

Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulutuksen avulla

Karjalainen Asko, Nissilä Säde-Pirkko

15.9.2017 ::

Sisällysluettelo

1. Johdanto
2. Korkeakoulupedagogiikka Kope-ohjelmassa
3. Korkeakouluopettajan koulutusohjelma, 60 op
4. Ydinosaamisista opetussuunnitelmaan
5. Tutkimus 1 - Opetusmenetelmistä opetusajatteluun
 - 5.1. Alkuvaiheen kokemukset ja käsitteiden ymmärtäminen
 - 5.2. Tulokset
 - 5.3. Kohti henkilökohtaista kasvua opettajana
 - 5.4. Käsitteiden selkeytyminen
 - 5.5. Päätelmät
6. Tutkimus 2 - Sillanrakentajaksi tutkimuksen ja opetuksen välille
Identiteetti, pedagoginen tietoisuus ja vuorovaikutus korkeakouluopettajan koulutusohjelmassa
 - 6.1. Tutkimuksen toteutus
 - 6.2. Tutkimuksen tulokset
7. Tutkimus 3 - Muutosagentiksiko?
Haasteena opettajan ammatillinen kasvu – kuinka tulla muutosagentiksi korkeakouluorganisaatiossa
 - 7.1. Tutkimuksen toteuttaminen
 - 7.2. Tutkimustiedon analyysi ja tulkinta
 - 7.3. Tulokset
 - 7.4. Pohdintaa
8. Tutkimus 4 - "Meistä tuli sittenkin opettajia"
 - 8.1. Seurantatutkimus 2016
 - 8.2. Aineiston analyysi
 - 8.3. Opettajankoulutus muutosvoimana
 - 8.4. Yhteisöllisyyden voima
 - 8.5. Energian lähteitä ja kaappareita
 - 8.6. Unelma hyvästä hallinnosta
9. Tulosten yhteenveto
10. Pohdinta

Lähteet

Miten korkeakouluopettajat määrittelevät työidentiteettinsä, oli Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettuun 60 opintopisteen laajuiseen korkeakoulupedagogiseen opettajankoulutukseen liittyvän seurantatutkimuksen aihe. Koulutuksen alussa opettajat määrittelivät itsensä ensisijaisesti tutkijoiksi, mutta korkeakoulupedagogisen valmennuksen aikana heidän näkemyksensä laajeni – opettajuuden sekä työyhteisön kehittämishaasteet alkoivat näyttäytyä tärkeinä. Tutkijan identiteetti muuntui lopulta tutkimustyötä tekeväksi opettajaksi. Opettajuus alkoi näyttäytyä jopa mahdollisena urapolkuna.

1. Johdanto

2000-luku oli suomalaisen korkeakoulupedagogiikan kehittymisen nousukautta. Yliopistot perustivat opetuksen kehittämisen tukipalveluita ja näiden avulla toteuttivat yhä enenevässä määrin opettajien opetusosaamista parantavaa pedagogista koulutusta [\[1\]](#). Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstön pedagogisesta koulutuksesta huolehtivat Ammatilliset opettajakorkeakoulut. Yliopistoissa toteutettiin vuodesta 2005 alkaen tutkinnonuudistus, jossa aiempi yhtenäinen maisteritutkinto jaettiin 3-vuotiseksi kandidaatintutkinnoksi ja 2-vuotiseksi maisteritutkinnoksi. Tässä yhteydessä muutettiin myös opintojen mitoitussjärjestelmä ects-

perustaiseksi ja uudistettiin opetussuunnitelmat kaikilla koulutusaloilla oppimistavoitteisiksi ja ydinainesrakenteisiksi. Uudistusta tuettiin mittavalla valtakunnallisella koulutuksella [2]. Luontevana juonteena uudistuksiin sisältyi keskustelu yliopisto-opettajien pedagogisen pätevyyden tuottavan koulutuksen järjestämisestä ja sen pakollisuudesta yliopistovirassa toimimiseksi. Ammattikorkeakouluissa pedagoginen koulutus oli alusta alkaen ollut pakollista ja vakinaisen opetusviran saamisen ehto. Tätä keskustelua käytiin vuosina 2005–2009 myös koko Euroopan mittakaavassa Southamptonin yliopiston koordinoimassa EU-rahoitteisessa projektissa nimeltä NETTLE, joka tulee sanoista Network for Tertiary Level Educators. Hankkeeseen osallistui 40 maata ja suomalaisia korkeakouluja siinä edusti Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö ja Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu [3].

Osana laajempaa korkeakoulupedagogiikan noususuhdannetta suunniteltiin ja toteutettiin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ja Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön yhteistyönä sekä ammattikorkeakoulu-että yliopisto-opettajille yhteiseksi tarkoitettu yleisen opettajankelpoisuuden tuottava 60 opintopisteen laajuinen opettajankoulutusohjelma vuosien 2007–2009 aikana (Kope-ohjelma). Koulutuksen avulla haluttiin kehittää kokemukseen pohjautuvaa tietämystä korkeakouluopettajan pedagogisen osaamisen sisällöistä ja oppimista edistävistä pedagogisista käytännöistä. Lisäksi haluttiin edistää korkeakoulumuotojen välistä yhteistyötä ja hyvien käytäntöjen välittymistä. [4] [5]

Yhtä aikaa toteutuksen kanssa käynnistettiin pitkäkestoiseksi suunniteltu seurantatutkimus koulutuksen tavoitteiden toteutumisen ja koulutuksen vaikuttavuuden selvittämiseksi. Tutkimus koostui neljästä erillisestä osatutkimuksesta, jotka toteutettiin vuosien 2007 ja 2016 välillä. Osa Kope-ohjelmaan kohdistuneista tutkimuksista on julkaistu jo aiemmin [6] [7] [8] [9] [10]. Tässä raportissa tutkimustyö ja sen tulokset esitetään kootusti. Tavoitteena on lisätä tietoa korkeakoulupedagogisen opettajankoulutuksen vaikuttavuudesta ja pohtia opettajaopiskelijoiden kokemusten kautta korkeakoulu-yhteisön mahdollisuuksia akateemisen opetusosaamisen jatkuvaan edistämiseen.

Koulutuskokeilun jälkeen korkeakoulukenttä on kokenut historiansa tähän saakka voimakkaimman muutoskauden, jolla on ollut merkittävää vaikutusta opettajien opetustehtävän ja opetusosaamisen määrittelyyn. Yliopistolaki uudistui vuoden 2010 alusta ja sen mukaisesti yliopistoista tuli taloudellis-hallinnolliselta olomuodoltaan julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiöpohjaisia. Ammattikorkeakoululaki uudistui vuodesta 2014 alkaen ja ammattikorkeakoulut rakennettiin sen myötä osakeyhtiöiksi.

Uudistusta perusteltiin kummankin korkeakoulusektorin osalta taloudellisen autonomian vahvistamisella. Yliopistoissa taloudellinen autonomia johti huomattavaan kehittämistoimien uudelleenlinjaukseen tutkimustehtävän hyväksi [11]. Useissa yliopistoissa karsittiin opetuksen kehittämisen tukipalveluita ja imagotyössä alettiin korostaa enemmän tutkimuksen kuin opetuksen painotuksia [1].

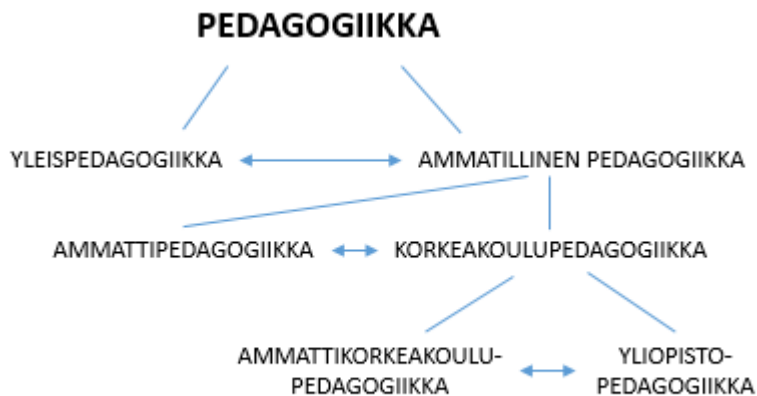
Ammattikorkeakouluissa laista poistui vuonna 2014 vaatimus opetushenkilöstön pedagogisesta pätevyydestä, mutta ammattikorkeakoulut kirjasivat sen omiin säädöksiinsä. Yliopistoissa ei edelleenkään vaadittu pedagogisen pätevyyden tuottavia opintoja, mutta yliopistot järjestivät suosituspohjaisen suppeamman pedagogisen valmennuksen opettajilleen [12]. Opettajat, jotka suorittavat näitä koulutuksia, voivat hakumenettelyjen kautta jatkaa opintoja pätevyyden tuottavaksi 60 opintopisteen kokonaisuudeksi joko yliopistojen kasvatustieteellisissä tiedekunnissa tai ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on vuosina 2010–2015 opiskellut kaikkiaan 64 yliopisto-opettajaa.

Molemmat korkeakoulumuodot yhdistävää opettajien pedagogisen valmennuksen ohjelmaa ei ole Kope-hankkeen jälkeen toteutettu. Keskustelu korkeakouluopettajien osaamisen kehittämisestä ja opetuksen laadun kehittämisestä on kuitenkin jälleen viriämässä, mikä tekee tämän tutkimuksen aiheen erityisen ajankohtaiseksi. Tutkimus valottaa opettajaksi kasvamisen prosessia korkeakoulukontekstissa ja koulutukseen osallistuneiden opettajien kykyä käsitteellistää ammatillista kehittymistään aikana, jolloin on meneillään jatkuva korkeakoulujen hallinnon ja toimintatapojen uudistus.

2. Korkeakoulupedagogiikka Kope-ohjelmassa

Suomalaisessa korkeakoulupedagogiikassa syntyi 2000-luvun aikana erottelu ammattikorkeakoulupedagogiikan ja yliopistopedagogiikan välille. Tätä erottelua voi perustella yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erilaisilla profiileilla ja koulutusta koskevan lainsäädännön eroilla. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on työelämää kehittävä oppimisen edistäminen, kun yliopistojen tehtävänä taas on edistää uutta tietoa tuottavaa oppimista. Yliopistossa korostetaan opetuksen yhteyttä tutkimukseen ja ammattikorkeakouluissa yhteyttä työelämään [13] [14]. Vaikka erottelu voi periaatteiden tasolla tuntua selkeältä ja ymmärrettävältä, sen erotelevuus on vaikeampi osoittaa opettajan osaamisalueiden tasolla käytännössä. Tutkimuksellinen osaaminen ja työelämäosaaminen ovat molemmissa korkeakoulumuodoissa edustettuina ja hyvässä opetuksessa yhtä lailla keskeisiä.

Kope-koulutuksessa ja tässä tutkimusartikkelissa edustamme käytännönläheistä syntetisoivaa näkökantaa ja puhumme korkeakoulupedagogiikasta. Pedagogiikan käsitteen jakautumisen määrittelemme kuvion 1 mukaisesti.



KUVIO 1. Pedagogiikan käsite

Keskeistä määrittelyssämme on, että korkeakoulupedagogiikka ymmärretään ammatillisen pedagogiikan alalajiksi. Korkeakouluopetuksen tavoitteena sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa on tuottaa osaamista yhteiskunnan ja työelämän palvelukseen. Tämä tavoite konkretisoituu ammatillisena toimintana, jolloin ammatillisuus tulee ymmärtää laajana käsitteenä. Akateemisten asiantuntijoiden työ niin tutkijoina ja kehittäjinä kuin opettajinakin on ammatillista toimintaa erilaisten ammattinimikkeiden alla. Myös tutkijan työ on ammatti. Ammattikorkeakoulun ja yliopiston tehtävät on määritelty lainsäädännössä eriäviksi, mutta missä määrin opettajan työn luonne ammatillisena toimintana voi olla eriävää? Opetustyötä tehdään vain oppimisen auttamista varten, ja oppimisen tulee luonnollisesti olla molemmissa korkeakoulumuodoissa korkeakoulutasoista. Osana korkeakouluopettajien koulutusta pohdittiin paljon näiden korkeakoulumuotojen eroja ja yhtäläisyyksiä opetuksen ja opettajan työn näkökulmasta. Tällainen pohdinta koettiin hyödylliseksi ja näyttäisi siltä, että korkeakoulupedagogiikan erityisluonteen omakohtainen pohtiminen on olennainen osa korkeakouluopettajan profession määrittymistä.

3. Korkeakouluopettajan koulutusohjelma, 60 op

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö ja Oulun ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu aloittivat korkeakouluopettajien koulutusohjelman ideoinnin loppuvuodesta 2005. Koulutus suunniteltiin täyttämään Suomen opettajankoulutuksesta säädetyt vaatimustasot. Koulutuksen hyväksytyt suoritus antaa opettajalle pätevyuden opettaa eri kouluasteilla, kun hänellä on opetettavan aineen hallinta lain edellyttämällä tasolla.

Suunnittelu tapahtui yhteisessä asiantuntijatiimissä. Suunnitteluprosessin vaiheet olivat:

1. osaamisalueiden kartoittaminen,
2. ohjelman yleisten tavoitteiden asettaminen,
3. opintokokonaisuuksien, ydinsisältöjen, oppimistavoitteiden sekä opetus- ja arviointimenetelmien määrittely,
4. laadunvarmistuksen ja seurantatutkimuksen menettelytapojen laatiminen ja
5. opiskelijavalintakriteerien täsmentäminen.

4. Ydinosamisista opetussuunnitelmaan

Osaamisalueiden kartoittaminen aloitettiin aivoriihellä, jossa nimettiin yli 100 hyvän korkeakouluopettajan perustaitoa. Tätä raakamateriaalia yhdisteltiin ja luokiteltiin niin, että saatiin aikaan 8 ydinosamisaluetta. Osaamiset muotoiltiin siten, että niiden avulla voitiin suoraan määritellä koulutusohjelman yleiset oppimistavoitteet [\[6\]](#) [\[5\]](#).

Analyysin mukaan osaavan korkeakouluopettajan tulisi millä tahansa akateemisella alalla:

1. Sitoutua oman alansa ja tieteellisen yhteisön opettamisen ja oppimisen edellyttämään tieteelliseen työhön.
2. Osoittaa sitoutumisensa tutkivaan ja reflektiiviseen työtapaan.
3. Olla luova ja innovoiva kehittäjä.
4. Osallistua kansallisiin ja kansainvälisiin opetuksen ja tutkimuksen verkostoihin aktiivisesti ja edistää niitä toiminnassaan.
5. Kyetä käyttämään nykyaikaisia oppimiskeskeisiä opetus- ja arviointimenetelmiä sekä soveltaa niitä opettajan työssään.
6. Asennoitua positiivisesti työhön ja työyhteisöön sekä kyetä ottamaan vastuuta opetuksen johtajana ja ohjaajana organisaatiossaan.
7. Olla yhteistyötä edistävän vuorovaikutuksen ja kommunikaation muutosagentti akateemisessa työyhteisössä.
8. Tukea ja edistää yhteistyötä akateemisen maailman ulkopuolisten tahojen ja työelämätoimijoiden kanssa. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Korkeakouluopettajan ydinosamisalueet

Ohjelma (kuvio 3) jaettiin seitsemään moduuliin ydinosamisalueiden perusteella:

1. Opettaminen ja oppiminen korkeakoulussa (11 op)
2. Johdatus kasvatustieteeseen (10 op)
3. Käytännön opetusharjoittelut I (11 op) ja II (3 op)
4. Korkeakoulujärjestelmät – lait, asetukset ja käytänteet (3 op)
5. Opiskelijan tieteellisen ajattelun edistäminen (3 op)
6. Henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan perustuvat valinnaiset opinnot (15 op)
7. Korkeakoulun opettajuus ammattina (4 op)

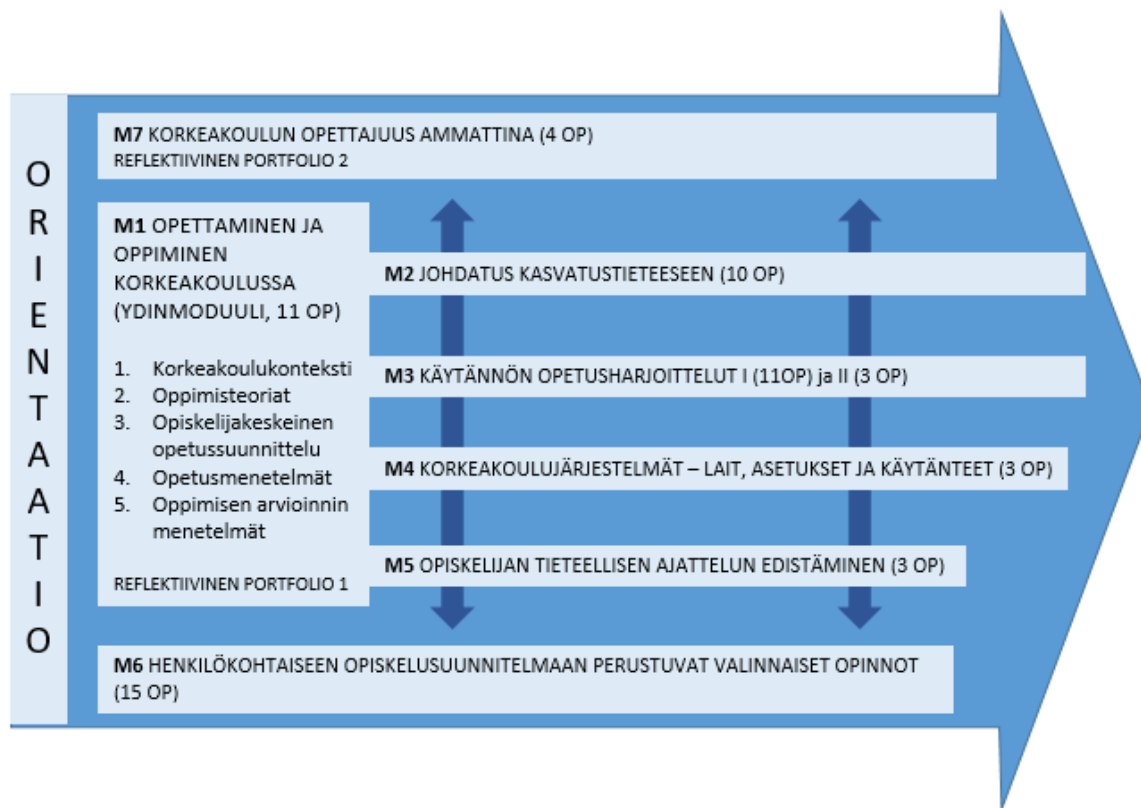
Moduulit suunniteltiin kattamaan korkeakouluopetuksen ydinosamisalueet taulukon 1 mukaisesti.

TAULUKKO 1. Moduulit ja ydinosaamisalueet

Moduulit	Osaamisalueet							
	1	2	3	4	5	6	7	8
M1 Opettaminen ja oppiminen korkeakoulussa	x	x	x	x	x	x	x	x
M2 Johdatus kasvatustieteeseen	x	x						
M3 Harjoittelut	x	x	x	x	x		x	
M4 Korkeakoulun opettajuus ammattina			x			x		
M5 Opiskelijan tieteellisen ajattelun edistäminen		x			x			
M6 Henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan perustuvat valinnaiset opinnot	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)	(x)
M7 Korkeakoulujärjestelmät – lait, asetukset ja käytänteet	x	x	x	x	x	x	x	x

Moduulit M1–M5 ja M7 olivat pakollisia. M6 voitiin valita laajasta tarjonnasta. Moduuli (M1) johdatti kokonaisuuteen ja nivoi yhteen koulutuksen teoreettisen ja käytännöllisen sisällön. Se toteutettiin kuutena intensiivisenä opiskelupäivänä opintojen alussa. M2 tarjosi johdatuksen pedagogiikan tieteellisiin käsitteisiin. M4 perehdytti korkeakouluorganisaation piirteisiin, sen formaalisiin ja epämuodollisiin sekä sisäisiin ja ulkoisiin koodeihin ja säännöksiin. M5 tuki opettajaopiskelijan kykyä ohjata opiskelijaa tieteellisen ajattelun ja kirjoittamisen taidon kehittämisessä. Erityispainotus oli ohjatulla opetusharjoittelulla (M3), joka toteutettiin kaksiosaisena. Harjoittelujakso 1 tapahtui opettajaopiskelijan omassa työyhteisössä oman alan mentorin ja opettajakorkeakoulun pedagogisen tuutorin ohjaamana. Harjoittelujakso 2 suoritettiin muussa korkeakouluyksikössä kuin omassa ja se tarjosi tilaisuuden tutustua toisenlaisiin, itselle vieraampiin opetuksen käytänteisiin.

Jokaisessa moduulissa oppiminen osoitettiin reflektiivisellä kirjallisella tehtävällä, joka liitettiin ammattiportfolioon (reflektiivinen portfolio 2) ja arvioitiin opintojen lopussa. Kaikki etätehtävät annettiin, tehtiin ja arvioitiin e-oppimisalustalla. Kaikista tehtävistä kirjoitettiin sanallinen palaute paitsi portfolio I:stä, joka arvioitiin sekä numeerisesti että sanallisesti. [\[6\]](#) [\[15\]](#)



KUVIO 3. Kope-ohjelman rakenne

Yhteyttä teorian ja käytännön välillä vahvistettiin koko koulutuksen ajan. Työtavat ja oppimisympäristöt suunniteltiin linjakkain ja toteutettiin autenttisuutta tavoitellen. Opettajaopiskelijoita opetettiin menetelmillä, jotka olivat yhteensopivia sisältönä olevan pedagogisen teorian kanssa ja joita heidän itsensä oletettiin käyttävän omassa opetuksessaan. Samoin heille annettiin palautetta ja ohjattiin vertaisarviointiin tavalla, joka on sovellettavissa heidän todellisessa opetustyössään. Heitä ohjattiin myös reflektointiin ja itsearviointiin, joista pitäisi tulla työkaluja heidän omaan ammatilliseen kasvuunsa. [\[61\]](#) [\[51\]](#)

Opiskelijavalinnat Kope-ohjelmaan noudattelivat ammatillisen opettajankoulutuksen lakia ja asetuksia sekä valtakunnallisia valintakriteereitä. Pyrkijöillä edellytettiin myös olevan työsopimus yliopiston tai ammattikorkeakoulun kanssa. Koulutukseen otettiin vuosien 2007 ja 2009 hakujen yhteydessä kaikkiaan 62 opiskelijaa. Ohjelman laajuus oli 60 erts-opintopistettä ja se sisälsi 1 600 tuntia opiskelua. Opinnot suunniteltiin suoritettavaksi yhdessä vuodessa, mutta opinto-oikeutta opiskelijoilla oli 3 vuotta.

Haku toteutettiin erillisvalintaryhmänä, joka hieman helpotti koulutukseen pääsyä. Kaikkiaan hakijoita ohjelmaan oli lähes 200 ja koulutukseen päässeistä yllättäen suurin osa työskenteli hakuhetkellä yliopistossa. Tämä kertoo myös siitä, että yliopistosta tulleilla hakijoilla oli jo merkittäviä opetusansioita ja opetuskokemusta, mikä katsottiin eduksi haussa. Hakijat olivat olleet aktiivisia ja motivoituneita opetustyössään. Motivoituneisuudesta kertoo myös se, että ensimmäisen tutkimuksen tekovaiheessa nopean polun opiskelijat olivat jo opiskelleet 50 opintopistettä 60:stä. Ohjelmasta kokonaisuutenaan valmistui 57 opiskelijaa (92 %).

5. Tutkimus 1 - Opetusmenetelmistä opetusajatteluun

5.1. Alkuvaiheen kokemukset ja käsitteiden ymmärtäminen

Kesken ensimmäisen toteutuksen suoritettu tutkimus [\[61\]](#) kokosi tietoa koulutuksen alkuosan vaikuttavuudesta opettajaopiskelijoihin, sisältöä koskevista kokemuksista, oppimiskokemuksista, opettamisen teorioista ja niiden sovellettavuudesta korkeakouluopetukseen. Tarkoitus oli myös koota tietoa opettajaopiskelijoiden ammatillisista reflektioista ja identiteetin kehittymisprosesseista aikana, jolloin he tasapainottelevat tutkijan ja opettajan identiteetin välillä. Opintojen alkuvaiheessa suoritettavan tutkimuksen toivottiin myös antavan tietoa mahdollisista ohjelman kehittämiskohteista.

Tutkimusmateriaali koostui opettajaopiskelijoiden kirjoittamista reflektiivisistä esseistä, joita edellytettiin kaikilta opintojaksoilta, sekä opettajaopiskelijoiden haastatteluista. Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tapaustutkimus. Analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Kohderyhmä (n=23) käsitti sekä mies- että naispuolisia korkeakouluissa työskenteleviä henkilöitä. He olivat opiskelleet opettajankoulutusohjelmassa puoli vuotta aineiston keräysaikaan mennessä ja aikataulusyistä edustivat yhtä opetusryhmää kahdesta. Tutkijana oli ryhmän mentori. Samaan aikaan suoritettiin haastattelu valitulle 10 hengen ryhmälle. Haastattelututkimuksessa käsiteltiin erityisesti opiskeluryhmien monialaisuutta, vuorovaikutustaitoja ja teoria-käytäntö-näkökohtia [8].

5.2. Tulokset

Osallistujat olivat tyytyväisiä koulutuksen aloitukseen. Alkuvaiheessa he kertoivat pitäneensä itseään enemmän tutkijoina kuin opettajina ja kokivat opettamisen viimekädessä velvollisuutena tai pakkona, jota korkeakoulun hallinto vaatii heiltä. Heidän tunnistamansa erityistarve ennen opintoja oli opetusmenetelmät: osallistujat halusivat oppia enemmän ja parempia opetusmenetelmiä sekä muita hyviä käytänteitä opetustyönsä tueksi. Tämä vahvistaa havaintoa, että pedagogiseen koulutukseen osallistuvat korkeakouluopettajat tulevat hakemaan ensisijaisesti taitoja ja menetelmiä, vaikka heitä enemmän hyödyttäisikin pedagogisen ajattelutavan kehittyminen [16]. Seuraavassa tuloksia esitellään henkilökohtaisen kasvun ja käsitteiden selkeytymisen otsikoiden alla.

5.3. Kohti henkilökohtaista kasvua opettajana

Opettajaopiskelijat kiittivät monialaista ryhmäänsä, joka auttoi heitä lähiopetuspäivinä oppimaan erilaisia käytänteitä vertailemalla omia kokemuksiaan toisten vastaaviin eri tiedekunnissa ja osastoissa. Keskustelu ja yhteinen pohtiminen kollegoiden kanssa johti opetustyön parempaan omakohtaiseen ymmärtämiseen, näköalariikkaampaan opetustilanteiden suunnitteluun ja kuten eräs opettaja kiteytti, "opettamisen myytin" paljastamiseen. Opetuksen pulmat ja niiden ratkaisut eivät ole oppiainesidonnaisia, ja se mikä toimii toisaalla, voi toimia omallakin kohdalla. Yksinäinen puurtaminen suljetussa luokkahuoneessa ei ehkä olekaan ainoa vaihtoehto. Kontaktipäivien aikana tuli oikeita asioita oikeaan aikaan ja oikealla volyyymilla. Erityisen hyödyllisiksi koettiin opetuksen demonstraatiot, lyhyet opettajaopiskelijoiden toteuttamat opetustuokiot, joihin jokainen sai myös kirjallisen vertaispalautteen. ([6] vrt. [17])

Ymmärrys palautteen merkityksestä kasvoi kaikkien arvioiden mukaan. Palautteita saatiin opiskelijatovereilta, mentoreilta ja ohjaajilta kaikilla opintojaksoilla:



"Vaikka tieteen maailmassa sinua arvioidaan jatkuvasti apurahahakemusten mukaisesti, saat harvoin muuta palautetta kuin "kyllä" tai "ei" vastauksia. ...Oli myös hyödyllistä antaa vertaispalautteita demonstraatioista ja portfolioista. Niiden kirjoittaminen sai minut taas kerran ajattelemaan omia tuotoksiani, ja vertailin niitä vertaisdemonstraatioihin."

Itseluottamus, itsetietoisuus ja rohkeus olivat voimistumassa. Opettajan identiteetti alkoi kehittyä rikastuttamaan heidän aikaisempaa tutkijan identiteettiään. Positiiviset itseuskomukset kasvoivat opiskelukuukausien edetessä:



"Päällimmäisenä pysyy tunne: luottamus omaan kyvykkyyteeni, tunne, että kykenen selviämään opetuksesta vaikeuksista. Samaan aikaan kunnioitus opettajan työtä kohtaan on lisääntynyt."

Itsetuntemus lisääntyi erityisesti opetusharjoittelujen aikana. Opettajaopiskelijalle oli merkityksellinen kokemus tehdä samaa työtä kuin aiemminkin, mutta informoituna, eri mahdollisuuksia pohtineena, tietoisena itsestä, opiskelijoista ja työnsä merkityksestä. Opettajaksi kasvun prosessissa syntyvä tieto ja tunne oman opettajuuden erityispiirteistä on edellytys hyvälle opettaja-opiskelija-vuorovaikutussuhteelle, varsinkin kun siihen lisätään sisällön hallinta, oppimisen teorioiden tuntemus ja niiden soveltamistaito käytännössä sekä tilannetaitoisuus.

Tietoisuus opiskelijoista kasvoi. Opettajaopiskelijat oppivat ymmärtämään, että opiskelijaryhmä ei ole nimettömiä kasvoja vaan henkilöitä. He oivalsivat opetuksen olevan henkilökohtaista vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä, myös ryhmien opetuksessa. Esille nousi keskinäinen kunnioitus eri ryhmien, opiskelijakollegoiden ja opiskelijoiden sekä kouluttajien välillä ^[18].

5.4. Käsitteiden selkeytyminen

Ydinsisältönä opettajaopiskelijoiden valmennuksessa oli, että oppimisessa vaikuttavat samanaikaisesti kognitiivinen, emotionaalinen ja psykodynaaminen sekä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Kognitio, tunne ja yhteiskunta muodostavat ikään kuin kolmion kärjet, joiden sisälle jää oppiminen. Ulottuvuudet ovat integroituneina niin, etteivät ne esiinny erillisinä toimintoina. ^[18] Seuraavassa esitellään ne käsitteet, jotka yleisimmin olivat mukana vastauksissa.

Opettamisen ja oppimisen välisen suhteen ymmärtäminen ja oppimisen merkityksen selkeytyminen tuotti opettajaopiskelijoille oivalluksia, esimerkiksi että oppiminen kaikilla tasoilla vaatii aktiivista yksilöllistä tiedon prosessointia, toistoa, harjoittelua ja mieleen painamista. Eräs opettajaopiskelija sanoitti asian seuraavasti:

» "...opettaminen ei ole opetusmateriaalin ääneen lukemista yleisön edessä – se on ihmisten osallistamista teemaan opettajan henkilökohtaisella tavalla."

Teorian ja käytännön linkittäminen toisiinsa molempiin suuntiin, sekä teoriasta käytäntöön, että omien kokemusten peilaaminen teoreettisiin tarkasteluihin näyttäisi rakentaneen pedagogista ymmärrystä.

» "Näissä tehtävissä musta on ajateltu sitä soveltamista sinne käytäntöön, että ne ei oo pelkästään teoreettisella tasolla vaan aina täytyy tuoda omaa pohdintaa ja ajatusta, sitten soveltaa sitä teoriaa sinne käytäntöön, että musta siinä on onnistuttu."

» "Nyt jotenkin on saanut tämmöistä teoreettista perustelua sille, että miksi joku asia kannattaa tehdä jollakin tavalla tai miksi tämmöisiä asioita tulis huomioida siinä opetuksessa. Jotenkin semmoinen ymmärryksen lisääntyminen, et se antaa itelle vahvuutta ja itsevarmuutta työhön, kun ymmärtää niitten asioiden välisiä yhteyksiä."

Mentaaliset mallit: oppimiskäsitykset, ihmiskäsitykset ja tiedonkäsitykset auttoivat analysoimaan omia lähestymistapoja opiskelijoihin.

» "Olen prosessissa, jossa annan tilaa opiskelijoilleni oppia itse, s.o. yritän päästä irti perinteisestä behaviorismista. On kiinnostavaa huomata, että minun täytyy toistuvasti vakuuttaa itselleni, että olen oikealla polulla antaessani opiskelijoiden hakea tietoa itse."

Ihmiskäsityksissä opettajaopiskelijat korostavat tasa-arvoa ja demokratiaa: "Minulle on hyvin luontaista kohdata opiskelija tasavertaisena". Tiedonkäsitykset johtivat pohtimaan samassa yhteydessä myös konstruktivismia:

» "...tasapainon löytäminen generalistien ja eksperttien välillä. Koska kukaan ei voi koskaan hallita kaikkea täysin, oppiminen pitää suunnata ilmiöön kokonaisuudessaan toisaalta ja jonkun pienemmän osan syväoppimiseen. Millainen tasapaino rakentuu generalistisen ja eksperttiedon välille, riippuu tilanteesta. Tärkeintä tässä on, että oppimisen pitäisi tähdätä sekä kokonaisuuden ymmärtämiseen, että valitun osa-alueen prosesseihin, ei faktojen ulkoa oppimiseen."

Korkeakouluopetuksen ongelmista he totesivat, että tämän päivän korkeakouluopiskelijat ovat kypsimmäisiä ja epäitsenäisempiä kuin ennen ja että korkeakouluissa on jäykkiä rakenteita opetuksen ja oppimisen organisoimisessa. Osa opettajaopiskelijoista kaipasi myös lisää autonomiaa työssään.



"Koska opettajia pidetään reflektiota harjoittavina ammattilaisina, heille pitäisi antaa enemmän itsenäisyyttä työnsä suhteen."

Yliopisto-opetuksen vastuullisuuteen opettajaopiskelijoille aukesi uusi näkökulma, kun he tutustuivat yliopistolakiin, säädöksiin ja asetuksiin. Opettajan rooli, oikeudet ja vastuut, myös vastuu opetuksen kehittämisestä, olivat heille ennen tuntemattomia. Yliopistossa opettajana toimineille tuli yllätyksenä esimerkiksi se, että he ovat työssään hallintolain alaisia ja heidän tulee noudattaa hyvän hallinnon periaatteita suhteessa opiskelijoihinsa, kollegoihin ja yhteistyökumppaneihin. Selkokieliisyys, ohjauksen antaminen, viivytysten asioiden käsittely ja kohtuuttomien vaatimusten asettamisen välttäminen eivät ole vain pedagogiikkaa vaan lakiin kirjattuja ohjeita. Toinen yllätys oli, että asetukseen oli kirjattu opetuksen edistäminen opettajan ensimmäiseksi tehtäväksi. Opetuksen kehittäminen ei ollutkaan laissa kiellettyä vaan tehtäviin kuuluvaa. Näiden tietojen, samoin kuin reflektiivisten ja vuorovaikutteisten harjoitusten myötä, opettamisen profession eri puolet alkoivat tulla esiin ja konkretisoitua opettajaopiskelijoiden ajattelussa.

5.5. Päätelmät

Alkuvaiheen kokemukset antoivat viitteitä siitä, että opettajaopiskelijat olivat kasvamassa ymmärrykseen, että korkeakouluopetus on vakavasti otettava ammatti, ja on vastuutonta, joskus jopa epäeettistä opettaa ilman pedagogista pätevyyttä ja reflektiivistä suhdetta omaan työhön. Opettajankoulutusmalli, jossa teoria ja käytäntö kulkevat yhdessä ja joka rakentuu keskusteluilta kollegoiden ja kouluttajien kanssa koettiin antoisaksi. Opettajaopiskelijoiden positiivista kokemusta voitaisiin tässä vaiheessa kuitenkin selittää myös sillä, että siinä vielä heijastui tyytyväisyys tavoiteltuun koulutukseen pääsystä. Toisaalta on myös ilmeistä, että monipuolisesti koettu koulutusohjelma auttoi opettajaopiskelijoita oivaltamaan opetuksen merkityksen. Vaikka kasvu vaatii vaivannäköä, opiskelijat kokivat saavansa enemmän kuin odottivat. Tasapainottelu kriittisen tutkijuuden vaatimusten ja opettamisen välillä sekä kasvava tietoisuus vuorovaikutustilanteista omassa työyhteisössä johti parempaan ristiriitaisten asioiden tiedostamiseen, parempaan tilanteiden ymmärtämiseen ja parempaan opetuksen suunnitteluun.

6. Tutkimus 2 - Sillanrakentajaksi tutkimuksen ja opetuksen välille

Identiteetti, pedagoginen tietoisuus ja vuorovaikutus korkeakouluopettajan koulutusohjelmassa

6.1. Tutkimuksen toteutus

Toinen tutkimus 13 kuukautta koulutuksen aloituksesta jatkoi edellisen tuloksista ja keskittyi erityisesti opettajaopiskelijoiden näkemyksiin identiteettinsä muutoksista opiskelujen aikana [\[19\]](#) [\[7\]](#). Keskeinen tutkimustehtävä oli selvittää opettajaopiskelijoiden vastaus kysymykseen: Olenko tutkija vai opettaja?

Tutkimusjoukon muodosti 20 opettajaopiskelijaa, yksi opiskeluryhmä, josta oli jo valmistunut 3 opiskelijaa. Tutkimusmateriaali kerättiin vuorovaikutteisella luovan ongelmanratkaisun menetelmällä 635. Tutkijana toimi ryhmän mentori. Sellaisissa ongelmanratkaisutilanteissa, joissa ongelmiin on olemassa useita ratkaisuja, 635 tukee päätöksentekoa ja kokonaisuusien hallintaa. [\[20\]](#) [\[21\]](#)

Menetelmää sovellettiin tässä tutkimuksessa seuraavasti: ensin selitettiin suullisen/ kirjallisen ideariihen toimintatapa. 635 tarkoittaa 6 osallistujaa, 3 ongelmaa ja 5 papereiden vaihtoa. Ongelmat kirjoitettiin paperille, yksi kullekin kolmesta arkista. Jokainen ryhmässä luki vuorollaan hiljaa ongelman ja jo esitetyt ratkaisut, kirjoitti oman ratkaisuehdotuksensa, signeerasi sen salanimellä ja siirsi paperin seuraavalle ryhmässä. Annettu ratkaisuaika alkoi 2 minuutista ja lisääntyi joka vaihdolta aina 5 minuuttiin. Koska haluttiin välttää ajankäytöllinen "tyhjäkäynti" kaikki ongelmat käsiteltiin samanaikaisesti, jolloin joka toinen ryhmässä lähetti ongelman liikkeelle ja oli siis ongelman "omistaja". Näin aikataulu ja vaihdot voitiin samanaikaistaa, ja ratkaisut tulivat valmiiksi perättäin. Ongelmien omistajat eivät saaneet antaa ratkaisuehdotusta omaan ongelmaansa, koska heidän tuli valita ehdotetuista ratkaisuista lopuksi paras.


Istunto päättyi, kun kaikkiin ongelmiin oli kirjoitettu vastaukset ja seurasi objektiivinen kritiikki. Ongelman omistajat valitsivat parhaan ratkaisun, jonka he perustelivat ja josta keskusteltiin. Ongelmat/tutkimuskysymykset olivat:

1. Millainen on ihanneopettaja?
2. Kuinka tutkija voi löytää itsestään pedagogin?
3. Mihin toimenpiteisiin pitäisi ryhtyä, jotta saavutettaisiin korkein oppiminen korkeakoulukontekstissa?

Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tapaustutkimus ja analyysimenetelmänä toimi temaattinen sisällönanalyysi.

6.2. Tutkimuksen tulokset

Ihanneopettajasta esitettiin 224 erilaista lausumaa. Niiden enemmistö painotti joko pedagogista osaamista (45 %) tai opettajan persoonallisuutta (44 %). Yllättävästi vähemmistö (11 %) painotti opettettavan asian asiantuntijuutta.




"(Ihanneopettaja on) ihan tavallinen ihminen. Riittävän lähellä opiskelijoita, mutta silti auktoriteetti. Hyvä kuuntelija. Huumorintajuinen ja tilannetajuinen. Sopivan vaativa."

"Tietää mitä tekee ja miksi, tavoitteet selvät, ei lepsuile."


"Substanssin haltija ja tehokas kommunikoija, joustava ja ymmärtäväinen."

Kuinka tutkija voi löytää itsestään pedagogin tuotti 192 erilaista lausumaa. Niistä yli kolmannes (37 %) rakensi tutkimuksen ja opettamisen yhdistelmän varaan:



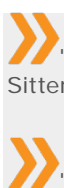
"Opettamalla ja opiskelemalla sekä tutkimalla opettamista. Koetetaan päästä pois paradoksista 'tutkija ei voi opettaa'."

Viidennes (21 %) siihen, että opettamalla opitaan:



"Opettaminen auttaa tutkijaa tietojen perusteellisessa käsittelyssä ja jäsentelyssä. Kun asiat joutuu opettamaan muille, se on jäseneltävä ja popularisoitava. Se auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia. Opettamisesta tulee tutkijalle perehtymisen väline."

Reflektiota painotti 15 %, kollegiaalisuutta ja verkostoja 13 % Opettajankoulutuksen merkitys oli vain 8%, arvoja painotti 5 % ja pakko oli kannustimena 1 prosentissa vastauksista.



"Positiivisten oppimiskokemusten kautta, siis opettajaksi-oppimiskokemusten kautta. Sitten kun niitä vielä jäsentää esim. reflektoiden, niin löytöretki saa lisää vauhtia."

"Yhteistyöllä opiskelijoiden ja opettajien kanssa."



"Ymmärtää oman ymmärryksen ja tietämyksen levittämisen tärkeyden uuden tutkijapolven kasvattamisessa."



"Sopeutumalla pakkotilanteeseen. Saamalla viran ja pakotteen."

Kuinka saavutetaan korkein oppiminen korkeakoulussa, tuotti 131 erilaista lausumaa. Niistä enemmistö (69 %) korosti dialogia henkilöiden ja asiantuntemusalueiden välillä. Dialogia, sisältöjä ja vastuullisuutta korosti (31 %). Erikseen mainitsi hallinnon vastuun kolmannes vastaajista.



"Kun päästetään parhaat asiantuntijat (pedagogisesti koulutetut) opettamaan, syntyy korkeinta oppimista."



"Kiinnostuneet, motivoituneet, osaavat, lahjakkaat opiskelijat."



"...oppiminen on kiinni opiskelijan, opettajan ja yhteisön eli kontekstin motivoituneesta otteesta ja näiden tekijöiden vuorovaikutuksesta."



"Korkein oppiminen on uuden luomista. Ilmapiiirin on oltava tähän kannustava. Vastuu oppimisesta opiskelijoille. Edistämällä dialogista keskustelua."

Tulokset osoittavat, että opettajan asiantuntemus on korkeakoulukontekstissa toimivien opettajien mielestä opiskelijoiden oppimisen laadun kannalta tärkeää, mutta opettajalla, ollakseen hyvä opettaja, tulisi olla paitsi hyvä pedagoginen taito, myös henkilökohtaista vaikuttavuutta. Kaikki tutkittavat totesivat, että he tuovat vuorovaikutustilanteisiin persoonallisuutensa, identiteettinsä, kognitiiviset ja metakognitiiviset kykynsä, tunteensa ja sosiaalisen osaamisensa. Nämä muovaavat alituisesti kommunikaatiota ja vuorovaikutusta opetustilanteissa ja työyhteisössä. Vuorovaikutustaidot, pedagoginen osaaminen, aktivointitaito, motivoituneet opiskelijat, tukeva työyhteisö, kannustava sosiaalinen konteksti ja opetustyötä arvostava hallinto ovat tavoiteltavia ihanteita. Vastauksissa kävi myös ilmi, että opettajaopiskelijat odottavat yhteisön tukea identiteettinsä reflektointiin ja identiteetin muutokseen tutkijasta opettajaksi.

Olivatko tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat nyt enemmän tutkijoita kuin opettajia? Aineiston perusteella syntyy pikemminkin näkemys, että ääripää olivat hämärtyneet. Tutkimuksen ja opetuksen liitto ja sen monet ulottuvuudet kumpusivat esiin arvoperustasta. Kokonaisvaltainen tietoisuus pedagogisista prosesseista ja tutkimuksen ja opetuksen välisen kuilun silloittaminen nousikin esiin tärkeänä akateemisen toimijuuden ongelmien ratkaisuna.

7. Tutkimus 3 - Muutosagentiksiko?

Haasteena opettajan ammatillinen kasvu – kuinka tulla muutosagentiksi korkeakouluorganisaatiossa

Yleistäen voitaneen todeta, että Kope-koulutusohjelman aikana suurin osa yliopisto-opettajista, mukaan lukien akateemiset johtajat ja professorikunta, toimi työssään ilman pedagogista pätevyyttä. Tällainen toimintaympäristön erityispiirre epäilemättä vaikuttaa opetusta kehittävien opettajien toimintaan. ^[22] ^[23] Kykenevätkö yliopistot rohkaisemaan luovuutta ja tukemaan uusia ideoita opetustilanteissa, jos laitosten johtajat ovat tottuneet perinteisiin asetelmiin ja professorit ovat pidättyväisiä tekemään radikaaleja muutoksia opettamisen ja oppimisen käytäntöihin? Kuinka opettajaopiskelijat analysoivat korkeakouluopettajan mahdollisuutta toimia muutosagenttina yhteisössään? ^[9] ^[10]

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä ovat opettajaopiskelijoiden käsitykset mahdollisuuksistaan toimia muutosagentteina?
2. Kuinka he kuvailevat mahdollisuuksiaan edistää muutosta?
3. Mitä piilomerkityksiä heidän ilmaisujensa taustalla voi olla?
4. Mitä akateemisen yhteisön toimintaa ohjaavia sosiaalisia "kielioppeja" piilomerkitykset paljastavat?

7.1. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusaineisto koottiin opettajaopiskelijaryhmältä (n=53), joka muodostui ensimmäisen ja toisen pilottiryhmän opiskelijoista kursseilla "Korkeakoulujärjestelmät – lait, asetukset ja käytänteet" ja oli osa opiskeluohjelmaa. Opetuksen tarkoituksena oli rohkaista opettajaopiskelijoita toimimaan uudistajina omilla laitoksillaan. Osana opiskelua heiltä pyydettiin kirjoitelma aiheesta "Mitä mahdollisuuksia opettajalla on toimia muutosagenttina yliopistossa?" Aineisto analysoitiin laadullisesti. Lisäaineisto muutoksen mahdollisuutta koskevaan tutkimukseen tuli koulutuksen aikana kirjatuihin opettajaopiskelijoiden pohdintoista, jotka koskivat ristiriitaa opettamisen ja tutkimuksen välillä, sekä heidän näkemyksistään toimenpiteistä korkeakouluopettajien pedagogisen ajattelun edistämiseksi.

Kirjoitelmista 8 analysoitiin ja tulkittiin käyttämällä objektiivisen hermeneutiikan mukaista syväanalyysiä [241] [251] [261] [271] [281]. Objektiivisen hermeneutiikan menetelmän tavoitteena on tulkita aineistosta esiin yhteisön sosiaalista toimintaa ohjaavia organisaatiokulttuuriin sisältyviä piilomerkityksiä, kirjaamattomia toiminnan sääntöjä. Latentit merkitykset ilmenevät sanattomina sopimuksina, kiellettyinä ja sallittuina puheenaiheina, yhdenmukaisina tapoina ja uskomuksina, sisäistettynä yhteisön sääntötietämyksenä. Yhteisöön sosiaalistuneen toimijan sisäistetty sääntötietämys mahdollistaa oikein muotoiltujen sosiaalisten tekojen suorittamisen, kuten kielioppi mahdollistaa oikein muotoiltujen lauseiden laatimisen [291]. Yhteisön vuorovaikutusta ohjaavia latenteja merkityksiä voidaan siten nimittää yhteisön sosiaaliseksi kieliopiksi.

Sosiaaliset kieliopit eivät yleensä tiedostu toimijoille, mutta jättävät jälkiä yksilöiden tapaan puhua yhteisöstään ja reflektoida sitä. Huolellinen ilmaisujen kielellisiin yksityiskohtiin keskittyvä tulkinta voi paljastaa näitä syvärankenteita. Objektiivisen hermeneutiikan menetelmä alkaa tekstien erilaisten merkitysmahdollisuuksien eli vaihtoehtoisten mahdollisten tulkintojen listaamisella ja jatkuu näiden merkitysmahdollisuuksien kriittisellä jatkokäsittelyllä.

7.2. Tutkimustiedon analyysi ja tulkinta

Tutkimus eteni seuraavien vaiheiden kautta:

1. Raakamateriaalin (n=53) lukeminen, jonka suoritti itsenäisesti kaksi tutkijaa.
2. Niiden kirjoitelmien valinta, joissa oli runsaasti merkityksellistä dataa (n=8).
3. Syvätkintaa merkitystasomallin [271] [281] ohjaamana.
4. Tulkintojen koonti kokonaismalliksi.

Tulkintaprosessin aikana käytettiin kahden itsenäisen tutkijan menetelmää. Erillisten tulkintaprosessien jälkeen tutkijat kokoontuivat vertailemaan tulkintoja. Prosessi oli sekä luova että kriittinen ja johti lopulta yhteisiin käsityksiin. Syvätkintaa tehtäessä oli tärkeää huomata, että tulkinta pohjaa tulkitsijoiden kykyyn nimetä eri merkitysmahdollisuuksia, vain supistettua datamäärää voidaan käyttää ja että tulkinnan tulos on aina oletamus [251].

Esimerkki merkitysmahdollisuuksien nimeämisestä:

 Henkilö X kirjoittaa: "Ehkäpä se (muutosagenttina toimiminen, tutkijan huomio) saattaisi olla mahdollista tulevaisuudessa, kun olen riittävän rohkea kehittämään opetustani enemmän ja enemmän..."

Millaisia merkitysmahdollisuuksia tämä lyhyt vuorosana voi sisältää?

- X ei usko asian olevan mahdollista tällä hetkellä, koska hän ei ole vielä riittävän rohkea.
- X ei pidä omaa opetuksen kehittämistään nykyhetkessä riittävänä.

- Jokin asia rajoittaa henkilöä X tällä hetkellä olemasta rohkea ja estää kehittämästä opetusta.
- Opetuksen kehittämisessä on jotakin pelottavaa tällä hetkellä.
- X ei ole varma, onko asia mahdollista tulevaisuudessakaan.
- Kun-sanana valinta voi implikoida optimismia, oma rohkeus voi kehittyä paremmaksi.
- Käytetään ilmaisua "ehkäpä" ja "saattaisi", miksi ei "ehkä" tai "saattaisi"? Jotakin alleviivataan, mitä? Toiveikkuuttako vai syrjään sysäämistä?
- Lausuma kokonaisuutenaan ilmentää varovaisuutta, epävarmuutta, vähäistä sitoutumista ajatukseen?
- Ja niin edelleen.

7.3. Tulokset

Omat vaikutusmahdollisuudet koettiin kautta linjan vähäisiksi. Osa perusteli tätä korkeakoulu yhteisön hierarkkisella toimintamallilla.



"Yliopistoyhteisön organisaatiota kuvaa rationaalinen toimintamalli, jossa asioilla on virallinen etenemisjärjestys ja organisaation jäsenillä on roolit ja toimenkuvat, joita ohjaavat säännöt ja käytäntötavat. Työntekijä on vain osa konetta."

Asiassa saatettiin nähdä yhtä aikaa sekä toivottomuutta, että toivoa. Kun opettajaopiskelijat pohtivat omaa työyhteisöään ja sen kehittämistä, samassa pohdinnassa saattoi olla sekä positiivinen että negatiivinen viesti.



"Käytännössä tuntuu turhautavalta keskustella kahvipöydässämme opetuksesta ja sen erityisen tärkeästä roolista, kun rakas kollega sanoo, että opetus ja erityisesti opettajankoulutuksen olevan merkityksetöntä touhua ja vain idiotti puuhastelee sellaisessa touhussa ja vielä vapaaehtoisesti. Tämän tyyppiset vedot kyllä heikentävät muutosagenttina toimimista. Toivon kuitenkin, että meidän korkeakoulupedagogisia opintoja opiskelleiden sisäinen palo saa osakseen happea ja vahvistuu muodostaen niitä kuumia ryhmiä, jotka ohjaavat erilaisia organisaatioita merkittävien ja merkitystä antavien asioiden lähteille."

Vaikka opettajaopiskelijat olivat omaksuneet omaan työhönsä uudenlaisia opiskelijakeskeisiä ja syvää oppimista tukevia työtapoja, vain muutama ilmaisi olevansa innokas uudistaja yhteisössään. Kehittämisen intoa ja välineitä olisi, mutta yhteisössä kohdataan ehkäiseviä voimia, usein juuri kielteistä asennoitumista ja arvostuksen puutetta sekä myös pelkoa.



"Yliopistoyhteisön organisaatiota kuvaa rationaalinen toimintamalli, jossa asioilla on virallinen etenemisjärjestys ja organisaation jäsenillä on roolit ja toimenkuvat, joita ohjaavat säännöt ja käytäntötavat. Työntekijä on vain osa konetta."

Vaikka opettajaopiskelijat olivat omaksuneet omaan työhönsä uudenlaisia opiskelijakeskeisiä ja syvää oppimista tukevia työtapoja, vain muutama ilmaisi olevansa innokas uudistaja yhteisössään. Kehittämisen intoa ja välineitä olisi, mutta yhteisössä kohdataan ehkäiseviä voimia, usein juuri kielteistä asennoitumista ja arvostuksen puutetta sekä myös pelkoa.



"Ymmärrys opettamiseen liittyvistä erilaisista tekijöistä on kasvanut, mutta se on luonut myös velvollisuuden tunteen siitä, että asiantuntemusta tulisi saada säteilytettyä organisaatioon laajemmin. ... Omassa työssäni olen kohdannut myös sellaista asennoitumista, ettei pedagogista asiantuntemusta arvosteta, välillä sitä jopa vastustetaan ja vähätellään. ... Vastustus voi juontaa juurensa myös pelosta. Jos itsellä ei ole minkäänlaista pedagogista koulutusta takana, voi yliopistokontekstissa muuten arvostettu ja tieteellisesti pätevä toimija olla hyvin hämmäntynyt pedagogisen asiantuntijan ehdottamien muutosten edessä."

Mielenkiintoisia ristikkäisyyksiä löytyi eri henkilöiden pohdinnoista, kuinka muutosidea saataisiin läpivietyä korkeakouluorganisaatiossa. Opettajien aloitteet ovat tuomittuja epäonnistumaan, mutta myös ylimmän johdon mahtikäskyt ovat merkityksettömiä.

» "Ruohonjuuritasolta lähtevät muutosehdotukset ovat tuomittuja epäonnistumaan. ... Parempi tapa voisi olla muutosten myynti esimiehille ja ylemmille portaille."

» "Pelkällä ylimmän johdon mahtikäskyllä tai muutosjohtajan rakentamalla muutosprojektilla ei organisaation transformaatio onnistu alkuunkaan vaan karahtaa kiville."

Muutoksen mahdollisuudesta puhuttiin usein passiivissa ja koulutuksessa opittujen teorioiden kautta, ei omakohtaisesti. Teorian tasolla voitiin kuvailla mahdollisuuksia, mutta tosielämässä nähtiin kuitenkin esteitä. Koulutuksessa käsitellyjä yleisiä muutoksen edistämisen keinoja esitellään hyvin tiivistettynä seuraavassa sitaatissa:

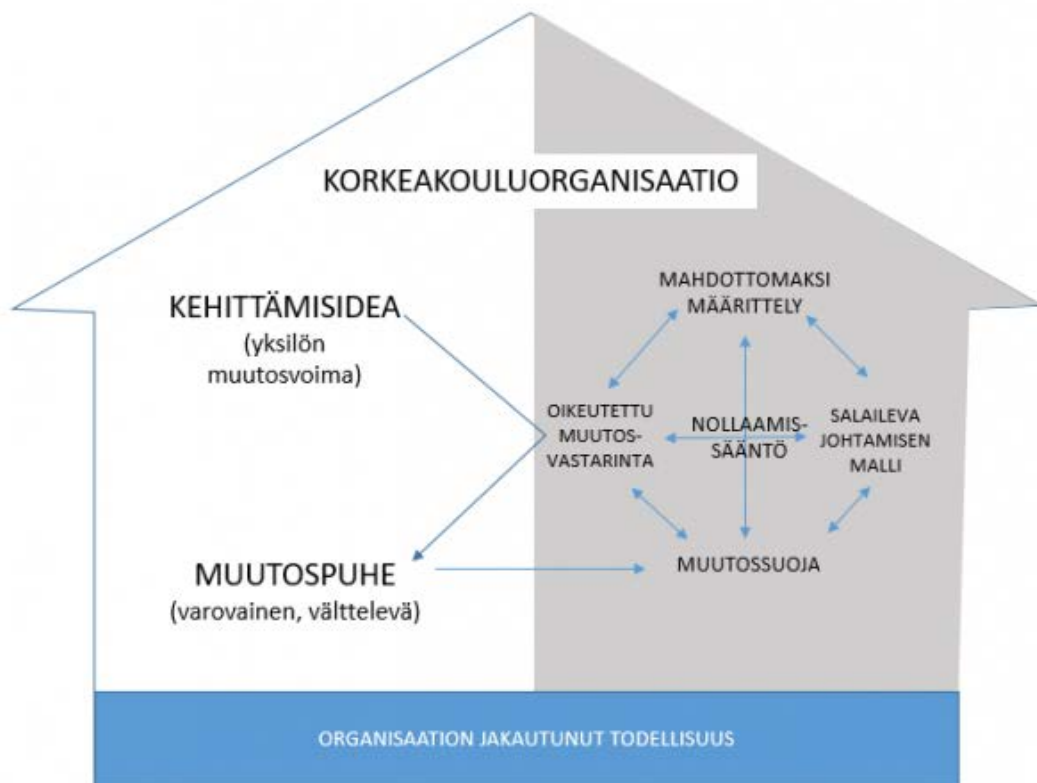
» "...Opiskelijat ovat kuitenkin myös äänitorvi, jonka mukaan saanti on välttämätöntä heitä koskevien muutosten ollessa kyseessä."

Muutamassa pohdinnassa epäiltiin, että kehittämisen vastustajat eivät itsekään tiedosta perimmäisiä motiiveitaan, jotka voivat olla puhtaasti tunnetasolla.

» "Erityisen hankalana koen, jos yksilön tai kuuman ryhmän kehittämistoimia ikään kuin periaatteesta vastustetaan, koska niiden koetaan uhkaavan omaa asemaa tai arvostusta. ... Usein itsensä uhatuksi kokeva vastustaja ei tietenkään tiedosta tai myönnä vastustuksensa perimmäisiä syitä, vaan perustelee vastustuksensa joillakin muilla, rationaalisilta vaikuttavilla syillä."

Opettajaopiskelijat kuvasivat mahdollisuuksiaan toimia opetukseen liittyvän muutoksen edistäjinä korkeakoulu yhteisössä tavalla, joka sai tutkijat etsimään syvemmällä olevia merkityksiä. Näytti siltä, että opettajaopiskelijat olivat omassa työssään kokeneet opetuksen muutoksen puolesta puhumisen vaikeaksi tai jopa haitalliseksi. Oliko tilanne tulkittavissa siten, että opettajat ovat kohdanneet yhteisössään sellaisen sosiaalisen kieliopin, joka hillitsee ja laannuttaa niin muutospuhetta kuin kehittämistekojakin?

Tulkintaprosessin tuloksena saadun oletuksen muutoksen edistämiseen liittyvästä sosiaalisesta kahleesta kiteytimme kuvioon 4. Kyseinen latentti merkitysrakenne tulee ymmärtää tälle tutkimusmenetelmälle luonteenomaisena mahdollisena sosiaalisena selittäjänä, joka saa vahvistusta tai falsifioitua toisissa tutkimuksissa, kentän toimijoiden sekä asiantuntijoiden keskusteluissa. Se ei siten ole lähtökohtaisesti enempää tosi kuin epätosikaan. Muutossuojaksi nimettyä merkitysrakennetta voi jokainen korkeakoulu yhteisössä työskentelevä henkilö testata mielessään kysyen, voisiko tuollainen säännöstö joltain tai miltään osin selittää oman työyhteisön interaktioita.



KUVIO 4. Muutossuoja akateemisessa yhteisössä

Yksittäisillä opettajilla voi korkeakoulu yhteisössä olla runsaasti opetusta koskevia muutosideoita, jotka yhteisö ikään kuin sanattomalla sopimuksella nolaa – nollaamissääntö. Tästä syystä muutosideoita ei kannata esittää vahvassa mielessä vaan hyvin varovaisesti ja silloinkin välttäen niihin sitoutumista - muutospuhe. Juuri nollaamissääntö voisi pääosin selittää opettajien ajattelun ja puheen ristiriitaisuuden ja passiivimuodon muutoksen mahdollisuudesta puhuttaessa.

Nollaaminen koostuu mahdottomaksi määrittelystä erilaisin perustein, usein tunneperustein – ei aikaa, ei resursseja, ei tosiasiallista mahdollisuutta. Mahdottomaksi määrittely tekee muutosideoista realiteettien vastaista yli-innokkuutta tai idealistista "pedagogista höttöä": perusteetonta ja noviisimaista. Samalla syntyy jokaiselle vakavalle tiedetoimijalle oikeutettu suoja tällaista haihattelua vastaan – oikeutettu muutosvastarinta. Oikeutettua muutosvastarintaa tukee korkeakoulu yhteisöissä myös tieteen prosessista nouseva varovaisuutta korostava kriittisyyden periaate.

Mahdottomuuden olemassaolo johtaa siihen, että johtoa houkuttelee valmistella uudistukset pääosin salassa ja välttää reformeista keskustelemista etukäteen – salaileva johtamisen malli. Tämä luonnollisesti vahvistaa entisestään muutoksen arveluttavuutta ja sen perimmäisten tarkoituksien kritiikkiä akateemisten työntekijöiden yhteisöissä.

Latentin sosiokulttuurisen merkitysrakenteen vaikutuksena korkeakoulu yhteisössä on syntynyt kuin rokote muutosta vastaan – muutossuoja. Mitä kauemmin yksilö on ollut yhteisössä, sitä paremman suojan rokote antaa ja yksilön uutta luova muutosidea muuttuu vältteleväksi muutospuheeksi nollaamissäännön todellisuuden kohdatessaan.

7.4. Pohdintaa

Opettajaopiskelijat ovat opintojensa myötä kehittäneet työtään ja alkaneet reflektoida erilaisia strategioita muutoksen edistämiseksi omilla yksiköissään. Muutoksesta kommunikoidessaan, he olivat kohdanneet yhteisössään sekä hiljaista että äänekkästä vastustusta. Kope-koulutus näytti tässä vaiheessa auttaneen teoreettisen ikkunan avaamista muutosten todellisuuteen, mutta omat mahdollisuudet muutosagenttina toimimiseen koettiin vähäisiksi. Muutoksen edistäminen näyttävästi avoimen keskustelun kautta ei ollut heidän

valintansa. Jäljelle jäi epävirallinen muutoksen edistäminen, joka voi tapahtua omissa opetustilanteissa opiskelijoiden kanssa, kahvipöytäkeskusteluissa, esimerkiksi kun puhutaan opetuskokemuksista, jaetaan pedagogista materiaalia ja lähdeviitteitä sekä rakennetaan uusia aloituksia kollegan kanssa ja aiheutetaan siten lumipalloeefektia.

8. Tutkimus 4 - "Meistä tuli sittenkin opettajia"

8.1. Seurantatutkimus 2016

Korkeakoulupedagogisen opettajankoulutuksen seurantatutkimuksen viimeinen osio suoritettiin vuonna 2016, jolloin oli kulunut yhdeksän vuotta ensimmäisen kokeiluryhmän koulutuksen alusta. Opettajankoulutuksen aikana oli tutkittu opettajaopiskelijoiden identiteetin kehittymistä, ristiriitaa tutkijan ja opettajan roolien välillä, pedagogisten käsitteiden omaksumista, reflektiivisten käytänteiden omaksumista ja toimintaa korkeakoulujen sosiaalisessa kontekstissa.

Viimeinen tutkimus lähti halusta tietää, mistä valmistuneet korkeakouluopettajat saavat energiaa työhönsä, mitä he tekevät työkseen, miten he hyötyvät siinä opettajankoulutuksestaan sekä miten he jälkikäteen arvioivat saamaansa opettajankoulutusta yleisesti. Tutkimuskysymysten laadinnan tausta-ajatuksena oli saada tietoa siitä, mikä motivoi korkeakouluopettajien ammatillista kehittymistä työssään? Oletuksena oli, että keskeinen tekijä löytyisi haastateltavien yhteisöllisyyden ja tiimityön kokemuksista. Yhteisöllisyyden merkitystä ei kysytty suoraan, vaan haluttiin tietää tulisiko siihen viittauksia opettajien oman kerronnan kautta.

Seurantatutkimukseen osallistui 19 entistä opettajaopiskelijaa. Heistä seitsemän osallistui haastatteluun kahdessa ryhmässä syksyllä 2016. Haastattelu toteutettiin väljien teemojen pohjalta käynnistettynä yhteiskeskusteluna. Tutkimuksen tekijät osallistuivat keskusteluun ja huolehtivat keskusteltavien asioiden kattavuudesta. Keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Tuloksena oli yli 50 sivua tekstiä.

Opettajat, jotka halusivat osallistua tutkimukseen, mutta haastattelun ajankohdista kumpikaan ei heille sopinut, vastasivat kirjallisesti koulutuksen antia koskeviin kysymyksiin. Kyselytutkimukseen vastauksia tuli 12. Sekä haastattelu- että kyselytiedot käsiteltiin yhtenä aineistona.

Tutkimukseen osallistuneista naisia oli 12 ja miehiä 7. Tohtoreita tai lisensiaatteja oli 15, ylempi korkeakoulututkinto oli 4:llä. Haastateltavien enemmistö toimi tekniikan ja liikenteen alalla (6). Sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla toimi 3, kasvatus-alalla 3, luonnontieteiden alalla 3 ja yhteiskuntatieteen, liiketalouden ja hallinnon alalla 4. Useimmat tutkimukseen osallistuneista olivat toimineet opettajina 10–20 vuotta. Opettajakokemusta heillä oli yliopistosta 15:llä, ammattikorkeakoulusta 6:lla ja näiden lisäksi jossakin muussa koulutusorganisaatiossa 3:lla.

Kyselyssä ja haastatteluissa kerättiin tietoja seuraavista teemoista:

- Mikä on nykyinen työtehtäväsi ja mitä osaamista se vaatii?
- Onko saamastasi opettajankoulutuksesta hyötyä siinä?
- Millaiseksi identiteettisi on kehittynyt?
- Mitä sosiokulttuurisia sisältöjä opettajana/toimijana kehittymiseesi liittyy?
- Millaisia yhteistyökokemuksia olet kohdannut?
- Onko työoloissa tai -ilmapiirissä tapahtunut muutoksia sen jälkeen, kun sait opettajankoulutuksen?
- Mistä saat tällä hetkellä eniten energiaa työhösi?
- Mikä on vienyt energiaa tai rasittanut suuresti?

8.2. Aineiston analyysi

Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti kokoamalla merkitystä kantavat lausumat ja ryhmittelemällä ne temaattisesti aineistosta rakentuvien otsikoiden alle, joiksi muotoutuivat:

1. työpaikan kulttuuri,
2. tiimityö ja yhteistyö,
3. opiskelijan menestyminen,
4. hyvät opettaja-opiskelija -suhteet,
5. mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön,
6. mahdollisuus liittää opetus laajempiin asiayhteyksiin,

7. mahdollisuus kehittää itseään,
8. mahdollisuus osallistua työpaikan ulkopuolisiin tapahtumiin ja
9. hallinnolliset uudistukset.

Lausumia tuli yhteensä N=234. Kun lausumia yhdisteltiin ja tiivistettiin sisältöjen mukaan, eniten vastauksia kertyi yhteisöllisyydestä, kohdat 1,2 ja 8 (n=69), melkein yhtä paljon lausumia oli myös työn energian lähteistä ja energian kaappareista, kohdat 4,5,6 ja 7 (n=68) ja pedagogisen koulutuksen hyödyistä, kohdat 3 ja 4 (n=63). Kohta 9 (n=32) luettiin yleensä kuuluvaksi kohtaan 1, jossa se usein nähtiin voimaantumisen esteenä.

8.3. Opettajankoulutus muutosvoimana

Pedagogisen pätevyyden antanut koulutus nähtiin hyödylliseksi, yhdeksi parhaista opiskelukokemuksista, laadukkaaksi, opiskelijan oppimisprosessia ja omaa opetusta selkeyttäväksi, korkeampaa oppimista tuottavaksi ja opettajaidentiteettiä vahvistavaksi. Opettajankouluttajien antamaa roolimallia ja koulutuksen käytännön läheisyyttä kiiteltiin. Haastateltavat arvioivat itseään opettajana kertoen tuntevansa omat heikkoutensa ja vahvuutensa. Opettajat kertoivat löytäneensä oman opettajuutensa, mikä auttaa vaikuttamaan opetuksen suuntaamiseen ja antaa uskallusta työn kehittämiseen. Erityisen positiivisena nähtiin, jos samasta yksiköstä oli useampi opettaja saanut pedagogisen koulutuksen. Kun useampi kollega on osallistunut korkeakoulupedagogiseen koulutukseen, sillä on ollut myönteistä merkitystä yhteisön ilmapiirin kehittämiseen.



"Ilmapiiri on muuttunut muutosmyönteisemmäksi ja ympärillä on paljon enemmän kollegoita jotka ovat saaneet pedagogista koulutusta."

Kukaan ei ollut tyytymätön saamaansa koulutukseen. Aineistoon sisältyi kaikkiaan vain viisi kriittistä kommenttia koskien koulutukseen sisältyvän oppimisportfolion kirjoittamista (1), liialliseksi koettua konstruktivismiin painottamista (1), behaviorismin käsittelyä (1), uusien opetusmenetelmien oppimisen työläyttä (1) ja ryhmien heterogeenisyyttä (1), minkä sama kirjoittaja näki kuitenkin myös vahvuutena.

Mahdollisuus kehittää itseään on ilmeinen vetovoimatekijä korkeakouluun töihin hakeutumisessa. Merkittävää on, että itsensä kehittämisen yhteydessä haastateltavat nostivat keskeisenä voimaannuttavana tekijänä esille pedagogisen koulutuksen, eivät suinkaan asiantuntijatietonsa päivittämistä. Koulutus auttoi ajattelua avartumaan ja kehitti ammatti-identiteettiä.



"Opettajankoulutus antoi työkaluja, jotka auttavat jaksamiseen ja ovat tuottaneet ajattelun muutoksen."



"Auttoi ennen kaikkea opettajan ammatti-identiteetin kehittämisessä. Ennen tätä olin vielä hyvin voimakkaasti kiinni substanssissa, mutta koulutuksen myötä ja työkokemuksen karttuessa olen kehittynyt selkeästi opettajaksi."

Erytishuomioita esitettiin, kuinka oppimisen ja ohjauksen teorioiden hallinta antaa tukea tehdä ratkaisuja suunnittelu- ja toteutusvaiheessa. Kysehan on pedagogisen ajattelun kokonaisvaltaisesta kehittymisestä, joka vie aikaa, mutta josta voi odottaa näyttöjä usean vuoden jatkumossa.



"Ymmärrys siitä, että opetuskäytänteiden taustalla on aina joku teoriassa tutkittu ja käytännössä todennettu periaate, on laajentanut opetusajattelua. Opettaminen ei ole enää "tempullologiaa", vaan sillä pyritään vaikuttamaan opiskelijan ajattelun rakenteisiin, sisältöihin ja ajattelutapoihin."

Ohjaustyössä asioiden laaja ymmärtäminen auttaa tekemään diagnooseja opiskelijoiden oppimisvaikeuksista. Opiskelijoilla voi esimerkiksi olla:



"... vanhakantainen ajatus oppimisesta, eli että opettaja antaa tiedon valmiina – se vie energiaa (opettajilta)."

Kun esiteltiin opettajankoulutuksen ja haastateltavien opettajuuden kehittämiskohteita ja suunnattiin ajatuksia tulevaisuuteen, haastateltavat olivat hyvin selvillä nykyisistä ja tulevista haasteista. He esittivät lukuisia ajatuksia mahdollista täydennyskoulutusta varten. Aiheet olisi voinut poimia myös lausumista, joissa eriteltiin energian kaappareita. Sellaisia teemoja olivat esimerkiksi: ajan hallinta, stressin hallinta, vuorovaikutuksen haasteet, e-oppiminen, hallinnollisten asioiden selkiytyminen työyhteisössä, kokouskäytänteiden tehostaminen, yliopiston tietohallinto ja some-käytänteet.

8.4. Yhteisöllisyyden voima

Opettajana toimimisen avainkokemuksista mainittiin positiivisena yhteisöllisyys ja toisaalta negatiivisina korkeakoulun hallintokulttuuri, liiallinen työpaine ja opettajayhteisön piintyneet toimintatavat. Jos yhteisössä on kilpaileva kulttuuri, se kärjistää epäkohtia.



"Työyhteisössä on kilpailua sekä yksikön sisällä, että yksiköiden välillä. Työtä on myös ajoittain aivan liikaa ja voimavarat ovat vähissä toistuvasti."

Yhteisöllisyys, kollegiaalisuus, tiimityö ja verkottuminen tuottivat myönteisiä avainkokemuksia jokaiselle. Todettiin, että tämän päivän korkeakouluopetus edellyttää, että ammattitaitoa pidetään yllä jatkuvasti. Työpaikoista on tullut oppimisen paikkoja. Jatkuva ajan tasalla pysyminen osaamisessa edellyttää korkeakoulun sisäisiä ja ulkoisia verkostoja.

Monet vastaajista toimivat mentoreina tulokkaille, minkä he kokivat antavan voimaa molemmille osapuolille. Opettajat kaipaavat työssään ajatusten vaihtoa ja yhdessä tekemistä – myös yhteisopettajuutta, tiimiopettajuutta. Hallinnolliset käytänteet, vanha perinne ja haastateltavien kokemaa ajanpuute eivät kuitenkaan suosi aitoa tiimityötä vaan ohjaavat yksin tekemiseen. Osa opettajista kritisoi, että kurssin puolittamista kahdeksi itsenäiseksi osaksi nimitetään tiimityöksi. Tällaisessa menettelyssä saattaa olla lopputuloksena vain kaksi yksintekijää. Tiimiopettajuuden alueella olisi selvästi runsaasti tehtävää myös käsitteiden selvittelyssä ja käytänteiden arvioinnissa. Kaikkienensa yhteistyön ja yhteisopettajuuden tärkeyden korostaminen, myös sen kaipuu, korostui aineistossa.



"Tiimiopettajuutta vastustetaan resurssiperusteilla. Kaipaen enemmän työyhteisön tukea. On kaksi työkaveria."



"...Yhteistyö opiskelijoiden kanssa energisoi. Muut yhteistyö-tilanteet on vähennetty minimiin."



"Tutkimus on tiimityötä, siis jatkuvaa yhteistyötä kollegoiden kanssa. Opetuksessa on pitkästi sama kuvio, koska monella kurssilla on useampia opettajia, jotka yleensä pyrkivät ja pystyvätkin yhteistyöhön."



"...parhaimmillaan yhteistyö on jatkuvaa tukea, keskustelukumppanuutta."



"Yhteisopettajuus ja yhdessä tuotettavat opintojaksot ovat nykyään pysyvä osa toimintaamme sekä oman korkeakoulun eri koulutusten kanssa, että muiden korkeakoulujen ja yliopiston samaa osaamisalaa edustavien kollegoiden kanssa."

Myönteinen työyhteisö edistää avoimia ja luottamuksellisia suhteita kollegoiden välillä. Se on myös yhteenkuuluvaisuuden liima ja energian antaja. Toisin sanoen työpaikan kulttuuri on tekijä, joka voi merkittävästi edistää hyvinvointia ja olla positiivisen motivaation ja asenteiden lähde. Kulttuurin kehittäminen voimia antavan vuorovaikutuksen suuntaan taas vaatii reflektiota, itsetuntemusta, tunteiden hallintaa ja luottamusta. Luottamus on ja siitä on tulossa yhä arvokkaampi ideoiden, innovaatioiden ja vaihdantatalouden väline. Eettistä näkökulmaa ei saa myöskään unohtaa, varsinkin jos toimitaan avoimessa jakamisen kulttuurissa.

Jakamisen kulttuuri edellyttää paitsi luottamusta myös autenttisuutta. Se tarkoittaa, että opettaja on henkilönä aito; osaamisen kyseessä ollen, että henkilö osaa aidosti asian, jonka hän sanoo osaavansa. Autenttisuus on siis rehellisyyttä ja totuudellisuutta sekä henkilönä että ammattilaisena. Sitä kautta tulee osapuolille merkityksellisyiden kokemuksia, joiden arvo kasvaa koko ajan kulkiessamme kohti merkitysyhteiskuntaa (vrt. [\[30\]](#)).

8.5. Energian lähteitä ja kaappareita

Opettajan opiskelijalähtöinen tapa toimia ja opiskelijan oppimisen ensisijaisuutta korostava asenne energian tuojina näkyivät monissa vastauksissa. Niihin liittyi ajatus ammattietiikasta, oppimis- ja opetusmotivaatiosta, tavoitetietoisuudesta ja yhdessä tekemisestä, jotka kaikki sisältävät oppimisen edistämisen halun ja tuottavat yleistä hyvinvointia ja itsearvostusta molemmille osapuolille. Toisin sanoen kyseessä on sisäinen mielihyvä ja palkitukse tulemisen tunne, joka syntyy työskentelystä edistyvien ja oppivien opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden menestymisen merkityksestä opetuksen energialähteenä opettajat olivat hyvin yksimielisiä:

- » "On voimaannuttavaa, jos opiskelija tulee sanomaan, että sä olet mun idoli."
- » "Ahaa-elämys, kun onnistuu saamaan opetuksen läpi. Välit säilyvät myöhemminkin."
- » "Hyvät suhteet auttavat erilaisia oppijoita, he kuitenkin tekevät oppimisen itse. Vuorovaikutusosaaminen saa aikaan sen, että opetus on mukavaa ja antoisaa."
- » "... energiaa antaa motivoituneiden opiskelijoiden kanssa työskentely. Se tarjoaa hyviä hetkiä päivittäin ja saa kokemaan opetustyön merkitykselliseksi."

Tutkittavat opettajat olivat yksimielisiä myös siitä, mikä työssä kuluttaa voimavaroja. Jatkuva muutos organisaatiossa ja johdon taholta tulevat usein kohtuuttomilta tuntuvat vaatimukset rasittavat arjessa ja vievät energiaa. Kun ei ole mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä ja kun tehtäviä kasataan kysymättä, energiaa kuluu ja uupumus kasvaa. Toiminta "ylhäältä alas" -johtamisen mallin mukaan kynnistää opettajia. Tämä havainto osaltaan vahvistaa yliopistolain arvioinnissa [\[31\]](#) esille nousutta yliopiston henkilöstön osallisuuden kokemuksen puutetta ja etäännyttä operatiivisesta johdosta.

- » "Energiaa vie se, että entisten tehtävien päälle tulee koko ajan lisää. Kiire ja tiukat aikataulut."
- » "Kun resurssit vähenee, tehtävät jaetaan jäljelle jääneille."
- » "Resurssit vähenee: samat tavoitteet täytyy saavuttaa pienemmällä porukalla. Työrytmi on hektinen."
- » "Rahan puute, ajan puute, voimien puute aiheutti epätoivon hetkiä. Samoin johtamisen tapa."



"Muutokseen ei itse pysty vaikuttamaan. Keskittyy silloin mihin pystyy."



"1 % työajasta budjetoitu opetukselle, opetan silti. Yliopisto leikkii osa-aikaistuksilla."

8.6. Unelma hyvästä hallinnosta

Oppimista yleensä hyödyttää, jos opettajilla on mahdollisuus yhteistyöhön, mitä kulttuuria työnantajan tulisi ruokkia. Hyvä hallinto on mahdollistaja. Korkeakoulussa se luo mahdollisuudet korkeimpaan oppimiseen. Siihen pyrkiessä opettajille tulisi antaa riittävä luova toimintatila oman opetuksensa suhteen, tarjota mahdollisuuksia rakentaa yhteinen visio korkeakoulun missiosta ja tavoitteista, vahvistaa opettajien itseuskomusta ja rakentaa toimiva yhteistyöverkosto henkilöstön kanssa, kuten eräs haastateltavista toteaa:



"Oma oppiminen on tärkeää ja päästä kokeilemaan uusia asioita sekä testaamaan omia ideoita. Siihen tarvitaan autonomiaa."

Opettajat myös tarvitsevat opetukseen resursseja samoin kuin mahdollisuuden täydennyskoulutukseen. Jos edes osa toiveista toteutuu, se nostaa opettajien työskentelymotivaatiota. Osaamismotivaatio toimii silti opettajan onnistumisen ennusteena.

9. Tulosten yhteenveto

Tutkimustehtävien taustalla oli kysymys: "Mikä motivoi korkeakouluopettajien ammatillista kehittymistä?" Vastauksena kysymykseen tutkimusaineistosta nousi esille kolme kategoriata: työ ja kehittyminen professionaalisessa toiminnassa, työyhteisön sosiokulttuuriset ominaisuudet sekä mahdollisuus vaikuttaa työhönsä ja verkottua työpaikan sisällä ja ulkopuolella.

Professionaalinen toiminta ilmenee, kun ammattilaiset käyttävät toimintavaltuuksiaan ja tekevät valintoja, jotka koskevat heidän työtään ja heitä itseään. Se liittyy läheisesti heidän työidentiteettiinsä ja ammatilliseen ja eettiseen sitoutumiseensa, ihanteisiinsa, motivaatioonsa, kiinnostuksen kohteisiinsa ja tavoitteisiinsa sekä tulevaisuuden odotuksiin. Ammatillinen työkokemus, tietämys ja osaaminen toimivat yksilön kehittymisresursseina käytännössä. Opettamisen professiota harjoitetaan aina tietyssä tarkoituksessa tietyissä hallinnollisissa, aineellisissa ja sosiokulttuurisissa olosuhteissa. Professionissa kehitetään työyhteisöä ja työtä samaten kuin omaa osaamista ja identiteettiä vuorovaikutuksessa kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa.

Opettajat toimivat työyhteisönsä ja oppiaineensa sosiokulttuurisessa kontekstissa, joka on joko rajoittavassa tai avartavassa yhteydessä professionaaliseen identiteettiin. Työpaikan kulttuuriin liittyvät vallankäyttö, merkitysrakenteet, johtaminen ja aineelliset resurssit usein linkittyvät koettuun hyvinvointiin tai sen puutteeseen sekä mahdollisuuteen kehittää tai olla kehittämättä henkilökohtaista osaamista. Tulevaisuuden odotuksia näyttää juuri tällä hetkellä varjostavan koettu tyytymättömyys korkeakoulujen muutostilanteen aiheuttamaan epätietoisuuteen, resurssien vähennykseen ja leikkausten yhteisöllisiin seurauksiin. Positiivisessa jatkumossa sosiokulttuurinen ympäristö laajenee verkostoiksi, yhteistyöksi yli organisaatorajojen, mikä edistää motivaatiota, osaamisen kasvua, vuorovaikutteista tukea ja henkilökohtaista merkityksellisyiden kokemista.

Mainitut asiat voidaan esittää taulukkona (taulukko 2), jossa on yhdistelty kaikkien tutkimusten, erityisesti uusimman tutkimuksen tuloksia profession, työpaikan kulttuurin ja verkottumisen näkökulmasta. Kategorioiden painotus esitetään aineistojen pohjalta arvioituna prosenttiosuutena.

TAULUKKO 2. Korkeakouluopettajan ammatillista kehittymistä tukevat piirteet opettajien itsensä arvioimina

Professio, oma osaaminen, vuorovaikutteisuus ja identiteetti 44 %	Työyhteisön valtasuhteet, johtaminen, toimintakulttuuri 41%	Verkottuminen, laajeneva yhteistyö, kasvava motivaatio ja pätevyys, luottamuksen tunne 15 %
<ul style="list-style-type: none"> • vuorovaikutussuhteiden toimivuus ammatissa henkilön itsensä arvottamina • osaaminen • tavoitteisuus • eettisyys, motivaatio, hyvinvointi, kommunikointi • yhteisopettajuus, mahdollisuus tehdä valintoja ja ottaa kantaa • halu kehittää osaamistaan ja ammatti-identiteettiä • opettajankoulutus 	<ul style="list-style-type: none"> • sosio-kulttuuriset ominaisuudet työyhteisössä henkilön itsensä kokemina • epäviralliset säännöt • valtasuhteet, johtaminen • työkuultuuri, keskustelut • oppiaineen asema, henkilökohtainen pätevyys ja osaaminen itsensä & yhteisön arvottamina • yhteiset kokemukset, aineelliset resurssit • etiikka, asenteet, hyvinvointi 	<ul style="list-style-type: none"> • kokonaisvaltainen näkökulma ammatissa toimimiseen • verkottuminen opiskelijoiden, kollegoiden ja tutkijoiden kanssa • mahdollisuus osallistua konferensseihin ja tutkijatapaamisiin • osaamismotivaatio • henkilökohtaisesti koettu mahdollisuus vaikuttaa yhteisössä • luottamuksen tunne

Kun arvioidaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien ammatissa kehittymistä datan pohjalta heidän itsensä arvioimana, korkeamman integraatiivisen ajattelun kehittymisen merkitys on ilmeinen. Integraatiivinen ajattelu on asiantuntijoille ominaista. Käsitteellisen tiedon soveltaminen, käytännöllisen tiedon käsitteellistäminen ja itsesäätelytietoa kehittävä reflektointi ovat esimerkkejä integraatiivisista kognitiivisista prosesseista [32]. Erilaiset ajattelun kohteet yhdistyvät teoreettiseksi kokonaisuudeksi. Opettaja ei tällöin näe kuilua teorian ja käytännön välillä vaan yhdistää ne mielekkääksi jatkumoksi. Transformatiivisessa integraatiossa erilaisten ajatusten yhdistäminen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi synnyttää uusia ideoita ja muuttaa ajattelua, jolloin tullaan lähelle luovan ajattelun käsitettä. Tutkimuksen ja opetuksen erillisuus muuttuu yhteispeliksi.

Asiantuntijuus ei ole kuitenkaan pelkästään kognitiivista. Tunteet ovat inhimillisen kokemuksen ytimenä ja syvimpänä kerroksena. Esimerkiksi asiantuntijuuden eettisiin näkökulmiin liittyy emotionaalisia latauksia. Aineistossa esiintyi runsaasti positiivisia tunnevasteita liittyen erityisesti yhteistyöhön opiskelijoiden ja kollegojen kanssa.

10. Pohdinta

Pedagogisesti kouluttamaton korkeakouluopettaja saattaa ajatella, että opettajan tieteellisen asiantuntemuksen korkea taso ja opettamisen olemassaolo abstraktina entiteettinä riittää oppimiseen tai on ainakin riittävä kontribuutio korkeakoulun taholta. Tutkimus osoittaa, että korkeakouluopettajan pedagoginen koulutus vapautti osallistujat tällaisesta väärinkäsityksestä. Opettajat tiedostivat opettamisen ja oppimisen kompleksisuuden ja saivat kestäviä työkaluja opetustilanteiden hallintaan ja mielekkään oppimisen edellytysten rakentamiseen. Pitkäkestoisessa koulutuksessa he pystyivät muistelemaan aikaisempia käytänteitään ja kokemuksiin ja löysivät merkityksiä niille samalla oppien lisää opetuksen ja oppimisen teoreettisesta jäsentymisestä. Tulokset ovat hyvin samansuuntaisia verrattuna havaintoihin, joita Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi [33] saivat tutkimuksessaan, jossa kohteena oli 200 Helsingin yliopistossa pedagogisen koulutuksen käynnystä yliopistopettajaa. Pitkäkestoinen koulutus tuki opettajien kehitystä opiskelijakeskeiseen työtapaan ja opetustapahtuman käsitteelliseen hallintaan.

Tutkimuksen päätuloksena voidaan kiteyttää, että koulutuksen käyneille on kehittynyt opettajan ammatillinen identiteetti, opettajuuden professio. Tämä ei kuitenkaan ole millään tavoin heikentänyt työn tutkimuksellista perustaa. Sen sijaan on havaittavissa kriittisen reflektion lisääntymistä työn kokonaisuuteen ja työyhteisöön. Moni asia on kuitenkin muuttunut korkeakoulu-yhteisössä koulutuksen päätyttyä, ja näiden muutosten vaikutusta on mahdoton erottaa kokonaisuudesta. Yliopistolain vaikutusten arvioinnissa [31] todettiin henkilöstön lisääntynyt kriittisyys, joka kohdistui erityisesti manageriaalisen johtamistavan sivuvaikutuksiin. Tutkimukseen

osallistuneiden yliopisto-opettajien kritiikki kohdistui voimakkaasti työoloihin, mutta ei työn sisältöihin. Merkittävä seikka oli myös se, että opetustyön tärkeyttä ei kukaan kyseenalaistanut.

Korkeakouluopettajille suunnattu pätevyyden antava koulutusmalli on tuottanut osallistujien kokemuksen mukaan lisäarvoa ja se on koettu hyödylliseksi. Koulutuksen aikana opettajat kokevat saaneensa teoreettisen pohjan opetustyön hyvälle toteutukselle ja jatkuvalle kehittämiselle. Pitäisikö tällaista korkeakouluopettajille räätälöityä opettajankoulutusta jatkaa ja tulisiko sen olla korkeakoulumuotoja yhdistävää?

Käytännön näkökulmasta tiedeyliopiston ja ammattikorkeakoulun pedagoginen kehittäminen voitaisiin järjestää vakaalle yhteistyön pohjalle. Yhteistyö ei kuitenkaan tarkoittaisi yhteensulautumista: molemmilla korkeakoulumuodoilla on omat tehtävänsä ja tavoitteensa. Kun ajatellaan korkeakouluopetuksen oppimisympäristöjen ja opetuskulttuurien mahdollista uudistusta, jo pelkkä kokemusten vaihtaminen ja erilaisiin pedagogisiin käytäntöihin perehtyminen varmasti hyödyttäisi molempia osapuolia (vrt. [1341](#)).

Haastattelujen pohjalta käy ilmi, että koulutuksen käyneet opettajat arvostavat opetuksen kehittämistyötä (vrt. [135](#)). Oleellista olisi, että yliopiston kulttuuri tukisi tätä antamalla kannusteita opettamisen kehittämistyöhön, mahdollisuuksia kokeiluihin ja tilaisuuksia integroiviin uravalintoihin, esimerkiksi valitsemaan uran sekä hyvänä opettajana että huippuutkijana. Tutkimus nostaa uudelleen esiin vanhan kysymyksen opettamisen ja pedagogisen osaamisen arvosta ja arvostuksesta osana tutkijuutta. Entä jos kääntäisimme vanhoja ajatusten ja arvostusten rakenteita uusiin asentoihin. Voisivatko pedagogisesti taitavat opettajat edistää tutkimusta paremmin kuin pedagogisesti taitamattomat?

Opettajat odottavat johdon tukea työtaakan kohtuullistamisessa ja motivaation herättelyssä. Tapahtuisiko se esimerkiksi antamalla opettajille enemmän päätösvaltaa ja rohkaisemalla osallistumista omavalintaisiin projekteihin (vrt. [136](#))? Sekä yliopistolain vaikutusten arvioinnissa, että tämän tutkimuksen aineistoissa opettajat kokivat johdon tuen puuttuvan huolestuttavassa määrin, ja keskusteluyhteys johtajiin ja esimiehiin koettiin ohueksi ja muodolliseksi. Panostusta selvästi tarvittaisiin vuorovaikutuksen kehittämiseen uuden yliopisto-organisaation kaikilla tasoilla. Johdon innostus ja sitoutuminen opetuksen kehittämiseen ovat olennaisia muutoksen tekemisessä. Johtajien ja esimiesasemassa olevien olisi hyödyllistä hallita pedagogiikan saloja niin paljon, että se tarjoaisi johtamisen tueksi kokonaisvaltaisen näkemyksen korkeakouluopetuksen monikärsivästä missiosta.

Johtamisen avoimuuden tasoa, verkostoituneisuutta ja keskusteleavuutta tulisi arvioida, arvostaa ja edistää. Korkeakoulukulttuurissa tarvitaan dialogia ja luottamusta henkilöiden, asioiden ja hallinnon välillä. Taloudellisten resurssien vähentyessä luottamussuhteen tulisi nousta sitä merkittävämmäksi yhteisölliseksi resurssiksi. Luottamus ei synny itsestään, vaan se täytyy rakentaa. Ongelmana on, että liikemaailmasta adoptoidut hyödyllisetkin menettelytavat voivat suoraviivaisesti toteutettuina syödä luottamuspääomaa korkeakoulukontekstissa. Luottamuspääoma käyttäytyy samalla tavoin kuin muukin pääoma. Sitä syömällä voi prosesseja parantaa hetken, mutta jos luottamukseen ei sijoiteta, se kostonuu.

Lähteet

- [^] ^{ab}Karjalainen, A. & Sippola, P. 2014. Onko opetuksen kehittäminen etusivun juttu? *Acatiimi* 16 (1), 40. Hakupäivä 30.6.2017.
http://www.acatiimi.fi/1_2014/01_14_19.php
- [^] ^ΔRahkonen, A., Isola., M. & Wennström, M. 2009. W5W2-Pilotoinnilla kohti oppimisen kumuloitumista. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 12. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- [^] ^ΔKarjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2008. Towards Compulsory Higher Teacher Education in Finnish Universities. Southampton: Network of tertiary level educators (Nettle).
- [^] ^ΔKarjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2008. Designing and piloting a 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE): Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Or-ganisatoren. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- [^] ^{abc}Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2011. Designing an Educational Program for HE Teachers. A developmental Program in Authentic PBL Settings. In *PBL across the disciplines: research into best practice*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 594–620.
- [^] ^{abc} ^{def}Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2008. Widening Identities, Developing Competences. A pilot program for general pedagogical competence of HE teachers. *ISATT Symposium Rovaniemi* 2–3.6.2009. Hakupäivä 30.6.2017.
<http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=24f00555-6ee3-4569-b2cd-3dca9f2495b8>
- [^] ^{ab}Nissilä, S-P. 2009. Identity, pedagogical awareness and interaction in HE teacher education. Paper. *ISATT conference, Rovaniemi*, 1.–4.7.2009.
- [^] ^{abc}Erkkilä, R. 2009. Vuorovaikutteista pedagogiikkaa: Opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen*

aikakauslehti 29 (4), 288–296. Hakupäivä 30.6.2017.

<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/29/4/vuorovai.pdf>

9. ^[ab](#)Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2011. Challenge for Teachers´ Professional Growth. How to become Change Agents in HE Organizations? In I. Zogla, L. Rutka & L. Daniela (eds.) Teachers´ life-cycle from initial teacher education to experienced professional. University of Latvia, Department of Pedagogy, Faculty of Education, Psychology and Art, Riga, 205–216.
10. ^[ab](#)Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2012. How to promote change in educational organizations? Paper. International conference on Vocational Pedagogy: VET Students´ Role and Significance 4.5.2012, Tallinn University, Estonia.
11. ^[L](#)Lappalainen, M., Ihonen, M., Karjalainen, A. & Maikkola, M. 2014. Pedaforumin 20 vuotta. Yhteistyöstä yliopistojen omiin ympyröihin. Yliopistopedagogiikka 20 (1), 3–6.
12. ^[M](#)Murtonen, M. & Ponsiluoma, H. 2014. Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. Yliopistopedagogiikka 20 (1), 7–9.
13. ^[L](#)Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2004. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
14. ^[K](#)Kotila, H. 2003. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita.
15. ^[K](#)Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2008. Designing and piloting a 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE): Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
16. ^[L](#)Levander, L. M. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. Yliopistopedagogiikka 15 (2), 6–14.
17. ^[M](#)Major, C. H. & Palmer, B. 2006. Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. Higher Education 51, 619–647.
18. ^[N](#)Nissilä, S-P. 2010. Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Saarbrücken, Germany: VDM Publishing House Ltd.
19. ^[N](#)Nissilä, S-P. 2008. Dynaamilinen dialogi oppimisen ja opettamisen. In Paju, H. (ed.) Lukestev ope: oppi-misse kutse. Tallinn Ylikool, Tallinn, 48–55.
20. ^[B](#)Brockman, J. 2010. This Will Change Everything: Ideas That Will Shape the Future. New York: Haper Perennial.
21. ^[B](#)Brockman, J. & Dirkx, J. M. 2006. Learning to become a machine operator: The dialogical relationship between context, self and content. Human Resource Development Quarterly 17 (2), 199–221.
22. ^[L](#)Lloyd Yero, J. 2002. Teaching in mind. How teacher thinking shapes education. Hamilton, MT: MindFlight Publishing.
23. ^[K](#)Kezar, A. 2001. Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and Conceptualizations. ASHE-ERIC Higher Education Report 28 (4), Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
24. ^[O](#)Oeverman, U. & Allert, T., Konau E. & Krambeck, J. 1979. Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschunglogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H. G. Soeffner (ed.) Interpretative EVerfahren in de Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Mertzler, 352–434. Hakupäivä 30.6.2017.
<http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/02358680X.pdf>
25. ^[ab](#)Oeverman, U. & al., 1983. Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik. In P. Zedler, P. & H. Moser (eds.) Aspekte Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Lesle Verlag & Budrich GmbH, 95–123.
26. ^[S](#)Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. Kasvatus 22, 5–6.
27. ^[ab](#)Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? Kasvatus 24, 334–346.
28. ^[ab](#)Karjalainen, A. 2009. Poimintoja objektiivisesta hermeneutiikasta. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) Teoria ja traditio. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Pallosalama Oy.
29. ^[O](#)Oeverman, U. 2016. "Kreise und Routine" als analytisches Paradigma in den Socialwissenschaften (Abschiedevorlesungen). Teoksessa R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen & M. Jung (eds.) Die Methodenschule der Objektiven hermeneutik. Springer VS. 43–114.
30. ^[H](#)Heinonen, S. 2014. Miten maailma ja media muuttuvat – menemmekö kohti digitaalista merkitysyhteiskuntaa? Turun kirjamesut 3.10.2014, Turku. Hakupäivä 30.6.2017.
<http://www.kirjastokaista.fi/sirkka-heinonen-miten-maailma-ja-media-muuttuvat/>
31. ^[ab](#)Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Yliopistolain vaikutusten arviointi. Loppuraportti 30.6.2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30. Hakupäivä 30.6.2017.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75416...>
32. ^[T](#)Tynjälä, P. 2016. Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.), Ajattelun kehitys aikui-suudessa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 227–244.
33. ^[P](#)Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Teaching and Teacher Education 23, 557–571.
34. ^[T](#)Towler, P. & Bamber, V. 2005. Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. International Journal for Academic Developmnet 10 (2), 79–93.

35. [△Jääskelä, P., Häkkinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Supporting and constraining factors in the development of university teaching experienced by teachers. Teaching in higher education 22 \(6\), 655–671. Hakupäivä 30.6.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/53124>](#)
36. [△Winter, R. & Sarros, J. 2002. The Academic Work Environment in Australian Universities: A Motivating Place to Work? Higher Education Research & Development 21 \(3\), 241–258. Hakupäivä 30.6.2017. doi: 10.1080/0729436022000020751](#)

Näin viittaat tähän julkaisuun

Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. 2017. Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulutuksen avulla. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 27. Hakupäivä xx.xx.20xx. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-147-0>.

Metatiedot

Nimeke: Opettajaksi kehittyminen korkeakoulussa opettajankoulutuksen avulla

Tekijä: Karjalainen Asko; Nissilä Säde-Pirkko

Aihe, asiasanat: ammatillinen kehitys, ammatillistuminen, ammatti-identiteetti, ammattikuva, kehittäminen, korkeakouluopetus, korkeakoulupedagogiikka, muutos, opettajat, pedagogiikka, professionalismismi

Tiivistelmä: Tutkimus korkeakouluopettajien pedagogisesta kasvusta korkeakoulupedagogisen opettajankoulutuksen kontekstissa tapahtui seurantatutkimuksena neljän tiedonkeruun avulla, kolme kertaa koulutuksen aikana 2007-2011 ja kerran sen jälkeen 2016. Vuoden 2016 aineistonkeruuta lukuun ottamatta, aiemmat havainnot on julkaistu erikseen. Nyt seurannan tulokset esitetään ensimmäistä kertaa kokonaisuutena.

Pätevyyden antavaan korkeakoulu-pedagogiseen opettajankoulutukseen (60 op) osallistui eri vuosina yhteensä 62 opettajaa, jotka kaikki olivat mukana edellä mainituissa tutkimuksissa. Osallistujat kartoittivat työntiteettinsä kehittymistä, henkilökohtaisten tavoitteiden tiedostamista, teorioiden ja käytänteiden hahmottamista, vuorovaikutus- ja dialogitaitojen kehittymistä, korkeakouluopetuksen kehittämismahdollisuuksia omasta näkökulmastaan sekä oman urapolun ja pedagogisen kehittymisen tekijöitä ja korkeakoulu yhteisön muutoksia seurantatutkimuksen näkökulmasta.

Tulosten perusteella voi päätellä, että opettajankoulutukseen osallistuneiden korkeakouluopettajien työntiteetti on muuttunut tutkijasta tutkimustyötä tekeväksi opettajaksi. Opettajuuden kehitykseen ja työtyytyväisyyteen opettajan työssä vaikuttavat kokemus omasta pätevyydestä, vuorovaikutusosaaminen, motivaatio ja mahdollisuus kehittää itseään. Melkein yhtä paljon merkitystä on työyhteisön sosiokulttuurisilla ominaisuuksilla, valtasuhteilla, johtamisella, yhteistyöllä, resursseilla ja asenteilla. Puutteet näissä tai jossakin näistä tekijöistä laskevat motivaatiota ja tuloksellisuutta.

Verkottuminen kollegoiden, tutkijoiden ja opiskelijoiden kanssa sekä mahdollisuus osallistua tutkijatapaisiin ja vaikuttaa omaan työyhteisöön olivat kehittymisen myötävaikuttajia. Työyhteisötekijöissä nousi esiin luottamuksen tunne, jonka rakentumiseen olisi kiinnitettävä huomiota.

Julkaisija: Oulun ammattikorkeakoulu, Oamk

Aikamääre: Julkaistu 2017-09-15

Pysyvä osoite: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-147-0>

Kieli: suomi

ISBN: 978-951-597-147-0

Suhde: <http://urn.fi/URN:ISSN:1798-2022>, ePooki - Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut

Oikeudet: Julkaisu on tekijänoikeussäännösten alainen. Teosta voi lukea ja tulostaa henkilökohtaista käyttöä varten. Käyttö kaupallisiin tarkoituksiin on kielletty.