin havaittavissa samankaltaisia piirteitä kuin esimerkiksi Denise Jacksonin (2016) tutkimuksessa, jonka mukaan osallistuminen erilaisten käytäntöyhteisöjen toimintaan edistää opiskelijoiden esiammatillisen identiteetin (pre-professional identity) kehittymistä korkeakouluopintojen aikana. Yliopiston toimielimissä luottamustehtävissä toimimista ei kuitenkaan ole tarkasteltu oppimisen kontekstina tai asiantuntijuutta tuottavana toimintana.

Tutkimuskysymyksiä muodostui kaksi. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millä tavalla asiantuntijuuden kehittymisen kokemus näyttäytyy opiskelijoiden opetusosaamisen arviointipoolia koskevilla narratiiveissa.

Tarkastelemme tässä asiantuntijuuden kehittymistä osa-alueittain. Toinen tutkimuskysymys sen sijaan keskittyy siihen, miten asiantuntijuuden relationaalinen luonne ilmenee suhteessa kokemuksellisen asiantuntijuuden kehittymiseen.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten kokemuksellisen asiantuntijuuden osa-alueiden kehittyminen ilmenee opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa?
2. Miten relationaalinen asiantuntijuus ilmenee suhteessa asiantuntijuuden kokemuksen kehittymiseen opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa?

3.2 Menetelmä

3.2.1 Autoetnografia menetelmänä

Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä on mahdollista tutkia erilaisin menetelmin. Tämä tutkimus keskittyy kuitenkin opetusosaamisen arviointipoolin tarjoamiin asiantuntijuuden kehitysmahdollisuuksiin, joita tutkittiin juuri opiskelijoiden kokemusten kautta kokemuksellisen asiantuntijuuden mallin avulla. Menetelmän tuli siis soveltua kokemusten tarkastelemiseen. Opetusosaamisen arviointipoolissa oli mukana tutkimuksen alkuaikoina, keväällä 2020 vain kolme opiskelijajäsentä, joista kaksi toteuttivat tämän tutkimuksen. Perustellusti menetelmäksi valikoitui näin autoetnografia, koska muuta tutkittavaa ryhmää ei ollut.

Autoetnografiassa tutkijan kokemus nostetaan tutkimuksen keskiöön. Etnografisen tutkimuksen tapaan se on menetelmä, jolla on tarkoitus ymmärtää kulttuurista ilmiötä tai kokemusta systemaattisen analyysin kautta, mutta ulkopuolisen tarkkailun sijaan tarkkailtavaksi ja analyysin kohteeksi asettuu tutkija kokemuksineen. Autoetnografian lähtökohtana on, että tutkijan omat kokemukset vaikuttavat tutkimukseen, joten täysin puolueetonta ja objektiivista tutkimusta on vaikea saavuttaa. Yhdistämällä etnografisia ja autobiografisia periaatteita autoetnografinen tutkimusprosessi mahdollistaa ulkopuolisen

tarkkailun ja suodatuksen sijasta kokemuksen kertomisen sen kokijan sanoin mahdollistaen yksilöllisyyden, tunteiden ja tutkijan henkilökohtaisen vaikutuksen esiintymisen tutkimuksessa niiden piilottamisen sijaan. (Ellis, Adams & Bochner, 2011.)

3.2.2 Analyyttinen autoetnografia

Analyttisessä autoetnografiassa tutkijat ovat tutkimansa ryhmän täysivaltaisia jäseniä, mikä myös tehdään näkyväksi. He ovat sitoutuneita tekemään analyttistä tutkimusta kehittääkseen teoreettista ymmärrystä sosiaalisesta ilmiöstä. (Anderson, 2006.) Tutkimuksen toteuttamisen aikana olimme opetusosaamisen arviointipoolin jäseniä, mikä tulee ilmi myös tutkimuksemme. Tavoitteenamme oli tehdä näkyväksi, kuinka opiskelijoiden asian-tuntijuus kehittyi arviointipoolin toiminnassa, ja siten tuottaa uudenlaista ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

Anderson (2006) esittelee analyttisen autoetnografian viisi keskeistä ominaisuutta, jotka ovat (1) tutkijan täysivaltainen jäsenyys tutkittavassa ryhmässä (complete member researcher, CMR), (2) analyttinen refleksiivisyys, (3) tutkijan kerronnallinen näkyvyys tekstissä, (4) vuoropuhelu tutkijan ja ulkopuolisten tietolähteiden välillä (dialogue with informants beyond the self) sekä (5) sitoutuminen teoreettiseen analyysiin. Seuraavaksi esittelemme nämä ominaisuudet tarkemmin ja pohdimme oman tutkimuksemme suhdetta niihin.

Tutkijan täysivaltainen jäsenyys tutkittavassa ryhmässä on itsestään selvä ominaisuus autoetnografiassa. Anderson (2006) esittelee Adlerin ja Adlerin (1987) erottelun kahden erityyppisen tutkijaposition välillä, joista he käyttävät englanninkielisiä nimityksiä *opportunistic* ja *convert* CMR. Ensimmäisessä tutkijapositionityypissä tutkijat ovat ensin usein sattumalta päätyneet tutkittavan ryhmän jäseniksi ennen päätöstä tehdä tutkimusta kyseisestä ryhmästä. Tyypillinen esimerkki tällaisesta tapauksesta on sairastuminen, jonka jälkeen on herännyt kiinnostus tehdä siihen liittyvää tutkimusta. Jälkimmäisessä tapauksessa tutkittavan ryhmän jäsenyys on seuraus tutkimusintressin heräämisestä. (Anderson, 2006.) Omassa tutkimuksemme olimme ensin

päätyneet opetusosaamisen arviointipoolin jäseniksi, minkä jälkeen päätimme tehdä aiheesta tutkimusta, joten tutkijapositionamme oli opportunistinen.

Toinen keskeinen ominaisuus analyyttisessä autoetnografiassa on analyyttinen refleksiivisyys. Autoetnografiassa tutkijan ja tutkittavan kohde-ryhmän muiden jäsenten suhde on paljon tiiviimpi kuin perinteisessä etnografiassa, jossa tutkija usein on täysin ulkopuolinen. Tämän tiiviimmän suhteen ansiosta tutkijan on helpompi ymmärtää tutkittavan ryhmän jäsenten tunteita, uskomuksia ja toimintaa ja tutkijan omat käsitykset saattavat muuttua tutkimuksen teon myötä. Reflektoimalla oman suhtautumisen muuttumista autoetnografi voi tuottaa paremmin ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. (Anderson, 2006.) Aineistostamme käy ilmi, miten omat käsityksemme sekä arviointipoolissa toimimisesta että erityisesti omasta asiantuntijuudestamme ovat jäsenytyneet tutkimuksen aineiston keräämisen ja tutkimuksen teoriaan tutustumisen aikana ja sen jälkeen. Tämä analyyttisen autoetnografian piirre on myös kiinteästi yhteydessä seuraavaan ominaisuuteen, eli tutkijan näkyvyyteen tekstissä.

Autoetnografiassa tutkijan näkyvyys tekstissä on keskeistä, vaikka perinteisesti etnografisessa tutkimuksessa tutkija yleensä jää näkymättömäksi. Tutkijan tunteita ja kokemuksia pidetään tärkeinä tutkittavan sosiaalisen maailman ymmärtämisessä. Autoetnografilla on kaksi roolia, hän on tutkittavan sosiaalisen maailman jäsen, mutta myös tämän maailman tutkija. Autoetnografian tulisi tekstissään olla aktiivinen toimija ja tuoda näkyväksi omia oivalluksiaan ja kokemuksiaan tutkittavasta aiheesta ja avoimesti kertoa myös omien uskomustensa ja suhtautumistapansa muutoksista tutkimuksen aikana. (Anderson, 2006.) Tuomme tutkimuksessa selvästi esille keskeisen roolimme sekä tutkimuksen toteuttajina että tutkimuksen kohteina. Aineistona toimivia muistiinpanoja tuottaessa puhumme itsestämme ja kokemuksistamme minä- ja me-muodoissa ja tuloksissa tuomme ilmi, että kyseessä on joko molempien tai vain toisen tutkijan kokemus, jota suhteutetaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Analyttisessä autoetnografiassa vuoropuhelu tutkijan ja ulkopuolisten tietolähteiden välillä on myös merkittävässä roolissa. Toisin kuin evokatiivisessa autoetnografiassa, jossa pyritään tavoittamaan tutkijan oma subjektiivinen kokemus, analyyttisessä autoetnografiassa pyritään omien kokemusten pohjalta

analysoimaan yleisemmällä tasolla tutkittavaa ilmiötä. Vuoropuhelulla muiden kanssa voidaan ehkäistä sitä, ettei lopputulos ole vain tutkijan oma kokemus. (Anderson, 2006.) Olimme tutkimusprosessin aikana keskustelleet muiden arviointipoolin jäsenten ja siitä vastaavien henkilöiden kanssa tutkimuksetamme. Haasteena tutkimuksemme yleistettävyyden näkökulmasta oli erityisesti se, että arviointipoolissa oli tutkimuksen alkaessa lisäksi vain yksi opiskelijajäsen, joten emme voineet keskustella aiheesta laajasti verraten kokemuksemme muiden opiskelijoiden vastaaviin kokemuksiin.

Sitoutuminen teoreettiseen analyysiin on viimeinen Andersonin (2006) esittelemä analyttisen autoetnografian keskeinen ominaisuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tarkoitus ei ole vain dokumentoida henkilökohtaista kokemusta tai tarjota ilmiöstä sisäpiirin näkemystä, vaan päämääränä on käyttää empiiristä aineistoa hyväksi muodostaessa laajempaa kuvaa sosiaalisesta ilmiöstä. Anderson määrittelee analyttisyyden hyvin kapeassa merkityksessä siten, että sillä tarkoitetaan aineistoa laajentavia menetelmiä, joilla pyritään kehittämään ja laajentamaan teoreettista ymmärrystä. Tavoitteena on siis omien subjektiivisten kokemusten kautta tehdä yleistettävissä olevia huomioita tutkittavasta ilmiöstä. (Anderson, 2006.) Meidän tutkimuksemme tavoitteena oli tuottaa yleistettävissä olevaa tietoa siitä, miten opiskelijan asiantuntijuus kehittyy opetusosaamisen arviointipoolissa toimimisen myötä, sen sijaan, että vain pohtisimme subjektiivisella tasolla omia kokemuksemme.

3.3 Aineisto ja analyysi

Autoetnografisessa tutkimuksessa aineisto ei ole täysin yksiselitteisestä eikä tutkimuksen tekemiseen ole yhtä oikeaa tapaa. Tämän ovat huomanneet useat tutkijat ja Uotinen (2010) esittääkin, että autoetnografia on tutkijan sisäinen prosessi ja autoetnografit yleensä muodostavat omat tutkimukselliset käytäntönsä tutkimusprosessin aikana. Ellis ja kollegat (2011) kuvaavat autoetnografista tutkimusta kirjoitusprosessina, jossa tutkijan valikoiden kirjoittaa kokemuksiaan tutkittavasta aiheestaan, mutta tutkimuksellisten konventioiden takia sitoutuvat myös analysoimaan näitä kokemuksia teoreettisessa viitekehyksessä. Wall (2008) hahmottaa autoetnografiassa todellisen aineiston olevan juuri tutkijan oma kokemus ja muistot. Toisaalta, koska muisti on

epävarma työkalu, sen tukena käytetään autoetnografisessa prosessissa usein muistiinpanoja ja muita asiaan liittyviä dokumentteja kuten asiakirjoja tai kuvia (Ellis ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa analyysin pohjana ja tutkijoiden muistin tukena toimivat autoetnografiset muistiinpanot, joita tutkijat tuottivat opetusosaamisen arvioinneista vuoden 2020 keväällä, sekä opetusosaamisen arviointimatriisien kehitystyöstä, joka alkoi toukokuussa 2020 ja päättyi heidän osaltaan vuoden 2021 keväällä. Opetusosaamisen arviointeja kertyi noin kymmenen tutkijaa kohden ja yhteisiä kehitystapaamisia oli kahdeksan, joiden lisäksi kehitystyötä tehtiin pienryhmissä ja kommentointikierrosten avulla. Muistiinpanoja kertyi yhteensä 23 sivua.

Tuotettujen muistiinpanojen luonne vaihteli jonkin verran. Opetusosaamisen arvioinneissa tehty työ oli pääasiallisesti itsenäistä, joten näistä kokemuksista tutkijat kirjoittivat erilliset muistiinpanot, jotka yhdistettiin vasta analyysivaiheen alkaessa. Toisaalta taas arviointimatriisin kehitystyössä tutkijat tekivät tiivistä yhteistyötä, joten siitä tuotettiin yhteiset muistiinpanot. Tutkijat olivat muistiinpanojen tuottamisen aikaan päivittäin tekemisissä toistensa kanssa, joten muistiinpanoista keskustelemiselta ei voitu missään tutkimuksen vaiheessa täysin välttyä, joten lisäksi tuotettiin yhteisiä muistiinpanoja käydyistä keskusteluista.

Tutkimusta alussa teoreettiseksi viitekehikseksi hahmottui asiantuntijuuden tutkimuksen kautta kaksi lähestymistapaa, jotka tukivat toisiaan. Toinen on Isopahkala-Bouret'n (2005, 2008) kokemuksellinen asiantuntijuuden malli, jota on käytetty asiantuntijuuden kokemuksen kuvaamiseen narratiivisten aineistojen kautta ja toinen on Edwardsin (2010, 2011) relationaalisen asiantuntijuuden teoria, jonka avulla on mahdollista hahmottaa asiantuntijatoimintaa ammattien ja organisaation ryhmien välillä olevilla rajapinnoilla. Kokemuksellisen asiantuntijuuden avulla voidaan jäsentää tutkijoiden omaa tapaa hahmottaa asiantuntijuuden kokemusta sekä kehittymistä. Relationaalisen asiantuntijuuden avulla voidaan taas hahmottaa asiantuntijuuden erityistä luonnetta, kun työskennellään opetusosaamisen arviointipoolin kaltaisessa monialaisessa asiantuntijaelimessä. Teorioita on myös mielekäästä tarkastella yhdessä, sillä

niiden molempien lähtökohtana on se, että asiantuntijuus on sosiaalisesti rakentuvaa ja kontekstisidonnaista.

Muistiinpanojen tuottaminen ja teoriaan tutustuminen tapahtui osittain samanaikaisesti, joten ne olivat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Prosessia voisi siis kuvata teoriaohjautuvaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorian vaikutus muistiinpanoihin oli havaittavissa esimerkiksi jo osittain jäsenyneenä käsityksenä kokemuksellisen asiantuntijuuden ja relationaalisen asiantuntijuuden osa-alueista ja niiden esiintymistilanteista, jotka olivat mieltyneet meille olennaisina asioina ja autoetnografisen kirjoittamisen tavalle tyypillisesti myös valikoituivat muistiinpanoissa kuvattaviksi kokemuksiksi. Teoria ei kuitenkaan määrittänyt muistiinpanojamme, vaan pyrimme niiden avulla jäsenitelemään sekä omaa toimintaamme että ajatusprosessejamme arviointiprosessin aikana ja arviointipoolin toiminnan rajoilla. Muistiinpanoissamme saatoimme kirjoittaa ajatuksistamme ja tunteistamme, joita prosessi herätti ja mitä koimme oppivamme.

Muistiinpanojen analysoinnissa päädyttiin käyttämään laadullista sisällönanalyysia, jossa aineiston koodaus ja analysointi tapahtui teoriajohtoisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tällä tarkoitamme sitä, että teoria ohjasi aineiston jäsentelyyn muodostuvien koodien luomista. Tämä oli mielekäs ratkaisu jo siksi, että teoria oli vaikuttavana tekijänä muistiinpanoja luodessa.

Muistiinpanot koodattiin käyttäen Atlas.ti-aineistonhallinta ohjelmaa, jossa kokemuksellisen asiantuntijuuden osa-alueita ja relationaalista asiantuntijuutta käytettiin ylätasoin koodina eli ryhminä ja niiden sisälle rakentui tarkemmat perustason koodit, joiden avulla asiantuntijuuden kehittymisen ja relationaalisen asiantuntijuuden ilmenemistä pystyttiin tunnistamaan aineistostamme. Merkintöjä tuli kaikkiin perustason koodeihin useita ja sama aineistokatkkelma saattoi ilmentää useampaa koodia. Taulukoissa 1 ja 2 on nähtävissä analyysissa käytetyt ylätasoin koodit, eli ryhmät ja niiden alle rakentuneet perustason koodit, joita käytettiin aineiston analyysissa.

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden kehittymisen ilmenemisen analysointiin käytetyt koodit

teoria	ryhmät	koodit
kokemuksellinen asiantuntijuus	asiaankuuluva tietämys	tiedollisten kokonaisuuksien hallinta
		alan toimintatavat
		ainutlaatuinen tietämys
	tilannesidonnainen kyky toimia	oman tietämyksen käyttö tilanteeseen sopivalla tavalla
		halu osallistua ja vaikuttaa toimintaan ja sen kehittämiseen
		mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa toimintaan
		resurssit
	luottamuksen ja varmuuden tunne	luottamus oman toiminnan laatuun
		tunne siitä, että tehdään oikeita asioita
sosiaalisen tunnustuksen saaminen		

Taulukossa 1 on esitettyä asiantuntijuuden kokemuksen analysoimiseksi muodostuneet ryhmät ja koodit. Ryhmät perustuivat Isopahkala-Bouret'n (2005, 2008) kokemuksellisen asiantuntijuuden osa-alueisiin ja koodit niiden ilmenemisen tapoihin, joita hän tunnisti omassa narratiiveja tarkastelevassa tutkimuksessaan.

TAULUKKO 2. Relationaalisen asiantuntijuuden ilmenemisen analysointiin käytetyt koodit

teoria	ryhmät	koodit
relationaalinen asiantuntijuus	relationaalinen asiantuntijuus	tunnistimme ja tunnustimme muiden asiantuntijuuden
		muut tunnustivat ja tunnustivat meidän asiantuntijuutemme
		neuvottelemalla pyrittiin yhteiseen lopputulokseen

Taulukossa 2 on esitettyä relationaalisen asiantuntijuuden hahmottamiseksi muodostuneet koodit. Nämä perustuivat Edwardsin (2010) määritelmiin relationaalisesta asiantuntijuudesta.

Kokemuksellisen asiantuntijuuden osalta aineistoa analysoitiin ryhmittäin, jolloin sisällöllisesti toisiinsa liittyvät katkelmat joko tuotiin yhteen, kun ne täydensivät toisiaan, tai päällekkäisistä merkinnöistä valittiin parhaiten kuvaavat esiteltäviksi. Relationaalisen asiantuntijuuden osalta aineistosta valikoitiin ne katkelmat, joissa relationaalinen asiantuntijuus ilmeni yhdessä kokemuksellisen

asiantuntijuuden kanssa. Tulokappaleessa esittelemme valikoituneet aineistokatkemat ja analysoimme niitä teorian valossa.

3.4 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimuseettisiä ratkaisuja ohjasi hyvä tieteellinen käytäntö ja tarkemmin autoetnografiselle tutkimukselle ominaiset eettiset kysymykset tutkimukseemme soveltuvien osien. Sitouduimme noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Autoetnografiselle tutkimukselle ominaisia tarkempia eettisiä kysymyksiä ja käytäntöjä ammennettiin soveltuvista tieteellisistä artikkeleista.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksen mukaisesti on välttämätöntä, että tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ja eettisesti kestäviä menetelmiä noudatetaan koko tutkimusprosessin ajan. Tämä tarkoitti meille sitä, että tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa tuli noudattaa huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä. Tutkimuksellemme hankittiin asiaankuuluva tutkimuslupa ja tutkimustyön tekemisestä tiedotettiin asiaankuuluville henkilöille. Toisten tekemää tutkimustyötä kunnioitettiin noudattamalla hyvää tieteellistä viittauskäytäntöä ja pidimme huolta siitä, että sekä aineistossamme että tutkimusraportissamme käsitelimme toisia ihmisiä kunnioittavasti.

Autoetnografisessa tutkimuksessa erityinen pohdinnan aihe on relationaalinen etiikka. Vaikka autoetnografi kirjoittaa itsestään, hän samalla kirjoittaa yhteisöstään ja ympäristöstään sekä itselleen läheisistä ihmisistä (intimate others) (Ellis, 2007). Vaikka tämän tutkimuksen keskiössä olivat omat kokemuksemme asiantuntijuudesta, niin emme voineet välttyä samalla kirjoittamasta muista. Sekä kokemuksellinen asiantuntijuus että relationaalinen asiantuntijuus ovat sosiaalisesti muodostuvia ja kontekstisidonnaisia. Samalla kun kerroimme itsestämme, kerroimme siis myös opetusosaamisen arviointipoolista toimielimenä ja heistä, joiden kanssa siellä työskentelimme.

Ellis (2007) esittää autoetnografisessa tutkimuksessa erityiseksi haavoittuvaksi ryhmäksi läheiset, joiden kanssa tutkija on tekemisissä tutkimuksen tekemisen aikana ja jotka päätyvät osaksi tutkimusta. Tässä tutkimuksessa läheisiksi määrittyivät opetusosaamisen arviointipoolin henkilöstö ja kanssa-arvioijamme. Läheisten kanssa toimiessa Ellis (2007) esittelee

keskeisiksi eettisiksi kysymyksiksi, miten läheisille tiedotetaan tutkimuksesta, mikä on tutkijan henkilökohtainen suhde heihin ja miten heidät esitetään lopullisessa kirjallisessa tuotoksessa.

Tutkimusprosessin alkupuolella tutkimukselle haettiin tutkimuslupa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan dekaanilta. Tutkimuslupahakemuksen yhteydessä laadittiin myös tietosuojailmoitus koskien tutkimuksen puitteissa tuotettua autoetnografista aineistoa. Tutkimuksestamme tiedotettiin ja sen tekemisistä neuvoteltiin opetusosaamisen arviointipoolin henkilöstön kanssa jo ennen tutkimusprosessin alkamista. Tutkimuksesta tiedottamista jatkettiin tutkimuksen aikana tutkimuksen kannalta olennaisissa opetusosaamisen arvioinnin tilanteissa suullisesti.

Koska aiheemme sijoittuu yliopiston kontekstiin, ei tutkimuksessamme ollut suurta vaaraa asettaa läheistemme henkilökohtaista elämää ja yksityisyyttä alttiiksi. Kuitenkin on huomioitava, että kyseessä oli hyvin rajallinen osa yliopistoyhteisöä, jolloin on mahdollista, että yksittäiset henkilöt tulevat tunnistetuksi tutkimusraportistamme. Tämän vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota sekä aineiston tuottamisessa että aineisto-otteiden valikoinnissa siihen, että aineistomme oli huolellisesti anonymisoitu ja siinä mahdollisesti esiintyviä henkilöitä kohdellaan tekstissä kunnioittavasti ja asiallisesti. Aineiston säilyttämisessä pidimme huolta tietoturvallisuudesta muun muassa säilyttämällä aineiston vain luotettavalla, salasanalla suojatulla alustalla ja sitoutumalla hävittämään aineistomme tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

4 TULOKSET

4.1 Kokemuksellisen asiantuntijuuden osa-alueiden kehittyminen opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa

4.1.1 Asiaankuuluva tietämys

Asiantuntijuuden kehitys oli havaittavissa opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa opiskelijan asiaankuuluvan tietämyksen karttumisena. Aineistosta tunnistettiin kokemuksellisen asiantuntijuuden teorian perusteella kolme asiaankuuluvan tietämyksen osa-aluetta: (1) tiedollisten kokonaisuuksien hallinta, (2) alan toimintatavat ja (3) ainutlaatuinen tietämys. Tiedolliset kokonaisuudet hahmottuivat opetusosaamisen arviointipoolin asiakirjoina sekä ymmärryksenä arviointiprosessista. Alan toimintatavat jakoutuivat opetusosaamisen arviointipoolin toimintatapojen ymmärtämiseen ja omaksumiseen sekä omien toimintatapojen syntymiseen ja kehittymiseen arviointipoolin toimintatapojen puitteissa. Ainutlaatuinen tietämys taas hahmottui opiskelijan tietämyksen erityisen luonteen korostamisena suhteessa henkilöstön tietämykseen.

Opetusosaamisen arviointipooliin liittyessämme ymmärryksemme sen toiminnasta oli vielä vähäistä. Toiminnan aluksi syksyllä 2019 järjestettiin kuitenkin tiedekuntakohtainen perehdytys. Toinen meistä muisteli koulutusta seuraavasti:

Vaikka aloitin toiminnan poolissa vasta tammikuussa 2020, niin osallistuin jo syksyllä poolilaisille järjestettyyn koulutustilaisuuteen. Kävimme siellä läpi opiskelija- ja henkilökuntajäsenten kanssa arviointiprosessin etenemisen sekä käytettävät arviointimatriisit. Arvioinnit itsessään jäivät tässä vaiheessa vielä itselleni sumeiksi, mutta tutustuin siellä arviointipoolin muihin jäseniin tiedekunnassani.

Koulutus muodostui opetusosaamisen arviointipoolia koskevan asiaankuuluvan tietämyksemme pohjaksi. Siellä tutustuttiin kokonaisvaltaisesti arviointipoolin toimintaan, toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin sekä niihin oman tiedekunnan

arvioijiin, jotka olivat päässeet paikalle. Katkelmasta on kuitenkin havaittavissa, että koulutuksesta mieleen jäivät parhaiten juuri arviointimatriisit ja siellä tavatut henkilöt, kun taas se miten arviointia tehdään ja miten prosessi kokonaisvaltaisesti etenee, jäi vielä epäselväksi.

Asiaankuuluvan tietämyksen tärkeys ja sen puutteellisuus arviointitoiminnan alkuvaiheessa korostui ensimmäistä arviointia koskevissa muistiinpanoissa:

Ensimmäinen arviointi jännitti minua. Minulla oli jonkinlainen kuva siitä, miten tilanne etenee ja olin osallistunut opetushenkilökunnan rekrytointeihin, joten oletin tietäväni, mitä tulisi ottaa huomioon. Lisäksi opetusosaamisen arviointipoolissa on käytössä tarkat matriisit, joiden mukaan arviointi tehdään.

Toiminnan alussa käsitys arviointiprosessista kokonaisuutena ja miten sen aikana toimitaan, oli vielä kehittymätön. Tukea haettiin aikaisemmista kokemuksista tehtävissä, joissa olimme tehneet vastaavanlaista tai verrattavaa työtä. Toisaalta epävarmuutta herättäneessä tilanteessa ja käytännön kokemuksen puuttuessa varmuutta toivat opetusosaamisen arviointipoolin omat arviointimatriisit, jotka näyttäytyvät pysyvinä ja omaa toimintaa ohjaavina asiakirjoina. Opettelemalla niiden sisällöt ja käyttämällä niitä päästäisiin toivottuun lopputulokseen. Niihin oli myös helppo palata pidemmän tauon jälkeen, sillä ne löytyivät opetusosaamisen arviointipoolin yhteiseltä verkkoalustalta.

Myöhemmissä arvioinneissa nämä ”tarkat matriisit” alettiin ymmärtää myös suhteellisina ja osina laajempaa arvioinnin kokonaisuutta:

Annettavan arvion on seurattava matriisia, eikä hakijoita voida arvioida matalimmalle tai korkeammalle, jos näin ei todella ollut opetusnäytössä. Erot on tuotava esille muuten sanallisesti.

Tämä katkelma koski arviointitilantilannetta, jossa useammalle arvioitavalle oltiin antamassa saman tasoinen arviointi opetusnäytteen ja portfolion arviointien koosteissa, vaikka erityisesti opetusnäytöissä oli selkeitä eroja. Opetusportfolion ja opetusnäytteen perusteella hakijan opetusosaamisen taso määritellään ja sitä täsmennetään noin yhden sivun mittaisella sanallisella koosteella. Tästä syystä arviointitilanteessa annettavien kommenttien ja sanallisen arvioinnin ovat tärkeitä, sillä niillä voidaan kuvata opetusportfoliossa ja opetusnäytteessä

esiintyneet puutteet ja vahvuudet. Tarkan matriisin seuraamisen lisäksi arviointityöskentely alkoi tässä hahmottua laajempaan kokonaisuutena ja yhteisenä toiminnan tapana, jota arviointipoolin käytännöt ja asiakirjat ohjasivat.

Arviointipoolin yhteisten toimintatapojen omaksuminen alkoi nopeasti jo ensimmäisillä arviointikerroilla, jolloin ne korvasivat muualta opittuja tapoja toimia. Toinen meistä kuvailee arviointipoolin toiminnan ja omien luonnollisten toimintatapojen ristiriitoja seuraavasti:

Arvioinnissa tulisikin muistaa myös se, että arviointipoolissa emme pyri vertailemaan hakijoita toisiinsa, vaan antamaan jokaisesta hakijasta erillisen ja itsenäisen arvioinnin. Olen kuitenkin huomannut, että itsekkin intuitiivisesti arviointia tekisi mieli tehdä vertaamalla ja etenkin tilanteissa, joissa arvioitava sijoittuu jonnekin kahden tason välille, ratkaisua usein ajattelee vertaamalla muihin arvioitaviin, mikäli niitä on. Tämän tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, jotta sitä voi välttää.

Katkelmassa opetusosaamisen arviointipoolin käytäntö, eli arviointien toisistaan riippumattomuus, asettui vastakkain luonnolliseksi mielletylle tavalle suhteuttaa arviointeja keskenään, kun samassa arviointitilaisuudessa esimerkiksi rekrytointiprosessin yhteydessä annettiin useampi opetusnäyttö. Arviointipoolin tehtävä ei kuitenkaan ole vertailla arvioitavia keskenään vaan suhteuttaa heidän portfolionsa ja opetusnäyttönsä arviointimatriiseihin ja näin antaa mahdollisimman riippumaton arviointi opetusosaamisesta, ja rekrytointiryhmä voi tukeutua näihin arviointeihin valintaa tehdessään. Tällaisten erojen tiedostaminen mahdollisti oman toiminnan arvioimisen ja kehittämisen suhteessa arviointipoolin käytäntöihin.

Arviointikokemuksen karttuessa näkemykset hyvästä opetusportfoliosta ja opetusnäytöstä sekä niiden arvioinnista alkoivat muodostua vahvemmin ja tiedon omaksumisen ja soveltamisen lisäksi alettiin jo pohtia arviointimatriisien kehittämistä:

Taso 3 on jo erittäin hyvä saavutus ja siihen yltävien palaute saattaa olla pelkästään positiivista, jolloin voi jäädä epäselväksi, miksi taso ei olekaan 4. Tähän tulisi mielestäni kiinnittää huomiota arviointimatriiseja kehittäessä ja palauteraportin muotoa mietittäessä.

Katkelmassa oli havaittavissa selkeä ymmärrys arviointimatriisien sisällöistä, arvioinnin tasojen välisistä eroista, hyvän arvioinnin tavasta ja arviointikoosteen muodosta. Asiaankuuluva tietämys oli muodostunut aiempaa laajemmaksi

käsitykseksi siitä, minkälaista hyvä opetusosaamisen arviointi on ja miten sitä tulisi tehdä. Lisäksi havaittavissa oli orastava käsitys siitä, miten arviointimatriiseja voisi jatkossa kehittää entistä toimivammiksi, mitä myöhemmässä vaiheessa päästiin myös käytännössä hyödyntämään kehitystyöhön osallistuessa.

Matriisien tuntemuksen tärkeys ja kyky soveltaa niiden sisältöjä olivat havaittavissa edelleen myöhemmissä arvioinneissa, mutta ne alkoivat enenevässä määrin näyttäytyä osana suurempaa kokonaisuutta ja oman toiminnan välineinä:

Meinasin alkaa suoraan tutkia portfolioita, mutta päädyin kuitenkin avaamaan itselleni arviointimatriisin valmiiksi ja tutustumalla siihen niin osaan paremmin erotella mikä on olennaista portfolioissa. Edellisestä arvioinnista on jo useita viikkoja ja toista matriisia päivitettiin taannoin, joten on hyvä tarkastella niitä säännöllisesti. Kollegani myös kehotti minua etenemään portfolioissa ja matriisissa samaa tahtia, sillä niiden rakenteiden tulisi seurata toisiaan.

Tässä opetusportfolion arviointimatriisiin viitattiin osana oman arviointitoiminnan tapaa ja tiedollisten kokonaisuuksien hallinta näyttäytyy piiloisemmin. Aiemmin toinen meistä oli arvioinut opetusportfoliot lukemalla ne ensin kertaalleen läpi ja vasta sitten uudelleen käyttäen opetusportfolion arviointimatriisia, mutta toinen teki ne kerralla hyödyntäen matriisien rakennetta, joka seuraa opetusportfoliolle annetun ohjeistuksen rakennetta. Näin molempien asiakirjojen tulisi edetä samaa tahtia ja arvioitavien asioiden tulisi edetä tietyssä järjestyksessä. Tämä osoitti laajaa tuntemusta niin arviointimatriiseista kuin arviointeja koskevista muista dokumenteista, joiden kautta rakennettiin omaa tehokkaampaa toiminnan tapaa.

Muiden tarjoamat toiminnan tavat eivät kuitenkaan välttämättä jääneet käyttöön, vaikka ne olivat tehokkaita. Omaa toimintaa ja sen kehittämistä ohjasivat myös omat mieltymykset ja tavoitteet toiminnan suhteen:

En kuitenkaan mieltynyt tähän tapaan, koska portfolioita kirjoittaessa otetaan usein paljon vapauksia ja koska haluan saada kokonaiskuvan portfolioista ennen sen arviointia. Tutustun portfolioon sisällön lisäksi kirjoittajansa tuotoksena. Tämä on vasta myöhemmin kehittynyt ajatustapa. Usein portfolio ja näyttö muistuttivat toisiaan ja toisissa tilanteissa ne täydensivät toisiaan.

Tämä oli suora viittaus edelliseen katkelmaan muistiinpanojen loppupohdinnasta. Vaikka toiselta opittu tapa oli tehokas, ei se sellaisenaan jäänyt käyttöön, koska

se ei vastannut toisen henkilön omia tavoitteita ja näkemyksiä arviointitoiminnan suhteen. Molemmilla arviointitavoilla voitiin tuottaa onnistunut opetusportfolion arviointi, mutta omaa säilytettiin ja sen kehittämistä jatkettiin, koska se oli itselle mielekäs ja omaa arvioinnin tapaa tukeva.

Toinen selkeä omien toiminnan tapojen kehitysmislinja oli havaittavissa opetusnäyttöjä arvioitaessa. Opetusnäytöissä on tärkeää samanaikaisesti pystyä seuraamaan annettavaa näyttöä ja tehdä siitä arviointimerkintöjä sekä kirjata ylös mahdollisia kommentteja. Seuraavassa kolmessa katkelmassa oli havaittavissa opetusnäyttöjen arvioinnin tavan kehitys toisella meistä:

Koska arviointimatriisi oli minulle vielä suhteellisen tuntematon, minulla oli vaikeuksia täyttää sitä näytön aikana. Tyydyin keskittymään kuuntelemaan ja kirjoittamaan sanallisia muistiinpanoja. Täydensin matriisin vasta näytön jälkeen.

Ensimmäinen katkelma koskee toisen tutkijan ensimmäistä arviointia, jossa opetusnäytön arviointiin käytettävään matriisiin oli jo valmiiksi tutustuttu, mutta sitä ei ollut vielä kertaakaan käytetty oikeassa arvioinnissa. Tämä johti tilanteeseen, missä arviointimerkintöjen tekeminen oli haastavaa, kun samalla yritettiin seurata opetusnäyttöä kriittisesti. Tilanne ratkesi sillä hetkellä seuraamalla vain opetusnäyttöä ja kirjoittamalla sanallisia muistiinpanoja havaintojen perusteella ja täydentämällä arviointi näytön jälkeen arvioinnin yhteenvedotilaisuudessa. Jälkikäteen tehty arviointi ei kuitenkaan ollut tehokas tapa tehdä opetusnäytön arviointia, sillä muut joutuvat tällöin odottamaan ja osa arvioijien yhteisestä keskusteluajasta kului merkintöjen tekemiseen.

Opetusnäytön arviointitavan tietoinen kehittäminen olikin havaittavissa jo seuraavasta arviointitilaisuudesta:

Minulle ei vielä ollut muodotunut rutiinia näytön arvioimiseen. Edellisestä näytöstä poiketen pyrin kuitenkin täyttämään matriisin mahdollisimman tarkasti jo näytön aikana.

Tämä katkelma on suora viittaus edelliseen. Vaikka seuraavassa näytössä arvioinnin tekeminen ei vielä ollut rutinoitunutta, niin aikaisemmin kokeiltua tapaa pyrittiin silti kehittämään tehokkaampaan suuntaan. Jo kertaalleen tehty arviointi mahdollisti arviointimatriisin sisältöjen paremman hallinnan ja siten näytön

seuraamisen ja samanaikaisen merkintöjen tekemisen paremmin kuin edellisellä kerralla.

Todellinen kehitys ja arvioinnin tavan vakioituminen näkyi kuitenkin vasta, kun arviointikokemusta oli kertynyt jo useammasta opetusnäytöstä:

Arviointimatriisin täyttö menee nykyään jo kuin itsestään. Minun ei tarvitse muistella sen sisältöjä vaan voin seuralla näyttöä rauhassa ja tehdä merkintöjä siinä ohella.

Viimeisessä katkelmassa opetusnäytön arviointimatriisin sisällöt, eli opetusnäytön arvioitavat osa-alueet ja niiden sisäiset arvioinnin portaat oli omaksuttu jo niin hyvin, että arviointimerkintöjen tekeminen ja näytön seuraaminen samanaikaisesti eivät enää tuottaneet ongelmia. Arviointimatriisin sisältöjen muistamiseen ja tulkinnaltaan aiemmin kuluneet resurssit olivat myöhemmissä näytöissä vapautuneet muuhun käyttöön, kuten arvioinnin seuraamiseen ja tarkempaan analysoimiseen.

Omien arvioinnin tapojen jo vakiinnuttua näyttöjen arvioimisessa ei tapahtunut suuria muutoksia ennen COVID-19-pandemian aiheuttamaa etänäyttöihin siirtymistä maaliskuussa 2020. Tällöin omaa toiminnan tapaa tuli jälleen kehittää muuttuneessa tilanteessa:

Verrattuna fyysiseen näyttöön tilanne on hieman kaoottinen, tavat ja tottumukset sekä mukavien jutustelu täytyy heittää narikkaan. Opetusnäyttöä on myös hankalampi seurata etänä patkivän äänen ja harhailevien ajatusten takia. – – Toinen etänäyttöni on jo huomattavasti sujuvampi tai ainakin siltä tuntui. Näytön antajia on taas useampi. Näyttöjä on edelleen haastavampi seurata kuin fyysisiä, mutta olen valmistautunut paremmin minimoimalla häiriötekijät.

Etäyhteydellä annettu näyttö ja sen jälkeen erillisessä etätapaamisessa pidetty arvioinnin yhteenvetotilaisuus eivät muuttaneet arvioinnin prosessia, mutta ne muuttivat arviointitilanteen luonnetta ja omia toimintatapoja tuli suhteuttaa uudenlaisiin ongelmiin, kuten huonoon äänenlaatuun ja uudenlaisen tekniikan aiheuttamiin haasteisiin, jotka vaikuttivat opetusnäytön laatuun ja sisällön ymmärtämiseen. Sopeutuminen ja oman toiminnan muuttaminen uudenlaisessa tilanteessa oli kuitenkin tässä vaiheessa nopeaa ja jo seuraavan näytön aikana omaa toimintaa muutettiin siten, että etänäyttöä olisi helpompi seurata ja arvioida.

Asiaankuuluvan tietämyksen kolmas osa-alue, ainutlaatuinen tietämys näyttäytyi erillään tiedollisten kokonaisuuksien hallinnasta ja alan toiminta-

tavoista. Se oli pääasiassa ajatuksen tasolla tapahtuva kehitysprosessi, jossa käsitys omasta tietämyksestä suhteessa muiden vastaavaan tietämykseen jalostui. Opetusosaamisen arviointipoolissa suhteutimme omaa tietämystämme opiskelijajäsenenä henkilökuntajäsenien vastaavaan tietämykseen sekä suhteessa meitä huomattavasti meritoituneempiin arvioitaviin:

Portfolioita lukiessa ja katsoessa kuinka paljon ja mitä kaikkea henkilöt ovat tehneet, ja itse vasta kandidaatintyötään työstävä opiskelijana pohdin että, miten minä olen millään tavalla pätevä arvioimaan näiden henkilöiden tekemisiä. Toisaalta ehkä avain on juuri siinä, että opiskelija kiinnittää huomioita muihin asioihin kuin meriiteiltään vertainen henkilö.

Katkelmasta oli havaittavissa, että arviointitoiminnan alussa käsitys omasta ainutlaatuisesta tietämyksestä ja sen roolista suhteessa arviointitoimintaan oli vielä kehittymätön ja omaa paikkaa arviointipoolissa jopa kyseenalaistettiin omasta toimesta, vaikka tällaista kyseenalaistamista ei kukaan muu missään vaiheessa arviointipoolissa toimimista ollutkaan tehnyt. Katkelman loppupuolella vastapainoksi kuitenkin nostettiin oma ymmärrys opiskelijoiden tietämyksen erilaisesta laadusta.

Oikeutusta omalle osallistumiselle opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan haetaan myöhemmin tästä opiskelijan erilaisesta näkökulmasta, kuten on havaittavissa myös seuraavassa katkelmassa:

Opiskelijan näkökulma on kuitenkin uniikki verrattuna henkilöstöön, jotka saattavat jopa opettaa samasta aiheesta. Työtoverin lisäksi kysymys on opettajasta, joka on päivittäin tekemisissä opiskelijoiden kanssa.

Tässä katkelmassa ymmärrys ja usko oman tietämykseen oli jo vahvemmin esillä. Henkilökunnan ja opiskelijoiden tietämystä verrataan toisiinsa erilaisena ja erilaista näkökulmaa antavana. Henkilökunnan tietämystä ei pidetä vähempi-arvoisena, mutta opiskelijalla, eli meillä itsellämme tunnustetaan olevan mahdollisuus tarkastella opetusosaamisen arviointia opetuksen tyypillisenä kohdeyleisönä.

Opiskelijan asema opetuksen tyypillisenä kohdeyleisönä ja erityinen näkökulma osoittautuvat arvioinnissa voimavaraksi:

Näytöissä huomasin, että omat kommenttini hakijoista kumpusivat vahvasti opiskelijanäkökulmasta, mikä kai on tarkoituskin. Näyttöjen aikana ajattelen arviointia näkökulmasta ”jos hän olisi minun opettajani.”

Opetusnäyttöä arvioitaessa erot opiskelijoiden ja henkilöstön näkemysten välillä eivät esiintyneet relevantteina. Opetusnäyttöä seurattaessa oli luontaista asettua opiskelijan rooliin ja tarkastella simuloituja opetustilanteita kuin olisi niissä oikeasti osallistumassa opetukseen. Opiskelijan identiteetti ja jatkuva mukanaolo opetuksessa omien opintojen kautta toimi siis oman ainutlaatuisen tietämyksen lähteenä.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että opetusosaamisen arviointitoiminnan alussa asiaankuuluva tietämys hahmottui tiedollisten kokonaisuuksien hallintana, kuten opetusosaamisen arviointiin liittyvien dokumenttien tuntemuksena. Tästä erityisenä esimerkkinä olivat arvioinnissa käytettävät arviointimatriisit ja niiden käyttö arviointia ohjaavina ja muistia tukevinä dokumentteina. Arviointikokemuksen karttuessa kehittyi laajempi käsitys arvioinnista kokonaisvaltaisena prosessina, jossa arviointimatriisit ovat vain osa. Vaikka arviointimatriisit ovat edelleen kiinteä osa työskentelyä, ne alettiin pian myös hahmottaa rajallisina ja kehitystä kaipaavina asiakirjoina.

Alan toimintatavat olivat vahvasti sidoksissa asiakokonaisuuksien hallintaan. Kun arviointiprosessin ymmärrys kehittyi, kehittyi myös käsitys opetusosaamisen arviointipoolin yhteisistä toimintatavoista, jotka alkoivat korvata aikaisemmin muualta opittuja toimintatapoja. Vastaavasti kun arviointimatriisien sisällöt oli omaksuttu, vapautui niiden käsittelystä resursseja kehittää omaa arvioinnin tapaa niin, että arviointien tekeminen olisi tehokasta ja mielekästä

Ainutlaatuinen tietämys ja sitä koskevat pohdinnat erottuivat edellisistä siinä mielessä, että ne olivat nimenomaan ajatuksen tasolla tapahtuvaa kehityksiä. Käsitys oman tietämyksen laadusta ja sen rajoista sekä suhteesta muiden tietämykseen jäsenyi merkittävästi arviointeihin osallistumisen myötä ja sitä hyödynnettiin myös matriisien kehitystyössä. Alussa opiskelijan rooli ja tietämys suhteessa henkilöstön vastaavaan tietämykseen mietitytti ja omaa paikkaa arviointipoolissa jopa kyseenalaistettiin. Myöhemmin opiskelijan tietämys ja näkökulma esiintyi selkeänä voimavarana ja erityisen tietämyksen alueena, joka

täydensi arvioinnin kokonaisuutta ja sen koettiin oikeuttavan paikkaan arvioinneissa ja arviointipoolin kehitystyössä.

4.1.2 Tilannesidonnainen kyky toimia

Asiantuntijuuden kehityksen toinen havaittavissa ollut osa-alue arviointipoolissa toimimisen aikana oli tilannesidonnainen kyky toimia. Aineistosta tunnistettiin teorian perusteella neljä tilannesidonnaisen kyvyn osa-aluetta: (1) oman tietämyksen käyttö tilanteeseen sopivalla tavalla, (2) halu osallistua ja vaikuttaa toimintaan ja sen kehittämiseen, (3) mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa toimintaan sekä (4) resurssit. Oman tietämyksen käyttö tilanteeseen sopivalla tavalla näkyi tilanteissa, joissa omaa toimintaa sopeutettiin oman osaamisen ja tilanteisten odotusten puitteissa. Halu osallistua hahmottui toimintaan osallistumiseen kannustavana voimana ja mielenkiintona arviointipoolin kehitystyötä kohtaan. Mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa toimintaan ja sen kehittämiseen näkyi toisaalta sen kautta, että opiskelijoita oli toiminnassa vain vähän, jolloin meidän osallistumistamme suorastaan toivottiin useisiin näyttöihin, mutta myös siinä, että tulimme lopulta molemmat kutsutuiksi arviointipoolin kehittämisryhmään. Resurssit näkyivät pääosin toimintaan osallistumista rajaavina tai mahdollistavina tekijöinä.

Tilannesidonnaisen kyky toimia näkyi siinä, kuinka omaa tietämystä voitiin käyttää erilaisissa tilanteissa niihin soveltuvalla tavalla. Vieraan alan opetusnäytöt olivat usein sellaisia, joissa omat tiedot eivät riittäneet opetettavan sisällön arvioimiseen. Ensimmäisen vieraan alan näytön jälkeen toinen meistä kirjoitti seuraavan merkinnän:

Sisällön sijaan keskityin kuitenkin arvioimaan nimenomaan opetusosaamista, sillä opetettava asia oli minulle liian vieras, että olisin voinut sanoa siitä paljoo.

Tässä opetusnäytössä paikalla oli myös näytön aihetta paremmin tuntevia henkilökunnan arvioijia. Tämä mahdollisti sen, että kun oman tietämyksen rajat tunnistettiin, omaa toimintaa voitiin suhteuttaa sen rajoihin siirtämällä oman

arvioinnin painopiste niille alueille, missä oma tietämys koettiin riittäväksi arvioinnin tekemiseen.

Seuraavasta merkinnästä kävi ilmi, kuinka suhtautuminen arvioinnin suorittamiseen toisessa tiedekunnassa muuttui myöhemmissä näytöissä:

En ole enää jännittynyt siitä, että menen toiseen tiedekuntaan tekemään arviointia. Arvioin näytöt siltä osalta, miltä voin.

Tässä näkyi suhtautumisen muutos siihen, mitä meiltä opetusnäyttöjen arvioinnissa odotetaan. Opimme hyväksymään sen, että arviointipoolissa ei voi olla jokaisen alan asiantuntija, joten meiltäkään ei edellytetä opetusnäytön aiheen ymmärtämistä kaikissa tilanteissa, vaan voimme arviointia opiskelijan roolista käsin niiltä osin, kun se on mahdollista.

Halu osallistua ja vaikuttaa toimintaan on toinen keskeinen osa tilannesidonnaista kykyä toimia. Meidän kohdallamme halu osallistua kumpusi siitä, että olimme molemmat kiinnostuneita tiedekuntamme rekrytoinneista ja saimme kuulla, että ainoa osallistumiskanava professorien rekrytointeihin opiskelijoilla olisi juuri opetusosaamisen arviointipoolin kautta. Toimintaan osallistumisen kautta huomasimme myös kehitysmahdollisuuksia poolin toiminnassa ja keskustelimme aina tilaisuuden tullen arviointitilaisuuksien jälkeen arviointipoolin vetäjien kanssa. Erään opetusnäytön jälkeen syntyi seuraava merkintä:

Jo kehittyneen tapani mukaan jään keskustelemaan poolin vetäjän kanssa arviointipoolin tilanteesta. Keskustelussamme nousi esiin myös arviointipoolin tuleva kehitystyö, johon osoitin olevani myös kiinnostunut osallistumaan.

Halumme vaikuttaa arviointipoolin toimintaan näkyi siinä, että keskustelimme paljon omaehtoisesti poolin vetäjien kanssa ja toimme ajatuksiamme esille. Näissä keskusteluissa puheeksi tuli myös opetusosaamisen arviointipoolin mahdollinen kehitystyö, josta me kummatkin ilmaisimme olevamme kiinnostuneita jo ennen kehitystyön alkamista. Koska opiskelijajäseniä oli toiminnan alkuaikoina vähän, saatoimme osallistua käytännössä jokaiseen opetusosaamisen arviointiin, jotka vain sopivat omiin aikatauluihimme.

Ilmaisimme halumme osallistua opetusosaamisen arviointipoolin kehitystoimintaan jo aiemmin, mutta vaikuttaminen toimintaan vaatii kuitenkin

tavalliseen toimintaan osallistumisen ja vaikuttamisen halun lisäksi myös annettua mahdollisuutta osallistua toimintaa koskeviin neuvotteluihin (Isopahkala-Bouret, 2008). Tämä mahdollisuus annettiin meille ja loppukeväällä 2020, josta seuraava muistiinpano kertoo:

Varsinainen kutsu työryhmään tuli aluksi vain toiselle meistä, mutta kutsun saamisen jälkeen ehdotimme yhteistuumin, että voisiko toinenkin meistä osallistua ryhmään, mihin suhtauduttiin positiivisesti.

Kyseistä katkelmasta oli havaittavissa kaksi asiaa. Meille ensinäkin tarjottiin mahdollisuus vaikuttaa toimintaa koskeviin neuvotteluihin eli tässä tapauksessa arviointipoolin kehitystyöhön, vaikkakin suora mahdollisuus tarjottiinkin aluksi vain toiselle meistä. Toiseksi meidän halumme osallistua ja vaikuttaa tehtäviin päätöksiin ohjasi meidät osallistumaan kehitystyöhön ja hakemaan paikkaa kehitystyöstä myös toiselle meistä, joka ei saanut suoraa kutsua.

Kehitystyöhön osallistuimme hyvin määrätietoisesti ja koimme aktiivisen osallistumisemme opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan antavan hyvät lähtökohdat kehitystyöhön. Kehitystyön alussa, kun kehitystarpeita kartoitettiin, toimimme esille arviointityössä ilmenneitä ongelmia. Tarjosimme vastineeksi myös kehitysehdotuksia.

Seuraavassa katkelmassamme pohdimme yhdessä kokemuksiamme kehitystyöryhmässä:

Koimme tulleemme kohdelluksi yhdenvertaisina asiantuntijoina ja meidän mielipiteemme otettiin huomioon hyvin, mihin saattoi vaikuttaa myös suhteellisen runsas kokemuksemme arviointityöstä.

Katkelmasta kävi ilmi se, annetun osallistumisen mahdollisuuden lisäksi koimme myös tulleemme kuulluksi kehitystyössä. Kuulluksi tuleminen on olennainen osa vaikuttamisen mahdollisuutta (Isopahkala-Bouret, 2008). Meille jäi positiivinen kuva tällaiseen kehitystoimintaan osallistumisesta, koska olimme tulleet kuulluksi ja kohdelluiksi vertaisina asiantuntijoina.

Kehitystyön viimeisessä vaiheessa uuden matriisin soveltuvuutta opetusnäytön arvioinnin toteuttamiseen oli myös tarve testata ja osallistuimmekin molemmat tällaisiin testauksiin. Testivaiheessa fokus ei ollut varsinaisesti arvioinnin suorittamisessa vaan uudistetun arviointimatriisin käytettävyyden arvioimisessa ja huomasimmekin siinä vielä muutamia kehityskohtia. Kirjoitimme

havaintomme ja konkreettiset muutosesityksemme hyvin perusteellisesti, josta myös seuraava katkelma kertoo:

Kirjoitetut kommentit ja suorat muokausehdotukset olivat hyvin määrätietoisia. Haluttiin että viesti menisi perille ja arviointimatriisin kriteeristö muodostuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Katkelmasta näkyy hyvin halumme vaikuttaa kehitystyön lopputulokseen. Koimme, että meillä oli kyky kehittää arviointipoolin toimintaa ja arviointimatriiseja paremmaksi. Testausvaiheen jälkeen meillä ei ollut enää kehitysryhmän tapaamista, joten halusimme varmistaa, että meidän ajatuksemme tulivat ymmärretyiksi oikein kirjallisten kommenttiemme kautta.

Tilannesidonnaiseen kykyyn toimia vaikuttaa myös olennaisesti käytettävissä olevat resurssit (Isopahkala-Bouret, 2008). Aineistossamme ne ilmenivät toimintaan osallistumista ja siten myös asiantuntijuuden kehittymistä rajaavana tai mahdollistavana tekijöinä. Pääosin resurssit tulivat esille riittävän työajan tai sen puutteen näkökulmasta. Erään opetusosaamisen arviointiin liittyvien opetusportfolioiden arviointien jälkeen toinen meistä kirjoitti seuraavan merkinnän:

Se vie kohtuuttomasti aikaa ottaen huomioon, että minulle ei makseta tästä.

Edeltävässä katkelmasta viitattiin siihen, että arviointipoolissa toimiminen oli meille täysin vastikkeetonta toimintaa, joten siihen käytetty aika oli riippuvaista ja kilpaili esimerkiksi opintoihin tai muihin luottamustehtäviin käyttämästämme ajasta. Resurssien puute saattoi myös tilapäisesti heikentää tilannesidonnaista kykyämme toimia, jos esimerkiksi opetusportfolioihin tutustumiseen ja niiden arvioimiseen ei ollut aikaa ennen opetusnäyttöä, vaikka niiden arviointi etukäteen on suositeltavaa.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että tilannesidonnaisen kyvyn toimia ja sen osa-alueiden kehitys oli havaittavissa aineistossamme. Ensinnäkin tilannesidonnaiselle kyvyille toimia ominainen tietämyksen käyttäminen tilanteisiin soveltuvalla tavalla ilmeni eksplisiittisesti tilanteissa, jossa oman tietämyksen rajat tulivat vastaan. Tällaisissa tilanteissa asiaankuuluvan tietämyksen avulla

tunnistettiin oman tietämyksen rajat ja muokattiin omaa toimintaa siten, että keskityttiin omille vahvuusalueille.

Halu osallistua ja vaikuttaa oli vahva kantava voima tilannesidonnaisessa kyvyssämme toimia. Opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan hakeuduimme halusta vaikuttaa opetushenkilökunnan rekrytointeihin arviointipoolin toiminnan kautta. Toiminnan aikana tämä halu osallistua ja vaikuttaa kehittyi koskemaan myös arviointipoolin toimintaa itseään ja sen kehitystyötä. Sitouduimme toimintaan siis siinä määrin, että opetusosaamisen arviointipooli muuttui vaikuttamisen välineestä itseisarvoiseksi osallistumisen ja vaikuttamisen kohteeksi.

Tilannesidonnaisen kyvyn toimia ja erityisesti halun osallistua ja vaikuttaa mahdollisti annettu mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa. Halu yksissään ei olisi riittänyt toimintaan osallistumiseen, vaan se oli riippuvainen annetusta mahdollisuudesta, joka näyttäytyi aineistossa toimintaa mahdollistavana tekijänä. Ensin pääsimme arviointipoolin jäseniksi ja osallistumaan arviointeihin ja myöhemmin pääsimme osallistumaan ja vaikuttamaan arviointipoolin kehitystyöhön. Lisäksi mahdollisuutta osallistua toimintaan myös toisinaan korostettiin pyytämällä meitä henkilökohtaisesti osallistumaan arviointeihin, mikä mahdollisuuden lisäksi ilmaisi toivetta siitä, että osallistuisimme.

4.1.3 Luottamuksen ja varmuuden tunne

Asiantuntijuuden kehittymisen kolmas osa-alue, luottamuksen ja varmuuden tunne, oli myös havaittavissa arviointipoolissa toimimisessa. Teoriaan pohjautuen aineistosta tunnistettiin luottamuksen ja varmuuden tunteeseen liittyen kolme osa-aluetta: (1) luottamus oman toiminnan laatuun, (2) tunne siitä, että tehdään oikeita asioita ja (3) sosiaalisen tunnustuksen saaminen. Näistä kaksi ensimmäistä olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa, kun taas sosiaalisen tunnustuksen saaminen näyttäytyi luottamuksen ja varmuuden tunnettamme vahvistavana tekijänä.

Luottamus oman toiminnan laatuun ja siihen, että teemme oikeita asioita näkyi erityisesti siinä, miten kokemuksemme omasta pätevydestämme kehittyi opetusosaamisen arvioijina. Kehitystyön osalta tämä näkyi erityisesti siinä, että koimme omaavamme kokemuksen tuoman perspektiivin kautta kokonais-

näkemyksen opetusosaamisen arvioinnista ja siitä, mikä sen kannalta oli relevanttia. Sen pohjalta meille oli luontevaa tehdä kehitysehdotuksia ja perustella ne kattavasti.

Luottamus omaan pätevyyteen vaikuttaa siihen, kuinka työtä pystyy tekemään (Isopahkala-Bouret, 2008). Ensimmäisissä opetusnäytöissä erityisesti opetusportfolion arviointi tuntui kuormittavalta ja jopa jännittävältä. Sekä arviointimatriisi että portfolio tuli luettua useita kertoja, ennen kuin omat arviointimerkinnät uskaltauduttiin kirjaamaan arviointimatriisiin, sillä halusimme varmistaa toimintamme ja tekemiemme merkintöjen oikeellisuuden.

Seuraava merkintä syntyi toiminnan alkuajoilta, kun arviointikokemus oli vielä vähäistä:

Ensimmäisenä arvioinnin tekeminen aiheuttaa aina tietynlaista painetta, kun ei voi verrata omia johtopäätöksiään muiden tekemiin ja arvioida onko havainnut kaiken olennaisen arviointikriteerin suhteen.

Kokemattomina arvioijina kaipasimme muiden arviointipoolin jäsenten asettamia merkkipaaluja, joihin suhteuttaa omat arvioinnit. Omien arviointien tekeminen saatettiin näin jättää tarkoituksella viimeiselle illalle, jotta olisi mahdollisimman pieni todennäköisyys sille, että joutuisi tekemään ensimmäiset arviointimerkinnät itse. Tässä vaiheessa ei siis ollut vielä varmuutta asettaa näitä mahdollisesti muiden arviointia ohjaavia tai muiden arviointien vertailukohdiksi tulevia merkintöjä, erityisesti koska merkinnät tehtiin omalla nimellä.

Kokemuksen karttuessa opetusportfolioiden arviointi kuitenkin helpottui. Myöhemmin jo portfolioita ensikertaa lukiessa oli helppo asettaa merkinnät oikeille tasoille, sillä koimme tuntevamme arviointimatriisit ja arviointitoiminnan tavoitteet ja näin luotimme siihen, että teemme oikeita havaintoja. Seuraava merkintää kirjoittaessa kokemusta oli kertynyt jo useammista arvioinneista:

Koen että olen rohkaistunut huomattavasti arvioijana. Uskallan ilman ongelmia tehdä ensimmäisen merkinnän, kirjoittaa kommentteja ja huomioita portfolioista, jättää merkitsemättä asioita ja venyttää matriisia tarpeen mukaan. Asiat eivät ole niin mustavalkoisia kuin matriisista voisi olettaa.

Luottamuksen ja varmuuden tunteen kasvaessa ensimmäisten merkintöjen tekeminen alkoi tuntua luontevalta ja tarvittaessa omia merkintöjä oli myös vaivatonta perustella kirjaamalla kommenttikenttään tekemänsä havainnot ja kysymykset. Arviointiprosessin hahmottuessa kokonaisuutena ja oman

toiminnan tavan vakiintuessa arviointimatriisi alkoi näin näyttäytyä oman asiantuntijan toimintatavan välineenä, jota oli sovellettava tilanteen mukaan, jos sen käyttö sellaisenaan ei ollut mahdollista.

Opetusnäyttöjen arvioinnissa luottamuksen ja varmuuden tunteeseen kuuluva sosiaalisen tunnustuksen osa-alue sai merkittävämmän roolin luottamuksen ja varmuuden tunteen kehittymisen alkuaikoina. Opetusnäyttöjen arviointiryhmän kokoonpano vaihteli näytöstä toiseen sen mukaan, kuka arviointipoolin jäsenistä oli hyväksynyt arviointikutsun. Arvioinnit siis suoritettiin yleensä 2–4 henkilön ryhmissä ja ryhmän kokoonpano oli harvoin täysin samanlainen eivätkä arvioijat välttämättä tunteneet toisiaan entuudestaan.

Seuraavassa katkelmassa kerrotaan kokemuksesta arviointitilanteesta, jossa opiskelija sai osakseen sosiaalista tunnustusta:

Myös luottoni omaan asiantuntijuuteen kasvoi sen myötä, kun arvostamani tiedekunnan henkilöstön jäsen oli arvioinut hakijat samansuuntaisesti ja hän allekirjoitti suuren osan omista näkemyksistäni.

Sosiaalisen tunnustuksen saamisen merkittävyyteen tässä tilanteessa vaikutti se, että tunnustuksen antaja oli tunnettu ja hänestä oli muodostunut kuva asiantuntevana ja arvostettavana henkilönä. Vaikka sosiaalisen tunnustuksen koettiinkin vahvistavan luottoa omaan asiantuntijuuteen, se oli sidoksissa kyseisen arviointitilanteen ja arviointiryhmän kokoonpanoon. Yhdessä arviointitilanteessa saatu sosiaalinen tunnustus kehitti omaa luottamuksen ja varmuuden tunnetta, mutta tunnustus oli ansaittava aina uudelleen, koska arviointiryhmien kokoonpano vaihteli arvioinnista toiseen.

Luottamuksen ja varmuuden tunne on toisaalta sidoksissa myös muihin kokemuksellisen asiantuntijuuden alueisiin. Se on edellytys sille, että oma tietämys tulee ilmaistuksi (Isopahkala-Bouret, 2008). Tämä näkyi aineistosamme erityisesti arviointien koosteiden kommentoinnin osalta. Emme juurikaan kommentoineet ensimmäisten arviointien koosteita, sillä emme kokeneet tietävämme, mitä niistä olisi voinut huomauttaa, mutta muokkausehdotusten ja kommenttien laatiminen helpottui kokemuksen myötä:

Muiden kommentteja lukiessani jäin pohtimaan arviointeja ja päätin lukea materiaalit ja muistiinpanoni uudelleen. Vasta luettuani uudet versiot ja tutustuttuani uudestaan omiin merkintöihini ja portfolioihin aloin havaita

asioita, joita toivoin muokattavaksi, jotta ne vastaisivat paremmin todellisuutta.

Tässä on havaittavissa se, että luottamusta oman toimintaan ja kommenttien antamiseen saatiin perehtymällä syvällisemmin tilanteeseen. Lukemalla materiaalit ja omat merkinnät uudelleen, varmistettiin se, että tiedettiin mitä oltiin tekemässä ja että toiminta oli perusteltua. Tämä oman toiminnan oikeellisuuden varmistaminen mahdollisti kommenttien ja kehitysehdotusten tuomisen esille ja oman näkemyksen asettamisen muiden mahdollisen kritiikin alaiseksi, jotta arvioinnin lopputulokseen ja omaan toimintaan voitaisiin arvioinnin päätteeksi olla tyytyväisiä.

Opetusosaamisen arviointipoolin kehitystyöhön hakeutuessa ja osallistuessa luottamuksen ja varmuuden tunteemme oli jo kehittynyt merkittävästi. Koimme tuntevamme toiminnan reunaehdot ja tietävämme miksi arviointia tehdään ja miten sitä tulisi tehdä. Prosessin aikana käytimme paljon aikaa yhdessä valmistautumiseen ja mietimme omasta näkökulmastamme oleelliset asiat, joiden muuttamisen vanhassa matriisissa koimme oleelliseksi. Seuraava katkelma syntyi kehitystyön loppuvaiheessa:

Kirjoitetut kommentit ja suorat muokausehdotukset olivat hyvin määrätietoisia. Haluttiin että viesti menisi perille ja arviointimatriisin kriteeristö muodostuisi parhaalla mahdollisella tavalla.

Tässä merkinnässä oli havaittavissa se, että koimme tekevämme oikeita asioita ja halusimme varmistua siitä, että meidän tekemämme kommentit olisivat mahdollisimman yksitulkintaisia. Olimme käyttäneet opetusosaamisen arviointiin ja sen kehitystyöhön paljon aikaa, mikä vahvisti luottamustamme siihen, että esittämämme muutokset olivat tarkoituksenmukaisia ja toivoimme että ne tulisivat huomioituiksi.

Yhteenvedona voidaan todeta, että luottamuksen ja varmuuden tunteemme kehittyi opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa. Se ilmeni aineistosta selkeimmin vasta sen jälkeen, kun toimintaa oli ehditty jo tehdä jonkin aikaa. Se oli alue, joka oli vahvasti sidoksissa ryhmässä toimimiseen sekä siihen, miten koimme oman toimintamme ja miten muut kokivat ja ilmaisivat näkevänsä meidän

toimintamme. Luottamuksen ja varmuuden tunne edellytti riittävää asiaan-kuuluvaa tietämystä ja tilannesidonnaista kykyä toimia.

Luottamus oman toiminnan laatuun ja tunne siitä, että teemme oikeita asioita ilmenivät vahvasti toisiinsa sidostuneina. Aluksi oman toiminnan laatua varmistettiin korostetun huolellisella perehtymisellä ja oman toiminnan tarkastamisella. Myöhemmin tällaisen varmistelun tarve väheni, kun kokemus ja toiminnasta saatu sosiaalinen tunnustus vahvisti luottamusta oman toiminnan laatuun. Myös tunne siitä, että teimme oikeita asioita, kasvoi kokemuksen myötä, kun esimerkiksi opetusportfolioita arvioidessa olimme varmoja siitä, että osasimme eritellä portfolioista arvioinnin kannalta relevantit asiat. Se oli myös kehitystyön osalta edellytyksenä tilannesidonnaiselle kyvylle toimia, sillä sen avulla uskalsimme tuoda omat kehitysehdotuksemme muiden tietoisuuteen.

Sosiaalisen tunnustuksen saaminen tuli esille tilanteissa, jossa omat näkemykset saivat vahvistusta muilta arvioijilta. Se oli merkittävä tekijä luottamuksen ja varmuuden tunteen rakentumiselle erityisesti toiminnan alkuaikoina. Kun luottamuksen ja varmuuden tunne oli jo kehittynyt, ei sosiaalisen tunnustuksen saaminen noussut enää yhtä merkittävään rooliin asiantuntijuuden kehittymisen kokemuksissamme.

4.2 Relationaalinen asiantuntijuus suhteessa asiantuntijuuden kokemukseen

Relationaalinen asiantuntijuus ilmeni aineistossamme tilanteissa, joissa työskentelimme opetusosaamisen arviointipoolin toiminnassa rajapinnoilla, joissa erilaisten taustaryhmien, kuten opiskelijoiden ja opetushenkilöstön, edustajat kohtasivat. Koska opetusosaamisen arvioinneissa arviointiryhmän kokoonpano vaihteli arvioinnista toiseen, nämä rajapinnat olivat tilanteisia ja muutoksille alttiita pysyvien rakenteiden sijaan. Aineistostamme tunnistimme kolmenlaisia tilanteita, joissa asiantuntijuuden relationaalisuus ilmeni suhteessa kokemuksellisen asiantuntijuuteen: (1) tilanteet, joissa tunnistimme ja tunnustimme muiden asiantuntijuuden, (2) tilanteet, joissa muut tunnistivat ja

tunnustivat meidän asiantuntijuutemme ja (3) tilanteet, joissa neuvottelemalla pyrittiin yhteiseen lopputulokseen.

Ne tilanteet, joissa me itse tunnustimme ja tunnustimme muiden asiantuntijuuden, liittyivät usein arviointitilaisuuksiin toisissa tiedekunnissa, jolloin myös opetusnäyttöjen aiheet olivat meille vieraita. Näissä tilanteissa saatoimme muodostaa tietyiltä osin näkemyksemme täysin alan asiantuntijan arvion pohjalta, mitä olimme kuvailleet aineistossamme jopa ”vallan” luovuttamisena. Seuraava katkelma on esimerkki tällaisesta tilanteesta:

Näyttöjen jälkeen eräs arviointipooliin kuulumaton henkilö, joka kuitenkin oli näyttöä koskevan alan asiantuntija, kysyi voisiko jäädä kertomaan näkemyksensä näytöstä, kun kukaan arvioijista ei ollut tarkalleen samalta alalta. Päädyimme siihen, että kuuntelisimme mielellään myös ulkopuolisen näkemyksen ja sitten keskenämme neuvottelisimme arvioinnista. Tämä ns. Asiantuntijalausunto osoittautui mielenkiintoiseksi ja hyödylliseksi lisäksi näyttöjä seurannutta keskustelua.

Kyseisessä tilanteessa arviointipoolin jäsenistä yksikään ei ollut opetusnäytön aiheen asiantuntija. Kokemuksellisen asiantuntijuuden asiaankuuluvan tietämyksen mukaisesti tunnustimme oman ja muiden tietämyksen rajat ja päädyimme hyödyntämään ulkopuolisen jäsenen asiantuntijuutta laadukasta opetusosaamisen arviointia tavoitellessamme. Täten muiden asiantuntijuuden tunnustaminen vaikutti myös tilannesidonnaiseen kykyymme toimia, sillä odottamattomaan tilanteeseen ja oman tietämyksen rajallisuutteen vastattiin paikkaamalla puutteita ryhmän tietämyksessä muiden tarjoamalla tietämyksellä.

Joissain tilanteissa oman tietämyksen rajallisuus ei ollut valmiiksi selvää, vaan se tuli ilmi vasta, kun toinen arvioija esitti oman eroavan näkemyksensä tilanteesta:

Vaikka omasta mielestäni hakijan opetusnäyte oli hyvä, arviointiryhmän keskustelussa kävi ilmi, että hänen taululla läpikäymät esimerkit olivat hieman liian yksinkertaisia kyseisen kurssin vaatimuksiin nähden. Tämä tieto vaikutti myös omaan arviooni tästä hakijasta.

Tässä katkelmassa oli kyse tilanteesta, jossa toisen asiantuntijuuden tunnustamisen yhteydessä huomattiin oman asiantuntijuuden rajat. Asiantuntijuus oli siten sosiaalisesti määräytyvää ja kontekstisidonnaista – omaa arviointia oli helppo pitää pätevänä, kunnes se osoitettiin vääräksi. Tilanteissa, joissa oma asiantuntijuus asetui kyseenalaiseksi, oli merkitystä sillä, miten vastakkainen

näkemyks perusteltiin. Tässä tilanteessa vastakkainen näkemys oli hyvin perusteltu, joten sen perusteella omaa näkemystä oli helppo muuttaa ja toisen näkemys omaksua osaksi omaa arviointia.

Asiantuntijuuden tunnustamisen tilanteet rakentuivat myös niin, että ulkopuolisen asiantuntijan näkemys ei saanutkaan kannatusta ja arviointiryhmän jäsenet yhtyivät esitettyyn vasta-argumenttiin:

Arviointien jälkeen arviointiryhmä kuunteli kommentteja muilta näytön seuraajilta, joista eräs kommentoi ensimmäisen hakijan olleen hänestä parempi, mutta hän ei osannut perustella kantaansa. Oman matriisiin perustuvan arvioinnin perusteella kuitenkin jälkimmäinen hakija oli parempi ja arviointipoolin yhteisessä keskustelussa kävi ilmi, että myös muut arvioijat olivat päätyneet samaan tulokseen.

Tässä tilanteessa pelkkä alan kokemus ja esitetty näkemys eivät riittäneet siihen, että asiantuntijuus olisi tullut tunnustetuksi. Näkemys olisi pitänyt pystyä myös perustelemaan siten, että lausunnon uskottavuutta olisi ollut mahdollista arvioida kriittisesti ja se olisi vakuuttanut arviointiryhmän jäsenet. Tässä tilanteessa opiskelijajäsenen hyvin perusteltu vasta-argumentti saikin osakseen sosiaalista tunnustusta, koska siihen yhtyivät myös muut arviointiryhmän jäsenet, mikä myös vahvisti opiskelijan omaa luottamuksen ja varmuuden tunnetta.

Toisinaan tunnustus asiantuntijuudelle annettiin arviointiryhmän sisällä jo pelkästään sen takia, että olimme opiskelijoita:

Muut ryhmäläiset kysyivät minulta mielipiteestäni opiskelijana ja vastasin parhaani mukaan. Koin, että mielipiteelläni ja näkemykselläni on arvoa ja että sitä kuunneltiin.

Tässä katkelmassa ilmeni se, että välillä asiantuntijuutemme ja paikkamme arviointiryhmässä tunnistettiin korostuneesti opiskelijaroolimme kautta ja siten meille annettiin erityinen asema arviointia koskevissa neuvotteluissa. Tämä vahvisti myös kokemustamme oman tietämyksemme ainutlaatuisuudesta. Tällaisissa tilanteissa asiantuntijuutemme sosiaalinen tunnustaminen vaikutti myös kokemukseemme siitä, että tulimme kuulluiksi.

Neuvottelutilanteet painottuivat opetusnäyttöjen jälkeisiin arviointikeskusteluihin ja arviointikoosteiden kommentointivaiheisiin. Neuvotteluissa oman asiantuntijuuden esilletuomisen tapa ja myös muiden asiantuntijuuden tunnustaminen oli merkittävässä roolissa. Edwards (2010) esittää, että yhteinen

tieto rakentuu juuri neuvotteluissa ja vastaanottavuus muiden mukanaan tuomille resursseille lisää ymmärrystä ja johtaa oppimiseen. Aineistossa ilmenikin, että yhteiseen lopputulokseen pääseminen saattoi toisinaan edellyttää pitkällisiakin neuvotteluja:

Ero opiskelijoiden ja henkilökunnan näkemyksessä oli havaittavissa ja keskustelimmekin näytöstä vielä poolilaisten kesken pitkään, että pääsimme yhteisymmärrykseen arvioinnista.

Tässä katkelmassa kuvattiin opetusnäytön jälkeistä arviointikeskustelua, jossa näkemykset arvioinnista vaihtelivat arvioijien välillä merkittävästi. Yhteisymmärrys arvioinnin lopputulemasta saavutettiin kuitenkin neuvottelujen kautta. Neuvottelujen edistyminen edellytti sitä, että pelkästään omien näkemysten toistelemisen sijaan niitä peilattiin toisten näkemyksiin puolin ja toisin ja siten pyrittiin kohti yhteisymmärrystä eli yhteistä tietoa.

Neuvottelutilanteissa korostui toisinaan myös arvioijien yhteisen taustan puuttuminen. Erityisesti toisissa tiedekunnissa tehdyissä arvioinneissa esille nousivat eri aloilla toimivien asiantuntijoiden erilaiset arvopohjat ja alojen väliset konventioerot. Tällöin yhteisen tiedon rakentaminen oli haastavaa, kuten seuraavasta katkelmasta oli havaittavissa:

Tämä oli ensimmäinen arviointikeskustelu, jossa syntyi todellista ristiriitaa annettujen arviointien välille. – – Näkemykset erosivat radikaalisti siitä minkälaista laadukkaan yliopisto-opetuksen tulisi olla ja ensimmäistä kertaa jouduin pohtimaan sitä miten eri tavalla omassa tiedekunnassani opetustilanteet esimerkiksi etenevät. Itselleni mieleen olivat tulleet ammattikouluajkojen diaesitykset, joissa diat luetaan läpi, mutta jouduin myös suhteuttamaan tilanteen siihen, että tässä tiedekunnassa tietyt kurssit ovat hyvin erilaisia verrattuna omaani. Minun olisi siis joustettava ajattelussani, sillä opetus ja opiskelukulttuureissa on eroja joustamatta silti antamani arvion todenmukaisuudesta. Annettavan arvion on seurattava matriisia, eikä hakijoita voida arvioida matalimmalle tai korkeammalle, jos näin ei todella ollut opetusnäytössä.

Tässä katkelmassa oli havaittavissa, että yhteisen taustan puuttumisen vuoksi yhteisen tiedon rakentaminen oli todella haastavaa. Eri tiedekunnissa ja eri tieteenaloilla käytetyt opetusmenetelmät ja käsitykset hyvästä opetuksesta vaihtelivat merkittävästi. Tällöin neuvottelun kohteeksi asettuivat ensin omat arvot ja käsitykset, ja vasta näiden käsittelemisen jälkeen päästiin neuvottelemaan opetusnäytön arvioinnin tuloksesta. Myöhemmissä arvioinneissa meidän oli helpompi tiedostaa arvioijien erilaiset lähtökohdat jo ennakkoon, jolloin

osasimme huomioida ne jo neuvottelujen alkuvaiheessa ja tämän vuoksi omia näkemyksiä perusteltiin tavallista vahvemmin suhteessa arviointimatriisiin, jonka rooli yhteisen tiedon luomisessa korostui muun yhteisen taustan puuttuessa.

Aineistostamme oli havaittavissa, että relationaalinen asiantuntijuus oli sidoksissa kokemuksellisen asiantuntijuuden kolmeen osa-alueeseen. Erityisen selkeästi yhteys oli havaittavissa tilannesidonnaiseen kykyyn toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunteeseen, jotka ovat kokemuksellisen asiantuntijuuden sosiaaliseen kontekstiin vahvasti sidoksissa olevat ulottuvuudet. Sen sijaan, asiaankuuluvan tietämyksen ja relationaalisen asiantuntijuuden yhteys oli havaittavissa ainoastaan ainutlaatuisen tietämyksen osalta sellaisissa tilanteissa, joissa omaa tietämystä suhteutui muiden tietämykseen verrattuna erilaisena. Tilannesidonnainen kyky toimia taas liittyi tilanteisiin, joissa me tunnustimme toisten asiantuntijuuden ja suhteutimme omaa toimintaamme siihen, sekä neuvottelutilanteisiin, joissa omaa tietämystä hyödynnettiin tilanteeseen sopivalla tavalla. Luottamuksen ja varmuuden tunne puolestaan oli havaittavissa silloin, kun omalle asiantuntijuudelle saatiin muiden hyväksyntää eli sosiaalista tunnustusta. Tämä ilmeni tilanteissa, joissa omilla näkemyksillä saatiin vakuutettua toiset omalle kannalle ja omat näkemykset saivat muilta hyväksynnän, mikä vahvisti luottamuksen ja varmuuden tunnetta.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Autoetnografisessa tutkimuksessa yleisiä pohdinnan aiheita ovat luotettavuus ja yleistettävyys. Tuleekin miettiä, onko autoetnografian kirjoittajien kokemus ja kertomus luotettava ja onko se yleistettävissä, eli onko se tieteellisesti perusteltu. Autoetnografiassa luotettavuus on sidoksissa kirjoittajan uskottavuuteen, vaikuttavatko kuvatut kokemukset ja niiden tulkinnat uskottavilta suhteessa siihen, mitä on tapahtunut (Ellis ym., 2011). Toisaalta autoetnografian vahvuutena voidaan ajatella juuri omien kokemusten tutkimista, sillä kokemuksia voidaan tarkastella alkuperäisenä sen sijaan, että toisen ihmisen kokemuksista tehtäisiin ulkopuolisten havaintojen perusteella tulkintoja (Wall, 2006).

Autoetnografian yleistettävyyttä ei voi tarkastella vain perinteisellä tavalla niin, että yksittäisestä tapauksesta voidaan johtaa laajempaa joukkoa koskevia päätelmiä. Sen sijaan yleistettävyyttä voidaan tarkastella myös lukijan näkökulmasta. Pystyykö lukija eläytymään kirjoitettuun ja tunnistamaan omasta elämästään niitä havaintoja ja tulkintoja, joita tutkijat esittävät? (Ellis ym., 2011.) Koska tällä työllä on kaksi tekijää, olemme voineet lukea toistemme tuottamat tekstiosuudet ja pohtia niiden samaistuttavuutta siltä osin. Kuitenkin tulee huomioida, että olemme tehneet hyvin tiivistä yhteistyötä ja jakaneet aiheeseen liittyviä kokemuksiamme ja tunteitamme, joten emme voi tarkastella tekstiämme ulkopuolisen lukijan tavoin.

Analyttisen autoetnografian luotettavan toteuttamisen ja tulostemme yleistettävyyden kannalta vuoropuhelu tutkijan ja ulkopuolisten lähteiden välillä oli meille haastavaa. Hyödynsimme tutkimuksessamme Andersonin (2006) määritelmää analyttisestä autoetnografiasta ja hän määrittelee sen yhdeksi olennaiseksi piirteeksi vuoropuhelun tutkijan ja ulkopuolisten tietolähteiden välillä. Analyttisessä autoetnografiassa aihetta tulisi analysoida myös muuten kuin puhtaan subjektiivisesta näkökulmasta. Tutkijan tulisi käydä vuoropuhelua

myös muiden tutkittavan ryhmän jäsenten kanssa. (Anderson, 2006.) Tässä tutkimuksessa menetelmävalintaa ohjasi opiskelijajäsenten vähäinen määrä, mutta samalla se myös osoittautui haasteeksi analyttisen autoetnografian toteuttamiselle. Emme voineet juurikaan keskustella muiden opiskelijajäsenten kanssa kokemuksistamme, sillä opiskelijajäseniä oli lisäksi vain yksi. Toisaalta saatoimme kuitenkin keskustella keskenämme kokemuksistamme, minkä lisäksi teimme erilliset autoetnografiset muistiinpanot, mikä mahdollisti jaettujen ja henkilökohtaisten kokemusten erottelua toisistaan.

Toinen keskeinen huomioon otettava asia tutkimuksemme yleistettävyyden kannalta on se, että teoriaan tutustuminen ja aineiston kirjoittaminen tapahtuivat osittain samanaikaisesti. Tämä vahvisti ymmärrystämme sekä kokemuksellisesta asiantuntijuudesta että relationaalisesta asiantuntijuudesta ja todennäköisesti auttoi meitä hahmottamaan omaa asiantuntijuuttaamme teorian suhteen myös muistiinpanoissamme. Jos vastaava tutkimus tehtäisiin haastattelemalla opetusosaamisen arviointipoolissa toimivia opiskelijoita tai analysoimalla heidän tuottamia narratiivejaan, tulokset voisivat olla erilaiset. On mahdollista, että asiantuntijuuden kehitys ja sen relationaalinen luonne eivät tulisi yhtä selkeästi esille.

Kolmas koko tutkimusasetelmaa koskeva yleistettävyydellinen haaste liittyy myös opiskelijoiden vähyyteen opetusosaamisen arviointipoolissa tutkimuksemme aikana. Opetusosaamisen arviointipoolin kannalta ihanteellinen tilanne olisi ollut, että aktiivisia opiskelijoita olisi saatu mukaan alusta asti enemmän niin, että näyttöihin olisi voitu kutsua ensisijaisesti saman tai lähialojen opiskelijoita arvioijiksi. Koska opiskelijoita oli niin vähän, suurin osa myös muiden tiedekuntien kutsuista lähetettiin myös meille. Tämä mahdollisti sen, että saatoimme osallistua näyttöihin niin usein kuin itse halusimme ja kaikissa tiedekunnissa. Opetusosaamisen arviointiin liittyvät käytännöt, tiedot ja taidot eivät myöskään ehtineet unohtua tiheään tehtyjen arviointien välillä. Aktiivinen osallistuminen opetusosaamisen arviointipooliin myös vaikutti siihen, että halusimme osallistua sen kehitystyöhön ja todennäköisesti varmisti osallistumisemme siihen, koska olimme kerryttäneet suhteellisen paljon kokemusta opetusosaamisen arvioinnista ja sen lisäksi saatoimme tarjota ainutlaatuisen tietämyksemme opiskelijanäkökulmasta. Pohdittavaksi siis jää, että jos opiskelijoita olisi ollut

arviointipoolin toiminnassa alusta asti enemmän, niin olisiko se mahdollistanut silti asiantuntijuutemme kehittymisen samalla tavalla.

5.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksista havaittiin, että opiskelijan asiantuntijuuden kokemus kehittyi osallistuessa Tampereen yliopiston opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan ja sen kehitystyöhön. Kehittynyt asiantuntijuus oli opetusosaamisen arviointipoolin kontekstiin sidonnaista, mutta luonteeltaan myös relationaalista. Tutkimuksen yleistettävyyden haasteeksi todettiin jo aikaisemmin se, että sen aineisto koostui vain kahden opiskelijan kokemuksista. Tämän vuoksi voisi siis olla kiintoisaa tutkia opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä myös laajemmalla kohderyhmällä ja toisella menetelmällä. Tämä voisi tulevaisuudessa olla mahdollista, sillä opetusosaamisen arviointipooliin on liittynyt lisää opiskelijajäseniä.

Toisaalta opetusosaamisen arviointipoolissa toimimista ja mahdollisesti siitä koettua hyötyä voisi olla mielenkiintoista tutkia erityisesti joko sellaisten opiskelijoiden osalta, jotka itse aikovat suuntautua opetustehtäviin, tai arviointipoolin henkilökunnan edustajien osalta, jotka jo toimivat opetustehtävissä. Koska opetusosaamisen arvioinnissa pääsee tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia opetustyyplejä sekä opetuksen käytäntöjä, voisi opetusosaamisen arviointipooli tarjota hedelmällisen ympäristön ammatillisten valmiuksien ja taitojen kehittymiselle.

Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tutkimusta voisi laajentaa myös erilaisiin konteksteihin yliopistoyhteisön sisällä. Opetusosaamisen arviointipooli on ainutlaatuinen toimielin siinä mielessä, että toimintaa tehdään lähes aina vaihtuvien jäsenten kesken, kun tyypillisesti toimielimissä toimii ennalta määrätty kokoonpano ilman merkittäviä jäsenvaihdoksia jopa vuodenkin ajan. Olisikin kiintoisaa tutkia, vaikuttaako esimerkiksi ryhmän kokoonpanon pysyvyys tai vaihtuvuus siihen, minkälaiset edellytykset asiantuntijuuden kehittymiselle on.

Asiantuntijuuden kehittymisen ja sen luonteen tunnistamisen lisäksi myöhemmissä tutkimuksissa voisi olla hyödyllistä huomioida, miten tätä asiantuntijuutta voisi hyödyntää muuten. Tutkimuksessamme oli havaittavissa,

että jo olemassa oleva asiantuntijuuden kokemus rekrytointiryhmissä toimisesta ohjasi meitä osallistumaan opetusosaamisen arviointipoolin toimintaan ja siellä toimiessamme se kehittyi koskemaan myös arviointipoolin toimintaa. Arviointipoolia koskevan asiantuntijuuden soveltaminen voi olla mahdollista vastaavanlaisissa työtehtävissä tai toimissa. Toisaalta relationaalisessa asiantuntijuudessa on kysymys enemmänkin tietynlaisesta toiminnan tavasta, joka voi hyvinkin olla sovellettavissa myös erityyppisissä tilanteissa. Tällaisen tutkimuksen pohjaksi voisimme ehdottaa esimerkiksi opiskelijoiden järjestö- ja luottamustoiminnan ja niiden tarjoamien hyötyjen kartoittamista tarkastelemalla, kuten Jackson (2016) tutkimuksessaan kartoittaa opiskelijoiden mahdollisuuksia kehittää esiammatillista identiteettiään käytäntöyhteisöissä opintojensa aikana.

Tutkimuksen aikana havaitsimme myös, että opetusosaamisen arvioinnista itsestään ei löydy juurikaan tutkimusta suomalaisessa korkeakoulukontekstissa. Tutkimusta voisi tehdä esimerkiksi vertailemalla eri korkeakoulujen välillä sitä, miten opetusosaamisen arviointia tehdään ja mikä merkitys sillä on osana rekrytointiprosesseja. Opetusosaamisen arvioinnin käytännöt kuitenkin käsittääksemme vaihtelevat merkittävästi. Opetusosaamisen arviointeja voi a esimerkiksi yksikkö- tai tiedekuntakohtainen arviointitoimikunta, korkeakoulun keskitetty toimielin tai joissain tapauksissa opetusosaamisen arvioinnin suorittaa yksittäisestä rekrytoinnista vastaava työryhmä, jos sitä edes pidetään kyseessä olevan rekrytoinnin osalta tarpeellisena.

6 LÄHTEET

- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner*. Springer.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50(2011), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research* 12(1), 273–290. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Isopahkala-Bouret, U. (2005). *Joy and struggle for renewal: A Narrative Inquiry into Expertise in Job transitions*. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1636-1>
- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28(2), 84–93. <https://doi.org/10.33336/aik.93808>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research and Development*, 35(5), 925–939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Tampereen yliopisto. (2019). *Opetusosaamisen arviointi Tampereen yliopistossa*. Rehtorin päätös TAU/2559/501/2019. 2.9.2019.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 1.5.2021 osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Uotinen, J. (2010). Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit*, 178–189. Suomen kansantietouden tutkijain seura.
- Wall, S. (2006.) An Autoethnography on Learning About Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 5(2), 146–160.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940690600500205>
- Wall, S. (2008.) Easier Said than Done: Writing an Autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 7(1), 38–53.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690800700103>