

Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutus yliopisto-opettajien opetuskuvauksiin

Oman opetuksen analysointikykyä pidetään usein edellytyksenä sille, että opettaja pystyy antamaan hyvälaatuista yliopisto-opetusta. Helsingin yliopiston yliopistopedagogisessa koulutuksessa opetuksen kuvailu ja erittely ovatkin opetussuunnitelmassa keskeisiä. Toistaiseksi on kuitenkin varsin vähän tietoa siitä, miten pedagoginen koulutus vaikuttaa yliopisto-opettajien opetuskuvauksiin. Tässä tutkimuksessa vertailtiin tekstin sisällönanalyysin avulla kahden yliopistopedagogiselta koulutukseltaan erilaisen yliopisto-opettajaryhmän opetuksen kuvauksia. Monimuuttuja-analyysi osoitti, että pitkän yliopistopedagogisen koulutuksen saaneet opettajat ottivat enemmän ja syvemmin huomioon erityisesti tavoitteita, tavoitteiden saavuttamista ja opetuksellisia apukeinoja. Kouluttautuneet vanhemmat opettajat havainnoivat myös oppimisprosessia. Yliopistopedagogisia opintoja runsaasti suorittaneet yliopisto-opettajat muodostivat opetuskuvauksiltaan yhtenäisemmän ryhmän kuin vähemmän yliopistopedagogista koulutusta saaneet yliopisto-opettajat.

Asiasanat: opetuskuvaukset, yliopistopedagogiikka, opetuksellinen lähestymistapa, yliopisto-opettaja, ATI-lomake

The effect of pedagogical training on teaching descriptions of university teachers

The ability to analyze one's own teaching is one of the prerequisites of high quality teaching. Consequently, describing and analyzing teaching situations has been one of the central elements in the pedagogical education of university teachers at the University of Helsinki. Thus far, there is rather little information about the effect of pedagogical training on the teaching descriptions of university teachers. In this study, teaching descriptions of two groups of teachers with different amounts of pedagogical training were compared by applying the method of content analysis. Extensive pedagogical training appeared to increase and deepen teachers' insights on learning objectives, meeting learning goals and perceiving pedagogical tools. Together with age, pedagogical training also increased the number of observations about the learning process. The objects and styles of the teaching descriptions of university teachers with extensive pedagogical training were much more uniform than were those of the teachers with less training.

Keywords: approaches to teaching, ATI, description of teaching, university pedagogy, university teacher

Johdanto

Yliopisto-opetuksen ja oppimisen tutkimus

Yliopisto-opetusta on tutkittu viime vuosikymmeninä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Eniten on tutkittu opiskelijoita, ja alan uraauurtavat tutkimukset koskettelevat nimenomaan opiskelijoiden oppimistapoja, kokemuksia sekä käsityksiä tiedosta ja oppimisesta (mm. Marton & Säljö, 1976; Perry, 1970). 1990-luvulla kiinnostuttiin yliopisto-opetuksesta myös yliopisto-opettajien ja kokonaisprosessin näkökulmasta (mm. Biggs, 2003; Brookfield, 1995). Yliopisto-opettajien opetukseen ja opetustehtävissä jaksamiseen vaikuttaa kyky opetuksen reflektointiin (mm. Brookfield, 1995; Cranton, 1996; Dunne, 1994). Reflektiin oleellisia osa-alueita ovat kyky havainnoida ja kuvata opetustilanteita, tarkastella ja jäsentää tapahtunutta sekä arvioida toimintaa (Levander, 2003). Erilaisia reflektion

osa-alueita ja niiden kehittymistä on tutkittu useimmin suhteessa opettajan kokeneisuuteen, joskus suhteessa opetukselliseen lähestymistapaan, mutta harvemmin suhteessa pedagogisen koulutuksen määrään (Jokinen & Saranen, 1998; Kreber, 2005; McAlpine & Weston, 2000).

Yliopistopedagogiseen koulutukseen on viimeisen vuosikymmenen aikana panostettu yhä enemmän suomalaisissa yliopistoissa. Monien mielestä on itsestään selvää, että koulutuksesta on hyötyä niille, jotka työssään opettavat. Yliopistolla on kuitenkin perinteisesti opetettu vailla minkäänlaisia pedagogisia valmiuksia, ja opiskelijat ovat tästä huolimatta oppineet tarvittavia tietoja ja taitoja. Helsingin yliopistossa yliopistopedagogisella koulutuksella ei vielä ole pitkää traditiota, ja koulutusta kehitetään jatkuvasti. Koulutuksessa on kuitenkin muutamia perusperiaatteita, jotka kulkevat läpi koko koulutuspolun. Näitä periaatteita ovat opetuksen perustuminen tutkimukseen sekä oppimis-keskeinen lähestymistapa. Pedagogista asiantuntijuutta

kehitetään vuorovaikutuksessa muiden kanssa, havainnoidaan ja kuvailemalla opetusta sekä pohtimalla monipuolisesti kuvattuja opetustilanteita. Onkin siis kiinnostavaa tietää, vaikuttaako pedagoginen koulutus oman opetuksen havainnointiin ja kuvaamiseen.

Pedagoginen tietoisuus, koulutus ja opetuskuvaukset

Yliopisto-opettajien pedagoginen tietoisuus vaihtelee suuresti (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Pedagogisen koulutuksen on kuitenkin osoitettu lisäävän opettajien tietoisuutta itsestään opettajina ja omasta opetuksestaan. Postareff kollegoineen (2007) osoitti, että yli puolet opettajista tunsivat yliopistopedagogisen koulutuksen tehneen heidät tietoisemmiksi opetuksellisesta lähestymistavastaan sekä opetusmenetelmistään. Pedagogisen koulutuksen on havaittu vaikuttavan suoraan myös opetuskuvauksen monipuolisuuteen ja laatuun (Jokinen & Saranen, 1998).

Opetuksen kuvauksessa palataan ajatuksissa jonkin kokemuksen pariin. Opetuksen havainnointi ja kuvaus muodostavat opetuksen analysoinnin ja reflektion pohjan. Syvässä kuvauksessa omat huomiot ja kokemus muuttuvat jäsenennyksi tiedostetuksi tiedoksi, joka lisää ymmärrystä. Tällöin sitä voidaan kutsua reflektioksi (Boud, Cohen & Walker, 1993). Kehittyneessä opetuskuvauksessa kokemusta peilataan aiempiin omiin kokemuksiin, muiden kokemuksiin tai teoreettiseen tietoon. Parhaimmillaan kuvaukseen ja sen pohtimiseen on mahdollista käyttää runsaasti aikaa, ja siinä voi käyttää esimerkiksi Rodgersin (2002) järjestelmää. Tässä järjestelmässä tapahtumaa tulkitaan ensin spontaanisti, tunnistetaan kokemuksesta nousevat ongelmat ja kysymykset, pohditaan syitä niihin ja lopuksi kehitetään uusia ratkaisumalleja, jotka sitten testataan käytännössä. Kuvaus ja siihen liittyvä pohdinta auttavat näin ymmärtämään omaa toimintaa ja parantamaan sitä tulevaisuudessa.

Eri opettajat kiinnittävät huomiota erilaisiin opetustilanteiden elementteihin, ja näitä elementtejä voidaan kuvata eri näkökulmista. Elementtejä voidaan kuvata suhteessa traditioon, mieltymyksiin, pedagogisiin tai eettisiin periaatteisiin tai vailla suhdetta mihinkään (Jokinen & Saranen, 1998). Jos elementti mainitaan vailla suhdetta mihinkään, voi arvella sen hyödyttävän reflektioprosessia varsin vähän verrattuna sellaiseen opetukselliseen elementtiin, jota pohditaan monipuolisesti. Mitä perustellummin ja syvämmmin pedagogista elementtiä kuvataan, sitä enemmän opettajan on mahdollista hyötyä tarkastelusta.

Opetustilanteiden havainnointi- ja kuvailutaidot ovat keskeisiä reflektoinnissa. Mitä monipuolisemmin tilanteita osaa tarkastella, sitä kokonaisvaltaisemmin voi itseään opettajana kehittää. Reflektiotaitojen oppimisen ja käyttämisen onkin todettu parantavan opetuksen laatua, ja reflektiota pidetään yleisesti välttämättömänä ammatillisessa kehittämisessä niin opettajana kuin monilla muillakin aloilla (esim. Bleakley, 1999; Brookfield, 1995; Burns & Bulman, 2000; Fook, 1996; McAlpine & Weston, 2000; Ottesen, 2007). Reflektiosta ei kuitenkaan aina ole pelkkää hyötyä. Jos opettaja ei pysty hyödyntämään reflektoinnista

saamiaan ajatuksia työssään esimerkiksi opetussuunnitelman vuoksi tai poliittisista syistä, voi reflektio tuottaa ahdistusta ja työssä väsymistä (Haydon, 2006).

Opetukselliset lähestymistavat

Opettajan käsitykset oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat hänen toimintaansa opettajana. Kukin opettaja havainnoi ja tulkitsee opetustilanteita näiden käsitysten pohjalta ja lähestyy opetustilanteita niiden mukaisesti. Opetuksellinen lähestymistapa saattaa tämän vuoksi vaikuttaa opetuskuvaukseen. Opetukselliset lähestymistavat voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: opettajakeskeisiin ja opiskelijakeskeisiin lähestymistapoihin (Prosser & Trigwell, 1999). Samaa ilmiötä voidaan kuvata myös sisältö- tai oppimiskeskeisenä lähestymistapana (Kember & Kwan, 2000). Opettaja- tai sisältökeskeisessä lähestymistavassa opetuksen päämääränä on siirtää tieto opettajalta opiskelijalle. Postareffin, Lindblom-Ylänne ja Nevgin (2009) kuvauksen mukaan sisältökeskeisessä opetuksessa opettajan asema auktoriteettina, tiedon jakajana ja oman alansa asiantuntijana korostuu. Hän valitsee opetuksen sisällöt ja opetusmenetelmät asiantuntemuksensa ennen kuin opiskelijoiden aikaisempien tietojen tai tavoitteiden mukaan. Opetussuunnitelma on usein melko jäykkä. Arviointitavat ovat perinteisiä, ja niiden avulla halutaan mitata sisällön muistamista ja ”oikeiden” vastausten osuutta. Opiskelija- tai oppimiskeskeisessä lähestymistavassa opettajan rooli on puolestaan auttaa opiskelijaa oppimisprosessissa. Postareff kollegoineen (2009) kuvaa oppimislähtöisen opetuksen perustaksi opiskelijoiden tarpeiden ja aikaisempien tietojen huomioimisen. Opetusta suunnitellaan joustavasti ja vaihdellaan kurssin ja tilanteiden mukaan. Oppimislähtöisessä opetuksessa keskeistä on, että opiskelija toimii itse tiedon rakentajana. Opettajan rooli on auttaa tässä prosessissa. Arviointimenetelmät tähtäävät opiskelijoiden ymmärryksen mittaamiseen. Opiskelija- tai oppimiskeskeisen lähestymistavan on osoitettu kehittävän opiskelijoiden ajatusprosesseja ja syvällisempää oppimista (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Yliopistopedagogisella opetuksella puolestaan voidaan merkittävästi lisätä opettajien opiskelijalähtöisyyttä (Postareff ym., 2007).

Tutkijat ovat väitelleet siitä, voivatko nämä kaksi opetuskäsitystä kulkea rinnakkain vai sulkevatko ne toisensa pois saman jatkumon ääripäinä. Esimerkiksi Samuelowicz ja Bain (2001) osoittivat, että opettaja- ja opiskelijakeskeisen käsityksen ero on perustavanlaatuisen ja että niitä on vaikeaa yhdistää. Teoreettisesti opettajakeskeinen opetus pohjautuu behavioristiseen opetusfilosofiaan ja opiskelijakeskeinen puolestaan konstruktivistiseen filosofiaan. Jos opettaja on voimakkaasti sisäistänyt jommankumman oppimisteorian, se varmasti vaikuttaa opetuksen muotoon ja ero todella on perustavanlaatuisen. Toisaalta muun muassa Åkerlindin (2003) sekä Trigwellin, Prosserin ja Taylorin (1994) tutkimuksissa opettajien luonnehdinnat sisälsivät vaihtelevasti osasia molemmista opetuskäsityksistä. Samanlaisia tuloksia saivat myös Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne ja Trigwell (2008) tutkiessaan Helsingin yliopiston opettajia. Helsingin yliopistosta ke-

rätyn aineiston avulla pystyttiin myös osoittamaan, että jotkut yliopisto-opettajat muuttavat opetusorientaatiotaan opetustilanteen mukaan (Lindblom-Ylänne, Trigwell & Nevgi, 2006).

Opetuskäsityksiä on tutkittu sekä fenomenografisesti että haastattelututkimusten ja kirjallisten kyselyaineistojen avulla. Erityisen paljon tutkimuksissa on käytetty Prosserin ja Trigwellin vuonna 1999 julkaisemaa 16 väittämää sisältävää viisiportaista Likert-tyyppistä *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) -lomaketta (Prosser & Trigwell, 1999). Lomake kehitettiin yliopiston ensimmäisen vuoden kemian ja fysiikan opettajien haastatteluaineistosta, mutta myöhemmin sitä on käytetty monien eri tieteenalojen yliopisto-opettajien opetuskäsitysten tutkimiseen. On kuitenkin epäselvää, kuinka hyvin lomake eri aloille soveltuu tai millä perusteella väittämät on lopulliselle kyselylomakkeelle valittu (Meyer & Eley, 2006). Hazel, Conrad ja Martin (1997) olivat myös huolissaan siitä, että lomakkeen alkuperäisaineistosta puuttuvat naiset lähes täysin. On siis mahdollista, että jokin ulottuvuus puuttuu lomakkeesta kokonaan.

Tutkimuksen tavoitteet

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää yliopisto-opettajien kirjallisista opetuskuvauksista koostuvan aineiston sisällönanalyysin avulla: 1) Mitä eri pedagogisia elementtejä yliopisto-opettajien opetuskuvauksista voidaan löytää, ja miten niitä on kuvattu? 2) Poikkeavatko yliopistopedagogista koulutustaan aloittavien ja aineopintoja suorittavien opettajien opetuskuvaukset toisistaan? 3) Millaisia nämä erot ovat? 4) Vaikuttaako opetuksellinen lähestymistapa, opetuskokemus, ikä tai sukupuoli opetuksen kuvaukseen?

Menetelmät

Kohderyhmät

Kohderyhminä tutkimuksessa käytettiin kahta yliopistopedagogiselta koulutukseltaan poikkeavaa, Helsingin yliopistolla opetusta antavaa akateemista ryhmää. Molemissa ryhmissä oli opettajia useista Helsingin yliopiston tiedekunnista. Ryhmissä ei ollut selkeitä tieteenalakohtaisia eroja. Ensimmäisen ryhmän muodostivat ensimmäistä yliopistopedagogista koulutustaan (YPEDA1:tä) käyvät 17 henkilöä ja toisen ryhmän kolmatta yliopistopedagogista koulutusjaksoaan (YPEDA3:a) käyvät 12 henkilöä. Aineisto kerättiin YPEDA1-ryhmältä pedagogisten opintojen alussa ensimmäisen kurssitapaamisen aikana. YPEDA3-ryhmäläiset vastasivat kyselyyn koulutusjakson kuluessa vuonna 2010. Kurssilaiset tekivät kirjalliset tehtävät luokassa 45 minuutin aikana. Muutama kurssilainen (3 opettajaa YPEDA1:ssä, 5 opettajaa YPEDA3:ssa) palautti tekstinsä erikseen postitse tai sähköpostitse. YPEDA1-ryhmällä ei ollut tutkimushetkellä yliopistopedagogista koulutusta yhtään opintopistettä. YPEDA3-ryhmäläiset olivat suorittaneet aineistonkeruun aikana 40–50 opintopistettä yliopistopedagogista koulutusta.

Kirjalliset tehtävät

Yliopistossa opettavien henkilöiden opetuskuvauksia tutkittiin analysoimalla kirjallista tehtävää, jonka muoto oli avoin. Kurssilaisia pyydettiin kirjoittamaan lyhyt kuvaus jostakin pitämästään opetustapahtumasta. Kuvaus ohjeistettiin seuraavasti:

Oman opetuksen reflektointi/arviointi. Kuvaile yksittäistä opetustapahtumaa (esim. yksi luento) ja omaa toimintaasi opettajana. Kerro, minkälaisia asioita otat huomioon ja miten arvioit niitä. Miten käytät tätä tietoa? Kuvaile tulisi olla pituudeltaan puolen-yhden A4-liuskan mittainen.

Kirjoitustehtävästä saatua tietoa täydennettiin suomenkielisellä ATI-kyselylomakkeella (*Approaches to Teaching*, Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola, 2002), josta saatiin tietoja opettajien taustoista: iästä, opetuskokemuksesta ja aiemmasta pedagogisesta koulutuksesta sekä opetuksellisesta lähestymistavasta.

Pedagogiset elementit ja tasot

Vapaata kirjallista kuvausta purettiin sisällönanalyysin avulla pedagogisista elementeistä ja tasoista koostuvaa matriisia apuna käyttäen. Alustavassa matriisissa, joka tehtiin Jokisen ja Sarasen (1998) julkaisun mukaan, oli yhdeksän pedagogista elementtiä: 1) opiskelijoiden taustat, 2) tavoitteiden saavuttaminen tai arviointi, 3) materiaalit, ympäristö, apukeinot, 4) opetusmenetelmät, 5) opettajan suoritus, 6) opiskelija-aktiivisuus, 7) itsearviointi tai tilannearviointi opetuksen aikana, 8) ryhmätyö sekä 9) oppimisprosessi. Pedagogisia tasoja matriisissa oli seitsemän: 1) ei kuvausta, 2) pelkkä tapahtumakuvaus, 3) kuvaus yhteydessä traditioon, 4) kuvaus yhteydessä omiin mieltymyksiin, 5) kuvauksen yhteydessä pedagogista käsitteistöä, 6) pedagoginen perustelu ja 7) eettinen perustelu. Pedagogiset tasot pisteytettiin kuvauksen syvällisyyden mukaan monimuuttuja-analyysiä varten. Yhden pisteen sai siitä, että oli tullut ajatelleeksi opetustapahtumaa (pelkkä tapahtumakuvaus). Jo tämä saattaa auttaa hahmottamaan opetusta. Pisteet nousivat pohdinnan kehittyessä. Kaikki aineisto luettiin läpi useampaan kertaan, jotta varmistuttiin siitä, että analysoinnin loppuvaiheessa määritellyt luokat havaittiin kaikista teksteistä.

Tilastolliset testit

Aineistoa testattiin tilastollisesti ei-parametrisella Mann-Whitney-testillä (GraphPad InStat 3.0), sillä aineiston keskihajonnat eivät sallineet parametristen testien käyttöä. Taustatekijöiden, iän, opetuskokemuksen, sukupuolen, opetuksellisen lähestymistavan sekä yliopistopedagogisen koulutuksen määrän, vaikutusta pedagogisten elementtien kuvauksiin testattiin PC-Ord 5.32 -ohjelman Decoranomonimuuttuja-analyysillä.

Tulokset

Taustatietokartoituksessa kävi ilmi, että YPEDA1-kurssilaiset olivat keski-ikänsä yli kymmenen vuotta nuorempia kuin YPEDA3-kurssilaiset (taulukko 1). Heillä oli keskimäärin myös runsaat viisi vuotta vähemmän opetuskokemusta. Molemmissa ryhmissä oli vähemmän miehiä kuin naisia, mutta YPEDA3-ryhmässä ero oli suurempi. ATKyselyn perusteella opetuksen opettaja- ja opiskelijakeskeisyydessä ei ollut havaittavaa eroa. Molempien ryhmien opetuksessa painottui opiskelijakeskeisyys, mutta profiilit sisälsivät huomattavan paljon osia molemmista opetuskäsityksistä. Alle 0.1 yksikön ero opetuskäsityspisteissä oli 41 %:lla YPEDA1- ja 42 %:lla YPEDA3-kurssilaisista.

Opettajien opetuskuvauksen analyysissä pedagogisia elementtejä löytyi alkuperäisten yhdeksän elementin lisäksi kuusi, ja yksi alkuperäinen elementti (yhteistyö) jäi pois. Elementit etsittiin teksteistä toisistaan erillisesti. Näin sama tekstikohta saatettiin luokitella useampaan elementtiin. Opetuskuvauksista löydetty pedagogiset elementit olivat lopulta seuraavat: 1) *opetustilanteen tai jakson kuvaus*, 2) *opiskelijoiden taustat*, 3) *tavoitteet*, 4) *tavoitteiden saavuttaminen tai arviointi*, 5) *materiaalit, ympäristö, apukeinot*, 6) *opetusmenetelmät*, 7) *opettajan suoritus*, 8) *opiskelijaksi aktiivisuus*, 9) *opiskelijoiden tunnetilan arviointi*, 10) *itsearviointi tai tilannearviointi opetuksen aikana*, 11) *vuorovaikutus*, 12) *oppimisprosessi*, 13) *pohdinta opetuksen jälkeen* sekä 14) *kehittämissuunnitelmat tai toimenpiteet*. Kursivoidut elementit ovat uusia.

Opettajien pedagogisten elementtien analyysissä ensimmäinen uusi teksteistä nouseva luokka oli opetustilanteen tai kurssin kuvaus. Tämä luokka toimi yleensä vain raamina varsinaiselle opetustapahtuman kuvaukselle. Uudet luokat eli tavoitteet, opiskelijoiden tunnetilan arviointi, vuorovaikutus, pohdinta opetuksen jälkeen sekä kehittämissuunnitelmat tai toimenpiteet oli kuvattu vaihtelevasti eri kurssilaisten teksteissä.

Tavoitteet näkyivät monissa teksteissä, vaikka tavoitteiden saavuttamista ei arviotukaan:

Tavoitteeni on, että opiskelija oppii seuraavia asioita: tiedonhaku (– –) (YPEDA3, opettaja B).

Samalla on huolehdittava siitä, että keskustelu johtaa johonkin eli opiskelijoiden parempaan ymmärrykseen keskustelun aihepiiristä ja sen taustalla olevista teorioista (YPEDA1, opettaja A).

Opiskelijoiden tunnetilan arviointi näkyi teksteissä tyypillisesti esimerkiksi seuraavasti:

(– –) osa kurssilaisista oli ”liian” oppineita ja heidän kommenttinsa lannistivat ne, joilla pohjatietoja oli vähemmän (YPEDA1, opettaja G).

Minulle on hyvin tärkeää, että työskentelyympäristö tukee opiskelijan oppimista ja osallistumista. Olen hyvä huomaamaan, mikäli ilmassa on jotakin häiritsevää. (YPEDA3, opettaja B.)

Vuorovaikutus voi olla joko opiskelijoiden välistä tai opettajan ja opiskelijan välistä. Sitä voi tapahtua joko luokkatilanteessa tai verkossa:

Jos opiskelija näyttää innostuneelta, asian oivaltaneelta, kannustan häntä ottamaan puheenvuoron (– –) (YPEDA1, opettaja E).

Kirjoittamisen aikana voi keskustella ohjaajan ja ryhmäläisten kanssa Moodlessa (YPEDA1, opettaja E).

Opettajat pohtivat opetusta jälkeensä kevyesti tai perusteellisesti:

Kiva kurssi kaiken kaikkiaan, mutta aika työläs välillä opettajalle (YPEDA1, opettaja K).

Opetuksen jälkeen tarkastan ajankäytön, aiheiden priorisoinnin, jaksotuksen, elämyksellisyyden jne. (YPEDA3, opettaja I).

Kehittämissuunnitelmat tai toimenpiteet näkyivät pohdintoina, toteamuksina tai prosesseina:

Olisin voinut teettää enemmän aktivoivia tehtäviä (– –) (YPEDA1, opettaja O).

(– –) pohdimme yhdessä opiskelijoiden kanssa, miten saada opetusta ongelmalähtöisemmäksi (YPEDA3, opettaja J).

Teksteistä löytyi Jokisen ja Sarasen (1998) seitsemän pedagogisen tason lisäksi kolme uutta tasoa: 1) ei kuvausta, 2) pelkkä tapahtumakuvaus, 3) kuvaus yhteydessä traditioon, 4) kuvaus yhteydessä omiin mielitemyksiin, 5) kuvauksen yhteydessä pedagogista käsitteistöä, 6) kuvaus perusteltu jollakin tavoin, 7) ammatillinen tai käytännön perustelu, 8) opetuksellinen perustelu, 9) pedagoginen perustelu sekä 10) eettinen perustelu. Uudet tasot on kursivoitu. Tasot pisteytettiin seuraavasti: ei kuvausta (0 p), pelkkä tapahtumakuvaus (1 p), kuvaus yhteydessä traditioon ja

Taulukko 1. Kurssilaisten taustatiedot keskiarvoina, keskihajonta suluisa, opetuksellisen lähestymistavan minimipistemäärä 0, maksimipistemäärä 1

	YPEDA1	YPEDA3
Ikä, vuotta	35 (± 6.35)	47 (± 3.67)
Opetuskokemus, vuotta	5 (± 4.76)	11 (± 5.58)
Sukupuolijakauma	7 miestä / 10 naista	2 miestä / 10 naista
Opettajakeskeinen lähestymistapa	0.68 (± 0.09)	0.68 (± 0.14)
Opiskelijakeskeinen lähestymistapa	0.79 (± 0.09)	0.83 (± 0.09)

kuvaus yhteydessä omiin mieltymyksiin (2 p), kuvauksen yhteydessä pedagogista käsitteistöä (3 p), tasot 6–8 (4 p) ja tasot 9–10 (5 p).

Opettajat kuvasivat opetustaan ja perustelivat sitä eri tavoilla. Seuraavat tekstikatkelmat luokiteltiin kuvauksiksi, jotka on perusteltu jollakin tavoin (pedagoginen taso 6):

(– –) prosessin korostus ja keskeneräisyyden salliminen yhdessä deadlinein kanssa auttaa opiskelijoita välttämään kynnyksen/riman asettamista korkealle, ja homma etenee väijäämättä (– –) (YPEDA3, opettaja K).

(– –) voin helposti tarvittaessa muuttaa opetustapahuman painopistettä, jos ryhmätyön aikana nousee esille asian ymmärtämisen kannalta uusia osa-alueita (YPEDA3, opettaja C).

Opettajat perustelivat pedagogiikkaansa myös opiskelijan tulevan ammatin tai käytännön näkökulmasta (pedagoginen taso 7):

Opettamani asiat tulevat olemaan hyväksi opiskelijalle hänen siirtyessään lääkärin töihin (YPEDA1, opettaja B).

(– –) pyrin antamaan kullekin sellaista palautetta, joka parhaiten auttaisi häntä edistymään yksilöllisellä kehitystiellään kohti uskottavaa kääntäjän ammattitaitoa (YPEDA3, opettaja A).

Opetuksellisia ratkaisuja perusteltiin myös opetuksellisilla näkökohdilla (pedagoginen taso 8):

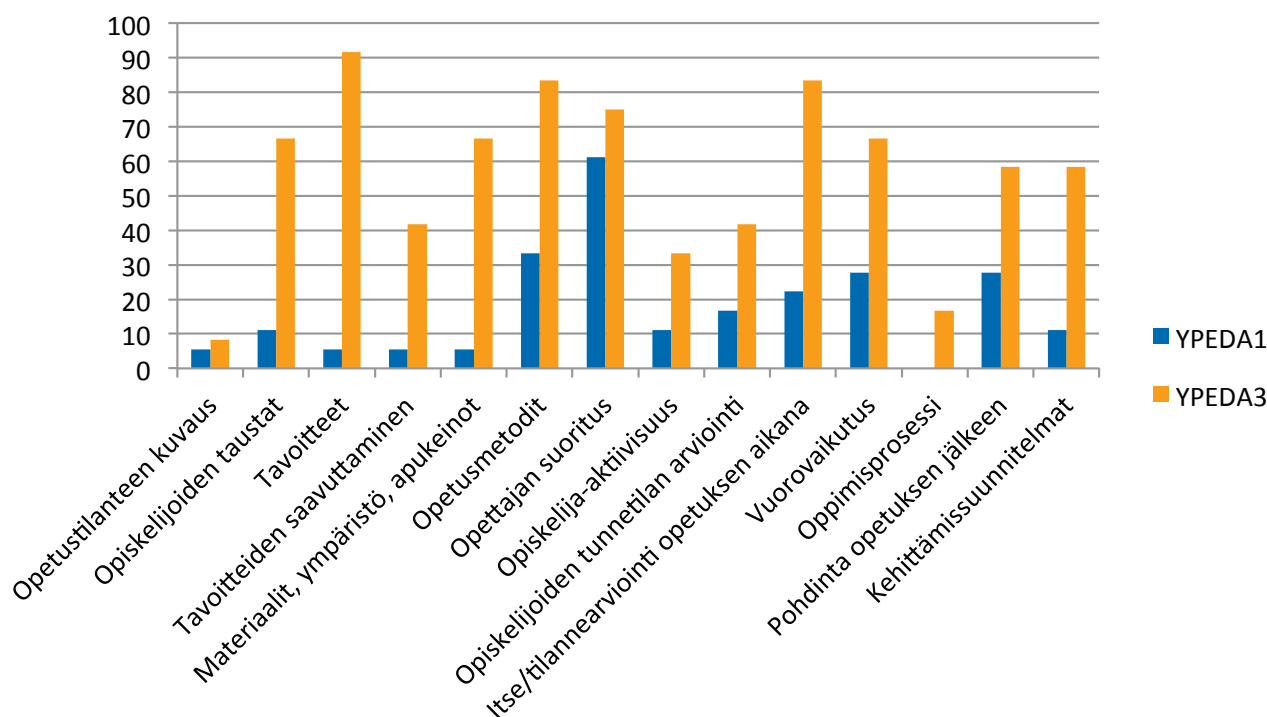
Tässä kohdassa olisi ehkä voinut jakaa ryhmiin sen perusteella, millaiset pohjatiedot oli (YPEDA1, opettaja G).

Proseminaarissa opiskelija oppii taitoja, joita hän tarvitsee seuraavaksi graduntekovaiheessa (YPEDA3, opettaja B).

Uudet pedagogiset tasot näkyivät teksteissä usein. Kurs-silaiset perustelivat pedagogiikkaansa useimmiten opetuksen näkökulmasta. Se esiintyi kuvauksissa 53 kertaa. Ammatillisesti tai käytännöllisesti opetustaan perustelivat erityisesti YPEDA3-kurssilaiset (25 kertaa), mutta myös YPEDA1-kurssilaiset (8 kertaa). Ammattia tai käytäntöä opetusratkaisujen perusteena käyttivät erityisesti lääketieteellisen tiedekunnan opettajat huolimatta pedagogisesta koulutuksesta. Luokkaa ”kuvaus perusteltu jollakin tavoin” oli vaikea määritellä, kuten esimerkeistä näkyy. Siihen luokiteltiin kuitenkin 12 tekstikohtaa, ja niissä perustelut olivat mietittyjä. Kaikkia uusia elementtejä olivat kuvanneet 2–5 pisteen tasoilla sekä YPEDA1- että YPEDA3-kurssilaiset, joten voidaan katsoa, että oli perusteltua ottaa ne mukaan analyysiin.

YPEDA3-kurssilaiset olivat kuvanneet opetustilanteen pedagogisia elementtejä huomattavasti monipuolisemmin kuin YPEDA1-kurssilaiset (kuvio 1). Prosentuaalinen osuus niistä teksteistä, joissa pedagoginen elementti oli jollakin tavoin perusteltu, oli YPEDA3-ryhmässä tilastollisesti merkitsevästi ($P < 0,0001$) korkeampi kuin YPEDA1-ryhmässä.

Yksikään YPEDA1-kurssilaisista ei maininnut oppimisprosessia edes pelkän tilannekuvauksen tasolla. YPEDA1-kurssilaiset kuvasivat rikkaimmin opettajan suoritusta



Kuvio 1. Prosentuaaliset osuudet pedagogisen elementin kuvauksesta muilla pedagogisilla tasoilla kuin ”ei kuvausta” tai ”pelkkä tapahtumakuvaus”

sekä opetusmetodeja. YPEDA3-kurssilaisilla painottuivat tavoitteet, opetusmetodit sekä tilannearviointi opetuksen aikana. Tavoitteita, opetusmetodeja ja tilannetta kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

Pelkkä suorittaminen ei ole kurssin tarkoitus, vaan ajattelu ja ymmärrys.

Proseminaarin työskentelymenetelmä kirjoittamisen ohella on keskustelu.

Jos alkaa näyttää siltä, että keskittyminen herpaantuu (– –).

Näiden lisäksi YPEDA3-ryhmän aineistossa oli kuusi muuta pedagogista elementtiä, joita oli kuvailtu monipuolisesti yli puolessa teksteistä (ks. kuvio 1).

Pedagogisten tasojen tarkastelussa YPEDA1-kurssilaisien kuvauksista 83 % (212 kpl) koostui luokista ”ei kuvausta” tai ”pelkkä kuvaus”, kun YPEDA3-kurssilaisilla nämä luokat muodostivat vain 46 % (83 kpl) kaikista kuvauksista (kuvio 2). Yhdenkään opettajan kuvaus ei ollut yhteydessä opetusalan traditioon. YPEDA1-kurssilaiset eivät myöskään käyttäneet pedagogisia periaatteita perusteina elementtien kuvauksissa. YPEDA3-kurssilaisilla puolestaan pedagogiset ainekset eivät esiintyneet tekstissä irrallisina vaan olivat aina syy-seuraussuhteessa opetustahtuman kanssa esimerkiksi seuraavasti: ”Arvioin opiskelijoitani osittain ipsatiivisesti (suhteessa heidän omaan kehittymiseensä).”

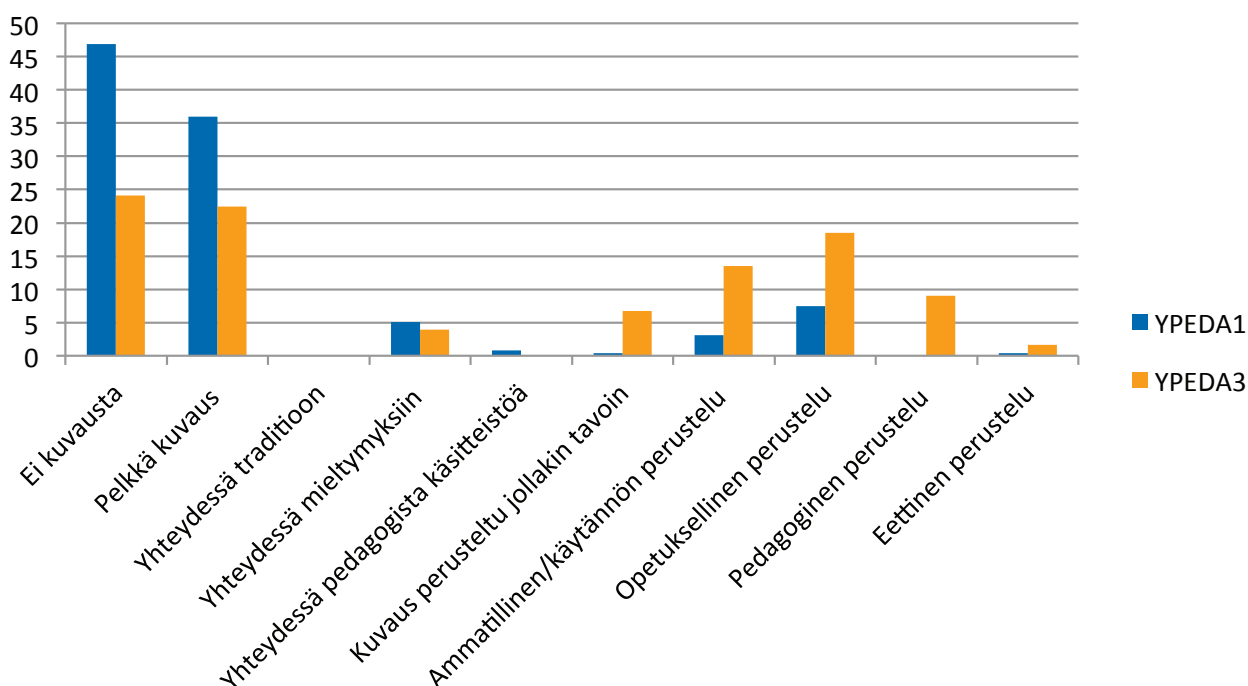
Yliopistopedagoginen koulutus ja ikä selittivät pedagogisten elementtien kuvausten syvällisyyttä, kun tutkittiin kuvausten suhdetta taustatekijöihin (kuvio 3). Sukupuoli,

opetuskokemus tai ATI-lomakkeella testattu opettaja- tai opiskelijakeskeisyys ei selittänyt pedagogisten elementtien kuvausten eroja. YPEDA1-kurssilaiset ja YPEDA3-kurssilaiset erottuivat monimuuttuja-analyyssissä melko selkeästi. Näistä YPEDA1-kurssilaisten joukko oli kuitenkin hajanaisempi. Yliopistopedagoginen koulutus vaikutti kurssilaisten tavoitteiden, tavoitteiden saavuttamisen ja materiaalien tai apukeinojen kuvauksiin. Iän myötä painottuivat erityisesti kehittämissuunnitelmat ja opiskelijoiden taustat. Yliopistopedagoginen koulutus ja ikä yhdessä vaikuttivat tilastollisesti merkitsevästi oppimisprosessin huomioimiseen.

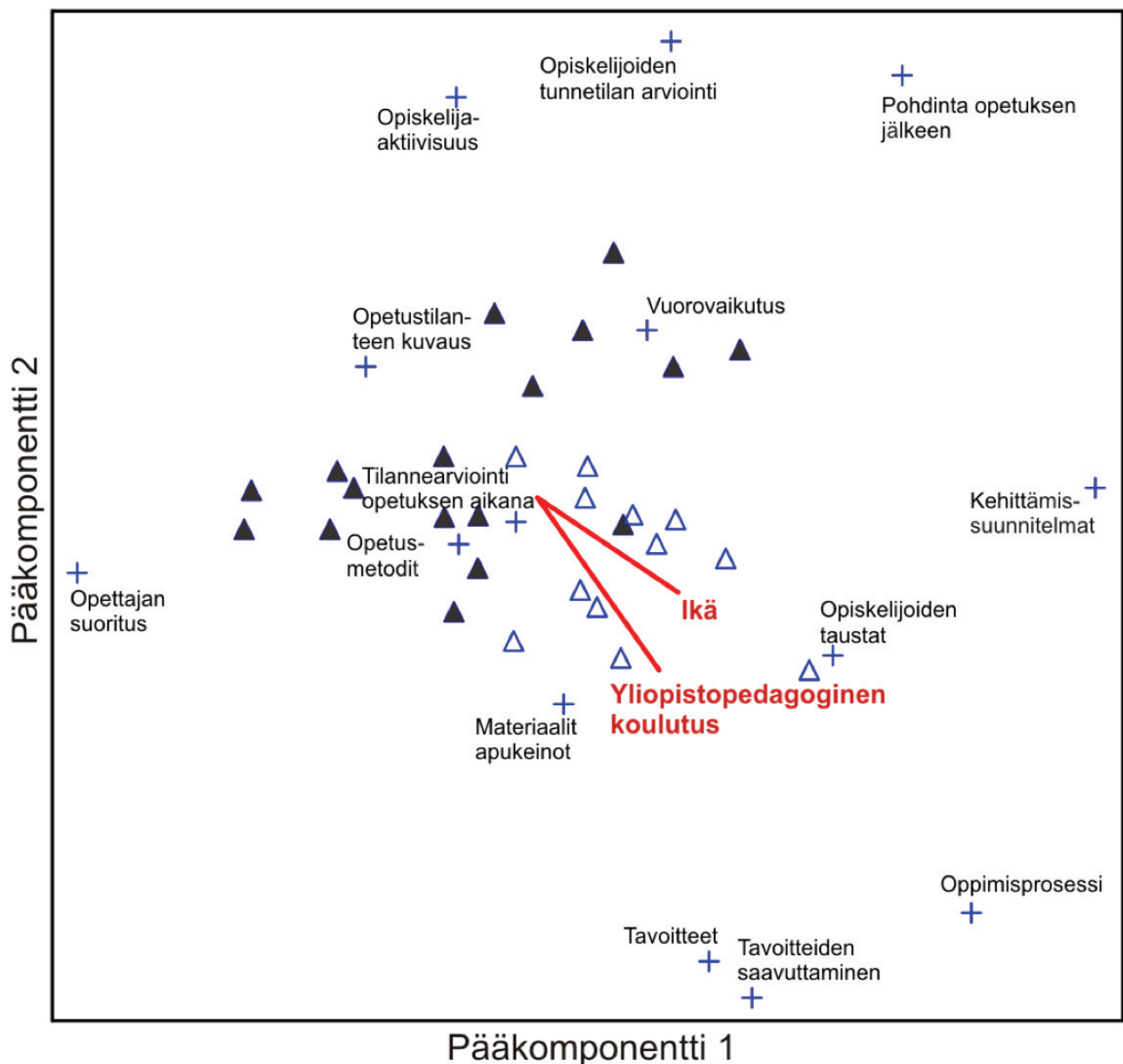
Tulosten tarkastelu

Yliopistopedagoginen koulutus vaikutti erityisesti kurssilaisten tavoitteiden, tavoitteiden saavuttamisen ja materiaalien tai apukeinojen kuvauksiin sekä yhdessä iän kanssa oppimisprosessin huomioimiseen. On kiinnostavaa, että koulutus vaikutti juuri näihin elementteihin eikä esimerkiksi opetuksen jälkeiseen pohdintaan tai tilannearviointiin opetuksen aikana, kuten voisi kirjallisuuden perusteella olettaa (mm. Brookfield, 1995; McAlpine & Weston, 2000). Tulokseen voivat vaikuttaa Helsingin yliopiston yliopistopedagogisen koulutuksen painopisteet tai se, että koulutusta ja kokemusta tai aikaa keskittyä opetuksen pohdintaan tarvitaan enemmän, jotta nämä osa-alueet korostuisivat. Opetuskokemus ei kuitenkaan selittänyt tuloksia lainkaan. Ehkä erot yksilöiden opetuskokemuksessa olivat liian pieniä verrattuina muihin eroihin.

Huomionarvoinen on myös YPEDA1-ryhmän suurempi hajanaisuus verrattuna YPEDA3-ryhmään, mikä tuli esiin monimuuttuja-analyyssissä. Analyyssissä YPEDA1-kurssilai-



Kuvio 2. Pedagogisten tasojen prosentuaalinen osuus opetustilanteiden kuvauksissa



Kuvio 3. Opettajien taustojen (origosta lähtevät punaiset suorat, iso teksti) vaikutus pedagogisten elementtien (plus-merkit, pieni teksti) kuvaukseen. YPEDA1-kurssilaiset on merkitty mustilla kolmioilla ja YPEDA3-kurssilaiset valkoisilla kolmioilla. Kuvassa näkyvät vain ne taustatekijät (yliopistopedagoginen koulutus ja ikä), joilla oli tilastollisesti merkitsevä vaikutus pedagogisten elementtien kuvaukseen.

set jakautuivat kahteen pooliin. Toisen poolin kuvauksia luonnehti erityisesti opettajan suoritus ja opetusmenetodit, kun taas toisia kuvauksia luonnehti vuorovaikutus, opiskelijoiden tunteiden arviointi ja pohdinta opetuksen jälkeen. Molemmista pooleista löytyi teologeja, psykologeja sekä valtiotieteilijöitä. Kaikki kasvatus- ja oikeustieteilijät sijoittuivat opettajan suoritusta painottavaan pooliin. Suppea aineisto antaa tieteenaloittaisesta vaihtelusta kuitenkin vain viitteitä. YPEDA3-ryhmä sijoittui näiden poolien väliin. Voidaan siis otaksua, että opettajat, joilta pedagoginen koulutus puuttuu, kuvasivat opetustaan joko opiskelijakeskeisesti keskittyen lähinnä opiskelijoiden lähettämiin viesteihin tai opettajakeskeisesti keskittyen opettajan suoritukseen.

Vaikuttaisiko yliopistopedagoginen koulutus – ehkä iän karttuessa – niin, että opettaja havainnoi ja kuvaa opetus-

ta monipuolisemmin ja tasapainoisemmin? Monimuuttuja-analyysin mukaan yliopistopedagogisella koulutuksella on yhteys tavoitteiden ja tavoitteiden saavuttamisen tai arvioinnin huomioon ottamiseen opetuksessa. Linjakkuuden käsitteessään Biggs (1996) keskittyy opetuksen eri osatekijöistä erityisesti oppimistavoitteisiin ja tavoitteiden arviointiin. Olisi houkuttelevaa tulkita tuloksia niin, että yliopistopedagoginen koulutus parantaisi kykyä punnita opetukseen liittyviä osatekijöitä ja luoda niiden pohjalta linjakas, tasapainoisesti eri pedagogiset elementit huomioon ottava strategia.

Kokonaisuudessaan YPEDA3-kurssilaiset kuvasivat opetustilanteen pedagogisia elementtejä huomattavasti monipuolisemmin kuin YPEDA1-kurssilaiset. Tämä tulos myötäilee Jokisen ja Sarasen (1998) havaintoja siitä, että pedagogisten opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskeli-

joiden opetuskuvaukset ovat vielä pinnallisia ja reflektio haparoivaa. Suuri osa YPEDA1-kurssilaisten kuvauksista keskittyi opettajan suoritukseen ja opetusmetodeihin, kun taas muiden elementtien kuvaukset olivat melko harvinaisia. Oppimisprosessin, tavoitteiden ja arvioinnin kuvailun lisääntyminen ja monipuolistuminen YPEDA3-kurssilaisten kirjoituksissa kertoo siitä, että opettajien pedagoginen osaaminen syvenee ja opettajat suhtautuvat opetukseen ja sen suunnitteluun kokonaisvaltaisemmin (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009).

Yksittäisiä pedagogisia tasoja tarkasteltaessa mielenkiintoista on, että opetuksellisia ratkaisuja tai toimintaa ei yhdessäkään kuvauksessa perusteltu akateemisilla tai alan traditioilla. Opetuksen laadun on kuitenkin useissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä tieteenalan traditioihin (mm. Becher & Trowler, 2001; Lindblom-Ylänne ym., 2006; Neumann, 2001; Ylijoki, 1999). Postareff kollegoineen (2008) osoitti haastatteluaineiston pohjalta esimerkiksi, että humanististen alojen yliopisto-opettajilla oli useammin oppimiskeksien opettajaprofiili kuin luonnontieteellisen alan opettajilla. Tämän tutkimuksen aineisto on liian pieni ja hajanainen, jotta eri tieteenalojen tai traditioiden vaikutuksista opetusratkaisuihin voisi tehdä johtopäätöksiä.

Kiinnostavaa pedagogisten tasojen tarkastelussa oli myös se, että vain kaksi opettajaa pohti eettisiä kysymyksiä kuvauksessaan. Tulos oli odotuksenvastainen erityisesti YPEDA3-kurssilaisilla, sillä eettistä ajattelua pidetään tärkeänä osana kypsää opettajuutta (mm. Brookfield, 1995). Eettisten perustelujen puutteeseen saattavat vaikuttaa Helsingin yliopiston pedagogisen koulutuksen painopisteet.

ATI-kyselyn mukaan sekä YPEDA1- ja YPEDA3-kurssilaiset olivat opetuksessaan ennemmin opiskelija- kuin opettajakeskeisiä. Ryhmien väliset erot, kuten ikä tai opetuskokemus, eivät vaikuttaneet pedagogiseen lähestymistapaan. Myös Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2007) tulivat ATI-kyselyyn perustuvassa tutkimuksessaan tulokseen, että iällä ei ollut merkitystä opetukselliselle lähestymistavalle. Samassa tutkimuksessa pedagogisia opintojaan aloittavat ja pitkäaikaisen yliopistopedagogisen koulutuksen läpikäyneet arvioivat opetuksensa opiskelijalähtöisyyden samankaltaiseksi. Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Postareffin ja kollegoiden (2007) tutkimuksessa näkyi kuitenkin, että vähän aikaa kestänyt pedagoginen koulutus aiheuttaa notkahduksen opiskelijakeskeisyyden arvioissa. Tähän arveltiin syyksi sitä, että aidon opiskelijakeskeisyyden arviointikyky paranee, kun tieto ja osaaminen lisääntyvät. Pidemmän koulutuksen myötä kyky opettaa opiskelijakeskeisesti parantui ja arviot palasivat alkuperäisen kaltaiseksi.

Opettaja- ja opiskelijakeskeisyys määrittyivät toisistaan riippumattomina opetuskäsityksinä tutkitussa aineistossa. Nämä tulokset tukevat Åkerlindin (2003) sekä Trigwellin ja kollegoiden (1994) käsityksiä, joiden mukaan opettajien opetukselliset lähestymistavat voivat sisältää osia molemmista opetuskäsityksistä. On mahdollista, että tarkempi haastatteluaineisto varmistaisi, että tämänkin aineiston opettajat edustavat erilaisia yhdistelmäopettajatyyppejä aivan kuten Postareffin ja kollegoiden (2008) haastatte-

lemat opettajat. Olisi mielenkiintoista tutkia, vaikuttaako yliopistopedagoginen koulutus erilaisten yhdistelmäopettajatyypien jakautumiseen opettajistossa. Löytyisikö esimerkiksi YPEDA1-kurssilta enemmän opettajia, joiden profiili sisältää erilaisia elementtejä, koska profiili on muuttumassa? Entä onko YPEDA3-kurssilla enemmän opettajia, jotka vaihtavat lähestymistapaa johdonmukaisesti ja tarkoituksellisesti tilanteen mukaan? Voisi olettaa, että tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti lähestymistapaa vaihtamalla saataisiin aikaan vähintään yhtä hyviä oppimistuloksia kuin pelkkää oppimislähtöisyyttä korostamalla.

Kiitokset

Lämpimät kiitokset KT Aino-Maija Lahtiselle, professori Sari Lindblom-Ylänneelle sekä erityisesti KT Liisa Postareffille hyvistä kehittämis ehdotuksista, kirjallisuudesta ja käytännön avusta.

Kirjoittaja toimii mikrobiologian lehtorina Helsingin yliopiston elintarvike- ja ympäristötieteiden laitoksella.

LÄHTEET

- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. 2. painos. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–504.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. 2. painos. New York: Open University Press.
- Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24, 315–330.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Burns, S. & Bulman, C. (2000). *Reflective practice in nursing: the growth of the reflective practitioner*. Oxford: Blackwell Science.
- Cranon, P. A. (1996). *Professional development as transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunne, R. (1994). The acquisition of professional activity in teaching. Teoksessa G. Harvard & P. Hodgkinson (toim.), *Action and reflection in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fook, J. (1996). *The reflective researcher*. Sydney: Allen & Unwin.
- Haydon, G. (2006). Education, philosophy and the ethical environment. London: Routledge.
- Hazel, E., Conrad, L. & Martin, E. (1997). Exploring gender and phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 16, 213–226.
- Jokinen, H. & Saranen, E. (1998). *Development of student teachers' self-assessment*. University of Jyväskylä.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: focus on science instructors. *Higher Education*, 50, 323–359.
- Levander, L. (2003). Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 452–467). Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. (2002). Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 67–81). Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K. & Nevgi, A. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285–298.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1. outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional science*, 28, 363–385.

- Meyer, J. H. F. & Eley, M. G. (2006). The approaches to teaching inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 633–649.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 135–146.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Opetuksen linjakkuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 138–155). Helsinki: WSOYPro.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8, 31–46.
- Perry, Jr. W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- 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, 49–61.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2009). Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 46–67). Helsinki: WSOYPro.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College record*, 104, 842–866.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75–84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Ylijoki, O. (1999). Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375–390.