

TAMPEREEN YLIOPISTO

Muistoista ja ihanteista
oppimislähtöisen kulttuurin tukemiseen
Yliopiston opettajan pedagogisen ajattelun muotoutuminen

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HELI SILVENNOINEN

5.6.2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HELI SILVENNOINEN: Muistoista ja ihanteista oppimislähtöisen kulttuurin tukemiseen. Yliopiston opettajan pedagogisen ajattelun muotoutuminen.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 107 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata Aalto-yliopiston 60 opintopisteen laajuiseen pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden yliopiston opettajien pedagogisen ajattelun muotoutumista koulutuksen aikana ja saada selville, miten koulutuksen keskeinen tehtävä tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä on toteutunut asetetun opetussuunnitelman puitteissa. Tutkimustehtävää lähestyttiin selvittämällä tutkittavien käsityksiä hyvästä opetuksesta sekä selvittämällä, minkälainen on pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä tutkittavien oma rooli opettajina. Lisäksi tarkasteltiin tutkittavien näkemyksiä heidän koulutuksen avulla saavuttamistaan opetustyössä ja työyhteisössä sovellettavista tiedoista ja taidoista. Näiden tutkimuskysymysten avulla lähestyttiin tutkimuksen pääkysymystä, miten koulutukseen osallistuneiden pedagoginen ajattelu on muotoutunut prosessimaisena toteutetun koulutuksen aikana.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena valmista aineistoa käyttäen. Tutkimusaineisto muodostui Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen vuosien 2011–2014 välisenä aikana suorittaneelta kuudelta yliopiston opettajalta kerätystä, heidän itse koulutuksen eri vaiheissa kirjoittamiinsa kirjallisista tehtävä-, reflektio- ja palautemateriaaleista. Aineiston analyysi toteutettiin sekä aineistolähtöistä että teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen, ja se perustui fenomenologishermeneuttisen ymmärtävän tutkimusotteen mukaiseen taustaideologiaan. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä hyödynnettiin Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) opetuksellisten lähestymistapojen jakoa sisältö- ja oppimislähtöisyyteen, kun selvitettiin tutkittavien suhdetta opiskelijoihin oppijoina sekä heidän omaa rooliaan opettajina.

Hyvän opetuksen määrittelyn ilmentämä pedagogisen ajattelun muutos suuntautui konkreettisesti käsitteelliseen ja yksittäisestä yleiseen. Koulutuksen alkuvaiheessa hyvä opetus näyttäytyi osin muistoina ja ihanteina, ja pedagogisen koulutuksen tavoitteeksi asetettiin oma oppiminen. Opetusharjoittelun myötä hyvä opetus yhdistettiin opetusprosessiin sisältyviin käytännönläheisiin ulottuvuuksiin tavoitteena kehittyminen. Koulutuksen päättyessä hyvä opetus liitettiin opetuksen kokonaissuunnitteluun ja koordinoitiin enemmän kuin yksittäisiin opetusprosessin ulottuvuuksiin. Pedagoginen ajattelu muotoutui taitokeskeisestä ajattelukeskeiseksi suuntautuen toimintaosaamisesta suunnitteluosaamiseen. Opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksissa esiin tuleva ajattelutavan muutos viittasi pedagogisen tietoisuuden heräämiseen, joka näkyi valmiutena kokeilla uutta ja muuttaa omaa toimintaa. Tutkimuksen perusteella oli havaittavissa tutkittavien pedagogisen ajattelun etenemistä oppimiskeskeiseen suuntaan. Tutkittavien näkemykset koulutuksen tuottamista sovellettavista tiedoista ja taidoista vahvistivat edellä todettua: he kertoivat saavuttaneensa pedagogisesti suuntautunutta ajattelua ja tullessa pedagogisesti tietoisiksi sekä havainneensa, että on monta tapaa opettaa hyvin.

Pedagoginen koulutus mahdollisti muutoksen tarjoamalla ohjatun prosessin, ajan, paikan, ohjauksen sekä vertaisyhteisön. Koulutus näytti aikaansaavan tiedollista ristiriitaa ja kriittistä reflektointia sekä suuntaavan ajattelua. Pedagoginen ajattelu kehittyi myös kuvailevasta ja arvioivasta reflektoivaksi ja kehittäväksi. Tutkittavat ilmaisivat olevansa halukkaita toimimaan vaikuttajina pyrittäessä kehittämään yliopistoyhteisöä entistä oppimiskeskeisemmäksi. Perinteisesti tutkimus-orientoituneessa yliopistokontekstissa muutosagenteina toimivilla yliopiston opettajilla on merkittävä rooli tässä työssä.

Avainsanat: pedagoginen ajattelu, oppimiskäsitykset, yliopistopedagogiikka

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 AALTO-YLIOPISTO PEDAGOGISEN KOULUTUKSEN KONTEKSTINA	5
1.2 PEDAGOGISEN AJATTELUN MUOTOUTUMINEN TUTKIMUSKOHTENA	6
1.3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN KENTÄSSÄ.....	7
2 OPETTAJANA YLIOPISTOSSA	9
2.1 YLIOPISTON TEHTÄVÄ.....	9
2.2 OPETTAJAN TYÖN LUONNE YLIOPISTOSSA	10
2.3 PEDAGOGINEN PÄTEVYYS YLIOPISTON OPETTAJAN TYÖSSÄ	12
3 OPETTAJAN TOIMINTAA OHJAAVAT AJATTELUN KÄSITTEET	14
3.1 PEDAGOGINEN AJATELU	14
3.2 KÄYTTÖTEORIA	16
3.3 OPETUKSELLINEN LÄHESTMISTAPA	19
4 YLIOPISTOPEDAGOGINEN KOULUTUS	25
4.1 YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMISESTÄ	25
4.2 YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN TAVOITTEET	27
4.3 AALTO-YLIOPISTON PEDAGOGINEN KOULUTUS.....	28
5 TUTKIMUKSEN KULKU	32
5.1 TUTKIMUSOTE	32
5.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTONKERUU	35
5.3 AINEISTON ANALYYSI	37
6 PEDAGOGISTA AJATTELUA EDUSTAVAT NÄKÖKULMAT	44
6.1 HYVÄN OPETUKSEN ULOTTUVUUDET	44
6.2 OPETTAJEN SUHDE OPISKELIJOIHIN OPPIJAINA JA OPETTAJAN OMA ROOLI	57
6.3 KOULUTUKSEN MYÖTÄ SAAVUTETUT TIEDOT JA TAIDOT	69
7 PEDAGOGISEN AJATTELUN MUOTOUTUMINEN	73
7.1 TOIMINTATASOLTA AJATTELUN TASOLLE	73
7.2 TAVOITTEISTA TIETOISUUDEKSI	75
7.3 KUVAILEVASTA REFLEKTOIVAKSI JA KEHITTÄVÄKSI	77
8 PEDAGOGISEN KOULUTUKSEN ROOLI OPPIMISKESKEISEN KULTTUURIN KEHITTÄMISEN TUKIJANA	79
8.1 KOULUTUS SUUNTA AJATTELUA	79
8.2 KOULUTUS KEHITTÄÄ REFLEKTOINTITAITOA.....	82
8.3 KOULUTUKSEN AVULLA KOHTI OMAA OPETTAJUUTTA YLIOPISTOSSA.....	84
8.4 KOULUTUKSEN AVULLA OPPIMISLÄHTÖISEN KULTTUURIN TUKEMISEEN	87
9 POHDINTA	91
9.1 TUTKIMUKSEN MERKITYKSESTÄ	91
9.2 LUOTETTAVUUSNÄKÖKULMIA.....	93
9.3 KATSE TULEVAISUUTEEN	95
LÄHTEET	97
LIITTEET	108
LIITE 1. Tutkimuslupa	

KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

- Kuvio 1.** Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000, 25)
- Kuvio 2.** Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus (Syrjäkari & Hemminki 2014, 3)
- Kuvio 3.** Tutkimusprosessin kulku vaiheittain
- Kuvio 4.** Yksinkertaistettu esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä sekä yhden alaluokan (ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa) rakentumisesta hyvän opetuksen ulottuvuudeksi
-
- Taulukko 1.** Opetukselliset lähestymistavat Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) mukaan (Postareff & Lindblom-Ylänteen 2008, 112–120; Postareff ym. 2009, 48–49)
- Taulukko 2.** Käytetyt analyysimenetelmät suhteessa aineistoon
- Taulukko 3.** Opetuksellisten lähestymistapojen tarkastelu tässä tutkimuksessa
- Taulukko 4.** Hyvä opetus pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa
- Taulukko 5.** Hyvä opetus opetusharjoittelun jälkeen
- Taulukko 6.** Hyvä opetus pedagogisten opintojen loppuvaiheessa
- Taulukko 7.** Yhteenveto hyvän opetuksen ulottuvuuksista

1 JOHDANTO

Perinteisesti yliopisto on ollut tiedeyhteisö ja yhteiskunnallisen kehityksen edelläkävijä, ja yliopiston opettajan arvostetuin ominaisuus on ollut oman tieteenalansa asiantuntijuus. Tällä hetkellä yliopisto nähdään lisäksi vahvasti osana suomalaista innovaatiojärjestelmää. Tieteen ja asiantuntijuuden edistämisen ohella yliopistojen edellytetään tukevan kilpailukykyä yhä nopeammin ja tehokkaammin. Korkeakoulutuksen tämän hetken ja tulevaisuudenkuvassa korostuvat entistä enemmän laatu, kansainvälisyys, profiloituminen, vaikuttavuus ja tehokkuus (OKM 2014), ja koulutuksen onnistumista tullaan arvioimaan valmistumisasteen ja työllistymisen avulla (Stenlund, Mäkinen & Korhonen 2012, 212). Kun koulutus valjastetaan osaksi suomalaista kilpailukykydiskurssia, tulee myös opettajien toimia tehokkuuspyrkimysten edistäjinä. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70).

Toisaalta, ”*opetus on yliopiston tärkein tehtävä*”, kirjoitti Aalto-yliopiston rehtori Tuula Teeri Peda-forum -päivien julkaisussa vuonna 2012. Aalto-yliopiston vuoden 2014 vuosikertomuksesta puolestaan löytyy otsikko ”*Uudistuva opetus ennakoi muuttuvaa maailmaa*”. Yliopisto haluaa tarjota opiskelijoilleen oppimiskeskeisen kulttuurin, jotta nämä saavat mahdollisimman hyvät valmiudet toimia työelämässä (Aalto-yliopisto 2015b, 23). Opettajien pedagoginen osaaminen on yksi osaamiskeskeisen kulttuurin menestystekijä. *Yliopistopedagogisen koulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen* on Aalto-yliopiston ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön välillä toimiva yhteistyöprojekti, jonka tarkoituksena on tutkia ja kehittää näissä yliopistoissa opetushenkilöstölle suunnattua pedagogista koulutusta sekä arvioida ja lisätä koulutuksen vaikuttavuutta. Aalto-yliopistossa koulutuksen kehittämisen näkökulman kiinnostuksen kohteena on, miten yliopistopedagogisella koulutuksella on mahdollista vaikuttaa opettajan työhön ja työyhteisöön. (Syrjäkari & Hemminki 2014, 2–6.)

Näistä lähtökohdista tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata Aalto-yliopiston 60 opintopisteen laajuiseen pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden yliopiston opettajien pedagogisen ajattelun muotoutumista koulutuksen aikana: miten koulutuksen keskeinen tehtävä tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä on toteutunut asetetun opetussuunnitelman puitteissa. Seuraavaksi luodaan lyhyt katsaus Aalto-yliopistoon pedagogisen koulutuksen kontekstina sekä esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset yliopistopedagogiikan viitekehyksessä.

1.1 Aalto-yliopisto pedagogisen koulutuksen kontekstina

Aalto-yliopisto on aloittanut toimintansa vuoden 2010 alussa, jolloin Helsingin kauppakorkeakoulu, Taideteollinen korkeakoulu ja Teknillinen korkeakoulu yhdistyivät muodostaakseen suomalaisille vahvuuksille rakentuvan kansainvälisen yliopiston, jossa tiede, taide, tekniikka ja talous kohtaavat. Tällä hetkellä Aalto-yliopisto muodostuu kuudesta korkeakoulusta: Insinööritieteiden korkeakoulu, Kauppakorkeakoulu, Kemian tekniikan korkeakoulu, Perustieteiden korkeakoulu, Sähkötekniikan korkeakoulu sekä Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu. Vuoden 2014 lopussa Aalto-yliopiston opiskelijoiden kokonaismäärä oli 20 497 opiskelijaa. Henkilökuntaan kuului 4675 henkilöä, joista professoreita ja lehtoreita oli 14 % ja muuta opetus- ja tutkimishenkilöstöä 18 %. Tutkintoja suoritettiin yhteensä 3492, joista maisteritutkintoja 1663 ja kandidaatintutkintoja 1592. (Aalto-yliopisto 2015b, 4, 7–13, 24, 29.)

Aalto-yliopistoa perustettaessa sen tehtäväksi määriteltiin Suomen monipuolisen menestymisen tukeminen korkeatasoisen tutkimuksen ja opetuksen keinoin (Aalto-yliopisto 2015b, 2). Vuonna 2012 määritellyssä strategiassa tavoitteeksi asetettiin nousu maailmanluokan yliopistoksi vuoteen 2020 mennessä, jolloin yliopisto tunnetaan kansainvälisesti vaikuttavan tieteen, taiteen ja opetuksen laadusta. Strategian mukaan yliopiston roolia yhteiskunnan suunnannäyttäjänä tulee vahvistaa ja tehdä yliopistosta arvokas yhteistyökumppani elinkeinoelämälle ja muulle yhteiskunnalle (Aalto-yliopisto 2015c; 2012b, 6). Laadukas tutkimus ja opetus ovat Aalto-yliopiston mission ytimessä (Aalto-yliopisto 2015b, 25), ja niiden kehittäminen rinnakkain on tutkimusyliopiston yksi tavoite. Kun strategiaa tarkastellaan erityisesti opetuksen ja oppimisen näkökulmasta, sekä yliopiston missiossa, visiossa että arvoissa tuodaan esiin edellä käyvä opetus, kansainvälisesti tunnettu oppimisen vaikuttavuus ja intohimo uuden etsimiseen. Lisäksi strategiaan tavoitteisiin on kirjattu innostava ja jatkuvaan uuden oppimiseen kannustava kulttuuri sekä opetuksen perustuminen koulutusaloilla tahtävään korkeatasoiseen tutkimukseen. (Aalto-yliopisto 2015c.)

Työelämän muutoshakuisuus edellyttää jatkuvaa uusiutumista ja osaamisen päivittämistä; tämän päivän opiskelijoilla on edessään monipolvinen työura. Jotta pystytään tukemaan opiskelijoiden mahdollisuutta saada hyvät valmiudet toimia työelämässä, on Aalto-yliopistossa alettu kehittää oppimiskeskeistä kulttuuria. Yliopiston vuoden 2014 vuosikertomuksen opetuksen ja oppimisen ydinstrategiaa kuvaavassa kuviossa on käytetty sanoja opiskelijat keskiössä ja uusi oppimiskulttuuri. (Aalto-yliopisto 2015b, 6, 14, 23.) Ydinstrategiaa pyritään strategian mukaan toteuttamaan muun muassa pienentämällä opiskelijoiden ja opettajien välistä suhdelukua, sitouttamalla kaikki tutkijat opettamaan ja tuomalla opiskelijoiden henkilökohtainen ohjaus olennaiseksi osaksi opintoja. Oppimiskeskeistä kulttuuria pyritään vahvistamaan kiinteyttämällä opetuksen ja tutki-

muksen välistä yhteyttä sekä kehittämällä opiskelijoiden erilaisuutta huomioon ottavia oppimis- ja opetusmenetelmiä. Opetuksen ja oppimisen ydinstrategiassa todetaan, että korkeatasoinen opetus ja hyvät opettajat ovat yliopiston keskeinen voimavara. Yliopistopedagoginen näkökulma näkyy strategiassa pyrkimyksenä lisätä opetusansioiden painoa rekrytoinnissa, pedagogisen koulutuksen ja osaamisen kytkemisenä osaksi urajärjestelmää sekä panostuksina opetuksen johtamiseen. (Aalto-yliopisto 2012b, 15–16.)

1.2 Pedagogisen ajattelun muotoutuminen tutkimuskohteena

Yliopisto-opetuksen pedagoginen kehittäminen on viime vuosina ollut ajankohtainen puheenaihe, ja yliopisto-opetusta on myös alettu tutkia yhä enemmän. Suomessa yliopistopedagoginen tutkimus on kohdistunut pääasiassa opettajien tyytyväisyyteen ja heidän kokemuksiinsa yliopistopedagogista koulutusta kohtaan (esimerkiksi Levander & Ruohisto 2008) sekä opetuksellisiin lähestymistapoihin (esimerkiksi Postareff & Lindblom-Ylänne 2008). Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata Aalto-yliopiston 60 opintopisteen laajuiseen yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden opettajien pedagogisen ajattelun muotoutumista koulutuksen aikana ja saada selville, miten koulutuksen keskeinen tehtävä tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä on toteutunut asetetun opetussuunnitelman puitteissa. Tutkimuksessa ei kuvata yksittäisten henkilöiden prosessia, vaan tavoitteena on esitellä pedagogisen ajattelun muotoutumista yleisemmällä tasolla. Tutkimustehtävää pyritään selvittämään laadullisen tutkimuksen keinoin tarkastelemalla pedagogisen koulutuksen eri vaiheissa tuotettua kirjallista aineistoa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä on hyvä opetus pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden mukaan?
2. Minkälainen on pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä opettajan oma rooli?
3. Minkälaisia opetustyössä ja työyhteisössä sovellettavia tietoja ja taitoja pedagogiseen koulutukseen osallistuneet ovat kokeneet saavuttaneensa koulutuksen aikana?
4. Miten koulutukseen osallistuneiden pedagoginen ajattelu on muuttunut pedagogisen koulutuksen aikana?

Kysymys 1, mitä on hyvä opetus, on noussut tutkimuskysymyksen asemaan aineistoon tutustuttaessa, ja sitä lähestytään aineistolähtöisesti. Kysymykseen 2 etsitään vastausta tarkastelemalla koulutukseen osallistuneiden opetuksellisia lähestymistapoja Postareffin ja Lindblom-Ylänneen (2008) teoriaa hyödyntäen. Vastaus kysymykseen 3 muotoutuu aineiston sekä kysymysten 1 ja 2 tulosten perusteella, ja kysymyksen 4 vastaus muodostuu synteesisinä edeltäviä tuloksia tarkastelemalla.

1.3 Tutkimustehtävä yliopistopedagogiikan kentässä

Yliopistoissa opetustyötä tekeville tarjottavaa pedagogista koulutusta alettiin 1990-luvulla kuvata yliopistopedagogiikan nimellä aiemmin käytetyn korkeakoulupedagogiikan rinnalla tai tilalla. 1970-luvulta tähän päivään tultaessa yliopistopedagogiikka on muotoutunut omaksi tutkimusalueekseen ja juurtunut kiinteäksi osaksi opetuksen kehittämistä ja yliopistojen laatutyötä. Yliopistopedagogiikka-sanaan sisältyy kaksi käsitettä: korkeinta opetusta tarjoava ja tutkimusta tekevä instituutio sekä kasvatusta ja ohjaamista kuvaava pedagogiikka. Negvi ja Lindblom Ylänne (2009a) ovat tarkastelleet yliopistopedagogiikkaa sekä yliopiston opettajien pedagogisten taitojen kehittämisen ja koulutuksen näkökulmasta että monitieteisenä tutkimusalueena. Alun perin he määrittelivät yliopistopedagogiikan tarkoittavan yliopiston opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista täysivaltaisiksi oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Sitten he määrittelivät yliopistopedagogiikan olevan monitieteinen tutkimusalue, kun tutkimuksen kohteena on kaikkalainen yliopistokontekstissa tapahtuva pedagoginen toiminta (oppiminen, opiskelu, opetus, arviointi ja pedagoginen johtaminen). (Negvi & Lindblom-Ylänne 2009a, 18, 26.)

Poikela (2005) puolestaan on kuvaillut, että kun tutkiminen, opettaminen ja kehittäminen yliopistokontekstissa integroituvat toisiinsa, niiden yhdistymiskohta muodostaa lähtökohdan käsitteelle yliopistopedagogiikka. Tämän määritelmän mukaan yliopistopedagogiikkaan sisältyvät oppimisen ja osaamisen tuottaminen, akateemisen pätevyyden ja tieteenalaosaamisen tuottaminen sekä pedagoginen johtaminen. Akateemiseen asiantuntijayhteisöön kuuluvien tulisi Poikelan mukaan olla tieteenalansa asiantuntijoita, joka osaavat tutkia, opettaa ja kehittää sen sijaan, että yhdet tutkivat, toiset opettavat, kolmannet kehittävät ja neljännet esimerkiksi johtavat. Akateemisen osaamisen ydinpätevyytenä tulisikin hänen mukaansa olla yliopistopedagogisen asiantuntijuuden kehittäminen näiden kaikkien tehtävien vaihtelun sisältämän urasuunnittelun puitteissa. Tällöin yliopistopedagogiikka tulisi määritellä, ei ainoastaan opetuksen tai edes opetuksen ja tutkimuksen näkökulmasta, vaan myös opiskelijoiden oppimisen ja henkilöstön asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta, jolloin kehittyminen kietoutuu myös työssä ja työyhteisössä oppimiseen ja kehittymiseen. (Poikela 2005, 63–64.)

Yliopisto-opetuksen kaltaista tehtävää kehittää opiskelijoiden tieteellistä ajattelua ja antaa heille valmiuksia toimia tutkijoina ei ole muulla opetuksella yhteiskunnassamme, ja se tekee yliopistopedagogiikasta tutkimuskenttänä omaleimaisen (Negvi & Lindblom-Ylänne 2005, 79). Lisäksi jokainen yliopistolainen on kosketuksissa yliopistopedagogiikan kanssa, toteavat Negvi ja Lindblom-Ylänne (2009a, 28). Yliopistopedagogiikan toimintakenttä on siis sekä omaleimainen että laaja, ja sen sisällä on mahdollista valita eri tarkastelunäkökulmia. Kun tarkastellaan pedago-

gisen ajattelun muotoutumista pedagogisten opintojen aikana, liikutaan yliopistopedagogiikan kentässä opetuksen, kehittymisen ja kehittämisen alueilla. Lisäksi aihepiiri koskettaa pyrkimystä tukea yliopistossa opiskelevien opiskelijoiden oppimista sekä pedagogiseen koulutukseen osallistuvan yksilön osaamisen laajentumista osaksi työyhteisön asiantuntijuutta. Tämän tutkimuksen ajatusmaailma lähestyy siis Poikelan (2005) esittämää näkemystä yliopistopedagogiikasta.

Tutkimusraportin seuraavissa luvuissa esitellään keskeiset kontekstit, joihin tutkimus liittyy. Luku 2 (Opettajana yliopistossa) luo yleiskuvan yliopistoyhteisöstä korkeinta opetusta tuottavana, nyt muutos- ja odotuspaineiden alla elävänä opettajan toimintaympäristönä, joka osin määrittää sekä opettajan näkyvää toimintaa että tämän toiminnan perusteita, ajattelua jonka varaan toiminta rakentuu. Luvussa kuvataan myös opettajan työn kaksi-, jopa kolmijakoista luonnetta opetustehtävässä, johon ei edellytetä pedagogista koulutusta, mutta jonka tarve on havaittu. Luvussa 3 kuvataan tutkimustehtävän kannalta keskeiset, henkilökohtaista opettajan tehtävän hoitamista määrittävät käsitteet: pedagoginen ajattelu, opetusta ohjaava käyttöteoria sekä opettajan oppimiskäsitykseen perustuvan opetuksellisen lähestymistavan käsite. Luku 4 tarkentaa kontekstin, jossa tutkimus on toteutettu. Tarkastelussa luodaan katsaus yliopistopedagogisen koulutuksen kenttään yleisemmin ja tähän tutkimukseen liittyen Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen näkökulmasta. Tämän jälkeen luvussa 5 esitellään tutkimuksen kulku laadullisena tutkimuksena ja luvuissa 6–9 esitellään tutkimuksen tulokset sekä niiden perusteella tehdyt johtopäätökset ja loppupohdinta.

2 OPETTAJANA YLIOPISTOSSA

2.1 Yliopiston tehtävä

Yliopistolain mukaan ”yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” (Yliopistolaki 558/2009 2§.) Käytännössä yliopisto on yhteisö, jonka keskeiset tehtävät ovat tutkimus ja opetus, ja näin ollen sekä tutkimus- että opetushenkilökunnan useimmiten odotetaan hoitavan molempia tehtäviä. Yliopiston tehtävistä tutkimuksen tekemistä arvostetaan kansainvälisesti tarkasteltuna enemmän. Tutkimukselle osoitetaan opetusta enemmän resursseja, ja tutkimustyöhön liittyvät saavutukset tuottavat akateemista tunnustusta sekä edistävät urakehitystä. (D’Andrea & Gosling 2005, 146; Kreber 2010, 172–173.) Ei kuitenkaan pidä unohtaa, että tutkimusta tekevänä yhteisönä yliopisto on samanaikaisesti myös pedagoginen yhteisö, joka edellyttää opettamista. Kreber (2010, 172) on muistuttanut, että akateeminen tehtävä suuntautui alun perin opettamiseen, ja vasta 1800–1900-lukujen taitteessa se sai nykyisen kaksoistehtävänsä käsittäen sekä opetus- että tutkimustehtävän.

Tällä hetkellä akateeminen koulutus on myös työelämähaasteen edessä työelämän odottaessa osaajia (Poikela & Vuorinen 2008, 25–26). Lisäksi yliopistoihin kohdistuu nykyään kansantalouden dynamiikkaan liittyviä odotuksia. Sen lisäksi, että yliopistojen toivottaisiin kouluttavan osaajia työelämän tarpeisiin, niiden tulisi toimia aluekehityksen moottoreina ja kehittää kilpailukykyä sekä osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja vaikuttamiseen. Vaateet toiminnan tehostamiseksi ovat muokanneet yliopistoja yhä enemmän yritysorganisaatioiden kaltaisiksi. (Stähle & Ainamo 2012, 7.) Yliopistoja, yksiköitä ja tutkijoita patistetaan jatkuvasti uusien projektien kehittelyyn, kansainvälisyyteen ja tehokkuuteen (Korhonen 2007, 10).

Koulutusmaailmaan ja yliopistoihin on viime vuosina kohdistunut monenlaisia uudistuspaineita. Vuonna 1999 käynnistynyttä Bolognan prosessia on jatkettu vuoteen 2020 saakka yhtenä keskeisenä tavoitteenaan yhtenäistää eurooppalaisen korkeakoulualueen koulutusjärjestelmiä (OKM 2009a). Pyrkimyksenä on saattaa tutkintojen rakenteet ja sisällöt selkeiksi ja ymmärrettäviksi globaaleilla työmarkkinoilla sekä saada tutkinnoista kansainvälisesti vertailukelpoisia opiskelijoiden liikkuvuuden mahdollistamiseksi. Lisäksi tavoitteena on eurooppalainen yhteistyö korkeakoulujen laadunvarmennuksessa. Parhaimmillaan yhtenäistämisen seurauksena on mahdollista

saavuttaa avoin, läpinäkyvä ja moneen suuntaan siltana toimiva yliopistojen kokonaisuus. Pahimmillaan kansainvälisten yhtenäistämiskäytäntöjen koetaan rajoittavan kansallisille yliopistoille tunnusomaista ja arvokkaana pidettyä toimintaa. (Väljærvi 2008, 55, 58–59, 65–66.)

Opetuksen näkökulmasta katsottuna D’Andrea ja Gosling (2005, 104) ovat todenneet poliittisten, sosiaalisten ja taloudellisten vaikuttimien, kuten globalisaation ja markkinaehtoistumisen, jo alkaneet vaikuttaa siihen, mitä ja miten opetetaan sekä siihen, miten arvioidaan. Yliopistoihin tuodusta tilivelvollisuutta, kontrollia ja tehokkuutta painottavasta johtamisen ja hallinnon mallista käytetään yleisesti nimitystä uusi managerialismi (Kreber 2010, 173; Kallio & Kallio 2012, 57). Yliopistolain (558/2009) ja Bolognan prosessin (OKM 2009b) mukaisesti päävastuu opetuksen kehittämisestä ja koulutuksen arvioinnista on edelleen yliopistolla itsellään. Käytännössä Suomesakin yksi yliopiston toimintaa sääntelevä ulkoinen tekijä on kuitenkin yliopistoa koskeva rahoitusmalli (OKM 2014). Poikela (2005, 59) on todennut tulohajauksesta tulleen yliopistoille ulkoisen kontrollin keino, kun yhä suurempi osa toiminnan rahoituksesta tulee hankkia muualta kuin valtiolta. Autonominen tiede on hänen mukaansa joutunut auditointikulttuurin paineen alle. Onkin herännyt kysymyksiä siitä, missä määrin talous, kilpailukyky ja muut välineelliset arvot alkavat määrittää tulevaisuutta vai säilyykö kansakunnan sivistystehtävä yliopistojen toiminnan ytimenä (Väljærvi 2008, 65). Kallion ja Kallion (2012, 59) mukaan tulohajauksella on kiistatta ollut vaikutuksensa yksittäisten työntekijöiden arkeen. Treuthardt (2004) on nähnyt saman asian: ihmisten ja yhteisöjen on täytynyt alkaa toimia aiempaa laskelmoidummin, kun työ on käännetty opinto- viikko-, tutkinto- ja julkaisumääräksi – numeroiksi ja sanoiksi. Hänen mukaansa yliopistot ovat tilanteessa, jossa niiden on pystyttävä vastaamaan kasvaviin kansallisiin ja kansainvälisiin sekä markkinoiden, kansalaisten ja opetusministeriön odotuksiin ja lisäksi osoitettava tilivelvollisuutensa kaikille, jotka ovat asettaneet odotuksia tai sijoittaneet rahaa yliopistoihin. (Treuthardt 2004, 144, 150.)

2.2 Opettajan työn luonne yliopistossa

Yliopistoa koskettaneet kansainväliset sopimukset, koulutus- ja tutkintorakenteen muutokset, yliopistojen massoittuminen laajentuneiden sisäänottomäärien myötä sekä muuttuneet opiskelijaorientaatiot vaikuttavat opettajan työhön (Biggs & Tang 2011, 3–13; D’Andrea & Gosling 2005, 104; Kreber 2010, 173; Ursin ym. 2011, 27–29). Opetustyö yliopistossa on muuttunut. Perinteisten käytänteiden haastaminen aiheuttaa muutostarpeen pohdintaa koko yliopistoyhteisön toiminnassa ja erityisesti myös opettajuudessa ja opetustyöhön liittyvissä pedagogisissa ratkaisuisissa. Opettajan

työstä yleensä ottaen on tullut jatkuvaa muutoksen kohtaamista, muutoksen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista (Luukkainen 2004, 191).

Yleisimmin esille nostettu yliopiston opettajan työn luonteeseen liittyvä ominaispiirre on opetuksen ja tutkimuksen välinen haasteellinen suhde. Marshin (2007) mukaan opetustehtävä ja tutkimustyö tulisi nähdä toisiaan tukeviksi. Tutkimuksen tekeminen lisää opettajien tietoisuutta tieteenalansa kansainvälisistä näkökulmista, ja opetustehtävässä opettajat välittävät tietoa sekä omasta tutkimuksestaan että sen suhteesta alan laajempaan kenttään. Tutkimustyön etu puolestaan on juuri tuo opetustyöhön liittyvä selvittäminen, miten oma tutkimus liittyy alaan laajemmin. Kumpaakaan yliopiston tehtävää ei siis tulisi väheksyä. (Marsh 2007, 344.) Edelliseen on helppo yhtyä, mutta opetuksen ja tutkimuksen välinen suhde on useimmiten koettu haasteelliseksi, etenkin niiden yhteensovittaminen. Opetusta ei arvosteta akateemisella uralla yhtä paljon kuin tutkimusta. Changing Academic Profession (CAP) -tutkimuksessa on tarkasteltu 1115 suomalaisen yliopisto-opettajan näkemyksiä tutkimuksesta ja opettamisesta, ja tutkimustuloksen mukaan lähes 80 % opettajista piti tutkimuksen tekoa ensisijaisena opetukseen verrattuna. Lisäksi yli puolet opetuksen merkitystä painottaneista opettajista oli sitä mieltä, että opetus ja tutkimus ovat hankalasti yhdistettävissä. (Aarrevaara ym. 2013, 144–145, 152.) Molempien tehtävien hoitamisen tekee lisäksi haasteelliseksi se, että toisen tehtävän vaatiman ajan koetaan aina rajoittavan toiseen tehtävään käytettävissä olevaa aikaa ja voimavaroja (Marsh 2007, 344). Altbachin (2005, 238–239) mukaan opetustehtävissä toimivien paineet tutkimuksen tekoon ja tieteelliseen julkaisutoimintaan ovat lisääntyneet 2000-luvun alusta lähtien.

Kiristynyt taloudellinen tilanne ja säästöpainet ovat lyöneet oman leimansa yliopistoissa opettavien työhön. Markkinalähtöisyys ja kilpailu puolestaan ovat lisänneet työhön sisältyviä hallinnollisia tehtäviä vieden samanaikaisesti resursseja opettajien perinteisinä pidetyiltä tehtäviltä. Opetus- ja tutkimustyön lisäksi työnkuvaan on ilmestynyt ikään kuin kolmas ulottuvuus. Kreberin (2010) mukaan hallinnollisten tehtävien lisääntymisen ja erilaisten laadunvarmistusmenettelyjen myötä opettajat ovat kokeneet työnsä muuttuneen vaikeammaksi ja hajanaisemmaksi. Samanaikaisesti opetustyötä tekevät ovat kokeneet, että heiltä odotetaan menestymistä kaikilla akateemisen työn osa-alueilla. (Kreber 2010, 183.)

Edellä todettujen kansainvälisten, kansallisten ja yliopisto-organisaation taholta kohdistuvien vaatimusten lisäksi opettajan työhön vaikuttavat ympäröivän työelämän ja työyhteisön asettamat vaatimukset, mutta myös yksilön omat ja opiskelijoiden taholta tulevat odotukset. Kansainvälistyminen ja siihen liittyvät toimintatavat, tavoite johdattaa opiskelijoita lähemmäs meneillään olevaa tutkimustyötä sekä uusimpaan tutkimustietoon perustuva opettaminen heijastuvat väistämättä opetustyöhön ja asettavat vaatimuksia pedagogiselle ammattitaidolle. Käsitys oppimisesta ja opettami-

sesta on vuosien kuluessa muuttunut. Yliopiston opettajan keskeinen tehtävä substanssiopetuksen lisäksi on ohjata opiskelijoita omaan, kriittiseen ja prosessoivaan ajatteluun eli kouluttaa heistä asiantuntijoita, jotka aikanaan osallistuvat alansa tieteelliseen tutkimukseen ja kehittämiseen sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edistämiseen. (Negvi 2013, 42–47; Negvi & Lindblom-Ylänne 2005, 73.) Käytännössä opetustyö sisältää monenlaisia erilaisia tehtäviä, kuten luentoja ja seminaariryhmien tai opinnäytetöiden ohjausta. Opetustilanteissa opettaja saattaa kohdata kymmeniä tai jopa satoja opiskelijoita tai vain yhden ohjattavan. Lisäksi työhön sisältyy opiskelijoiden osaamisen arviointia, oppiaineen opetuksen ja oman opetuksen suunnittelua, hallinnollisia tehtäviä ja asiantuntijana toimimista. (Negvi & Lindblom-Ylänne 2005, 81–82.) Opettajalta vaaditaan yhteistoiminnallisuutta sekä kollegoiden että opiskelijoiden kanssa ja lisäksi osallistumista kehittämistoimintaan (Poikela 2005, 64). Haasteita opetustyöhön luovat monella tavalla heterogeeniset opiskelijaryhmät, tietoisuus oman ammattitaidon ja -tiedon ajan tasalla pitämisestä, vaade osata tukea opiskelijoita osaamaan ja menestymään, kiire ja stressikin. Yksittäinen opettaja työskentelee ja joutuu pohtimaan omaa rooliaan monenlaisten yliopiston ulko- ja sisäpuolelta tulevien vaatimusten ja paineiden alaisuudessa.

Yliopiston toimintaa leimaa samanaikaisesti pysyvyys ja uudistuminen, ja viimeaikaiset muutokset ja uudistukset ovat aiheuttaneet myllerrystä ja vastarintaakin yliopistoväen keskuudessa. Akateemisen vapauden on nähty vähenevän, kun erilaiset rutiinit syövät työaika. (Stähle ja Åberg 2012, 39, 44.) Kallion ja Kallion (2012, 65, 73) mukaan tulosohjauksen on koettu lisäävän byrokratiaa ja heikentävän motivaatiota. Myös opiskelijoiden suhde yliopistoon on viime aikoina muuttunut aikaisempaa löyhemmäksi ja tilannesidonnaisemmaksi, eivätkä opiskelijat sitoudu yliopistoon tai opiskelijan rooliin enää samalla tavalla kuin aiemmin (Aittola 2000, 192). Akateemisesta työstä on tullut ristiriitojen sävyttämää, kun edellisen lisäksi akateemiset urat ovat muuttuneet epätyypilliseksi katkonaisiksi uriksi, ja entistä harvemmalle on tarjolla vakinaisia virkoja (Ylijoki 2013, 244–245).

2.3 Pedagoginen pätevyys yliopiston opettajan työssä

Yliopiston opettajan keskeisintä asiantuntemusta edustaa oman oppiaineen ja tieteenalan sisällön hallinta. Uuden asiantuntijasukupolven kasvattaminen ei Negvin ja Lindblom-Ylänteen (2005, 80) mukaan kuitenkaan onnistu pelkästään tietoa siirtämällä, vaan he katsovat sen edellyttävän oman alan asiantuntijuuden ja tutkimustyön lisäksi perehtymistä oppimiseen ja opettamiseen yliopistossa. Myös Postareff (2007, 61–63) on todennut, että yliopistopedagogista koulutusta tarvitaan opettajien pedagogisen asiantuntijuuden lisäämiseksi. Yliopisto-opetukselle on perinteisesti ollut omi-

naista liitännäisyys tutkimukseen, ja toistaiseksi menestyminen tutkijana pätevöittää opetustyöhön yliopistossa. Yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissa opetustehtävissä työskenteleviltä ei vaadita muodollista opettajan koulutusta, joten yliopistossa opettaa henkilöitä, joilla ei ole pedagogista koulutusta, vaikka he ovat velvoitettuja opettamaan. Tässä suhteessa opetustehtävä yliopistossa poikkeaa kelpoisuusvaatimuksiltaan opetustehtävästä muissa oppilaitoksissa. (Aarrevaara ym. 2013, 137; Poikela 2001, 21.) Yliopistossa opetustehtäviä hoitavat muodostavatkin heterogeenisen ryhmän eri alueiden asiantuntijoita, joilla ei välttämättä ole yhteistä taustaa opettajan tehtävään. Opetustehtävässä voi toimia niin aloitteleva tohtoriopiskelija kuin vanhempi lehtori tai professori, joka on keskittynyt opetustehtävään jo kymmeniä vuosia. (Korhonen & Törmä 2011, 156.) Ilman pedagogista koulutusta työskentelevien opettajien toimintatavat perustuvat suurelta osin omiin opiskeluaikaisiin kokemuksiin heitä opettaneiden opettajien toiminnasta, omaan käytännön kokemuksen muovaaman tapaan opettaa sekä muilta opettajilta opittuihin malleihin (Kuittinen 1994, 2–3; Negvi & Lindblom-Ylänne 2005, 81; Negvi & Toom 2009, 422).

Yliopistopedagoginen osaaminen ja sen kehittäminen ovat viime vuosina olleet ajankohtaisia koulutuspoliittisia ja pedagogisia puheenaiheita. Edellisessä luvussa mainituista haasteista huolimatta, tai ehkä osin niiden tiedostamisen vuoksi, opetuksen arvostus yliopistoissa on viime aikoina lisääntynyt ja opetuksen laatuun on alettu kiinnittää myös poliittista ja julkista mielenkiintoa. Käydyn laatukeskustelun myötä useissa yliopistoissa on tunnistettu tarve parantaa opetushenkilöstön opetustaitoa ja pedagogista ajattelua. Yliopistopedagogiselle koulutukselle on tullut tilausta ja opetushenkilöstöä on alettu kannustaa osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. (Postareff ym. 2007, 557–558; Postareff, Lindblom-Ylänne & Negvi 2008, 29.) D’Andrea ja Gosling (2005) arvelevat, että tulevaisuudessa mahdollisesti vain osa yliopistoissa opetustehtävää hoitavista tulee toimimaan samanaikaisesti sekä aktiivisina tutkijoina että opettajina ja että osa heistä alkaa kehittää pedagogista asiantuntijuutta jopa urapolkunaan. Tämän mahdollistuessa opetus alkaa saada akateemisessa maailmassa tunnustusta tutkimuksen rinnalla, se alkaa näyttäytyä uravaihtoehtona houkuttelevalta ja siihen on syytä panostaa. (D’Andrea & Gosling 2005, 65–66, 167–168.)

3 OPETTAJAN TOIMINTAA OHJAAVAT AJATTELUN KÄSITTEET

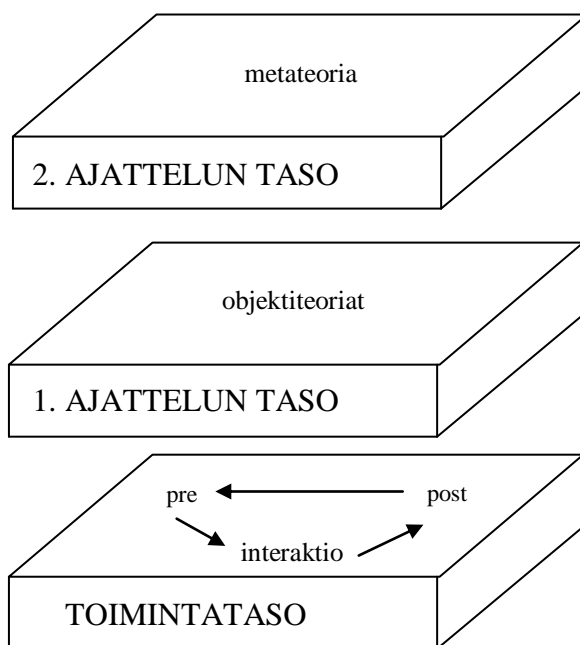
Johdannossa määriteltiin yliopistopedagogiikan käsitettä, joka puolestaan määrittää käsitteitä pedagogisuus ja pedagoginen ajattelu. Muita samassa yhteydessä yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa pedagoginen tietoisuus, opetusfilosofia, käyttöteoria, oppimis- ja opetuskäsitys sekä opettajan ammatillinen identiteetti, joihin kaikkiin sisältyvät myös niiden taustalla vaikuttavat arvot sekä ihmis- ja tiedonkäsitys. Näistä opettajuuteen ja opettajan ajatteluun liittyvät käsitteet konkretisoituvat käytännön toiminnassa esimerkiksi opetuksellisina lähestymistapoina, jotka voivat olla luonteeltaan oppimis- tai sisältösuuntautuneita ja tuottaa syvä- tai pintasuuntautunutta oppimista. Opettajan ammatillinen identiteetti liittyy käsitteenä läheisemmin opettajan käsitykseen itsestään ammattipersonana, joten käsite on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraavassa tarkastellaan opettajan toimintaa ohjaavina käsitteinä pedagogista ajattelua ja sen alakäsitteenä käyttöteorian käsitettä kuvaamassa opettajan pedagogista ajattelua astetta konkreettisemmin. Opetuksellinen lähestymistapa ilmentää opettajan pedagogista ajattelua ja käyttöteoriaa käytännössä, kun abstrakti ja mahdollisesti tiedostamaton todentuvat havaittaviksi.

3.1 Pedagoginen ajattelu

Opettajan ajattelu on Kansanen ym. (2000) mukaan lähes aina ollut kasvatustieteellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Erityisesti behaviorististen suuntausten muuttuminen kognitiivisia lähestymistapoja korostavaan suuntaan alkoi lisätä kiinnostusta opettajien pedagogista ajattelua kohtaan 1970-luvulta alkaen. Kasvatustieteellinen keskustelu liittyy aina opetus-opiskelu-oppiminen -prosessiin. Opettajat ovat sidottuja tuohon kontekstiin, jota oppilaitosinstituutio ja opetussuunnitelmat määrittävät ja joka tuo mukanaan tietynlaisia vastuita ja velvollisuuksia. Myös pedagogiikka saa merkityksensä tässä kontekstissa, ja pedagoginen ajattelu on ajattelua kontekstin mukaisissa olosuhteissa. (Kansanen ym. 2000, 1–3.)

Pedagogisuus tarkoittaa tietyn näkökulman ottamista. Koulutus kontekstissa se tarkoittaa jatkuvaa päätöksentekoa, joka voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta vaihtoehtojen puntaroimista ja valintojen tekemistä. Päätöksentekoprosessit heijastavat opettajan pedagogista ajattelua, ja niiden takana on aina jokin uskomusjärjestelmä, joka sekin voi olla tiedostettu tai tiedostamaton. Käsitteenä pedagoginen ajattelu on moniulotteinen. Arvosidonnaisena se sisältää normatiivisen ulottu-

vuoden ja heijastaa sekä laajempaa koulutuspoliittista ajattelua opetussuunnitelmaa toteuttaessaan, mutta myös opettajan henkilökohtaisia arvoja ja arvostuksia. Lähtökohtana on, että työskennellessään opettajat ajattelevat koko ajan. Ajattelu voi olla rationaalista ja systemaattista tai intuitiivista ja joustavaa, joka tapauksessa jatkuvaa pohdintaa ja peilausta päätöksenteon perusteeksi. Pedagoginen ajattelu kohdistuu opetuksen, opiskelun ja oppimisen muodostamaan kokonaisprosessiin ja prosessin osatekijöihin, ja sille on ominaista tavoitteellisuus, vuorovaikutteisuus, tutkijamaisuus ja kehittyminen. Pedagogisesti ajatteleva opettaja tiedostaa ja osaa arvioida opetustaan koskevia valintoja ja niitä ohjaavia arvoja, uskomuksia ja tavoitteita. Kansanen on vuonna 1993 laatinut Köningin (1975) ajatteluun perustuen kolmitasoisien mallin kuvaamaan opettajan pedagogisen ajattelun kehittymistä (KUVIO 1). (Kansanen ym. 2000, 3, 17–20, 23–26.)



KUVIO 1. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen ym. 2000, 25)

Alimmalla eli toimintatasolla opettajan ajattelu on mallin mukaan käytännönläheistä, praktista. Opetuksen toteutus on opetustapahtuman keskeinen osa, jota edeltää suunnittelu ja seuraa oppimisprosessin tai oppimistulosten arviointi. Ensimmäisellä ajattelutasolla (objektiteorioiden taso) mukaan tulee tutkijamaisuutta, ja opettaja peilaa opetuskäytäntöjään kasvatusteoreettisiin malleihin. Hän alkaa rakentaa ja soveltaa ajattelussaan myös kokemuksen kautta sisäistämäänsä omaa opetuksen käyttöteoriaa ja arvioida sitä. Tämä kaikki edellyttää reflektointia. Ylimmällä eli toisella ajattelutasolla (metateoreettinen taso) opettaja arvioi kriittisesti ja kyseenalaistaen päätöksensä taustalla olevaa arvoperustaa sekä selkiyttää pedagogista päätöksentekoa ohjaavia ihanteitaan. Täl-

lä ajattelun tasolla myös oma käyttöteoria on kriittisen tarkastelun alla. Mallin mukaan pedagoginen ajattelu kehittyy konkreettisesta käsitteellisempään, jolloin itsenäisiin ratkaisuihin perustuva opettajan toiminta edellyttää myös metatasolla tapahtuvaa pedagogisen toiminnan teoretisointia ja arvopohdintaa. (Kansanen ym. 2000, 23–31; Syrjäläinen ym. 2008.)

Pedagogiseen ajatteluun liittyen Löfström ja Negvi (2008) käyttävät käsitettä pedagoginen tietoisuus, joka tulee näkyväksi opettajien oppimis- ja opetuskäsityksissä sekä opetuksellisissa lähestymistavoissa (Löfström & Negvi 2008, 101, 103–105). Pedagoginen tietoisuus on opetuksen kehittämisen ja opettajana kehittymisen edellytys; pedagogisesti tiedostava opettaja tekee pedagogisia valintoja teoreettista tietoa hyödyntäen. Kansanen ym. (2000) tapaan Levander (2003, 462) on todennut pedagogisen tietoisuuden edellyttävän arvioivaa ja kriittistä reflektointia. Coffey ja Gibbs (2002, 383) puolestaan ilmaisevat tilanteen mukaan vaihtelevan ja pedagogisesti tiedostavan opetuksen viittaavan refleктоivaan opetustapaan. McAlpinen ja Westonin (2000) mukaan refleктоiva opettaja pyrkii oppimaan opetuskokemuksistaan ja linkittämään reflektionin tulevaan toimintaansa niin, että reflektio johtaa parempaan opetukseen. Kehittymään pyrkivä reflektio edellyttää opetuksen arvostusta ja halua olla hyvä opettaja. Se edellyttää myös ajattelua ja sen lisäksi halua ja kykyä ottaa riskejä tehdä asioita eri tavalla. (McAlpine & Weston 2000, 379–380.)

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä pedagoginen ajattelu yläkäsitteenä ja pedagogisella tietoisuudella viitataan opettajan kykyyn perustella ratkaisujaan pedagogisin perustein.

3.2 Käyttöteoria

Opettajan ajattelua kuvaavia rinnakkaisia käsitteitä on runsaasti, ja ne ovat osin myös päällekkäisiä. Käyttöteoria on yksi nimitys opettajan työtä ohjaavalle ajattelulle. Kirjallisuuteen perustuvan katsauksen perusteella Aaltonen ja Pitkäniemi (2001) ovat todenneet, että käyttöteorian rinnalla ja siihen liittyen puhutaan myös käyttötiedosta, implisiittisestä teoriasta, toimintateoriasta sekä opettajan tietämyksestä, uskomuksista ja päämääristä. Kun käyttötiedon osatekijät (esimerkiksi arvot, uskomukset ja strategiat) ovat jäsentyneet loogisesti muodostaen keskenään systemaattisen ja toimivan kokonaisuuden, voidaan heidän mukaansa puhua ennemminkin käyttöteoriasta. Käyttöteoria on käsitejärjestelmämme laajin ja abstraktein opetuksen toteutusta viitekehystävä opettajan ajattelun osatekijä, henkilökohtainen tietämys- ja uskomusjärjestelmä hyvästä opetuksesta, jonka on tutkimusten mukaan havaittu vaikuttavan siihen, millaisena opetus toteutuu ja millaisia mahdollisuuksia se tarjoaa oppimiselle. Käyttöteoriaa määritellään usein luokittelemalla sen sisältöä ja kuvailemalla sen ominaispiirteitä ja suhdetta opetustoteutukseen. (Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 402–405.) Myös Husu (2002) on tutkimuksessaan etsinyt laajempaa kehystä opettajan työlle. Hän on

tutkinut opettajien pedagogista ajattelua erilaisten jännitteiden avulla ja todennut, että kullakin opettajalla on oma näkemyksensä hyvästä opetuksesta ja että on vaikea löytää yhteistä säännöstöä sille, miten opettajan työtä käytännössä harjoitetaan. (Husu 2002, 101–104.) Tämä näkökulma viittaa käyttöteoriaan opettajan henkilökohtaisena teoriana.

Yhdysvaltain koulutusjärjestelmän kehittämiseen liittyvässä hankkeessa 1970-luvulla Argyris ja Schön pohtivat sisäisten mallien merkitystä taitojen oppimisen edistäjinä tai estäjinä. He määrittelivät käyttöteorian osaksi henkilön toimintaa ohjaavan toiminnan teoriaa (Theory of Action), joka jakautuu käyttöteoriaan (Theory-in-Use) ja niin sanottuun julkiteoriaan (Espoused Theory). Argyrisin ja Schönin mukaan käyttöteoria kuvaa henkilön persoonallisia toimintatapoja erotuksena käsitteellisestä tiedosta. He esittivät, että henkilön toimintaa ohjaa todellisuudessa käyttöteoria. (Argyris & Schön 1989, vii–viii, 6–7.)

Aaltonen ja Pitkäniemi (2002) ovat halunneet luoda selkeyttä opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välistä suhdetta kuvaavaan käsitejärjestelmään. Ammattia tai uuden tehtävän hoitamista opiskellessaan henkilö joutuu perehtymään kyseessä olevan yhteisön perinteisiin ja yhteisön luomaan käytänteiden maailmaan. Luomalla oman käyttöteorian henkilö samalla luo perustan omalle tavalleen toimia. Opetustyössä käyttöteoria on sekä ihanteita sisältävä että käytäntöä palveleva toimintaa suuntaava ideaali tavoitteista, joita opettaja haluaa opetuksessaan toteuttaa (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 182). Se juontaa alkujurensa usein omista kokemuksista opiskelijana ja opettajana sekä mahdollisen pedagogisen koulutuksen myötä opetusharjoittelukokemuksista ja muiden opettajien opetuksen seuraamisesta (Levin & He 2008, 62–66). Opetuskognition ja opetuksen toteutuksen välinen tutkimus ja siihen perustuva teoria viestittää Aaltosen ja Pitkäniemen (2002) mukaan, että opettajalla tulee olla kohtuullisen korkeatasoisia vaatimuksia itselleen ja opiskelijoilleen, riittävästi pedagogista sisältötietoa ja erilaisia opetuksen mentaalisia malleja, jotta hän pystyy toteuttamaan käyttöteoriaansa. Vähintään yhtä tärkeäksi he ovat todenneet kyvyn lukea opetusympäristöön sisältyviä monipuolisia vihjeitä. Kokonaisuus muodostaa monimutkaisen ja vuorovaikutteisen ajattelun ja opetustoteutuksen kentän. (Aaltonen ja Pitkäniemi 2002, 188–189.)

Keskeistä käyttöteorian muodostumisessa ovat sitä ohjaavat arvot. Aaltosen ja Pitkäniemen (2001) Argyrisia ja Schöniä (1989) laajemmassa käyttöteorian määritelmässä painopiste on henkilön käsityksissä ja tietoisessa ajattelussa. Käyttöteorialla onkin havaittu olevan itseään vahvistavia piirteitä, ja opettaja yleensä uskoo periaatteisiin, joiden hän on havainnut toimivan käytännössä. Toisaalta käyttöteorialle on kuitenkin myös ominaista, että se kehittyy ja jopa muuttuu. Omaa käyttöteoriaa koskevan tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyessä henkilö alkaa ajatella sitä uusista näkökulmista ja tutkia sen tarkoituksenmukaisuutta. Reflektoinnin myötä voi alkaa aikaisemman tietämyksen kyseenalaistaminen ja pyrkimys toiminnan muuttamiseen. (Aaltonen & Pitkäniemi

2002, 180–182.) Tämä käyttöteorian kehittymistä kuvaava ajattelutapa muistuttaa Kansasen (Kansanen ym. 2000, 25) tasomallin mukaista pedagogisen ajattelun kehittymisen kuvausta.

Käyttöteoriaan sisältyy yleensä paljon tiedostamatonta, hiljaista tietoa (Tacit Knowledge) siitä, mitä toiminnan taustalla on. Muutoksen edellyttämä toiminnan ja sitä ohjailevien, mahdollisesti tiedostamattomien itsestäänselvyyksien ja rutiinien tietoiseksi tekeminen on havaittu empiirisessä tutkimuksessa haasteelliseksi. (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 180–182.) Myös Osterman ja Kottkamp (2004, 10–13) ovat todenneet, että koska käyttöteoriat ja muut persoonalliset toimintatavat muodostuvat tiedon lisäksi suuressa määrin kokemuksista, totutuista käyttäytymistavoista, uskomuksista ja oletuksista sosiaalisen oppimisen ja kulttuurikehityksen seurauksena tiedostamatomasti, on niiden muuttaminen vaikeata. Käyttöteorian käsitteeseen sisältyy lisäksi tietynlainen kaksijakoisuus. Käyttöteoria saattaa jäädä julkiteoriaksi, ainoastaan ääneen lausutuksi tai kirjoitetuksi, jos kokemukseen perustuvat uskomukset ja arvot vaikuttavat opettajan toimintaan ilman, että tämä tiedostaa niiden vaikutuksen. (Argyris & Schön 1989, 6–12.)

Levin ja He (2008) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajien pedagogisella koulutuksella on vaikutusta opettajaksi opiskelevien käsityksiin hyvästä opettajuudesta sekä käsityksiin opettajan ja opiskelijan roolista osana oppimistapahtumaa, opetuksen suunnittelua ja organisoimista. Lisäksi koulutuksella on heidän mukaansa vaikutusta oppimisprosessissa ja oppimisympäristössä merkityksellisiksi koettuihin asioihin. He tunnustavat Ostermanin ja Kottkampin (2004) toteamuksen käyttöteorian muuttamisen haasteista, mutta uskovat vahvasti pedagogisen koulutuksen mahdollisuuteen vaikuttaa opettajien käsityksiin hyvästä opetuksesta ja opiskelijoista oppijoina. He näkevät käyttöteoriat (Personal Practical Theories, PPTS) myös välineinä tehdä näkyväksi opettajien ajattelua ja siten eräänlaisessa muutosagentin roolissa. (Levin & He 2008, 66–67.)

Aaltosen ja Pitkäniemen käsitejärjestelmää (2002) vielä tarkentaen, käyttöteoriaa konkreettisempi ajattelun osatekijä on skripti, kokonaisuus, joka sisältää näkemyksen tietyn oppimistavoitteen saavuttamisen edellytyksistä. Se on eräänlainen välikäsite, jolla opettaja operationalistaa ajattelunsa abstraktimpaa tasoa edustavaa käyttöteoriaansa. Koska vain harvoin etukäteen työstettyä skriptiä voi toteuttaa sellaisenaan, opettaja tarvitsee myös niin sanottuja lähisuunnitelmia eli agendoja, joiden avulla alun perin asetettua tavoitetta voi lähteä toteuttamaan. Tämä vaihe edellyttää interaktiivisuutta ja spontaania vuorovaikutusta, kun opettaja opetustilanteessa suhteuttaa suunnitelmaansa ja aikaisempaa tietoansa opiskelijoilta tuleviin tilannekohtaisiin vihjeisiin. Käytännössä opetusta toteutetaan näiden eritasoisten suunnitelmien avulla: suunnittelu on sopivien skriptien valitsemista opettajan muistivarastosta ja niiden yhtensovittamista niin, että suunnittelu tuottaa tietyille opiskelijaryhmälle kyseessä olevan aiheen opettamiseen sopivan agendan. Käsitejärjestelmän kaikkiin käsitteisiin liittyy selkeä tulevaisuutta hahmottava perspektiivi. (Aaltonen & Pitkä-

niemi 2001, 403–408; 2002, 183–188.) Aaltosen ja Pitkäniemen (2002) määritelmä käyttäteoriasta soveltuu käytettäväksi yleiskäsitteenä tässä tutkimuksessa, kun kuvataan opettajan henkilökohtaista opettamisen teoriaa, jossa teoreettinen tieto yhdistyy omiin aiempiin kokemuksiin ja arvoihin. Lisäksi käytetään Argyrisin ja Schönin (1989) jakoa julki- ja käyttäteoriaan heidän kuvaamallaan tavalla, kun tarkastellaan opettajien opetuksellisia lähestymistapoja ja sitä, miten käyttäteoria välittyy opettajan ajattelusta toimintaan.

3.3 Opetuksellinen lähestymistapa

Kiinnostuksen lisääntyttyä opetuksen kehittämistä kohtaan myös yliopisto-opetukseen kohdistuva tutkimus on lisääntynyt voimakkaasti 1990-luvulta lähtien. Erityisen kiinnostuksen kohteina ovat olleet yliopistoissa opetustyötä tekevien opetuskäsitykset ja opetukselliset lähestymistavat. (Postareff, Lindblom-Ylänne & Negvi 2009, 46.) Opetuksellisia lähestymistapoja ovat tutkineet muun muassa Trigwell, Prosser ja Taylor (1994), Kember ja Kwan (2000) sekä Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008). Trigwell ym. (1994) ovat jakaneet opetukselliset lähestymistavat opettaja- ja opiskelijälähtöisiin sen mukaan, miten opettajan intentio ohjaa opiskelijan käsitteenmuodostusta. Opettajälähtöinen lähestymistapa painottuu tiedon siirtämiseen, kun opiskelijälähtöisten lähestymistapojen tavoitteena on opiskelijoita aktivoimalla kannustaa heitä käsitteenmuodostuksen kehittämiseen ja muuttamiseen. (Trigwell ym. 1994, 78–82.) Kember ja Kwan (2000) ovat käyttäneet vastaavista lähestymistavoista nimityksiä sisältö- ja oppimiskeskeinen. Sisältökeskeiselle lähestymistavalle on luonteenomaista keskittyminen opetettaviin asioihin, oppimiskeskeinen lähestymistapa keskittyy opiskelijaan ja tämän oppimiseen. Kemberin ja Kwanin jaottelussa lähestymistapoja tarkastellaan motivaation lisäksi viiden muun strategisen ulottuvuuden näkökulmasta. Oppimiskeskeisessä lähestymistavassa motivaation luominen ja ylläpitäminen ovat keskeinen osa opettajan roolia. (Kember & Kwan 2000, 475–476.) Tässä työssä opetuksellisia lähestymistapoja käytetään yhtenä analyysin välineenä, kun tutkitaan pedagogisen ajattelun muotoutumista pedagogisen koulutuksen aikana. Analyysin perustana käytettäviä sisältö- ja oppimislähtöisiä opetuksellisia lähestymistapoja esitellään tarkemmin Postareffin ja Lindblom-Ylänneen (2008) Helsingin yliopiston opettajien opetuksellisia lähestymistapoja koskevan tutkimuksen tuottamaan teoriaan pohjautuen.

Opetustoimintaan ja opettajan pedagogisiin ratkaisuihin, miten hän suunnittelee ja toteuttaa opetusta, vaikuttaa opettajan omakohtainen oppimis- ja opetuskäsitys, joka heijastuu hänen opetukselliseen lähestymistapaansa. Opetuskäsitys vaihtelee opettajan keskeistä roolia painottavasta opiskelijan aktiivisuutta painottavaan käsitykseen. Opettajan roolia korostava opetuskäsitys heijastuu opetuksessa sisältölähtöisyytenä. Opiskelijan roolin painottuessa opetus ymmärretään oppimi-

sen tukemiseksi ja uusien näkemysten luomisen rohkaisemiseksi, jolloin oppiminen tähtää opiskelijan aktiiviseen toimintaan oppimistavoitteiden saavuttamiseksi sekä ajatteluun, asioiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Opiskelijan roolia korostava opetuskäsitys ilmenee oppimislähtöisenä opetuksellisenä lähestymistapana. Opetuskäsitysten on todettu rakentuvan yksinkertaisemmista kohti moniulotteisempia käsityksiä. (Postareff ym. 2009, 55–56.) Biggs (2003, 20–32) sekä Biggs ja Tang (2011, 16–20) ovat määritelleet opetusta opiskelijoiden oppimisen näkökulmasta pohtivan opettajan edustavan kehittyneintä opetuskäsitystä. Tällainen opettaja miettii, miten hän opetuksellaan voi edesauttaa opiskelijoiden oppimista, oivaltamista ja heidän ymmärryksensä syvenemistä.

Arjen opetustilanteissa opettaja opettaa oppimis- ja opetuskäsityksensä mukaan omaksumansa opetuksellista lähestymistapaa noudattaen. Laajemmin ajatellen kyse on henkilökohtaisen käyttöteorian toteuttamisesta ja opettajan pedagogisesta ajattelusta. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) ovat tutkineet 69 Helsingin yliopiston opettajan opetuksellista lähestymistapaa ja todenneet, että lähestymistapa voi olla oppimis- tai sisältölähtöinen. Molemmat lähestymistavat sisältävät neljä pedagogista ulottuvuutta: opetusprosessi, oppimisympäristö, opettajan oppimiskäsitys sekä pedagoginen kehittyminen. Opetusprosessille ja oppimisympäristölle asetetut tavoitteet eroavat lähestymistavoittain, samoin oppimiskäsitykset ja pedagogisen kehittymisen motiivit ovat lähestymistavoittain erilaiset. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 109–120; Postareff ym. 2009, 48–49.) Lähestymistapojen keskeiset ominaispiirteet esitellään taulukossa 1 sekä sen jälkeen tekstimuodossa pedagogisten ulottuvuuksien mukaan ryhmiteltynä.

TAULUKKO 1. Opetukselliset lähestymistavat Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) mukaan (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 112–120; Postareff ym. 2009, 48–49.)

pedagoginen ulottuvuus	oppimislähtöinen	opetuksen ulottuvuus	sisältölähtöinen
opetusprosessi	joustavuus, opiskelijoiden tarpeet	suunnittelu	tarkkuus, opettajan intressit
	konteksti vaikuttaa	opetuskäytännöt	ei vaihtelee
	syvällisen oppimisen arviointi	arviointikäytännöt	tietojen arviointi
oppimisympäristö	oppimisen edistäjä	opettajan rooli	asiantuntija
	aktiivinen tiedon luoja	opiskelijan rooli	passiivinen tiedon vastaanottaja
	edistää oppimista	vuorovaikutus	ei olennaista
	edistää oppimista	ilmapiiri	opettajan vastuulla
oppimiskäsitys	ymmärrystä korostava	oppimiskäsitys	muistamista korostava
pedagoginen kehittyminen	sisäinen motivaatio	oman opetuksen kehittäminen	ulkoinen motivaatio
	tietoisuus omasta opettajuudesta	pedagoginen tietoisuus	vähemmän tietoinen omasta opettajuudesta

Opetusprosessi

Oppimislähtöisen opetuksen suunnittelun lähtökohtana on opiskelijoiden aikaisempien tietojen sekä opiskelijoiden tarpeiden huomioon ottaminen. Opetuksen suunnittelua luonnehtii joustavuus ja tilannekohtainen vaihtelu, ja opetuksen sisältöjä ja menetelmiä voidaan myös suunnitella yhdessä opiskelijoiden kanssa. Oppimislähtöisen opetuksen keskeinen tavoite on opiskelijoiden oppimisen edistäminen aktivoivia opetusmenetelmiä käyttäen ja ohjaten opiskelijoita omatoimiseen tiedonrakentamiseen sekä opiskeltavien asioiden pohtimiseen ja oivaltamiseen. Myös opetuskäytäntöjä kuvaa joustavuus ja kohderyhmälähtöisyys. Oppimislähtöinen oppimisen arviointi mittaa asioiden ymmärtämistä ja syvällistä oppimista, joten arviointimenetelmät on kohdennettu tavoitelähtöisesti. Sisältölähtöisen opetuksen suunnittelusta sen sijaan vastaa opettaja omaan asiantuntemukseensa perustuen. Suunnittelussa korostuvat opettajan asettamat oppimistavoitteet ja niiden mukaan valitut sisällöt. Vastaavasti opetus keskittyy tiedon siirtämiseen aktivoivien opetusmenetelmien jäädessä vähäisiksi. Opettajan asema asiantuntijana ja auktoriteettina korostuu opetustilanteissa. Myös arviointimenetelmät noudattavat totuttua tenttikäytäntöä sen sijaan, että niiden soveltuvuutta olisi pohdittu suhteessa opiskeltavan asian oppimiseen. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 113–115; Postareff ym. 2009, 49–51.)

Oppimisympäristö

Opettajan ja opiskelijan roolit nähdään oppimislähtöisessä lähestymistavassa tasavertaisina niin, että opettajan roolia kuvataan esimerkiksi valmentajana. Opiskelija nähdään aktiivisena oppijana, jota opettaja motivoi ja rohkaisee ja jonka tämä uskoo kykenevän itse rakentamaan ja prosessoimaan tietoa opiskeltavasta asiasta myös kriittisesti. Oppiminen voi opettajan ja opiskelijoiden välillä olla myös vastavuoroista. Oppimislähtöinen lähestymistapa lähtee ajatuksesta, että vuorovaikutus sekä opettajien ja opiskelijoiden välillä että opiskelijoiden kesken edistää oppimista samoin kuin on tärkeitä, että oppimisilmapiiri on kaikkiin suuntiin avoin, luottamuksellinen ja turvallinen ja siten oppimista edistävä. Sisältölähtöinen lähestymistapa korostaa opettajan merkitystä auktoriteettina, asiantuntijana ja tiedon jakajana, jolloin opettajan ja opiskelijan välinen suhde on etäisempi. Opiskelijat nähdään passiivisempina tiedon vastaanottajia ja kuuntelijoina, enemmän joukkona kuin erillisinä yksilöinä. Vuorovaikutuksen tai ilmapiirin roolia ei tiedostetusti pidetä sisältölähtöisessä lähestymistavassa merkityksellisenä oppimisen edistäjänä, joskin myös sisältölähtöinen opetus saattaa sisältää paljon vuorovaikutteisia elementtejä, ja hyvää ilmapiiriä pidetään tavoittelemisen arvoisena. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 113, 116; Postareff ym. 2009, 51–53.)

Oppimiskäsitys

Opettajien oppimiskäsitystä ei Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) tutkimuksessa suoranaisesti kysytty. Tutkimushaastatteluissa tuli kuitenkin esiin asioita, joiden perusteella oppimislähtöisen lähestymistavan mukaisessa oppimiskäsityksessä oppiminen on uuden oivaltamista sekä tietorakenteiden ja yksilöllisten näkemysten kehittymistä. Ajattelutapa arvostaa tiedon soveltamista ja kriittistä ajattelua syvällisen oppimisen edellytyksenä. Oppiminen on prosessi, jonka aikana opiskelija rakentaa oman näkemyksensä opiskeltavasta asiasta. Sisältölähtöistä oppimiskäsitystä sitä vastoin edustaa ajattelu oppikirjoista opiskelun, oikeiden vastausten löytämisen ja sisällön muistamisen tärkeydestä. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 113, 117; Postareff ym. 2009, 54.)

Pedagoginen kehittyminen

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) kuvaavat oppimislähtöistä lähestymistapaa edustavia opettajia pedagogisesti tietoisiksi opetuksestaan ja itsestään opettajina. Tällaisten opettajien puheesta käy ilmi omaan opetukseen kohdentuva analytyttöisyys ja reflektointi. Oppimislähtöiset opettajat ovat innostuneita opettamisesta ja halukkaita kehittämään itseään opettajina voidakseen edistää opiskelijoiden oppimista. Sisältölähtöisesti suuntautuneet opettajat eivät koe samalla tavalla kiinnostusta opettajuuden kehittämiseen tai he eivät ehkä ole kovin syvällisesti pohtineet opettajuuteen liittyviä asioita. He saattavat kokea itsensä enemmän tutkijoiksi kuin opettajiksi, ja opiskelijoiden oppimista kehittämään pyrkivä opetuksen kehittäminen jää taka-alalle. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 114, 117–118; Postareff ym. 2009, 54.)

Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) opetuksellisia lähestymistapoja koskeva tutkimus osoitti, että vaikka lähestymistavoilla oli selkeitä eroja, oli niillä myös yhteisiä piirteitä. Molempiin liittyi huolellinen opetuksen suunnittelu, tarve tutustuttaa opiskelijat opetuksen sisältöihin, vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö, hyvän ilmapiirin luominen, vuorovaikutteisuus ja työssä kehittyminen. Syvempi analyysi paljasti samanlaisuuksien kertovan ulkoisesti näkyvästä toiminnasta ja erojen paljastuvan tarkasteltaessa toiminnan tarkoitusta, esimerkiksi onko hyvän ilmapiirin tarkoitus oppimislähtöisesti tukea syvällistä oppimista vai sisältölähtöisesti pelkästään lisätä viihtymistä esimerkiksi huumoria käyttämällä. Olennainen kysymys opetuksellisen lähestymistavan määrittelyssä on, perustuuko opettajan valitsema toimintatapa oppimisen edistämiseen vai johonkin muuhun. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 118.)

Oppimislähtöinen lähestymistapa osoittautui joustavammaksi ja moniulotteisemmaksi tavaksi opettaa, mutta lähestymistavat eivät näyttäisi olevan toisiaan pois sulkevia, kuten oli ajateltu (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 119–120). Siitä, onko opetuksellinen lähestymistapa muuttuva vai ei, ovat eri tutkijat olleet erimielisiä. Kember ja Kwan (2000, 488–489) näkevät lähestymistavan olevan melko pysyvä. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Negvi ja Ashwin (2006) ovat todenneet Prosserin ja Trigwellin (1999) korostaneen opetuksellisen lähestymistavan dynaamista luonnetta, ja he itse puolestaan ovat osoittaneet, että lähestymistavat voivat olla luonteeltaan sekä dynaamisia että pysyviä. Näistä sisältölähtöisyys edustaa pysyvämpää mallia. Mielenkiintoinen havainto on ollut, että opetuskontekstin mukaan lähestymistapaansa vaihtelevat oppimislähtöiset opettajat ovat oppimislähtöisempiä itselleen ei-tyypillisissä kuin tyypillisissä tilanteissa. Opetuskokeilujen on havaittu rohkaisevan opettajia aktivoivien ja vuorovaikutteisten opetusmenetelmien käyttöön – pedagogisessa koulutuksessa opetuskokeilujen avulla näyttää siis olevan mahdollista edistää opettajien oppimislähtöisten lähestymistapojen omaksumista. (Lindblom-Ylänne ym. 2006, 292–296.)

Ikään kuin yläkäsitteinä kuvattujen opetuksellisten lähestymistapojen lisäksi Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne ja Trigwell (2008) ovat analysoineet myös yliopiston opettajien yksilöllisiä opetuksellisia lähestymistapoja eli heidän opetuksellisia profiilejaan. Yksilöllisistä profiileista löytyy puhtaasti oppimis- tai sisältölähtöisiä profiileja ja näiden lisäksi erottuu molempia ulottuvuuksia sisältäviä profiileja. Puhtaasti oppimis- tai sisältölähtöisiä piirteitä sisältäviä profiileja kutsutaan konsonanteiksi. Molempien opetuksellisten lähestymistapojen piirteitä sisältävät profiilit on todettu teoreettisesti ristiriitaisiksi, ja niitä kutsutaan dissonanteiksi profiileiksi. Tutkijat ovat nimenneet kuusi erilaista opetuksellista profiilia. Aiemmin esiteltyjä pääluokkia edustavat konsonantti sisältölähtöinen ja konsonantti oppimislähtöinen profiili, joista oppimislähtöinen profiili jakautuu kahteen luokkaan (systemaattisesti oppimislähtöinen ja reflektiivisesti oppimislähtöinen). Molempia lähestymistapoja edustavia profiileja on kolme (systemaattisesti dissonantti, kontekstin mukaan vaihteleva sekä kehittyvä profiili). Useimmiten yliopiston opettajan opetuksellisessa lähestymistavassa yhdistyvät sekä oppimis- että sisältölähtöisyys. (Postareff, Katajavuori ym. 2008, 49–61; Postareff ym. 2009, 58–59.) Tässä tutkimuksessa käytetään analyysin apuvälineenä Postareffin ja Lindblom-Ylänneen (2008) tutkimustuloksen mukaista opetuksellisten lähestymistapojen luokittelua pelkistetysti oppimis- ja sisältölähtöisiksi (TAULUKKO 1, sivu 20).

Edellä todettiin, että oppimis- ja opetuskäsityksen on havaittu vaikuttavan opettajan opetukselliseen lähestymistapaan ja sen myötä opetuksen laatuun ja opiskelijoiden oppimistuloksiin. Oppimislähtöisen opetustavan on todettu edistävän syväsuuntautunutta oppimista, sisältölähtöisen opetustavan on puolestaan nähty viittaavan pintasuuntautuneeseen oppimiseen. (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, 64–68.) Oppimis- ja opetuskäsitys voi muuttua, kun sen hetkinen käsitys koe-

taan epätäydelliseksi tai riittämättömäksi, ja koska käsitteellinen muutos on aina haastava ja usein myös pitkä prosessi, myös opetuksellisen lähestymistavan muutos on hidas prosessi. Riittävän pitkä pedagoginen koulutus tarjoaa mahdollisuuden oman opettajuuden reflektointiin ja sen myötä opetuksen kehittämiseen. (Postareff ym. 2009, 65–66.) On havaittu, että vasta yli vuoden kestävä intensiivisen pedagoginen koulutus muovaa opetuksellisia lähestymistapoja oppimislähtöiseen suuntaan. Lyhytkestoinen koulutus voi aiheuttaa päinvastaisen tuloksen eli sisältölähtöisyys alkaa korostua enemmän kuin ennen koulutuksen aloittamista. (Postareff 2007, 49–54; Postareff ym. 2007, 568–570.)

Edellä kuvatun lisäksi pitkän pedagogisen koulutuksen on todettu vahvistavan opettajien pystyvyyskokemusta eli uskoa kykyyn hoitaa akateemisia tehtäviä opettajana ja antavan varmuutta opettajana toimimiseen (Postareff ym. 2009, 65–66). Toisaalta on havaittu, että opettajien arviot omasta oppimislähtöisyydestä ja pystyvyyskokemuksesta opettajana heikentyvät pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa. Yliopiston opettajat, joilla ei ole yliopistopedagogista koulutusta, pitävät itseään oppimislähtöisempinä kuin pedagogisen koulutuksen vastikään aloittaneet opettajat. Vankempi pystyvyyskokemus saattaa johtua siitä, että näillä opettajilla ei ole tietoa vaihtoehtoisista opetustavoista. Yliopistopedagoginen tieto näyttääkin ensin lisäävän opettajien ahdistusta, joten opettajien pystyvyyskokemus heikentyy pedagogisen koulutuksen alussa. Oppimislähtöisyyden ja pystyvyyskokemuksen aleneminen voi selittyä tyypillisenä asiantuntijuuden kehittymiseen liitettävällä alkunotkahduksella. (Postareff 2007, 49–54; Postareff ym. 2007, 568–570; Postareff ym. 2009, 63–65.) Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa opettajat saavat paljon uusia pedagogiikkaan liittyviä näkökulmia, ja he alkavat tarkastella opetustaan pikkutarkasti ja kriittisesti – lähes kaikessa on parantamisen varaa. Postareffin ym. (2007, 568) tutkimus on kuitenkin osoittanut, että yliopistopedagogisen koulutuksen jälkeen opettajat ovat aiempaa tietoisempia opetuksellisista lähestymistavoistaan ja opetusmenetelmistään. Tiedon ja kokemuksen lisääntyessä asiat löytävät paikkansa ja asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin. Kun tietoisuus omasta osaamisesta ja kehittymistarpeista selkenee ja löytyy ratkaisumalleja, jotka soveltuvat osaksi omaa, uudistuvaa käyttöteoriaa, myös luottamus oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan soveltamiseen omassa opetuksessa kasvaa.

4 YLIOPISTOPEDAGOGINEN KOULUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan yliopistopedagogista koulutusta yhtenä yliopiston opettajien ammatillisen kehittymisen muotona. Ensin luodaan katsaus yliopistopedagogisen koulutuksen kehittymiseen ja yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteisiin yleensä. Lopuksi esitellään tämän tutkimuksen kontekstia, Aalto-yliopiston yliopistopedagogista koulutusta vuosina 2011–2014.

4.1 Yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämisestä

Ajatus opetuksen merkityksellisyydestä ja yliopisto-opettajien kouluttamisesta opettajan tehtävään opetuksen parantamiseksi oli kansainvälisesti ajatellen vielä 2000-luvun alussa yliopistossa varsin uusi ilmiö (D’Andrea & Gosling 2005, 74–76). Suomessa yliopisto-opetuksen kehittäminen nostettiin ensimmäisiä kertoja keskusteluun 1980-luvulla erilaisissa yliopistojen koulutus- ja seminaarilaisuuksissa. Varsinaisesti toiminta alkoi jalkautua suomalaisiin yliopistoihin 1990-luvun puolivälissä, kun vuonna 1994 perustettiin opetusministeriön rahoittama valtakunnallinen korkeakoulupedagogiikan yhteistyöverkosto, Peda-Forum. Yliopisto-opetuksen kehittämisen tarve perustui muun muassa kansainvälisiin arviointeihin, joiden mukaan opetuksen arvostus oli suomalaisissa korkeakouluissa vähäistä, eikä yliopistoyhteisö ollut kiinnostunut eikä sitoutunut kehittämään opetusta. Arvioinneissa todettiin, ettei yliopistoissa opettaville ollut tarjolla koulutusta, joten opetus perustui paljolti arki- tai perimätietoon. Koulutuksen tavoitteiden käydessä koko ajan vaativammiksi alettiin nähdä muutostarvetta myös opetuksen perusteisiin: yliopisto-opettajuus edellyttää muutakin kuin kokemustietoa. (Hirsto & Löytönen 2011, 255–256; Kuittinen 1994, 2–3.)

Yliopistopedagogiikan kehitysvaiheet suomalaisessa yliopistossa ovat näyttäytyneet seuraavanlaisina esimerkiksi Helsingin yliopistossa: 1970-luvun ryhmätyömenetelmien käyttöönottoon sekä informaatio- ja viestintätekniikan soveltamiseen painottuvasta opetuksesta siirryttiin 1980-luvulla vähitellen opettajien pedagogista ajattelua ja ymmärrystä syventäviin kursseihin. 1990-luku oli yliopistopedagogiikan voimakasta kehityskautta niin, että vuosituhannen vaihtuessa yliopiston strategiassa yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi kirjattiin opiskelijälähtöisyyden edistäminen. 2000-luvun kuluessa yliopistopedagoginen koulutus puolestaan on rakentunut opettajan oman opettajuuden kehittämiseksi sekä refleктоivan ja tutkivan työtavan soveltamiselle. (Negvi & Lindblom-Ylänne 2009, 24–26.)

Vaikka yliopistoissa edelleen painotetaan tutkimusansioita, on myös yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys alkanut lisääntyä. Yliopistouudistuksen yhteydessä yliopistot ovat uudistaneet opetus- ja tutkimushenkilöstön nimikkeistöä, ja lähes kaikissa yliopistoissa on käytössä neliportainen tutkijanuramalli. Yliopiston johtosääntö edellyttää yliopisto-opettajan tehtävään valittavalta soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa ja kokemusta opetustyöstä. Joidenkin yliopistojen johtosäännöissä todetaan lisäksi, että erityisesti arvostetaan pedagogista koulutusta, taitoa tuottaa oppimateriaalia ja antaa opetusta monipuolisesti. Yliopistonlehtorilta edellytetään soveltuvaa tohtorin tutkintoa ja kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta, professorilta edellytetävän tutkimukseen perustuvan opetuksen tulee olla korkeatasoista. Aalto-yliopistossa on käytössä tenure track -nimikkeistö, eikä yliopiston johtosäännössä ole määritelty kelpoisuusvaatimuksia samalla tavalla kuin muiden yliopistojen johtosäännöissä. (Rantala 2010.) Tällä hetkellä pedagogista koulutusta on tarjolla maamme kaikissa 15 yliopistossa ja lisäksi maanpuolustuskorkeakoulussa. Tarjonnan laajuus vaihtelee 12–60 opintopisteen välillä. 60 opintopisteen laajuista pedagogista koulutusta on tällä hetkellä tarjolla kahdeksassa yliopistossa: Aalto-yliopistossa sekä Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistossa sekä ruotsinkielisessä kauppakorkeakoulussa (Svenska handelshögskolan). Koulutukseen hakeutuminen on vapaaehtoista, joskin Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä Tampereen teknillisessä yliopistossa opetustehtävää hoitavan tulee suorittaa kahden vuoden kuluessa työtehtävän aloittamisesta yliopistokohtaisesti vähintään 10 tai 25 opintopisteen laajuiset yliopistopedagogiset opinnot. (Murtonen & Ponsiluoma 2014, 7–9.)

Hirsto ja Löytönen (2011) ovat todenneet laadukkaan opetuksen kehittämisen olevan ongelmallista. He ehdottavat, että yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi otetaan opetuksen laadun ja yliopiston strategisten päämäärien tai laajempien koulutuspoliittisten tavoitteiden sijaan yliopistotutkija Ronald Barnettin näkemys yliopistojen epävarmasta asemasta ja vastuusta monimutkaisessa ja ylikansallisessa nyky-yhteiskunnassa. Tällöin keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten olla ja toimia opettajana yliopistossa kulloisessakin nyky-yliopistossa. Vastaukseksi he esittävät tutkimusperustaista yliopisto-opettajan koulutusta, johon liittyy yliopisto-opetuksen rakentaminen opiskelijoiden tekemälle tutkimukselle. He tuovat myös esiin ajatuksen yliopisto-opetuksen kehittämisestä niin sanottuna kolmantena tilana, jolloin yliopisto-opetusta on mahdollista tarkastella tutkivalla ja kriittisellä asenteella yhteistyössä ja eri toimijoiden näkökulmasta, ei ainoastaan yksilön tai ainoastaan yhteisön strategian näkökulmasta. Hirsto ja Löytönen toteavat kriittisen suhtautumisen myös olevan riski, joka takaa yliopistojen kehittymisen. (Hirsto & Löytönen 2011, 259, 263–264.)

4.2 Yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteet

Yliopistojen opetushenkilöstölle suunnatun pedagogisen koulutuksen tavoitteena on muutos sekä opettajien pedagogisessa ajattelussa että heidän pedagogisessa toiminnassaan. Käytännössä pedagogisen koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on usein nimetty opettamiseen liittyvän ammatillisen osaamisen, opetustaidon, kehittäminen, jota seuraa muutos opiskelijoiden oppimisessa. Kolmanneksi tavoitteeksi Gibbs ja Coffey ovat nostaneet opettajan opetus- ja oppimiskäsityksen kehittämisen. (Gibbs & Coffey 2004, 88.) Myös Postareff ym. (2007, 568) painottavat, että opettajia tulisi tukea kehittämään tietoisuutta omista oppimis- ja opetuskäsityksistään. Levanderin ja Ruohiston (2008, 3) mukaan yliopistopedagogisen koulutuksen yksi tavoite on edistää opiskelijälähtöisen opetustavan omaksumista. Opetuskäytäntöjen muuttuminen edellyttää tietoisuutta omasta opetussellisesta lähestymistavasta.

Reflektointi määritellään kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajalle hyödylliseksi ja jopa välttämättömäksi toiminnaksi, joka kriittistä tarkastelua edistämällä johtaa kehittymiseen. Tavoitteellinen reflektointi on eräs yliopistopedagogisen koulutuksen tavoite. Refleктоimalla opettaja edistää tietoisuutta omasta opetustavastaan ja itsestään opettajana. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu suhteessa opiskelijoiden toimintaan ja pedagogiseen tietoon on väline ymmärtää omia kokemuksia ja keino edistää muutosta, kehittyä. Pedagogisen koulutuksen hyödyksi onkin koettu mahdollisuus oppia ymmärtämään, millainen opettaja itse on ja miten omaa toimintaa voi kehittää persoonallisia vahvuuksiaan käyttäen. (Lahtinen & Toom, 2009, 35–37.)

Sen lisäksi, että yliopistopedagogisen koulutuksen keskeinen tavoite on vahvistaa pedagogista osaamista tarjoamalla välineitä opettamiseen ja oppimisen tukemiseen, tavoitteena on kannustaa asennoitumaan myönteisesti ja avoimesti opettajuuden kehittämiseen sekä rohkaista kokeiluihin. (Levander & Ruohisto 2008, 6–7; McAlpine & Weston 2000, 379.) Työyhteisön kulttuurisella ja sosiaalisella ilmapiirillä on useimmiten vaikutusta siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja pidetään toimivina tai jopa toivottavina. Pedagoginen koulutus tarjoaa opetuksesta kiinnostuneille opettajille myös vertaisyhteisön ja mahdollisuuksia jakaa kokemuksia, tietoja ja näkemyksiä sekä oppia toinen toisiltaan. Erityisen merkityksellistä tällaisen pedagogista toimintaa arvostavan ja siitä kiinnostuneen yhteisön jäsenyyden on havaittu olevan aloitteleville yliopisto-opettajille. (Gibbs & Coffey 2004, 98–99.) Kaiken kaikkiaan pedagogisen koulutuksen tavoite ei ole tukea ainoastaan yksittäisen opettajan pedagogisen osaamisen kehittymistä, vaan tavoitteena on, että koulutuksesta on laajamittaisempaa hyötyä sekä lähityöyhteisössä että yliopistokontekstissa yleensä.

Levanderin ja Ruohiston (2008, 7–8) mukaan pedagogiselle koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja sen myötä koulutuksen vaikuttavuuden arviointi on alkanut kiinnostaa

yliopisto-opetuksen kehittämistä kiinnostuneita tutkijoita ja koulutuksen järjestäjiä. Muun muassa Kreber (1999) sekä Ho, Watkins ja Kelly (2001) ja edelleen Åkerlind (2003) ovat tutkineet opetuskäsitysten muutosta ja pedagogisen koulutuksen vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen. Lisäksi Gibbs ja Coffey (2004, 94) ovat selvittäneet laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa koulutuksen vaikutusta opetustaitoon, opetukselliseen lähestymistapaan ja opiskelijoiden oppimiseen. Tutkimustulokset ovat antaneet osoituksia siitä, että yliopistopedagoginen koulutus voi lisätä opettajan opiskelijalähtöisyyttä ja siten edistää opiskelijan oppimista.

Postareffin ym. (2007, 568–569) tutkimusten mukaan opettajat ovat kokeneet tullessaan pedagogisen koulutuksen vaikutuksesta tietoisemmiksi opetuksellisista lähestymistavoistaan ja opetusmenetelmistään sekä motivoituneensa uusien opiskelijalähtöisten opetusmenetelmien kokeiluun. Myös Levanderin ja Ruohiston (2008) tutkimuksen mukaan yliopisto-opettajien opetuskäsitys muuttuu pitkäkestoisen pedagogisen koulutuksen myötä, ja opettajat rohkaistuvat käyttämään aiempaa enemmän opiskelijalähtöisiä työskentelymenetelmiä. Tutkijat pitävät tuloksia suuntaantavina. Koulutuksessa opitun soveltaminen ja siirtäminen käytäntöön on haastavaa, ja muutokset näkyvät yleensä vasta viiveellä. (Levander & Ruohisto 2008, 6–10.) Hon ym. (2001, 165) mukaan muuttumassa olevat opetus- ja oppimiskäsitykset näkyvät ensin niin sanotussa julkiteoriassa ennen kuin tulevat näkyviksi käytännön toiminnassa. Useat tutkimukset ovat siis osoittaneet, että erityisesti pitkäkestoisella yliopistopedagogisella koulutuksella on merkitystä ja että yliopisto-opettajia tulisi kannustaa pitkäjänteiseen työssä kehittymiseen.

4.3 Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus

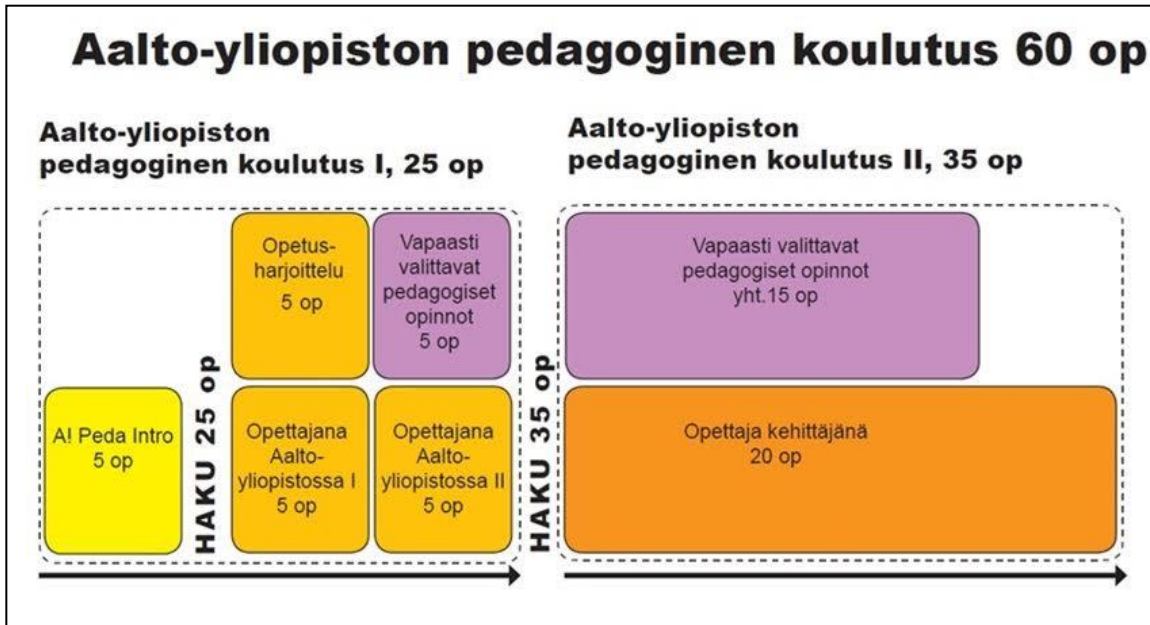
Aalto-yliopistossa opettajien pedagoginen osaaminen on nostettu yhdeksi menestystekijäksi. Yliopiston perustamisvuonna 2010 perustettiin myös Tutkimuksen ja opetuksen strateginen tuki, TOST. Yksikön tehtävä on ollut tuottaa palveluita tukemaan opetushenkilökunnan ja johdon työtä Aalto-yliopiston strategian toteuttamiseksi. Tavoitteena on ollut kehittää opetus- ja oppimiskulttuuria yhdessä opetuksesta vastaavien toimijoiden kanssa sekä vahvistaa opetuksen asemaa yliopistossa. Yliopistopedagoginen koulutus -tiimin yksi keskeinen tehtävä puolestaan on ollut kordinoida, toteuttaa ja kehittää opetushenkilöstölle suunnattua pedagogista koulutusta. Koulutuksella tarjotaan opettajille kehittymismahdollisuuksia, jotka tukevat pedagogista osaamista, akateemista johtamista sekä uralla etenemistä. (Syrjäkari & Hemminki 2014, 1–2.)

Ennen Aalto-yliopiston perustamista kaikissa kolmessa yhteen liittyneessä korkeakoulussa oli suunniteltu ja toteutettu eri laajuista pedagogista koulutusta. Sisällöiltään vaihtelevien koulutusten tavoitteena oli tukea opetushenkilöstön opetusosaamisen ja opetuksen kehittämistä, mutta en-

nen vuotta 2010 ei vielä ollut tarjolla 60 opintopisteen (op) kokonaisuutta, jota Aalto-yliopistossa lähdettiin tuolloin rakentamaan ja toteuttamaan. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus on tarkoitettu Aalto-yliopiston opetushenkilöstölle, ja koulutuksen lähtökohtina ovat Aalto-yliopiston strategia, tieteen ja taiteen alojen erityiset opetukseen liittyvät pedagogiset toimintatavat sekä paikallinen kehittäminen. Koulutuksen keskeisiksi tehtäviksi on nimetty oppimiskeskeisen kulttuurin kehittäminen, opetuksen monialaisuuden tukeminen sekä uusien pedagogisten yhteistyöverkoston synnyttäminen. (Syrjäkari & Hemminki 2014, 1–2.) Pedagogisen koulutuksen yksi tavoite on myös mahdollistaa eri alojen opettajia välistä vuorovaikutusta ja samalla edistää rajapinnoilla viihtyvää, tutkivalle otteelle perustuvaa opiskelu- ja työkuultuuria (Syrjäkari 2014, 2).

Syrjäkarin (2014, 2–3) mukaan Aalto-yliopiston pedagogisessa koulutuksessa kiinnostuksen kohteena ovat oppimisen ja opettamisen käytännöt; keskiössä ovat teoria ja tekeminen sekä taito ja kriittinen ajattelu. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan luomisessa kantavia periaatteita ovat tutkimuslähtöisyys ja yhteistoiminnallisuus, mikä antaa viitteen Hirston (2011, 259–263) esittelemään Ronald Barnettin näkemykseen. Tavoitteena on, että osallistujat tulevat koulutuksen aikana tietoisiksi omasta toiminnastaan opettajina ja kehittävät itselleen soveltuvia opettamisen tapoja osana oman alan opettamisen kehittämistyötä. Koulutuksen jälkeen he puolestaan kykenevät kehittämään opetustyötään reflektoidusti rakentamaansa pedagogiseen käyttöteoriaan nojautuen oman opetuksen lisäksi tiede- tai taideyhteisönsä aktiivisina jäseninä. Pedagogisen koulutuksen tavoite on siis tarjota välineitä tutkivaan opettajuuteen sekä hyvien pedagogisten käytäntöjen kollegiaaliseen jakamiseen ja luomiseen. (Syrjäkari 2014, 2–3.)

Vuosina 2013–2015 toteutettu Aalto-yliopiston pedagoginen koulutuskokonaisuus (60 op) on tuottanut opettajan laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden. Myös koulutuksen opetussuunnitelma on tällöin vastannut muodollisesti Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön erillisten opettajan pedagogisten opintojen (60 op, yliopistopedagogiikka) opetussuunnitelmaa. Kyseessä oleva Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus rakentuu prosessimaisesti kahdesta osasta (KUVIO 2). Koulutuksen ensimmäisen osan muodostaa pedagoginen koulutus I (25 op), jolle hakeutumisen edellytyksenä on A! Peda Intro -kurssin tai vastaavan yliopistopedagogisen johdantokurssin suorittaminen ennen koulutuksen alkamista. Lisäksi koulutukseen osallistuvan työtehtäviin tulee sisältyä opetusta. Koulutuksen toisen osan muodostaa pedagoginen koulutus II (35 op). (Syrjäkari 2015; Syrjäkari & Hemminki 2014, 3.)



KUVIO 2. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus (Syrjäkari & Hemminki 2014, 3)

Molemmille koulutusosioille on asetettu selkeästi omat tavoitteet. Pedagoginen koulutus I (25 op) tukee osallistujia tarkastelemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan ja opetustyötään sekä oppimista yliopistossa. Koulutusosion aikana osallistujat perehtyvät oppimisen teoreettisiin viitekehyksiin ja muodostavat oman oppimiskäsityksen, joka ilmenee opetusharjoittelun suunnittelussa ja toteutuksessa. Tavoitteena on, että osallistujat pystyvät koulutuksen jälkeen soveltamaan opetuksen suunnitteluprosessin vaiheita ja toteuttamaan opiskelijoita aktivoivaa opetusta. Lisäksi tavoitteena on, että he opettajina toimiessaan tunnistavat omia vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan jatkuvan refleктоivan kehittymisen lähtökohdiksi. Koulutuksen II osa (35 op) tukee osallistujan tutkimuksellisen työotteen vahvistumista opetuksen kehittämiseen liittyen. Yksilö- ja ryhmäprosessien myötä tavoitteena on syventää yksilöllistä ammatillista osaamista pedagogisena asiantuntijana sekä laajentaa omaa opettajan roolia kohti laajempaa opetuksen kehittäjän roolia vieden kehittämisajattelua eteenpäin työyhteisöön tai koulutusohjelmaansa. (Syrjäkari 2014, 4–5.)

Koulutusosioihin sisältyy ohjattua opetusharjoittelua, jonka yhteislaajuus on 16 op. Opetusharjoittelu sisältää sekä osallistujan ohjatuksi suunnittelemaa ja toteuttamaa opetusta omassa tai muussa oman alan oppilaitoksessa että lisäksi opetuksen seuranta yliopistossa sekä vähintään toisella koulutasolla, esimerkiksi ammattikorkeakoulussa tai lukiossa. (Syrjäkari 2014, 2, 5.) Ammattikorkeakoulu- tai lukiotasolla toteutettava seuranta antaa yliopisto-opettajille realistista kuvaa yliopistoon mahdollisesti hakeutuvista opiskelijoista ja auttaa suhteuttamaan yliopiston opettajan pedagogisen osaamisen tarpeita opiskelija- ja oppimislähtöisesti. Kaiken kaikkiaan opetusharjoittelun

tavoitteena on kehittää osallistujan opetus- ja ohjaustaitoja soveltamalla pedagogisessa koulutuksessa opittua teoriapohjaa osallistujan omaan opetusalaan ja opetuskäytäntöihin. (Syrjäkari 2014, 5.) Pakollisten kurssien lisäksi pedagogiseen koulutukseen I ja II sisältyy vapaasti valittavia pedagogisia opintoja, joilla kukin voi täydentää omaa osaamistaan haluamallaan tavalla. Toimintamuodoiltaan (muun muassa lähipäivät, vertaisryhmätyöskentely, oppimistehtävät) molemmat kurssit ovat osallistavia ja yhteistoiminnallisia edellyttäen sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyä. Pedagogisen koulutuksen II Opettaja kehittäjänä -kurssi (20 op) toteutetaan prosessimaisen yhteisöllisen oppimisen periaatteella, ja keskeinen kurssilla käytettävä oppimismenetelmä on tutkimusryhmätoiminta. Kukin ryhmä asettaa pedagogiseen kenttään sijoittuvan oppimistavoitteen, ja sen jäsenet toimivat sekä yksilöinä että ryhmänä tavoitteen saavuttaakseen. (Aalto-yliopisto 2012a, 1–4; Aalto-yliopisto 2014, 1.) Opettajaksi kasvu on useimmiten jatkuva, pitkäkestoinen oppimisen prosessi, jonka osa pedagoginen koulutus on. Aalto-yliopiston pedagogisessa koulutuksessa yliopiston opettaja on nähty tässä prosessissa aktiivisena oppijana, joka rakentaa omaa pedagogista käyttöteoriaansa vähitellen tietojen, taitojen ja kokemusten myötä.

Pedagoginen koulutus I -kokonaisuutta (25 op) on järjestetty vuosittain vuodesta 2011 alkaen, ja vuosittain koulutukseen on valittu 25–46 osallistujaa. Keväällä 2014 aloitti poikkeuksellisesti kaksi ryhmää, joista toinen suomen- ja toinen englanninkielinen. Pedagoginen koulutus II (35 op) on järjestetty kaksi kertaa vuodesta 2012 alkaen. Vuonna 2013 yliopistopedagogisia opintoja suoritti 364 Aalto-yliopistossa opetustehtävissä työskentelevää henkilöä. (Syrjäkari & Hemminki 2014, 5), ja vuonna 2014 näitä opintoja suoritti puolestaan 382 henkilöä. Johdantokurssille osallistuu vuosittain yli 100 henkilöä. Kaiken kaikkiaan vuosien 2011–2014 aikana Aalto-yliopiston pedagogisiin opintoihin on osallistunut yhteensä noin 1500 henkilöä. (Syrjäkari 2015.)

Vuodesta 2015 alkaen Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus järjestetään 25 opintopisteen laajuisena sekä suomen- että englanninkielisenä. Kokonaisuuteen sisältyy neljä viiden opintopisteen laajuista ydinkurssia: A! Peda Intro -johdantokurssi, opetuksen suunnittelu, oppiminen ja opetus yliopistossa sekä opetusharjoittelu. Lisäksi koulutukseen sisältyy valinnaisia opintoja (5 op). Koulutus on suunnattu henkilöille, jotka haluavat kehittää omaa opetustaan Aalto-yliopistossa, ja sisällöltään koulutus vastaa paljolti vuosien 2013–2015 aikana toteutettua pedagogista koulutusta. (Aalto-yliopisto 2015a, 1–2.)

5 TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää Aalto-yliopiston yliopistopedagogisen koulutuksen (60 op) vuosien 2011–2014 välisenä aikana suorittaneiden yliopiston opettajien pedagogisen ajattelun muotoutumista koulutuksen aikana. Kiinnostus kohdistuu siihen, miten koulutuksen keskeinen tehtävä tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä on toteutunut asetetun opetussuunnitelman puitteissa. Aalto-yliopistossa tuona ajankohtana tarjottu pedagoginen koulutus toimii tutkimuksen kontekstina, kun pedagogisia opintoja suorittavien yliopiston opettajien kirjoittamia tekstejä tarkastelemalla etsitään vastausta tutkimustehtävään. Tässä luvussa esitellään tutkimusote sekä tutkimuksen toteutusta ja analyysia ohjanneet periaatteet ja tutkimusmetodologiset käytännön ratkaisut.

5.1 Tutkimusote

Tutkimusaihetta lähestytään kvalitatiivisesta eli laadullisen, aristoteelisen perinteen mukaisesta ymmärtävän tutkimuksen näkökulmasta. Ymmärtäminen tutkimusmetodisena elementtinä tarkoittaa tietynlaista eläytymistä tutkimuskohteeseen liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Raatikainen 2005, 4–5; Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–28.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja ymmärtämään sitä mahdollisimman monesta eri näkökulmasta (Hirsjärvi ym. 2012, 161). Tämän tutkimuksen taustaideologia on lähtöisin laadullisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä.

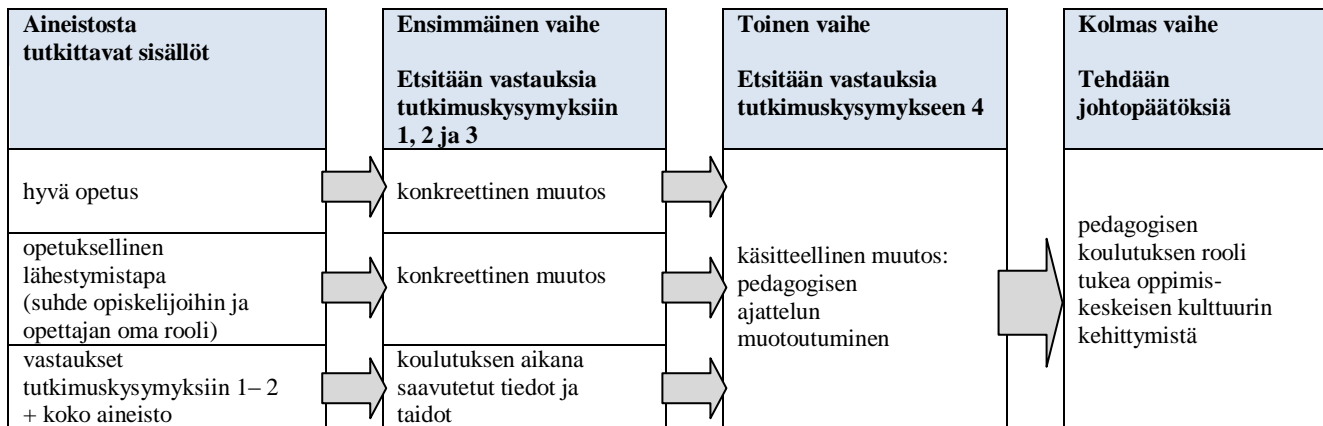
Kun tutkitaan ihmistä, on taustalla aina jonkinlainen käsitys ihmisestä. Ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys, miten kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan, ovat tutkimuksen perustan muodostavia keskeisiä filosofisia kysymyksiä. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa olennaisia näihin kysymyksiin liittyviä käsitteitä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä tiedonkäsityksen näkökulmasta ymmärtäminen ja tulkinta. Kun ihmistä tutkitaan fenomenologisesti, tutkitaan kokemuksia ymmärrettynä laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, elämäntodellisuuteen, jossa hän elää. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, kaikella on jokin merkitys. Havaintojen kohteet näyttäytyvät havaitsijan uskomusten, kiinnostuksenkohteiden ja pyrkimysten valossa esimerkiksi hyvinä tai huonoina. Teoria sisältää ajatuksen erilaisissa elämismaailmoissa elävien yksilöiden erilaisuudesta, joille samoillakin asioilla on erilaisia merkityksiä. Toisaalta tietyn yhteisön jäsenyys tuottaa yhteis-

siä merkityksiä, joten yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa aina myös jotakin yleistä. Fenomenologinen tutkimus on eräässä mielessä yksittäiseen suuntautuvaa paikallistutkimusta, jonka tavoitteena on tiettyyn kontekstiin kuuluvien ihmisten sen hetkisen merkitysmaailman ymmärtäminen. Olennaista on pyrkiä pääsemään niiden tilanteiden sisälle, joissa tutkittava ilmiö esiintyy ja tarkastella yksilöiden subjektiivisia havaintoja ja merkityksenantoja juuri siinä tilanteessa. Inhimillistä kokemusta tutkimalla katsotaan olevan mahdollista ymmärtää ihmistä, ja koska kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, ei ihmistä ole mahdollista ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta. Konkreettisenä esimerkkinä Laine (2010) mainitsee opettajan opettajuuden olevan opettajan suhdetta oppilaisiin ja kouluinstituution eri osapuoliin ja että tuota suhdetta tutkimalla voidaan saada selville kulloisenkin opettajuuden luonne. (Laine 2010, 28–31.) Samankaltaisista asioista on kysymys myös tässä tutkimuksessa. Tarkastelemalla tutkittavien näkemyksiä hyvästä opetuksesta sekä heidän suhtautumisestaan opiskelijoihin oppijoina ja itseensä opettajina pyritään tutustumaan yliopiston opettajien pedagogisen ajattelun muotoutumiseen ja samalla saamaan selville pedagogisen koulutuksen merkitystä siinä prosessissa. Yliopiston opettajat nähdään tavoitteellisina ja ajattelevina yksilöinä, jolloin kunkin yksilön elämämaailman erilaisuudesta kumpuava yksilöllisyys sisältää myös väistämättä kaikille yhteisen yliopistokontekstin tuottamaa yhteistä merkityksen perinnettä.

Sekä fenomenologia että hermeneuttinen fenomenologia ovat kiinnostuneita elävästä elämästä ja inhimillisistä kokemuksista sellaisina kuin ne on eletty (Laverty 2003, 24). Hermeneutiikka liittyy fenomenologiaan tulkinnan tarpeen myötä; se tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tulkinnan kohteina ovat ihmisten välisessä kommunikoinnissa käytettävät ilmaisut. Arkielämässä tapahtuvaa luontaisen ymmärryksen varassa tapahtuvaa toimintaa nimitetään hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiymmärrykseksi, ja jonkinlaista esiymmärrystä pidetään merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä. Hermeneuttinen ymmärtäminen perustuu dialogiin, tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun. Tieto syntyy tuossa dialogissa, kun ymmärtäminen etenee kehämäisesti tutkijan esiymmärryksen korjautuessa ja syventyessä ilmiöiden merkitysten oivaltamisen kautta ymmärrykseksi. (Laine 2010, 31–33.) Tutkimustavan tavoitteeksi voisi Laineen (2010, 33) ja Lavertyn (2003, 22) mukaan määritellä pyrkimyksen tehdä tunnettua tiedetyksi, tuoda tietoiseksi ja näkyväksi tottumuksen huomaamattomaksi ja itsestään selväksi häivyttämää tai sellaista, mikä on koettu, mutta mitä ei ole tietoisesti ajateltu. Laineeseen viitaten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 35) kutsuvat fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta tulkinnalliseksi tutkimukseksi. Fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista on vaikea esittää tarkkaa kuvausta, ja se saa soveltavan muotonsa aina kulloisenkin tutkimuksen yhteydessä useiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Tutkijan on harkittava tilannekohtaisesti, miten toisen ihmisen ko-

kemukset ja ilmaisuuden merkitykset on mahdollista saavuttaa mahdollisimman autenttisine. (Laine 2010, 33.)

Luvun alussa kerrotun kaltaisesti fenomenologis-hermeneuttisuus toteutuu tässä tutkimuksessa enemmänkin tutkimuksen taustaideologiana. Varsinainen aineiston analyysi on toteutettu suoraviivaisemmin perinteisen sisällönanalyysin periaatetta noudattaen, joskin hermeneutiikalle tyypillistä vaiheittaista tapaa mukaillen (KUVIO 3).



KUVIO 3. Tutkimusprosessin kulku vaiheittain

Ensimmäisessä vaiheessa tutkittavia sisältöjä ja niissä pedagogisen koulutuksen aikana tapahtuneita konkreettisia muutoksia selvitetään erikseen. Toisessa vaiheessa saatuja tutkimustuloksia tarkastellaan yhdessä ja muodostetaan käsitys pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden pedagogisen ajattelun muotoutumisesta. Lopuksi muodostetaan näkemys pedagogisen koulutuksen roolista tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä.

Positioni tutkijana määrittäytyy oman työn, ammatillisen opettajuuden, sekä opettajuuden kehittämiseen kohdistuvan kiinnostuksen ja tarpeen kautta. Opetustyötä ammatillisessa peruskoulutuksessa koskettavat samankaltaiset muospaineet, markkinataloistumisen vaikutukset, kilpailukykyhaasteet, resurssien leikkaukset, tarpeet oman ammattitaidon jatkuvasta päivittämisestä sekä opiskelijoiden heterogeenisyyden vaikutukset kuin jotka koskettavat opetustyötä yliopistossa. Kysymys, miten ohjata opiskelijoita saavuttamaan ymmärtävää ja soveltavaa osaamista tämän hetken ja muuttuvan työelämän tarpeisiin, haastaa jatkuvasti pohtimaan hyvän opetuksen ulottuvuuksia ja toimivia opetustapoja etenkin erityisopetuksen ja opiskelijoiden henkilökohtaisen tuen tarpeen koko ajan lisääntyessä. Noin 20 vuoden työkokemuksen myötä muodostunut opettajan elämismailman ja pedagogisen toiminnan haasteiden tuntemus yleisellä tasolla ovat tuottaneet esiyymmärrys-

tä aihepiirin tarkasteluun. Yliopiston opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen korkea-asteella on lisäksi avannut uuden tarkastelunäkökulman opettajan työhön.

5.2 Tutkimuksen toteutus ja aineistonkeruu

Tutkimus pohjautuu valmiin aineiston käyttöön. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2012) ovat todenneet, että aina ei ole välttämätöntä kerätä aineistoa itse. Oppilaitoksiin, tutkimuslaitoksiin ja projekteihin kertyy jatkuvasti tutkimuskelpoisia aineistoja, joten tutkimusaineiston hankinnassa on hyvä tavoitella myös ekonomisia ja tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. (Hirsjärvi ym. 2012, 186.) Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto muodostuu Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen (60 op) vuosien 2011–2014 aikana suorittaneelta kuudelta yliopiston opettajalta kerätystä, heidän itse koulutuksen aikana kirjoittamastaan kirjallisesta tehtävä-, reflektio- ja palautemateriaalista. Tutkimusaineisto koostuu seuraavista dokumenteista:

Pedagoginen koulutus I (25 op)

- ennakkotehtävä
- käyttöteoriaessee
- opetusharjoittelun suunnitelma ja reflektio

Pedagogisen koulutus II (35 op): Opettaja kehittäjänä -kurssi (20 op)

- ennakkotehtävä
- alku-, väli- ja loppukysely.

Pedagogisen koulutuksen I (25 op) ennakkotehtävän tehtävänannossa koulutukseen hakeutuneita on pyydetty kirjoittamaan omasta polustaan opettajaksi käyttämällä apuna kysymyksiä, mitä on hyvä opetus ja miten näkemys opetuksesta on muuttunut vuosien varrella. Lisäksi heitä on pyydetty kuvailemaan omia onnistumisenkokemuksiaan opettajana. Käyttöteoriaesseen tehtävänannossa heitä on pyydetty pohtimaan omaa opettajan käyttöteoriaansa. Termiä on selvennetty kertomalla, että *”teoreettisen tiedon yhdistyessä omiin aiempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa kehittyä oma opettamisen teoria, josta käytetään nimitystä käyttöteoria”*. Yksi apukysymys myös tässä tehtävänannossa koskee näkemystä hyvästä oppimisesta, opettamisesta ja opetuksen kehittämisestä. Työtä ohjaavat arvot, arvostukset ja periaatteet sekä se, miten nämä näkemykset näkyvät omassa työssä, on toinen tehtävänannossa nimetty kirjoittamista ohjaava aihepiiri. Lisäksi opettajia on ohjeistettu kirjoittamaan, mitä he odottavat opiskelijoilta ja kollegoilta ja mitkä ovat heidän omia vahvuuksiaan ja kehittymisenkohteitaan. Opetusharjoittelua koskeva aineisto koostuu opetusharjoittelusuunnitelmasta ja sen reflektoinnista, jossa kukin opettaja on ilmaissut opetusharjoittelulle

asettamansa osaamistavoitteet sekä kuvannut valitsemansa opetusharjoittelukokonaisuuden (opetusharjoittelun toimintaympäristö, oppimiskäsitys pedagogisten ratkaisujen taustalla, kohderyhmä ja sen vaikutus opetuksen suunnitteluun, opetusharjoittelusuunnitelma, oman opetuksen arviointi ja reflektointi sekä toisten opetuksen seuranta koskeva raportointi).

Pedagogisen koulutuksen II (35 op) Opettaja kehittäjänä -kurssiin (20 op) liittyvä aineisto koostuu kahdesta osasta. Ennakkotehtävässä opettajat kertovat itsestään esseemuotoisesti otsikolla *Minä kehittäjänä yliopistoyhteisössä*. Aineiston toisen osan muodostavat kyselyt omasta oppimisenäkemyksestä, hyvästä opettajuudesta sekä oppimiskeskeisyyteen liittyvistä ajatuksista.

Se, että aineistoa ei alun perin ole kirjoitettu tutkimuskäyttöön, vaan tekstit on kirjoitettu pedagogiseen koulutukseen sisältyvinä tehtävinä, on tutkimuksen näkökulmasta sekä etu että haaste. Haasteellisena tällaisen valmiin, ei-tutkimuskäyttöön suunnatun, aineiston käytössä näyttäytyi tutkijalle jälkikäteen muodostaa aineistolle tutkimuskysymysten kannalta relevantit kysymykset. Myös Hirsjärvi ym. (2012, 186) ovat todenneet, että haasteellista valmiin aineiston käytössä on nimenomaan aineiston ja tutkimusintressin sovittaminen toisiinsa. Yksi tämän tutkimusaineiston etu puolestaan on se, että kaikki tutkimukseen osallistuneet yliopiston opettajat ovat tuottaneet aineiston osallistuessaan yliopistopedagogiseen koulutukseen, joten jokainen on kirjoittanut suhteellisen ajantasaisesti tuoreista, omakohtaisista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Aineisto koostuu systemaattisesti tietyissä koulutuksen vaiheissa kerätyistä dokumenteista koulutuksen koko ajalta, joten aineiston perusteella on mahdollista muodostaa kokonaiskuva kunkin yliopiston opettajan pedagogisesta kehittymisprosessista. Aineistoon sisältyvät tekstit ovat opettajien omaa pohdintaa ja suunnattu luettavaksi vain heille itselleen sekä heidän pedagogista koulutustaan ohjaaville opettajille. On siis oletettavaa, että tekstit sisältävät aitoja ja todenmukaisia ilmauksia tutkittavien ajatuksista koulutuksen eri vaiheissa. Koska laadullisessa tutkimuksessa on oleellista nimenomaan tutkimukseen osallistuvien näkökulman tavoittaminen, tulee suosia menetelmiä, joiden avulla tutkittavien ääni pääsee hyvin esille. Tutkittavien henkilöiden tulisi tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Heillä tulee olla kokemusta asiasta tai heidän on edustettava tutkimuksen tarkoituksen kannalta relevanttia ryhmää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Edellä esitetyn lisäksi tutkittavien äänen kuulumista tämän aineiston avulla puoltaa se, että aineistona käytettäviä tekstejä ei alun perin ole kirjoitettu osana tutkimusta, jolloin vaarana voisi olla, että tutkittavat haluaisivat tarkoituksellisesti osoittaa jotakin tutkimuskysymykseen liittyvää tutkijalle. Toisaalta aineistossa saattaa olla sisältöjä, joilla tutkittavat ovat tarkoituksellisesti halunneet osoittaa ohjaavalle opettajalleen jotakin pedagogista koulutuksen tavoitteeksi asetettua. Tällaiset seikat kuuluvat ihmistä koskevan tutkimuksen luonteeseen ja niistä on syytä olla tietoinen.

Tutkittavien lukumäärä ei laadullisessa tutkimuksessa ole ratkaiseva kysymys, vaan merkityksellistä on aineiston laatu sekä tutkijan kyky tulkita aineistoa ja tehdä tarkoituksenmukaisia yleistyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa varten voidaan valita harkinnanvaraisesti vain pieni määrä tutkittavia ja perustella tehtyä valintaa tarkoituksenmukaisuusnäkökulmalla. (Puusa & Juuti 2011, 55–56.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kuudelta yliopiston opettajalta kerätystä kirjallisesta tehtävä-, reflektio- ja palautemateriaalista. Tutkimukseen osallistuvien henkilö- ja aineistovalinnan on tehnyt Aalto-yliopiston kehitysasiantuntija ja yliopistopedagogisen koulutuksen prosessivastaava, Maire Syrjäkari, joten käytännössä kyseessä on harkinnanvarainen valinta. Tutkimusaineistoksi on valittu Aalto-yliopiston aikana pedagogiset opinnot (60 op) suorittaneiden henkilöiden kirjalliset aineistot.

Tutkimukseen osallistuneet yliopiston opettajat edustavat Aalto-yliopiston eri korkeakouluja tai yksiköitä. Näitä tietoja samoin kuin tutkimukseen osallistuneiden opettajien varsinaista tehtävänimikettä, sukupuolta tai ikää ei tässä tutkimuksessa kuvata heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi. Aineiston käyttöä varten kaikilta tutkimukseen osallistuneilta on pyydetty kirjallinen tutkimuslupa (Liite 1). Tutkimusluvassa on sitouduttu noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita: kaikki tutkimukseen osallistuvien henkilö- ja tunnistetiedot on poistettu aineistosta niin, että lopullisista tutkimustuloksista ja tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä henkilöä. Tutkimuskäyttöön saatu aineisto on sitouduttu hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Pedagogista koulutusta koskevan tutkimusaineiston yhteenlaskettu laajuus on noin 180 sivua Word-tiedostoiksi muunnettua tekstiä (fontti Times New Roman 12, riviväli 1). Tähän mennessä pedagogiseen koulutukseen osallistuneista henkilöistä, jotka ovat antaneet tekstiaineistonsa tutkimuskäyttöön, on käytetty nimitystä yliopiston opettaja tai opettaja riippumatta heidän varsinaisesta tehtävänimikkeestään. Tästä eteenpäin heistä käytetään nimitystä tutkittava.

5.3 Aineiston analyysi

Analyysin avulla, tulkinnan ja päättelyn keinoin tutkijan on mahdollista edetä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessissa teoria ja aineisto keskustelevat keskenään, ja prosessin avulla on mahdollista tuottaa myös uusia havaintoja. (Puusa 2011, 116–118; Ronkainen ym. 2013, 126.) Alasuutari (2011, 39) kuvaa laadullista analyysiä havaintojen tiivistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen yhteispeliksi. Tämän tutkimuksen aineiston analysointimenetelmänä käytetään aineisto- ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla kirjallisessa muodossa olevaa aineistomateriaalia analysoidaan sys-

temaattisesti ja objektiivisesti etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroja. Aineistoa siis eritellään, järjestetään, tiivistetään ja jäsennetään siten, että tutkimuksen tuloksia on mahdollista esittää kiteytetyssä muodossa. Tavoitteena ei ole ainoastaan aineistotekstin luokittelu, vaan yhtenäisen kuvan luominen siitä, mitä aineisto kertoo tutkittavasta ilmiöstä. Pyrkimyksenä on, että tutkittavan ilmiön tarkoitukset, merkitykset ja kontekstuaalisuus säilyvät tarkastelussa. Analyysin aloittamista kuvataan yleisesti aineiston uudelleenjärjestämisellä: aineisto laitetaan ikään kuin osiin ja kootaan sitten uudelleen niin, että tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä tulkintoja. (Eskola 2010, 187–199; Tuomi & Sarajarvi 2009, 101–108.)

Eskola ja Suoranta (1998, 175–182) suosittelivat teemoittelua analysointitapana, kun ollaan ratkaisemassa jotakin käytännöllistä ongelmaa. Moilanen ja Räihä (2001, 55–61) korostavat tähän liittyen, että valittujen teemojen tulee kuvata aineiston sisältöä, ei yksityiskohtia. Sisällönanalyysi etenee yleensä teema tai henkilö kerrallaan. Konkreettinen aineiston luokittelu teemoihin etenee vähitellen käsitteellistyen, kun samankaltaisia alkuperäisiä ilmauksia yhdistetään teoreettisemmiksi yläkäsitteiksi. Aineiston teemoittelun kautta päästään varsinaiseen analyysivaiheeseen, jolloin tutkija pyrkii teemojen ja aineiston väliseen vuoropuheluun tulkintoja tehdäkseen. Analyysi jatkuu, kun tehtyihin tulkintoihin kytketään jo olemassa olevaa teoriaa ja tutkimustietoa ja oma tulkinta liittyy osaksi laajempia kokonaisuuksia. (Eskola 2010, 187–197.)

Koska käytin tutkimuksessa valmista aineistoa, aloitin analyysin lukemalla koko aineiston kahteen kertaan läpi saadakseni kokonaiskuvan sen sisällöstä. Jo lukuvaiheessa kaikkien tutkittavien teksteissä keskeiseksi teemaksi osoittautui hyvä opetus, johon tutkittavien arvot, arvostukset, periaatteet ja kehittämistavoitteet kietoutuivat. Hyvä opetus näyttäytyi lähtökohtana tarkastella opettajan tehtävää ja asettaa tavoitteita pedagogiselle koulutukselle. Lukuvaiheen jälkeen varsinaisen analyysin eteni vaiheittain (KUVIO 3, sivu 34) sekä aineisto- että teorialähtöisen sisällönanalyysin toimintatapaa noudattaen. Tulkinnan oikeellisuuden varmistamiseksi palasin alkuperäisiin aineistoihin ja analyysin eri vaiheissa koostamiini analyysitaulukoihin useasti analyysiä tehdessäni.

Tutkimustehtävään 1 on etsitty vastausta aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, tutkimustehtävään 2 puolestaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Vastaus kysymykseen 3 muodostuu aineistoa sekä kysymysten 1 ja 2 tuloksia tarkastelemalla. Kysymyksen 4 vastaus muodostuu synteessä aineiston ja kaikkien edeltävien tutkimuskysymysten pohjalta. Taulukossa 2 on esitetty aineisto- ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin käyttö suhteessa alkuperäiseen kirjalliseen aineistoon. Nuolimerkein osoitetaan yliopistopedagogisen koulutuksen viisi vaihetta, joissa aineiston avulla on ollut mahdollista tarkastella pedagogisen ajattelun muotoutumisprosessia. Pedagoginen koulutus I (25 op) -osioon sisältyy kolme tarkasteluajankohtaa: ennakkotehtävä 25, käyttöteoriaosio ja opetusharjoitteluraportti. Pedagoginen koulutus II (35 op) -osioon sisältyy kaksi tarkastelu-

ajankohtaa: Opettaja kehittäjänä -kurssin (20 op) ennakkotehtävä35 ja kurssin loppukysely. Ajankohdat muodostavat tulosten tarkastelun ja raportoinnin näkökulmasta kolme eriluonteista vaihetta, joten luvussa 6 varsinainen tulosten raportointi tehdään otsikkotasolla kolmivaiheisesti: tilanne pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa, opetusharjoittelun jälkeen ja koulutuksen loppuvaiheessa.

TAULUKKO 2. Käytetyt analyysimenetelmät suhteessa aineistoon

	Pedagoginen koulutus I (25 op)			Pedagoginen koulutus II (35 op)		
	Ennakkotehtävä	Käyttöteoria	Opetusharjoittelu	Ennakkotehtävä	Loppukysely	
Tutkimuskysymys 1 Mitä on hyvä opetus pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden mukaan? <i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	X	X	X	X	X	
Tutkimuskysymys 2 Minkälainen on pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä opettajan oma rooli? <i>Teoriaohjaava sisällönanalyysi</i>	X	X	X	X	X	
Tutkimuskysymys 3 Minkälaisia opetustyössä ja työyhteisössä sovellettavia tietoja ja taitoja koulutukseen osallistuneet ovat kokeneet oppineensa koulutuksen aikana? <i>Tutkimuskysymysten 1–2 vastaukset</i> <i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>		X	X	X	X	
Tutkimuskysymys 4 Miten koulutukseen osallistuneiden pedagoginen ajattelu on muuttunut pedagogisen koulutuksen aikana?	<i>Synteesi tutkimuskysymysten 1–3 perusteella</i>					

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

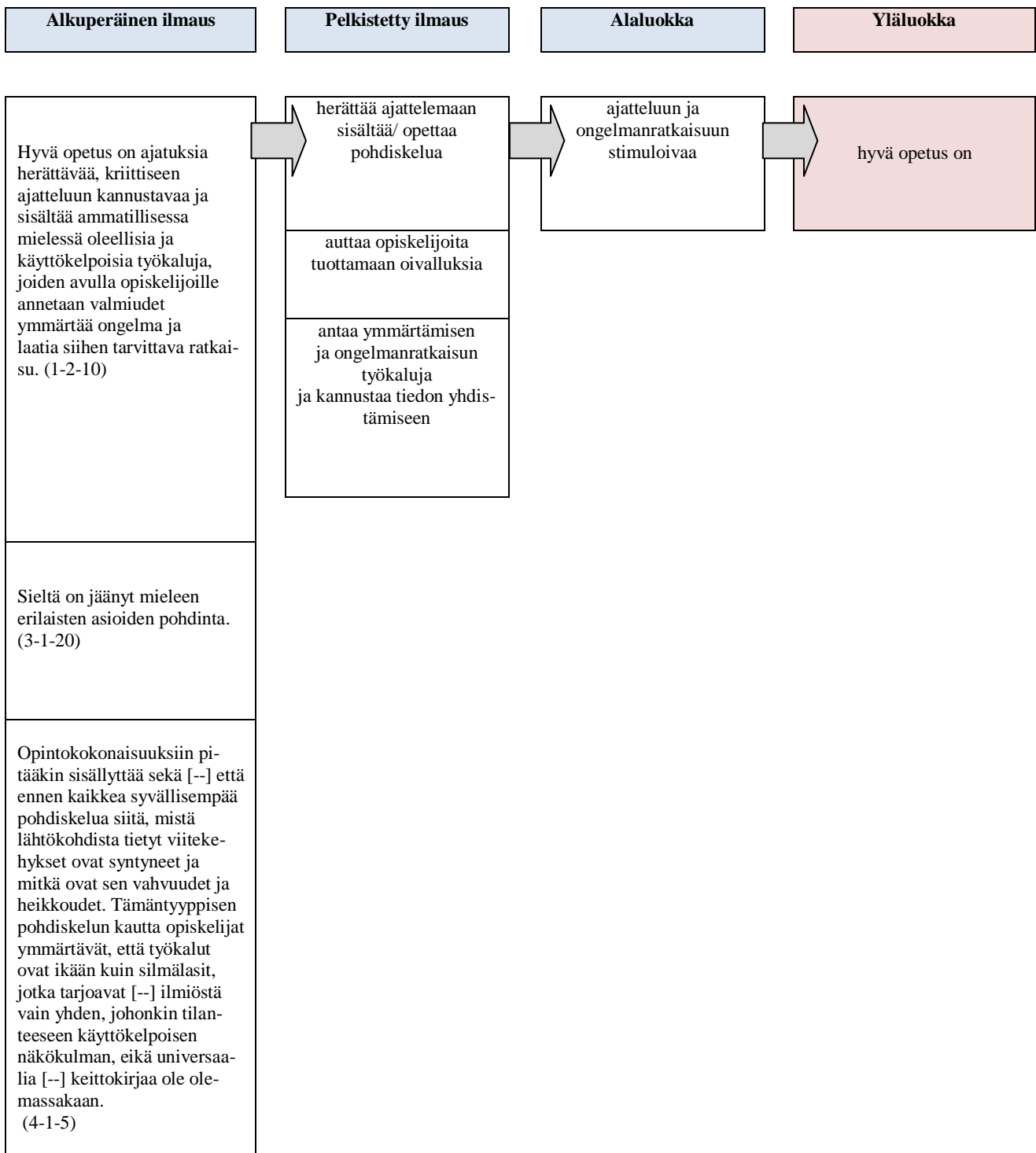
Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tavoitellaan teorian rakentamista nimenomaan aineiston perusteella. Aineistosta esiin nostettujen käsitteiden ja ilmiöiden yhdistelyn avulla pyritään saamaan vastaus tutkimusongelmaan. Analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tehtävänasettelun mukaan eli ne eivät noudata aiemmin esitettyjä kaavoja tai malleja. Näin ollen aikaisemmilla tiedoilla tai havainnoilla ei pitäisi olla vaikutusta tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110.) Eskola ja Suoranta (1998, 80) kuitenkin toteavat, että sekä arkitulkintamme että teoreettiset havaintomme ovat tulkintaa vaativia ja teoriapitoisia, joten teorialla on aina jonkinlainen ohjaava vaikutus. Tutkimustuloksia tai havaintoja ei myöskään voida pitää analyysimenetelmästä tai tutkijasta irrallisina. Sisällönanalyysin luonteen mukaan analyysiprosessia kuvataan yleensä nelivaiheisena: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely, abstrahointi eli teoreettisten

käsitteiden luominen ja sisällönanalyysin luotettavuuden arviointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20–21, 108–113.)

Kävin aineiston läpi aineistolähtöisesti saadakseni vastauksen tutkimuskysymykseen 1: Mitä on hyvä opetus pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden mukaan? Käytin analyysiyksikkönä tutkittavien hyvään opetukseen liittyvää ilmausta, ajatuskokonaisuutta, joka saattoi olla yksittäinen lause tai useamman virkkeen muodostama kokonaisuus. Taulukoin tutkittavien pedagogisen koulutuksen eri vaiheissa kirjoittamat hyvään opetukseen liittyvät alkuperäiset ilmaukset tutkittavakohtaisesti eri aineistodokumenteista erikseen. Sen jälkeen muodostin niistä pelkistetyt ilmaukset ja edelleen samansisältöisiä asioita sisältävät alaluokat. Koska tutkimuksen tavoitteena ei ole yksittäisen henkilön prosessin tai tarinan kuvaaminen, yhdistin kaikkien tutkittavien pelkistetyt ilmaukset ja alaluokat samaan taulukkoon ja laadin yhteenvedon sen pohjalta. Kuvio 4 on yksinkertaistettu havaintoesimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämistä sekä yhden alaluokan (ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa) rakentumisesta hyvän opetuksen ulottuvuudeksi. Todellisuudessa saman alaluokan alle sijoittuvia alkuperäisiä ilmauksia saattoi olla jopa 35 (pedagoginen koulutus I/käyttöteoria: ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa). Esimerkistä käy ilmi, että alkuperäiset ilmaukset on koostettu eri henkilöiden teksteistä. Alkuperäisten ilmausten lopussa kaarisulkeissa oleva numerosarja ilmaisee lukijalle, kenestä tutkittavasta on kysymys ja lisäksi tutkijalle, miten ilmaisu on jälkikäteen löydettävissä alkuperäisestä aineistosta. Merkintä 1-2-10 tulkitaan seuraavasti: kyseessä on tutkittava numero 1, ja tekstiin liittyvä alkuperäinen ilmaus löytyy alkuperäisestä aineistosta sivulta 2 riviltä numero 10. Tutkimustuloksia esittelevässä luvussa 6 on käytetty vastaavia merkintöjä. Alkuperäisten ilmausten tekstisitaateissa mahdollinen merkintä [--] tarkoittaa, että tekstistä on poistettu sanoja, jotka eivät ole merkityksellisiä ilmauksen sisällön kannalta.

Koska tutkimuksen tavoitteena ei ole kuvata yksittäisten henkilöiden kehitysprosessin kulua, kaikkia aineistossa esiintyneitä hyvää opetusta koskevia aihepiirejä ei ole tarkoituksenmukaisesti tuoda esiin tutkimustuloksia esiteltäessä. Kun vähintään puolet tutkittavista on käsitellyt tekstisään samaa aihepiiriä, se on katsottu tutkimustulokseksi. Aihepiirin toistuminen aineistossa sinällään ei ole ollut riittävä peruste näyttäytyä tutkimustuloksena, sillä yksittäinen henkilö oli saattanut kirjoittaa samasta aiheesta useita ilmauksia ilman, että muut ovat käsitelleet sitä lainkaan.

Pedagoginen koulutus I (25 op), ennakkotehtävä



KUVIO 4. Yksinkertaistettu esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä sekä yhden alaluokan (ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa) rakentumisesta hyvän opetuksen ulottuvuudeksi.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Löytääkseni vastauksen tutkimuskysymykseen 2, tarkastelin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mitä tutkittavien ilmaukset kertovat heidän opetuksellisesta lähestymistavastaan koulutuksen eri vaiheissa ja mitä lähestymistapa puolestaan kertoo tutkittavien suhteesta opiskelijoihin oppijoina ja heidän omasta roolistaan opettajina. Pyrin selvittämään, missä määrin ilmauksissa näyttäytyy oppimis- tai sisältölähtöinen lähestymistapa ja minkälaisia muutoksia lähestymistavassa tapahtuu. Teoriaohjaavassa tarkastelussa sen lisäksi, että saatuja tutkimustuloksia yhdistetään lopuksi aiempaan tutkimusperinteeseen ja peilataan valittuun teoreettiseen viitekehykseen, teoria toimii apuna jo sisällönanalyysin etenemisessä, kun aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97, 108.) Tutkimuksen teoriaohjaavan analyysirungon muodostaa Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) teoria opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksista (TAULUKKO 1, sivu 20).

Jo tekemäni aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta muokkasin Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) muodostamaa opetuksellisten lähestymistapojen jaottelua tähän tutkimukseen paremmin sopivaksi. Yhdistin muutamia heidän määrittelemiään opetuksen ulottuvuuksia niin, että tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan analyysin analyysirunko muokkautui Taulukon 3 mukaiseksi.

TAULUKKO 3. Opetuksellisten lähestymistapojen tarkastelu tässä tutkimuksessa

pedagoginen ulottuvuus	oppimislähtöinen	opetuksen ulottuvuus	sisältölähtöinen
opetusprosessi	joustavuus, opiskelijan tarpeet (syvällinen oppimisen arviointi)	suunnittelu (sisältää arviointikäytännöt)	opettajan intressit, tarkkuus (tietojen arviointi)
	konteksti vaikuttaa	opetuskäytännöt	ei vaihtelee
oppimisympäristö	oppimisen edistäjä	opettajan rooli	asiantuntija
	aktiivinen tiedon luoja	opiskelijan rooli	passiivinen tiedon vastaanottaja
	edistää oppimista	vuorovaikutus	ei olennaista
	edistää oppimista	ilmapiiri	opettajan vastuulla
oppimiskäsitys	ymmärrystä korostava	oppimiskäsitys	muistamista korostava
pedagoginen kehittyminen	sisäinen motivaatio	pedagoginen kehittyminen	ulkoinen motivaatio
	tietoisuus omasta opettajuudesta		vähemmän tietoinen omasta opettajuudesta

Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) teoriassa opetuksen ulottuvuus *arviointikäytännöt* on nimetty erilliseksi opetusprosessiin sisältyväksi ulottuvuudeksi opetuksen ulottuvuuksien *suunnittelu* ja *opetuskäytännöt* lisäksi. Tässä tutkimuksessa *arviointikäytännöt* on sisällytetty opetuksen ulottuvuuteen *suunnittelu*. Arvioinnista kirjoittaessaan tutkittavat ovat viitanneet arviointiin arvioinnin suunnittelun näkökulmasta. Lisäksi pedagogiseen ulottuvuuteen *pedagoginen kehittyminen* sisältyvät kaksi erillistä opetuksen ulottuvuutta on yhdistetty ja pedagogista kehittymistä tarkastellaan kokonaisuutena. Yhdistämällä alkuperäisiä ulottuvuuksia on pyritty selkiyttämään analyysin tekemistä. Sovellettuna tämän tutkimuksen aineistoon Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) luoma opetuksellisten ulottuvuuksien luokittelu on osin kaavamainen. Monet asiat näyttäytyivät tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa helpommin neljän pedagogisen pääulottuvuuden mukaan jaoteltavissa. Selkeyden vuoksi teoriaohjaavan analyysin lähtökohtana on kuitenkin säilytetty pääosin alkuperäinen Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) opetuksellisten lähestymistapojen jaotelu.

6 PEDAGOGISTA AJATTELUA EDUSTAVAT NÄKÖKULMAT

Konkreettiset tutkimustulokset esitellään tämän luvun alaluvuissa tutkimuskysymyksittäin. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa esitellään tässä tutkimuksessa esiin tulleet opettajan pedagogista ajattelua edustavat näkökulmat: mitä on hyvä opetus sekä millaisena näyttäytyy tutkittavien suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä tutkittavien oma rooli opettajana opetuksellisen lähestymistavan käsitteen avulla tarkasteltuna. Alaluku 6.3 kokoaa koulutukseen osallistuneiden näkemyksen, minkälaisia opetustyössä ja työyhteisössä sovellettavia tietoja ja taitoja he ovat kokeneet oppineensa koulutuksen aikana. Luvussa 7 muodostetaan kokonaiskuva tutkittavien pedagogisen ajattelun muotoutumisesta edellä mainituissa näkökulmissa ilmenneitä muutoksia tarkastelemalla. Tulosten raportoinnissa käytetään sekä tuloksia visuaalisesti havainnollistavia taulukoita että aineistositaatteja kuvaamassa tutkittavien ajattelua. Tutkimustulosten peilaus aiempaan teoria- ja tutkimustietoon tehdään pääsääntöisesti johtopäätöksiä kuvaavassa luvussa 8 (Pedagogisen koulutuksen rooli oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämisen tukijana).

6.1 Hyvän opetuksen ulottuvuudet

Tulosten raportointi tehdään tässä alaotsikkotasolla kolmivaiheisesti: tilanne pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa, opetusharjoittelun jälkeen ja koulutuksen loppuvaiheessa. Raportointiin on kuitenkin sisällytetty tulosten esittelyä kaikilta viideltä tarkasteluajankohdalta (TAULUKKO 2, sivu 39), koska kunakin ajankohtana on saattanut tapahtua jonkinlaisia pedagogisen ajattelun muotoutumiseen viittaavia muutoksia. Kuviossa 4 (sivu 41) on esitetty yksinkertaistettu esimerkki, miten tutkittavien alkuperäiset ilmaukset ovat jäsentyneet hyvän opetuksen alaluokiksi eli ulottuvuuksiksi. Vastaavalla tavalla ovat muodostuneet kaikki nyt esiteltävät hyvään opetukseen liitetyt ulottuvuudet. Tämän alaluvun päätteeksi esitellään yhteenvetotaulukko (TAULUKKO 7, sivu 56) kaikissa tarkasteluajankohdissa esiin tulleista hyvän opetuksen ulottuvuuksista. Tutkimusraportin tässä osassa ei vielä kuvata, millaista tutkittavien oma toiminta on käytännössä. Tutkittavien käsitys hyvästä opetuksesta kuvailee pedagogisen ajattelun ulottuvuutta kirjoitetun käyttöteorian eli julkiteorian tasolla. Opetuksellinen lähestymistapa, opettajan käytännön toiminnan tarkastelu vasta kertoo, miten julkiteoria todentuu käyttöteoriaksi.

Hyvä opetus pedagogisten opintojen alkuvaiheessa

Taulukossa 4 on kuvattu rinnakkain pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa ilmenneet hyvän opetuksen ulottuvuudet. Numerosarja kunkin ulottuvuuden alapuolella ilmaisee, ketkä tutkittavat ovat tuoneet ulottuvuuden aineistossaan esille. Tutkittavalta numero 6 ei ollut saatavissa ennakkotehtävä 25 -aineistoa, mutta koska kaikki muut aineistodokumentit löytyvät myös häneltä, sen puuttumisen ei katsottu vaikuttavan kokonaisuuteen merkittävästi. Taulukkoon on merkitty lihavoituna ne ulottuvuudet, jotka ilmenevät useimpien tutkittavien aineistoissa ja siten näyttäytyivät kyseessä olevassa vaiheessa merkityksellisimpinä. Lisäksi taulukossa näkyy, mikäli jo edellisessä vaiheessa ilmennyt ulottuvuus on luonteeltaan muuttunut tai saanut uusia piirteitä.

TAULUKKO 4. Hyvä opetus pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa

ENNAKKOTEHTÄVÄ, 25 op (ET25)	KÄYTTÖTEORIAESSEE, 25 op (KT)
Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa (13) 1-2-3-4-5	Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa (35) ~ opiskelijaa oppimistekoihin aktivoivaa 1-2-3-4-5-6
Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää (13) 1-2-3-4-5	Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää (17) 2-4-5
Kohderyhmälähtöistä ~ opiskelijatuntemus (7) 1-2-3-4	Kohderyhmälähtöistä (23) ~ tilannekohtaisuus, huomioon ottaminen 2-3-4-5-6
Kannustavaa ja motivoivaa (7) 2-3-4-5	Kannustavaa ja motivoivaa (4) 3-4-6
Ilmapiirin merkitys (6) 1-2-3-4	Ilmapiirin merkitys (12) 2-3-4
Puitteet kunnossa (18) - jäsennellyt kurssisisällöt - opettajan substanssiosaaminen - laadukas oppimateriaali - opetuksen ymmärrettävyys ja käytännönläheisyys - selkeät pelisäännöt 3-4-5	Puitteet kunnossa (34) - jäsennellyt kurssisisällöt - opettajan substanssiosaaminen - laadukas oppimateriaali - tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät - opettajan selkeys - selkeät pelisäännöt 1-2-3-4-5-6
Tavoitteena kehittyminen opetuksessa 1-2-3-4-5	Tavoitteena kehittyminen opetuksessa 1-2-3-4-5-6
	Vuorovaikutuksen merkitys (17) 1-2-3-4-5
	Opettaja on enemmän kuin tiedonvälittäjä (7) ~ tukija, mahdollistaja, huolehtija 2-3-4-6
	Arviointi (8) ~ opiskelijalle henkilökohtainen palaute merkityksellistä 1-2-4-5

Koulutuksen alkuvaiheeseen liittyvissä tehtävissä tutkittavia oli ohjeistettu kirjoittamaan muun muassa, mitä heidän mielestään on hyvä opetus. Etenkin ennakkotehtäväteksteissä, mutta jonkin verran myös käyttäteoriaesseissä, tutkittavat muistelevat aiempia hyviä ja huonoja opettaja- ja kou-

lukokemuksiaan, ja hyvä opetus näyttäytyi sekä näiden koulu- ja opiskeluaikaisten muistojen että omien opettajakokemusten muovaamina ihanteina ja tavoitteina.

Opettajamme elämänohjeet ja kommentit jäivät mieleen pitkäksi aikaa, vaikka historian yksityiskohdat ovat unohtuneet autuaasti. Tästä olen tajunnut, kuinka opettaja voi olla suunnannäyttävä myös elämän polulla, ja pienetkin sanat ja esimerkki voivat vaikuttaa pitkälle tulevaisuuteen. Ajan mittaan olen myös laajentanut tätä roolimallia yleiseen käyttäytymiseen, kannustavuuteen, toisiin ihmisiin suhtautumiseen: hyvä synnyttää hyvää. (ET25-3-1-2)

Koulutukseen hakeutuessaan tutkittavat määrittivät hyvän opetuksen erityisesti ajatteluun ja ongelmaratkaisuun stimuloivaksi. He kuvailivat hyvää opetusta ajattelua herättäväksi. Se antaa opiskelijoille ymmärtämisen ja ongelmanratkaisun työkaluja, kannustaa tiedon yhdistämiseen ja auttaa tuottamaan oivalluksia. Tällaisen opetuksen tutkittavat ilmaisivat sekä sisältävän että opettavan pohdiskelua. Yhtä merkitykselliseksi koettiin se, että opetus on innostavaa ja mielenkiintoa herättävää. Tutkittavat olivat kirjoittaneet kuvauksia innostavista ja persoonallisista opettajista, jotka inspiroivat heitä jopa nyt, kun he itse toimivat opettajina. Ulottuvuuden alle valikoitui kuvauksia innovatiivisesta ja vaihtelevasta opetuksesta niin, että oppiminen voi olla myös hauskaa. Innostavasta opetuksesta välittyi tutkittavien mukaan opettajan intohimo ja arvostus opetettavaa alaa kohtaan. Opettajan suhtautuminen alaan voi vaikuttaa voimakkaasti opiskelijan oppimiskokemukseen.

Olenkin usein pohtinut, millaisen suunnan korkeakouluopintoni ja elämäni olisivat saaneet, jos ensimmäinen kosketukseni pääaineeseeni olisi kilpistynyt puuduttavaan tai intohimottomaan luennointiin tai jos olisin kokenut, että kyseisellä oppiaineella ei ole suurta merkitystä tässä maailmassa. (ET25-2-1-29)

Kannustava ja motivoiva opetus liittyvät edellä kuvattuun ulottuvuuteen. Motivointi näyttäytyi teksteissä enemmän tietynlaisena opettajan tehtävänä, innostava opetus yhdistyi persoonalliseen tapaan opettaa ja saada opiskelijat sen myötä spontaanisti innostumaan. Kaiken kaikkiaan ilmapiirillä koettiin olevan merkitystä oppimistapahtumassa.

Kohderyhmälähtöisyydellä tutkittavat viittasivat oppimisen monimuotoisuuteen. Opiskelijoilla tulisi olla tasavertainen mahdollisuus saada opetusta, joskaan sen ei välttämättä nähty tarkoittavan yhdenmukaisuutta. Tutkittavien mukaan hyvä opettaja pyrkii muodostamaan käsityksen opiskelijoiden ennakkotiedoista niin, että jokaisella on mahdollisuus tarttua opetukseen omien taitojensa ja kulttuuritaustansa kautta. Hyvässä opetuksessa opiskelijat otetaan huomioon ryhmänä ja yksilönä. Tutkittavat olivat kirjoittaneet myös lukuisista yksittäisluontoisista asioista, jotka viittasivat opetuksen järjestämiseen ja käytännön järjestelyihin, erilaisiin puitteisiin, joita hyvä opetus edellyttää. Tällaisia olivat esimerkiksi jäsenneyt kurssisisällöt, laadukas oppimateriaali, opettajan

substanssiosaaminen, opetuksen ymmärrettävyys ja käytännönläheisyys sekä selkeät pelisäännöt. Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksissa tämän-tyyppiset asiat sisältyvät osaksi ulottuvuutta *opetusprosessi*. Tässä tutkimuksessa tuntui aineistoon perustuen luontealta käyttäen ulottuvuudesta varsin kuvailevaa ja arkikielistä ilmausta.

Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, 182) mukaan luomalla oman käyttöteorian opettaja samalla luo perustan tavalleen toimia eli määrittelee sekä ihanteita sisältävän että käytäntöä palvelevan toimintaa suuntaavan ideaalin tavoitteista, joita haluaa opetuksessaan toteuttaa. Käyttöteoriaessee on kirjoitettu pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa, ja niissä ilmenivät kaikki samat hyvän opetuksen ulottuvuudet, joista tutkittavat olivat kirjoittaneet jo aiemmin, mutta samaa ulottuvuutta ilmentäviä kuvauksia oli huomattavasti lukuisampi määrä ja tutkittavien kuvaukset niistä olivat vivahteikkaampia ja hienojakoisempia. Vaikka saman ilmauksen toistumisella ei tutkimustuloksen kannalta ole merkitystä, on taulukkoon 4 merkitty sulkeisiin kutakin ulottuvuutta kuvailevien ilmausten lukumäärä asian havainnollistamiseksi. Osa aiemmin kuvatuista hyvän opetuksen ulottuvuuksista sai uusia piirteitä tai muuttui eri tavalla painottuneeksi. Korostuvana hyvän opetuksen ulottuvuutena säilyi edelleen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloiva opetus, mutta sen luonne muuttui laajemmin opiskelijan aktiivisuutta ja oppimistekojä tavoittelevaksi. Hyvä opetus saa tutkittavien mukaan opiskelijassa aikaan toimintaa, itsensä haastamista, vastuun kantamista ja itsenäiseksi kasvamista.

Yksi näiden peda-opintojen myötä syntyneistä suurimmista ahaa-elämyksistä liittyy juuri oppimistekoihin ja toiminnan aikaansaamiseen. [--] Mutta se, että jokainen luento aiheuttaisi toimintaa tai oppimistekojä, tarjoaa minulle opettajana vielä uusia mahdollisuuksia. (KT-4-3-35)

Kaikki tutkittavat kokivat tärkeäksi hyvän opetuksen elementiksi opetustapahtumaan liittyvien puitteiden merkityksen. Yksityiskohtaisena piirteenä tuli esiin näkemys, että hyvä opettaja on selkeä. Negvi (2013) onkin todennut, että pedagogisesti taitava opettaja osaa kiinnittää huomiota oppimiseen vaikuttaviin asioihin ja käsitellä teoreettisia asioita niin, että opiskelijan on mahdollista ymmärtää ja muodostaa oma käsityksensä aiheesta. Hyvä opettaja havainnollistaa opetettavaa asiaa riittävän konkreettisesti sekä lisää opetuksen vaativuustasoa vähitellen. (Negvi 2013, 42–45.)

Uutena hyvän opetuksen ulottuvuutena näyttäytyi vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin nimenomaan siitä näkökulmasta, että sitä on liian vähän ja että opiskelijoiden toivottaisiin olevan aktiivisempia. Vuorovaikutuksessa kaikki osapuolet oppivat, ja lisäksi opiskelijoiden osallistumisen keskusteluun koettiin antavan onnistumisenkokemuksia myös opettajalle. Kohderyhmälähtöisyys muotoutui opiskelijoiden ennakkotietojen tuntemisesta tilannekohtaiseen eli laajempaan ajattelutapaan kohderyhmälähtöisyydestä. Hyvää opetusta kuvailtiin tässä mielessä

hyvin opiskelijalähtöiseksi: se ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisia kehitysvaiheita, tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita, oppimistyylejää, työmäärää sekä opintojen kuormittavuutta.

Opintoputken vaiheen ymmärrys on tärkeää myös opiskelijoiden tarvitsevan tuen arvioinnissa ja sen tarjoamisessa. (KT-4-2-30)

Edellä mainittujen lisäksi teksteissä näkyi viitteitä ajatuksista, että opettaja on enemmän kuin tiedonvälittäjä sekä arviointiin liittyviä mainintoja: hyvään opetukseen sisältyy opiskelijan saama henkilökohtainen palaute. Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa hyvä opetus oli siis tutkittavien mukaan opiskelijoita ajatteluun ja ongelmanratkaisuun sekä toimintaan aktivoivaa, tilannekohtaisesti kohderyhmälähtöistä, innostavaa ja vuorovaikutteista. Lisäksi opetuksen järjestämiseen liittyvät puitteet ovat kunnossa. Hyvä opetus liitettiin paljolti opettajan toimintaan.

Kehittyminen on tutkittavien mukaan olennainen hyvään opetukseen liittyvä tavoite ja pyrkimys. Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa tavoitteena oli nimenomaan opetuksen kehittäminen, joka näyttäytyi teksteissä niin sanotun vanhan tyylin kyseenalaistamisena ja pyrkimyksenä muuttaa opetusta. Kehittymisen lähtökohtina olivat hyvien opetus- ja oppimismuistojen sekä aiempien onnistuneiden opetuskokemusten ottaminen käyttöön yliopisto-opetuksessa.

Ala-aste oli oikeastaan pedagogisesti kehittynein tai ainakin monimuotoisin paikka, jossa olen tähän mennessä ollut. Siellä käytettiin rohkeasti erilaisia opetusmenetelmiä. [--] Opetussuunnitelmat eivät olleet täyteen ahdettuja, joten aikaa jäi erilaisille kokeiluille. [--] Olenkin halunnut ja yrittänyt myös omassa työssäni yliopistossa tuoda joitain elementtejä ala-asteelta. (ET25-3-1-13)

Kehittymisen tueksi tutkittavat ilmaisivat kaipaavansa palautetta. Yleisemmän opettamisessa kehittymisen tavoitteen lisäksi pedagogisen koulutuksen myötä kasvavilta valmiuksilta toivottiin apua myös konkreettisiin jo tähän mennessä vastaan tulleisiin haasteisiin.

Tätä opiskelijoiden passiivisuusasiaa olen yrittänyt miettiä yhdessä työkavereiden kanssa, löytämättä valaistusta. [--] Opiskelijat eivät kysy tai kommentoi opetusta luennolla, ja vain murto-osa heistä käy luennolla, ellei ole pakko. Tätä problematiikkaa miettiessä kalvaa väistämättä ajatus siitä, että syynä on joko keskinkertainen opetus, opettaja tahi molemmat. [--] Varmaankin pedagogisen opintokokonaisuuden käytyään asiaan osaa suhtautua paremmin ja löytää oikeanlaisia avaimia tilanteeseen parantamiseen. (ET25-5-2-8)

Hyvä opetus opetusharjoittelun jälkeen

Opetusharjoittelua edeltävällä kurssilla tutkittavat olivat paneutuneet linjakkaan opetuksen suunnitteluun, erilaisiin opetusmenetelmiin ja opetuksen arviointiin. Opetusharjoittelun laajuus on mää-

ritelty 16 tunnin mittaiseksi mielekkääksi opetustilanteiden kokonaisuudeksi ja siitä tehdään kirjallinen raportti. Raportti sisältää omien tavoitteiden ja oppimiskäsityksen, opetuksen kohderyhmän ja opetusharjoittelun toimintaympäristön kuvaamisen sekä varsinaisen opetusharjoittelusuunnitelman ja sen reflektoinnin sekä arvioinnin. Lisäksi opetusharjoitteluraporttiin sisältyy oman pienryhmän opetuksen sekä muun opetuksen seurannan raportointi. (Aalto-yliopisto 2014, 4–7.) Tutkittavien opetusharjoittelu ajoittui Pedagoginen koulutus I (25 op) -kokonaisuuden jälkipuoliskolle.

Opetusharjoitteluraportin ohjeistuksessa tutkittavia ei oltu ohjattu kirjoittamaan hyvän opetuksen ominaispiirteistä. Tavoitteenasetteluillaan ja joko arvostavilla tai kriittisillä kommentteillaan omasta tai toisen opetuksesta tutkittavat olivat ilmaisseet, minkälaista opetusta he tavoittelevat, eli välillisesti he olivat ilmaisseet ajatuksiaan hyvästä opetuksesta. Kaikki pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa hyvän opetuksen ulottuvuuksina pidetyt asiat säilyivät sellaisina myös opetusharjoittelun ajan (TAULUKKO 5).

TAULUKKO 5. Hyvä opetus opetusharjoittelun jälkeen

OPETUSHARJOITTELURAPORTTI, 25 op (OH)
Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa ~ ongelmaperustainen oppiminen, sovellettavan tiedon aikaansaaminen 1-2-3-4-5-6
Kohderyhmälähtöistä ~ tilannekohtaisuus, huomioon ottaminen 1-2-3-4-5-6
Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää ~ opiskelijan oppimisvireyden ylläpitäminen 1-5-6
Kannustavaa ja motivoivaa ~ motivointi, motivaation kasvattaminen 2-4-6
Ilmapiirin merkitys ~ positiivinen ilmapiiri 1-2-3-4-6
Puitteet kunnossa - opetusmenetelmätuntemus ja uusien opetusmenetelmien kokeilu - opetusmenetelmien valinta suhteessa tavoitteeseen (1-2-3-4-5-6) - oppimateriaalin merkitys oppimisen edistämiseksi sekä tilojen ja välineiden soveltuvuus opetustapoihin - selkeys, esiintyminen 1-2-3-4-5-6
Tavoitteena kehittyminen opetuksessa, olemassa olevien käytäntöjen kriittinen tarkastelu 1-2-3-4-5-6
Vuorovaikutus ~ vuorovaikutuksen lisääminen - projekti- ja ryhmätyöt, yhdessä tekeminen, vertaisopetus 1-2-3-5-6
Opettaja on enemmän kuin tiedonvälittäjä ~ motivoija, rinnalla kulkija, yhteisön tarjoaja, mahdollistaja 1-2-3-4-6
Arviointi ~ Arviointi linjassa tavoitteiden kanssa 1-2-5-6
Aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät, opiskelijan toiminnan aikaansaaminen 1-2-3-4-5-6
Suunnittelun merkityksen ymmärrys ja arvostus - tarve laitos- ja yksikkökohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja sen koordinointiin (1-2-3-4-5-6) - opiskelijan opintojen tulee muodostaa kokonaisuus - hallittu opetuskokonaisuus tukee oppimistavoitteiden edistämistä - kuormittavuusajattelu 1-2-3-4-5-6

Hyvän opetuksen ulottuvuuksina näyttäytyvät edelleen ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloiva opetus, kohderyhmälähtöisyys, kunnossa olevat puitteet sekä uutena ulottuvuutena opetuksen suunnittelun merkityksen ymmärrys ja arvostus. Opettajaa pidettiin enemmän kuin tiedonvälittäjänä, mikä ulottuvuus tavallaan sisältyi useisiin muihin hyvän opetuksen ulottuvuuksiin. Myös vuorovaikutus säilyi yhtenä hyvän opetuksen ulottuvuutena. Siihen liitettiin opetustapahtuman positiivinen ilmapiiri. Vaikka näyttää, että samankaltaiset asiat säilyivät hyvän opetuksen ulottuvuuksina, tapahtui niiden olemuksessa joitakin muutoksia. Tutkittavat toivat ulottuvuuksien kuvauksiin jotakin lisää tai ulottuvuus jakautui kahdeksi. Näin kävi ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaksi opetukseksi alun perin nimetylle ulottuvuudelle. Jo edellisessä vaiheessa alkuperäiseen ulottuvuuteen liitettiin laajemmin opiskelijan aktiivisuuteen ja oppimistekoihin tähtäävä opetus. Nyt tutkittavat olivat kirjoittaneet selkeästi yhtenä ulottuvuutena ongelmaperustaisesta oppimisesta ja sovellettavan tiedon aikaansaamisesta, mutta myös erikseen aktivoivista ja osallistavista opetusmenetelmistä, opiskelijan toiminnan aikaansaamisesta. Ajattelu ja toiminta erottuivat omiksi ulottuvuuksikseen vaikka toisaalta kietoutuivat myös yhteen kertoen saman asian eri puolista.

Erilaisten opetustapahtumaan liittyvien puitteiden kunnossa oleminen koettiin tärkeäksi ja niihin oli kiinnitetty paljon huomiota. Sen lisäksi, että puitteina kuvailtiin opetusmenetelmiä, oppimateriaalia, tiloja ja välineitä, myös opettajan esiintyminen ja puhetapa olivat kriittisen tarkastelun kohteena. Hyvään opetukseen näyttäisi liittyvän rauhallinen esiintyminen ja puhetapa. Erityisesti opetuksen seurannan raportoinnissa tuotiin pikkutarkastikin esiin asioita, joihin oli kiinnitetty huomiota joko seikkoina, joita tulisi välttää tai käyttökelpoisina ja itselle omaksuttavan arvoisina.

Itseltäni usein unohtunut tapa esitellä itsensä kurssin/yksittäisluennon aluksi vaikutti siltä, että se toi heti jollain tavalla henkilökohtaisemman otteen tai yhteyden opettajaan, sekä antoi hiukan perspektiiviä opettajan taustasta ja suhteesta opetettavaan aiheeseen. Täytyy muistaa ottaa itsekkin käyttöön jatkossa. (OH-6-24-11)

Vuorovaikutukselle on tutkittavien mukaan yliopistossa leimallista erityisesti sen vähäisyys. Vuorovaikutuksella ei enää viitattu ainoastaan vuorovaikutteiseen keskusteluun, vaan erilaiset ryhmätyömuodot ja vertaisopetus nähtiin kokeilemisen arvoisina. Tietyllä tavalla vuorovaikutus, ilmapiiri ja opiskelijoiden toiminnan aikaansaaminen liittyivät hyvän opetuksen ulottuvuuksina yhteen. Innostava ja mielenkiintoa herättävä opetus puolestaan sai leiman opiskelijoiden oppimisvireyden ylläpitämisestä, mikä viittaa opettajan tehtävään innostaa.

Uudeksi hyvän opetuksen ulottuvuudeksi opetusharjoitteluaika nosti suunnittelun merkityksen ymmärtämisen ja arvostuksen. Sen lisäksi, että hallittu, yksittäinen opetuskokonaisuus tukee oppimistavoitteiden edistämistä, hyvän opetuksen tunnusmerkiksi nähtiin, että opiskelijan opinnot muodostavat kokonaisuuden. Kaikki tutkittavat kirjoittivat myös tarpeesta laitos- ja yksikkökohtai-

seen opetussuunnitelmatyöhön ja sen koordinointiin. Vaikka hyvä opetus näyttäytyi edelleen paljolti opettajan asiana, alkoi näkyä myös viitteitä siitä, että hyvä opetus on laajempi kuin pelkästään yksittäisen opettajan käsissä oleva kokonaisuus.

Opetuksen kehittämistoiminta on etupäässä opettajavetoista. Laitos kannustaa henkilökuntaa osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. Yksikössä opetuksen kehittäminen tapahtuu etupäässä siis kurssitasolla. [--] Oppimiskäsityksistä tms. yleistä laajaa rakenteellista keskustelua ei yksikössä käydä. Opetuksen suuntaviivat tulevat professoreilta ja tehtävien koordinointi on yliopisto-opettajien tehtävänä. (OH-1-3-21)

Opetusharjoittelun myötä tutkittavat alkoivatkin kiinnittää huomiota monella tasolla tapahtuvaan opetuksen suunnitteluun hyvän opetuksen mahdollistamiseksi. He viittasivat muun muassa opintojen kokonaissuunnitteluun, resursseihin, lukujärjestyksiin, kurssien päällekkäisyyksiin ja opettajien ja opiskelijoiden kuormitukseen. Olennaista heidän mielestään olisi pohtia tavoitteenasettelua ja sitä, miten tavoite saavutetaan, miten ydinaines muuttuu osaamistavoitteiksi.

Arvioinnin merkitys hyvän opetuksen ulottuvuutena tuli esiin tarpeena suunnitella arviointi asetettuja tavoitteita mittaavaksi, linjaan tavoitteiden kanssa. Nykyarviointia, jolla viitattiin tenttikäytäntöön, pidettiin keinotekoisena tapana arvioida osaamista ja soveltumattomana mittaamaan ymmärtämistä. Toisinaan kurssien tavoitteet ovat varsin käytännönläheisiä, joten tavoitteita on vaikea mitata tentillä. ”Tentit eivät kuitenkaan mittaa [--] ymmärryksen kautta syntyvän omakohtaisen maailmankuvan rakentumista tai ylipäätään [--] kurssin vaikutusta opiskelijan omaan [--] työskentelyyn. Niiden osalta arviointi on siis tällä hetkellä kaikissa tapauksissa mahdotonta.” (OH-2-13-33) Arviointi liittyi tutkittavien puheenvuoroissa sekä opetuksen kokonaissuunnitteluun että yksittäisten kurssien arvioinnin suunnitteluun.

Henkilökohtaisesti en pidä tentteihin perustuvasta arvioinnista. Tenttien taipumuksena on olla kontrolloiva ja pyrkimyksenä on usein opiskelijoiden suoravii-vainen jakaminen histogrammille. Osaltaan tentti on myös varsin keinotekoinen tapa arvioida osaamista. [--] Tenteillä onkin taipumusta painottua enemmän opitun aineiston pikaiseen oksentamiseen vastauspaperille kuin varsinaiseen analyyt-tisen osaamisen kuvantamiseen, oppimisen arvioimisen. [--] Ehkä olennaisempaa olisikin päästä eroon singulariteettimaisesta loppuarvioinnin ajatuksesta ja aja-tella tentti enemmän osana muuta opetusta. (OH-1-10-10)

Tutkittavien opetusharjoittelulle asettamat kehittämistavoitteet kohdistuivat opetustapahtuman käytännön järjestelyihin ja niiden toimivuuteen, oppimisilmapiirin edistäminen suuressa ryhmässä, opiskelijoita aktivoivien ja vuorovaikutteisten opetusmenetelmien sisällyttämiseen opetukseen, erilaisten opetuksen menetelmien luovaan käyttöön sekä kurssien kehittämiseen suunnittelemalla kokonaan uusi kurssi tai suunnittelemalla olemassa oleva kurssi uudestaan. Opetusharjoittelun

myötä hyvän opetuksen ilmaiset muuttuivat tutkittavien teksteissä koulu- ja opetusmuistoista ilmauksiksi aikeista kokeilla tai ottaa käyttöön uusia opetustapoja tai muuttaa aiemmin käytössä olleita toimintatapoja. Myös ilmaisemalla uudistumis- tai uudistamistarpeita tai epäkohtia saatiin peräänkuuluttaa hyvän opetuksen ulottuvuuksia. Pedagogista aihepiiriä oli otettu haltuun. Hyvään opetukseen liittyvät asiat koettiin niin tarpeelliseksi, että mietittiin, miten asioita voisi tehdä paremmin ja miten käytäntöjä voisi parantaa. Reflektointi alkoi näkyä.

Hyvä opetus pedagogisen koulutuksen loppuvaiheessa

Pedagogisen koulutuksen II (35 op) tavoitteena on syventää osallistujien pedagogista ajattelua sekä laajentaa heidän osaamistaan opetuksen kehittäjinä (Aalto-yliopisto 2012a, 1). Koulutusosioon sisältyvän Opettaja kehittäjänä -kurssin (20 op) ennakkotehtävän tehtävänannossa oli ohjeistettu kirjoittamaan opetuksen kehittämiseen liittyvistä asioista sekä itsestä kehittäjänä. Koska hyvän opettamisen näkökulma kuitenkin nousi esiin myös näissä teksteissä, otettiin aineisto mukaan tarkasteluun. Osa tutkittavista oli hakeutunut pedagogisen koulutuksen toiseen vaiheeseen heti ensimmäisen päätyttyä, osalla oli kulunut aikaa 1–2 vuotta. Pedagogisten opintojen loppuvaiheessa kaikki tutkittavat toivat esiin suunnittelun merkityksen ymmärtämisen ja arvostuksen hyvän opetuksen edellytyksenä. Erityisesti käy ilmi näkemys siitä, että laitos- ja yksikkökohtainen suunnittelu ja kokonaissuunnittelu yleensä ottaen on suuri ja vaativa urakka ja että se edellyttää yhteistyötä. Kaksi muuta esiin nousutta hyvän opetuksen ulottuvuutta olivat vuorovaikutus ja yhteistyö sekä aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät ja opiskelijan toiminnan aikaansaaminen.

Aivan koulutuksen päätteeksi tehdyssä kyselyssä pyydettiin jälleen kuvailemaan hyvää yliopisto-opettajuutta. Tutkittavien vastaukset tiivistyivät kolmeen ulottuvuuteen: vuorovaikutustaidot ja verkostoituminen sekä kiinnostus opiskelijoita ja heidän oppimistaan kohtaan, mikä viittaa oppimislähtöiseen opetuskäsitykseen ja opetukselliseen lähestymistapaan sekä kuvaa opetusta kokonaisprosessina, ei erillisinä huomioon otettavina osatekijöinä. Se viittaa myös aiemmin esiin tulleeseen näkemykseen opettajan roolista olla enemmän kuin tiedonvälittäjä. Kolmanneksi hyvä opettaja on tutkittavien mukaan alansa asiantuntija, joka hallitsee opetettavan asian – puitteet ovat kunnossa. Kehittymisen näkökulmasta hyvä opetus kuvattiin refleктоivana ja kehittävänä asenteena. Kehittymisen ulottuvuuteen tuli mukaan kehittäminen eli suunta sekä taakse- että eteenpäin ja sisään- sekä ulospäin. Jo tapahtuneesta ammentavan reflektionin avulla tutkittavien pyrkimyksenä on tavoite kehittyä tulevaisuudessa. Sen lisäksi tutkittavat kokivat pedagogisen ajattelutavan levittämisen työyhteisössään tarpeelliseksi ja ilmaisivat halun vaikuttaa. Työ on haasteellista, eivätkä

muutokset tapahdu hetkessä vaan pienin askelin kerrallaan. Kehittämistyö vaatii vuorovaikutustaitoja ja diplomatiata.

Ohjelmatasoinen kehitystyö on valtava urakka, johon tarvitaan kaikkien opettajien yhteistyötä ja panostusta. Vapaaehtoisvoimin toimivan kehitysporukan kanssa työskentely voi myös vaatia herkkiä tuntosarvia ja diplomatiata. Esimerkiksi kursien sisältöihin tai tärkeysjärjestyksiin [--] liittyvät muutosehdotukset voivat olla tulenarkoja puheenaiheita, koska kurssit ovat opettajiensa ”lapsia” ja jokainen lapsi on maailman tärkein ja koska maltillisetkin sisältömuutokset edellyttävät opettajalta usein ison työn. Koen, että oma roolini on tuoda [--] kehitystyöhön pedagogista näkemystä, mutta tuoda se askeleittain ja diplomaattisesti. (ET35-4-2-21)

[--], haluan jatkossa kehittää ja syventää laitoksen muun opetushenkilöstön sitouttamista paitsi [--] sivuainekokonaisuuden suunnitteluun, myös tiettyjen osakokonaisuuksien opettamiseen. (ET35-2-1-33)

Taulukkoon 6 on koottu hyvän opetuksen ulottuvuudet sellaisina kuin ne näyttäytyivät pedagogisen koulutuksen loppuvaiheessa.

TAULUKKO 6. Hyvä opetus pedagogisten opintojen loppuvaiheessa

ENNAKKOTEHTÄVÄ, 35 op (ET35)	LOPPUKYSELY, 35 op (LK)
	Puitteet kunnossa - opettaja on alansa asiantuntija, hallitsee opetettavan asian 1-3-5
Tavoitteena kehittyminen opetuksessa, halu kehittää 1-2-3-4-5-6	Reflektioiva ja kehittävä asenne 2-3-6
Vuorovaikutus ja yhteistyö 1-2-3-5	Vuorovaikutustaidot ja verkostoituminen - ympäröivä maailma, työyhteisö opiskelijat 1-2-3-4-5
Aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät, opiskelijan toiminnan aikaansaaminen 2-3-5	
Suunnittelun merkityksen ymmärrys ja arvostus - laitos- ja yksikkökohtainen suunnittelu ja yleensä kokonaisuunnittelu on käytännössä suuri ja vaativa urakka (1-2-3-4-5) - suunnittelu yleensä - yhteistyön merkitys suunnittelu- ja kehittämistyössä 1-2-3-4-5-6	
	Kiinnostus opiskelijoita ja heidän oppimistaan kohtaan 1-2-3-4

Yhteenveto

Päällisin puolin tarkasteltuna tutkittavien käsitys hyvästä opetuksesta on säilynyt hyvin samankaltaisena pedagogisen koulutuksen ajan. Oppimis- ja opiskelijakeskeinen ajattelutapa sekä tavoite kehittyä näyttäytyivät koulutuksen kaikissa vaiheissa painottuen kuitenkin eri vaiheissa eri tavalla.

Ennakkotehtävä²⁵ on kirjoitettu ennen osallistumista pedagogisen koulutuksen ensimmäiseen lähipäivään, joten tehtävä on toiminut orientaationa koulutuksen aloittamiselle. Kirjoittaessaan ajatuksiaan hyvästä opetuksesta ja omista opetuskokemuksistaan tutkittavat ovat ikään kuin asettaneet opettajana kehittymiselleen ääneen lausutun lähtökohdan, jota pian sen jälkeen kirjoitettu käyttöteoriaessee täsmentää. Tutkittavat ovat alkaneet pukea pedagogista ajatteluaan sanoiksi.

Opetusharjoittelu on tuottanut selkeästi omanlaisensa näkökulman siitä, mitä on hyvä opetus. Opetusharjoittelua edeltävällä kurssilla (Opettajana Aalto-yliopistossa II, Opetuksen suunnittelu) tutkittavat ovat paneutuneet linjakkaan opetuksen suunnitteluun, erilaisiin opetusmenetelmiin ja opetuksen arviointiin. Pedagogisessa koulutuksessa opittu uusi, omat ihanteet ja tavoitteet sekä oma opetuksen käyttöteoria ovat toimineet opetusharjoittelun aikana tehtyjen opetuksellisten valintojen perustana. Opetusharjoittelusuunnitelman kirjoitusvaiheeseen mennessä tutkittavat ovat saaneet teoriatietoa sekä uusia pedagogisia käsitteitä sisäistettäväkseen, ja itse opetusharjoittelutilanteissa teoria on kohdannut käytännön. Toisen opetusta seuratessaan tutkittavat ovat asettuneet tarkkailijan eli opiskelijan asemaan. Opetusharjoittelusuunnitelman tekeminen on vaatinut aikaa sekä opetuksen ja kohderyhmän pohtimista, ja suunnitelman tekemiseen sekä itse opetusharjoitteluun ja opetuksen seurantaan on panostettu. Tämä näkyy tarkkuutena, jolla tutkittavat ovat paneutuneet opetusharjoitteluraportin kirjoittamiseen, oman opetuksen reflektointiin sekä opetuksen seurannassa tehtyjen havaintojen raportointiin. Etenkin opetuksen seurannassa on tarkasteltu jopa pikkutarkasti, kuinka hyvin linjakas opetus toteutuu. Tämä kertoo toisaalta siitä, että pedagogisen koulutuksen antia on omaksuttu, mutta myös siitä, että ulkopuolisena tarkkailijana eli opiskelijan asemaan asettautuneena näkee eri asioita kuin opettajana toimiessaan. Opetusharjoittelun aikana ihanteet ovat kohdanneet todellisuuden, ja todellisuutta tarkasteltaessa ihanteiden ja todellisuuden välinen suhde on paljastunut ja konkretisoitunut; tässä tarkastelussa huomio on kiinnittynyt kaikkeen. Se on ehkä opetusharjoittelun yksi tavoite.

Tutkittavien 60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot ovat ajoittuneet yksilöllisesti 2–4 vuoden ajalle. Kun koulutuksen päättyessä tehtiin katsaus tutkittavien näkemykseen hyvästä opetuksesta, näyttää, että koulutuksen aikana käsitellyt lukuisat opetukseen liittyvät elementit ovat alkaneet jäsentyä osaksi opettajuuden uutta lähtökohtaa, jota pedagogisen koulutuksen ja lisääntyneen opetuskokemuksen ohessa myös muu elämäkokemus on muovannut. Oma olennainen on alkanut erottua, ja käyttöteoria on päivittynyt. Koulu- ja opiskeluaikaisten muistojen sekä omien opettajakokemusten muovaamat ihanteet ja tavoitteet ovat saaneet konkreettisemmän muodon.

Se, että pedagogisen koulutuksen loppuvaiheessa olennaisiksi hyvän opetuksen ulottuvuuksiksi nousivat opetettavan alan asiantuntijuus, vuorovaikutustaidot sekä kiinnostus opiskelijoita ja heidän toimintaansa kohtaan, on samansuuntainen tulos Korhosen ja Törmän (2011) sekä Sistosen

ym. (2015) tutkimusten kanssa. Tutkittuaan yliopisto-opettajana kehittymistä ja opettajaidentiteettiä haastattelemalla pedagogiseen koulutukseen osallistuneita eri tieteenaloja edustavia yliopiston opettajia Korhonen ja Törmä (2011, 155) ovat todenneet hyvän opetuksen perustuvan vankkaan tieteenalan asiantuntemukseen sekä avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Sistonen ym. (2015) puolestaan ovat tutkineet haastattelujen ja verkkokyselyn (n = 1150) keinoin yliopiston eri osapuolten (opiskelijat, jatko-opiskelijat, professorit, muu opetushenkilökunta) sekä sidosryhmien odotuksia hyvästä yliopisto-opettajasta ja opetuksesta. Eri ryhmien vastauksissa oli keskinäisiä eroja, mutta yksimielisesti pidettiin tärkeänä opettajan oman alan asiantuntijuutta. Hyvän opettajan taidollisina ominaisuuksina korostuivat puolestaan vuorovaikutustaidot ja innostavuus. Lisäksi opettajan asennetta pidettiin tärkeänä – erityisesti oikeudenmukaisuus sekä kiinnostus opettamiseen ja oppimiseen korostuivat. Myös pedagogista koulutusta ja laaja-alaisuutta pidettiin melko tärkeinä. (Sistonen ym. 2015, 52–53)

Tämän tutkimuksen mukaan tutkittavien näkemys hyvästä opetuksesta kehittyi pedagogisen koulutuksen myötä yksittäisistä opettajan tai opetustapahtuman piirteiden muodostamasta joukosta kokonaisuudeksi, joka koostuu yksittäisistä tekijöistä. Koulutuksen edetessä tutkittavat alkoivat peräänkuuluttaa suunnittelun merkitystä hyvän opetuksen lähtökohtana. Etenkin opetusharjoittelun myötä kokonaisnäkemysten merkitys alettiin nähdä yhä tärkeämmäksi. Hyvä opetus edellyttää tutkittavien mukaan laitos- ja yksikötasoisista kokonaissuunnittelua ja siihen pohjautuvaa parempaa kurssikohtaista suunnittelua. Suunnittelutyöhön tulee sisällyttää tavoitteiden, sisältöjen, arvioinnin ja resurssien suunnittelu (aikataulu, opettajien ja opiskelijoiden kuormittavuus) sekä ryhmien heterogeenisyyden huomioon ottaminen ja opetusmenetelmien, opetusvälineiden ja tilojen suunnittelu. Hyvä opetus on tavallaan pieni suuri asia. Oppimista tukevan näkökulman ohjatessa suunnittelua opetuksen toteutus helpottuu. Tutkittavien mukaan hyvä opetus on vuorovaikutteista, ja opettajalla on opetustapahtumassa aktivoiva rooli. Opiskelijoissa hyvä opetus aikaansaa toimintaa ja ajattelua.

Tutkittavien mukaan kehittyminen on osa hyvää opetusta. Tutkittavien näkemystä hyvän opetuksen ulottuvuuksista kuvaavassa yhteenvetotaulukossa (TAULUKKO 7) näkyy, että kehittämistavoite kulkee mukana koko koulutuksen ajan ikään kuin vedenjakajana. Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa tärkeitä hyvän opetuksen ulottuvuuksia ja tavoitteita olivat omat oppimistavoitteet, jotka kohdistuivat toimintaosaamiseen. Pedagogisten opintojen edetessä alkoi oman oppimisen ja kehittymisen ohella näkyä laajempi opiskelijoiden oppimista palveleva kehittämistavoite suuntautuen toimintaosaamisen sijaan suunnitteluosaamiseen. Lisäksi tavoite kehittyä laajeni haluksi tuoda pedagogista näkökulmaa työyhteisön ja koulutusorganisaation toimintakäytäntöjen kehittämisprosessiin.

TAULUKKO 7. Yhteenvedo hyvän opetuksen ulottuvuuksista

ENNAKKOTEHTÄVÄ, 25 op (ET25)	KÄYTTÖTEORIAESSEE, 25 op (KT)	OPETUSHARJOITTELURAPORTTI, 25 op (OH)	ENNAKKOTEHTÄVÄ, 35 op (ET35)	LOPPUKYSELY, 35 op (LK)
Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa	Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa ~ opiskelijaa oppimistekoihin aktivoivaa	Ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivaa ~ ongelma-perustainen oppiminen, sovellettavan tiedon aikaansaaminen		
Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää	Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää	Innostavaa ja mielenkiintoa herättävää ~ opiskelijan oppimisvireyden ylläpitäminen		
Kohderyhmälähtöistä ~ opiskelijatuntemus	Kohderyhmälähtöistä ~ tilannekohtaisuus, huomioon ottaminen	Kohderyhmälähtöistä ~ tilannekohtaisuus, huomioon ottaminen		
Kannustavaa ja motivoivaa	Kannustavaa ja motivoivaa	Kannustavaa ja motivoivaa ~ motivointi, motivaation kasvattaminen		
Ilmapiirin merkitys	Ilmapiirin merkitys	Ilmapiirin merkitys ~ positiivinen ilmapiiri		
Puitteet kunnossa - jäsennellyt kurssisisällöt - opettajan substanssiosaaminen - laadukas oppimateriaali - opetuksen ymmärrettävyys ja käytännönläheisyys - selkeät pelisäännöt	Puitteet kunnossa - jäsennellyt kurssisisällöt - opettajan substanssiosaaminen - laadukas oppimateriaali - tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät - opettajan selkeys - selkeät pelisäännöt	Puitteet kunnossa - opetusmenetelmätuntemus ja uusien opetusmenetelmien kokeilu - opetusmenetelmien valinta suhteessa tavoitteeseen - oppimateriaalin merkitys oppimisen edistämässä sekä tilojen ja välineiden soveltuvuus opetustapoihin - selkeys, esiintyminen		Puitteet kunnossa - opettaja on alansa asiantuntija, hallitsee opetettavan asian
Tavoitteena kehittyminen opetuksessa	Tavoitteena kehittyminen opetuksessa	Tavoitteena kehittyminen opetuksessa, olemassa olevien käytäntöjen kriittinen tarkastelu	Tavoitteena kehittyminen opetuksessa, halu kehittää	Reflektioiva ja kehittävä asenne
	Vuorovaikutuksen merkitys	Vuorovaikutus ~ vuorovaikutuksen lisääminen - projekti- ja ryhmätyöt, yhdessä tekeminen, vertaisopetus	Vuorovaikutus ja yhteistyö	Vuorovaikutustaidot ja verkostoituminen - ympäröivä maailma, työyhteisö, opiskelijat
	Opettaja on enemmän kuin tiedonvälittäjä ~ tukija, mahdollistaja, huolehtija	Opettaja on enemmän kuin tiedonvälittäjä ~ motivoija, rinnalla kulkija, yhteisön tarjoaja, mahdollistaja		
	Arviointi ~ opiskelijalle henkilökohtainen palaute merkityksellistä	Arviointi ~ Arviointi linjassa tavoitteiden kanssa		
		Aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät, opiskelijan toiminnan aikaansaaminen	Aktivoivat ja osallistavat opetusmenetelmät, opiskelijan toiminnan aikaansaaminen	
		Suunnittelun merkityksen ymmärrys ja arvostus - tarve laitos- ja yksikkökohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön ja sen koordinointiin - opiskelijan opintojen tulee muodostaa kokonaisuus - hallittu opetuskokonaisuus tukee oppimistavoitteiden edistämistä - kuormittavuusajattelu	Suunnittelun merkityksen ymmärrys ja arvostus - laitos- ja yksikkökohtainen suunnittelu ja yleensä kokonaisu suunnittelu on käytännössä suuri ja vaativa urakka - suunnittelu yleensä - yhteistyön merkitys suunnittelu- ja kehittämistyössä	
				Kiinnostus opiskelijoita ja heidän oppimistaan kohtaan

6.2 Opettajien suhde opiskelijoihin oppijoina ja opettajan oma rooli

Tarkastelemalla tutkimusaineistoa opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta, on saatu vastauksia kysymykseen, miten edellä hyvän opetuksen kuvauksissa esitetty julkiteoria todentuu käytöteoriaksi: millaisena näyttäytyvät opettajien suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä opettajan oma rooli. Tutkittavien kuvauksia heidän omasta toiminnastaan on tarkasteltu suhteessa Postareffin (2008) opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksiin (suunnittelu- ja opetuskäytännöt, opettajan ja opiskelijan rooli, vuorovaikutus ja ilmapiiri, oppimiskäsitys ja pedagoginen kehittyminen) peilaten. Tutkimustuloksia havainnollistetaan aineistositaattien avulla.

Opetuksellinen lähestymistapa pedagogisten opintojen alkuvaiheessa

Pedagogisten opintojen alkuvaiheessa, jolloin tutkittavien opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksia kuvaavat ilmaisut pohjautuvat lähinnä heidän siihenastisiin kokemuksiinsa opetustyöstä, ilmaisut viestittävät pääasiassa tavoitteena olevaa oppimislähtöisyyttä.

Opetuksen kokonaissuunnittelu yliopistossa on mittava prosessi, eikä kaikilla konkreettista opetustehtävää hoitavilla välttämättä ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Opetussuunnitelma koostuu usein erillisistä opintojaksoista, ja opettajan vastuulla on lähinnä omasta oppiaineesta tai yksittäisestä opetustilanteesta vastaaminen (Virtanen, Ruohoniemi & Repo-Kaarento 2007, 14). Opiskelijoiden prosessia helpottaakseen tutkittavat kertoivat pyrkivänsä opetuksen suunnittelussa saamaan aikaan jäsentyneitä kokonaisuuksia: *”aiemmin kurssit olivat ehkä ennemminkin pirstaloitunutta massaa erilaisista osioista ilman selkeätä kontekstia”* (KT-5-4-3). Kokonaissuunnitteluun liittyen, Postareffin (2008, 114) näkemyksen mukaisesti, oppimislähtöisesti toimiva opettaja avaa opetuksen suunnitteluun liittyviä ratkaisuja opiskelijoille ja tarjoaa heille mahdollisuuden tarkastella kokonaisuutta ja vaikuttaa. Jos opiskelijat eivät tunne kokonaisuutta, he saattavat kohdistaa opetukselle vääriä odotuksia, eivätkä tavoitteet kohtaa opiskelijaa.

Laadukas opettaminen ja siihen liittyvät pedagogiset ratkaisut eivät ole mitään salatiedettä, joita pitää suunnitella opiskelijoiden selän takana all you need to know -periaatteella. Päinvastoin opiskelijat ovat älykkäitä, joille kannattaa perustella, miksi tietyt asiat tehdään niin kuin ne tehdään. (KT-4-4-3)

Sitaatin lopputoteamuksessa näyttäytyy myös viite sisältölähtöiseen toimintatapaan. Pedagogisten opintojen alkuvaiheessa tutkittavat kuvasivat opiskelijoilla olevan varsin vähän osuutta kurssin tai tuntien sisällön suunnitteluun. Kurssin sisällön ja käytettävän oppimateriaalin suunnittelu ja val-

mistelu tapahtui pääsääntöisesti opettajan toimesta etukäteen uutta materiaalia laatimalla ja aiempaa päivittämällä.

Yksittäinen opettaja voi opetustilanteissa vaikuttaa valinnoillaan ja opetuksellisella lähestymistavallaan siihen, toteutuuko opettajan ja opiskelijan kohtaaminen oppimis- vai sisältölähtöisesti joustavana vai joustamattomana. Hyvän opetuksen ulottuvuutena tutkittavat kuvasivat laadukkaana opetuksen olevan kohderyhmälähtöistä. Opetusprosessia opetuksellisena lähestymistapana kuvaa- vissa ilmauksissa (opetuksen toteutuksen suunnittelu ja opetuskäytännöt) oppimislähtöisyys kävi ilmi tutkittavien toiminnassa enimmäkseen tavoitteena ottaa erilaiset opiskelijat, heidän erilaiset taustansa, suuntautumisensa sekä tieto- ja taitotasonsa huomioon, jotta kaikilla olisi tasavertainen mahdollisuus tarttua käsiteltäviin kysymyksiin ja oppia. Tutkittavat tiedostivat tarpeen määrittää oppimistavoitteet erilaisille opiskelijoille mahdollisiksi ja mielekkäiksi. Parhaimmillaan kohde- ryhmälähtöisyys toteutui oppimislähtöisesti myös käytännön tasolla suuntaamalla kurssin sisältöä ryhmän tarpeen mukaan.

Hyvä yliopisto-opettaja on kohderyhmälähtöinen usealla eri tasolla. [--] Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden tavoitteita sekä esiymmärrystä [--] sa- ralta, jotta voisin suunnata kurssin antia haluttuun suuntaan. (KT-4-2-20)

Jonkin verran opetuskäytännöissä ja vielä enemmän opettajan roolia koskevissa ulottuvuuksissa ilmeni ristiriitaa oppimis- ja sisältölähtöisen lähestymistavan välillä. Tutkittavat kuvasivat opetta- jan roolia kannustajana, rohkaisijana, selkeyttäjänä, mahdollistajana ja suunnannäyttäjänä, jopa positiona opiskelijoiden rinnalla luokan edessä seisomisen sijaan.

Kyky – mahdollisuus – valita rohkeasti positio opiskelijoiden rinnalla luokan edessä seisomisen sijaan, sekä ennen kaikkea kyky luottaa rinnalla kulkemisen tuottamiin syvällisiin oppimistuloksiin, tuntuu paitsi tavoittelemisen arvoiselta, myös jotenkin helpottavalta. (KT-2-9-32)

Tutkittavien ilmaisuissa näyttäytyi kuitenkin kaksijakoisuus: vaikka opettajan roolia kuvattiin mahdollistajana ja suunnannäyttäjänä, opettajan todettiin samanaikaisesti olevan tiedon jakaja ja jopa ”auktoriteetti, joka päättää säännöistä, vaikkakin joissain tapauksissa säännöistä on järkevää sopia yhdessä opiskelijoiden kesken” (KT-4-5-22). Kukaan tutkittavista ei edustanut pelkästään oppimis- tai sisältölähtöistä opetustapaa, ennemminkin opettajan rooli näytti olevan pohdinnan alla. Postareff, Katajavuori ym. (2008, 54) käyttävät nimitystä dissonantti profiili, kun opetukselli- nen lähestymistapa ei ole puhtaasti oppimis- tai sisältölähtöinen. Korkea-asteella asiantuntijuus on merkittävä opiskelijoille suunnattu oppimistavoite, se on myös opetustehtävää hoitavan henkilön toimenkuvan ja aseman määrittäjä. Substanssiosaamisen merkitys on näkyvä. Tutkittavien yksi

kehittymistoive oli halu kehittyä asiakokonaisuuksien paremmin välittävänä tiedon antajana. Tähän liittyen teksteistä välittyi myös vastuu ja huoli opiskelijoiden oppimisesta ja osaamisen saavuttamisesta.

Tutkittavien oppimiskäsitys viittasi oppimislähtöisyyteen, ymmärtävään ja soveltavaan tietoon opetuksen ja oppimisen päämääränä. Toisaalta tavoitteen saavuttamisen katsottiin edellyttävän opiskelijoilta esimerkiksi ”ulkoa opettelemista tietyissä tilanteissa välttämättömänä, esimerkiksi, kun myöhemmin tapahtuva monimutkaisten asioiden hahmottaminen helpottuu huomattavasti, kun energiaa ei tarvitse käyttää merkintätapojen tulkitsemiseen” (KT-3-5-29). Tutkittavat pitivät behaviorismiin perustuvia menetelmiä toisinaan perusteltuina ja tietyissä tilanteissa järkevinä. Joidenkin asioiden kuuleminen mahdollisimman valmiiksi pureskeltuina saattaa heidän mukaansa auttaa alkuun tai vaikean paikan yli. Valmiina saadut, ulkoa opeteltavat perusasiat toimivat tutkittavien mukaan ymmärtämisen työvälineinä. Ymmärtämistä edellyttävä abstrakti ajattelu mahdollistuu tai ainakin helpottuu heidän mukaansa, kun on käytössä työvälineitä ymmärtämisen tueksi. Teksteistä kävi ilmi myös halu jakaa tietoa niin, ettei opiskelijoiden tarvitsisi oppia asioita liikaa kantapäähän kautta. Tutkittavat kokivat heillä itsellään jo olevan tietoa, jota he haluavat välittää opiskelijoille. Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa opettajan rooli näyttäytyi osin ristiriitaisena. Ihanteena ja tavoitteena oli olla vahva substanssiosaaja ja asiakokonaisuudet hyvin välittävä tiedon antaja, joka toimii suunnannäyttäjänä erilaisille opiskelijoille kohderyhmälähtöisesti. Tiedon välittämiseen liitettiin viestin ymmärrettävyys. Opetuksen tulee olla selkeätä ja ymmärrettävää, jotta opiskelija tietää, mistä on kysymys.

Tulevaisuudessa toivon kehittyväni opettajana asiakokonaisuuksien paremmin välittävänä tiedon antajana. Olen huomannut, että asioista voi tietää hyvinkin paljon, mutta sillä ei ole paljonkaan painoarvoa, jos niitä ei kykene esittämään ymmärrettävällä tavalla eteenpäin. (ET25-5-2-41)

Pyrkimystä suunnata opetusta oppimislähtöiseen suuntaan kuvaa sitaatti: ”Näissä pyrin olemaan ottamatta liian suurta roolia, jotta opiskelija olisi ryhmän tärkein jäsen, se, jota varten ryhmä on olemassa” (KT-3-3-21). Tutkittavat kertoivat ajattelutapansa myös muuttuneen aiemmasta, jolloin opiskelijoita pidettiin enemmänkin ”passiivisina tiedon vastaanottajina” (ET25-1-1-13), ja oppiminen oli ”eräänlaista tietopankin kartuttamista” (ET25-5-2-25). Vähemmistöä vielä tässä vaiheessa edusti ajattelu, ”että opettamista voisi todellakin perinteisen kontakti- ja asiantuntijaopetuksen sijaan jakaa kursseille osallistuvien kesken” (KT-2-7-8).

Opiskelijan rooli ja tutkittavien oppimiskäsitys kulkivat tutkittavien teksteissä selkeästi yhdessä. Opiskelija nähtiin aktiivisena ja vastuullisena, ja opiskelijalla itsellään katsottiin olevan keskeinen rooli oppimistapahtumassa. ”Hyvä opetus herättää ajatuksia, kannustaa kriittiseen ajatte-

luun, antaa valmiuksia ymmärtää ja laatia ratkaisu” (ET25-1-2-10). Tärkeätä oppimisessa on tutkittavien mukaan se, mitä opiskelija tekee. Opiskelijan roolissa on luonnollisesti liittymäkohtia opettajan rooliin. Vaikka opettajan rooliin yhdistettiin tiedon välittäjän rooli sisältölähtöisyyteen viittaavana, opiskelijan roolia koskevissa ilmauksissa tutkittavien ajattelutapa täydentyi vähemmän mustavalkoiseksi.

Usein on hyvä olla valmiina vähintään jotain suuntaviivoja, joista yrittää löytää sopivan ratkaisun. Suuntaviivat voivat olla vaikkapa opetuksesta, kirjallisuudesta tai tovereilta. Kaikkea ei siis tarvitse itse keksiä uudestaan, mutta kaikki täytyy prosessoida. [--] Vain itse ajattelemalla voi harjaantua käyttämään työkaluja, teoriaa tai väitettä. Vain asioiden kanssa työskentelemällä vieras ja tuntematon uusi asia muuttuu tutuksi ja turvalliseksi. Oma työskentely on tärkeää oppimiselle. (KT-3-1-13) [--] Opettamisessa opiskelijan teot ovat tärkeitä. Monesti kuitenkin tarvitaan tukijaa, opastajaa, auttajaa, hengen luoja ja johtajaa matkalle. Vertaistuki on monesti parasta, mutta se ei aina riitä: kaksi sokeaa tarvitsevat joskus näkevän oppaan. Jossain seikassa opastettava voi olla opettajakin: opiskelijoilta kuulee toisinaan avartavia näkökantoja, joita ei ole itse tullut ajatelleeksikaan. (KT-3-4-17)

Tutkittavien oppimiskäsitykseen liittyy korkeakouluopiskelulle asetettu tavoite tarjota opiskelijoille valmiudet siirtyä tietylle alalle ja opettaa heitä jatkuvaan, elinikäiseen oppimiseen. Yliopistoa ei pidetty oppilaitoksena, josta valmistuu valmiita asiantuntijoita, vaan tutkittavat näkivät asiantuntijuuden kumuloituvana. Opiskelun aikana luodaan edellytykset, ja todellinen ammatissa tarvittava osaaminen kehittyy käytännön tekemisen myötä. Sitä oppimista tutkittavat pitävät jatkuvana. Teksteissä painottui konstruktivistinen näkemys oppimisesta ja osaamisen kehittymisestä, jolloin aiemmat tiedot yhdistyvät uuteen ulkopuolelta annettuun ja itse haettuun tietoon muodostaen rakennelmia, konstruktioita (Negvi & Lindblom-Ylänne 2009b, 220–226; Ruohotie 2000, 125). Oivaltaminen, soveltaminen ja soveltava ongelmanratkaisutaito, itsensä kehittäminen ja elinikäinen oppiminen ovat tutkittavien käyttämiä termejä, jotka viittaavat oppimislähtöistä oppimiskäsitystä ja ymmärtävää oppimista edustavaan lähestymistapaan.

Opetustapahtuman ilmapiirillä ja vuorovaikutteisudella oli tutkittaville merkitystä. Luento ei heidän mukaansa tarkoita ainoastaan yksisuuntaista viestintää, vaan olennaista on yhteistyö. Ryhmätyötä ja toisilta oppimista pidettiin tärkeänä niin opinnoissa kuin myöhemmin työelämässä. Teksteissä kävi ilmi vuorovaikutuksen anti myös opettajalle: vuorovaikutustilanteissa opettaja voi oppia sekä alaan liittyvää substanssiasiaa että opiskelijoitten harjoitustöiden esittelytilaisuuksissa esimerkiksi esiintymistaitoja. Vuorovaikutus toimii myös palautekanavana. Opiskelijoiden oppimisesta kiinnostunut opettaja ”kokee onnistuneensa, kun opiskelijat kiinnostuvat asian tiimoilta esittämään lisäkysymyksiä. Juuri nämä tilanteet auttavat kehittämään omaa opettamista. Seuraavalla

kerralla saman asian esittäminen voi tällöin olla syvällisempää ja monipuolisempaa” (ET25-5-2-34). Oppimista edistävää ilmapiiriä tutkittavat kuvailivat turvalliseksi ja erilaisia mielipiteitä hyväksyväksi niin, että uskalletaan viestiä avoimesti. Kuvaus edustaa Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008, 113, 116) näkemystä oppimislähtöisen ilmapiirin luonteesta opetuksen osatekijänä. Tutkittavat liittivät myös rentouden, huumorin ja keskustelevan ilmapiirin positiivisiin ja myönteisiin vuorovaikutustilanteisiin. ”*Parhaiten ovat onnistuneet opetustilanteet, joissa puhutaan yhdessä asiaa, mutta silti pilke silmäkulmassa*” (KT-4-5-49). Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008, 116) mukaan oppimislähtöisen ilmapiirin luomisessa onkin ratkaisevaa, että valitut menetelmät perustuvat nimenomaan oppimisen tukemiseen.

Pedagoginen kehittyminen opetuksellisen lähestymistavan ulottuvuutena näyttäytyi selkeästi oppimislähtöisenä ajattelutapana, mikä tietyllä tavalla vastaa myös oletusta. Kaikki tutkittavat ovat hakeutuneet pedagogiseen koulutukseen omasta halustaan ja omaan sisäiseen motivaatioon perustuen. Aina suhtautuminen pedagogiseen toimintaan ei ole ollut pelkästään myönteistä:

Vaikka O3-kurssi vaikutti kurssin aikana kammottavimmalta humanistikuralta – kirjoitin mm. kurssin loppupäätelmäksi itselleni. ”Näitä asioita ei voi soveltaa käytäntöön koskaan” – loppujen lopuksi päädyin kokeilemaan lähes kaikkia kursilla kuvailtuja tekniikoita. Tietenkään tämä ei tapahtunut siinä muodossa ja samalla tavalla kuin O3-kurssilla, mutta jälkikäteen ajateltuna, ilman kurssin antia en olisi näitä ehkä uskaltanut kokeilla itse. (ET25-1-1-28)

Opettaminen havaittiin monimuotoiseksi, mutta kiehtovaksi ja samalla haasteelliseksi. Asiat voi aina tehdä vielä hiukan paremmin ja itseään voi kehittää loputtomasti. Tutkittavat kertoivat spontaanista toiminnastaan opetuksen kehittämiseksi itseohjautuvaa täydennyskoulutusta tekemällä ja omaa toimintaansa kriittisesti refleктоimalla, keräämällä palautetta opiskelijoilta sekä innovoimalla ja tekemällä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Opetustyö ja pedagoginen kehittyminen koettiin tärkeäksi ja todettiin, että pedagogiseen kehittymiseen halutaan löytää aikaa.

Tällöin aloin paremmin ymmärtämään opetuksen ja koulutuksen merkittävyyttä, sillä puhdas tutkimustyö ei pelkästään voi tuottaa oivallista opetusta. (KT-5-5-31)

Opetuksellinen lähestymistapa opetusharjoittelun jälkeen

Opetusharjoitteluraporteissa tutkittavat kertoivat käytännön kokemuksistaan opetustyössä sekä raportoivat opetuksen seurannasta. Opetuksen suunnittelua koskevissa kuvauksissa he käsittelivät sekä yksikkötasolla tapahtuvaa että oman opetuksen suunnittelua. Opetettavien asioiden muodostumisen kokonaisuudeksi kerrottiin alkaneen näkyä yksikkötason suunnittelun tavoitteena, mutta

pedagogisesta strategiasta ei tutkittavien mukaan oikeastaan puhuta tai sen todettiin olevan harvakseltaan tai olemattomasti esillä keskusteluissa. Oman opetuksen suunnittelun kuvauksissa näkyi pyrkimys toteuttaa pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa asetettuja tavoitteita ja ihanteita kohderyhmälähtöisyydestä ja opiskelijoiden tasa-arvoisesta mahdollisuudesta oppia. Kohderyhmälähtöisyys tutkittavien teksteissä edusti oppimislähtöisyyttä useimmiten pyrkimyksenä, tavoitteena tai suunnitelmana eli toistaiseksi enimmäkseen vasta tulevaan toimintaan viittaavana.

Tutkittavat kuvasivat myös toteuttamiaan opetustilanteita, joissa tavoitteena oli ollut kohderyhmälähtöisyys ja opiskelijoiden aktiivisuus. Erityisesti pyrkimys muuttaa omia opetuskäytäntöjä näkyi opiskelijoita aktivoivien opetusmenetelmien kokeiluna.

Tarkoituksena ja tavoitteena on kokeilla erilaisia sopivia tapoja saada opiskelijat toimimaan jotenkin (keskustelemaan, kysymään, ajattelemaan – tekemään jotain muuta kuin kuuntelemaan ja katsomaan). (OH-6-12-12)

Erilaisten opetusmenetelmien käyttöä kuvailtiin etukäteen suunnitelluksi joko niin, että eri opetuskerroille oli valittu eri opetusmenetelmät tai saman päivän opetukseen oli sisällytetty erilaisia menetelmällisiä vaiheita. Tutkittavat olivat uuden asian äärellä; uusiin opetusmenetelmiin oltiin vasta tutustumassa, ja niitä on tarpeen harjoitella ennen kuin tilannekohtainen soveltaminen on mahdollista. Reflektoinneissaan tutkittavat olivat kertoneet eritasoisista onnistumisenkokemuksista sekä ilmaisseet asioita, joita tulevaisuudessa kannattaa tehdä toisin. Opetuskäytännöt eivät vielä näyttäytyneet tutkittavien teksteissä erityisenä tilannekohtaisena joustavuutena, joskin ajattelussa näkyi myös askeleita siihen suuntaan.

Tiedän, että opiskelijoilla on hyvin paljon myös muita kursseja, ja toivottavasti runsaastikin opiskelun ulkopuolista elämää, joten kurssin laajuutta ja kuormittavuutta täytyy tarkkailla. Kurssin sisältö on jatkuvasti tarkastelun kohteena, mielestäni kaikkia yksityiskohtia ei tarvitse oppia tällä kurssilla, kokonaiشهmotus on tärkeämpää. (OH-3-3-6)

Opetuskäytäntöjään kuvaillessaan tutkittavat kertoivat vaihtelun tai vireyden ylläpitämisen tarpeesta ja viittasivat useasti opiskelijoiden passiivisuuteen. Haasteelliseksi tutkittavat kokivat opiskelijoiden vireyden ylläpitämisen. Sen koettiin edellyttävän opettajalta erilaisten vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöä. Ryhmien heterogeenisyyden puolestaan koettiin haastavan kohderyhmälähtöisyyden. Lisäksi kurssien tavoitteiden ja arvioinnin yhteensovittamisen koettiin vaikeaksi tai jopa mahdottomaksi, sillä nykyisenkaltaiseksi kuvaillun arvioinnin ei katsottu olevan yhteensopiva ymmärtämistä ja soveltamista koskevien tavoitteiden kanssa. Myös uusi opusteknologia kohtasi kyseenalaistamista:

Monen vaikutti lumonneen verkkokursseissa erityisesti niiden suuri kuulijakunta ja kustannustehokkuus per opiskelija. En löytänyt oikeastaan mistään ajatuksia, joissa olisi kannettu huolta kurssin pedagogisesta laadusta tai muista taidollisista tekijöistä (verkottuminen, ryhmäytyminen)! [--]Useamman verkkokurssin katsottuani tuntemus on kuin hyppäisi takaisin 80...90-luvulle videoiden kulta-aikaan. [--]Tuntemus oli, että nämä menetöt ovat kuin hyppäys pedagogisessa mielessä menneisyyteen, yksi puhuu ja muut kuuntelevat. En löytänyt oikeastaan yhtään verkkokurssia, jossa olisi käytetty oikeasti aktivoivia opetusmetodeja, fiilis oli enemmän se, että kyseessä olivat luennot, jotka pystyi laittamaan pauselle ja pikakelaamaan. (OH-1-21-1)

Kuten pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa, näyttäytyi opettajan rooli myös opetusharjoittelukokemusten reflektoinneissa jollakin tavoin ristiriitaisena oppimis- ja sisältölähtöisyyden suhteen. Tutkittavat kirjoittivat, että opettajan rooli on olla oppimisen helpottaja ja ensisijaisesti opastaja tietoon pääsyssä sekä sen arvioimisessa ja soveltamisessa ja että vasta tämän jälkeen opettaja on tietolähde. Opettaja on edellytysten luoja ja opittavan tiedon löytämisen mahdollistaja.

Tähän lauseeseen kiteytyy opetusfilosofiani: opettaminen on yhdessä kulkemista polulla, jonka opettaja viitoittaa, mutta jolla opiskelija itse kulkee. (OH-2-4-41)

Kuitenkin, tutkittavat pitivät myös tärkeänä, että opettaja ottaa asiantuntijan roolin opiskelijoihin nähden ja jakaa tietoa. ”En näe hyötyä, että kaikki työntävät sukkapuikon pistorasiaan → sen sijaan on parempi, että jokin auktoriteetti kertoo sen olevan tyhmää” (OH-1-8-9). Taustalla näkyi ajatus opiskelijan polun helpottamisesta, nopeammasta tiestä olennaisen löytämiseen: ”Toisin kuin oppikirja neuvo, pidän valmiiksi jäsennellyn ja pureskellun tiedon jakamista ihan olennaisena osana aktivoivaakin luentoa. Opiskelijoilla on aikaa ja jaksamista rajallisesti. Vaikka oppimisessa eräänlaiset tiedon harharetket ovat opettavaisia, niin liian isoa osaa ajasta niillä ei ole varaa viedä.” (OH-3-12-7) Opetuksellisen lähestymistavan kaksijakoisuus tuli esille, kun opettaminen toisaalta oli opittavan tiedon mahdollistamista ja toisaalta ”oikeanlaisen” oppimisen varmistamista:

[--] joko kertomalla tai näyttämällä, tai opastamalla riittävästi oikeaan suuntaan esim. kertomalla mitä kaikkea aiheeseen liittyy, mistä tietoa löytyy, miten sitä voi lähteä etsimään, miten syvälle kussakin tilanteessa on tarkoituksenmukaista mennä. Sen varmistamista, että ”oikeanlaista” oppimista on tapahtunut; selvittämällä mitä on opittu, mitä uusia tietoja ja taitoja on kehittynyt, miten aiheen asiantuntijuus on kehittynyt, onko asiat ymmärretty oikein, onko kehittynyt valmiuksia soveltaa opittua käytännössä. (OH-6-6-5)

Osuvasti eräs tutkittava kertoi lukeneensa eroista opetussuunnitelma- ja oppimisympäristöajattelun välillä ja mieltäneensä oppimisympäristöajattelua kuvaaviin tavoitteisiin. Hän totesi, että ”tätä voisi pitää utopiana, jota kohti yritetään siirtyä” (OH-1-9-7). Toteamus kuvaa opetusharjoitteluraporteissa yleisemminkin ilmentynyttä tutkittavien tavoiteilmaisun, toiminnan kuvauksen ja toimin-

nan perustelun välistä paikoin ristiriitaista yhteyttä. Kirjoitettu ihanne ja tavoite oli oppimislähtöisyys, jota toteutettiin vielä osin sisältölähtöisesti, ja sisältölähtöisiä valintoja perusteltiin esimerkiksi opetustilanteisiin liittyvillä tilannetekijöillä (ryhmä koko, tilat, käytettävissä oleva aika), joihin ei ollut mahdollista vaikuttaa tai sen koettiin olevan vaikeata. Postareffin, Katjavuoren ym. (2008, 59) mukaan ristiriita opetuksellisten lähestymistapojen välillä saattaa johtua siitä, että opettajan opetusstrategiassa on tapahtunut muutos vasta vähän aikaa sitten. Kember ja Kwan (2000) puolestaan ovat todenneet, että vakiintunutkin opetuksellinen lähestymistapa saattaa vaihtua haasteellisessa opetustilanteessa (suuri ryhmä, tarkoitukseen sopimattomat tilat, työpaine). Tilannetekijöillä saattaa tällöin olla jopa suurempi vaikutus opettajan käytännön toimintaan kuin hänen oppimiskäsityksellään. (Kember & Kwan 2000, 487.)

Eräs tutkittava puki sanoiksi asian, joka oli havaittavissa myös muiden teksteistä: ”*Oma oppimiskäsitys ei muuttunut harjoittelun aikana kovinkaan paljon; selkeä uusi oivallus on kuitenkin se, että ”lätinästä actioniin” eli toiminnan aikaansaaminen*” (OH-4-14-28). Toinen tutkittava pohitti oman kurssinsa toteutusta oppimiskäsitysten valossa. Hän totesi, että ”*kurssin suurin peruskaava on behaviorismia lähellä: luennolla kuullaan jokin asia, sitä sovelletaan aktivoivissa tehtävissä ja lopuksi osaaminen tarkistetaan tentissä*” (OH-3-14-1). Lisäksi hän kertoi erilaisista kurssiin sisältyneistä oppimiskeskeisyyteen viittaavista piirteistä, kuten aiemman tietoperustan päälle rakentamisesta ja aihepiirin peilaamisesta laajempaan orientaatioperustaan, opiskelijoiden mahdollisuudesta osin luoda itse oma tehtävänsä, ryhmätöistä sekä sisältöjen ja tehtävien liitännäisyydestä todellisen elämän esimerkkeihin. Hän kokosi kurssin olevan yhdistelmä elementtejä eri oppimisteorioista ja oletettavasti myös niiden ulkopuolelta. Haasteeksi hän nimesi opiskelijoiden monipuolisuuden; opiskelijat soveltavat asioita tulevaisuudessa hyvin erilaisissa tilanteissa. Tässä esimerkissä oli useita oppimislähtöiseen lähestymistapaan viittaavia piirteitä, ja kuitenkin tutkittava itse oli nimennyt toimintansa behaviorismia muistuttavaksi. Olennaista ja haasteellista opetuksellisen lähestymistavan määrittelyssä on erityisesti se, mihin perustuen asioita tehdään (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 118). Tutkittavan näkemys toteutustavasta oli behaviorismia muistuttava.

Kaikki tutkittavat kokeilivat vuorovaikutteisia ja ryhmätyömenetelmiä, rohkeimmat jopa vertaisopetusta. Tähän rohkeuteen kiinnitettiin huomiota myös kollegoiden opetusta seurattaessa.

Luennoilla yleensä selostettiin asioita ja opiskelijan tehtävä oli kuunnella. Tämä perustyönjako tuntuu olevan melko tiukassa. Oli ilahduttavaa huomata, että useammalla luennolla kuitenkin ainakin jossain välissä yritettiin aktivoita kuulijaa: kyseltiin, annettiin pieniä miettimistehtäviä joita yhdessä purettiin, kannustettiin kysymään. Tuntui, että opiskelijasta välitettiin. (OH-3-10-5)

Opetuksen seurannassa kiinnitettiin huomiota myös vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja opetustilanteissa vallinneeseen ilmapiiriin. Hyvää ilmapiiriä pidettiin vuorovaikutusta edistävänä, ja vuorovaikutuksen puolestaan nähtiin edistävän oppimista. Vuorovaikutteisen opetuksen haasteina koettiin yliopiston tilat, kuten luentosalit sekä suuret ryhmäkoot ja opiskelijoiden passiivisuus. Tutkitaville heräsi myös pohdintoja, mikä missäkin tilanteessa on ”kannattavaa”. Tutkittavat tekivät eri yhteyksissä samantyyppistä pohdintaa: mikä on tilannekohtaisesti toimivaa, tuottaa parhaan lopputuloksen tai on tehokasta.

Tämä johti miettimään sitä, minkä verran omassa opetuksessa voi käyttää aikaa ”motivointiin” faktatasojen opetuksen sijaan. Onko esimerkiksi perusteltua käyttää esimerkiksi vartti (lähes viidennes peruslähipäivän luentoajasta) opiskelijoiden saamiseksi kiinnostuneista aiheesta tai menetelmistä? Tuloksena voidaan saada motivoituneempia opiskelijoita, mutta sillä hinnalla, että yksi aihe pitää jättää ajanpuutteen vuoksi pois. Oppimisen osaltahan tämä voisi silti olla hyvinkin kannattava kauppa; lopputuloksenahan voisi olla neljä aihetta käsiteltynä siten, että opiskelijat pystyvät heti löytämään yhtymäkohtia omaan aikaisempaan tietoonsa tai muuten ovat innostuneita asiasta – verrattuna viiteen käsiteltyyn aiheeseen, joiden merkitystä ei kuitenkaan nyt ole ehditty selventää tai korostaa. (OH-6-25-38)

Tutkittavien näkemykset ymmärtämisestä oppimisen tavoitteena ja opiskelijasta aktiivisena oppijana säilyivät. Opiskelijoiden toivottiin pidättäytyvän irrallisten tiedonpalojen haalimisesta: ”Tein luennoillakin selväksi, että henkilökohtaisesti en ole niinkään kiinnostunut siitä, osaavatko opiskelijat kurssin jälkeen vastata kysymyksiin kurssin aiheista vaan siitä, että he tietävät, miten lähteä etsimään tarvittavaa tietoa ja miten ratkaistavaa tietoa voidaan lähestyä yksin tai ryhmässä.” (OH-6-9-12)

Pedagogisen kehittämisen näkökulmasta opetusharjoittelu tarjosi mahdollisuuden oman toiminnan kriittiseen reflektointiin, mutta myös mahdollisuuden tarkastella, miltä oma toiminta näyttää opiskelijan silmin ja korvin. Esimerkki ahaa-elämyksestä ja opiskelijan asemaan asettautumisesta kuvastuu seuraavasta sitaatista:

Näin ollen se, mikä minusta on mielenkiintoisinta, voi olla Aallon opiskelijoille tylsintä mahdollista. Jatkossa minun pitää siis ottaa enemmän käyttöön (minusta tylsiä mutta opiskelijoista mielenkiintoisia) käytännön sovelluksia saadakseni opiskelijat kiinnostumaan (minusta mielenkiintoisesta, mutta opiskelijoista tylsästä) teoriasta ja [--]. Tämä havainto oli ehkä tärkein yksittäinen vuoden aikana oppimani asia. (OH-6-22-1)

Opetuksen seurannassa huomio kiinnittyi monesti yksityiskohtiin, joista opetuskokonaisuus rakentuu (esimerkiksi välineiden ja tilojen toimivuus, oppimateriaalin saatavuus ennen ja jälkeen tunnin, oppimateriaalin fonttikoko tai opettajan liikehdintä ja äänenkäyttö), mutta myös ilmapiiriin sekä

opetuksen vuorovaikutteisuuteen ja oppimis- tai sisältölähtöisyyteen. Omaa opetusta ja toisten tapoja opettaa peilattiin tietoisesti toisiinsa sekä omaan hyvän opetuksen ideaaliin. Tutkittavat kertoivat opetusharjoittelun antaneen ajattelemisen aihetta pedagogiselle kehittymiselle. Tavoitteena oli muun muassa altistaa oma näkemys oppimisesta ja opettamisesta kriittiselle tarkastelulle ja palautteen avulla vahvistaa omassa opetuksessa havaittuja hyviä puolia. Opetusharjoittelun aikana tehtyjä opetusmenetelmäkokeiluja pidettiin arvokkaina hyppyyinä omalle epämukavuusalueelle etenkin, kun toteuttamisessa havaittiin kehittämistarvetta. Omaehtoinen palautteen hakeminen ja kehittämisspyrkimys kertoivat pedagogisesta tietoisuudesta ja sisäisestä motivaatiosta oman toiminnan kehittämiseen.

Halusin tarkoituksella arvioida kurssin harjoitukset ulkopuolisilla henkilöillä, sillä olen muutaman vuoden ajan yrittänyt systemaattisesti rakentaa kurssin harjoituksia oman oppimiskäsitykseni mukaisiksi. Katsoinkin, että aika on kypsä suorittaa harjoituksille auditointi. Tätä tarkoitusta varten kurssia ja siltä saamani palaute toimivat lähes täydellisesti. (OH-1-20-15)

Opetuksellinen lähestymistapa pedagogisen koulutuksen loppuvaiheessa

Pedagogiseen koulutukseen II (35 op) sisältyvän Opettaja kehittäjänä -kurssin (20 op) ennakkotehtävissä tutkittavia oli ohjeistettu kirjoittamaan itsestään opetuksen kehittäjänä, joten opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuudet oppimiskäsitys ja pedagoginen kehittyminen tulivat teksteistä vahvimmin esiin. Aivan koulutuksen päättymisvaiheessa tehdyssä kyselyssä tutkittavia oli pyydetty kuvailemaan hyvää yliopisto-opettajuutta, näkemystä oppimiskeskeisyydestä, omaa opetus- ja oppimisenäkemystä sekä omaa roolia opetuksen kehittäjänä työyhteisössä.

Hyvää yliopisto-opettajuutta kuvatessaan tutkittavat näkivät opettajan oman alansa asiantuntijana, joka on kiinnostunut opiskelijoista ja heidän oppimisestaan ja joka suhtautuu kiinnostuneesti ja kehittävällä asenteella opetustyöhön. Asiantuntijuutta ei määritelty opetustapahtumassa opettajan tai opiskelijan roolia kuvaavana ulottuvuutena, vaan ennemminkin edellytyksenä hoitaa tehtävää, joka edellyttää tietoa ja taitoa, kuten mikä tahansa ammattitehtävä. Opettajan ammattitaitoa tutkittavat kuvasivat eri tavoin, muun muassa ”ymmärtää, mitä on tekemässä ja tuntee kasan työkaluja, joita osaa käyttää tilanteeseen sopien” (LK-1-1-2-5). Myös opettajan rooli sai erilaisia määreitä: ”hyvä yliopisto-opettaja on avoin maailmalle sekä kunnioittava ja rohkaiseva muita kohtaan” (LK-2-1-2-7), ”tähän liittyy itsensä ja ympäristön tarkkailu ja yhteistyö ja ehdottomasti into ja rohkeus, mutta toisaalta kyky antaa vastuuta myös muille, myös opiskelijoille” (LK-3-1-2-2), ”nykyään näen hyvän opettajan roolin entistä enemmän oppimisen edistäjänä, ei oppimisen aiheuttajana” (LK-6-1-2-2). Rooleja kuvattiin siis huomattavasti aiempaa laajemmasta perspektiivistä,

ja rooleihin aiemmin liitetyt yksittäiset piirteet sisällytettiin yleisluontoisempiin kuvauksiin. Opetuksellisen lähestymistavan näkökulmasta katsottuna luonnehdinnoissa oli tunnistettavissa oppimislähtöinen suunta.

Oppimiskeskeisyyttä tutkittavat kuvasivat erityisesti opettajan ja opiskelijan roolin kautta. Siihen liitettiin opettajan ja opiskelijan suhteen muuttaminen tasa-arvoisemmaksi kumppanuudeksi, opiskelijoiden omien polkujen vähittäinen rakentuminen ulkoa opetteluun sijaan, tilan antaminen ja ihmisen arvostaminen sekä antipassivointi niin, että pääpaino ei ole tiedon jakamisessa vaan oivallusten tekemisessä. ”*Tärkeintä on, että opiskelija kasvaa viisaammaksi toimijaksi*” (LK-3-4-3-2). Oppimiskeskeisessä lähestymistavassa oppimisesta tehdään tutkittavien mukaan vähemmän opettajariippuvaista. Kaiken kaikkiaan oppimiskeskeisyyden määritelmässä korostui opiskelijan aktiivinen ja vastuullinen rooli opettajan roolin väistyessä pääroolista. Myös kohderyhmälähtöisyys tuli esiin tutkittavien määritelmässä: ”*Kuhunkin aiheeseen ja kullekin opiskelijalle sopii eri aikoina erilaiset oppimismenetelmät parhaiten, ja oppimiskeskeisyydessä lähdetään tämän tunnustamisesta*” (LK-6-4-3-2). Oman oppimisnäkömyksenä tutkittavat nimesivät suoraan konstruktivistiseksi, tai he kuvailivat konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä oppimiskäsityksestään kertoessaan. Kuvaukset viittasivat käsitykseen oppimislähtöisestä opetuksellisesta lähestymistavasta.

Pedagoginen kehittyminen opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta edusti oppimislähtöistä ajattelua suuntautuen tulevaisuuteen, työyhteisöön ja kehittämiseen. Tavoitteena on ”*vaihtoehtoisten (eli nykyisestä poikkeavien) opetusmenetelmien järkevä soveltaminen käytäntöön*” (LK-1-3-3-2). Tutkittavat kertoivat, että heillä on ollut halua ja että he ovat päässeet kehittämään työyhteisönsä toimintaa tai että ”*olen se häirikkö, joka yrittää rikkoa tuhatvuotisen perinteen ja tuoda laitoksen opetukseen kriittistä ajattelua, opiskelijan aktiivisuutta. Pikkuhiljaa saan ajatuksiani siellä täällä jo itämään*” (LK-3-3-1-1), mutta myös: ”*Koska olen selvää vähemmistöä, olen se, joka voi (vaivihkaa ja liikaa vauhottamatta) tuoda laitoksen/aineen kehitystyöhön pedagogisia näkökulmia*”. (LK-4-3-1-1) Pedagogisen koulutuksen päättyessä tutkittavat olivat alkaneet omaksumaan kehittäjän roolia.

Yhteenveto

Opettajan suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa oppijoina sekä opettajan oma rooli opetuksellisten lähestymistapojen avulla tarkasteltuna toi esiin asioita osin vielä tavoitekuvauksina, osin tutkittavien todellista toimintaa kuvaavina. Vahvimmin oppimislähtöisinä ulottuvuuksina näyttäytyvät koko pedagogisen koulutuksen ajan tutkittavien julkikirjoittama oppimiskäsitys sekä heidän arvostava ja tavoitteellinen suhtautumisensa pedagogiseen kehittämiseen. Tutkittavien kuvauksissa

oppimiskäsitys ja opiskelijan rooli ikään kuin kietoutuivat toisiinsa, ja opiskelija kuvattiin oppimislähtöisesti aktiivisena ja omasta oppimisestaan vastuullisena yksilönä niin, että tämän tehtävänä ja velvollisuutena on tarjottavan opetuksen lisäksi sekä hankkia että prosessoida tietoa itse – opiskelijalla itsellään on aktiivinen rooli opetustapahtumassa. Oppimisen tavoitteena tutkittavat pitivät ymmärtävää ja soveltavaa osaamista. Vuorovaikutuksen tutkittavat nimesivät merkitykselliseksi oppimisprosessin osatekijäksi, johon liittyy turvallinen ja erilaisia mielipiteitä hyväksyvä ilmapiiri. Vuorovaikutuksella koettiin olevan monta roolia oppimistapahtumassa: yhteistyön ja vuorovaikutuksen positiivinen vaikutus oppimiseen, opettajan ja opiskelijoiden vastavuoroinen mahdollisuus oppia sekä vuorovaikutuksen merkitys palautteensaantikanavana opettajalle ja sen myötä tukena tämän kehittymiselle.

Opetusprosessiin sisältyvissä käytännönläheisissä ulottuvuuksissa, suunnittelussa ja opetus-käytännöissä, oppimislähtöisyys ilmeni enemmän tavoitteellisena ja kehittymässä olevana. Opettajan roolia kuvaava ulottuvuus oli alusta alkaen kaksijakoinen: toisaalta oppimisen mahdollistaja, tukija, kannustaja ja mentor, mutta myös tilannekohtaisesti tiedonvälittäjä ja oikeanlaisen oppimisen varmistaja. Tutkittavien teksteistä välittyi vastuu ja huoli opiskelijoiden oppimisesta; antamalla tiettyjä asioita tietyissä tilanteissa valmiina halutaan helpottaa opiskelijoiden polkua turhilta harharetkiltä. Jotkut asiat puolestaan toimivat työkalujen tapaan, ja niiden sujuva käyttö perustuu tutkittavien mukaan ulkoa opetteluun.

Tutkittavat kirjoittivat oppimiskäsityksensä myös muuttuneen pedagogisen koulutuksen ja työvuosien aikana aiemmasta opiskelijoiden tietopankin kartuttamisesta ja opiskelijoiden pitämisestä passiivisina tiedon vastaanottajina oppimislähtöisyyttä edustavaan suuntaan. Aktivoivat opetusmenetelmät olivat tutkittaville itselleen vielä uusia – vuorovaikutteiset menetelmät eivät olleet yleisesti käytössä heidän itse opiskellessaan. Tutkittavien opetuksellisessa lähestymistavassa pedagogisen koulutuksen aikana tapahtunut suurin muutos koski kiinnostusta kokeilla ja ottaa käyttöön uusiksi nimitettyjä aktivoivia ja vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä. Pedagogisen kehittymisen näkökulmasta katsottuna se kertoi avoimesta ja positiivisesta asenteesta uutta kohtaan. Uusia opetusmenetelmiä pidettiin kokeilemisen arvoisina, ja ne todettiin niin toimivaksi, että niitä kannattaa kehittää ja kokeilla uudelleen. Menetelmien käytölle koettiin olevan myös rajoituksia: luentomaiseen opetukseen suunnitellut tilat, suuret ryhmäkoot, opiskelijoiden heterogeenisyys, käytettävissä oleva aika ja opiskelijoiden passiivisuus. Tutkittavat kokivat kuitenkin tarpeelliseksi kannustaa myös kollegoitaan siirtymään pedagogisesti samaan suuntaan.

Opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta katsottuna tutkittavat siirtyivät oppimiskeskeisistä ihanteistaan ja tavoitteistaan toiminnan tasolle kokeilemaan oppimiskeskeisiä opetusmenetelmiä käytännössä sekä oman toiminnan kehittämistä myös laajempaan kehittämisorientaatioon

eli siten opiskelijälähtöisyydessä useita askeleita entistä opiskelijälähtöisempään suuntaan. Kehitymisprosessin kannalta keskeinen ajanjakso oli opetusharjoittelu ja siihen sisältynyt opetuksen seuranta. Opetusharjoitteluaika ohjasi ajatukset oman pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja tarkasteluun. Opetuksen seurantajaksot puolestaan asettivat tutkittavat opiskelijan asemaan, mikä auttoi näkemään pedagogisten ratkaisujen vaikutuksia käytännössä sekä arvioimaan niiden merkitystä opiskelijoiden oppimisprosessissa.

6.3 Koulutuksen myötä saavutetut tiedot ja taidot

Pedagogista koulutusta I (25 op) ja erityisesti opetusharjoittelua aloittaessaan tutkittavat asettivat koulutukselle selkeästi kaksi tavoitetta. Ensimmäinen oli tutustua uusiin, vuorovaikutteisiin ja opiskelijoita aktivoiviin opetusmenetelmiin, saada harjoitusta niiden käyttämisessä sekä oppia käyttämään niitä luovasti. Tutkittavilla oli halu luopua perinteisestä luennoinnista ja saada valmiuksia keskustelevien ja oppimiskeskeisten menetelmien kehittämiseen voidakseen parantaa opiskelijoiden tehokasta oppimista. Ryhmätyömenetelmät ja vertaisopettaminen kiinnostivat. Josakin määrin niihin liitettiin tavoite luottaa opiskelijoiden kykyyn oppia itsenäisesti sekä tavoite motivoida antamalla opiskelijoille lisää vastuuta.

Tällä kertaa haluan toteuttaa opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista toivoakseni vahvistavan ennakkotehtävän, sekä kokeilla vertaisopettamista ja opiskelijoiden itsenäistä ryhmätyöskentelyä. (OH-2-3-9)

Toinen keskeinen tavoite oli saada oppia ja kokemusta kurssien ja kurssikokonaisuuksien suunnittelusta. Tähän liittyivät muun muassa tavoitteiden parempi määrittäminen, mitoituksen suunnittelu sekä uusien opetusmenetelmien avulla myös uusien aiempaa oppimislähtöisempien arviointityökalujen etsiminen. Opetusharjoitteluajalta tutkittavat toivoivat lisäksi ulkopuolisten tahojen näkemystä ja palautetta omasta opetuksesta. Toisten opetukseen tutustumalla tavoitteena oli saada ideoita omaan opetukseen sekä reflektoida omaa opetusta peilaamalla sitä toisten opetukseen. Seurannan tavoite oli kaksijakoinen: oppia itselle valittujen opetusmenetelmien käytöstä ja kokemuksista muilta kursseilta, toisaalta oppia valitun opetusmenetelmän suhteesta myös omaan asiantuntijatehtävään eli siitä, miten menetelmä sopii tiettyyn aiheeseen ja sen alan opiskelijoille.

Pedagogisen koulutuksen II (35op) Opettaja kehittäjänä -kurssille (20 op) kohdistetuissa tavoitteissa näkyivät edelleen tavoitteet saada uusia ideoita opetukseen sekä saada oppia siitä, miten opetusta voi konkreettisesti kehittää.

Työkaluja ja uusia ideoita miten opetusta voi kehittää. Taustatietoa siitä, miten yliopistossa ihmisiä tulisi kouluttaa, mitä asioita ottaa huomioon, miten toimia samalla tehokkaasti sekä pedagogisessa että sisältömielessä. (LK-1-2-1-1)

Tutkittavien tavoitteena oli ammatissa kehittyminen ja pätevyityminen. He tavoittelivat käsitysten syvenemistä ja toivoivat tukea opetusmenetelmien kehittämiseen myös, kun opetuskielenä on englanti. Substanssipuolella toivottiin perehtymistä kurssien ja opetuskokonaisuuksien suunnittelutyöhön. Lisäksi tutkittavat toivoivat kurssilta verkostoitumista ja vertaiskontakteja myöhempäänkin yhteydenpitoa varten.

Niin sanottujen varsinaisten tavoitteiden lisäksi koko pedagogiselle koulutuskokonaisuudelle kohdistettiin yksilöidympiä tavoitteita liittyen esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden väliseen kanssakäymiseen, ohjaustilanteisiin liittyviin mahdollisiin ristiriitoihin ja haasteisiin sekä suhtautumiseen opiskelijoiden passiivisuuteen. Myös englanninkieliseen opetukseen toivottiin tukea ja esimerkiksi siihen, miten hallita aikaa paremmin.

Tutkittavat kokivat saavuttaneensa tavoittelemiaan asioita: opetusmenetelmätietoutta ja harjaannusta menetelmien käytössä sekä valmiuksia kurssien ja opetuksen suunnitteluun. Kokemus ja varmuus opettajana lisääntyivät – tutkittavat kokivat pedagogisella koulutuksella olleen vaikutusta opettajana toimimiseen ja opettajana kehittymiseen. Opetuksen seuranta pidettiin hyödyllisenä. Se opetti antamalla ajateltavaa ja herättämällä kysymyksiä. Erityisesti seuranta täytti tavoitetta laajentaa opetusmenetelmätietoutta ja saada konkreettista oppia opetusmenetelmistä (opettajan rooli opetustapahtumassa, opettajan esiintymistyyli ja -taito, havaintomateriaalin laatu ja käyttö, tilat suhteessa toimintaan). Opetuksen seuranta tuotti myös pedagogisesti suuntautunutta ajattelua, pohdintaa siitä, miten opettajan näkyvä toiminta palvelee oppimista.

Mielestäni tavoitin tavoitteet hyvin. Olen kokeillut (ja nähnyt, kun kollegani kokeilevat) uusia ryhmätyömuotoja, ja saanut paljon uutta näkemystä, metodeja, kriteereitä ja malleja ryhmätöiden arvioimiseen. [--]kurssin suunnittelun kautta olen saanut aivan uudenlaista syvyyttä uuden kurssin luomiseen ja ymmärrän nyt paljon paremmin sen (aiempaan näkemykseeni moninkertaisen) työmäärän, joka suunnitteluun liittyy. (OH-6-20-35)

Ensimmäiset uudet opetusmenetelmäkokeilut eivät onnistuneet täydellisesti, mutta niitä pidettiin arvokkaina – ilman pedagogista koulutusta asioita olisi jäänyt kokeilematta. Toisaalta kokeilujen avulla saatettiin saavuttaa jotakin, mitä ei ollut osattu tavoitella kuten opetusmenetelmävariaatioita tai yksittäisten asioiden sijaan laajempia kokonaisuuksia.

Kurssille sisällyttämäni ryhmätyö ei sekään mennyt aivan suunnitelmien mukaisesti, joskin se tuotti hieman yllättäen kolme erittäin tasokasta ja miellyttävää vertaisopetuksen sessiota. (OH-2-21-14)

Olin ajatellut kurssia ja sen mainostettua vapaata opiskeluprojektia mahdollisuutena pureutua pieniin käytännön seikkoihin opetuksessa. Sen sijaan tästä sukeutui upea matka suurten kysymysten, mahtavien kollegoiden ja pienten tieteen edistysaskelten parissa. (LK-3-2-2-1)

Tutkittavien katseet suuntautuivat myös tulevaisuuteen. Uuden kokeileminen näytti rohkaisevan ja kannustavan kokeilemaan jatkossakin. Pedagoginen koulutus tuotti kokeilunhalua: ”Näytti todellakin siltä, että opiskelijat nauttivat vertaisopetuksesta. Tämä on siis oppimisen malli, jota haluan jatkossa ehdottomasti kehittää yhtenä vaihtoehtona.” (OH-2-21-44)

Konkreettisten ja arkityössä hyödynnettävien opetusmenetelmällisten ja suunnitteluvalmiuksien lisäksi tutkittavat kertoivat käsityksensä opetuksesta ja opetusfilosofisen lähestymistapansa muuttuneen pedagogisen koulutuksen ansiosta. Käsitys oppimisesta muuttui pyrkimykseksi saada opiskelijat soveltamaan opittuja asioita tietopankin kartuttamisen sijaan. Eräs tutkittava ilmaisi asian yhtymäkohtana leadership-johtajuuteen, jossa pyritään löytämään työntekijöitä kiinnostavat ja motivoivat tavat tehdä työtä sen sijaan, että annetaan työntekijöille ratkaistavia tehtäviä. Yksi kaikkia koskettava koulutuksen anti liittyi opiskelijoiden toiminnan aikaansaamiseen ja oppimistekoihin. Erityisesti aktivoivat opetusmenetelmät oli asia, joka puhutteli kaikkia. Hyvän opettajan rooli alettiin nähdä enemmän oppimisen edistäjänä kuin sen aiheuttajana.

Peda-koulutuksen I-osa avasi täysin uusia näkökulmia omaan opetukseeni ja muutti koko perspektiiviäni opetuksen suhteen. [--] Olen vasta hiljattain alkanut huomata millainen muutos yliopisto-opetuksessa on viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtunut; valmistuin juuri ennen kuin oppimistavoitteet, opiskelijälähtöisyys tai Internetin käyttö opetuksessa alkoivat tulla laajempaan käyttöön kotiyliopistossani. (LK-6-2-1-1)

Tutkittavat kertoivat saaneensa henkistä pääomaa ja ajattelunsa laajentuneen pedagogisen koulutuksen aikana. Koulutuksen myötä he oikeastaan kokivat tulleen tietoisiksi pedagogiikasta ja sen merkityksestä. Ryhmässä työskenteleminen antoi valmiuksia kohti parempaa opettajuutta sekä aiempaa laajemman kuvan opettajuudesta ja hyvästä opetuksesta. He havaitsivat, ettei ole olemassa vain yhtä tapaa ja kontekstia olla hyvä opettaja vaan useita erilaisia. Osaltaan tähän vaikutti se, että koulutukseen osallistuneet henkilöt edustivat eri aloja Aalto-yliopiston eri korkeakouluissa, ja he saivat koulutuksen aikana mahdollisuuden nähdä useita erilaisia tapoja opettaa hyvin.

Tällä hetkellä suurin muutos omassa ajattelussani liittyy ehkä tiettyyn rentouteen, joka on tullut juuri ryhmässä toimimisen myötä: näyttäisi siltä, että meistä jokaiselle on paikkamme yliopistossa, ja että meillä jokaisella on annettavanamme erityyppisiä asioita. Jos siis ennen ajattelin jotenkin niin, että on yksi hyvä opettajuuden malli, olen nyt paremmin ymmärtänyt, että on useita mahdollisuuksia, useita eri konteksteja, useita erilaisia odotushorisontteja, useita erilaisia tulkinta-

kehyksiä. Oleellista lienee kyky ymmärtää näitä konteksteja ja valita niihin, sekä itselleen sopivia toimintamalleja. (LK-2-1-1-20) [--] Uskon kuitenkin, että olen oppinut ottamaan aivan uudella tavalla askeleen taaksepäin ja katselemaan omaa opettajuuttani laajemmasta perspektiivistä käsin. Samoin olen jopa hämmentynyt siitä, miksi en ole aiemmin osannut ajatella useita KETE:ssä käsittelemiäni asioita. Piti ilmeisesti ensin käydä tämä kurssi ja suorittaa siihen liittyvät tehtävät ja velvollisuudet. (LK-2-2-1-12)

Pedagogisen koulutuksen myötä tutkittavat saivat uusia verkostoja ja koulutus toimi myös tukea ja kannustusta antaneena vertaisyhteisönä. Tutkittavat tunsivat päässeensä ajattelun alkuun, vaikkakin monen asian nähtiin vielä kaipaavan työstämistä ennen kuin ne kantavat hedelmää käytännössä. Ajatteluun ja toimintamalleihin todettiin todennäköisesti tulleen muutoksia, mutta niiden ylösiminen heti koulutuksen päättyessä tuntui vaikeata. Uudet asiat tarvitsevat aikaa jäsentyäkseen ja siirtyäkseen teoriasta käytäntöön.

Edellisen havainnon lisäksi kurssilta tulevat hyödyt lienevät nähtävissä pidemmällä ajanjaksolla (arviolta 2-3 vuotta). Kyseessä on enemmänkin henkisen pääoman kartuttamisesta. (LK-5-2-2-4)

Pedagogisella koulutuksella tavoiteltiin ja sen koettiin antaneen valmiuksia ja legitimizeettiä osallistua opetuksen kehittämiseen yliopistolla. Koulutuksen katsottiin tuottaneen valmiuksia myös muuhun kehittämistyöhön sekä vaikuttaneen positiivisesti työllistymismahdollisuuksiin. Tutkittavat kertoivat olevansa kiinnostuneita pedagogiikasta ja kokevansa opetustyön tärkeäksi – se oli ollut yksi syy hakeutua pedagogiseen koulutukseen. Samasta syystä heidän mukaansa on tärkeitä olla kehittämässä yliopiston käytäntöjä aiempaa opiskelijälähtöisemmiksi. Tutkittavat tunsivat itsellään olevan annettavaa tähän työhön. Vallitsevaa ajatusmaailmaa pidettiin toisenlaisena kuin omaa näkemystä, ja tutkittavat kritisoivat, että asioita halutaan yliopistolla monesti tehdä kuten aiemminkin: *”Itse olen työyhteisössä monesti eräänlainen kriittinen ääni. Monesti asioita halutaan tehdä niin kuin on tehty kymmeniä vuosia, vaikka ulkomaisia paneeleita myöten on kaivattu muutosta.”* (ET35-3-2-6) Tutkittavat ilmaisivat haluavansa kehittää ja syventää työyhteisönsä sitoutumista pedagogiseen työskentelyyn. He kokivat, että heillä on pedagogisen vaikuttajan rooli kokouksissa, seminaareissa ja kehittämistyöryhmissä. Rooliin viedä kehitystyöhön pedagogista näkemystä liitettiin tarve olla hienovarainen ja diplomaattinen. Tosinaan kehittäjän rooli on jopa tiedostamaton.

Toimin täten huomaamattani tärkeänä asiantuntijana opetuksen kehittämisessä, sillä laitoksen henkilökunnalla vain muutamilla on substanssia ao. toimintaan. (LK-5-3-1)

7 PEDAGOGISEN AJATTELUN MUOTOUTUMINEN

Edellä on kuvattu, miten tutkittavien käsitys hyvästä opetuksesta sekä heidän näkemyksensä opiskelijan ja opettajan roolista muuttuivat opetuksellisten lähestymistapojen avulla tarkasteltuna. Lisäksi on muodostettu kokonaiskuva opetustyössä ja työyhteisössä sovellettavista tiedoista ja taidoista, joita tutkittavat kokivat saavuttaneensa pedagogisen koulutuksen aikana. Saatujen tulosten perusteella tarkastellaan tutkittavien pedagogisen ajattelun muotoutumista koulutuksen aikana.

7.1 Toimintatasolta ajattelun tasolle

Hyvän opetuksen käsitteessä ilmenevä pedagogisen ajattelun muutos on tutkittavien teksteissä kulkenut monella tasolla yksittäisestä yleiseen ja konkreettisesta käsitteelliseen: toiminnasta suunnitteluun, oppimisesta ja kehittymisestä kehittämiseen. Kehitystä yksittäisestä yleiseen kuvaavat hyvän opetuksen ulottuvuuksiksi koulutuksen edetessä nousseet piirteet ja niissä tapahtuneet muutokset. Tutkittavat toivat koulutuksen eri vaiheissa esiin useita samankaltaisiakin asioita, mutta ne saattoivat saada uusia painotuksia tai vivahteita koulutuksen myötä. Jotkut asiat lakkasivat näkyvästä itsenäisinä sulautuen osaksi tutkittavien laajentunutta perspektiiviä opetus-opiskelu-oppiminen -kontekstissa. Kohderyhmälähtöisyyden painopiste laajeni opiskelijatuntemuksesta ja kaikkien tasavertaisista mahdollisuuksista tilannekohtaiseen opiskelijoiden kehitysvaiheiden, tavoitteiden ja kiinnostuksenkohteiden sekä kuormittavuuden huomioon ottamiseen. Yksittäisissä opetustilanteissa huomioon otettavista asioista tutkittavien ajattelu syveni kiinnostukseksi opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa sekä opetuksen kokonaissuunnitteluun ymmärtävän oppimisen näkökulmasta, suunnittelun merkityksen ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Tavoite ajatteluun ja ongelmanratkaisuun stimuloivasta opetuksesta muuntui tavoitteeksi opiskelijoiden toiminnan aikaansaamiseen ja kykyyn soveltaa. Arviointiajattelu laajeni yksittäisen opiskelijan palautteen saannin merkityksestä arviointimenetelmien saattamiseksi linjaan tavoitteiden kanssa. Pelkästään vuoro-vaikutuksen sijaan alettiin puhua myös yhteistyöstä. Siitä, että saa palautetta oman kehittymisen tueksi, edettiin näkemään kehittyminen refleктоivana ja kehittävänä asenteena. Tutkittavien hyvän opetuksen määrittelyssä näkyi painopisteen siirtyminen omasta opettajan toiminnan kehittämisestä opiskelijan toiminnan aktivoimiseen, itsestä toiseen ja tämän oppimiseen.

Pedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa hyvän opetuksen piirteet yhdistettiin osin muistojen ja ihanteiden kautta paljolti hyvän opettajan ominaisuuksiin. Opetusharjoittelun aikana hyvä opetus

liitettiin erityisesti opetusprosessiin sisältyviin käytännönläheisiin toiminnallisiin ulottuvuuksiin. Lisäksi tutkittavat alkoivat tiedostaa suunnittelun merkityksen hyvän opetuksen lähtökohtana. Pedagogisen koulutuksen loppuvaiheessa hyvä opetus liitettiin opetuksen kokonaissuunnitteluun ja koordinointiin enemmän kuin opettajan ominaisuuksiin tai yksittäisiin opetusprosessin osatekijöihin. Hyvän opetuksen näkökulmasta pedagoginen ajattelu muotoutui koulutuksen aikana taitokeskeisestä ajattelukeskeiseksi ja konkreettista opetusmenetelmäosaamista painottavasta toimintaosaamisesta suunnitteluosaamiseksi. Edellä kuvattu eteneminen yksittäisestä yleiseen ja konkreettisesta käsitteelliseen ilmentää pedagogisen ajattelun syvenemistä. Myös Valli, Perkkilä ja Valli (2013, 1318) ovat todenneet pedagogista ajattelua koskevassa tutkimuksessaan tutkittavien alkaneen tarkastella yksittäisiä tavoitteitaan suunnittelun kokonaisprosessin kautta, kun pedagoginen ajattelu on syventynyt. Kehityskulku muistuttaa Kansasen pedagogisen ajattelun tasomallin mukaista kehitystä konkreettiselta toiminnan tasolta kohti käsitteellisempää (Kansanen ym. 2000, 23–31). Samalla tavalla kuin tutkimuksen avulla muodostettu teoreettinen näkökulma tarjoaa yksittäiselle opettajalle mahdollisuuden peilata kehitystään opettajana olemassa olevaan teoreettiseen kehyykseen reflektoinnin avulla, samalla tavalla opettaja voi opetustyössä etäisyyttä ottamalla tarkastella lähietäisyyttä (Entwistle, Skinner, Entwistle & Orr 2000, 24; Kreber 2006, 92). Jos katsoo ainoastaan lähietäisyydeltä, opetustoiminta näyttää helposti rakentuvan vain erillisistä yksittäisistä ja yksittäisinä kehitettävistä opetuksen osatekijöistä, jotka eivät välttämättä muodosta toimivaa kokonaisuutta. Sen sijaan yksittäisten asioiden merkitys ja suhde toisiinsa jäsentyy hallitummin kokonaisuuden kautta tarkasteltuna. Kokonaisajattelun avulla on mielekästä palata myös yksittäisten opetuksen osatekijöiden kehittämiseen.

Koulutuksen alkuvaiheessa tutkittavien käyttöteoriaa ilmentävä ajattelutapa nivoutui hyvän opettaja -ajatteluun tuoden esille ajattelun julkiteoreettisen tason. Aineiston analyysin perusteella se viittasi oppimis- ja opiskelijalähtöiseen oppimiskäsitykseen, ja sellaiseksi tutkittavat olivat oman oppimiskäsityksensä myös itse nimenneet. Koulutuksen päättymisvaiheessa he nimesivät oppimis- ja opetuskäsityksensä yhdistelmäksi konstruktivistista ja sosiokonstruktivistista tai kognitiivista ja konstruktivistista oppimisen teoriaa, humanistiseksi oppimisen teoriaksi, oppimisympäristölähtöiseksi lähestymistavaksi, oppimiskeskeisyydeksi tai linjakkaan opetuksen systematiikaksi. Toimintaa ohjaava oppimiskäsitys julkiteorianä näyttäytyi oppimislähtöisenä alusta alkaen. Eley (2006, 209–210) on suhtautunut varovaisesti julki- ja käyttöteorian väliseen suhteeseen: hänen mukaansa se, miten henkilöt kuvailevat toimintaansa, ei välttämättä kerro siitä, mitä he todellisuudessa tekevät. Ho ym. (2001, 163–165) puolestaan ovat todenneet, että vastikään kehittyneet käsitykset tulevat esiin ensin julkiteorioina ja että menee aikaa, ennen kuin uudet käsitykset näkyvät käytännöissä. Heidän mielestään on todennäköistä, että julkiteorianä ilmenevät käsitykset siirtyvät

myös käytäntöön. Sen lisäksi, että tutkittavien pedagoginen ajattelutapa käsitteellistyi pedagogisen koulutuksen aikana, saivat he myös itse valmiuksia tunnistaa oman toimintansa piirteitä suhteessa teoreettisiin käsitelmilleihin. Tietoisuus omasta laajentuneesta näkemyksestä lisääntyi.

7.2 Tavoitteista tietoisuudeksi

Siirryttäessä tarkastelemaan tutkittavien suhdetta opiskelijoihin oppijoina sekä heidän omaa rooliaan opetus-oppimisprosessissa opetuksellisten lähestymistapojen avulla näytti ensin, että pedagogisessa ajattelussa ei ollut koulutuksen aikana tapahtunut varsinaisia näkyviä muutoksia. Aiemmin kuvattu hyvän opetuksen ilmentämä tavoitteellinen opiskelijalähtöisyys näkyi oikeastaan koko pedagogisen koulutuksen ajan myös tutkittavien opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuuksissa *opiskelijan rooli*, *oppimiskäsitys* ja *pedagoginen kehittyminen*. Ulottuvuudet *opetusprosessi* ja *opettajan rooli* puolestaan näyttäytyivät koko ajan selkeämmin kaksijakoisina tai ristiriitaisina oppimis- ja sisältölähtöisyyden suhteen. Ulottuvuudet *ilmapiiri* ja *vuorovaikutus* ilmenivät oppimislähtöisyyttä tukevin.

Tarkempi pohdinta ja aineiston kuvausten lukeminen paljastivat pedagogisessa ajattelussa kuitenkin tapahtuneen muutoksia myös tällä tasolla. Ajattelun ja toimintatapojen muutos on hidaskäyttöprosessi ja tapahtuu vähän kerrallaan, kuten sekä tutkittavat itse totesivat että useat aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 180–182; Gibbs & Coffey 2004, 97; Levin & He 2008, 66–67; Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295, Osterman & Kottkamp 2004, 10–13; Postareff ym. 2007, 568). Tutkittavilla mahdollisesti jo ennen koulutukseen hakeutumista käynnistynyt pedagogisen ajattelun kehittämisprosessi ja kiinnostus oppimislähtöistä opetusta kohtaan vahvistuivat pedagogisen koulutuksen myötä. Tutkittavat suhtautuivat positiivisesti ja avoimesti uutta kohtaan. McAlpinen ja Westinin (2000, 379) mukaan kehittymään pyrkivä reflektointi edellyttää opetuksen arvostusta ja halua olla hyvä opettaja sekä halua ja kykyä ottaa riskejä tehdä asioita eri tavalla. Aineiston perusteella näyttäytyi, että tutkittavat olivat valmiita kokeilemaan uusiksi nimittämiään opiskelijoita aktivoivia ja vuorovaikutteisia, oppimislähtöisiä, opetusmenetelmiä. Hyvän opetuksen kuvauksissa ilmi tuotu julkiteoria alkoi niiltä osin suuntautua näkyväksi oppimislähtöiseksi käyttöteoriaksi, mikä viittaa samansuuntaiseen tulokseen Hon ym. (2001, 163) tutkimustulosten kanssa julkiteorian siirtymisestä käytäntöön. Opetuksellisten lähestymistapojen näkökulmasta muutos näkyi selkeimmin vanhojen opetusmenetelmien kyseenalaistamisella ja hyväksymällä kokeiltavaksi uusia. Aitoa kiinnostusta uusista opetusmenetelmistä kohtaan osoitti pyrkimys hankkia niistä systemaattisesti tietoa käymällä seuraamassa muiden opettajien vastaavilla menetelmillä pitämiä tunteja. Pedagogista ajattelutapaa osoitti opetusmenetelmäkokeilujen ja opetuksen

seurannan laaja ja monipuolinen kriittinen reflektointi. Kokeilujen jälkeen tutkittavat näyttivät hyväksyneen uudet opetusmenetelmät käyttö- ja kehittämiskelpoisiksi tulevassa opetuksessa. Seuraaviksi askeleiksi he kuvasivat arviointikäytäntöjen luomisen linjaan oppimistavoitteiden kanssa mahdollisesti uusia opetusmenetelmiä hyödyntämällä sekä työyhteisön muiden jäsenten kannustamisen oppimislähtöisten menetelmien käyttöön.

Tämä tutkittavien opetuksellisen lähestymistavan oikeastaan kaikkiin ulottuvuuksiin liittyvä ajattelutavan muutos viittaa pedagogiseen tietoiseksi tulemiseen, joka näkyi muutosvalmiutena toiminnan tasolla, rohkeutena kokeilla uutta. Useat tutkijat ovat todenneet opetuksellisen lähestymistavan ja käytännössä näkyvän toiminnan muutoksen edellyttävän nimenomaan käsitteellistä muutosta (Ho ym. 2001, 164; Kember & Kwan 2000, 489; Postareff, Katajavuori ym. 2008, 59; Trigwell ym. 1999, 67). Tässä muutoksessa opettajan tietoisuudella on Postareffin ym. (2007, 568) mukaan ratkaiseva merkitys. Pedagogisen tietoisuuden kehittymisen on puolestaan katsottu edellyttävän arvioivaa ja kriittistä reflektointia (Levander 2003, 455–457; Löfströmin & Negvi 2008, 109–114). Opettajan reflektointi on tietoista yritystä ymmärtää, mitä ja miksi hän tekee jotakin opettajana – se on väline laajentaa ajattelua (Löfström & Negvi 2008, 112). Kriittinen sekä omien kokemusten että teoriapohjaisen tiedon reflektointi saa aikaan muutoksen siinä, mitä opettaja ajattelee opettamisesta (Kreber 1999, 320).

Se, että opetuksellisen lähestymistavan ulottuvuudet, *opetuskäytännöt* ja *opettajan rooli*, näyttäytyivät koko koulutuksen ajan ristiriitaisina tutkittavien teksteissä ja että niissä ilmeni eniten myös sisältölähtöisiä piirteitä, oli kiinnostavaa pedagogisen ajattelun muotoutumisen näkökulmasta. Mitä tutkittavat ovat kirjoittaneet, kun opetuksellinen lähestymistapa on tulkittavissa sisältölähtöiseksi – mitä oikeastaan on sisältölähtöisyys? Näissä yhteyksissä tutkittavat ovat esimerkiksi toisaalta kuvanneet opiskelijan aktiivista roolia ja opettajan roolia suunnannäyttäjänä, mutta toisaalta painottaneet sen tärkeyttä, että opiskelijat saavat tiettyjä asioita tietyissä tilanteissa valmiiksi pureskeltuina. Opetuksellisen lähestymistavan määrittelyssä olennaista on valitun toimintatavan perustelu: onko perustelu lähtöisin opettajasta vai opiskelijasta ja oppimisesta. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 118). Niin sanottu tiedon siirtäminen voi olla myös osa opiskelijälähtöistä opetusprosessia eli toisinaan käytettävä väline tai työkalu, kuten tutkittavatkin kirjoittivat. Mikäli tiedonsiirto puolestaan on tavoite, on kyseessä sisältölähtöinen opetuksellinen lähestymistapa. Olennaista oppimislähtöisessä lähestymistavassa on se, että toiminnan ja siihen liittyvien valintojen lähtökohtana on opiskelija ja tämän oppiminen eikä ensisijaisesti opettaja ja opettaminen. Opettaminen on opiskelijoiden oppimisen mahdollistamista eri tilanteissa eri keinoin. Opettajan haastava tehtävä on aistia ja selvittää, mikä missäkin tilanteessa on paras ja toimivin tapa. (Postareff ym. 2007, 559.) Uuden ja vanhan opetustavan rinnakkain asettaminen, niiden välisten erojen toteami-

nen, mahdollisten ristiriitojen havaitseminen suhteessa tavoitteen saavuttamiseen kyseisellä tavalla, tapojen arvottaminen ja perustelut, miksi tietty tapa puoltaa paikkaansa tietyssä tilanteessa, kertoo myös tutkittavien pedagogisen ajattelun muutosprosessin käynnistymisestä, pedagogisesta tiedostamisesta.

Tutkittavien näkemys pedagogisen koulutuksen aikana saavuttamistaan sovellettavista tiedoista ja taidoista vahvistaa edellä todettua. Tutkittavat kertoivat saaneensa ajattelemisen aihetta ja henkistä pääomaa sekä saavuttaneensa pedagogisesti suuntautunutta ajattelua. Lisäksi he kertoivat tullessaan tietoisiksi ja ajattelunsa laajentuneen. Sen lisäksi, että he olivat saavuttaneet tavoitteeksi asettamiaan konkreettisia asioita, oli opetuskäsityksessä ja omassa suhtautumisessa pedagogiikkaan tapahtunut muutoksia. Väisänen ja Silkelän (2003) konstruktivistisen näkökulman mukaan opettajan ammatillinen kasvu ja käsitysten muuttuminen edellyttävät kognitiivisia prosesseja, kuten tietoiseksi tulemista, käsitysten haastamista, teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhteensovittamista sekä uudelleen käsitteellistämistä. Olennaista heidän mukaansa on myös kyky rakentaa siltaa uskomusten, teoreettisen tiedon ja käytännön toiminnassa kehittyvän tiedon välille sekä muodostaa henkilökohtainen käyttöteoria. (Väisänen & Silkelä 2003, 37–39.) Tämänäköisestä asiasta on myös tutkittavien prosessissa ollut kysymys. Sen lisäksi, että tietoiseksi tuleminen näkyi aineistossa, tutkittavat itse havaitsivat tiedostavansa pedagogisen ajattelun merkityksen pyrkimyksessä vaikuttaa omalla toiminnallaan opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa.

7.3 Kuvailevasta reflektiovaksi ja kehittäväksi

Tarkasteltaessa tutkittavien ilmauksia yleisemmällä tasolla oli todettavissa, että koulutuksen alussa heidän pedagoginen ajattelunsa oli aiempia kokemuksia kuvailevaa ja arvioivaa sekä ihanteita ja tavoitteita kuvailevaa. Opetusharjoittelun päättyessä tutkittavat olivat omaksuneet uutta pedagogista teorian tietoa sekä uusia käsitteitä, ja opetusharjoittelutilanteissa sekä toisten opetusta seurattaessa teoria ja käytäntö olivat kohdanneet. Oma opetusharjoittelua koskevassa päätöksenteossa ja opetuksen seurantaan koskevissa arvioinneissa olennaista pedagogisen ajattelun kehittymisen tarkastelun näkökulmasta olivat perustelut, joilla tutkittavat selittivät valintojaan ja arviointejaan. Perustelujen näkyväksi tekeminen osoitti, että he olivat pohtineet valintojaan ja että heillä oli välineitä perustella. Jyrhämä (2002, 8) ja Kansanen ym. (2000, 3–4, 23–28) ovat nimenneet pedagogisen ajattelun olennaisiksi piirteiksi tietoiseksi tulemisen ja tavoitteellisuuden lisäksi kyvyn perustella pedagogista päätöksentekoa. Kehittämiskohteiden ilmaiseminen viestitti reflektoinnista ja vaihtoehtojen puntaroimisesta sekä siitä, että tutkittavat tunnistivat kehittämismahdollisuuksia ja niille mahdollisia ratkaisuja. McAlpinen ja Westonin (2000) mukaan kokemus opettaa, mutta se yksin ei

tee taitavaksi. Sen sijaan jatkuva reflektointiprosessi on tärkeätä tiedon rakentamiselle. Tavoitteet edustavat opettajan odotuksia tai aikeita ja niihin liittyy pohdinta, miten ne saavutetaan. Tavoitteet ovat myös komponentti, jonka ympärillä reflektointi tapahtuu. Aiempien kokemusten analysointi auttaa näkemään toimintamalleja. Kokemuksesta refleктоimalla saatu tieto tuottaa uusia vaihtoehtoja tulevan päätöksenteon tueksi, ja tiedon lisääntyminen tällä tavalla puolestaan kasvattaa kykyä käyttää reflektointia entistä tehokkaammin toiminnan kehittämisen välineenä. Kokemus on siis ankkuri, johon reflektointi pohjautuu ja myös toimintaa, jota se tuottaa. Päätös toimintatapojen muuttamisesta tehdään, jos se katsotaan tarpeelliseksi. Reflektointiprosessi tulee näkyväksi opettajan toiminnassa, jonka opiskelijat kokevat (McAlpine & Weston 2000, 364–382). Erityisen näkyvää reflektointiprosessi oli tutkittavien perustellessa opetusmenetelmällisiä valintojaan ja heidän arvioidessaan muiden tekemiä valintoja opetuksen seurantaan raportoidessaan, mutta myös, kun he arvioivat yliopistossa yleensä vallalla olevia opetukseen liittyviä käytäntöjä.

Kun tutkittavat käytännössä siirtyivät muistoista ja ihanteista uusien opetusmenetelmien kekelemiseen sekä lopuksi kuvauksiin vaatimuksista oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämisestä omassa työyhteisössä, näyttäytyi se aineistossa ilmauksellisenä kehityskulkuna tavoitteiden kuvailemisesta vaihtoehtoisia toimintatapoja arvioivaan ja valintoja selittämään pyrkivään sekä lopulta oman toiminnan lisäksi työyhteisön toimintaa kehittävään suuntaan. Vanhojen työtapojen koettiin yliopistolla olevan tiukassa ja todettiin, että kehittämistyössä tarvitaan diplomatiaa. Tutkittavat kokivat oppimiskeskeisten ajattelutapojen eteenpäinviemisen työyhteisössään omaksi tehtäväkseen. Koulutuksen päättyessä heillä ilmeni halua toimia muutosagentteina oppimislähtöisen kulttuurin kehittämisessä. Se, että oman opettajuuden kehittämistavoite sai pedagogisen koulutuksen edetessä edellä kuvatun kaltaisia uusia muotoja, kertoo pedagogisen ajattelun käsitteellistymisen ja pedagogisen tietoisuuden kasvamisen lisäksi tutkittavien pedagogisen ajattelun syvenemisestä. Ajattelu suuntautui menneisyydestä ja nykyisyydestä myös tulevaisuuteen.

8 PEDAGOGISEN KOULUTUKSEN ROOLI OPPIMISKEKKEISEN KULTTUURIN KEHITTÄMISEN TUKIJANA

Tässä luvussa tarkastellaan alkuperäisen tutkimustehtävän mukaista kysymystä, miten Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen (60 op) keskeinen tehtävä tukea oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämistä asetetun opetussuunnitelman puitteissa on toteutunut eli pyritään kokoamaan se, mitä tutkittavat ovat sanoneet pedagogisen koulutuksen merkityksestä sillä, mitä he ovat kirjoittaneet ja se, miten tutkija on tulkinnut heidän kirjoittamaansa. Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen keskeisinä tavoitteina on ollut saada koulutukseen osallistuneet tietoisiksi omasta toiminnastaan opettajina, oppimaan kehittämään opetustyötä refleктоivalla ja tutkivalla työotteella, kehittämään itselleen soveltuvia toiminnan tapoja sekä kannustamaan heitä toimimaan pedagogisena kehittäjänä työyhteisössään (Aalto-yliopisto 2014; 2012a). Luvussa 7 (Pedagogisen ajattelun muotoutuminen) on näkökulmana ollut tutkittavien ajattelussa havaitut muutokset. Tämän luvun alaluvuissa muutoksia tarkastellaan Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen näkökulmasta.

8.1 Koulutus suuntaa ajattelua

Yliopistopedagogisen koulutuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi on yleensä nimetty muutos opettajien pedagogisessa ajattelussa ja heidän pedagogisessa toiminnassaan (Gibbs & Coffey 2004, 88). Sama tavoite on ollut Aalto-yliopiston pedagogisella koulutuksella. Aiempien tutkimusten perusteella on havaittu, että opettajan oppimiskäsityksen pitää muuttua ennen kuin opettajan on mahdollista muuttaa toimintaansa. (Ho ym. 2001,164; Kember & Kwan 2000, 489; Postareff 2007, 61–64; Trigwell ym. 1999, 67). Pedagogisen koulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi muodostuukin näin ajatellen koulutettavien oppimiskäsitykseen eli heidän ajatteluunsa vaikuttaminen.

Marshin (2007, 338) mukaan laajimmin hyväksytty kriteeri onnistuneesta opetuksesta on opiskelijoiden oppiminen, ja vastaavasti laajimmin hyväksytty kriteeri opiskelijoiden oppimisesta on heidän menestymisensä standardoiduissa kokeissa. Hyvän opetuksen on katsottu tukevan opiskelijan syväsuuntautunutta oppimista (Biggs, 2003, 13–17.) Trigwellin ym. (1999, 67) tutkimuksessa ilmeni yhteys opiskelijan syväsuuntautuneen oppimisen ja opettajan opiskelijakeskeisen lähestymistavan välillä niin, että opiskelijakeskeinen opetus edesauttoi opiskelijan syväoppimista ja

tuotti sitä kautta parempia oppimistuloksia. Gibbs ja Coffey (2004, 98) puolestaan ovat todenneet yliopistopedagogisen koulutuksen voivan lisätä opettajan opiskelijälähtöisyyttä ja siten edistää opiskelijan syväsuuntautunutta opiskelua. Parpalan (2005, 113) näkemyksen mukaan opiskelijan syväsuuntautuneen lähestymistavan kehittämisessä opettaja on avainasemassa.

Opiskelijakeskeistä ja oppimislähtöistä ajattelutapaa on pidetty kehittyneempänä lähestymistapana ja sen on todettu tuottavan parempaa oppimista (Ho ym. 2001, 163; Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Postareff, Katajavuori ym. 2008; 58; Trigwell ym. 1999, 76). Koulutettavien oppimislähtöisen ajattelutavan kehittyminen on myös pedagogiselle koulutukselle nykyisin asetettu tavoite. Tähän liittyen on olemassa myös jossakin määrin ristiriitaisia tutkimustuloksia. Vertaillen erilaisissa oppimisympäristöissä tarjottua opiskelija- ja sisältökeskeistä oppimista Baeten, Struyven ja Dochy (2013, 20–21) eivät löytäneet oppimistuloksia parantavaa yhteyttä opiskelijakeskeisten menetelmien käytön ja opiskelijoiden syväoppimisen välillä, vaan opiskelijakeskeisissä ympäristöissä opiskelijat olivat valinneet loppuvaiheessa pintasuuntautuneemman tavan kuin luento-ympäristössä opiskelleet opiskelijat. Tutkijat tosin totesivat, että opiskelijakeskeiset menetelmät olivat sisältökeskeisiä menetelmiä huomattavasti kuormittavampia kurssin lopussa, ja he arvelivat sen vaikuttaneen opiskelijoiden toimintaan. Pelkästään opiskelija- tai oppimislähtöiseksi nimetty menetelmä ei kontekstiin sopimattomana takaa hyvää oppimistulosta. Löfström ja Negvi (2008, 112) ovatkin todenneet, että hyvän opetuksen ydin on opettajan kyvyssä ottaa oppijan asema.

Tämän tutkimuksen perusteella oli havaittavissa tutkittavien pedagogisen ajattelun eteneminen entistä oppimislähtöisempään suuntaan. Opettajan omaa toimintaa koskeva pedagoginen ajattelu väheni. Postareffin ym. (2007, 568–569) tutkimustuloksia myötäillen myös tämän tutkimuksen mukaan sen lisäksi, että tutkittavat saavuttivat erilaisia konkreettisia tietoja ja taitoja, he myös motivoituivat kokeilemaan, käyttämään ja kannustamaan muitakin kokeilemaan erilaisia opiskelijälähtöisiä opetusmenetelmiä. Edelliseen liittyen merkityksellistä pedagogisen koulutuksen näkökulmasta on nimenomaan koulutuksen ajattelua suuntaava vaikutus, mikä ilmeni edellä mainituissa opetusmenetelmäkokeiluissa, mutta etenkin siinä, että tutkittavat tulivat tietoisiksi pedagogisen toiminnan ytimeistä, mitä tehdään ja miksi. Katseet kohdistuivat kokonaissuunnittelun merkityksen ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Vasta sen jälkeen tulee kysymys, miten. Löfström ja Negvi (2008, 112) ovat liittäneet saman asian reflektointiin, tietoiseen yritykseen ymmärtää, mitä ja miksi opettaja tekee jotakin opettajana. Kreber (2003, 42) puolestaan on todennut, että oppineisuus opetuksessa (*Scholarship of teaching*) on enemmän pohdintaa, mitä ja miksi opetetaan kuin miten opetetaan. Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen aikana koulutukseen hakeutumisen perusteikään kuin tehtiin merkityksettömäksi ja ei kuitenkaan. Miten-kysymys oli yksi keskeinen peruste hakeutua pedagogiseen koulutukseen. Tutkittavat halusivat oppia ja harjaantua käyttämään erilai-

sia opetusmenetelmiä oppiakseen opettamaan eri tavoin. Kuitenkin olennaiseksi pedagogisen koulutuksen anniksi nousi ajattelun muutos, johon kaikki muu liittyy. Käsitteellisen muutoksen käynnistyminen ikään kuin suuntasi koulutukseen osallistuneiden ajatukset pois sisällön ajattelemisesta palauttaen heidät takaisin sisällön ajattelemiseen, mutta tekemään sen uudesta näkökulmasta. Tämän äärelle tutkittavat havahtuivat saapuneensa koulutuksen myötä. Pedagoginen ajattelu eteni toiminnan ajattelusta käsitteelliselle tasolle tarkastelemaan oppimisprosessia etämmältä, ja sen ymmärtämisen myötä tutkittavat saivat edellytyksiä tarkastella toiminnan perusteita kriittisesti.

Stenberg (2011, 36) on todennut, että kirjoittamalla käyttöteorian auki, sitä on helpompi tarkastella, kyseenalaistaa, muokata ja tarvittaessa muuttaa. Pakkala (2011, 60) on tutkinut työyhteisövalmentajan kehittymistä aikuiskouluttajaksi ja kuvannut käyttöteorian merkitystä seuraavasti: kun omaa käyttöteoriaa lähdetään avaamaan, se johtaa ammatillisuuden kehittämiseen kokemuksesta oppien. Aalto-yliopiston pedagogisessa koulutuksessa käyttöteorian muodostaminen oli koulutuksen alettua Oppiminen ja opetus yliopistossa (5 op) -kurssin toisen lähipäivän aihe. Näyttää olleen merkityksellistä, että koulutuksen aikana osallistujia ohjattiin tiedostamaan ja kyseenalaistamaan oppimista ja opetusta koskevia käsityksiä ja arvoja alusta alkaen käyttöteoriaa kirjoittamalla. Pedagogisen koulutuksen keinoin viritettiin pedagoginen ajattelu koko koulutuksen ajan työstettäväksi. Tapa tukea koulutukseen osallistuneita oman käyttöteorian ja opetuksen toteutuksen välisen yhteyden muodostamisessa näyttää tämän tutkimuksen mukaan olleen onnistunut. Tarjoamalla mahdollisuuden lisätä pedagogista tietoisuutta, koulutus onnistui olennaisimmassa tehtävässään, ainakin näiden henkilöiden kohdalla. Sen lisäksi, että yliopiston opettajan pedagogisella tietoisuudella on merkitystä hänelle itselleen, sillä on vaikutusta myös kyseisen korkeakoulun substanssin näkökulmasta. Hyvä ja tiedostava opetushenkilöstö ja laadukas opetus auttavat opiskelijoita saavuttamaan parempia oppimistuloksia, osallistumaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja muuttamaan maailmaa. Myös Sistonen ym. (2015, 52) ovat todenneet, että opetuksella, sen toteuttamisella ja sen päämäärillä on syvä yhteys yliopiston keskeiseen tavoitteeseen tuottaa tietoa, josta hyötyvät myös yritys-elämä ja koko yhteiskunta innovaatioiden ja tuottavuuden kasvun kautta.

Tutkittavien kokemukset koulutuksen vaikutuksesta antavat tukea tutkimuksille ja selvityksille pedagogisen koulutuksen myönteisistä vaikutuksista koulutukseen osallistuvien pedagogiseen ajatteluun ja toimintatapojen kehittämiseen (Gibbs & Coffey 2004, 97–98; Levander & Ruohisto 2008, 12; Levin & He 2008, 63; Postareff ym. 2007, 567–568; Postareff, Katajavuori ym. 2008, 57). Tutkittavat itse totesivat koulutuksen antia arvioidessaan, että koulutuksen aikana ajattelussa tapahtuneen muutoksen varsinainen vaikutus tulee oletettavasti näkymään vasta viiveellä. Saman ovat todenneet useat tutkijat. Pedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden arviointia hankaloittaa se, että opitun soveltaminen omaan käytäntöön on haastavaa ja että vaikuttavuus näkyy yleensä vii-

veellä, etenkin kun tavoitteena on oppimista ja opettamista koskevien käsitysten tiedostaminen ja muuttaminen. (Gibbs & Coffey 2004, 97; Lindblom-Ylänne ym. 2006, 295; Postareff ym. 2007, 568–569). Myös ammatillista kasvua ja kehitystä laajasti tutkinut Pekka Ruohotie (2004) on todennut, että syvälliset oppimisen muutokset tapahtuvat hitaammin kuin yleensä oletetaan. Käsitteellinen muutos vaatii aikaa: se on hidas ja syklinen prosessi, ja siihen tarvitaan usein myös ulkopuolisen tukea, kuten koulutusta ja työyhteisön tukea. (Ruohotie 2004, 37.)

Koulutuksen pitkäkestoisuus ja prosessimainen luonne ovat olleet Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen etuja. Pitkäkestoinen koulutus sitouttaa, kun saman asian äärelle on palattava useaan kertaan. Lyhytkestoinen koulutuksen anti jää helposti kurssimaiseksi – sisältö ei jaksakaan kantaa itseään. Postareffin ym. (2007, 569) mukaan vasta yli vuoden mittainen koulutus aikaansaa muutoksia ajattelussa. Pedagogisen koulutuksen sisältöön viitaten Väisänen (2004, 34) on todennut opettajankoulutuksesta kirjoittaessaan, että ellei teoriaa ja käytäntöä onnistuta nivomaan yhteen, on vaarana teoreettisten ideoiden haihtuminen opettajan aloittaessa arkisen opetustyönsä. Riittävä pitkä ja ohjattu opetusharjoittelu, jota opetuksen seuranta tukee, ovat pedagogisen koulutuksen keskeisiä tukipilareita, joiden varassa koulutettavien näkemys lisääntyy ja joihin reflektointi kiinnittyy. Omaa opetusta tulee olla riittävästi, jotta uuden ajattelun on mahdollista ankkuroitua käytäntöön ja tulla näkyväksi (Levander 2008, 11). Lyhyet kurssit puoltavat paikkaansa niin sanottuina tutustumiskursseina. Lyhytkurssille on helppo sitoutua, ja ne toimivat myös kiinnostuksen herättäjinä niin, että aihepiiriin tutustumisen jälkeen on helpompaa sitoutua enemmän. (Kreber 1999, 322.) Aalto-yliopiston pedagogista koulutusta edeltänyt A! Peda Intro -johdantokurssi (5 op) toimi tällaisena orientoivana ja ajatuksia suuntaavana kurssina.

Koulutuksen avulla voi olla mahdollista suunnata tai muuttaa käsityksiä. Sen tulee kuitenkin olla helposti saavutettavaa ja omaan työhön yhdistettävää. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus tarjosi koulutettaville mahdollisuuden ja puitteet (ajan, paikan, ohjauksen ja vertaisuuden) puolesta sanoiksi askarruttavia asioita, jotta tiedostamaton tulee tiedostetuksi ja tiedostettu ääneen lausutuksi – kehittyminen voi alkaa.

8.2 Koulutus kehittää reflektointitaitoa

Reflektoivaan ajatteluun kannustaminen oli yksi Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen nimetty tavoite. Kuvaillessaan koulutuksen avulla saavuttamia tietoja ja taitoja tutkittavat eivät itse nimenneet reflektointia koulutuksen tuottamaksi taidoksi. He eivät myöskään nimenneet opettajan reflektointikykyä hyvän opetuksen edellytykseksi ennen kuin vasta koulutuksen päättyessä tehtyyn kyselyyn vastatessaan, jolloin he kuvasivat hyvää opetusta reflektoivana ja kehittävänä asenteena.

Koulutusta aloittaessaan tutkittavat eivät ehkä tunteneet reflektoinnin merkitystä, ja se selkiytyi vasta koulutuksen edetessä heidän oivaltaessaan, että nimenomaan refleктоimalla kehittyi ja kasvaa. Tutkimusaineistossa reflektointi näkyi etenkin tutkittavien omaan opetustoimintaan suuntautuneena laajentuen koulutuksen edetessä oman laitoksen ja yliopiston toimintakäytäntöjä koskevaksi. Reflektointi sisältyi pedagogisen koulutuskokonaisuuden I ja II -kurssien sisältöihin ja tehtävänantoihin, ja sen tavoitteena oli saada koulutukseen osallistuvat pohtimaan pedagogisen ajattelun merkitystä oppimistapahtumassa (Aalto-yliopisto 2014; 2012a). Levinin ja Hen (2008, 66–67) ajatus käyttöteorioista välineinä tehdä näkyväksi opettajan ajattelua ja siten eräänlaisen muutosagentin roolissa näkyy myös pedagogisessa koulutuksessa tavoitteena tuottaa koulutukseen osallistuvien ajattelua näkyväksi laittamalla heidät raporteissaan tarkastelemaan ajatteluaan sekä omaan opetukseensa että opetuksen seurantaan liittyen. Pedagogista koulutusta voi Kreberin (1999, 320–322) tapaan ajatella tarkoituksellisenä kurssina ohjata ja rohkaista koulutukseen osallistuvia kriittisesti refleктоimaan sekä omia kokemuksiaan että tutkimuspohjaista tietoa ja sen avulla saada aikaan muutos siihen, mitä koulutukseen osallistuvat ajattelevat oppimisesta ja opettamisesta.

Pedagogisessa koulutuksessa I hyödynnettiin sekä itsereflektointia että vertaisreflektointia, ja pedagogiseen koulutukseen II (35 op) sisältyneen Opettaja kehittäjänä -kurssin (20 op) yksi kolmesta tukiprosessista oli ryhmäprosessi, johon liittyi myös ryhmäreflektointi (Aalto-yliopisto 2012a, 2–4). Pedagoginen koulutus tuottaa helposti ja sen tarkoituskin kaiketi on tuottaa tiedollista ristiriitaa, kun koulutukseen osallistuvien aiemmat näkemykset ja kokemukset reflektointitilanteissa kohtaavat uutta teoretietoa ja kilpailevia näkemyksiä. Näin kävi myös Aalto-yliopiston pedagogiseen koulutukseen osallistuneille. Ristiriita käynnisti ajattelu-, vertailu- ja arvottamisprosesseja, laittoi pohtimaan perusteluita, mutta myös antoi välineitä perustella. Tämänkaltaisen reflektointiprosessi ilmeni erityisesti tutkittavien pohtiessa oikeutusta heidän aiemmin toimiviksi kokemilleen niin sanotusti sisältölähtöisinä pidettävillä opetusmenetelmille. Reflektointi ei ole helppoa, etenkin, kun se alkaa tunnistamalla oletuksia ja uskomuksia, joita pidämme itsestäänselvyyksinä (Kreber 2004, 43). Biggsin (2003, 97–109) konstruktivistisen linjakkuuden (constructive alignment) periaatteelle rakentuva linjakas opetus -periodi pedagogisen koulutuksen sisältönä vaikuttaa myös olleen pedagogista ajattelua ja reflektointia virittänyt jakso, joka on puhutellut tutkittavia.

Opetusharjoittelun ja opetuksen seurannan pikkutarkatkin muistiinmerkinnät ja niihin liittyvät reflektoinnit – hyväksi havaitseminen, kyseenalaistaminen, kysymysten tekeminen – olivat osoitus siitä, että lisääntyvän tieto lisää kykyä reflektoida, kuten McAlpine ja Weston (2000, 371) ovat todenneet. Poikelan ja Vuorisen (2008, 29) toteamusta myötäillen oppiva reflektointi oli myös arvioivaa ja kohdistui toimijan itsensä lisäksi kanssatoimijoihin ja toimintaan vaikuttaneisiin tilanne- ja taustatekijöihin. Tehdyt havainnot ja reflektointi toimivat rakennusaineina Aaltosen ja Pit-

käniemen (2001, 403–408; 2002, 183–188) määritelmän mukaisille käyttöteoriaan sisältyville skripteille ja agendoille sekä perustana toiminnan muuttamiselle. Opetuksen seuranta on tässä mielessä erinomainen osa pedagogisen koulutuksen sisältöä. Pelkästään itse opettamalla ei olisi mahdollista tuottaa itselleen yhtä montaa erilaista, arvokasta opetuskokemusta. Jatkuvan kehittymisen näkökulmasta opetuksen seuranta olisi tarpeellinen osa työnkuvaa, kun opettajan työ toistaiseksi useimmiten on opiskelijoiden parissa yksin tehtävää työtä. Tutkittavat kokivat pedagogisen koulutuksen tarjoaman vertaisyhteisön tärkeäksi, vaikka eivät maininneet sitä erityisesti reflektointiin liittyen. Koulutus tarjosi avoimen, joustavan ja myönteisen tukea antavan yhteisön, jonka kannustava suhtautuminen edesauttoi jäsentensä muutokseen tähtäävää oppimisprosessia.

Opettajan reflektointitaito välineenä ajattelun uudelleen suuntaamiseen ja jatkuvan kehittämisen edellytyksenä on koulutuksen näkökulmasta myös tulevaisuutta palveleva taito, joka liittyy sekä tietoisuuden kehittymiseen että kykyyn opettajana eri tilanteissa kehittää erilaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin, erilaisille opiskelijoille ja omalle opettajapersoonalle soveltuvia toiminnan tapoja. Kun opettaja tarkoituksellisesti linkittää kokemuksen ja tiedon, on suurempi mahdollisuus parantaa opetusta kuin jos vain lisää tietoa tai ainoastaan hankkii kokemuksia (McAlpine & Weston 2000, 367, 375). Kansanen (2004, 98) on kuvannut opetustyötä jatkuvana toimintatutkimuksena, jossa opettaja käyttää kaikkia mahdollisia tutkimustapoja toimintansa perustana. Kreber (2006, 90) on kuvannut opetustaan reflektoivaa opettajaa samantyyppisesti: tämä reflektoi henkilökohtaisia kokemuksiaan kuin tutkimustuloksia (Kreber 2006, 92).

8.3 Koulutuksen avulla kohti omaa opettajuutta yliopistossa

Yliopiston opettajat omaavat tieteenalansa substanssitudon – pedagogisessa koulutuksessa he perehtyvät pedagogiikkaan (Negvi 2013, 44). Pedagogisen koulutuksen tavoite ohjata koulutukseen osallistuvia kehittämään itselleen yliopiston opettajina soveltuvia toiminnan tapoja on toteutunut reflektoinnin oppimisen myötä pedagogisen tietoisuuden heräämisellä, uusia opetusmenetelmiä kokeilemalla, opetusta seuraamalla, tätä kaikkea yksilöllisesti ja ryhmässä refleктоimalla sekä koulutuksen tukiprosessien (yksilö-, ryhmä- ja ohjausprosessi) avulla samanaikaisesti omaan työyhteisöön ja yliopistoyhteisöön kiinnittyneenä. Tässä alaluvussa tarkastellaan aineiston perusteella keskeiksi nousseita tutkittavien oman opettajuuden löytämiseen koulutuksen myötävaikuttamia tekijöitä: tiedollisen ristiriidan ja reflektoinnin avulla muodostunut käsitys hyvästä opetuksesta ja oppimiskeskeisyydestä omassa työssä osana omaa opettajuutta sekä vertaisryhmän merkitys osana opettajuuden kehittymistä.

Kansasen ym. (2000, 1–3) mukaan pedagoginen ajattelu on tavoitteellista ajattelua kontekstin mukaisissa olosuhteissa. Yliopistossa opettajan ajattelua ohjaa tavoite tarjota ylintä opetusta (Yliopistolaki 558/2009 2§) ja lisäksi alakohtaiset tavoitteet sen mukaan, ovatko kysymyksessä esimerkiksi insinööritieteet, kaupallinen vai taideala. Näiden ohella pedagogista ajattelua luonnollisesti ohjaavat myös opettajan henkilökohtaiset arvot ja arvostukset. Marshin (2007, 338) toteamukset tehokkaan ja hyvän opetuksen ja oppimisen kriteereistä johtavat ajattelemaan yliopiston opettajan kokemaan vastuuta opiskelijoiden oppimisesta. Opettajuuteen kohdistetaan myös useita myyttejä, joista yksi on myytti tietäjäopettajasta. Lisäksi monet opettajuuteen liittyvät myytit korostavat opettajuuden yksilöllisyyttä ja opettajan henkilökohtaista suoriutumista. (Ollila & Vidén 2008, 48.) Yliopiston opettajat edustavat omaa alaansa sekä korkeakouluun ja itseään tarkasteltaessa, mitä opiskelijat osaavat. Asiantuntijatehtävissä tällä hetkellä toimivat elävät ja vaikuttavat globaalissa maailmassa, myös globaaleissa katastrofeissa. Tietyillä aloilla asiantuntijan vastuu on suuri. Vastuun kokeminen opiskelijoiden oppimisesta näkyi tutkittavien pohdintoissa muun muassa huolena riittävän hyvästä perusasioiden hallinnasta, ”oikeanlaisen” oppimisen varmistamisesta tai mahdollisuudesta päästä käyttämään oppimateriaalia. Pohdinnat liittyivät erityisesti oppimis- ja sisältölähtöisiksi kuvattujen opetusmenetelmien vastakkainasetteluun. Tutkittavat olivat hyväksyneet ja omaksuneet oppimislähtöisen ajattelutavan ymmärtämistä painottavasta oppimisesta muistamisen sijaan sekä mieltäneet tietynlaisen kahtiajaon oppimis- ja sisältölähtöisiin opetusmenetelmiin. ”*Opetus ei voi aina rajoittua kunkin opiskelijan silloiseen mielenkiinnonkohteeseen* (OH-6-7-7). Sitaatti kuvaa lähestymistapoihin liittyvää pohdintaa.

Yliopistokonteksti ylintä osaamista tarjoavana oppilaitoksena väistämättä tuottaa edellä kuvatun kaltaista pohdintaa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta suhteessa valittuihin opetusmenetelmiin. Milloin opettajan rooli asiantuntijana tiedeyhteisössä ja tiedonvälittäjänä edustaa oppimislähtöisyyttä, milloin se on osa sisältölähtöistä opetusta? Asiantuntijuus sinänsä ei edusta sisältölähtöisyyttä, vaan se on keskeinen osa yliopiston opettajan työtehtävää ja opettajuutta. Yksi pedagogisen koulutuksen menetelmä saada koulutukseen osallistuneet pohtimaan omaa opettajuuttaan oli saada heidät reflektoinnin ja tiedollisen ristiriidan avulla selkiyttämään itselleen oppimis- ja sisältölähtöisyyden olemusta. Asettaessaan oppimis- ja sisältölähtöisiä opetusmenetelmiä vastakkain tutkittavat osoittivat olevansa huolissaan opiskelijoiden osaamisen kehittymisestä; opetuksen tavoitteena nähtiin opiskelijan menestys työelämässä ja tulevaisuudessa. Konkreettisesti tutkittavat kuvasivat välttämättömyyttä antaa myös valmista tai hiljaista tietoa perusosaamiseksi, eräänlaisiksi työkaluiksi tai keittokirjan osiksi ja ymmärtämisen välineiksi niin, että opiskelijoilla on mahdollisuus tiedon soveltamiseen ilman tarvetta keksiä pyörää uudelleen tai oppimatta liikaa kantapään kautta. Tiedollinen ristiriita ja erilaisten menetelmien arvottaminen kertoivat muuttumassa

olevasta oppimiskäsityksestä ja pyrkimyksestä löytää oma yliopiston opettaja rooli. Oppimis- ja sisältölähtöisyyteen kohdistuva ajattelutapa oli osin vielä mekanistinen. Opetuksellinen lähestymistapa on enemmän kuin menetelmävalinta. Olennaista pedagogisen ajattelun opetus-oppiminen -kontekstissa opettajan ja opiskelijan rooleja määriteltäessä on kysymys, määrittääkö roolien takana olevaa ajattelua pedagogiikka vai toimiiko määrittäjänä jokin muu (Kansanen ym. 2000, 1–3; Poikela 2001, 21; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, 118), kuten aikaisemmin toimiviksi havaitut opetuskokemukset tai nyky-yhteiskunnan nopeus- ja tehokkuusvaatimukset. Toisinaan opetustavat, joita luennointiin tottuneet opettajat pitävät hyvinkin oppimislähtöisinä, saattavat käytännössä vielä ilmentää sisältölähtöisyyttä ja päinvastoin. Olennaisempaa kuin pelkästään opetusmenetelmän valitseminen on menetelmävalinnan tekeminen kokonaisuutta katsomalla.

Poikela ja Öystilä (2004) ovat kuvanneet tarvetta aidosti luopua sisältölähtöisestä ”tiedonjakapedagogiikasta”, jota tähän tutkimukseenkin osallistuneet omissa oppimis- ja sisältölähtöisiä oppimismenetelmiä koskevissa pohdinnoissaan yliopiston opettajuudelta tavoittelivat. Ajattelutapa ”*minä opetan sinua yksin siellä muiden joukossa*” tulee Poikelan ja Öystilän mukaan muuttaa ajattelutavaksi, jonka mukaan oppimista eivät ohjaa ensisijaisesti oppisisällöt, vaan työn alla olevat tutkimusongelmat, joiden ratkaisemiseen tarvitaan tieteellistä tietoa. Tällä tavalla tutkivan oppimisen näkökulmasta ajatellen yliopisto-opetuksessa löytyy sijansa myös luennoille tietolähteinä, joita opiskelijat käyttävät, ellei tarvittavaa tietoa muutoin ole saatavilla. Opiskelijoiden kasvattamisessa asiantuntijoiksi tutkimisen oppimisen ei pidä alkaa valmiin tiedon pureskelusta vaan kysymysten esittämisestä. Samalla, kun Poikela ja Öystilä katsovat yliopisto-opettamisen kehittämisen avaimen olevan ryhmäperustaisten oppimis- ja tutkimisprosessien käynnistämässä ja ohjaamisessa, he painottavat oppimisen ohjaamisen taitojen olevan välttämättömiä edellä kuvattujen oppimis- ja tutkimusryhmien johtamisessa. He siis korostavat pedagogisen koulutuksen merkitystä yliopiston opettajan kvalifikaationa todeten, että tutkimuskaan ei voi perustua pelkästään teoriasubstanssin ja tutkimusmetodien hallintaan, vaan myös prosessiohjaamisen ja -johtamisen taitoihin, joilla varmennetaan laadullisesti hyvä tutkimustoiminta ja -tulokset. (Poikela & Öystilä 2004, 106–108.) Pedagogisen koulutuksen II (35 op) Opettaja kehittäjänä (20 op) -kurssilla koulutukseen osallistuneet yliopiston opettajat harjoittelivat itse tutkivaa oppimista toimimalla tutkimusryhminä ja teke-mällä kutakin ryhmää kiinnostavasta pedagogisesta aihealueesta tutkimukseen perustuvan selvityksen, artikkelin tai esityksen (Aalto-yliopisto 2012a, 3–4).

Hyvän opetuksen ominaispiirteiden avulla määriteltynä yliopiston opettajuus edellyttää oman alan asiantuntevaa substanssiosaamista, ja se toteutuu linjakkaan opetuksen periaatteita noudattaen kiinnostuksena opiskelijoita ja heidän osaamistaan kohtaan refleктоivalla ja kehittäväällä asenteella. Nämä olivat tutkittavien jakamia yhteisiä kokemuksia hyvästä opetuksesta. Omaa opettajuuttaan

kukin etsi edellä kuvattujen pohdinta- ja perusteluprosessien kautta. Lisäksi koulutukseen sisällytetyillä erilaisilla vuorovaikutus- ja ryhmäprosesseilla koulutukseen osallistuneille tarjottiin mahdollisuus nähdä erilaisia tapoja toteuttaa samankaltaisiin arvioihin perustuvaa ja samankaltaisia tavoitteita palvelevaa opettajuutta. Jälleen toisia tarkkailemalla ja näkemyksistä keskustelemalla tutkitaville muodostui aiempaa laajempi kuvan opettajuudesta ja hyvästä opetuksesta. He havaitsivat, ettei ole olemassa vain yhtä tapaa ja kontekstia olla hyvä opettaja, vaan on useita erilaisia.

8.4 Koulutuksen avulla oppimislähtöisen kulttuurin tukemiseen

Monet yliopiston opettajat ovat ajautuneet opetustehtäviin, ja työn opetuksellinen osuus on kasvanut vähitellen. Ryhtyminen opettajaksi ei välttämättä ole ollut selkeä tavoitteellinen valinta. Myös useat tähän tutkimukseen osallistuneet kertoivat jonkinlaisesta ajautumisesta nykyisin mieluisaksi koettuun opetustehtävään. Opetustyön ja pedagogiikan arvokkuuden kokemus on kasvanut työn kautta perinteisesti tutkimusta arvostavassa ympäristössä, ja tutkittavat ovat oma-aloitteisesti ha- keutuneet pedagogiseen koulutukseen kehittyäkseen paremmiksi opettajiksi. Pedagogisen tietoi- suuden kehittyminen koulutuksen aikana lisäsi myös sosiaalistumista ja sitoutumista opettajaksi, mikä tuli esiin kriittisenä reflektointina, ei ainoastaan omaa toimintaa ja opetuskäytäntöjä kohtaan, vaan myös työyhteisön käytäntöjen tarkastelussa ja pyrkimyksessä vaikuttaa niihin. Tutkittavat kertoivat olevansa halukkaita toimimaan vaikuttajina muuttaakseen työyhteisöä oppimiskeskei- semmäksi. Pedagogisen koulutuksen keskeinen tavoite edesauttaa oppimiskeskeisen kulttuurin muodostumista yliopistossa näyttää tämän tutkimuksen valossa mahdolliselta.

Suomalaiseen yliopiston opetuskulttuuri, toisin kuin tutkimustraditio, on perinteisesti näyt- täytynyt varsin yksilökeskeisenä ja individualistisena maailmana (Poikela & Öystilä 2004, 99; Vir- tanen ym. 2007, 15). Samoin yliopistoissa on elänyt hyvin sitkeänä myytti ”pahasta pedagogiikas- ta”, joka on hidastanut tai estänyt opetuksen kehittymistä. Yliopistopedagogiikalla on ollut huono kaiku akateemisessa kulttuurissa. Pedagogista koulutusta on saatettu pitää esiintymisvalmennus- kurssina, ja äärimmillään pedagogiikka ja tieteellinen asiantuntijuus on nähty toistensa vastako- hiksi, eikä laitospöytästä opetuksen kehittämistyötä välttämättä ole mielletty tärkeäksi. (Poikela & Öystilä 2004, 96–99.) Tutkittavien ilmaisut pyrkimyksestä saada pedagogista näkökulmaa esille ”*vaivihkaa ja vouhottamatta*” (LK-4-3-1-1) tai kokemuksesta olla ”*häirikkö, joka rikkoo tuhat- vuotisen perinteen*” (LK-3-3-1-1), kun ”*halutaan tehdä kuten on tehty kymmeniä vuosia, vaikka ulkomaisia paneeleita myöten on kaivattu muutosta*” (ET35-3-2-6), kertovat motivaatiosta saada aikaan muutosta opetuskäytännöissä. Kun kiinnostuu pedagogiikasta, alkaa tavallaan siirtymä uu- teen tai toiseen kulttuuriin, ja kun kokee sen merkitykselliseksi, saattaa kohdata oman muutosvas-

tarintansa tai jopa kuilun itsensä ja ympäröivän yhteisön välillä. Muutosvastarinta paljastaa oman sosiaalistumisen entiseen, ”*askeleittain ja diplomaattisesti*” (ET35-4-2-21) kertoo siitä, että on itse hyväksynyt uuden. Sitaateissa näkyy myös jonkinlainen tuska siitä, että henkilö on kokemuksen, tiedon ja reflektoinnin seurauksena huomannut kietoutuvansa prosesseihin, joihin ei pelkästään omalla toiminnallaan pysty vaikuttamaan. Hän itse näkee kehittämistarpeita muun muassa koulutuksen suunnittelussa, arviointikäytännöissä, oman laitoksen opetuskäytännöissä ja tilajärjestelyissä ja haluaa kehittää kokonaisuutta oppimislähtöiseksi, koska näkee siinä piilevät kauaskantoiset edut, mutta huomaa, että yhteisö ei näe samoja asioita tai ole valmis muutoksiin. Heikkisen (1999) mukaan opettajan rooli uudistajana, muutosagenttina, on ongelmallinen. Vaikka hän näkisi työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä uudesta näkökulmasta ja osaisi ihmetellä itsestäänselvyyksiä, hänellä ei välttämättä ole valtaa ryhtyä toteuttamaan tarpeellisiksi katsomiaan muutoksia. (Heikkinen 1999, 287.) McAlpine ja Weston (2000, 379) puolestaan ovat todenneet, että yliopiston opettajien, jotka jo ovat hyviä omalla substanssialallaan, pitää huomata ja motivoitua pedagogisesta tietämyksestä ja kehittämisestä – samalla tavalla kuin tähän tutkimukseen osallistuneet yliopiston opettajat jo olivat motivoituneet. Pedagoginen koulutus pelkästään ei siis riitä tuottamaan muutosvalmiutta. Koulutuksen on mahdollista tarjota näköalapaikka ja osoittaa välineitä, joita voi ottaa käyttöön, mutta niiden käyttäminen edellyttää motivaatiota ja omaa sitoutumista.

Ammatillinen kehittyminen opettajana on pitkäkestoinen ja monimutkainen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, joka sisältää muutoksia opettajaidentiteetissä, tietopohjassa, tieteellisessä ajattelussa, pedagogisessa ajattelussa ja opetuskäyttäytymisessä (Väisänen 2004, 32). Yliopisto pedagogisen kehittämisen kontekstina on tässä mielessä erityinen perinteisen tutkimusorientaation sa vuoksi. Yksilöllinen muutosprosessi on hidas, puhumattakaan, kun pyrkimyksestä on saada aikaan opetuskulttuurin muutosta yhteisössä. Omassa prosessissaan tutkittavat antoivat arvoa pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden muodostamalle vertaisverkostolle. Oppimiskeskeisen kulttuurin kehittäjinä he tunsivat toistaiseksi edustavansa pedagogista asiantuntemusta edustavaa vähemmistöä ja kehittämispyrkimysten edellyttävän hyviä vuorovaikutustaitoja ja diplomatiaa. Toisaalta tutkittavat kokivat pedagogisen koulutuksen antaneen positiivista legitimizeettiä asiantuntijana toimimiselle. Vastaavalla tavalla Virtanen, Ruohoniemi ja Repo-Kaarento (2007) ovat todenneet opetuksen kehittäjän usein edustavan kehittämissankkeissa vähemmistöä, jonka pedagoginen asiantuntemus toisaalta antaa pohjaa opetusta käsitteleviin päätöksiin, mutta toisaalta vähemmistön edustajana on oltava johdonmukainen, esitettävä todistusaineistoa tutkimustuloksiin viitaten ja oltava vakuuttava. (Virtanen ym. 2007, 16.) Virtasen ym. (2007, 15) tapaan tutkittavat kirjoittivat luottamuksen saavuttamisen merkityksestä, mutta myös tavoitteena olevasta lähityöyhteisön sitout-

tamisesta kehittämistyöhön ja opettamiseen: yhteinen kieli kehittäjän ja muun yhteisön välillä helpottaa prosessia.

Sen lisäksi, että pedagogisena muutosagenttina toimiminen saattaa akateemisessa työyhteisössä olla haasteellista, tutkittavat olivat toisinaan kokeneet, että yliopiston puitteet eivät mahdollista haluttuja muutoksia opetuksessa tai opiskelijat ehkä eivät ole valmiita muutoksiin. Innostuttuaan itse oppimislähtöisistä, opiskelijoita aktivoivista ja vuorovaikutteisista opetusmenetelmistä tutkittavat totesivat ryhmäkoon, ryhmien heterogeenisyyden ja epäsojivien tilojen vaikeuttavan opiskelijoita aktivoivien menetelmien käyttöä. Lisäksi tutkittavat kritisoivat opiskelijoiden passiivisuutta osallistua opetustilaisuuksiin sekä passiivisuutta itse opetustilanteissa. Parina viime vuosikymmenenä peruskoulun, lukion tai ammatillisen koulutuksen suorittaneet ovat jo tottuneet erilaisiin vuorovaikutteisiin ja ryhmätyömenetelmiin, joten aktivoivat menetelmät ovat heille tuttuja, vaikka ne monille yliopistossa opettaville ovat uusia. Toiminnallisten mahdollisuuksien käyttö on yliopisto-opetuksessa ollut vähäistä vedoten siihen, etteivät ne kuulu tieteelliseen ajatteluun (Öystilä 2001, 43). Herää kysymys, onko osaltaan niin, että myöskään opiskelijat eivät miellä näitä menetelmiä korkea-asteen toimintatavoiksi, eivätkä siksi osaa reagoida niihin. On ymmärrettävää, että opettajilla kestää aikansa ennen kuin uusi tapa opettaa muotoutuu omaksi ja luontevaksi. Ho ym. (2001, 163) ovat todenneet, että voi viedä aikaa ennen kuin sekä opettaja että opiskelijat ovat tottuneet riittävästi uusiin oppimislähtöisiin opetusmenetelmiin. Opettaja ainakin pedagogisen koulutuksen käytyään näkee vuorovaikutuksen merkityksen oppimiselle, opiskelija ei välttämättä hahmota sitä samalla tavalla.

Yliopistossa vallitsevaan opetuskulttuuriin vaikuttavat osaltaan yksittäiset opettajat ja opettajaryhmät, mutta myös yksikön tai laitoksen johto, tiedekuntarakenne ja sen hallinto sekä koko organisaation hallinto, joka linjaa yliopiston toimintaa (Korhonen 2007, 33). Syvälinen opetuskulttuurin kehittäminen edellyttää kulttuurista muutosta koko akateemisessa yhteisössä eli kaikkien niiden arvojen ja merkitysten tarkastelua, joihin opettajuus yhteisössä on kietoutunut (Poikela & Öystilä 2004, 105). Aalto-yliopistossa oppimiskeskeisen kulttuurin kehittäminen on kirjattu yliopiston strategiaan (Aalto-yliopisto 2012b, 15). Korhonen (2007, 33) on todennut, että eri asemissa olevilla opettajilla on hyvin erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisönsä työ- ja opetuskulttuurin muovaamiseen. Opetus voi pohjautua vuosien takaisiin perinteisiin, ja toisaalta vaihtuva henkilöstö tuo jatkuvaa muutosta yhteisöön. Samalla määräämät työsuhteet vaarantavat kehittämistoiminnan jatkuvuuden, ja pitkäjänteinen kehitystyö jää kokeneiden ja vakituisessa työsuhteessa olevien opettajien tehtäväksi. (Korhonen 2007, 33; Virtanen ym. 2007, 14–16.) Pedagoginen koulutus antoi valmiuksia suunnittelutyöhön – suunnittelun merkityksen ymmärtäminen korostui yhtenä hyvän

opetuksen ulottuvuutena, ja valmius suunnitella kursseja oli myös yksi tutkittavien nimeämä pedagogisen koulutuksen aikana toteutunut tavoite.

Tutkimusaineiston perusteella kävi ilmi, että tutkittavat tekevät pedagogista kehittämistyötä sekä virallisesti erilaisissa kehittämistyöryhmissä, mutta myös epävirallisesti kollegoiden kanssa erilaisissa tilaisuuksissa ja tilanteissa keskustellessaan. Epäviralliset kahvipöytäkeskustelut ovat tärkeitä sanansaattotilanteita. Kun jaetaan opetuskokemuksia muiden akateemisessa yhteisössä opettavien kanssa, oma kerrottu kokemus voi rohkaista muita rakentamaan tämän kokemuksen päälle (Kreber 2006, 104). Poikelan ja Öystilän (2004, 105) mukaan yliopisto-opetuksen kehittämisessä on tärkeätä, että opettajat saavat pedagogista koulutusta. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus avasi koulutukseen osallistuneille mahdollisuuksia rohkaista ja kannustaa ja antaa tukea toinen toisilleen. Löfströmillä ja Negvillä (2008, 112) on ollut samankaltaisia kokemuksia: opettajat ovat kehuneet keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä, ja tutkijat ovat todenneet olevan todennäköistä, että vertaisvuorovaikutus saa opettajat kokemaan työnsä tärkeäksi niin, että he alkavat siirtää vastaavia menetelmiä omiin opetuksen kehittämisprojekteihinsa. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet yliopiston opettajat arvostivat pedagogisen koulutuksen tarjoamaa substanssialoja ylittävää uutta vuorovaikutusyhteisöä myös mahdollisena tulevaisuuden jatkumona. Tärkeätä olisi-kin, että akateeminen yhteisö tarjoaisi yhteisönsä jäsenille jatkuvuutta pedagogisesta näkökulmasta myös pedagogisen koulutuksen jälkeen. Näin se edistäisi jatkuvasti etenevää pedagogista kehittämistä. Korhosen (2007) mukaan opettajien verkostoituminen yksikön sisällä tai yli yksikkörajojen on yksi strategia, jolla voitaisiin pyrkiä vastaamaan yliopiston individualistisen opetuskulttuurin haasteisiin. Yhteisopetus, yhteiset kehittämishankkeet, toisten opetuksen seuraaminen ja palautteen antaminen, yhteistyö yliopiston eri ohjaustahojen kanssa sekä tietyistä kokonaisuuksista vastaavat tiimit ovat tämäntyyppisiä yhteistoiminnan muotoja, jotka eivät hänen mukaansa vaadi suuria resurssointia tai investointia. Yhteistyön kulttuuri soveltuisi paremmin yliopistoyhteisöissäkin opetuksen nykypäivän haasteisiin, monimutkaistuvaan toimintaympäristöön sopeutumiseen ja opetus-suunnitelmien kehittämistyöhön. (Korhonen 2007, 36.)

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen merkityksestä

Tutkimus on toteutettu tiettyyn paikkaan ja aikaan sijoittuneena. Aalto-yliopistossa pedagogisella koulutuksella oli tutkimushetkellä varsin nuori historia, joten vaikka yliopisto-opettajien pedagogiseen ajatteluun kohdistuva tutkimus on viime vuosina lisääntynyt voimakkaasti, on tällä tutkimuksella merkitystä kontekstiluonteensa vuoksi. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut pedagogisen koulutuksen aikana tapahtunutta yliopiston opettajan ajattelun muutosta kuvaamalla tuottaa näkemystä koulutuksen mahdollisuudesta myötävaikuttaa oppimiskeskeisen kulttuurin kehittämiseen yliopistoyhteisössä. Opettajan pedagogisen ajattelun tunteminen on tärkeitä, koska sillä on suora vaikutus opettajan toimintaan opetus-opiskelu-oppimis -kontekstissa ja sitä kautta myös opiskelijan toimintaan ja oppimiseen. Opettajan toiminnalla voi siis olla välillistä vaikutusta opiskelijoiden henkilökohtaiseen opinnoissa ja elämässä menestymiseen, mutta myös esimerkiksi yliopiston kilpailukykyyn opiskelijoiden oppimistuloksia mitattaessa.

Postareffin (2007, 61–64) mukaan käsityksen oppimisesta pitää muuttua ennen kuin oppimislähtöinen ajattelutapa on mahdollinen. Tämän tutkimuksen mukaan pedagoginen koulutus voi toimia koulutukseen osallistuvien pedagogisen tietoisuuden herättäjänä. Pedagogisessa ajattelussa tapahtuva muutos on perusta toiminnassa tapahtuvalle muutokselle. Ajattelussa tapahtuvan muutoksen, tietoisuuden heräämisen, saavuttaminen kuvaa myös koulutuksen vaikuttavuutta, mikä kertoo koulutuksen merkityksellisestä tehtävästä. Pedagoginen koulutus voi mahdollistaa muutosta pitkäkestoisuudellaan sekä tarjoamalla tuetun prosessin ja vertaisyhteisön, tietoa ja tiedollista ristiiriitaa, mahdollisuuden kokea ja seurata sekä pohtia ja reflektoida. Yliopistokonteksti on lähtökohdaisesti tutkimusorientoitunut. Useiden muiden tavoin moni tähän tutkimukseen osallistunut henkilö oli alun perin ajautunut hoitamaan vähitellen lisääntyviä opettajan tehtäviä ja ajan myötä kokenut pitävänsä yliopiston opettajan työstä. Opetustehtävän arvokkuuden kokemus oli muodostunut heille opettajan työn kautta. Pedagogisen koulutuksen myötä he saivat näkemystä, ja heidän pedagoginen ajattelunsa syventyi. Hakeuduttuaan pedagogiseen koulutukseen tutkijaympäristöstä he kiinnittyivät ja sitoutuivat myös pedagogiseen yhteisöön, mikä ilmeni haluna ja koulutuksen tuotamana legitimitetinkokemuksena toimia oppimiskeskeisyyttä kehittävänä muutosagenttina työyhteisössä. Tämän tutkimuksen valossa näyttää, että Aalto-yliopiston pedagogisen koulutuksen rakenne on perusteellisesti mietitty yliopiston opetushenkilöstöä ajatellen ja koulutuksen avulla on mahdollista saavuttaa sille asetetut tavoitteet.

Omalla tavallaan merkittäväksi tämän tutkimuksen tekee käytössä olleen aineiston kattavuus ja syvyys, joka mahdollisti tutkittavien pedagogisen ajattelun kehityskaaren tarkastelun tässä laajuudessa. Kehityskaari ei olisi välttämättä tullut esiin esimerkiksi yhtä kysymyskierrosta tekemällä. Tutkimustulos vahvisti useammasta näkökulmasta aiempia tutkimustuloksia pedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta: koulutus avasi tutkittavien käsitystä hyvästä opetuksesta ja hyvästä opettajuudesta ja lisäksi koulutuksen avulla näyttää olevan mahdollista vaikuttaa koulutettavien oppimiskäsitykseen sekä lisätä heidän pedagogista tietoisuuttaan ja parantaa heidän mahdollisuuksiaan toimia koulutuksen kehittäjinä. Lisäksi tutkimus vahvisti käsitystä pitkäkestoisen ja prosessimaisen pedagogisen koulutuksen positiivisesta merkityksestä, ei ainoastaan edellä mainituissa asioissa, vaan myös kollegiaalisena pedagogisena vertaisyhteisönä sekä substanssialoja ylittävänä asiantuntijayhteisönä.

Negvin ja Lindblom-Ylänteen (2005, 73) mukaan yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta arvioidaan siltä pohjalta, missä määrin koulutus johtaa opettavien opetuksellisten lähestymistapojen muutoksiin ja laadukkaampaan opetukseen sekä parantuneisiin oppimistuloksiin. Sen tarkastelu ei tässä yhteydessä ollut mahdollista. Tässä yhteydessä vaikuttavuus nousee siitä tietoisuudesta, jonka tutkittavat saavuttivat ja jota he hyödyntävät työssään yliopiston opettajina. Negvi ja Lindblom-Ylänteen (2005) toteavat myös olevan luonnollista, että opiskelijat hakeutuvat opiskelemaan korkeakouluihin, joissa he voivat odottaa saavansa laadukasta opetusta. Opettajien hyvät opetustaidot merkitsevät opiskelijoille paljon enemmän kuin suuret tieteelliset ansiot. (Negvi & Lindblom-Ylänteen 2005, 84.) Sistosen ym. (2015) tutkiessa, mitä hyvä yliopisto-opettajuus tarkoittaa eri sidosryhmille ja mitkä asiat parhaiten määrittävät hyvän opettajan, olivat opiskelijat korostaneet vastauksissaan, että hyvä yliopisto-opettaja tietää, miten ihminen oppii ja että opettaja osaa tukea opiskelijan oppimista. Opiskelijat arvostivat opettajan asiantuntijuutta, mutta eivät pitäneet alan kärkitutkimusta ja huippujulkaisujen tekemistä arvostettuina vaatimuksina hyvälle yliopisto-opettajalle. Yksimielisimmin hyvän opettajan ominaisuudeksi nousi alan asiantuntijuus. Yliopisto-opettajan profiilia tarkasteltaessa jaetulla kakkossijalla olivat kiinnostus opiskelijan oppimiseen ja hyvät vuorovaikutustaidot. Pedagogista koulutusta ja laaja-alaisuutta pidettiin melko tärkeänä. Tutkimuksen tekijät kertoivat olleensa yllättyneitä kyselyn saamasta suosiosta ja totesivat opettajuuden olevan relevantti ja akuutti kysymys myös yhteiskunnan tasolla, kun eri alojen osaajia tarvitaan yhä monimutkaisempiin ja erilaisiin taitoja vaativiin tehtäviin. Heidän mukaansa yliopistojen murros näkyy tarpeessa palata yliopiston ydinkysymyksiin. (Sistonen ym. 2015, 52–54.) Edellä kuvattuun viitaten opettajuuden kehittäminen on ajankohtainen aihe. Aalto-yliopistolla uutena ja innovatiivisena yliopistokokoonpanona voisi olla kaikki mahdollisuudet toimia myös tulevaisuuden yliopiston opettajuuden kehittäjänä.

9.2 Luotettavuusnäkökulmia

Tutkimuksen lopuksi nostan esiin muutamia luotettavuuteen liittyviä näkökulmia, joskin luotettavuustekijöitä on raportoitu jo tutkimuksen kulkua kuvattaessa. Huomionarvoista on tutkimuksessa käytetyn valmiin tutkimusaineiston luonne. Laaja ja rikas aineisto tuo autenttisesti esiin tutkittavien koko pedagogisen koulutusprosessin heidän itsensä kertomana. Vaikka tutkittavien määrä oli pieni, halusin hyödyntää kattavaa aineistoa tarkastelemalla sitä useammasta näkökulmasta ja sillä tavalla pyrkiä tavoittamaan kokonaiskuvan yliopiston opettajan pedagogisessa ajattelussa tapahtuvista kehityssuunnista. Tutkimuksen alkuvaiheessa harkitsin aineiston analysointia narratiivisen tutkimuksen keinoin tyyppikompositioita muodostamalla. Koska narratiivien rakentamiseen liittyvän pelkistämisen vuoksi en halunnut menettää alkuperäisen aineiston sisältöjä, päädyin tutkimusaiheen kompleksisuuden vuoksi valitsemaan tutkimuksen taustaideologiaksi fenomenologishermeneuttisen tutkimusideologian mukaisen ymmärtävän tutkimusotteen ja tarkastelemaan aineistoa eri näkökulmista. Varsinainen analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla hermeneuttista vaiheittaista ajattelutapaa noudattavina useina aineiston tarkastelukierroksina.

Kansanen (2004) on todennut, että jos ajattelua tutkii suoraan kysymällä, tulee tutkittava samalla tietoiseksi siitä, mitä häneltä halutaan ja vastaa helposti sen mukaan, mitä hän luulee häneltä odotettavan. Siitä syystä ajattelua on syytä tutkia välillisesti niin, että odotukset eivät häiritse tutkittavan vastauksia. Haastattelun lisäksi tällainen aineisto voi Kansanen mukaan muodostua opettajien teksteistä, kuten päiväkirjoista, portfolioista tai esseistä. (Kansanen 2004, 93–95.) Myös Eley (2006, 210) on pohtinut opettajan ajattelua hahmottamaan pyrkivien tutkimusten aineistonkeruumenetelmiä. Luotettavimmalta vaikuttaisi hänen mukaansa sellainen verbaalinen data, jonka tutkittavat ovat kirjoittaneet samalla, kun he ajattelevat. Tämän tutkimuksen aineisto muistuttaa molempia lähestymistapoja, kun tutkittavat ovat kirjoittaneet suhteellisen ajantasaisesti muistiin ajatuksiinsa pedagogiseen koulutukseen liittyen silloin tietämättä aineiston päätyemisestä tutkimuskäyttöön.

On siis ollut perusteltua paneutua aineistoon mahdollisimman syvällisesti ja tarkastella sitä eri suunnista: tutkittavien käsitys hyvästä opetuksesta viittasi ajattelun ideologiseen tasoon, opetuksellista lähestymistapaa koskeva tarkastelu puolestaan käytännön toiminnassa näkyvään tasoon tutkijan aineistosta tekemän tulkinnan perusteella. Tutkittavien opetuksellisista lähestymistavoista olisi luonnollisesti saanut vielä luotettavamman kuvan havainnointitutkimuksella, mutta se ei tässä tilanteessa ollut mahdollista. Kolmas taso, koulutuksen tuottamat sovellettavat tiedot ja taidot, antoi suorasanaisten tutkittavien itse kertoman näkökulman myös pedagogisen ajattelun muotoutumisesta. Sen lisäksi, että itselle tutkijana oli mielekästä ja avartavaa analysoida sama aineisto kolmeen kertaan eri näkökulmista, se tuotti luotettavuutta tutkimukselle. Kullakin analyysikierröksellä

aineistosta avautui uusia puolia ja kukin vaihe loppuanalyysiä myöten lisäsi ymmärrystä aihepiiristä. Se, että tutkittavat kirjoittivat koulutuksen eri vaiheissa tehdyissä raporteissa asioista hyvin samankaltaisesti, sai aluksi olettaa, että tutkittavien ajattelussa ei ollut tapahtunut muutoksia. Muutos oli oletettua hienovaraisempi, mikä paljasti tutkijan ennakko-oletuksen yliopiston opettajan näkyvämmiin sisältölähtöisestä ajattelutavasta. Sen, että tutkittavat kirjoittivat 2–4 vuoden aikana tuottamissaan teksteissä samankaltaisista asioista, voi tulkita ilmentävän, että tutkittavat eivät ole kirjoittaneet enempää tai vähempää kuin mitä tarkoittavat ja että tekstit kertovat todellisista tilanteista, mikä viestittää aineiston sisällöllistä luotettavuutta.

Oma positio opettajana auttoi ymmärtämään tutkittavien kerrontaa ja opetus-opiskeluoppiminen -kontekstiin oli helppoa samaistua, vaikka itse toimiikin työssään erilaisessa kontekstissa ammatillisessa peruskoulutuksessa. Toisaalta analyysivaihe vaati tarkkuutta olla näkemättä enemmän kuin tutkittavat olivat kirjoittaneet, olla lukematta niin sanotusti rivien välistä. Esiymmärrykseen perustuen oli tunnistettavissa vaara löytää vain se, mitä haluaa löytää. Erityisesti opetuksellisten lähestymistapojen analysoinnissa oli syytä lukea tutkittavien tekstejä useita kertoja sekä käyttää lähdekirjallisuutta tulkinnan tukena. Vaarana oli tulkita tutkittavien opetuksellisia toimintatapoja oppimislähtöisemmiksi kuin ne todellisuudessa olivat. Samalla joutui kyseenalaistamaan omia oppimislähtöisinä pitämiään opetustapoja ja pohtimaan toimintatapojen valinnan takana olevia perusteita.

Tutkimuksen luotettavuuteen on pyritty myös raportoimalla tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti: valmiin aineiston kuvaus, analyysin perusteet, analyysi ja tulosten tulkinta. Tutkimustulosten esittelyssä empiirinen osa on ensin esitetty miltei sellaisenaan, jotta lukijan on mahdollista päästä mukaan tutkijan prosessiin. Aineistositaattien avulla on pyritty havainnollistamaan aineistosta tehtyjä yhteenvetoja. Kun on siirrytty varsinaisen tulkinnan tasolle luvuissa 7 ja 8, tuloksia on peilattu aiempiin tutkimuksiin. Aalto-yliopistoa koskevan tiedon oikeellisuus on varmistettu luettamalla teksti Aalto-yliopiston kehitysasiantuntija ja yliopistopedagogisen koulutuksen prosessivastaava Maire Syrjäkarilla.

Se, että tutkittavien määrä oli pieni ja valinta harkinnanvarainen, tarkoittaa tutkimustuloksen näkökulmasta, että tutkimus tuottaa yhdenlaisen kuvan pedagogisen koulutuksen vaikutuksesta koulutukseen osallistuneiden ajatteluun. Mikäli tutkimukseen olisi osallistunut eri henkilöt tai tutkittavia olisi ollut enemmän, tuloksissa olisi saattanut käydä ilmi myös toisenlaisia asioita. Tutkimustulos luo tilannekuvan siitä, minkälaisen kehityskaaren pedagoginen koulutus voi tarjota koulutukseen osallistuville.

9.3 Katse tulevaisuuteen

Kun tarkastellaan menneisyyttä ja nykyisyyttä, on pedagogiikka yliopistoissa ollut ikään kuin puun ja kuoren välissä, ja pedagogiseen koulutukseen osallistuneilla muutosagenteilla riittää työsarkaa yliopistoyhteisössä. Traditioihin tukeutuvalle kulttuurille on ollut tyypillistä se, ettei pedagoginen kehittäminen ole ollut tavoitteellista tai systemaattisesti tuettua. Opetustoiminnan käytänteet ovat nojautuneet tieteenalan ja akateemisen toiminnan perinteisiin ja opetukseen on saatettu suhtautua välttämättömänä pahana tai osana muita tärkeämpiä tehtäviä, kuten tutkimustyötä. (Korhonen & Törmä 2011, 172.) Tämän traditioihin pitäytyvän kulttuurin rinnalla Korhonen, Negvi ja Stenlund (2011, 148) ovat todenneet tuloksellisuutta, kilpailukykyä ja tehokkuutta painottavan uuden yliopistolain ja sille perustuvan yliopiston johtosäännön ja strategioiden asettavan haasteen pedagogiselle johtamiselle. He toteavat, että jos opetus edelleen nähdään tutkimukseen nähden vähempiarvoisena tehtävänä, ei opetuskäytännöissä tulla näkemään todellista muutosta. Positiivisen viestin tulevaisuutta ajatellen antaa kuitenkin sitaatti erään Aalto-yliopiston pedagogiseen koulutukseen osallistuneen tutkittavan opetusharjoitteluraportista:

Opetus on tärkeä osa akateemista tehtävää. Aioin itse kantaa oman vastuuni tästä tehtävästä rakentamalla omasta tehtäväkentästä opetuksen, tutkimuksen ja yhteiskunnallisen vaikuttavuuden suhteen tasapainoisen kokonaisuuden, sekä kehittämällä jatkuvasti itseäni näillä kolmella, toisiaan tukevilla areenoilla. (OHR-4-8-29)

Hyvää yliopisto-opettajuutta tutkiessaan Sistonen ym. (2015) totesivat, että opetuksella, sen toteutumisella ja päämäärillä on syvälinen yhteys yliopiston keskeiseen tavoitteeseen luoda uutta tietoa, josta hyötyvät myös yritys-elämä ja yhteiskunta innovaatioiden ja tuottavuuden kasvun kautta. Tutkimuksen yliopisto-opetukseen liittyvät kysymykset olivat herättäneet eniten tunteita, ja hyvä yliopisto-opettajuus oli selvästi ollut aihe, josta ei keskustella riittävästi opetusta tarjoavissa instituutioissa. Matkan korkeakoulujen johdosta opettajuuden ruohonjuuritasolle todetaan olevan liian pitkä. (Sistonen ym. 2015, 52–54.) Opetuksen kehittäminen yliopistossa ei siis ole yksiselitteinen ilmiö. Hirsto (2011) on kääntänyt asian niin, että kriittisesti refleктоivien yliopisto-opettajien kouluttamisessa ja koulutuksen myötä omassa yliopistossaan toimintaansa tutkivien opettajien tukemisessa on eräänlainen riski: tällaiset yliopisto-opettajat suhtautuvat oman toimintansa lisäksi kriittisesti myös opiskelijoihin ja yliopistoon, ja he saattavat tuoda näkyväksi akateemisen työn taustalla vaikuttavia moraalisia, eettisiä ja poliittisia kysymyksiä, joskus jopa ongelmia. Riskin ottaminen saattaa tuottaa akateemiseen työhön suuntaa, joka ei ole ennakoitavissa, mutta vasta riskinotto takaa sen, että yliopistot eivät vastaa tulevaisuuden haasteisiin eilisillä eväillä. (Hirsto 2011, 264.)

Yliopistopedagogiikkaa ja yliopisto-opettajuutta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen ja tämän tutkimuksen myötä oikeastaan onkin herännyt kysymys, mikä yliopistopedagogisessa kouluttautumisessa on pelottavaa. Onko se tuo Hirston mainitsema riski? Onko yliopiston parempi valita säilyttävä tarina vai muuttava tarina (Korhonen ym. 2011, 137–141)? Voisiko yliopistossa kuitenkin olla sijaa opettajuudelle tutkijaprofession kaltaisena urana? Tämä tutkimus ei vielä vastaa siihen. Ja jos vastaisi, vastaus olisi, miksi ei? Jatkuva muutos, kaikkalainen heterogeenisuus ja ohjauksen tarve muutoksen keskellä kaipaavat asiantuntijuutta kaikilla aloilla. Se, mihin tämä tutkimus toi vastausta, oli positiivisena koetun pedagogisen koulutuksen ajatuksia herättävä anti. Olennaista yliopistoissa opiskelevien opettamisessa tavoitteen asettaminen oppimisen näkökulmasta ja siihen liittyvien valintojen tekeminen tavoitteen suuntaisesti, linjakkaasti. Siinä mielessä hyvä opetus on pieni suuri asia. Ei myöskään ole yhtä oikeaa tai yhtä parasta tapaa opettaa hyvin. Sama lopputulos voidaan saavuttaa tekemällä erilaisia asioita eri tavoin.

Tutkimusprosessi on ollut avartava kurkistus yliopistopedagogiikan maailmaan. Se on antanut paljon ajattelemisen aihetta myös ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaan ja opettajan työhön. Riskinä on, että reflektointi tuottaa uudistustarpeita myös omassa työssä. Mielenkiintoisen aihepiirin ja käytössä olleen kattavan aineiston innoittamana voisi tutkimustyötä vielä jatkaa. Useaan kertaan on todettu, että käsitteellinen muutos on haastava ja hidas prosessi, joten olisi mielekästä tarkastella seurantatutkimuksen avulla pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan toteutumista ja toteuttamisen mahdollisuuksia käytännön tasolla sekä sen vaikutuksia yliopistossa opiskelevien oppimiseen. Lisäksi kiinnostavia aihepiirejä jatkotutkimuksen kannalta olisivat oppimis- ja sisältölähtöisen opetukselliseen lähestymistavan vastakkainasettelun perusteluiden tarkempi tarkastelu tai opiskelijoihin kohdistuvana tutkimuksena aineiston perusteella esiin tullut yliopisto-opiskelijoiden passiivisuus. Myös yliopisto-opettajuuden tarkastelu tutkijaprofession kaltaisena urana olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde yliopiston opettajan urapolun kehittymisen näkökulmasta.

LÄHTEET

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.

Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 180–190.

Aalto-yliopisto. 2012a. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus II (35 op). Opettaja kehittäjänä -kurssi (20 op). Opas. Moniste.

Aalto-yliopisto 2012b. Aalto-yliopiston strateginen kehittäminen tammikuu 2012. Helsinki: Aalto-yliopisto. Viitattu 10.4.2015 <http://www.aalto.fi/fi/midcom-serveattachmentguid-1e4a08586319970a08511e49fb58bb5afcadd7bdd7b/aalto-strategia.pdf>

Aalto-yliopisto. 2014. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus I-osa (25 op) koulutusopas. Moniste.

Aalto-yliopisto. 2015a. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus. Koulutuseseite. Moniste.

Aalto-yliopisto. 2015b. Aalto-yliopiston vuosikertomus 2014. Helsinki: Aalto-yliopisto. Viitattu 10.4.2015
http://www.aalto.fi/fi/about/reports_and_statistics/aalto_yliopisto_vuosikertomus_2014.pdf

Aalto-yliopisto. 2015c. Tietoa yliopistosta. Strategia. Viitattu 10.4.2015
<http://www.aalto.fi/fi/about/strategy/>

Aarrevaara, T., Robson, I. R. & Postareff, L. 2013. The scholarly question in Finland: to teach or not to teach? Teoksessa J.C. Schin, A. Arimoto, W.K. Cummings & U. Teichler (toim.) *Teaching and research in contemporary higher education: systems, activities, nexus and rewards*. New York: Springer, 135–152.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.

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

Argyris, C. & Schön, D. A. 1989. Theory in practice. Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. 2013. Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation* 39, 14–22.

Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university. Philadelphia: SRHE and Open University Press.

Biggs, J. & Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university: what the student does. Maidenhead: SRHE and Open University Press.

Coffey, M. & Gibbs, G. 2002. Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27 (4), 383–390.

D'Andrea, V. & Gosling, D. 2005. Improving teaching and learning in higher education. A whole institution approach. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Eley, M. G. 2006. Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education* 51, 191–214.

Entwistle, N., Skinner, D. Entwistle, D. & Orr, S. 2000. Conceptions and beliefs about "good teaching": an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development* 19 (1), 5–26.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloit-

televalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gibbs, G. & Coffey, M. 2004. The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5 (1), 87–100.

Heikkinen, H. L.T. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 275–290.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hirsto, L. & Löytönen, T. 2011. Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus* 31 (4), 255–266.

Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. 2001. The conceptual change approach to improving teaching and learning: an evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education* 42, 143–169.

Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. *Research in Educational Sciences* 9. Academic Dissertation. Helsinki: The University of Helsinki.

Jyrhämä, R. 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kallio, K.-M. & Kallio, T. J. 2012. Tulosohjaus yliopistojen asiantuntijatyössä. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti innostavaa yliopistojohtamista*. Helsinki: Gaudemus.

Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L. Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking: theoretical landscapes, practical challenges. Vol. 47. New York: American University Studies.

Kember, D. & Kwan, K. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469–490.

Korhonen, V. 2007. Korkeakoulutus pedagogisen kehittämisen kontekstina. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampereen yliopisto, 10–22.

Korhonen, V., Negvi, A. & Stenlund, A. 2011. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitusten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta.* Tampere: Tampereen yliopisto, 130–151 .

Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värrä (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta.* Tampere: Tampereen yliopisto, 155–151–176.

Kreber, C. 1999. A course-based approach to the development of teaching-scholarship: a case study. *Teaching in Higher Education* 4 (3), 309–325.

Kreber, C. 2004. An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development* 9 (1), 29–49.

Kreber, C. 2006. Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 6 (1), 88–109.

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

Kuittinen, M. 1994. Mikä on Peda-forum? *Peda-forum – Korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 1, 2–3. Viitattu 8.4.2015. Saatavissa: <http://www.peda-forum.fi/file.php?71>

- Lahtinen, A-M., & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro, 31–45.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: a comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 21–35.
- Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 452–467.
- Levander, L. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-forum Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu* 14 (2), 6–14.
- Levin, B. & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education* 59 (1), 55–68.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Negvi, A. & Ashwin, P. 2006. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* 31 (3), 285–298.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Löfström, F. & Negvi, A. 2008. University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments* 16 (2), 101–116.
- Marsh, H. W. 2007. Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. Teoksessa R. P. Perry & J. C. Smart (toim.) *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht: Springer, 319–383.

McAlpine, L. & Weston, C. 2000. Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science* 28, 363–385.

Moilanen, P. & Rähkä P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtö-kohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Murtonen, M. & Ponsiluoma, H. 2014. Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opinto-jen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka* 21 (1), 7–9.

Negvi, A. 2013. Yleistajuistaminen pedagogisena osaamisena. Teoksessa U. Strellman & J. Vaat-tovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 42–48.

Negvi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jak-ku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissinjoja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–85.

Negvi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009a. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lind-blom-Ylänne & A. Negvi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 18–30.

Negvi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009b. Oppimisen teoriat. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 194–236.

Negvi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajaidentiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 412–426.

OKM. 2009a. Koulutuksen Bolognan prosessia jatketaan vuoteen 2020. Tiedote 29.4.2009. Viitattu 8.4.2015 <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/bologna.html?lang=fi>

OKM. 2009b. The Bologna process 2020. The European higher education area in the new decade. Communiqué of the conference of European ministers responsible for higher education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Viitattu 10.4.2015 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/liitteet/Leuven_Louva-in-la-Neuve_Communiqum_April_2009.pdf

OKM. 2014. Vahvemmat kannusteet koulutuksen ja tutkimuksen laadun vahvistamiselle. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepoliittikan osasto.

Ollila, A. K. & Vidén, S. 2008. Tutkiminen, opettaminen ja ”pedakomiikka”. Myyttien merkitsemät toimijapositiont yliopisto-opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela. (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 45–59.

Osterman, K., F. & Kottkamp, R. B. 2004. Reflective practice for educators: professional development to improve student learning. California: Thousand Oaks.

Pakkala, A. 2012. Osallistavassa kehittämisessä mukana pedagoginen ajattelu. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 59–62.

Parpala, A. 2005. Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 107–122.

Poikela, E. 2001. Tarvitaanko yliopistossa lehtoreita? Teoksessa: E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampereen yliopisto, 13–29.

Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 58–66.

Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu. Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela. (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 24–44.

Poikela, E. & Öystilä, S. 2004. Oppimisen tiedettä osaajille – yliopistopedagogiikan haasteet. Teoksessa A. Järvinen, A.-R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toimituskunta) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu. Tampere: Tampereen yliopisto, 89–110.

Postareff, L. 2007. Teaching in higher education: from content-focused to learning-focused approaches to teaching. Research Report 214. Academic Dissertation. Helsinki: University of Helsinki.

Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & Trigwell, K. 2008. Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education* 33 (1), 49–61.

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching – broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18 (2), 109–120.

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

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

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Negvi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Negvi, A. (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 46–67.

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto*, 114–125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa. & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto*, 47–57.

Raatikainen, P. 2005. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Viitattu 20.4.2015 www.mv.helsinki.fi/home/praatika/ihmistieteet.doc

Rantala, E. 2010. Johtosäännöt määrittävät yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstön asemaa. *Acatiimi* 4. Viitattu 11.4.2015 http://www.acatiimi.fi/4_2010/

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 2004. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu yliopistokoulutuksessa. Teoksessa A. Järvinen, A.-R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toimituskunta) Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu. Tampere: Tampereen yliopisto, 27–38.

Sistonen, E., Riihiaho, S., Kiesi, T., Kyösola, S. Nikoskinen, K., Ojapelto, A. & Tuomisto, F. 2015. Mitä on hyvä yliopisto-opettajuus? Yliopistopedagogiikka 22 (1), 52–54.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Stenlund, A., Mäkinen, M. & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelu – kokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöllä. Tampere: Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto, 211–239.

Stähle, P. & Ainamo, A. (toim.) 2012. Innostava yliopisto. Kohti innostavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus.

Stähle, P. & Åberg, L. 2012. Voiko Yliopiston uudistumista johtaa? Teoksessa P. Stähle & A. Ainamo (toim.) Innostava yliopisto. Kohti innostavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjäkari, M. 2014. Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus 60 op. Moniste 20.11.2014.

Syrjäkari, M. 2015. Henkilökohtainen tiedonanto. Tapaaminen Aalto-yliopistolla 3.6.2015.

Syrjäkari, M. & Hemminki, M. 2014. Yliopistopedagoginen koulutus Aalto-yliopistossa. Yliopistopedagogiikka 21 (1), 10–13.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2008. Praktikumisikirja. *Studia Pedagogica* 33. Viitattu 8.4.2015. Saatavissa:

<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/noframes/kehykseton.htm>

Treuthardt, L. 2004. Tulosohjauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmana muoti ja seurustelu. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. 1994. Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education* 27 (1), 75–84.

Trigwell, K. & Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1), 57–70.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ursin, J., Rautopuro, J. & Välimaa, J. 2011. Opiskelijoiden syrjäytymisriski korkeakoulupoliittisessa keskustelussa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampereen yliopisto, 19–35.

Valli, P., Perkkilä, P. & Valli, R. 2013. How can i be a better teacher? Development of Finnish adult pre-service teachers' pedagogical thinking. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 106, 1306–1320.

Virtanen, V., Ruohoniemi, M. & Repo-Kaarento, S. 2007. Opetuksen kehittäjän monitahoinen rooli yliopistoyhteisössä. *Peda-forum Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 14 (2), 14–16.

Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31–46.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 27–42.

Väljærvi, J. 2008. Bolognan sopimus ja sen vaikutus suomalaisen korkeakoululaitokseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40, 53–68.

Ylijoki, O.-H. 2013. Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education* 38 (2), 242–255.

Yliopistolaki. 558/2009. Finlex. Viitattu 8.4.2015
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

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

Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 30–50.

TUTKIMUSLUPA

Taustaa

Aalto-yliopisto (TOST) ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö (EDU) ovat aloittaneet yhteistyöprojektin, jonka tarkoituksena on tutkia ja kehittää näissä yliopistoissa opetushenkilöstölle suunnattua pedagogista koulutusta sekä arvioida ja lisätä koulutuksen vaikuttavuutta. Näin ollen tutkimukseen mahdollisesti osallistuu myös Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön (EDU) tutkijoita. Tässäkin tapauksessa TOST vastaa tutkimuksen johtamisesta.

Tutkimuslupa pro gradu -tutkimuksessa käytettävään aineistoon

Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden yksikössä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutusohjelmassa opiskeleva Heli Silvennoinen tekee opintoihinsa sisältyvää pro gradu -tutkimusta.

Tutkimus toteutetaan Aalto-yliopiston ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön yhteistyöprojektissa 'Yliopistopedagogisen koulutuksen ja tutkimuksen kehittäminen'. Projektin tutkijat Jyri Lindén ja Johanna Annala toimivat pro gradu -työn ohjaajina.

Pro gradu -tutkimuksen tavoitteena on selvittää Aalto-yliopiston yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta ja erityisesti koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä:

- koulutuksen käytännöt sekä koulutukseen osallistuneiden käsitykset hankitusta osaamisesta ja sen hyödyntämisestä työyhteisössä
- opetusnäkemysten ja sitä ohjaavien arvojen muutokset koulutukseen osallistuneiden kokemana
- koulutukseen osallistuneiden suhde opiskelijoihin ja heidän toimintaansa sekä opettajan oma rooli opetuksen kehittäjänä

Haen tutkimuslupaa käyttääkseni tutkimusaineistona Aalto-yliopistossa yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneilta kerättyä kirjallista tehtävä-, reflektio- ja palautemateriaalia.

Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimusaineiston käsittelyssä noudatan tutkimuseettisiä periaatteita: aineistosta poistetaan kaikki tutkimukseen osallistuvien henkilö- ja tunnistetiedot. Aalto-yliopiston ja korkeakoulun tunnistaa tutkimusraportista, mutta yksittäisten henkilöiden henkilö- ja tunnistetiedot poistetaan niin, että lopullisista tutkimustuloksista ja raportista ei ole enää mahdollista tunnistaa yksittäistä osallistujaa.

Aalto-yliopistossa opettajien pedagoginen osaaminen on nostettu yhdeksi menestystekijäksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämisen tukeminen. Tutkimus valmistuu toukokuun 2014 loppuun mennessä. Valmis pro gradu -tutkimus julkaistaan painettuna ja verkossa.

jatkuu

Annan mielelläni tutkimuksesta myös lisätietoja.

Ikaalisissa, 14.11.2014

Heli Silvennoinen
sukunimi.etunimi.kirjain@student.uta.fi
puh. koti
puh. työ

Annan luvan käyttää kuvattua aineistoa pro gradu -tutkielman tekemiseen:

Päiväys ja allekirjoitus
Nimen selvennys