

Vuorovaikutteista pedagogiikkaa

Opettajaopiskelijoiden kokemuksia korkeakoulu- opettajan pedagogisista opinnoista

RAIJA ERKKILÄ



Kirjoittaja kuvaa artikkelissaan kymmenen yliopiston ja ammatti-
korkeakoulun opettajan kokemuksia korkeakouluopettajan pedago-
gisissa opinnoissa. Merkittävimmäksi oppimiskokemukseksi opis-
kelijat nostivat vuorovaikutteisuuden, jonka ilmentymiä artikkelissa
tarkastellaan. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelussa osoittautui
monitasoiseksi ilmiöksi.

Yliopisto-opettajien opetuksen asiantuntijuus perustuu vahvaan substanssiosaamiseen, tieteelliseen asiantuntemukseen ja tutkimustyöhön. Viime vuosina on alettu kiinnittää huomiota yliopiston opettajien pedagogiseen koulutukseen, vaikka pedagogista pätevöitymistä ei Suomessa nykyisellään yliopiston opetusvirkoihin vaaditakaan. (Lindblom-Ylänne et al. 2003, 471–473.) Opetusansioita toisaalta voidaan painottaa virkoja täyttäessä. Samankaltainen suuntaus pätevöittää yliopiston opettajia pedagogisesti on menossa monissa muissakin maissa (ks. esim. Major & Palmer 2006, 619; Postareff et al. 2007, 558). Koska yliopistojen opettajilla on kasvava kiinnostus pedagogisia opintoja kohtaan, on aiheellista miettiä tulevaisuuden opettajankoulutusta myös tämän ryhmän näkökulmasta.

Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstö on puolestaan etsinyt omaa identiteettiään ammattikorkeakoulujen perustamisesta lähtien. Nykyinen opettajatutkimus ammatillisista opettajista (ks. Auvinen 2006; Kotila 2006; Lehtelä & Viitala 2007; Tiilikkala 2004) korostaa, että opettajan asiantuntemus on laajentunut pitäen sisällään monia uusia

taitoja perinteisen ammatillisen tai substanssiosaamisen lisäksi. Ammatillisten opettajien työ on muuttunut ammattitaitojen opettamisesta kohti opiskelijoiden tutorointia, työelämän kehittäjää ja yhteiskunnallista vaikuttajaa. Opettajan työ nähdään sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa yhä enemmän yhteistoiminnallisena toimintana monien eri tahojen kanssa, jolloin opettajan työ vaatii sosiaalista-, vuorovaikutus- ja yhteisöllistä osaamista. (Herranen 2003, 77–79; Kallioniemi-Chambers 2007, 41.)

Nopea yhteiskunnan muuttuminen heijastuu koko koulujärjestelmään ja opettajien työnkuvaan. Myös opettajankoulutuksen on pysyttävä muutoksen tahdissa ja mietittävä erilaisten opiskelijaryhmien erityistarpeita. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu ja Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö vastasivat osaltaan haasteeseen ja suunnittelivat yhteistyönä korkeakouluopettajan pedagogiset opinnot, jotka tuottavat yleisen pedagogisen pätevyyden. Kesäkuussa vuonna 2007 Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa käynnistyi pilottina¹ ns. korkeakouluopettajan ohjelma, jossa opintonsa aloitti 40 henkilöä.

Heistä suurin osa työskenteli Oulun yliopiston eritiedekunnissa ja kolme opiskelijaa toimi ammattikorkeakoulussa. Pilottiin luotiin uusi opetussuunnitelma sellaisen opiskelijajoukon tarpeisiin, joiden tuleva opettajan työ tulisi olemaan ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Korkeakoulupedagogiikka rakentui pilotissa suhteessa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toimintakenttiin, jolloin molempien korkeakoulujen erityispiirteet ja pedagoginen kehitystyö voitiin ottaa huomioon opetussuunnitelmassa.

Korkeakoulupedagogiset opinnot suoritettuaan opettaja pystyy toimimaan sekä yliopistossa että ammattikorkeakoulussa oppijoiden oppimista edistävänä, innovatiivisena ja työtään kehittävänä opettajana. Suunnittelun lähtökohtana on ollut opettajan ammatin professio, jonka kompetenssi-alueet² määriteltiin asiantuntijatiimissä. Korkeakoulupettajan pedagogiset opinnot muodostuvat 60 opintopisteen kokonaisuudesta seuraavasti: korkeakoulupedagogiset opinnot³ (11 op), ope- tusharjoittelu (14 op), kasvatustieteelliset opinnot (10 op), pakollisia muita opintoja (10 op) ja vapaasti valittavia opintoja (15 op). (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 15.5.2003/357). Opiskelu tapahtuu työn ohella.

Pilottiin yhdistettiin tutkimushanke. Tässä artikkelissa paneudun kysymykseen siitä, mitkä asiat korkeakoulupettajan pedagogisissa opinnoissa koettiin kaikista tärkeimpinä oman korkeakoulupettajuuden kehittymisen näkökulmasta. Koulutuksen järjestäjän ja mukana olleiden opettajien on tärkeää saada tietoa siitä, miten pilotissa onnistuttiin opetussuunnitelman laadinnassa ja toteutuksessa. Toisekseen näen tutkimuksellani olevan yleisempää mielenkiintoa siksi, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajat pohtivat yhdessä korkeakoulupedagogiikkaa ottaen huomioon sekä yliopisto-opetuksen että ammattikorkeakouluopetuksen. Tulevaisuudessa yhteistyö eri korkeakoulujen välillä saattaa olla arkipäivää.

Tutkimuksen kohdejoukko ja aineisto

Tutkimuksen aineiston keruu käynnistyi touku-kuun alussa 2007. Opintojen aloituspäivänä oli paikalla 33 opiskelijaa. Jokainen heistä vastasi kyselylomakkeeseen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa senhetkisiä odotuksia, motivaatiota sekä joitakin taustatietoja. Suurin osa opettajaopiskelijoista toi

esiin kyselyssä halunsa kehittyä opettajana sekä saada pedagoginen pätevyys opettajan virkaan. Niin ikään suuri osa korosti lisääntyntä opetuksen osuutta senhetkisessä työssään, mikä on lisännyt tarvetta kehittää omaa opetustyötä.

Tutkimukseni pääaineiston muodostavat tammi-helmikuussa 2008 tehdyt avoimet teemahaastattelut kymmenelle opettajaopiskelijalle. Valitsin haastateltavaksi eri ammatti- ja tieteenalan edustajia. Haastatelluista kolme opiskelijaa toimi ammattikorkeakoulussa opettajana ja seitsemän yliopistolla assistenttina, yliassistenttina tai lehtorina/apulaisopettajana. Mukana on viisi miestä ja viisi naista. Haastatelluista seitsemällä oli tohtorin tutkinto, kahdella lisensiaatin tutkinto ja yhdellä maisterin tutkinto.

Haastattelut olivat keskustelunomaisia ja tarkoitukseni oli saada myös haastateltavat itse nostamaan esille heille tärkeitä asioita. Haastattelutilanteessa pidin mielessäni teemat, mistä halusin keskustella ja haastattelujen lopuksi tarkistin, että kaikki teemat olivat tulleet esille. Tarvittaessa esitin haastattelun lopuksi joitakin kysymyksiä. Haastattelutilanteessa oli tyypillistä, että keskustelu eteni vapaasti, jolloin myös haastateltavat toivat keskusteluun uusia aiheita. (ks. esim. Holstain ja Cubrium 1995, 29.)

Yhteistä haastattelemilleni opettajaopiskelijoille oli se, että he kaikki olivat suorittaneet ennen haastattelua pakolliset ns. KoPe-opinnot (11 op) omassa tutorryhmässään. Nämä KoPe-opinnot ovat yksi merkittävä tekijä opetussuunnitelman kokonaisuudessa monesta eri syystä. Sisällöllisesti ne muodostuvat opetuksen ja oppimisen ydinalueista ja luovat perustan opettajan työn ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi. Käytännön opiskelu tapahtuu monialaisissa ryhmissä, mikä tarkoittaa, että pedagogisia kysymyksiä ovat pohtimassa yhdessä eri tieteenalojen ja eri ammattialojen edustajat. Lisäksi ne ovat ainoat sellaiset opinnot, joissa kyseinen opiskelijaryhmä toimii samalla koostumuksella. Muut opinnot ovat valittavissa itselle sopivana ajankohtana, jolloin ryhmät sekoittuvat ja mukana voi olla myös muita ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevia. Haastattelujen aikana osalla oli opetusharjoittelu takana tai meneillään ja osalla se oli vasta tulossa. Opettajaopiskelijat olivat osallistuneet myös erilaisiin vapaavalinteisiin opintojaksoihin valitsemallaan tavalla.

Haastattelujen kesto oli 1–2 tuntia, mikä merkitsee 20–30 sivua litteroitua tekstiä/haastateltava.

Ensimmäisen analyysini tein luokittelemalla aineistoa tutkimuskysymysten pohjalta, mutta aineistolähtöisesti loin myös uusia sisältökategorioita. Käytin hyväkseni Weft QDA-ohjelmaa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa lähtökohtana oli kysymys, mitkä asiat opettajaopiskelijat kokivat tärkeinä ja merkittävinä opintojensa alkuvaiheessa. Analyysiä tehdessä huomioni kiinnittyi erityisesti usein esille tulleeseen puheeseen vuorovaikutuksesta. Erityisen mielenkiintoiseksi vuorovaikutuksen tarkastelun tekee se seikka, että haastattelussa en esittänyt yhtään suoraa kysymystä vuorovaikutuksesta.

Analyysini osoittaa, että vuorovaikutus linkittyi moneen eri asiaan ja tarkastelen sitä seuraavassa luvussa syvemmin. Missä yhteydessä vuorovaikutus nostettiin esiin? Erotan haastateltavien suorat kommentit tekstissä sitaattimerkkien avulla. Suluissa on haastateltavan koodimerkki.

Vuorovaikutus opettajaopiskelijoiden kokemuksissa

Opettajan pedagogisten opintojen kehittämistyö on Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa perustunut pitkään vuorovaikutuksen tietoiseen vahvistamiseen pedagogisissa opinnoissa. Syykin on ilmeinen: opettajan työn luonne vaatii hyviä sosiaalisia taitoja ja suhteiden rakentamista moneen suuntaan. Uudet oppimisteoriat korostavat vuorovaikutuksen ja tiedon sosiaalista rakentumista, tapahtuipa oppiminen sitten perinteisessä tai virtuaalisessa luokkahuoneessa. Työelämä vaatii niin ikään työntekijöiltä tiimityötaitoja ja kykyä olla jäsen erilaisissa asiantuntijaorganisaatioissa.

Korkeakouluopettajan pedagogisissa opinnoissa vuorovaikutus alkoi siitä, että opiskeluryhmässä kohtasivat eri ammattialat, tieteenalojen edustajat, eri työorganisaatioiden edustajat ja eri-ikäiset ihmiset. Mutta hyvän vuorovaikutuksen syntyminen ja kohtaaminen eivät tapahdu siksi, että ihmiset viedään samaan tilaan, se on vasta edellytys. Tämän jälkeen alkava ja tapahtuva vuorovaikutus perustuu sille, että asiat ja ihmiset aidosti kohtaavat toisensa.

Käytännössä tämä tarkoittaa monia asioita. Opettajakouluttajat ovat avainasemassa. Heidän oma työskentelynsä ja menetelmänsä tulee antaa vuorovaikutukselle tilaa. Opiskelijat ovat niin ikään avainasemassa. Heidän täytyy uskoa sekä itseensä että toisiinsa. Näiden lisäksi opiskelujen muo-

tojen tulee mahdollistaa vuorovaikutuksen ja kohtaamisen syntyminen. Tämä asia voi tuntua hyvin yksinkertaiselta ja itsestään selvältä, mutta aikuisopiskelijalla omakohtainen kokemus tällaisesta opiskelusta voi olla uusi ja muodostua siksi merkittäväksi tekijäksi. Mitä opettajaopiskelijat kertovat vuorovaikutuskokemuksistaan pedagogisten opintojen aikana?

”Monialaisuus on ihan ehdoton rikkaus.”

Sitaatti kuvaa osuvasti usean opettajaopiskelijan kokemusta. Kokoontuessaan pedagogisten kysymysten äärellä opiskelijat kuulivat ensimmäistä kertaa, miten saman yliopiston toisella laitoksella tai tiedekunnassa tehdään asioita. Kokemus oli opettajaopiskelijoille uusi ja siksi merkittävä. Kun alkutilanne on luotu monialaiseksi, onkin opettajakouluttajien tehtävä toimia niin, että todellisen vuorovaikutuksen syntyä edesautetaan. Kohtaamiselle on luotava opetuksessa tilaa. Alkanutta vuorovaikutusta toisiin tieteenaloihin on jatkettu tietoisesti myös opetusharjoittelussa. Myös näistä kokemuksista opiskelijat saivat uusia näkökulmia: *”Se oli mukavaa, kun kävi kattomassa näitten muitten opetusta eri laitoksilla, niin se oli aivan eri maailma sitten. Kyllä se on niin erilaista se opetus. Siinä mielessä mielenkiintoista.”* (O7)

Pedagogisissa opinnoissa on lähtökohtaisesti luotu kimmoke erilaisten näkemysten kohtaamiselle, mitä opiskelijat pitivät tärkeinä: *”Monialaisuus on ihan ehdoton rikkaus. Yliopistollahan ei ryhmäydytä koskaan yli tieteen rajojen millään tavalla.”* (O4)

Tutustuminen eri tieteenalojen edustajiin ja heidän tapaansa nähdä ja tehdä asioita sai aikaan sen, että näkemys omasta tieteenalasta laajeni. Tämä koettiin antoisaksi ja omaa maailmankuvaa avartavaksi: *”Semmonen ahaa-elämys, että kuinka sitä katsoo tavallaan oman alan näkökulmasta niitä asioita, että kyllä tämä on avartanut kovasti omaa ajattelutapaa ja meilläkin on ollut hyvin laajalta, on tekniikasta ja taiteen puolelta.”* (O6)

Opettajaopiskelijat pohtivat haastatteluissa paljon oman tutorryhmänsä koostumusta, erilaisia persoonia ja monitieteisen ryhmän sisäistä dynamiikkaa. Irralleen tästä analyysistä ei jäänyt opettajakouluttajien ja ryhmän välinen dynamiikka:

”Ja todella mielenkiintoista seurata opettajien ja ryhmän välistä vuorovaikutusta ja ryhmän jäsenten välistä vuorovaikutusta.” (O4)

Aikuiset opiskelijat, joilla on pitkä kokemus sekä työelämästä että opiskeluista, pystyvät tuomaan oman laajan kokemustaustansa ryhmässä esille. Aikuisopiskelijat pystyvät myös oppimaan toistensa kokemuksista. Haastatteluisissa korostettiin useaan otteeseen oman KoPe-ryhmän erityisluonnetta. Opiskelijakollegan kokemusta ja hänen oman alansa asiantuntijuutta arvostettiin ja haluttiin kuulla, miten asioita esimerkiksi opetettiin muualla. Arvostava ilmapiiri tuli esiin sekä opiskelijakollegoiden näkemysten kunnioittamisena: *”Nimenomaan tää ryhmä on hyvinkin virkistävää. (...) siellä on ihmisiä, joilla on mieletön kokemus.” (O5)*

että kouluttajien näkemysten kunnioittamisena: *”Siellä kumminkin tulee se kokemuksen rintaääni, vetäjän äänellä niitä näkemyksiä.” (O2)*

Vuorovaikutustaitoja opiskeltiin paitsi tietoisesti ja omia taitoja kehittäen, myös tarkkailemalla opettajankouluttajan toimintaa: *”Mun muistiinpanot niistä tunteista monesti on aivan toista kuin sen, mitä siellä kalvoilla on esitetty, koska mä oon seurannut, mitä se opettaja tekee, kuinka hän käyttäytyy.” (O1)*

Vuorovaikutustaidot koettiin yhdeksi keskeiseksi korkeakouluopettajan työelämässä vaadittavaksi taidoksi ja omien sosiaalisten taitojen kehittäminen oli useammalla opettajaopiskelijalla se, mitä kukin joutui opintojen aikana kohtaamaan: *”Ja joutui pohtimaan aika paljon omaa käytöstään ja omaa vuorovaikutustaitoaan toisten kanssa. Ja sehän se on, millä se opettaja pärjää.” (O1)*

Siihen myös saatiin uusia näkökulmia: *”No, mun mielestä sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ninkun kommunikaatio, ja ihmisten ymmärtäminen ja oman itsensä ymmärtäminen, just vuorovaikutusjutut niin nehen on ollut kaikista antoisampia. Ja semmoset, et miten pystyis vaikuttamaan omaan käytökseen tai sitten tavallaan toisten käytökseen” (O6)*

”Mä kytkin ne suoraan oikeaan toimintaan”

Tekemässäni alkukyselyssä tuli esiin, että opettajaopiskelijat odottivat saavansa pedagogisilta opinnoilta paljon vihjeitä opetustyön käytäntöön.

Suurimmat ennakkoepäilykset kohdistuivat siihen, että asioissa jäädään teorioiden tasolle. Ennakko-käsityksenä mainittiin usein, että kasvatustiede tarkoittaa liturgiaa ja vaikeaa käsitteistöä, jota muut kuin kasvatustieteilijät eivät voi ymmärtää. Tätä taustaa vasten olikin mielenkiintoista havaita, että KoPe-ryhmän opiskelijat kokivat nimenomaan vuorovaikutuksen toimineen teorian ja käytännön linkittymisessä toisiinsa:

”Kyllähän nää konkreettiset tehtävät tietysti on, koska niitä mä en tehny satuina ollenkaan. (...) mä oon tyytyväinen jos tää jatkuu tää integroituminen minun käytännön työelämään yhtä fiksulla tavalla kuin se nyt tapahtuu.” (O2).
”Näissä tehtävissä musta on ajateltu sitä soveltamista sinne käytäntöön, että ne ei oo pelkätään teoreettisella tasolla vaan aina täytyy tuoda sitä omaa pohdintaa ja ajatusta, miten soveltaa sitä teoriaa sinne käytäntöön, että musta siinä on hyvin onnistuttu.” (O10)

Vuorovaikutus teorian ja käytännön välisenä vuoropuheluna ilmeni myös toiseen suuntaan. Oma opettajan kokemusta peilattiin teoreettisiin tarkasteluihin. Näissä kuvauksissa parhaaksi seikaksi nostettiin usein se, että teoriat, joista ei aiemmin ollut tietoinen, ovat antaneet vahvistusta ja itsevarmuutta oman opettajuuden kehittymiselle:

”Nyt jotenkin on saanut tämmöstä teoreettista perustelua sille, että miksi joku asia kannattaa tehdä jollakin tavalla tai miksi tämmösiä asioita tulis huomioda siinä opetuksessa. Jotenkin semmonen ymmärryksen lisääntyminen, et se antaa itelle vahvuutta ja itsevarmuutta työhön, kun ymmärtää niitten asioiden välisiä yhteyksiä.” (O4)

Aineiston analyysi osoittaa vuorovaikutuksen ja kohtaamisen moniulotteisuuden. Taulukossa I on tiivistettynä yllä esitetyt keskeiset havainnot vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta. Sarakkeessa yksi on vuorovaikutuksen ja kohtaamisen eri tasot sellaisina kuin ne ilmenivät opettajaopiskelijoiden puheessa. Vuorovaikutuksen ilmiöt esiintyivät ryhmän sisällä, kouluttajien ja ryhmän välisessä toiminnassa, omien vuorovaikutustaitojen reflektiona sekä teorian ja käytännön opiskelussa. Toiseen sarakkeeseen olen nimennyt, millaisina oppimiskokemuksina vuorovaikutus ja kohtaaminen tulivat opiskelijoiden puheessa esiin.

Taulukko 1. Opettajaopiskelijoiden oppimiskokemukset vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta

| SARAKE 1 | SARAKE 2 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vuorovaikutuksen ja sen kohtaamisen tasot | Vuorovaikutus ja kohtaaminen merkittävänä oppimiskokemuksena |
| A. Ryhmän sisäinen 1. eri tieteiden edustajat 2. eri-ikäiset opiskelijat 3. erilaiset työ- ja opiskelutaustat | Opiskelijoiden välinen keskinäinen arvostus Tieto toisista tieteenaloista Oman näkemyksen laajentuminen |
| B. Kouluttajien ja opiskelijoiden välinen 1. kouluttajien asiantuntemus 2. kouluttajien kokemus | Kouluttajien arvostus Sitoutuminen ja innostuminen osallistavaan opiskeluun |
| C. Omat vuorovaikutustaidot 1. Haastavat oppimistilanteet 2. Omat kehittymistavoitteet | Omien vuorovaikutustaitojen reflektio ja tietoinen kehittäminen |
| D. Teoria ja käytäntö 1. synteesi 2. sovellettavuus 3. kokeilu 4. esimerkit | Varmuuden lisääntyminen opettajana Perustelujen löytäminen omalle käyttöteorialle |

Mitä opettajankoulutus mahdollistaa?

Tulleessaan opiskelemaan korkeakouluopettajan pedagogisia opintoja kaikilla opettajaopiskelijoilla oli vahva oman alan substanssiosaaminen, joka perustui tieteelliseen koulutukseen ja usealla lisäksi omaan tutkimukseen. Oma substanssiosaaminen on opettajuuden yksi keskeinen kompetenssialue, minkä korkeakouluopettajat nostavat esiin opettajuuden osaamista kuvatessaan (esim. Lehtelä 2007). Myös tässä tutkimuksessa vahvan tieto-osaamisen olennainen merkitys opettajan työn perustana tuli esiin kaikkien haastattelussa. Korkeakouluopettajan pedagogisilta opinnoilta odotettiin työkaluja oman opetuksen rikastuttamiseen ja myös niitä saatiin. Nämä ovat niitä odotuksia, mitkä tavallisesti tulevat esiin opettajaopiskelijoilta kysyttäessä, sillä ne nähdään opettajan työn keskeiseksi pedagogiseksi alueeksi (esim. Jääskeläinen 2007, 71). Tutkimuksessani tuli esiin, että merkittävät ja toisaalta uutta sisältävät oppimiskokemukset liittyivät opintojen alkuvaiheessa erityisesti korkeakouluopettajan vuorovaikutusosaamiseen, mutta myös pedagogiseen osaamiseen,

sekä osittain myös ohjaamis- ja johtamisaamiseen.

Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan kykyä kohdata toinen ihminen ja erityisesti opettajan työssä kykyä kuunnella, ymmärtää ja kommunikoida erilaisten opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa. Pedagoginen osaaminen pitää sisällään suuren määrän opetuksen ja oppimisen tieto-taitoa, kykyä yhdistää oman alan tieto ja pedagoginen tieto oppimisen kannalta mielekkäästi sekä kykyä arvioida ja kehittää omaa pedagogiikkaa. Ohjaamis- ja johtamisaamisessa opettaja mm. kykenee ohjaamaan opiskelijoita saavuttamaan tavoitteita. (Lehtelä 2007, 189.)

Aiemmat tutkimukset ovat tuottaneet osin risiiritaisiakin tuloksia siitä, onko lyhyellä opettajankoulutuksella vaikutusta opetuksen käytäntöön (Postareff et al 2007, 560–561). Opettajan ammatillisessa kehittämisessä on kysymys elämänmittaisesta prosessista, jonka juuret ovat omassa koulu-aikaisissa kokemuksissa (esim. Connelly & Clandinin 1990; Elbaz 1991; Goodson 1994; Gudmundsdottir 1995; Heikkinen et al. 1992; Vuorikoski 2007). Toisaalta monet tutkimukset (Major & Palmer 2006; Postareffin et al. 2007) ovat tuottaneet

arvokasta tietoa yliopisto-opettajille suunnattujen pedagogisten opintojen vaikuttavuudesta. Näiden tutkimusten tuottamat tulokset pedagogisten opintojen merkittävydestä ovat linjassa oman tutkimukseni kanssa opettajaopiskelijoiden tietoisuuden lisääntymisessä uusista oppimisteorioista ja niihin pohjautuvista opetusmenetelmistä. Myös tätä taustaa vasten saamani tulokset muutoksesta opettajaksi opiskelevien ajatuksissa ovat rohkaisevia.

Korkeakoulupedagogisessa ryhmässä monialaisuus nousi haastatteluissa esille opiskelua tukevana tekijänä (ks. myös Karjalainen & Nissilä 2008a; Postareff et al. 2007, 567). Onkin mielenkiintoista, että monialainen yhteistyö lisääntyy työelämässä, mutta yliopistoissa esimerkiksi opetusyhteistyö voi olla edelleen harvinaista. Yhteistyötä ei välttämättä opetuksessa tehdä oman tiedekunnan tai yksikön sisällä, saati sitten yli tiedekunta- tai laitosrajojen. Yliopisto-opiskelijat kyllä opiskelevat tutkintonsa monitieteiseksi ja luovat opinnoissaan yhteyksiä tieteenalojen välille, mutta siirtyessään töihin yliopistoihin yhteydet yli tieteenalojen vähenevät. Syitä on monia.

Parviainen (2006) on pohtinut kollektiivisen asiantuntijuuden syntymisen esteitä, joista monet pätevät myös yliopistoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi yliopiston organisatoriset ja hallinnolliset tekijät, eri tieteenalojen toisistaan poikkeava kieli ja termistö sekä kognitiivinen asymmetria. Viimeksi mainitulla Parviainen viittaa siihen, että eri asiantuntijuusalueet ovat heterogeenisiä, jolloin on vaikea ymmärtää eri asiantuntijuudesta nousevia näkökulmia. (Parviainen 2006, 168–171.)

Ammatillisia opettajakorkeakouluja koskevan selvityksen (Lahtiranta & Penttilä 2006, 82–83) mukaan yksi merkittävimmiksi kehittämiskohteiksi opettajan pedagogisissa opinnoissa on noussut teorian ja käytännön yhdistäminen. Kyseisen selvityksen mukaan opettajaopiskelijat olisivat tarvinneet enemmän esimerkiksi käytännön esimerkkejä, havainnollistamista ja autenttisia oppimistehäviä ”kasvatustieteellisen jargonian” sijaan. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Dewhurst & Lamb (2005). Heidän mukaansa kritiikki teorian ja käytännön kohtaamattomuudesta johtuu usein siitä, että opettajaksi opiskelevat ovat aluksi kiinni opetuksesta selviämisestä. Tällöin teoreettinen tieto koetaan liian abstraktina. Toisena syynä he näkevät kasvatustieteen osalta olevan sen, että kysymys on aineesta, jota ei opeteta kouluissa. (Dewhurst & Lamb 2005, 907.) Laursen (2008, 178)

kysyy aiheellisesti, missä määrin opettajaopiskelijoiden puhe teorian ja käytännön erillisyydestä on seurausta siitä, että teoria katsotaan sellaiseksi, minkä muut ovat tuottaneet. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajaksi opiskelevista ei mieltänyt teoriaa sellaiseksi asiaksi, joka voisi olla seurausta heidän omasta toiminnastaan.

Knubb-Manninen (2002) on pohtinut pedagogiikan saamaa heikkoa arvostusta joidenkin tieteenalojen edustajien keskuudessa. Kysymys voi olla tieteenaloilla vallitsevista erilaisista arvoista, tiedekäsityksistä ja tiedonkäsityksistä (vrt. Parviainen 2006, 168–171). Ratkaisuksi Knubb-Manninen ehdottaa samankaltaista kohtaamista kuin korkeakoulupedagogiikan ryhmässä on tapahtunut. Pedagogit ja muut tieteenalojen edustajat tutustuvat toistensa näkemyksiin ja aidosti kohtaavat toisensa. Tätä Knubb-Manninen (2002, 112) pitää nimenomaan yliopistopedagogiikan kehittämisen yhtenä lähtökohtana: yhdessä löytyvät myös parhaat opetukselliset ratkaisut. Onnistumisen edellytyksenä on, että kehittäjän omille kokemuksille jää tilaa. Tällöin syntyy omistajuus omaan työhön, eikä synny tunnetta siitä, että ideointi syntyy ulkokohtaisesti. Omassa tutkimuksessani voin hyvin olettaa, että kasvatustieteellisen teorian osalta on kysymys samankaltaisesta problematiikasta. Korkeasti koulutetut tutkimustyötä tekevät yliopiston ja ammattikorkeakoulun opettajat tuskin vierastavat tieteellistä tietoa ja teorioita. Kysymys voisi olla paremminkin siitä, että kasvatustieteellinen teoria koetaan aluksi ulkokohtaiseksi ja siksi vieraana tietona. Tämä näkyi selkeästi opiskelijoiden ennakkokäsityksissä. On mielenkiintoista huomata, että tässä suhteessa korkeakoulupedagogiset opinnot ovat tuottaneet opiskelijoille hyviä kokemuksia.

Matkalla kohti oman korkeakoulupettajuuden vahvistumista

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijoiden kuva omasta opettajuudesta näyttäytyy oppijakeskeisenä ja hyviä suhteita opiskelijoihin ja kollegoihin korostavana. Myönteistä on myös se, että opettajaopiskelijoiden oppiminen ei pitänyt sisällään pelkästään opetusmenetelmien ja erilaisten uusien toimintatapojen oppimista, vaan jo opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelijat alkoivat pohtia syvällisesti oman ajattelunsa perustaa. Kelchtermansin ja Hamiltonin (2004, 793) mukaan muutok-

set opettajan ajattelussa ovat ensiarvoisen tärkeitä, koska se tarjoaa perustan omalle praktisen toiminnan kehittämiseksi. Vaikka opettajan ”tekniset taidot” ovat tärkeitä käytännön opetustyössä, vasta omaa työtään reflektoiva opettaja voi jatkaa ammatillista kasvuun elämänkestävänä prosessina.

Tutkimukseni mukaan opettajaopiskelijat halusivat suuntautua opettajuudessaan yhä enemmän yhdessä tekemiseen. Tämä on merkittävä asia tämän päivän opettajuudessa. Opettajan työtä on pitkään pidetty opettajan omana asiana, jolloin luokkien ja luentosalien ovet sulkeutuvat ja opettaja on yksin opiskelijoidensa kanssa. Tällaisella opetuskulttuurilla on ollut paikkansa – menneessä. Tänä päivänä nopeat muutokset yhteiskunnassa aiheuttavat sen, että opettajan työ, koulutus, ammatit ja työelämä ylipäättään muuttuvat kiihkeällä tahdilla. Auvinen (2006, 38) kuvaa opettajan työn olevan muutoksessa kohti yhä yhteisöllisempää toimintaa niin oman organisaation sisällä kuin korkeakoulujen yhteistyötahojen ja verkostojen kesken.

Hargreaves (1994; 2003) kuvaa viisi erilaista opetuskulttuuria, joilla hän luonnehtii opetustyön ja opettajien yhteistoiminnan piirteitä oppilaitoksissa. Opetuskulttuurin toisessa ääripäässä on individualistinen työskulttuuri ja toisessa on kollegiaalinen työskulttuuri. Individualistista työskulttuuria luonnehtivat kuvaukset opettajasta, joka suunnittelee, tekee ja arvioi opetuksensa hyvin itsenäisesti. Osaamisen jakaminen ei kuulu tähän työskulttuuriin. Jokaisen uuden opettajan on aloitettava puhtaalta pöydältä. (myös Korhonen 2007, 30–31.) Kollegiaalinen työskulttuuri on luonteeltaan yhteistyötä painottava, jolloin opettajayhteisöön syntyy tiimejä ja erilaisia muita yhteistyön muotoja. Yhteistyö perustuu toisia tukevaan ja arvostavaan kulttuuriin. Uusi opettaja ja hänen mukanaan tuomansa ajatukset otetaan luontevasti mukaan olemassa olevaan.

Opettajankoulutuksen on osaltaan vastattava näihin haasteisiin tarjoamalla tilanteita, joissa opettajaopiskelijat joutuvat pohtimaan omia lähtökohdiaan ja arvostuksiaan. Omat ajatukset saavat syvyyttä ja toisenlaisia kehyksiä, kun niitä joutuu tarkastelemaan suhteessa muiden ajatuksiin. Reflektiivinen ja vuorovaikutteinen opiskelu tukevat tällaisia tavoitteita. Reflektio on erityisesti aikuisten oppimisessa tärkeä uudistavan oppimisen käynnistäjä, sillä juuri reflektiolla on todettu olevan muutosta aikaansaava merkitys. Tässä pro-

sessissa aikuinen tarkastelee tietoisesti sitä, mikä aiemmassa tiedossa pätee ja on hyvää ja mitkä asiat tarvitsevat muutosta. (Mezirow 1998, 21.) Tutkimusten (Lahtiranta & Penttilä 2006; Laursen 2008, 173; Nissilä 2006) mukaan nykyinen opettajankoulutus on omaksunut reflektiivisen toiminnan luontaiseksi osaksi toimintatapaansa. Eri opettajankoulutuslaitokset painottavat Kelchtermansin & Hamiltonin (2004, 792) mukaan reflektiivistä työtappaa, mutta he varoittavat samalla reflektion näkemistä kapea-alaisesti. Tällöin on vaarana, että reflektio kohdistuu pelkästään teknisiin kysymyksiin opetuksen tehokkuuden lisäämiseksi. Siksi reflektion olisi oltava enemmän kuin työtapa tai taito, sen tulisi olla tapa olla olemassa.

Opettajana kehittyminen on pitkä prosessi ja muutokset opetuksen käytännössä voivat olla yllättävän hitaita. Kuitenkin yliopistojen opettajiin kohdistuvat tutkimukset (esim. Major & Palmer 2006, 625–640) ovat osoittaneet, että pedagogisen tiedon omaksuminen on muuttanut opetustappaa aiempaa oppijakeskeisemmäksi, laajentanut käsitystä arvioinnista, lisännyt kollegoiden välistä yhteistyötä ja saanut opettajat näkemään omasta substanssiaineestaan uusia puolia. Tässä vaiheessa omaa tutkimustani voin olla optimistinen ja todeta, että korkeakouluopettajan pedagogisilla opinnoilla on ollut niin ikään vaikutusta ja merkitystä opettajaopiskelijoiden oman pedagogisen ajattelun kehittymiseen sekä kehittyvään korkeakouluopettajakuvaan. Tuloksia voi pitää osoituksena siitä, että korkeakouluopettajan pedagogisissa opinnoissa on onnistuttu välittämään opiskelijoille opettajuuden keskeistä ydintä nykypäivän korkeakouluopetuksen asettamien haasteiden näkökulmasta. Toisaalta opinnoissa on vastattu opiskelijoiden konkreettisiin odotuksiin ja toisaalta on vahvistettu opiskelijoiden näkemystä vuorovaikutteisesta pedagogiikasta ja kollegiaalisuudesta opetuksessa. Tutkimukseni tulokset antavat aiheen kysyä, miten vuorovaikutusta ja kollegiaalisuutta voidaan tukea opintojen jälkeen, jotta vuorovaikutteisuus, yhteistyö ja kollegiaalisuus vahvistuisivat korkeakouluissa opetustyötä tekevien keskuudessa.

Lähteet

- Auvinen, P. (2006). Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa Hannu Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*, Helsinki: Edita. 27–41.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories

- of Experience and narrative inquiry. *Educational researcher* 19(5), 2–14.
- Dewhurst, D. & Lamb S. (2005). Educational Stories: Engaging teachers in educational theory. *Educational philosophy and theory*, 37(6), 908–917.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23(1), 1–19.
- Goodson, I. (1994). Studying teacher's life and work. *Teaching and teacher education*, 10(1), 29–37.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In McEwan, H. & Egan, K. (eds.) *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College, 24–38.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age*. New York: Teachers' College Press, 214–166.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) (2002). *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: SKS.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja, kaaosta*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no: 85.
- Holstein, J. A. & Cubrium J. F. (1995). *The Active interview. Qualitative research methods series* 37. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jääskeläinen, M. (2007). Osaavammaksi opettajaksi opettajankoulutuksessa. Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluisa*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–81.
- Kallioniemi-Chambers, V. (2007). Aika pedagogisen toiminnan hiljaisena kielenä. Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 41–58.
- Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. (2008a). *Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers*. NETTLE. Saatavilla osoitteessa: http://www.nettle.soton.ac.uk:8082/nettlepubs/NETTLE_Oulu_Prog_Fin.pdf (tark. 7.4.2009).
- Karjalainen, A. & Nissilä, S-P. (2008b). *Towards Compulsory Higher (Education) Teacher Education in Finnish Universities*. NETTLE. Saatavilla osoitteessa: http://www.nettle.soton.ac.uk:8082/nettlepubs/NETTLE_HE_Staff_Ed_FInSystem.pdf (tark. 7.4.2009).
- Kelchtermans, G & Hamilton, M. L. (2004). The dialectics of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. John Loughran, Mary Lynn Hamilton, Vicky Kubler LaBoskey and Tom Russell (eds.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practises*. Part One. Kluwer International Handbook of Education 12. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 785–810.
- Knubb-Manninen, G (2002). Tieteenalat ja pedagogiikka – Miten kohdataan, että kummankin näkökulman rajat ylittyvät? Teoksessa Leena Lestinen & Marjatta Saamivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–114.
- Korhonen, V. (2007). Korkeakoulutus pedagogisen kehittämisen kontekstina Teoksessa Vesa Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 10–22.
- Korhonen, V. (2007). Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopistoyhteisössä? Teoksessa: Vesa Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press, 25–40.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2006). Ammattikorkeakoulun opettajuus. Teoksessa Hannu Kotila (toim.) *Opettajana ammattikorkeakoulussa*. Helsinki: Edita, 11–26.
- Lahtiranta, K. & Penttilä, S. (2006). *Opettajan-koulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä*. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu. Helian julkaisusarja C. Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16:2006.
- Laursen, P. F. (2008). Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher educa-

- tion. In Jeanne Adèle Kentel & Andrew Short (eds.) *Totems and taboos. Risk and relevance in research on teachers and teaching*. Rotterdam: Sense Publishers, 171–182.
- Lehtelä, P.-L. (2007). *Conceptions of engineering teachers' core competencies in higher education*. Reflektori. Symposium of engineering education, December 3–4, 2007. Helsinki University of Technology, Finland. Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja Opiskelun tuen julkaisuja 1/2007. Espoo, 189–191. Saatavilla osoitteessa: <http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/reflektori2007/refl07paptodo/nettiin/Reflektori2007.pdf> (tark.7.4.2009)
- Lehtelä, P.-L. & Viitala, T. (2007). Ammattikorkeakouluopettajuuden haasteita. Teoksessa Jääskeläinen, Laukia, Luukkainen, Mutka & Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–133.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kantola, T. (2003). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 468–478.
- Major, C. H. & Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher education*, 51, 619–647.
- Mezirow, J. (1998). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktör, 17–37
- Nissilä, S.-P. (2006). *Dynamic dialogue in learning and teaching*. Academic Dissertation. University of Tampere. Acta Universitatis Tamperensis.
- Parviainen, J. (2006). Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- 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.
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 15.5.2003/357.

Viitteet

1. Tarkemmin pilotin taustaa ja opetussuunnitelman kehitystyötä ks. Karjalainen & Nissilä (2008b).
2. Pedagoginen osaaminen, ohjaus- ja johtamisosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, työelämäosaaminen, kansainvälinen ja kansallinen verkostoituminen, innovaatio, tutkimus ja kehittämisaosaaminen (Karjalainen & Nissilä 2008a).
3. myöhemmin KoPe-opinnot.