



Aino-Maija Lahtinen & Anne Nevgi

aino-maija.lahtinen@helsinki.fi, anne.nevgi@helsinki.fi

Opettajana kehittämisen juonne Helsingin yliopiston yliopistopedagogisessa koulutuksessa

Yliopisto-opetuksen kehittämisen haasteisiin on Helsingin yliopistossa vastattu tarjoamalla opettavalle henkilöstölle mahdollisuus osallistua laaja-alaisen opettajan kelpoisuuden tuottavaan koulutukseen. Tässä artikkelissa esittelemme koulutuksen opetussuunnitelmaa ja toteutusta. Kuvaamme, miten koulutuksessa todentuu kolme pedagogista periaatetta: opettaja toimijana, yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus sekä opettajan ammatillinen identiteetti ja yliopisto-opettajana kehittyminen.

Johdanto

Helsingin yliopistossa on järjestetty yliopistopedagogista koulutusta 1980-luvulta asti. Alun lyhyistä täydennyskoulutustyyppisistä kursseista on vähitellen kehittynyt nykyinen koulutus, joka tuottaa kokonaisuudessaan laaja-alaisen opettajan pedagogisen kelpoisuuden (ks. taulukko 1, 2; <http://www.helsinki.fi/yty/koulutus>). Koulutus nojautuu sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, ja sen päämääränä on saada aikaan muutos sekä opettajien käsityksissä että toiminnassa. Vuodesta 2002 lähtien pedagogisesta koulutuksesta on vastannut käyttäytymistieteiden laitoksen Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikkö. Viime aikoina koulutusta on järjestetty yhä useammin yhteistyössä eri tiedekuntien pedagogisten lehtoreiden kanssa. Koulutuksen opetussuunnitelmaan ovat vaikuttaneet sekä yliopistopedagoginen tutkimus että opettajan laaja-alaisen kelpoisuuteen liittyvät vaatimukset.

Tässä kirjoituksessa esittelemme koulutuksen toteutusta sekä avaamme opettajana kehittämisen juonetta koulutuksen perustana olevasta opetussuunnitelmasta. Tällä juonteella tarkoitamme niitä koulutuksen toteutusperiaatteita, jotka nivovat eri kursseilla opitut tiedot ja taidot toisiinsa asteittain laajenevaksi ja syveneväksi pedagogiseksi osaamiseksi. Näiden periaatteiden esittelyä on motivoinut viimeaikoina käyty keskustelu yliopistopedagogisen koulutuksen päämääristä ja toteutustavoista (ks. esim. Hirsto & Löytönen, 2012). Myös Helsingin yliopistoon 2012 perustettu Opettajien Akatemia tekee aiheesta ajankohtaisen.

Luonnehdimme aluksi koulutuksen lähtökohtia ja tutkimusperustaisuutta. Sen jälkeen kuvaamme opettajana kehittämisen juonteen kolmea periaatetta, jotka ovat 1) opettaja toimijana, 2) yhteisöllisyys ja yhteistoiminnalli-

suus sekä 3) opettajan ammatillinen identiteetti ja yliopisto-opettajana kehittyminen. Lopuksi pohdimme yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämisen suuntaviivoja ja tutkimustarpeita.

Yliopistopedagogisen koulutuksen yleisiä lähtökohtia

Helsingin yliopistossa tarjottavat yliopistopedagogiikan opinnot ovat opettajille ja tutkijoille vapaaehtoisia, ja he voivat tietyn rajoituksen hakeutua koulutukseen akateemisen uransa eri vaiheissa. Esimerkiksi koulutukseen sisältyvä opetusharjoitteluosuus kuitenkin edellyttää, että osallistujilla on omaa opetusta koulutuksen aikana. Opettajat etenevät pedagogisissa opinnoissaan oman aikataulunsa mukaisesti. Suurin osa suorittaa vain perusopinnot kaksi ensimmäistä opintojaksoa. Toisaalta yhä useampi kiinnostuu jatkamaan opintojaan ja tavoittelee lopulta opettajan laaja-alaista pedagogista kelpoisuutta. Koulutus on suunniteltu palvelemaan sekä yksittäisiä opintojaksoja suorittavien että kokonaisvaltaisemmin pedagogista osaamistaan kehittävien tarpeita. Niinpä koulutus tukee periaatteidensa kautta pitkäjänteistä opettajana kehittymistä ensimmäisistä perusopinnot opintojaksoista aineopinnot opetusharjoitteluihin ja yliopistopedagogiseen tutkielmaan.

Koulutuksessa vuorottelevat yleensä kaikille yhteiset lähipäivät, pienryhmä- tai parityöskentely sekä itsenäinen työ. Lähipäivien toteutukset vaihtelevat. Tavoitteena on soveltaa monipuolisia pedagogisia lähestymistapoja sekä antaa osallistujille malleja erilaisista opetus- ja arviointimenetelmistä. Kun opettajat saavat niistä omakohtaisia kokemuksia opiskelijan näkökulmasta, he voivat arvioida menetelmien soveltuvuutta omaan opetukseensa. Kynnys

soveltaa uutta opetustapaa on matalampi, kun opetuksesta on omaa kokemusta pelkän kirjallisuuden lukemisen sijaan. Kaikilla opintojaksoilla on myös luento-opetusta, joissa esitellään ajankohtaisia tutkimuksia tai avataan erilaisia pedagogisia käsitteitä, ilmiöitä ja näkökulmia. Aina myös pohditaan, mitä erilaiset pedagogiset ideat merkitsevät eri laitosten ja oppiaineiden opetuksessa ja opettajan työssä.

Opettajana kehittymisen juonteen kolme periaatetta

Yliopistopedagogisen koulutuksen periaatteita noudatetaan sekä koulutuksen sisällöissä että toteutuksessa. Keskeisessä asemassa ovat eri kurssien oppimistehtävät, jotka on kuvattu taulukoissa 1 ja 2. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin opettajana kehittymisen juonteen kolme periaatetta ja niiden toteutumista.

Opettaja toimijana

Koulutuksessa opettaja nähdään aktiivisena ja omaa oppimistaan ohjaavana toimijana, jonka käytänteet ovat tarkoituksenmukaisia ja joka oppii omasta toiminnastaan sekä sen seurauksista. Tämä näkemys pohjaa toimintateorioihin, jotka korostavat ihmisen vastuullisuutta sekä kykyä asettaa itselleen tavoitteita, ohjata omaa toimintaansa ja muokata ympäristöään. Ihmisellä on sekä toimintaa koskevia julkilausuttuja teorioita (engl. *espoused theories of action*) että toimintaa ohjaavia käyttöteorioita (engl. *theories in-use*). Käyttöteoriat eivät välttämättä ole tie-

dostettuja mutta ohjaavat silti toimintaa (Argyris & Schön, 1987). Näiden ajatusten mukaisesti kaikissa pedagogisen koulutuksen vaiheissa tarkastellaan tietoisesti osallistujien kokemuksia ja toimintaa (ks. Korthagen, 2001). Opettajat tutkivat itseään opettajana, opiskelijoitaan, oppiainettaan, laitostaan ja sen kulttuurisia käytänteitä.

Esimerkkeinä *toimijuudesta* ovat yliopistopedagogisen koulutuksen ensimmäiset opintojaksot YP1 ja YP2, joissa opettajat kohtaavat opetustodellisuuden uudesta näkökulmasta. He havainnoivat, mitä opetustilanteissa tapahtuu ja tutkivat yhdessä havaintoihinsa perustuvaa kuvaa yliopisto-opetuksesta. Samanaikaisesti he kirjoittavat reflektiopäiväkirjaa eritellen siinä omia käsityksiään sekä niiden muuttumista koulutuksen aikana. Lisäksi opettajat ”tutkivat” opiskelijoittensa todellisuutta: miten opiskelijat opiskelevat ja millaiseksi he opiskelun kokevat. Omakohdattaiset havainnot, asioiden henkilökohtainen haltuunotto, yhteiset keskustelut ja perehtyminen kurssikirjallisuuden pienryhmissä luovat pohjan opettajien itsenäiselle ja kriittiselle yliopistopedagogiselle ajattelulle. Perehtymällä tutkimuskirjallisuuteen ja samanaikaisesti havainnoimalla opetustodellisuutta opettajat alkavat tunnistaa opetustilanteissa vaikuttavia pedagogisia malleja (vrt. käyttöteoriat ja julkilausutut teorit) ja kyseenalaistaa omia opetusta koskevia uskomuksiaan.

Käsitys opettajasta aktiivisena, oman oppimisensa ja toimintansa ohjaajana näkyy myös siinä, että yliopistopedagogisessa koulutuksessa painotetaan opettajan reflektion kehittymistä (ks. esim. Brookfield, 1995; McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp, 1999). Opettajan reflektiotaitojen oppimista tuetaan alusta lähtien. He

Taulukko 1. Yliopistopedagogiikan koulutuksen (60 op) opintojaksojen oppimistehtävät perusopinnoissa (YTY:n toteutus)

Yliopistopedagogiikan perusopinnot (25 op)	
Opetus ja oppiminen yliopistossa (5 op)	Opettajat perehtyvät pienryhmissä yliopistopedagogiseen käsitteistöön lähteenään Yliopisto-opettaja käsikirja (2009). Lisäksi kukin opettaja selvittää haastatteleamalla kolmen opiskelijansa opiskelu- ja oppimiskokemuksia. Niitä käsitellään lähiopetuksessa yhteistoiminnallisesti (esim. palapelitekniikka). Kukin opettaja myös havainnoi ja analysoi 1–2 opetustilannetta kiinnittäen huomiota tilanteen dynamiikkaan ja pedagogisiin elementteihin.
Opetuksen linjakas suunnittelu, toteutus ja arviointi* (5 op)	Opettajat perehtyvät pienryhmissä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen lähteenään Yliopisto-opettajan käsikirja (2009). Kukin opettaja laatii omasta opetuksestaan opetussuunnitelman, jossa ilmenee konstrukttiivinen linjakkuus ja didaktisten ratkaisujen perustelut. Lisäksi kukin opettaja valitsee opetuksestaan aiheen, josta pitää 20 minuutin pituisen opetusharjoituksen muulle ryhmälle ja saa palautetta ja harjaantuu oman toiminnan reflektoinnissa.
Ohjaus yliopistossa (5 op)	Opintojaksolle laaditaan yksityiskohtaiset oppimistavoitteet kouluttajan ja osallistujien yhteistyönä. Yksilöllisenä oppimistehtävänä on laatia opinnäytteiden ohjauksen pitkäntähtäimen kehittämissuunnitelma. Lisäksi tehdään harjoitustöitä pienryhmissä seuraavista aiheista: ohjaussopimuksen laatiminen, oman oppiaineen opinnäytepolun visualisointi sekä tapausesimerkkiin perustuvan ohjauksen ongelmien ratkaisukeinojen pohdinta.
Oppimisen arviointi ja laatu (5 op)	Arvioinnin kysymyksiä opiskellaan ongelmälähtöisen oppimismenetelmän avulla. Pienryhmät ratkovat kolme erilaista arviointitapausta ja saavat kokemuksia erilaisista arviointitavoista (ryhmän itsearviointi ja vertaisarviointi sekä tuutorin ja kouluttajan arviointi). Koko jakso arvioidaan suullisessa ryhmämentissä, jonka arviointikriteerit ja -matriisi laaditaan yhteistoiminnallisesti.
Oman opetuksen kehittäminen ja opetusharjoittelu* (5 op)	Jaksolla tehdään oman opetuksen kehittämistehtävä ja osallistutaan vertaistoimintaan. Kehittämistehtävässä opettaja perehtyy yliopistopedagogiseen kirjallisuuteen ja vaihtoehtoisesti tutkii ja kehittää opetusta, suunnittelee uuden kurssin tai tekee laajan kirjallisuuskatsauksen. Kehittämistehtäviä käsitellään pienryhmien organisoimissa työpajoissa. Vertaistoiminnassa kukin opettaja sekä havainnoi opetusta että saa palautetta omasta opetuksestaan. Havainnoinnin tueksi laaditaan kirjallinen opetussuunnitelma ja vertaistoimintakokemuksia reflektoidaan kirjallisesti.

*Perusopinnot ja aineopinnot sisältävät ohjattua harjoittelua yhteensä 18,5 opintopistettä.

Taulukko 2. Yliopistopedagogiikan koulutuksen (60 op) opintojaksojen oppimistehtävät aineopinnoissa (YTY:n toteutus)

Yliopistopedagogiikan aineopinnot (35 op)	
Didaktiikka ja tieteenalakohtainen opetus (4 op)	Opintojaksolla pienryhmät perehtyvät didaktiikan käsitteeseen ja historiaan. Kukin opettaja kirjoittaa laajan didaktisen esseen, jossa analysoi oman oppiaineensa luonnetta, opettamisen traditioita sekä opetusmenetelmällisiä ratkaisuja. Keskeinen käsite didaktisen analyysin teossa on pedagoginen sisältötieto (Shulman, 1987). Esseessä opettaja tarkastelee myös omia opetustapojaan sekä opettajuuttaan (Lahtinen & Lindblom-Ylänne, 2013).
Ryhmässä oppiminen (3 op)	Opintojakso toimii ”ryhmälaboratoriona”, jossa syvennytään oppimisryhmän toiminnan lainalaisuuksiin kokeilemalla ja liittämällä kokemuksia ryhmien toiminnan teorioihin. Opettajien kysymyksiin etsitään ratkaisuja yhteistoiminnallisesti ja samalla demonstroidaan erilaisia ryhmää ja vertaistukea hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Yksilötehtävänä on soveltaa omassa opetuksessa jotain ryhmä- tai vertaistukimenetelmää, ja paritehtävänä laaditaan tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen suunnitelma ryhmän käytöstä opetuksessa.
Koulutus ja yhteiskunta (4 op)	Koulutuksen yhteiskunnallisen ulottuvuuden ymmärtämiseksi tarkastellaan yliopistokoulutuksen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmän kokonaisuudessa. Pienryhmät valitsevat yhden koulutussosiologian teeman ja pohtivat sitä opintopiireissä ja paneutuvat kirjallisuuteen ja ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun sekä laativat kirjallisen esityksen.
Oppimisen psykologia (3 op)	Opintojaksolla tarkastellaan opiskeluun liittyviä ongelmia ja haasteita (mm. muisti, prokrastinaatio, itsesääty, motivaatio) sekä opetuksen keinoja tukea akateemisten taitojen kehittymistä. Opiskelijoiden näkökulmia lähestytään tapausperustaisesti eli analysoidaan opiskelijoilta kerättyjä, suhteellisen laajoja haastatteluaineistoja ja perehdytään oppimisen ongelmia käsittelevään tutkimukseen.
Opetussuunnitelma- ja laatutyö yliopistossa (3 op)	Yliopisto-opetuksen laadun arviointiin keskittyvällä opintojaksolla jäsenetään laadun käsitettä ja perehdytään laadun arviointitapoihin sekä palautejärjestelmiin. Laatua tarkastellaan laitoksen, tiedekunnan sekä koko yliopiston näkökulmista. Kurssiin liittyy harjoitustyö, jossa perehdytään ja analysoidaan oman tai toisen yliopiston laatutyötä.
Opetusharjoittelu yliopistossa* (5 op)	Ensimmäinen harjoittelu tapahtuu opettajien omissa työissä, ja sen toteutus perustuu HOPSiin. Opettaja valitsee 10 tunnin opetusjakson ja kirjoittaa siitä tarkan opetussuunnitelman; vertaiset sekä yliopistopedagoginen kouluttaja seuraavat opetusta ja käyvät reflektiivisen palautekeskustelun. Palautetta kerätään myös opiskelijoilta. Lisäksi kukin opettaja havainnoi 10 tuntia muuta yliopisto-opetusta, perehtyy koulutuksensa tutkintovaatimuksiin sekä osallistuu kahteen reflektioseminariin, joissa käsitellään opetussuunnitelmia sekä harjoittelukokemuksia. Harjoittelu raportoidaan kirjallisesti.
Opetusharjoittelu koulu- ja aikuisopetuksessa* (5 op)	Toinen harjoittelu toteutetaan aikuisopetuksessa tai lukiossa. Sen tavoitteena on laajentaa opettajan pedagogista osaamista ja opiskelijatuntemusta yliopiston ulkopuolelle. Toteutus ja tehtävät ovat pääosin samoja kuin yliopistoharjoittelussa, mutta opettajalla on nimetty ohjaaja myös harjoitteluoppilaitoksesta. Jaksolla perehdytään perusopetukseen ja tutustutaan harjoitteluoppilaitokseen ohjaajan kanssa keskustellen ja opetusta seuraamalla.
Yliopistopedagogiikan tutkimus (7 op)	Aineopintoihin sisältyy tutkimusmenetelmäopintoja sekä aineopintotasaisen tutkielman laatiminen. Kyseinen jakso ulottuu kolmelle lukukaudelle ja etenee perinteiseen tapaan tutkimuksen suunnittelusta valmiin työn esittämiseen. Tutkimusten ideointi- ja suunnitteluvaiheessa sovelletaan erilaisia keskustelua aktivoivia menetelmiä. Lisäksi on töiden esittelyjä, kommentointia ja yhteiskeskustelua. Kukin opettaja saa myös yksilöohjausta tutkielman tekoprosessin eri vaiheissa. Valmiita tutkielmia käsitellään päätösseminaarissa.

*Perusopinnot ja aineopinnot sisältävät ohjattua harjoittelua yhteensä 18,5 opintopistettä.

saavat palautetta opetusharjoittelustaan sekä kouluttajilta että vertaisilta. Monet opettajat tulevat sellaisesta opetus-kulttuurista, joissa ohjaus- ja palautekäytännöt ovat kehittymättömiä tai harvinaisia. Reflektiivinen toiminta on sekä pedagogisen kehittymisen väline että koulutuksen tavoite (Lahtinen & Toom, 2009). Kouluttajien tehtävänä on sekä aktivoida opettajia reflektioon että auttaa heitä tekemään siltoja käytännön ja teorian välillä (Schön, 1987).

Yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus

Opettajana kehittyminen reflektion ja palautteen avulla on mahdollista vain yhteisössä. Koulutuksessa otetaan huomioon, kuinka opettajat toimivat yhteisön jäseninä, millaisista yhteisöistä he tulevat ja millaisiin yhteisöihin koulutus osallistujien kautta vaikuttaa (ks. käytäntöyhteisöistä Wenger, 1998). Yhteisöllisyyden periaatteen mukaan käytetään monipuolisesti myös yhteistoiminnallisia oppimis-

muotoja. Koulutuksessa opiskellaan runsaasti pienryhmissä, ja osallistujat saavat autenttisia kokemuksia erilaisista yhteistoiminnallisista työtavoista, kuten palapelitekniikasta, ongelmalähtöisestä opetuksesta sekä vertais- ja ryhmäarvioinneista. Niiden toimivuutta arvioidaan yhdessä, ja kukin opettaja pohtii myös eri työtapojen soveltuvuutta omaan aineeseensa ja sen oppimistavoitteisiin. Lisäksi tarkastellaan eri menetelmien oppimisteoreettisia taustoja ja mietitään mahdollisia ongelmakohtia. Yhteistoiminnallisia menetelmiä ei siis opita vain teknisesti. Valtaosa koulutukseen osallistuneista opettajista on kurssipalautteissaan kertonut, että parhaimpia oppimiskokemuksia ja oivalluksia on syntynyt juuri pienryhmissä.

Opettajalle vieraan tieteenalan opetuksen seuraaminen opetusharjoittelussa laajentaa näkemystä yliopistokoulutuksesta ja rikastuttaa opettajan menetelmävarastoa. Harjoitteluun sisältyy tehtävä, jossa opettaja seuraa 10 tuntia toisten opettajien opetusta. Tämä tutustuttaa osal-

listujia myös erilaisiin akateemisiin opetuskulttuureihin (ks. Neumann, 2001). Vieraan tieteenalan opetuksen seuraaminen auttaa kiinnittämään huomiota opettajan pedagogisiin ratkaisuihin, koska useinkaan ei voi ottaa kantaa opetuksen sisältöön. Vaikka opettajat ovat motivoituneita kehittämään ensisijaisesti omaa opetustaan ja opetustaitoaan, monitieteisten ryhmien tuki kannustaa soveltamaan opetuksessa sellaisia yleisiä periaatteita kuten konstruktivistista linjakkuutta. Lisäksi tutussa tiedeyhteisössä voi alkaa havaita erilaisia asioita, kun perehtyy vieraisiin toimintatapoihin sekä opetus- ja oppimiskulttuureihin. Tieteenalakohtaiset erot opetuksessa nostetaan koulutuksessa esille erityisesti aineopintojen alussa, jolloin opettajat perehtyvät oman tieteenalansa erityispiirteisiin kirjoittamalla didaktisen esseen. Siinä analysoidaan oman tieteenalan opetuksen erityispiirteitä ja luonnetta, opetusmenetelmiä sekä niiden perusteita (Lahtinen & Lindblom-ylänne, 2013).

Opettajan ammatillinen identiteetti ja yliopisto-opettajana kehittyminen

Yliopistopedagogisen koulutuksen kokoavana ja läpileikkaavana periaatteena on vahvistaa opettajan ammatillista identiteettiä asteittain. Koulutus antaa mahdollisuuden laajentaa tieteellistä asiantuntijuutta pedagogisella asiantuntemuksella, tunnistaa ja tunnustaa opetuksen tärkeys akateemisessa työssä. Opettajan oma toimijuus (*agency*) on keskeinen opettajan identiteetin rakentumisessa. (Ks. esim. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004.)

Opettajan ammatillisen identiteetin rakennusprosessia ja opetusnäkömyksen tiedostamista on yliopistopedagogiikan ensimmäisellä opintojaksolla tuettu esimerkiksi ”Millainen olen opettajana?” -piirrostehtävällä, joka toimii myös tutustumisharjoituksena (Nevgi, 2007; Nevgi & Löfström, 2013). Ammatillisen identiteetin kehittymistä tukee myös reflektiopäiväkirjan kirjoittaminen sekä ohjaavan opettajan ja vertaisten antama palaute perusopintojen pienimuotoisesta opetusharjoituksesta. Laatiessaan oman aineensa opetussuunnitelman opettajat joutuvat itsenäisesti soveltamaan oppimaansa omaan opetukseensa. Tehtävän tekeminen auttaa heitä tunnistamaan ja arvioimaan erilaisia pedagogisia elementtejä sekä niiden välisiä suhteita. Oppimistehtäviä on vaikea suorittaa ulkokohtaisesti, koska ne joko liittyvät opetuksen käytäntöön tai niihin sisältyy vaatimus itsereflektiosta. Koulutuksessa ilmenee Guskeyn esittämät kolme ammatillista kehittymistä tukevaa periaatetta: 1) ymmärrys siitä, että kehitys on asteittainen ja vaikea prosessi, 2) omasta toiminnasta saatavan palautteen merkityksen korostaminen sekä 3) vaativat tehtävät, joiden tekemiseen opettajat saavat erilaista tukea (Guskey, 2002).

Opettajat hakeutuvat yliopistopedagogiseen koulutukseen eri syistä. Todistukset ja opintopisteet ovat tärkeitä mutta valtaosa haluaa kehittyä opettajana ja tulla paremmaksi opettajaksi (esim. Guskey, 2002). Havaintojemme mukaan opettajien kehitys on hyvin yksilöllistä. Joissakin jo muutama opintojakso käynnistää mittavia käsitteellisiä, asenteellisia ja taidollisia muutoksia. Esimerkiksi ensimmäisen opintojakson käynyt opettaja kuvaa loppurapor-

tissa oivallustaan seuraavasti: ”Alussa toivoin löytäväni kikkoja saada opiskelijat oppimaan. Tämä osoittautui hupaisaksi tavoitteeksi, kun löysin itsestäni opettajan. Ihan oikean opettajan, joka ei tarvitse kikkoja, vaan vain rohkeutta olla oma itsensä opettajana.” Toisaalta on niitä, joiden on vaikea reflektoida omaa opetustaan ja opettajuuttaan vielä pitkänkin koulutuksen jälkeen (Nevgi, 2012; ks. myös McAlpine & Weston, 2000).

Pedagogiseen koulutukseen osallistuneilla yliopisto-opettajilla on todettu olevan erilaisia käsityksiä siitä, kuinka koulutus on tukenut heidän ammatillista identiteettiään. (Åkerlind, 2003, 2007). Fenomenografisen analyysin perusteella Åkerlind löysi kolmenlaisia ulottuvuuksia opettajana kehittymisestä. Pedagogisen koulutuksen myötä 1) opetustilanteet tuntuvat helpommilta ja luottamus itseän opettajana kasvaa, 2) opetuskäytännöt kehittyvät opettajan pedagogisten taitojen kasvaessa ja monipuolistuessa ja 3) opiskelijoiden oppiminen paranee ja opetus tuottaa laadullisesti parempia oppimistuloksia (Åkerlind, 2003). Olemme hyödyntäneet Åkerlindin kategorioita aineopintoihin sisältyvässä harjoittelussa. Harjoittelun päätyttyä opettaja tutkii kokemuksiaan ja jäsentää niitä opettajana kehittymisen neljän ulottuvuuden mukaan, jotka olemme nimenneet seuraavasti: opettajan *sisäinen muutos*, opettajan *toiminnan muutos*, opiskelijoiden oppimisen ja *oppimistulosten muutos* sekä opettaja-opiskelijasuhteen ja *vuorovaikutuksen muutos*. Tämänhetkisen kokemuksemme perusteella opiskelijadimensio näyttää olevan vaikeimmin analysoitavissa ja demonstroitavissa.

Pohdinta

Yliopistopedagoginen koulutus tarjoaa yksittäisille opettajille mahdollisuuden usean vuoden aikana omaehtoisesti kehittää pedagogista asiantuntemustaan ja saavuttaa myös laaja-alainen opettajan kelpoisuus. Koulutuksen sisällöissä ja toimintatavoissa on selkeästi opettajan pedagogista kehittymistä tukeva juonne. Erilaiset reflektiota ja tutkimuksellista otetta edellyttävät tehtävät ”pakottavat” jokaisen osallistujan työskentelemään aktiivisesti, tutkimaan ja kehittämään pedagogista ajatteluaan sekä opetustaitojaan. Pedagoginen kehittyminen on todennäköisintä, kun kurssit suoritetaan suhteellisen lyhyellä aikavälillä ja opettajalla on samanaikaisesti opetusta. Näin käytännön opetustyö ja pedagoginen koulutus muodostavat mielekkään ja toisiaan tukevan, vuorovaikutteisen prosessin (ks. esim. Nevgi, 2012). Vaikka jo ensimmäisten opintojaksojen, 10 opintopisteen, suorittaminen antaa monelle opettajalle ja tutkijalle lisävalmiuksia oman aineen opettamiseen, niiden varaan rakentuva yliopistopedagoginen ymmärrys saattaa kuitenkin jäädä vielä liian vähäiseksi opetuksen systemaattisemman kehittämisen kannalta.

Tämänhetkinen yliopistopedagogiikan koulutusrakenne ei sisällä valinnaisia opintojaksoja. Valinnaisuus toteutuu kuitenkin erilaisissa oppimistehtävissä ja harjoittelussa. Niissä opettajat voivat suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja tarpeidensa mukaisesti. Opettajan eettisen ajattelun tukeminen sekä monikulttuurisuutta ja -kielisyyttä käsittelevät kysymykset jäävät liian vähälle huomiolle nykyisessä koulutuksessa. Opettajan eettistä ajattelua toki

pyritään tukemaan reflektiota edellyttävillä tehtävillä, ja oikeudenmukaisuuskysymykset nousevat esiin aina oppimisen arviointia käsittelevällä opintojaksolla. Jatkossa on syytä pohtia, miten opettajan eettistä ajattelua voitaisiin systemaattisemmin tukea koulutuksessa. Monikulttuurisuus-kysymykset ovat toistaiseksi tulleet selkeimmin esiin englanninkielisillä yliopistopedagogiikan kursseilla. Tieteenalakohtaisuus puolestaan on jo nyt hyvin esillä, mutta sitäkin voisi käsitellä nykyistä systemaattisemmin jo alusta lähtien. Pedagogisten lehtorien verkostolla on tieteenalakeskityksessä keskeinen rooli, ja haluaisimmekin lisätä heidän kanssaan tehtävää yhteistyötä niin tutkimuksessa kuin koulutus suunnittelussa.

Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys on kasvanut valittaessa henkilöitä yliopiston tehtäviin. Tämä asettaa vaatimuksia kouluttajille ja koulutuksen laadulle. Opetustaidon arviointi on useilla laitoksilla monipuolistunut, ja pontta pedagogisen osaamisen lisäämiseen antaa myös Opettajien Akatemia. Yliopiston opetuksen kehittäminen edellyttää, että opettajilla on aikaa osallistua pedagogiseen koulutukseen mutta myös sen jälkeen mahdollisuus hyödyntää uutta ymmärrystään sekä kehittyneitä taitojaan. Laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden omaavilla opettajilla on paljon annettavaa koko laitoksen opetuksen kehittämiseen, sikäli kuin heidän osaamistaan halutaan käyttää hyödyksi.

Kyse on myös yleisemmästä yliopistotyön dilemmasta eli siitä, miten yhdistää opettajan ja tutkijan työt, edistää tutkimusuraa ja samanaikaisesti kehittyä opettajana. Yksi ratkaisu tähän ongelmaan on lähestymistapa (Biggs, 2001; D'Andrea & Gosling, 2005), jossa opetuksen johtamista ei nähdä vain opetusohjelman laatimisena (kuka opettaa ja mitä) tai opetussuunnitelmatyönä (tutkintovaatimuksista neuvottelemisena ja sopimisena) vaan koko oppiaineen, laitoksen ja tiedekunnan yhteisenä, kollegiaalisena prosessina. Tällöin nostetaan esiin myös opetuksen laatua koskevat kysymykset ja se, miten tietyn oppiaineen tai laitoksen opettajien pedagogista osaamista kehitetään suunnitelmallisesti ja kokonaisvaltaisesti (Nevgi, 2014). Tästä seuraa, että pedagogiseen koulutukseen osallistuminen ei ole vain yksittäisen opettajan omaa ja muista erillistä toimintaa, vaan koko laitoksessa yhteisesti etenevää ja laitoksen opetuksen kehittämistarpeista lähtevää. Tämä edellyttää yliopiston hallinnossa erityisesti opetuksen johtamisen kehittämistä ja tukemista.

Kirjoittajat toimivat yliopistonlehtoreina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikössä.

LÄHTEET

- Argyris, C. & Schön, D. (1987). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories*. 2. painos. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Biggs, J. B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221–238.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education. A whole institution approach*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Guskey T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hirsto, L. & Löytönen, T. (2011). Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus*, 31(4), 255–266.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Luettu 20.8.2012, <http://scholar.google.fi/scholar?hl=fi&q=Korthagen+2001+realistic+teacher+education>
- Lahtinen, A.-M. & Lindblom-Ylänne, S. (toim.). (2013). *Yliopistodidaktiikka – esseitä yliopisto-opetuksesta tieteenaloittain*. Helsingin yliopisto, Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö. Viitattu 14.4.2014, <http://www.helsinki.fi/yty/dokumentit/yliopistodidaktiikka.pdf>
- Lahtinen, A.-M. & Toom, A. (2009). Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 31–45). Helsinki: WSOY.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28 (5), 363–385.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37(2), 105–131.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university Teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.
- Nevgi, A. (2007). Minäkuvan piirtäminen – reflektiotyökalu yliopisto-opettajuuden kehittämiseen. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 14(2), 20–23.
- Nevgi, A. (2012). The influence of research philosophy and pedagogical management decisions on university teaching. Teoksessa E. Simon & G. Pleschová (toim.), *Teacher development in higher education. Existing programs, program development and future trends* (s. 170–190). London: Routledge.
- Nevgi, A. (2014). Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja johtaminen. Teoksessa I. Niiniluoto, U.-M. Forsberg & A.-M. Evers (toim.), *Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 88. Viitattu 14.4.2014, http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_88_2014.pdf
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2013). Visualisations as a means of accessing academics' teacher identity. *International Journal of Academic Development*. DOI: 10.1080/1360144X.2013.823545.
- Opetussuunnitelma. *Yliopistopedagogiikan opintojen 60 opintopisteen laajuinen opetussuunnitelma*. Helsingin yliopisto. Luettu 12.3.2012, http://www.helsinki.fi/yty/koulutus/YPEDA60op_tutkarit_2011_2013-1.pdf
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – a case study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39(3), 339–362.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.