

Eeva Myller

Opetuksen hyvien käytäntöjen jakaminen yliopisto- opetuksessa

Elektroniikan, tietoliikenteen ja automaation tiedekunta

Diplomityö, joka on jätetty opinnäytteenä tarkastettavaksi diplomi-insinöörin
tutkintoa varten

Espoossa 28.4.2010

Työn valvoja: prof. Matti Vartiainen

Työn ohjaaja: KM Riikka Rissanen

Tekijä: Eeva Myller		
Työn nimi: Opetuksen hyvien käytäntöjen jakaminen yliopisto-opetuksessa		
Sivumäärä: 98 + 2	Päiväys: 28.4.2010	Työn sijainti: S
Professuuri: Työpsykologia ja johtaminen		Koodi: TU-53
Työn valvoja: prof. Matti Vartiainen		
Työn ohjaaja: KM Riikka Rissanen		
<p>Tutkimuksella pyrittiin selvittämään, mikä on opetuksen hyvä käytäntö, mitkä tekijät estävät ja edistävät käytäntöjen jakamista ja onko yliopistopedagogisella koulutuksella vaikutusta jakamiseen. Tutkimuksen teoreettinen tausta muodostui yliopiston ja opetuksen tarkastelusta ammatillisen byrokratian, tiedekulttuurien, opetuksen johtamisen ja opetuksellisen asiantuntemuksen näkökulmasta sekä hyvien käytäntöjen jakamisen tutkimuksista. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena tekemällä neljä ryhmähaastattelua. Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 13 opettajaa, jotka työskentelevät kahdella Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun laitoksella.</p> <p>Opetuksen hyvä käytäntö edistää oppimista, tukee mielekästä opiskelua eikä kuormita opettajaa työmäärällä. Käytäntöjä jaettaessa on huomioitava niiden kontekstisidonnaisuus ja opetukseen käytettävissä olevat resurssit. Käytäntöjen jakamista estää se, ettei tiedetä mitä ja miten muut opettavat, sekä jakamiseen tarvittavan ajan puute, jota aiheuttaa työmäärä ja opetuksen suunnittelun aloittaminen vasta lähellä kurssin toteuttamisajankohtaa. Yhteistyön tekeminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on vaikuttavin tapa jakaa käytäntöjä, sillä käytännöt siirtyvät usein heti käyttöön. Laajemman ryhmän kesken opetuskäytäntöjen jakamista voidaan tukea järjestetyin tilaisuuksin, jotka tulee fasilitoida kunnolla ja jotka kannattaa linkittää opetuksen suunnittelun sykliin siten, että jaetut käytännöt voidaan hyödyntää kurssien toteutusta suunniteltaessa. Yliopistopedagogisen koulutuksen nähdään luovan yhteistä kieltä opetuksesta keskustelemiseen, minkä lisäksi koulutus itsessään on tilaisuus jakaa käytäntöjä. Koulutettujen ja kouluttamattomien opettajien välillä ei havaittu eroja jakamisessa tai käsityksissä hyvästä käytännöstä. Käytäntöjen jakamisessa oli enemmän eroja laitosten välillä.</p>		
Asiasanat: tekniikan opetus, hyvät käytännöt, hyvien käytäntöjen jakaminen, yliopistopedagoginen koulutus		Julkaisukieli: suomi

Author: Eeva Myller		
Title: Sharing good practices of teaching in university teaching		
Number of pages: 98 + 2	Date: April 28, 2010	Library location: S
Professorship: Work Psychology and Leadership		Code: TU-53
Supervisor: Matti Vartiainen, Prof.		
Instructor: Riikka Rissanen, M.Ed.		
<p>This thesis aimed at defining the concept of good practice in teaching, determining what hinders and facilitates the sharing of good practices and whether pedagogical training has an effect on the sharing. The theoretical background was based on studying the university and teaching from the point professional bureaucracy, academic discipline cultures, pedagogical leadership and didactic expertise. Relevant research on sharing good practices completed the theoretical background. The study was conducted as qualitative case study using group interview as the research method. Thirteen teachers working in two departments at the Aalto University School of Science and Technology were interviewed in four groups.</p> <p>A good practice of teaching facilitates learning, makes studying meaningful and does not burden the teacher with too much work. Practices are contextual, which should be taken into account when sharing practices. The teaching resources are to be considered as well. The main hindrances to sharing are that teachers are not familiar with what others teach and there is too little time to share because of workloads and because the teaching preparation is done just before the course starts. Teacher collaboration in planning and teaching is the most efficient method to share good practices as the practices are often implemented immediately. Organized events with proper working methods to facilitate effective sharing are a means to extend the sharing to a larger group of teachers. These events should be linked to the curriculum planning cycle to ensure that the shared practices can be utilized in the course planning. Pedagogical training is seen to provide a common language to discuss teaching. The training itself is also an opportunity to share practices. No differences between the teachers that had participated in pedagogical training and the ones that had not were detected in the conceptions of good practice or sharing good practices. There were more differences between the two departments.</p>		
Keywords: Engineering education, good practices, sharing good practices, pedagogical training		Publishing language: Finnish

Esipuhe

Lämmin kiitos Riikka Rissaselle, joka teki suurenmoisen työn ohjaajanani. Säännölliset keskustelumme ja Riikalta saamani rakentavat ehdotukset veivät työtä eteenpäin. Tärkeimpänä kaikesta oli kuitenkin hänen jatkuva innostuneisuutensa, joka antoi energiaa puurtaa diplomityöni parissa.

Kiitoksensa ansaitsee myös professori Matti Vartiainen, joka auttoi aiheen valitsemisessa ja antoi riittävästi ohjausta. Häneltä sain tarvitessani neuvoja ja apua, joiden ansiosta työni valmistui ajallaan.

Perhe, ystävät, työkaverit – myös teille kuuluu kiitos tuestanne, jota olette osoittaneet.

Tekniikan kehossa 28.4.2010

Eeva Myller

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Yliopisto organisaationa	3
2.1 Yliopistot ammatillisina byrokratioina	3
2.1.1 Ammatillinen byrokratia	3
2.1.2 Miten hyvin ammatillinen byrokratia kuvaa yliopistoa?	5
2.2 Tiedekulttuurit	6
2.3 Toimintaympäristön asettamia reunaehdoja	8
3. Opetus ja opettaminen yliopistossa	12
3.1 Opetuksen asema	12
3.2 Tieteenalojen opetuskäytännöt	15
3.3 Opettajien työn autonomisuus ja yhteistyö	18
3.4 Opetuksen johtaminen	20
3.5 Opetuksellinen asiantuntemus	22
3.5.1 Sisältö- ja oppimislähtöisyys opetuksessa	23
3.5.2 Opetusajattelun tasot	24
3.5.3 Yliopistopedagoginen koulutus	25
4. Hyvät käytännöt ja niiden jakaminen	28
4.1 Mikä on hyvä käytäntö?	28
4.2 Käytäntöjen jaottelu	30
4.3 Käytäntöjen jakaminen tietämyksenhallinnan tavoitteena	31
4.3.1 Mitä käytäntöjen jakaminen on?	32
4.3.2 Miten hyvän käytännön löytää ja tunnistaa?	34
4.3.3 Käytäntöjen kontekstisidonnaisuus ja soveltaminen kontekstista toiseen	36
4.4 Organisatoriset tekijät käytäntöjen jakamisessa	37
4.5 Yksilölliset tekijät käytäntöjen jakamisessa	41
5. Tutkimusongelmat	43
6. Tutkimuksen toteutus	47
6.1 Laadullinen tapaustutkimus	47
6.2 Laitokset	48
6.3 Haastateltavat	50
6.4 Ryhmähaastattelu menetelmänä	51
6.5 Aineiston analyysi	52
6.6 Toteutus	53
7. Tulokset	55
7.1 Teknillinen korkeakoulu opetusympäristönä	55
7.1.1 Kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat	55
7.1.2 Toisten opettajien opetuksen tunteminen	56

7.1.3 Opetuksen suunnittelu	57
7.1.4 Suunnittelun sykli.....	59
7.2 Hyvät käytännöt ja niiden jakaminen	60
7.2.1 Käytäntöjen tasot.....	62
7.2.2 Käytännön hyvyys	64
7.2.3 Käytännön kontekstisidonnaisuus	65
7.2.4 Resurssit.....	67
7.2.5 Millaisissa tilanteissa jakamista tapahtuu?	68
7.2.6 Käytäntöjen jakamisen esteitä.....	72
7.2.7 Käytäntöjen jakamista edistäviä tekijöitä	73
7.2.8 Yliopistopedagoginen koulutus.....	74
8. Pohdinta	77
8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset	77
8.2 Tutkimuksen arviointi	83
8.3 Jatkotutkimusehdotukset	85
Lähteet	87
LIITE 1 Haastattelukysymykset	

1. Johdanto

Vilkkuvia valoja ja rumpua hakkaavia apinoita – jos oppiminen vaatii sirkustemppeja, niin käytetään sitten niitä. Näin voisi tiivistää erään opettajan toteamuksen opetuksessa käytettävistä menetelmistä. Sirkustemput ja pedagogiset jipot voivatkin tulla mieleen, kun pitäisi määritellä, mitä opetuksen hyvä käytäntö on. Kun hyvää käytäntöä tarkastellaan koko yliopiston opetustoimintaa vasten, kuva kuitenkin monipuolisemmaksi ja mukaan tulee esimerkiksi opettajien välinen yhteistyö ja tutkinto-ohjelman muodostama kokonaisuuden tarkastelu.

Opetuksen hyvät käytännöt ja niiden jakaminen ovat tämän tutkimuksen aiheena. Hyvien käytäntöjen jakaminen on ajankohtainen teema, sillä Aalto-yliopiston strategiassa tavoitteeksi on asetettu laadukas opetus ja "innostava ja korkeatasoinen jatkuvaan uuden oppimiseen kannustava kulttuuri" (Aallon strategia, 10). Strategiassa määritetty uuden oppiminen ei ole vain opiskelijoiden etuoikeus, vaan se koskee yhtäläillä myös yliopistossa työskenteleviä. Opetuksen laadun ja opettajien osaamisen kehittämisessä yliopistopedagoginen koulutus on jo vakiinnuttanut asemansa yhtenä keskeisenä toimintamuotona. Hyvien käytäntöjen jakaminen voisi puolestaan, paitsi olla keino vahvistaa opettajien toisiltaan oppimista, myös kehittää opetusta toimiviksi todettuja toimintatapoja hyödyntämällä.

Jakamista tarvitaan myös huomion kiinnittyessä yksittäisten kurssien sijaan aiempaa enemmän koko tutkinnon tuottaman osaamisen suunnitteluun. Kun tavoitteena on itenäisten, kokonaisuuksia ymmärtävien ja yhteistyökykyisten asiantuntijoiden kouluttaminen yhteiskunnan suunnannäyttäjiksi (Aallon strategia, 10), oppisisältöjä enemmän kehittäminen pitäisi kohdistaa opetussuunnitelmiin ja -menetelmiin. Yhteisen näkemyksen luominen tutkinnon tavoitteena olevasta osaamisesta ja sopiminen siitä, millä tavoin ja missä vaiheessa opintoja näitä taitoja kehitetään, edellyttää opettajien keskinäistä yhteistyötä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. (Mielityinen 2009, 4)

Jotta käytäntöjen jakamista voidaan tukea, on tarpeen selvittää, millaiset asiat yliopistoorganisaatiossa ja opetuksessa vaikuttavat jakamiseen. Kiinnostavaa on myös selvittää,

miten jo asemansa vakiinnuttanut yliopistopedagoginen koulutus vaikuttaa jakamiseen. Näitä kahta asiaa, käytäntöjen jakamista ja yliopistopedagogisen koulutuksen yhteyttä käytäntöjen jakamiseen, ei ole aiemmin tutkittu Aalto-yliopiston teknillisessä korkeakoulussa.

Tämän tutkimuksen taustalla on oletus, että käytäntöjen jakamista tapahtuu tällä hetkellä vain vähän. Alustavasti tutkimuksen tavoitteeksi määritettiin samalla laitoksella työskentelevien opettajien kesken tapahtuvan käytäntöjen jakamisen esteiden ja edistävien tekijöiden selvittäminen. Pedagogisen koulutuksen vaikutuksen tarkastelu valittiin yhdeksi tutkimuksen näkökulmaksi. Tutkimusongelmat tarkennetaan teoreettisen viitekehysten pohjalta luvussa viisi.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka on toteutettu ryhmähaastatteluna. Haastateltavat ovat Teknillisen korkeakoulun kahdella laitoksella työskenteleviä opettajia. Tutkimus rajattiin laitoksen sisällä tapahtuvan käytäntöjen jakamisen tarkasteluun perustuen siihen olettamukseen, että samassa laitoksessa työskentelevät ovat eniten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja siten käytäntöjen jakamiseenkin on luontevia tilaisuuksia.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu hyvien käytäntöjen jakamisen ja yliopistokontekstin kuvauksesta. Ensin kuvataan, millaisen kontekstin yliopisto organisaationa (luku 2) sekä opetus ja opettaminen (luku 3) muodostavat jakamiselle. Näitä tarkastellaan ammatillisen byrokratian ja tiedekulttuurien näkökulmasta, ja tarkastelua syvennetään opetuksen johtamisen ja opettajan työhön vaikuttavien tekijöiden kuvauksen kautta. Seuraavaksi määritetään, mitä tarkoitetaan hyvällä käytännöllä ja käytäntöjen jakamisella (luku 4). Jakamisen käsittelyssä lähtökohtana on ymmärrys siitä, että käytäntö on sidoksissa henkilöön, joka sen on kehittänyt. Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkennetaan tutkimusongelmat teoreettisen viitekehysten perusteella (luku 5) sekä kuvataan tutkimuksen toteutus (luku 6) ja tulokset tutkimusongelmittain (luku 7). Lopuksi esitetään yhteenveto ja johtopäätökset, arvioidaan tutkimuksen toteutusta ja ehdotetaan aiheita jatkotutkimuksiksi (luku 8).

2. Yliopisto organisaationa

Tässä luvussa kuvataan yliopiston toimintaa asiantuntijaorganisaationa. Luvun aloittaa yliopiston tarkastelu ammatillisena byrokratiana, joka kuvaa yleisellä tasolla sitä, miten yliopistoissa tehdään asiantuntijatyötä. Tiedekulttuureja tutkimalla huomataan, että tieteidenalojen käytännöt ovat toisistaan poikkeavia ja että ne ohjaavat asiantuntijoita tekemään tutkimusta ja antamaan opetusta alalle tyypillisillä tavoilla. Luvun päätteeksi kuvataan, millaisia muutoksia toimintaympäristössä korkeakoulututkimuksessa on tullut esille ja millaisia reunaehtoja ne asettavat toiminnalle.

2.1 Yliopistot ammatillisina byrokratioina

Yliopisto on asiantuntijaorganisaatio, jossa opettajat tekevät työtään tieteelliseen asiantuntemukseensa perustuen. Mintzberg (1979) kutsuu yliopiston muodostamaa organisaatiotyyppiä ammatilliseksi byrokratiaksi. Ammatillisen byrokratian toiminnan ymmärtäminen luo pohjan myöhemmin tässä tutkimuksessa käsiteltäville yhteistyön tekemiselle, opetuksen johtamiselle ja tiedon jakamiselle. Nämä piirteet on otettava huomioon, kun tarkastellaan hyvien käytäntöjen jakamista opettajien kesken.

2.1.1 Ammatillinen byrokratia

Ammatillisen byrokratian piirteitä ovat korkea osaamista vaativa itsenäinen työ, matala hierarkia ja kattava tukihenkilöstö. Taitojen ja tietämyksen standardointi on ammatillisen byrokratian tärkein keino koordinoida työntekoa. Organisaatiotyyppiä kutsutaankin byrokratiaksi, koska toimintaa pyritään ohjaamaan standardoinnilla. (Mintzberg 1979, 349-379)

Ammatillisen byrokratian toiminnalle on tyypillistä se, että ammattilaiset tekevät työtään suhteellisen riippumattomasti kollegoistaan. Sen sijaan työ tapahtuu tiiviisti asiakkaiden parissa. Opetustilanteissa vuorovaikutus tapahtuukin opiskelijoiden ja opettajan välillä, eivätkä kollegat yleensä osallistu opetukseen. (Mintzberg 1979, 349)

Itsenäinen ja monimutkainen työ edellyttää vankkaa ammattitaitoa tekijältään. Ammatillisen byrokratian olennainen piirre on pitkä koulutus, joka jatkuu muodollisen koulutuksen jälkeen työssä tapahtuvana harjoitteluna. Koulutuksen aikana opitaan ammatin vaatimat tiedot ja taidot, ja niitä hiotaan huippuunsa vuosien aikana. Yliopistoissa jatko-opiskelu ja väitöskirjan tekeminen akateemisen yhteisön ohjauksessa ovat olennainen osa ammatillaiseksi tulemistä, mutta oppiminen ei suinkaan pääty väitöstilaisuuteen. (Mintzberg 1979, 349)

Ammattilaisten työskentelyä Mintzberg (1979) kuvaa pelkistetysti vertaamalla sitä lokerointiin. Ammatillisilla on valikoima standardeja ratkaisuja ja ohjelmia, joita he käyttävät erilaisiin ongelmiin. Vaiheita on kaksi: ongelman tunnistaminen ja ratkaisun valinta, eli diagnoosin tekeminen, sekä ratkaisun toteuttaminen. Esimerkiksi jos opettajalla on 100 opiskelijan kurssi, hän luennoi. Jos taas kurssilla on 20 opiskelijaa, hän pitää seminaarin. Lokeroiminen on tarpeellista, koska ongelmat ovat monimutkaisia ja jokaisen tilanteen perinpohjainen analysointi veisi valtavasti resursseja. (Mintzberg 1979, 352)

Työntekoa ohjaa ammatillinen kulttuuri, joka omaksutaan koulutuksen aikana. Kun tiedetään, että kaikilla on tietty osaaminen, organisaatiossa työskentelevät tietävät, mitä voivat odottaa kollegoiltaan. Mintzbergin mukaan tämä mahdollistaa esimerkiksi tilanteen, jossa kaksi professoria voi pitää yhdessä kurssin edes tapaamatta toisiaan. Kunhan kurssin sisältö on standardi, kumpikin tietää suurin piirtein, mitä toinen opettaa. (Mintzberg 1979, 349) Kun työntekoa koordinoidaan taitojen ja tietämyksen standardoinnilla, tarve keskinäiselle koordinoinnille ja yhteistyön tekemiselle vähenee.

Ammatillisessa byrokratiassa toimintaan vaikuttavat merkittävästi organisaation ulkopuolella sijaitsevat yhteisöt, joiden jäseniä ammatillaiset ovat. Nämä yhteisöt asettavat työntekoa ohjaavat standardit ja huolehtivat siitä, että yliopistot opettavat näiden vaatimusten mukaan ja että standardeja noudatetaan kaikissa alan organisaatioissa. (Mintzberg 1979, 351) Akateemisessa maailmassa tieteenalat muodostavat yhteisöjä, joihin eri yliopistoissa samoja asioita tutkivat ja opettavat kuuluvat.

Mintzbergin mukaan ammatillinen byrokratia on demokraattinen rakenne ainakin ammattilaisille. Heillä onkin työn luonteen vuoksi valtaa päättää työstään. He myös osallistuvat hallinnointityöhön erilaisten komiteoiden kautta voidakseen vaikuttaa päätöksiin, joilla on vaikutusta heidän työhönsä. Suuri kysyntä ammattilaisten osaamiselle lisää Mintzbergin mukaan heidän valtaansa, sillä he voivat vaihtaa paikkaa, jos he eivät saa tehdä töitä haluamallaan tavalla. Näistä piirteistä johtuen ammatillinen kulttuuri voi myös vastustaa vahvaa johtamista (Eklund 1992, 83–84). Sen sijaan ammattilaisten työtä tukevan kattavan tukihenkilöstön työ on tarkemmin säänneltyä (Mintzberg 1979, 358–360).

2.1.2 Miten hyvin ammatillinen byrokratia kuvaa yliopistoa?

Pirttilän (2005) mukaan yliopistot ovat paitsi byrokraattisia, myös lisääntyvässä määrin adhokraattisia. Adhokratialle tyypillistä on moniosaaminen, tilanteen mukaiset käytännöt ja litteä organisaatorakenne. Adhokraattisuutta kuvastaa tiimityön lisääntyminen opetuksessa, tutkimusrahoituksen hankinnassa ja myös tutkimuksessa. (Pirttilä 2005, 189) Tiimit luodaan tarpeeseen perustuen useimmiten tiettyä projektia varten, ja niihin kerätään henkilöitä, joilla on erilaista osaamista. Työn koordinointi perustuu yhteiseen mukautumiseen, minkä vuoksi ryhmät ovat usein pienehköjä. (Mintzberg 1979, 434–436)

Mintzbergin mukaan ammatillisella byrokratialla ja adhokratialla on paljon yhteisiä piirteitä, kuten korkea osaaminen ja vallan jakautuminen. Jokaista adhokratiaa kohti onkin ammatillinen byrokratia, joka tekee samaa työtä, mutta kapeammasta näkökulmasta. Siinä missä adhokratia pyrkii innovoimaan ja kehittämään uusia ratkaisuja, ammatillinen byrokratia soveltaa standardiratkaisuja. Adhokratialle tiimityön tekeminen on välttämättömyys, kun taas ammatillinen byrokratia standardisoi palvelunsa, jolloin jokainen ammattilainen voi työskennellä itsenäisesti. (Mintzberg 1979, 436–437)

Byrokraattisuuden ja adhokraattisuuden suhde vaihtelee kussakin yliopistossa ja laitoksessa riippuen siitä, kuinka suuri osa tutkimuksesta ja opetuksesta toteutetaan yksin ja kuinka suuri osa yhteistyönä. Opetus on perinteisesti ollut hyvin autonomista työtä, ja

tutkimuksessakin käytännöt vaihtelevat tieteenaloittain. Yhteistyön tekeminen on kuitenkin lisääntynyt, joten ammatillinen byrokratia autonomisesti työtä tekevine ammattilaisineen ei yksinään riitä kuvaamaan yliopiston toimintaa. Myös toimintaympäristössä on tapahtunut muutoksia, jotka vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka hyvin ammatillinen byrokratia kuvaa yliopistoa organisaationa (ks. luku 2.3). Ammatillisen byrokratian tyypilliset piirteet, kuten selkeä tehtävänjako, korkean osaamisen vaatimus ja sosiaalistuminen ammatilliseen kulttuuriin, eivät ole merkittävästi muuttuneet, minkä vuoksi yliopistoa tarkastellaan tässä työssä ammatillisena byrokratiana.

2.2 Tiedekulttuurit

Yliopistot koostuvat useista tieteenaloista ja koulutusaloista, jotka eroavat toisistaan sosiaalisesti ja kognitiivisesti (Ylijoki 1998). Näistä eroista johtuen tieteenaloille syntyy erilaisia kulttuureja, joilla tarkoitetaan tietyssä kontekstissa olevan ryhmän sisällä esiintyviä itsestään selvinä pidettäviä arvoja, asenteita ja käyttäytymismalleja, jotka ilmenevät ja joita vahvistetaan toistuvina käytäntöinä. (Becher & Trowler 2001, 23)

Sosiaalisesti tieteenalat eroavat toisistaan siten, että tyypilliset toimintatavat, julkaisukanavat, tärkeät konferenssit, meritoitumiskäytännöt ja opetusohjelman rakenne ovat erilaisia eri aloilla. Kognitiivinen eroavuus syntyy puolestaan siitä, että opiskeltavan ja tutkittavan tiedon luonne on erilainen. Kullakin alalla teorian, menetelmien, kysymyksenasettelu ja todellisuuden jäsenystävät vaihtelevat. Esimerkiksi pelkästään luonnontieteissä kokeellinen metodi ja mittaaminen ymmärretään toisistaan poikkeavain tavoin. (Ylijoki 1998, 65–66)

Tiedekulttuuri siis määrittää, millä tavoin tutkimusta tehdään, missä tulokset julkaistaan, mikä on tavoiteltava julkaisutahti ja millaisia ansioita uralla eteneminen vaatii. Myös odotukset opetusta kohtaan vaihtelevat aloittain, ja opetusta arvioidaan eri lähtökohdista alasta riippuen (Ylijoki 2002, 56). Tieteenaloille on muodostunut niille tyypillisiä opetuskäytäntöjä, jotka vaikuttavat siihen, millä tavoin opetus järjestetään, millaisia opetusmenetelmiä käytetään ja miten opiskelijoita arvioidaan. Näihin toimintatapoihin perehdytään tarkemmin luvussa 3.2.

Tiedekulttuurin ohjaava vaikutus näkyy erityisesti tulokkaisiin kohdistuvissa odotuksissa. Alan täysivaltaiseksi jäseneksi pääsy edellyttää noviiseilta, opiskelijoilta, kulttuuristen koodien ja toimintatapojen omaksumista. Noviiseja toisaalta perehdytetään tietoisesti tavoitteisiin, mutta kulttuuriin kuuluu myös paljon sellaista, joka on omaksuttava varsinaisten oppisisältöjen ohella. Jos piileviä normeja rikotaan, opettajilla on taipumus tulkita se kyvyttömyydeksi hallita ja oppia opiskeltavia asioita. (Gerholm 1990)

Vastaavasti työntekijätäkään eivät tule heti yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi vaan sosialistuvat kulttuuriin hiljalleen. Lave ja Wenger (1991, viit. Savonmäki 2007) kuvaavat sosialisatiota asteittain syvenevänä osallistumisena. Uusi työntekijä on aluksi ulkolaidalla ja siirtyy sieltä hiljalleen kohti täyttä osallistumista. Asiat opitaan havainnoimalla ja työyhteisön odotuksia tulkitsemalla, ei niin, että niitä eksplisiittisesti opetettaisiin. Tämä vaihe vaikuttaa tärkeältä oppimisen kannalta, eikä sitä pitäisi nopeuttaa ohjaamalla täyteen osallistumiseen liian nopeasti. (Lave & Wenger 1991, viit. Savonmäki 2007)

Opettajaopiskelijoita tutkineen Maynardin (2001) mukaan mitä nopeammin siirtymä yksinäiseen ja vastuulliseen työhön tapahtuu, sitä todennäköisemmin toistetaan työyhteisön olemassa olevia toimintatapoja ja toimivaksi havaittuja malleja. Kun aikaa kokeiluun ja oppimiseen ei välttämättä ole, seurauksena voi olla myös huonosti oppimista edistävien mallien toistaminen. Savonmäki toteaaakin, että nopean siirtymän myötä saatetaan menettää mahdollisuus uusien näkemysten ja toimintatapojen kehittelyyn kun päällimmäisenä tarpeena on selviytyminen (Savonmäki 2007, 37).

Vaativalla uusien jäsenien omaksuvan vallitsevat kulttuuriset toimintatavat ja arvostukset tiedekulttuurit ylläpitävät itseään, mikä hidastaa ajattelutapojen ja opetuskäytäntöjen muuttumista. Kuitenkin yliopiston organisaatiokulttuuri on tiedekulttuurien lisäksi keskeinen akateemista maailmaa ja yliopisto-opetusta ohjaava tekijä (Ylijoki 2002).

Ajan kuluessa muotoutunut organisaatiokulttuuri luo yhteistä tulkintakehikkoa yliopiston jäsenille ja yhtenäistää siten oppiainekulttuureja. Boysiin ja muihin (1988) viitaten Ylijoki toteaa, että muissa kuin eliittiyliopistoissa tieteenalojen autonomia on heikompaa. Näin ollen muut kuin alan kognitiivisesta jäsenyyksestä johtuvat kulttuuriset jäsen-

nykset saattavatkin olla merkittävämmässä asemassa opetuskuulttuurien muotoutumisessa. (Ylijoki 2002, 64) Myös Becher & Trowler (2001, xiii–xiv) huomauttavat, että tiedekulttuurin ohjaava vaikutus on pienentynyt yliopistoihin kohdistuneiden ulkoisten vaatimusten kasvaessa.

Ottaen huomioon tiedekulttuurien erilaisuuden ja organisaatiokulttuurin vaikutuksen ei ole yllättävää, että Knight & Trowlerin (2000) mukaan yliopistoissa työskentelevien toimintaan vaikuttaa eniten laitostason kulttuuri. Laitoksen kulttuuri on muodostunut kaikille samalla alalla toimiville yhteisestä tiedekulttuurista ja paikallisesta koko yliopiston toimintakulttuurista. Siinä näkyvät tiedekulttuurin odotukset ja normit sekä paikallisten käytäntöjen ja arvostusten vaikutukset.

Huomiota kannattaakin kiinnittää siihen, millaista opetusta ja oppimista laitoksen kulttuuri tukee. Vallitsevilla opetustraditioilla on esimerkiksi vaikutusta siihen, millaisia menetelmiä opettajat käyttävät omassa opetuksessaan, vaikka heidän opetuksellinen lähestymistapansa saattaisikin tukea toisenlaisten menetelmien valintaa (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009). Vallitseva traditio saattaa siten vaikuttaa siihen, minkätyyppisiä opetuksen käytäntöjä pidetään hyvinä, ja näin ollen minkätyyppisillä menetelmillä on mahdollisuus tulla jaetuiksi opettajien keskuudessa.

Tiede- ja siten laituskulttuuri määrittää myös esimerkiksi, mikä verran opetukseen ollaan valmiita panostamaan ja mikä ylipäättään on opetuksen asema tutkimukseen verrattuna. Jos laituskulttuuri ei ole myönteinen paremmalle opetukselle, opetuksen kehittämistoimilla on vain vähän vaikutusta, ja pahimmillaan opetuksen kehittäminen pakotamalla aiheuttaa kielteisiä tunteita, mutta ei paranna opetuksen laatua (Knight & Trowler 2000).

2.3 Toimintaympäristön asettamia reunaehtoja

Korkeakouluympäristössä on tapahtunut kuluneiden vuosikymmenten aikana muutoksia, jotka vaikuttavat merkittävästi akateemisen työn luonteeseen ja opetuksen kehittämiseen (Biggs 2003, 1–3). Työn määrä on lisääntynyt, kasvanut opiskelijamäärä on asettanut uusia vaatimuksia opetukselle ja epävarmuus työsuhteen jatkumisesta vähen-

tää motivaatiota kehittää opetusta. Näihin toimintaympäristön muutoksiin voidaan kuitenkin vaikuttaa paikallisella tasolla, esimerkiksi työskentelytapoja ja johtamista kehittämällä.

Ylijoki & Aittolan (2005) mukaan yliopisto-opettajat ja tutkijat kokevat työnsä muuttuneen vaativammaksi ja ristiriitaisiksi odotuksia sisältäväksi, etenkin kun uusista tehtävistä on selviydyttävä entisiin voimavaroin. Opetuksen kehittämiseen on vähemmän aikaa ja energiaa työn määrän ja odotusten kasvaessa. Samalla kun työmäärä on lisääntynyt, akateeminen työ on muuttunut vähemmän autonomiseksi. Autonomiaa kaventaa lisääntynyt managerialismi, jonka seurauksena aikaa kuluu raportointiin ja toiminnan tarkempaan seuraamiseen. Managerialismin seurauksena työntekijät tuntevat itsensä vähemmän ammattimaisiksi ja enemmän kontrolloiduiksi. Tähän liittyy myös diskurssi opetusohjelman toimittamisesta (delivering curriculum) aiempaa pienempinä palasina, joka hankaloittaa innovatiivisempia opetus- ja oppimiskäytäntöjen käyttöönottoa. (Knight & Trowler 2000, Ylijoki & Aittola 2005, 8)

Akateemista työtä leimaa myös ajanhallinnan ongelmat ja työn sirpaloituminen (Ylijoki & Aittola 2005, 8). Savonmäen (2007) haastattelemat pidempään työskennelleet ammatikorkeakouluopettajat kuvaavat työnsä pirstaloituneen ja hallintotehtävien lisääntyneen. Toisaalta työ koetaan myös vaativaksi ja antoisaksi. Pirstaloituminen näkyy Savonmäen mukaan siten, että opettajilla ei ole aikaa keskustella työnsä tuloksista ja siitä, onko suunta oikea. "Työstä tulee selviytymisen kenttä, jossa aika kuluu tuloksen tekemiseen ja lyhyetkin tauot täyttyvät uuden suunnittelusta." (Savonmäki 2007, 102)

Biggsin (2003) mukaan opetukselta vaaditaan aiempaa enemmän, kun opiskelijamäärät ovat kasvaneet. Kasvaneen sisäänoton vuoksi opetusryhmät ovat suurentuneet, sillä resurssit eivät ole kasvaneet samaa tahtia opiskelijamäärän kanssa. Lisäksi aiempaa suurempi osa ikäluokasta pääsee yliopistoon opiskelemaan, jolloin opiskelijat ovat aiempaa heterogeenisempi joukko. Menneinä vuosikymmeninä opiskelijat olivat valikoituneempi joukko, ja monet heistä olivat valmiiksi syväsuuntautuneita opiskeluun, jolloin luennot olivat toimiva opetusmenetelmä. Nyt opiskelijoita on enemmän ja mukana on myös heitä, jotka ovat ensisijaisesti suorittamassa tutkintoa, eivätkä ole niin kiinnostuneita

opiskeltavasta aineesta. Joku voisi ajatella, ettei heidän edes tulisi olla yliopistossa opiskelemissa. Biggs kuitenkin huomauttaa tällaisen ajattelun olevan hyödytöntä, koska tämä opiskelijajoukko muodostaa nyt ja tulevaisuudessa niin merkittävän osan opiskelijoista, ettei heitä voi jättää huomiotta. Olennaista onkin ymmärtää, että opiskelijoilta aktiivisuutta vaativia opetusmenetelmiä käyttämällä voidaan saada myös heidät opiskelemaan syväsuuntautuneesti. (Biggs 2003, 2–4)

Työsuhteiden määräaikaisuus ja epävarmuus työn jatkumisesta voivat vähentää motivaatiota panostaa opetuksen kehittämiseen, koska tulokset valuvat hukkaan, jos jatkoa ei tulekaan. Lisäksi Keskinen, Lepistö & Keskinen (2005) haastattelemat yliopistopettajat kokivat, että ainoastaan tutkimusansioilla on merkitystä jatkosta päätettäessä. Jos opetusansioilla olisi todellista vaikutusta virkoja täytettäessä, myös tutkimukseen suuntautuneilla opettajilla voisi olla mielenkiintoa panostaa opetukseen. (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 76–77, 82)

Kilpailu pysyvistä työsuhteista saattaa vähentää opettajien yhteistyötä. Esimerkiksi kollega-arviointi olisi keino saada palautetta omasta opetuksesta henkilöltä, joka pystyy asettumaan samaan asemaan, mutta sitä käytetään vain vähän. Sitä pidetäänkin ennemminkin tunkeiluna ja jopa vakoiluna kuin vertaistukena. Nevgi & Lindblom-Ylänne (2003) arvelevat, että taustalla vaikuttaa kollegan kokeminen kilpailijana urakehityksessä. Osittain syynä on myös opetuksen yksityisyys: opetustilanne nähdään yleensä opiskelijoiden ja opettajan välisenä tilaisuutena siitäkin huolimatta, että ne ovat periaatteessa kaikille avoimia. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251)

Knight & Trowlerin mukaan kollegiaalisuus on vähentynyt akateemisessa työssä. Kiireen lisääntyneen aikaa kollegojen kanssa seurusteluun ei ole. Yliopistolla vietetään muutenkin vähemmän aikaa, koska työt keskeytyvät siellä. Se taas vähentää vuorovaikutuksen määrää, ja siten tilaisuuksia jakaa hyviä käytäntöjä. (Knight & Trowler 2000)

Nämä piirteet toimintaympäristössä vaikuttavat olevan pysyviä, mutta johtaminen ja kulttuuri vaikuttavat siihen, kuinka paljon niillä on vaikutusta jokapäiväiseen toimintaan. Knight & Trowler huomauttavatkin, ettei syntyvää kielteistä kuvaa pidä liioitella,

sillä rakenteelliset muutokset eivät yksinään määrää, miten ihmiset suhtautuvat muutokseen. Vaikka yleinen suuntaus ei olisikaan hyvälle opetukselle myönteinen, voidaan paikallisella tasolla tukea opettajien työtä ja kehittää toimintatapoja, joilla opetusta voidaan parantaa. (Knight & Trowler 2000) Esimerkiksi opetuksen johtamisella, johon paneudutaan seuraavassa luvussa, voidaan vaikuttaa työn tekemisen tapoihin ja kannustaa yhteistyöhön.

3. Opetus ja opettaminen yliopistossa

Tässä luvussa tarkastellaan opetusta ja opettamista yliopistossa. Tarkastelu aloitetaan pohtimalla opetuksen asemaa ja arvostusta suhteessa tutkimukseen. Tämän jälkeen kuvataan tieteenalan vaikutusta opetuksen tavoitteisiin ja sen järjestämistapoihin perustuen kova-pehmeä- ja puhdas-soveltava-jaottelun pohjalta tehtyyn alojen tyypittelyyn. Tieteenalojen opetuskäytännöistä siirrytään opettajan työhön, jota tarkastellaan työn autonomisuuden ja yhteistyön tekemisen näkökulmasta. Yhä tärkeämpään osaan yliopistojen opetustoiminnassa on nousemassa sen johtaminen, jota kuvataan johtamisen osa-alueiden kautta. Luvun päätökseksi huomio kiinnitetään yksittäisen opettajan käsityksiin opetuksesta. Tarkastelukulmina ovat opetusajattelu, opetuksellinen lähestymistapa ja yliopistopedagoginen koulutus.

3.1 Opetuksen asema

Yliopistoissa opetustehtävissä toimii niin yliopistouraansa aloittelevia assistentteja kuin vuosikymmeniä opetusta antaneita professoreja tai lehtoreita (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 67). Opetusta annetaankin lukuisilla eri nimikkeillä, eikä vakiintunutta opettajuutta kuvaavaa yleisnimikettä ole syntynyt. Myös opetusta ja opettajuutta tutkivat käyttävät vaihtelevia nimityksiä, esimerkiksi Nevgi & Lindblom-Ylänne (2003) käyttävät nimitystä yliopisto-opettaja korostaakseen opetuksen yliopistollisuutta, Pirttilä (2005) ja Wager (2003) tutkijaopettajaa osoittaakseen yhteyden tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa opetustehtävissä toimivia kutsutaan opettajiksi.

Opettajan työ perustuu tieteenalan asiantuntemukseen ja omaan tutkimustyöhön. Opetustyötä ohjaa usein aiemmat oppimis- ja opetuskokemukset (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22), sillä yliopistojen opettajilta ei edellytetä opettajan pätevyyttä tai pedagogisia opintoja. Yliopistot poikkeavatkin tässä suhteessa muista koulutusasteista ja ammattikorkeakouluista¹. Yliopistoissa pedagogiseen osaamiseen kiinnitetään kuitenkin aiempaa enemmän huomiota, ja sen yhteys laadukkaaseen opetukseen on ymmär-

¹Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa päätoimisilta opettajilta edellytetään 35 opintoviikon laajuinen opettajankoulutus. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352, 24§

retty myös Aalto-yliopistossa, jossa pedagogisen osaamisen arviointi aiotaan kytkeä osaksi urajärjestelmiä (Aallon strategia, 11).

Yliopistoissa opettajat arvioivat usein opetuksen tarkoittavan tiedeyhteisön tiedon siirtämistä opettajilta opiskelijoille ja siten uuden asiantuntijasukupolven kasvattamista (Nuutinen 1998; viit. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22). Nevgi & Lindblom-Ylänne kuitenkin huomauttavat, ettei uuden asiantuntijasukupolven kasvattaminen onnistu vain tietoa siirtämällä². Tämän voi ymmärtää, kun tarkastelee Aalto-yliopiston strategiassa määritettyä tavoitetta opetukselle. Tavoitteeksi on asetettu muun muassa luovan ajattelun, vahvan ja monipuolisen sivistyksen, vastuullisen johtajuuden ja yrittäjähenkisyyden kehittäminen sekä yhteistyökykyisten asiantuntijoiden kouluttaminen yhteiskunnan suunnannäyttäjiksi (Aallon strategia, 10). Tämä edellyttää erilaisten taitojen oppimista ja ajattelutapojen kehittymistä, mitä ei tapahdu tietoa siirtämällä. Siksi opettajien tulisi perehtyä myös yliopistoissa oppimiseen ja opettamiseen oman tieteenalan asiantuntijuuden lisäksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22).

Opettajan työkenttä on laaja ja siihen kuuluu monenlaisia tehtäviä, esimerkiksi luentojen pitämistä, opiskelijoiden ohjaamista ja oppimisen arviointia. Näissä tilanteissa saataan kohdata vain yksi tai useita satoja opiskelijoita kerralla. Työhön kuuluu myös opetuksen valmistelua, laitoksen opetuksen suunnitteluun osallistumista ja hallinnollisia tehtäviä. Lisäksi suuri osa opettajista tekee tutkimusta, ja myös yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen on osa työtä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22–23) Opetukseen liittyvät tehtävät saattavat muodostaa merkittävän osan työstä, mutta niitä ei välttämättä pidetä yhtä tärkeinä kuin tutkimuksen tekemistä.

Useissa tutkimuksissa on todettu, että vaikka opetus ja tutkimus ovat yliopistoissa tasa-veroisia tehtäviä, opetusta ei arvosteta läheskään yhtä korkealle kuin tutkimusta. Esimerkiksi Ylijoen (1998) mukaan tutkimuksella on "kiistaton ylivalta" yliopiston muihin tehtäviin nähden ja McNayn (1997) ja Henkelin (2000) tutkimuksiin viitaten Becher & Trowler (2001, 77–78) toteavat tutkimuksen ensisijaisuuden jopa vahvistuneen Isossa-

²Käsitys opetuksesta tiedonsiirtona edustaa sisältölähtöistä lähestymistapaa opetukseen, ks. luku 3.5.2

Britanniassa tutkimusarviointien (Research Assessment Exercise) myötä. Kun opetustyöllä ei ole akateemisessa maailmassa sosiaalista arvostusta, opettajan on vaikea saada sisäistä tyydytystä ja kokea olevansa arvostettu tiedeyhteisön jäsen (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 81).

Opetuksen arvostusta on Teknillisessä korkeakoulussa pyritty nostamaan erilaisin keinoin: vuodesta 1999 on ollut voimassa rehtorin päätös opetusansioiden huomioonottamisesta opetusvirkojen täytössä (rehtorin päätös 18.1.1999), vuosittain palkitaan opetusteko ja oppikirja, minkä lisäksi on valittu sisäisiä koulutuksen laatuyksiköitä kolmivuotiskausiksi (opintotoimikunta). Palkkioiden ongelma on kuitenkin se, ettei niillä ole käytännössä vaikutusta urakehitykseen. Opetuksen arvostuksen puute tulee selkeimmin esille akateemisella uralla etenemisessä, jossa painoarvoa on annettu yksinomaan tutkimusansioille (Ylijoki 1998). Vaikka pedagogisiin taitoihin kiinnitetään yhä enemmän huomiota, edelleen tutkimusansiot ratkaisevat (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 26).

Opetuksen arvostuksen puute vaikuttaa opettajien motivaatioon kehittää omaa opetustaan ja opetustaitojaan. Etenkin kun tutkimusansiot ovat ratkaisevia uralla etenemisessä ja opetuksen kehittämiseen käytetty aika on pois tutkimustyöstä, ei opetuksen kehittämiseen ole kannusteita. (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 76) Jos opetusansioilla olisi merkitystä uralla etenemisessä, opettajilla olisi kiinnostusta ja myös mahdollisuus panostaa opetukseen. Aalto-yliopistossa pedagogisen osaamisen arviointi onkin päätetty ottaa osaksi urajärjestelmiä, ja professorien urajärjestelmässä myös opetus on – sitä tarkemmin määrittelemättä – yksi arvioitavista osa-alueista. Muut urajärjestelmät ovat vielä kehitysvaiheessa. (Urajärjestelmien kuvaus Aalto-yliopiston intranetissa Aalto Insidessa) On vielä aikaista arvioida annetaanko urajärjestelmissä opetusansioille riittävä painoarvo, jotta sillä olisi todellista vaikutusta opetuksen arvostuksen nostamiseksi ja laadun parantamiseksi.

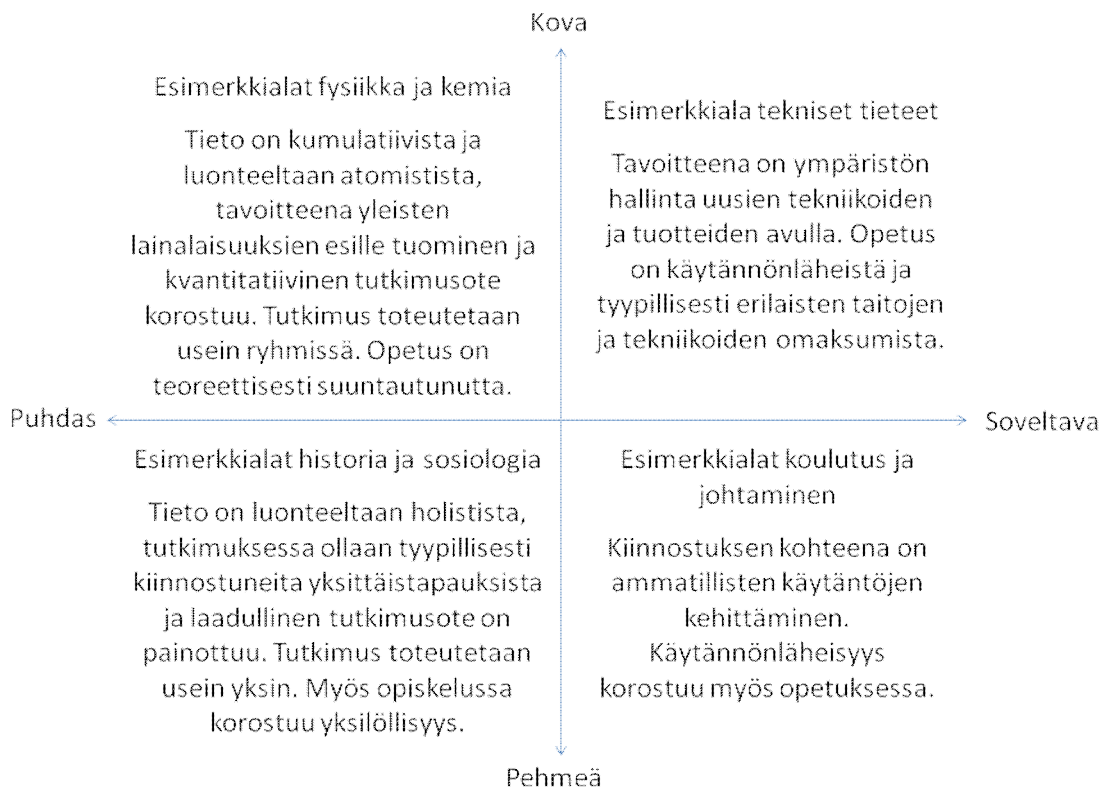
Ramsden (1992) muistuttaakin, ettei palkitsemisella ole suoraa yhteyttä opetuksen laadun parantamiseen. Opetuksen laadun parantaminen edellyttää ymmärrystä oppimisesta, eikä palkitsemisellä tätä ymmärrystä voida luoda. Opetuspalkinnoilla ja hyvän opetuksen rahallisella palkitsemisella on toki symbolista arvoa niiden välittäessä viestiä siitä,

mitä yliopistossa arvostetaan, mutta ne eivät suoraan paranna laatua. Pahimmillaan palkitsemisella voi olla kielteisiä seurauksia. Erityisesti keskinäistä kilpailua vahvistavat palkitsemistavat vähentävät yhteistyön tekemistä, toisilta oppimista ja henkilöstön tyytyväisyyttä. (Ramsden 1992, 227–228, 251–252)

Opetuksessa ja sen kehittämisessä opettajat ovat ratkaisevassa asemassa. Ei kuitenkaan riitä, että yksittäiset opettajat muuttavat toimintaansa ja kehittävät opetustaan, vaan myös yhteisön tulisi tukea kehittämistä (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Kaivola 2003, 468). Laitoksen johdon tulisikin kannustaa opetuksen kehittämiseen ja yliopiston toiminnasta kaikilla tasoilla tulisi välittyä yhtenäinen viesti laadukkaasta opetuksen tärkeydestä (Ramsden 1992, 7). Opettajan oma arvostus opetustyötään kohtaan on myös keskeisessä asemassa. Jos opettaja kokee työnsä mielekkäänä ja arvostaa sitä, opetukseen uskalletaan myös sitoutua, vaikka tiedeyhteisöltä ei tukea saisikaan. (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 76)

3.2 Tieteenalojen opetuskäytännöt

Neumann, Parry & Becherin (2002) mukaan opetuskäytännöissä on havaittavissa eri tieteenaloille tyypillisiä toimintatapoja. Muun muassa opetussuunnitelma, opiskelijoiden arviointi ja opetusmenetelmät ovat erilaisia tieteenalan luonteesta riippuen. Tieteenalojen eroja voi kuvata jaottelamalla ne nelikenttään, jonka muodostaa kova-pehmeä ja puhdas-soveltava akselit. Alat voivat olla sisäisesti hyvin eriytyneitä, joten jaottelua nelikenttään ei voi pitää yleispätevänä. Jaottelu auttaa kuitenkin ymmärtämään millaisia eroja alojen välillä on. (Becher & Trowler 2001, 35–39)



Kuva 1. Tieteenalojen opetuskäytännöt (Becher & Kogan 1992, 91–92; Ylijoki 1998, 63; Neumann, Parry & Becher 2002)

Tieteenala vaikuttaa siihen, millainen lähestymistapa opettajilla on opetukseen. Kovilla aloilla painottuu sisältöä ja opettajan toimintaa korostava lähestymistapa, kun taas pehmeillä aloilla opetus on oppimislähtoisempää ja painottaa enemmän opiskelijan toimintaa (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009, Neumann, Parry & Becher 2002).

Eri aloilla suositaan erilaisia opetusmenetelmiä, vaikka luennot ja seminaarit ovat kaikille aloille yhteisiä menetelmiä. Kova-puhdas-aloilla ryhmäkoot ovat usein suuria ja luennot ovat tavanomainen opetusmenetelmä. Opetuksessa painotetaan sisällön omaksumista. Myös kova-soveltava-alueella suuret luennot ovat yleisiä, minkä lisäksi laboratorio-opetus ja ongelmanratkaisu ovat tyypillisiä menetelmiä. Käytännöllisen kokemuksen saamista pidetään tärkeänä. Pehmeä-puhdas-aloilla ryhmäkoot ovat pienempiä ja opetus on keskustelevaa, tavoitteena on tukea oman näkemyksen muodostamista. Myös

pehmeä-soveltava-alueen opetuksessa suositaan pieniä ryhmiä keskustelun mahdollistamiseksi ja käytännönläheisyys korostuu. (Neumann, Parry & Becher 2002)

Paitsi opetusmenetelmissä, myös arviointimenetelmissä on tieteenalakohtaisia eroavaisuuksia. Kovilla aloilla painottuu faktatiedon omaksumisen testaaminen ja tenttien suosiminen arviointitapana. Kova-soveltava-aloilla ongelmanratkaisu on arvioinnissa keskeisemmässä roolissa kuin kova-puhdas-aloilla. Pehmeillä aloilla suositaan puolestaan enemmän jatkuvaa arviointia, ja arviointimenetelminä ovat usein esseet ja projektityöt. Niiden avulla arvioidaan opiskelijoiden kykyä ymmärtää ja muodostaa mielipide opiskeltavasta aiheesta. Pehmeä-soveltava-aloilla käytetään myös vertais- ja itsearviointia tavoitteena kehittää käytännöllisiä taitoja. (Neumann, Parry & Becher 2002)

Kovilla aloilla ollaan sitoutuneempia tutkimukseen kuin opetukseen, kova-soveltava-aloilla myös konsultointitehtävät vievät aikaa. Kovilla tieteenaloilla tutkimusta tehdään ryhmissä, joten myös opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä on valmiutta. Päinvastoin kuin kovilla aloilla, pehmeillä aloilla opetuksella on ensisijainen asema tutkimukseen verrattuna. Pehmeä-puhdas-aloilla sekä opetus että tutkimus toteutetaan useimmiten yksin, pehmeä-soveltava-aloilla yhteistyölle ollaan sen sijaan avoimempia. (Biglan 1973, Neumann, Parry & Becher 2002)

Myös opetuksen valmisteluun ja toteutukseen käytetty aika vaihtelee tieteenaloittain. Kovilla aloilla opetuksen valmisteluun käytetään suhteellisen vähän aikaa, kova-soveltava-aloilla kaikkein vähiten. Pehmeillä aloilla opetuksen valmisteluun käytetään enemmän aikaa, pehmeä-puhdas-aloilla valmistelu vie melko suuren osan kaikesta opetukseen käytetystä ajasta. Soveltavilla aloilla, sekä kovilla että pehmeillä, kontaktiope- tusta on paljon, minkä vuoksi opetukseen kuluu paljon aikaa. (Smeby 1996, Neumann, Parry & Becher 2002)

Tieteenala vaikuttaa siis siihen, mitä opetuksessa painotetaan ja millä tavoin se toteutetaan. Jos sisältölähtöistä luento-opetusta pidetään parhaana tapana opettaa, opiskelijan toimintaa korostavat opetuskäytännöt eivät välttämättä tule jaetuiksi. Myös opetuksen valmisteluun käytettävällä ajalla voi olla vaikutusta jakamiseen, sillä uusien menetelmi-

en käyttöönotto vaatii usein aikaa, ja siten lyhyessä ajassa tehtävä valmistelu voi estää käytäntöjen käyttöönottoa.

3.3 Opettajien työn autonomisuus ja yhteistyö

Kuten myös Mintzberg (1979) kuvaa, opettaminen ja opettajan työ on perinteisesti ollut hyvin autonomista, opettajan ja opiskelijoiden välistä toimintaa. Vaikka opetusohjelman sisällöistä päätetään yhdessä, varsinainen suunnittelu ja toteutus tapahtuu usein itsenäisesti, kollegoista riippumatta, ja opettajalla on vapaus päättää, millä tavoin hän toimii opetustilanteissa. Työn itsenäiseksi mielletty luonne vaikuttaa myös käsityksiin yhteistyön tekemisestä eikä sitä pidetä aina myönteisenä asiana (Savonmäki 2007, 20–21). Yhteistyön tekeminen kuitenkin lisääntyy hiljalleen.

Työn itsenäisyys näkyy esimerkiksi tavoissa, joilla opetus suunnitellaan ja toteutetaan. Kun vastuut on jaettu, jokaisen odotetaan hoitavan kurssinsa itsenäisesti. Tämä näkyy Knight & Trowlerin (2000) haastattelemien yliopistojen uusien työntekijöiden kuvauksissa opetuksen suunnittelun käytännöistä. Vähimmillään heille on annettu pelkkä kurssin nimi, jota heidän on tarkoitus opettaa, ja sen jälkeen he ovat saaneet pärjätä omillaan. Apua kurssin suunnitteluun ei tarjottu. (Knight & Trowler 2000) Kollegalta ei myöskään aina osata hakea apua, ja esimerkiksi kollegapalautteen pyytäminen on melko harvoin käytetty keino opetuksen kehittämisessä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251).

Perinteisesti autonomisena pidetyssä työssä yksin pärjääminen voidaankin nähdä merkkinä osaamisesta, ja avun pyytäminen ja yhteistyön tekeminen voidaan tulkita huonoksi ammatinhallinnaksi. Siten yhteistyön tekemiseen ei liitetä pelkästään myönteisiä mielikuvia opettajan työssä. (Savonmäki 2007, 20–21) Ongelmaksi opetuksen yksityisyys muodostuu silloin, kun se koetaan muiden piittaamattomuutena. Tällöin yksityisyys muuttuu yksinäisyydeksi, mikä vähentää motivaatiota. (Ylijoki 1998, 44)

Vaikka opetus suunniteltaisiin ja toteutettaisiin yhdessä, opettajan työn tulkitaan olevan yksilöllistä toimintaa. Savonmäki (2007) kuvaa opettajia yksityisyrittäjinä, jotka ovat merkittävässä määrin vuorovaikutuksessa kollegojensa kanssa. Huuskoon (1999, 206–

207) viitaten hän kuvaa vuorovaikutuksen perustuvan opettajan ammattietiikkaan, johon kuuluu erilaisuuden kunnioittaminen. Näin ollen toisten työhön ei puututa, ja kaikilla on lupa tehdä työtään kuten parhaaksi katsoo, kunhan se ei häiritse muita. (Savonmäki 2007, 40) Kollegoiden osallistuminen opetustilanteisiin voidaankin kokea tunkeiluna sen sijaan, että se nähtäisiin tilaisuutena saada arvokasta palautetta vertaiselta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251).

Vuorovaikutuksen merkitys on erilainen riippuen siitä, onko työt järjestetty yksilökeskeisesti vai opettajatiimeille. Yksilökeskeisessä toimintatavassa keskustelun voidaan nähdä tuottavan lisäarvoa opettajan omaan työhön. Yhteistoiminnallisessa mallissa keskustelu on puolestaan välttämättömyys. (Savonmäki 2007, 40) Näin ollen yhteistyön tekemisellä on erilainen merkitys riippuen siitä, onko vastuu kurssin suunnittelusta ja toteutuksesta yksittäisellä opettajalla vai opettajatiimillä. Opetuksen toteuttaminen tiiminäkin vaatii erilaista vuorovaikutusta riippuen siitä, suunnitellaanko kaikki sisällöistä ja opetusmenetelmistä alkaen yhdessä vai jaetaanko vastuut, jolloin jokainen saa toteuttaa oman osansa miten haluaa. Yhteistyö ja vuorovaikutus ovat puolestaan keskeisessä asemassa hyvien käytäntöjen jakamisessa, mihin perehdytään luvussa 4.

Vaikka yksin tekeminen ja autonomisuus ovat perinteisesti olleet keskeinen osa opettajuutta, Savonmäki (2007) toteaa perinteen olevan murtumassa. Tarvetta yhteistyön lisäämiseen luo esimerkiksi huomion kiinnittäminen tutkinto-ohjelman kehittämiseen kokonaisuutena yksittäisten kurssien sijaan ja erilaisten professionaalisten taitojen opettaminen. Yhteistyötä tarvitaan, jotta saadaan aikaan yhteinen näkemys tutkinnon tuottamasta osaamisesta ja voidaan sopia millä tavoin ja missä vaiheessa opintoja näitä tavoiteltuja taitoja kehitetään. (Mielityinen 2009, 4)

Kuusisen mukaan (2001) ryhmäkeskeinen toimintatapa edellyttää kuitenkin poisoppimista yksilökeskeisestä toimintatavasta. Ryhmäkeskeinen toimintatapa vakiintuu vasta, kun yhteisö arvostaa sitä ja järjestää sosiaalista toimintaa, joka tukee ryhmäkeskeistä mallia. (Kuusinen 2001, 271–273; viit. Savonmäki 2007, 33) Yhteistyön tekemiseen kannustaminen onkin yksi opetuksen johtamisen osa-alueista, joihin perehdytään seuraavaksi.

3.4 Opetuksen johtaminen

Aalto-yliopiston strategiassa yhdeksi kehittämiskohteeksi on nostettu opetuksen johtaminen (Aallon strategia, 11). Opetustoimintaa johdetaan yliopistossa monella tasolla ja vastuu myös hajaantuu monelle toimijalle. Organisaatiotaso myös vaikuttaa johtamisen sisältöihin. Yliopistotasolla johtajan tehtävät ovat enemmän hallintoon ja resurssien turvaamiseen liittyviä, kun taas laitostasolla tieteellinen ajattelu on keskeisemmässä asemassa (Pirttilä 1997, viit. Viitasalo 2008, 39). Johtamisen tarkastelussa keskitytään laitos- ja tutkinto-ohjelmatasoon, koska sillä ajatellaan olevan eniten vaikutusta laitoksen opettajien kesken tapahtuvaan hyvien käytäntöjen jakamiseen.

Mielonen (2005) määrittää pro gradu -tutkielmassaan opetustoiminnan johtamisen tavoitteeksi laadukkaan opetustoiminnan ja sitä kautta oppimisen edistämisen. Johtamisen osa-alueita ovat yhteisöllisyyden muodostuminen, henkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukeminen ja resurssien jakaminen. Opetustoiminnan johtamiseen kuuluu paitsi opetussuunnitelman valmistelua, toteuttamista ja kehittämistä, myös laajemmassa mitakaavassa laitoksen toiminnan kehittämistä. (Mielonen 2005, 12–14)

Opetustoiminnan johtamisella voidaan vaikuttaa työn tekemisen tapoihin. Opetus mielletään perinteisesti autonomiseksi työksi, jota toteutetaan vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa, mutta usein kollegoista riippumattomasti (ks. edellinen luku). Niinpä yhteistyön tekemistä opetuksessa ei välttämättä pidetä luontevana ja sitä voidaan myös vastustaa. Jos laitoksen muut työntekijät ovat kiinnostuneita aivan eri asioista, voi yhteistyö jäädä laitoksen sisällä hyvinkin vähäiseksi. Kun kollegan opetus- tai tutkimustyöhön ei ehditä tutustua, jää myös tieto hyvistä opetuskäytännöistä välittymättä. (Wager 2003, 434) Opetustoiminnan johtaminen on kuitenkin yksi keino muuttaa opettajuutta yhteisöllisempään suuntaan ja kannustaa opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja toteutukseen (Mielonen 2005, 16).

Yhteisöllisyyden edistäminen ja yhteistyön lisääminen on määritetty myös Teknillisen korkeakoulun henkilöstöstrategian yhdeksi tavoitteeksi. Esimiesten tehtävänä on kannustaa työntekijöitä yhteistyöhön työyhteisöjen sisällä ja myös niiden välillä, minkä avulla edistetään osaamisen jakamista. (TKK:n henkilöstöstrategia 2006–2010) Yhteis-

työtä tekemällä opettajilla on mahdollisuus saada kannustusta ja tukea omalle toiminnalleen, ja he myös uskaltavat tehdä erilaisia opetuskokeiluja, mikä auttaa kehittämään opetusta laadukkaammaksi (Knight & Trowler 2000, Hargreaves 1994, 151). Yhteisöllisyys on toisaalta edellytys yhteisistä tavoitteista sopimiseen ja niiden saavuttamiseen. Johtajan on hyvin vaikeaa kehittää toimintaa ilman, että henkilöstö on sitoutunut tavoitteisiin ja on valmis tekemään töitä niiden eteen. (Knight & Trowler 2000; Rätty 2000, viit. Viitasalo 2008, 38) Sitoutumista tavoitteisiin taas edistää mahdollisuus saada vaikutusta niihin.

Toinen opetustoiminnan johtamisen osa-alueista on henkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukeminen, jolla viitataan tässä yhteydessä ensisijaisesti opetuksellisen osaamisen kehittämiseen. Pedagogisten taitojen kehittämistä ei aina pidetä tärkeänä yliopistoyhteisössä, jossa tutkimuksella on ensisijainen asema. Opetustaitojen kehittäminen on kuitenkin välttämätöntä, mikäli tavoitteena on laadukas oppiminen, sillä perinteisesti opettajat opettavat opiskelijoitaan samalla tavoin kuin heitä itseään on opetettu. Yksi tapa kehittää opetustaitoja on osallistua yliopistopedagogiseen koulutukseen, jota käsitellään tarkemmin luvussa 3.5.3. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 468-471) Johtamisella voidaan tukea ammatillista kehittymistä ohjaamalla henkilökuntaa osallistumaan koulutukseen sekä tukemalla pedagogisia kokeiluja ja toimintatapojen kehittämistä.

Resursseista huolehtiminen ja resurssien jakaminen muodostavat kolmannen opetustoiminnan johtamisen osa-alueen. Resursseilla käsitetään sekä taloudelliset että inhimilliset voimavarat. Keinoja inhimillisistä resursseista huolehtimiseen ovat Mielosen mukaan henkilöstön osaamisen kehittäminen, osaavan henkilökunnan palkkaaminen ja henkilöstön jaksamisesta huolehtiminen työnjaon ja aikaresurssien avulla. (Mielonen 2005, 19) Opetustoiminnan johtaminen on siis myös osaamisen johtamista, jossa määritetään, mitä osaamista tarvitaan, ja suunnitelmallisesti kehitetään henkilökunnan osaamista määritettyjä tarpeita vastaavaksi (Viitala 2005).

Opetussuunnitelmatyön johtaminen on yksi opetuksen johtamisen keskeisistä tehtävistä. Teknillisessä korkeakoulussa tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman valmistelua, toteu-

tumisen seuranta ja kehittämistä johtaa tutkinto-ohjelmasta vastaava professori (TKK:n hallinto-osaston ohje 20.2.2009). Kurssit kuitenkin tuotetaan laitoksilla, ja siellä tapahtuu myös varsinainen opetuksen suunnittelu. Laitoksen johtajan tehtävänä on laitoksen toiminnan johtaminen ja kehittäminen sekä resurssien jakaminen (Teknillisen korkeakoulun ohjesääntö). Näin ollen opetustoiminnan johtamisen edellä kuvatut osa-alueet – yhteisöllisyyden muodostumisen, henkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukeminen ja resurssien jakaminen – kuuluvatkin ennemmin laitosjohtajan työkenttään. Molemmilla henkilöillä on siis tärkeä rooli opetuksen johtamisessa, vaikka laitoksen johtajalla ei ole nimettyä vastuuta tutkinto-ohjelman kehittämisessä tiedekunnassa (TKK:n hallinto-osaston ohje 20.2.2009).

Mielonen muistuttaa, että opetustoiminnan johtaminen ei ole vain muodollisessa johtaja-asemassa olevien tehtävä, vaan se on ilmiönä yhteisöllinen, ja johtaminen perustuu kollektiiviselle vastuulle opetusasioista (Mielonen 2005, 32). Asiantuntijaorganisaatioissa ja erityisesti ammatillisissa byrokraatioissa onkin lukuisia piirteitä, jotka vähentävät johtamisen tarvetta. Johtajuutta ei esimerkiksi kaivata, kun henkilöillä on vahva ammattitaito ja kokemus, jolloin työhön puuttuminen voi olla jopa häiriöksi, ja kun ammattietiikka ja kollegiaalisuus ohjaavat työn määrää ja laatua. Ammatillinen kulttuuri voi myös vastustaa voimakasta johtamista. (Eklund 1992, 83–84) Nämä piirteet korostavat yhteistä vastuuta opetuksen johtamisesta ja yhteistyön merkitystä tavoitteiden sopeutumisessa.

3.5 Opetuksellinen asiantuntemus

Opetusta voidaan tarkastella myös opetuksellisen asiantuntemuksen näkökulmasta, jota lähestytään tässä tutkimuksessa opettajan opetusajattelun, opetuksellisen lähestymistavan ja yliopistopedagogisen koulutuksen kautta. Myös opettajan henkilökohtaisella kiinnostuksella opetusta kohtaan on merkitystä.

Yljoen (2002) mukaan on tärkeää tulla tietoiseksi siitä, millaisiin lähtökohtiin ja perususkomuksiin opetus perustuu, jotta ymmärretään, millaisia arvoja opetuksessa vahvistetaan. Opettajan opetusajattelu ja opetuksellinen lähestymistapa vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita opetukselle asetetaan ja millaisin keinoin tavoitteisiin pyritään. Opetuk-

seen vaikuttaa myös aiemmin luvussa 3.2 kuvatut tieteenalojen opetuskäytännöt. Esimerkiksi Nevgi, Lindblom-Yläne ja Levander (2009) ovat yliopistopedagogiikan kouluttajina kohdanneet opettajia, joiden mielestä jotkin oppimista aktivoivat menetelmät eivät sovellu heidän tieteenalansa opetukseen tieteenalan erityisluonteen vuoksi. Toiset opettajat puolestaan vaikuttivat omaksuvan opiskelijakeskeiset menetelmät nopeasti.

Edellä kuvatuista tekijöistä johtuen opettajien käsitykset siitä, mikä on opetuksen hyvä käytäntö, saattavat muodostua hyvin erilaisiksi. Yliopistopedagoginen koulutus on yksi keino vaikuttaa opettajien käsityksiin. Koulutuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä oppimisesta ja siten tehdä opettajat tietoisiksi omista tavoistaan opettaa (Gibbs & Coffey 2000; viit. Levander & Ruohisto 2008). Opettajien suhtautuminen opetukseen vaikuttaa kuitenkin siihen, ollaanko opetukseen ja opetustaitojen kehittämiseen valmiita panostamaan.

Osa opettajista pitää opettajuutta tärkeänä osana työtä ja kehittää omaa osaamistaan ja opetustaan. Osa taas on vahvasti tutkimukseen suuntautuneita, ja opetustyö lähinnä häiritsee tutkimusta. Vaikka tutkimus on ensisijaista, opiskelijoiden oppimisesta kannetaan silti vastuuta. Opetushenkilökuntaan kuuluu kuitenkin niitäkin, jotka suhtautuvat opettamiseen välinpitämättömästi, eivätkä ota vastuuta opiskelijoiden oppimisesta. He kokevat opiskelijoiden olevan epämotivoituneita, eivätkä he näe sillä olevan yhteyttä omiin opetusmenetelmiinsä. (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 72–79)

3.5.1 Sisältö- ja oppimislähtöisyys opetuksessa

Nevgi, Lindblom-Yläne & Levanderin (2009) mukaan sisältölähtöistä opetuksellisesta lähestymistapaa edustava opettaja pyrkii välittämään oppiaineen sisällöt opiskelijoille. Opettajan tehtävänä on itse jäsentää opetettavat asiat ja varmistaa, että opiskelijat muistavat ja ymmärtävät oppimansa asiat. Opettajan tavoitteet ja opetusmenetelmät perustuvat opetettavan aineen sisältöihin. Tieteenalan ja oppiaineen opetustraditioiden merkitys korostuu tässä lähestymistavassa.

Oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan omaksunut opettaja pyrkii sen sijaan tukemaan ja edistämään opiskelijoiden omaa ajattelua ja oivaltamista. Tavoitteiden ja opetusmenetelmien valinnan taustalla ovat oppimisprosessin tukeminen ja oppimisen edistäminen. Lähtökohtana on se, miten opetettavat sisällöt ovat opittavissa, ja menetelmät valitaan tukemaan oppimista. (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009)

Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander (2009) toteavat, että opetukselliset lähestymistavat saattavat perustua tieteenalalla vallitseviin opetustraditioihin yksittäisen opettajan opetuskäsityksen sijaan (ks. luku 3.2). Kovilla aloilla opetuskulttuuri ja kokemukset opiskelijana ohjaavat opettajia sisältölähtöisten opetusmenetelmien käyttöön, kun taas pehmeillä tieteenaloilla tyypilliset pienryhmä- ja seminaariopetus johtaa opiskelijan toimintaa ja vuorovaikutusta korostavaan opetukseen. (Neumann, Parry & Becher 2002; Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009)

Opetuksellisella lähestymistavalla on merkitystä oppimisen kannalta, sillä sisältölähtöinen opetus on yhteydessä pintasuuntautuneeseen opiskelutapaan, kun taas oppimislähtöinen opetus on yhteydessä syväsuuntautuneeseen opiskelutapaan. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 77) Pintasuuntautuneen oppimisen taustalla on pyrkimys suorittaa kurseista, ja oppimisessa painottuu muistaminen ymmärtämisen sijaan. Opiskelu koetaan usein kuormittavana. Syväsuuntautunut opiskelija sen sijaan pyrkii ymmärtämään opittavan asian, liittämään sen aiempaan osaamiseensa ja saa iloa oppimisesta. Opetus- ja arviointimenetelmillä voidaan vaikuttaa opiskelijan opiskelutapaan, eikä se siten ole opiskelijan synnynnäinen ominaisuus. (Biggs 2003, 14–17) Pinta- ja syväsuuntautunut opiskelutapa on myös yhteydessä opettajan opetusajattelun tasoon.

3.5.2 Opetusajattelun tasot

Opetusta voidaan tarkastella sen mukaan, mikä on ratkaisevaa oppimistuloksen kannalta. Biggs (2003) on jakanut opetusajattelun kolmeen tasoon, joiden mukaan oppiminen on seurausta opiskelijoiden välisistä eroista, opettajan toiminnasta tai opiskelijoiden oppimistavoista.

Ensimmäisellä tasolla huomio kiinnittyy siihen, mitä opiskelija on. Opettajan tehtävä on tuntea sisältö hyvin ja välittää se opiskelijoille. Erot oppimisessa ovat seurausta opiskelijoiden erilaisista kyvyistä, motivaatiosta ja sisäsyntyisestä lähestymistavasta oppimiseen. Ensimmäisen tason ajattelussa opetuksen onnistuminen riippuu opiskelijoiden ominaisuuksista opiskelijoina, ei opettajan toiminnasta. Näkemys siitä, että opettaminen on tiedon välittämistä, on laajasti hyväksytty, ja esimerkiksi opetustilat suunnitellaan tukemaan yksisuuntaista tiedonvälitystä. (Biggs 2003, 20–22)

Toisella tasolla huomio on opettajan toiminnassa. Opettajan tehtävä on paitsi välittää tietoa, myös selittää käsityksiä ja periaatteita. Varmistaakseen "asian perillemenon" opettaja tarvitsee erilaisia taitoja ja opetusmenetelmiä. Keskiössä tällä ajattelun tasolla on se, mitä opettaja tekee, ei mitä opiskelijat oppivat. Ajattelu on reflektiivisempää kuin ensimmäisellä tasolla, sillä on olemassa mahdollisuus, että on tehokkaampiakin tapoja opettaa kuin nykyinen. (Biggs 2003, 22–23)

Kolmannella tasolla oppimisen käsitetään riippuvan siitä, mitä opiskelija tekee. Asiantuntevaan opetukseen kuuluu erilaisten opetusmenetelmien hallinta, mutta ne ovat merkityksettömiä, jos oppimista ei tapahdu. Opetuksen tehtävä onkin tukea oppimista. Kolmannella tasolla olennaista on määrittää taso, jolla opittavat asiat halutaan ymmärrettävän, ja sen jälkeen valita oppimistehtävät, joilla määritetty taso voidaan saavuttaa. Hyvä oppiminen riippuu sekä opiskelijoihin liittyvistä tekijöistä, kuten kyvyistä ja aiemmasta tietopohjasta, että opetuskontekstista, johon kuuluu opettajan vastuu, päätöksenteko ja johtaminen. (Biggs 2003, 24–25)

3.5.3 Yliopistopedagoginen koulutus

Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola (2003) pitävät opetustaitojen kehittämistä välttämättömänä, mikäli koulutuksen laatua halutaan parantaa. Yksi taitojen kehittämisen keino on osallistua pedagogiseen koulutukseen. Koulutukseen osallistuminen ei kuitenkaan ole yliopistossa itsestäänselvyys, sillä opettajat suhtautuvat usein välinpitämättömästi tai jopa kielteisesti pedagogisten taitojen kehittämiseen. Syynä on akateemisessa kulttuurissa tavanomainen arvostuksen puute opetusta kohtaan ja tutkimuksen ensisijai-

suus. Esimerkiksi Ylijoen mukaan yliopistopedagogiikkaa saatetaan pitää kosmeettisten temppujen opetteluksi ja se nähdään jopa vastakkaisena tieteelliselle asiantuntemukselle. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 470; Ylijoki 1998)

Opettajien pedagogisiin taitoihin kiinnitetään kuitenkin yhä enemmän huomiota esimerkiksi valittaessa henkilöstöä opetus- ja tutkimustehtäviin (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 26). Aalto-yliopistossa korkeatasoinen opetus ja hyvät opettajat on määritetty strategiassa keskeiseksi voimavaraksi, ja sen vuoksi opetusansioiden painoa aiotaan lisätä rekrytoinnissa. Myös pedagogisen koulutuksen tärkeys on nähty, ja strategiassa tavoitteeksi on asetettu pedagogisen koulutuksen ja osaamisen arvioinnin kytkeminen osaksi urajärjestelmiä. (Aallon strategia, 11)

Pedagogisen koulutuksen tavoitteina ovat useimmiten opetustaitojen ja -menetelmien kehittäminen, opettamista ja oppimista koskevien käsitysten syventäminen, reflektiivisen työskentelytavan edistäminen ja opiskelijoiden opiskelutapoihin vaikuttaminen (Gibbs & Coffey 2000; viit. Levander & Ruohisto 2008). Levander & Ruohiston (2008) mukaan opettajat tulevat usein koulutukseen hakemaan tietoa vaihtoehtoisista opetustavoista, mutta ilman opetuksellisiin käsityksiin vaikuttamista menetelmät voivat jäädä irrallisiksi. Yksi koulutuksen tarkoituksista onkin lisätä opettajien tietoisuutta omista opetuskäsityksistä, jotka ohjaavat työskentelytapojen valintojen kautta opiskelijoita opiskelemaan pinta- tai syväsuuntautuneesti.

Teknillisessä korkeakoulussa on järjestetty systemaattista pedagogista koulutusta vuodesta 1999, jolloin alkoi Opetuksen ja opiskelun tuen järjestämä 15 opintoviikon laajuinen YOOP (yliopisto-opettajan opintokokonaisuus) -koulutus. Tällä hetkellä opetusta tarjotaan koko Aalto-yliopiston henkilökunnalle. Keväällä 2010 kursseja ovat 15 opintopisteen laajuinen YOOP-kokonaisuus, sen esitietoina vaadittava peruskurssi Minä opettajana – Opettaminen + Oppiminen + Opettajuus = O3 (5 op) sekä ohjauskoulutus (2 op). (Opetuksen ja opiskelun tuki) YOOP-koulutukseen on vuodesta 1999 lähtien osallistunut noin 250 henkilöä ja O3-kurssille noin 500 henkilöä (tiedonanto Opetuksen ja opiskelun tuen päällikkö Riikka Rissanen 30.3.2010).

O3-kurssin tavoitteeksi on kuvattu virikkeiden, toimintamallien ja työkalujen tarjoaminen omaan opetukseen. Kurssin aihepiiriin kuuluu muun muassa opetuksen ja oppimisen peruskäsitteet, opetustavat, arviointimenetelmät ja yleisten akateemisten valmiuksien opettaminen oman opetuksen aihepiiriin yhteydessä. Kurssilla perehdytään myös opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Osan koulutuksesta muodostaa kokemusten jakaminen muiden kurssilaisten kanssa ja siitä saatavien ideoiden hyödyntäminen omassa opetuksessa. (Opetuksen ja opiskelun tuen www-sivut)

YOOP-koulutus pyrkii syventämään osallistujien opetusajattelua ja tukemaan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Koulutus rakentuu osallistujien oman opetuksen ympärille harjoitustehtäviä myöten. Käsiteltävät teemat ovat samoja kuin O3-kurssilla, mutta opinnoissa mennään syvemmälle aihealueisiin ja osa kursseista on valinnaisia, joten osallistuja voi suunnata opintojaan oman kiinnostuksensa mukaan. Myös opettajien keskinäinen kokemusten vaihtaminen ja yhteistyöhön kannustaminen on keskeisessä osassa koulutusta. (Opetuksen ja opiskelun tuen www-sivut)

Teknillisessä korkeakoulussa järjestettävä yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on ollut siis paitsi opetustaitojen kehittäminen, myös opetuksellisista ajattelutavoista tietoiseksi tuleminen ja ajattelun syventäminen. Opettajia on myös kannustettu keskinäiseen yhteistyöhön ja kokemusten vaihtoon, ja siten toisilta oppimiseen. Aalto-yliopiston myötä yliopistopedagoginen koulutus suunnitellaan kaikkien kolmen korkeakoulun yhteiseksi koulutukseksi ottaen huomioon kunkin tieteenalan opetuksen ja opiskelun erityispiirteet ja kehittämistarpeet (tiedonanto Opetuksen ja opiskelun tuen päällikkö Riikka Rissanen 5.4.2010).

4. Hyvät käytännöt ja niiden jakaminen

Tässä luvussa tarkastellaan käytäntöjen jakamista ensisijaisesti tietämyksenhallinnan kirjallisuuden näkökulmasta. Luvun aloittaa hyvän käytännön käsitteen määrittely ja käytännön hyvyden pohdinta. Tämän jälkeen käytäntöjen jakamista tarkastellaan suhteessa tietämyksenhallinnan tavoitteisiin. Jakamiselle pohjan luo ymmärrys käytäntöjen jakamisen luonteesta, minkä lisäksi olennaisessa osassa on käytäntöjen saatavuus ja niiden kontekstuaalisuus. Lopuksi tarkastellaan, millaiset organisatoriset ja yksilöihin liittyvät tekijät vaikuttavat jakamiseen.

4.1 Mikä on hyvä käytäntö?

Hyvä käytäntö on arkikielessä ja myös tietämyksenhallinnan kirjallisuudessa usein käytetty ilmaus, jolle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Edes käytäntöjen siirtämisistä käsittelevissä tutkimuksissa käsitettä ei ole aina määritetty (vrt. O'Dell & Grayson 1998). Kuitenkin hyvien, tai parhaiden, käytäntöjen jakaminen on usein mainittu tietämyksenhallinnan keskeiseksi tavoitteeksi, ja käsitys siitä, mistä käytännöt muodostuvat, muodostaa pohjan sille, miten niiden jakamista pyritään tukemaan.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään usein "best practice" -termiä. Jonkin nimeäminen parhaaksi voi kuitenkin olla ongelmallista. Esimerkiksi englanninkielisessä wikipediassa "best practice" on määritetty olevan toimintatapa, prosessi tai kannustin, jonka uskotaan olevan tehokkaampi jonkin tuloksen saavuttamiseen tietyissä olosuhteissa kuin mikään muu tapa (Wikipedia). Näin ollen määritelmään sisältyy ajatus siitä, että vain yksi tapa voi olla tehokkain määritetyissä olosuhteissa. Opetustilanteisiin ajatus yhdestä ainoasta parhaasta käytännöstä istuu huonosti, koska on monia hyviä vaihtoehtoisia tapoja toimia. Olosuhteet eivät opetuksessa pysy vakiona, koska opiskelijat vaihtuvat eikä lopputulos ole standardi. Kun puhutaan hyvistä käytännöistä parhaan sijaan, hyväksytään se seikka, että ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa opettaa tai järjestää opetusta.

Viitaten Nelson & Winteriin (1982) ja Kogut & Zanderiin (1992), Szulanski (1996) määrittää käytännön olevan organisaation rutiininomainen tapa käsitellä tietoa. Rutiini

on tapa tehdä asioita ja sillä voi viitata yksilön taitoihin tai organisaatiossa toistuviin toimintamalleihin. Rutiinia voi käyttää myös adjektiivina, joka kuvaa yksilön tai organisaation tehtävien tehokasta ja ongelmatonta suorittamista. (Nelson & Winter 1982, 97, 113) Käytäntöihin liittyy sekä eksplisiittistä että hiljaista tietoa. Szulanskin (1996) mukaan käytäntöihin usein kuuluva hiljainen tieto liittyy osin yksilön taitoihin ja osin työn organisointiperiaatteisiin. Käytäntöön liittyvää hiljaista tietoa on myös prosessi, jolla se on kehitetty (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, Newell et al. 2003).

Käytäntöjä toteuttaa vaihteleva määrä ihmisiä. Käytännöllä voidaan viitata yhden henkilön tapaan hoitaa tai järjestää jokin asia tai useita henkilöitä koskeviin töiden organisointitapoihin ja yhteistyöjärjestelyihin. Osa käytäntöön keskeisesti liittyvistä henkilöistä voi myös sijaita organisaation ulkopuolella (vrt. Newell et al. 2003). Käytännöt liittyvät kiinteästi siihen kontekstiin, jossa niitä toteutetaan, sillä tavoitteet, osaaminen ja resurssit määrittävät millaiseksi käytäntö muodostuu (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, Newell et al. 2003, O'Dell & Grayson 1998).

Käytännöt syntyvät ratkaisuna johonkin ongelmaan tai tavoitteeseen. Ongelmia ratkaistaessa käytetään olemassa olevaa tietoa ja etsitään uutta, kokeillaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja arvioidaan niiden toimivuutta. Arnkil, Spangar & Jokisen (2007, 23-24) mukaan mitä monimutkaisempi ongelma on ratkaistavana, sitä enemmän kehittämiseen kuuluu hapuilua, etsintää ja epäonnistumisia. Kehittyminen onkin usein asteittaista ja käytännön hyvyys voidaan useimmiten arvioida vasta jälkepäin, kun on kerätty kokemuksia ja nähty tehtyjen ratkaisujen vaikutus.

Käytäntöjen kehittämistä voidaan tarkastella Argyriksen yksikehäisen (single-loop) ja kaksikehäisen (double-loop) oppimisen näkökulmasta. Yksikehäisessä oppimisessa asetetaan päämäärä, ja poikkeamia havaitessa pyritään takaisin tavoitteeseen, aivan kuten termostaatti toimii. Olennaista on, että päämäärää ei yksikehäisessä oppimisessä kyseenalaisteta toisin kuin kaksikehäisessä, jossa kysytään onko tavoite ylipäätään oikein asetettu. (Argyris 1991) Opetuksen näkökulmasta yksikehäinen oppiminen saattaa johtaa nykyisten käytäntöjen, esimerkiksi luentojen, hiomiseen paremmiksi. Kaksikehäisen oppimisen seurauksena ollaan sen sijaan valmiita kyseenalaistamaan nykyiset käytän-

nöt, esimerkiksi kysymään onko luennointi paras tapa oppia haluttu asia, ja etsimään muita ratkaisutapoja. Käytäntöjen kehittyminen on kummassakin tapauksessa edelleenkin asteittaista, mutta se perustuu eri lähtökohtiin.

Edellä kuvatun perusteella voidaan tiivistää hyvän käytännön olevan jonkin tavoitteen saavuttamiseksi kehittynyt ja tehokkaaksi muodostunut osin tiedostamaton toimintatapa, johon liittyy yksi tai useampi henkilö, ja joka on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa se toteutetaan.

4.2 Käytäntöjen jaottelu

Kuten edellä todettiin, ei voida ajatella olevan parasta käytäntöä. American Productivity and Quality Center:n määritelmä parhaalle käytännölle huomioi käytäntöjen ja tilanteiden erilaisuuden, eikä siksi ole olemassa yhtä parasta käytäntöä, joka sopii kaikille. APQC:n mukaan parhaat käytännöt ovat niitä, jotka ovat osoittaneet tuottavan erinomaisia tuloksia, ovat systemaattisesti valittuja ja jotka on arvioitu esimerkillisiksi, hyviksi tai niiden toimivuus on muuten osoitettu. (APQC 1999, viit. Newell et al. 2003)

O'Delliin ja Graysoniin (1998) viitaten Arnkil, Spangar & Jokinen (2007) toteavat käytäntöjä olevan eriasteisia ja niiden tueksi on vaihteleva määrä todisteita, joihin myös ajallinen kestävyys lukeutuu. Käytännön hyvyttä tai paremmuutta ei voikaan arvioida yksiselitteisesti. Käytännön hyvyys riippuu myös kontekstista, ja jokin käytäntö voi olla rutiinia yhdelle mutta uutta toiselle. (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 22)

Usein on tarkoituksenmukaista tehdä jaottelua esimerkiksi eriasteisiin käytäntöihin, sen sijaan, että keskityttäisiin etsimään absoluuttisesti parasta käytäntöä. Todisteiden saamiseen käytännön tuloksellisuudesta voi mennä pitkäkin aika (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 26), mutta ongelmaan on alettava etsiä ratkaisua välittömästi.

Käytäntöjä voidaan jaotella useilla eri tavoilla. Kuntien vertaisoppimisesta ja hyvien käytäntöjen jakamisesta kirjoittavat Arnkil, Spangar & Jokinen (2007, 26–27) ovat jaotelleet hyvät käytänteet neljään eri tasoon sen mukaan, kuinka paljon käytäntöjen toimivuudesta on todisteita. Käytäntöjen tasot on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Hyvien käytäntöjen jaottelu (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007)	
Kiinnostava käytäntö	Käytäntöjä on kehitetty ja on tehty monipuolisia kokeiluja lyhyen aikaa, mutta todisteet käytäntöjen tuloksellisuudesta ja toimivuudesta puuttuvat
Lupaava käytäntö	Kehittämistä ja kokeiluja on tehty jo jonkin aikaa, ja on joitain itsearviointiin tai ulkopuoliseen arviointiin perustuvia todisteita tuloksellisuudesta ja toimivuudesta
Hyvä käytäntö	Käytäntöä on jo pidempään sovellettu ja on olemassa itsearviointiin ja ulkopuoliseen arviointiin perustuvia todisteita tuloksellisuudesta ja toimivuudesta
Kestävä hyvä käytäntö	Käytäntöä on sovellettu pitkään ja eri konteksteissa, ja tuloksellisuudesta ja toimivuudesta on monipuolisia todisteita itsearviointiin ja ulkopuoliseen arviointiin perustuen

4.3 Käytäntöjen jakaminen tietämyksenhallinnan tavoitteena

Tietämyksenhallinnan perusajatus liittyy niihin tapoihin, joilla organisaatioissa tallennetaan, käsitellään, jaetaan ja käytetään tietoa. Tavoitteena on hyödyntää ja levittää jo olemassa olevaa tietoa, oivalluksia ja tietämystä siten, että organisaatioiden jäsenet voivat kehittää toimintatapojaan ja kokemukseen perustuen luoda uutta tietoa organisaation menestykseksi. (Buono & Poulfelt 2005, ix–x) Organisatorisen tietämyksenhallinnan tavoitetta voidaan myös kuvata "pyörän uudelleenkeksimisen" estämisenä, erityisesti hyvien käytäntöjen jakamisen avulla (Newell et al. 2003). Taustalla on ajatus siitä, että kun jossain tehokkaasti toteutettu käytäntö siirretään toisaalle, käytännön vastaanottajasta tulee yhtä tehokas ja kehittäminen perustuu todistettuihin käytäntöihin sen sijaan, että kehittyminen olisi asteittaista (Dence 1995; viit. Newell et al. 2003).

Käytännöt ovat organisaation tietoa (Kogut & Zander 1992). Tietämyksenhallinnan kirjallisuudessa käsitys tiedosta vaihtelee. Asteikon toisessa päässä tietoon suhtaudutaan esineenä, joka voidaan muuttaa eksplisiittiseen muotoon, kodifioida ja tallentaa tietokantoihin. Toisessa päässä asteikkoa on vastakkainen näkemys, jonka mukaan tieto on ennemminkin prosessi – suurempi osa siitä on hiljaista tietoa ja se sijaitsee ajatusmaailmissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Buono & Poulfelt 2005, x) Nämä eri-

laiset näkemykset tiedon luonteesta vaikuttavat siihen, miten käytäntöjen ja tiedon siirtämiseen suhtaudutaan ja millaisin keinoin siirtämistä tulisi tukea.

Tietämyksenhallinnan menetelmät voidaan jakaa ensimmäisen ja toisen polven menetelmiin. Ensimmäisen polven tietämyksenhallinnassa tietoon suhtaudutaan henkilön hallussa olevana esineenä. Käsitys johtaa kodifioimisstrategiaan (codification strategy), jota noudattaen tieto pyritään muuttamaan eksplisiittiseen muotoon ja tallentamaan se tietokantoihin. Tiedon jakaminen tapahtuu tietokantojen avulla, ja niistä etsimällä ihmiset saavat muilta tietoa. (Buono & Poulfelt 2005, x–xi; Hansen, Nohria & Tierney 1999)

Toisen sukupolven tietämyksenhallinta korostaa sitä, että tieto on sosiaalisesti konstruoitu, minkä vuoksi yksilöiden on vaikeaa täysin ymmärtää ja siirtää hiljaista tietoa kontekstista toiseen. Tieto on sidoksissa henkilöön, joka sen on kehittänyt, ja jakaminen tapahtuu pääasiassa kasvokkaisissa tapaamisissa. Tämän käsityksen mukainen strategia on henkilökohtaistaminen (personalization strategy). Organisaation jäseniä kannustetaan verkostoitumaan keskenään, tekemään yhteistyötä ja siten jakamaan tietoa. (Buono & Poulfelt 2005, xii; Hansen, Nohria & Tierney 1999)

Marchin (1991) mukaan organisaatiot joutuvat tasapainottelemaan sen välillä, kuinka paljon ne käyttävät resursseja uuden tiedon etsimiseen (exploration) ja kuinka paljon olemassa olevan hyödyntämiseen (exploitation). Jos organisaatio keskittyy pelkästään hyväksikäyttämään olemassa olevaa tietoa, toiminta tehostuu lyhyellä aikavälillä mutta johtaa puolioptimaaliseen tasapainotilaan, joka estää menestymisen pitkällä aikavälillä. Jos organisaatiot puolestaan keskittyvät ainoastaan uuden tiedon etsimiseen, kokeilemisesta aiheutuu paljon kustannuksia mutta hyödyt jäävät usein pieniksi. Menestyminen pitkällä aikavälillä edellyttääkin sekä uusien käytäntöjen luomista että olemassa olevien hyödyntämistä. (March 1991)

4.3.1 Mitä käytäntöjen jakaminen on?

Hyvien käytäntöjen siirtymistä samassa laitoksessa opetustehtävissä työskentelevien kollegojen välillä kuvataan tässä työssä käytäntöjen jakamisena. Jakaminen on tietois-

ti valittu termi, joka huomioi käytäntöihin kuuluvan hiljaisen tiedon ja kollegojen kesken tapahtuvan kokemusten vaihdon luonteen. Lähtökohtana on edellä kuvattu näkemys, jonka mukaan käytäntö on sidoksissa siihen henkilöön, joka sen on kehittänyt, ja jakaminen tapahtuu henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa.

Käytäntöjen jakamisessa tarvitaan sekä eksplisiittisen että hiljaisen tiedon jakamista. Eksplisiittinen tieto on mahdollista pukea sanoiksi tai ilmaista kuvien ja kaavioiden avulla, ja se voidaan tallentaa esimerkiksi tietokantoihin tai dokumentteihin. Hiljainen tieto liittyy yksilön osaamiseen, taitoihin ja kokemukseen, ja sillä on vahva yhteys toimintaan tietyssä tilanteessa tai ympäristössä. Hiljainen tieto on osin tiedostamatonta ja sen formalisoiminen on vaikeaa. Kurosen et al. (2007) mukaan hiljainen ja eksplisiittinen tieto muodostavat saman jatkumon ääripäät. Eksplisiittinen tieto auttaa omaksumaan ja soveltamaan hiljaista tietoa, ja toisaalta eksplisiittisen tiedon ymmärtäminen saattaa edellyttää toimintaympäristön tuntemista, joka on hiljaista tietoa. Näin tiedon eri muodot täydentävät toisiaan. (Kuronen et al. 2007, 4)

Kurosen et al. (2007) mukaan hiljaisella tiedolla on piirteitä, jotka vaikuttavat sen siirrettävyyteen ja eksplisiittiseen muotoon muuttamisen onnistumiseen. Koska hiljainen tieto on osin tiedostamatonta, sen esille tuominen oma-aloitteisesti voi olla vaikeaa. Kokemuksen kautta syntynyt tieto koetaan yleensä merkitykselliseksi vain siinä ympäristössä, jossa se on tuotettu, ja on siten kontekstisidonnaista (Evans & Kersh, 2004; Mylonopoulos & Tsoukas, 2003, viit. Kuronen et al. 2007, 6). Hiljaisen tiedon kontekstisidonnaisuus edellyttää, että vuorovaikutus ja jakaminen tapahtuvat aitojen tehtävien äärellä. Hiljaisen tiedon muuttaminen eksplisiittiseen muotoon taas epäonnistuu usein ja tuottaa vaikeaselkoisia dokumentteja. (Kuronen et al. 2007, 6)

Edellä kuvatuista hiljaisen tiedon piirteistä seuraa, ettei sitä voi siirtää sellaisenaan. Sen sijaan kokenut asiantuntija edistää oman hiljaisen tietonsa avulla kokemattoman hiljaisen tiedon syntymistä. Tätä kutsutaan hiljaisen tiedon jakamiseksi. (Kuronen et al. 2007, 21) Vaikka käytäntöjen jakaminen ei ole pelkästään hiljaisen tiedon jakamista, vertauskuvaa silti hyvin käytäntöjen jakamisessa vaadittavaa vuorovaikutusta ja jakamisen osittain tiedostamatontakin luonnetta.

Jakamisen sijaan voitaisiin käyttää ilmauksia siirto tai levittäminen. Arnkil, Spangar & Jokinen (2007, 22) korostavat, että on tärkeää ymmärtää, ettei hyvää käytäntöä voi ajatella työkaluna tai tavarana, joka voidaan varastoida ja siirtää toisalle sellaisenaan. Termien siirto tai levittäminen käyttö saattaisikin synnyttää tällaisen mielikuvan.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään useimmiten termiä siirto (transfer). Esimerkiksi Szulanski (1996) käyttää nimenomaan termiä siirto eikä leviäminen tai levittäminen korostaakseen sitä, että tiedonsiirto organisaation sisällä on erillinen kokemus, ei asteittainen leviäminen, ja se riippuu kaikkien osallisten ominaisuuksista. Siirto kuvaakin ehkä parhaiten selvärajaisia tapahtumia, joilla on alku ja loppu, esimerkiksi jossain tehtaassa olevan käytännön siirtoa toiseen tehtaaseen. Opettajien välillä tapahtuvan käytäntöjen siirtymisen ei kuitenkaan oleteta olevan yhtä tietoista ja hyvin rajattua vaan ennemminkin hiljalleen tapahtuvaa kokemusten vaihdon seurauksena syntyvää käytäntöjen leviämistä.

Käytäntöjen jakamista voitaisiin kutsua myös levittämiseksi. Levittämisestä syntyy helposti mielikuva jonka mukaan se, joka kehittää käytännön, on aktiivisessa roolissa ja vastuussa siitä, että käytäntö otetaan käyttöön muualla. Usein puhutaankin projektien ja ohjelmien tulosten levittämisestä (vrt. Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 24). Projekteissa on yleensä velvollisuutena levittää kehitettyjä käytäntöjä, mutta jos opettaja kehittää omaa opetustaan ja tulee samalla luoneeksi hyviä toimintatapoja, ei hänellä ole välttämättä tarvetta tai velvollisuutta levittää käytäntöjään muiden käyttöön.

4.3.2 Miten hyvän käytännön löytää ja tunnistaa?

Ennen kuin käytäntöjä voidaan jakaa organisaation sisällä, on oltava jotain, mitä jakaa. Tämä vaatii hyvien käytäntöjen tunnistamista. Käytäntöjen jakaminen edellyttää myös, että tiedetään, mitä muut organisaatiossa tekevät.

Yhdeksi esteeksi käytäntöjen jakamiselle voi muodostua se, että käytäntöjä ei yksinkertaisesti tunnisteta mitenkään erityisiksi, etenkin jos ne ovat osa vakiintunutta toimintaa. Montaa ihmistä koskevien käytäntöjen kohdalla käytäntöä toteuttavan yksilön voi olla

vaikeaa tunnistaa toimintatapaa jotenkin erityiseksi. Tämä johtuu siitä, että yksilöllä on vain osittainen näkemys organisaation rutiineista (Newell et al. 2003). Kun käytäntöä ei tunnisteta erityiseksi tai siihen ei kiinnitetä huomiota, ei sitä myöskään aktiivisesti yritetä jakaa.

Szulanskin (1994, viit. O'Dell & Grayson 1998) tekemän organisaation sisällä tapahtuvaa käytäntöjen jakamista selvittäneen tutkimuksen mukaan tärkein este käytäntöjen siirtymiselle oli se, ettei tiedetä, missä hyviä käytäntöjä on tai että joku voisi tarvita niitä sieltä, missä niitä on. Varsinkin suurten organisaatioiden sisällä ongelmaksi muodostuu se, ettei yksinkertaisesti tiedetä, mitä muualla osataan, eikä omaa osaamista tai käytäntöjä tuoda aktiivisesti esille. (O'Dell & Grayson 1998)

Tiedon saatavuuteen ja sen jakamiseen vaikuttaa se, kuinka tiiviisti organisaation jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Työntekijät pitävät yhteyttä eniten niihin, joiden kanssa tekevät töitä yhdessä. Jos yhteydenpito puuttuu, puuttuu usein myös tieto muualla olevasta osaamisesta ja käytännöistä. (O'Dell & Grayson 1998)

Yksiköiden ja henkilöiden välistä vuorovaikutusta ja tiedon jakamista voidaan tarkastella sosiaalisten verkostojen näkökulmasta. Granovetterin (1973) mukaan heikot sidokset ovat tehokkaita tiedon jakamiseen, koska ne tarjoavat pääsyn uuteen tietoon yhdistämällä ryhmät ja yksilöt, jotka eivät muuten ole tekemisissä toistensa kanssa. Heikolla sidoksella Granovetter tarkoittaa suhdetta, joka on etäinen ja yhteydenpito epäsäännöllistä. Säännöllisen yhteydenpidon seurauksena syntyvät vahvat sidokset ovat puolestaan tehottomia johtaessaan ylimääräiseen tietoon, sillä pienessä ryhmässä kaikki tietävät muutenkin, mitä muut tietävät. (Granovetter 1973)

Tuotekehityksessä tapahtuvaa tiedon jakamista yksiköiden välillä tutkinut Hansen (1999) kuitenkin tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että heikot sidokset ovat kyllä hyviä uuden tiedon löytämiseen, mutta jos jaettava tieto on kompleksista eli osa siitä on hiljaista tietoa, sen jakamiseen tarvitaan vahvoja sidoksia. Käytäntöihin liittyvän hiljaisen tiedon jakaminen edellyttääkin tiivistä yhteydenpitoa, ja jos suhde on työläs ja etäinen, se aiheuttaa ongelmia käytäntöjen jakamiselle (Szulanski 1996).

Käytäntöjen jakaminen edellyttää siis riittävän tiivistä vuorovaikutusta opettajien kesken, jotta tiedetään, mitä muut tekevät, ja siten on myös mahdollista saada tietää, mitä hyviä käytäntöjä heillä on opetuksessaan. Vuorovaikutus on olennaisessa osassa myös jakamisen onnistumisessa.

4.3.3 Käytäntöjen kontekstisidonnaisuus ja soveltaminen kontekstista toiseen

Käytännöt muotoutuvat aina sen kontekstin mukaiseksi, jossa ne on tuotettu. Organisaatioiden tavoitteet ja ongelmat ovat erilaisia, ja siksi toimintatavatkin muodostuvat erilaisiksi. Myös ihmiset, heidän osaamisensa ja kokemuksensa ovat erilaisia, samoin kuin käytettävissä olevat resurssit. Käytännöt ovatkin aina paikallisia, paikallisen käytäntöyhteisön soveltamia "sosiaalisia innovaatioita", kuten Arnkil, Spangar & Jokinen (2007, 22) niitä kutsuvat.

Kontekstisidonnaisuudesta seuraa, ettei käytäntöjä voi siirtää sellaisenaan toiseen ympäristöön, jossa osaaminen ja toimintatavat ovat erilaisia, vaan ne on sovitettava kulloiseenkin tilanteeseen ja tarpeeseen sopiviksi. Se vaatii sekä käytännön nykyisen kontekstin ymmärtämistä että uuden kontekstin eroavaisuuksien ymmärtämistä. (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, Bang 2005, Newell et al. 2003)

Arnkil, Spangar & Jokisen (2007) mukaan olennaista on, että uuden hyvän käytännön oppija ymmärtää sen omaa kokemustaan ja kontekstiaan vasten. Tällöin arvioidaan miten käytäntö sopii omaan ympäristöön, jossa osaaminen ja toimintatavat ovat erilaisia. (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 24–25) Kontekstilla onkin merkitystä käytännön toimivuutta arvioitaessa. Esimerkiksi opettajat arvioivat käytännön hyvyttä omaa kontekstiaan ja opettamiaan oppilaita vasten (Marshall 2005). Jos käytäntö ei ratkaise omia ongelmia, sen hyvydellä tai huonoudella on vähän merkitystä.

Ekspliisiittiseen tietoon nojaavissa käytäntöjen jakamisen menetelmissä omaan kontekstiin sopivuuden arviointi voi muodostua ongelmaksi, koska "tapausraportoinneissa on vaikeaa tavoittaa käytäntöön ja omaan kontekstiin soveltamisen prosessia niin, että joku

ulkopuolinen voi sen ymmärtää omassa kontekstissään" (Arnkil, Spangar & Jokinen 2007, 24–25). Käytäntökuvauksissa keskitytäänkin helposti suuriin linjoihin, mikä tekee käytännöstä yleisen. Kuitenkin yksityiskohdat sekä olosuhteet, joissa käytäntöä toteutetaan, ja taustalla olevat oletukset vaikuttavat siihen, onko käytäntö toimiva vai ei uudessa kontekstissa. Keskityttäessä käytännön yleisiin piirteisiin uuden käytännön oppija jättää helposti analysoimatta omat olosuhteensa ja käytännön sopivuuden niitä vasten. (Bang 2005, 32) Jos jaettava tieto ei sovi vastaanottajalle eikä sitä voida muokata uuteen kontekstiin sopivaksi, siirrolla voi olla haitallisia vaikutuksia (Argote ja Ingram 2000).

Konteksti vaikuttaa siihen, miten tieto tulkitaan. Newell et al. (2003) huomauttaa, että eri kontekstit aiheuttavat saman informaation tulkinnan eri tavoin, ja siksi jokin käytäntö voi olla järkevä yhdessä kontekstissa, mutta toisesta kontekstista tuleva ei ymmärrä sitä. Syynä tähän on se, että käytännön kehittämisessä on saattanut syntyä tietoa, jonka tunteminen on edellytys toimintatavan ymmärtämiselle. (Newell et al. 2003) Ihmisten erilainen tietämys ja aiemmat kokemukset aiheuttavat väistämättä sen, että syntyy erilaisia tulkintoja, vaikka kaikille kerrottaisiin sama eksplisiittinen tieto (Newell 2005, 54).

Myös opetuksessa on olennaista tiedostaa, mitkä ovat omat olosuhteet ja millaisiin uskomuksiin oma opetus perustuu (vrt. luku 3.5), jotta voi arvioida, miten hyvin uusi käytäntö sopii omaan opetukseen. Samoin voi olla tarpeen tietää, millaiseen käsitykseen oppimisesta uusi käytäntö perustuu, jotta voi ymmärtää, miksi toimitaan juuri niin kuin toimitaan. Ilman kunnollista ymmärrystä käytännön käyttöönotto voi epäonnistua tai siitä odotettavat hyödyt saattavat jäädä toteutumatta.

4.4 Organisatoriset tekijät käytäntöjen jakamisessa

Kuronen et al. (2007) toteavat, että organisaatiokulttuuri vaikuttaa merkittävästi tiedon ja osaamisen jakamisen onnistumiseen. Käytäntöjen jakaminen edellyttää ilmapiiriä, jossa jakamista tuetaan ja arvostetaan. Tällöin organisaation kulttuuri on ratkaisevassa asemassa. Vaikka jakamisen edellytykset olisivat muuten kunnossa, niillä ei ole merkitystä, jos ilmapiiri ei tue jakamista. (O'Dell & Grayson 1998, Kuronen et al. 2007, 20,

36) Haasteena on luoda kulttuuri, joka kannustaa tiedon avoimeen jakamiseen ja hyödyntämiseen (Buono & Poulfelt 2005, xii). Samalla tavoin kuin käytäntöjen jakaminen vaatii jakamista tukevaa ilmapiiriä, myös opetuksen kehittäminen edellyttää ympäristöä, joka tukee parempaa opetusta (Ramsden 1992, 7). Jos opetusta ei pidetä tärkeänä, ei käytäntöjäkään välttämättä pyritä jakamaan, ja taas jos opetus nähdään tärkeänä, myös jakaminen on luonteva osa opetuksen kehittämistoimintaa.

Yhdeksi jakamisen esteeksi voi muodostua siilokäyttäytyminen, jolla tarkoitetaan oman yksikön toiminnan optimointia kokonaisuuden kustannuksella. Sen voi aiheuttaa keskinäinen kilpailu, yhteisen päämäärän puute ja yhteisen kielen puute. Siilokäyttäytymistä vahvistaa se, ettei ole velvollisuutta jakaa käytäntöjä, ja yksiköitä palkitaan niiden omasta tuloksesta, ei koko organisaation tuloksesta. (O'Dell & Grayson 1998) Yliopistoissa tutkimus ja opetus tapahtuvat tieteenaloittain mahdollisesti hyvin kapeille erikoistumisalueille jakaantuneena, mikä vaikuttaa yhteistyön tekemiseen sekä laitoksen sisällä että yli laitosrajojen.

Käytäntöjen jakamisen kannalta on merkityksellistä, että eri organisaatiomuotojen kyky hyödyntää hiljaista tietoa vaihtelee merkittävästi. Ammatillisessa byrokratiassa yksilön eksplisiittinen tieto on keskeisessä asemassa. Monimutkaisia ongelmia ratkaistessaan ammattilaiset soveltavat työssään abstraktia tietoa yhdenmukaisella tavalla, mikä rajoittaa hiljaisen tiedon hyödyntämistä. Ammattilaiset käsittelevät ja hankkivat tietoa omaan erikoisalaansa liittyen, mutta koska työ on luonteeltaan autonomista, on erityisesti hiljaisen tiedon jakaminen rajoittunutta. (Lam 2000) Tämä voi vaikuttaa käytäntöjen jakamisen onnistumiseen, sillä O'Dell & Graysonin (1998) mukaan yksi jakamisen onnistumisen esteistä on liiallinen luottamus eksplisiittiseen tietoon hiljaisen tiedon kustannuksella.

Ammatilliseen byrokraatiin liittyy myös se, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatii erikoistumista kapealle osaamisalueelle. Erikoistumisen seurauksena ammattilaisten oppiminen rajoittuu omaan alaan ja sen uusimman tiedon hankintaan, eivätkä he välttämättä kiinnitä huomiota siihen, mitä tapahtuu alan ulkopuolella. (Starbuck 1992) Tämän seurauksena henkilö, joka toimii opetustehtävissä, mutta ei pidä itseään opettajana, saat-

taa pitää opetustaitojen kehittämistä tarpeettomana. Tämä voi myös rajoittaa opetukseen liittyvän tiedon ja käytäntöjen jakamista.

Käytäntöjen jakamiseen voidaan kannustaa palkitsemisen ja teknisten ratkaisujen avulla, mutta jos kulttuuri ei tue jakamista, palkkiot ovat teennäisiä eivätkä toimi. Palkitseminen tulisi suunnitella niin, että se edistää yhteistä kehittymistä ja yksilön osallistumista tiedon jakamiseen. (O'Dell & Grayson 1998) Szulanski (1996) kuitenkin muistuttaa, että palkitsemistapojen muuttaminen ei yksin riitä, koska tietoon liittyvät tekijät voivat muodostua motivaatiotekijöitä suuremmaksi ongelmaksi käytäntöjen jakamisessa.

O'Dell & Graysonin (1998) mukaan työntekijät osallistuvat yhteisen tiedon luomiseen ja käytäntöjen jakamiseen erityisesti silloin, kun he saavat itse jotain vastavuoroisesti takaisin. Jos käytännöt auttavat esimerkiksi tekemään oman työn paremmin tai tekevät siitä palkitsevampaa, niitä myös jaetaan. Jakamiseen kannustaa myös tunnustuksen saaminen omalle osaamiselle ja asiantuntijuudelle, mikä on Ylijoen (1998, 47) mukaan tärkeä motivaattori akateemisessa maailmassa. Käytäntöjen jakamisen tulisikin olla osa työprosesseja ja ammatillista kehittymistä. Jos jakaminen on ylimääräinen tehtävä, se jää tekemättä. (O'Dell & Grayson 1998)

Käytäntöjen jakaminen vaatii aikaa kaikilta jakamiseen osallistuvilta, ja sen puute voi muodostua merkittäväksi esteeksi tiedon jakamiselle (Kuronen et al. 2007, O'Dell & Grayson 1998). Uuden käytännön käyttöönotto vaatii muutoksien tekemistä vakiintuneisiin toimintatapoihin ja rutiineihin. Muutoksen tekemisessä resurssit voivatkin olla asenteita suurempi ongelma. Työkuorma estää muutosta, koska suuren työtaakan alla on helpompi jatkaa rutiiniksi muodostuneella tavalla. (Newell et al. 2003) Muutos vaatii aikaa ja energiaa ja aiheuttaa väliaikaista tehottomuutta, minkä vuoksi kynnys uuden käytännön omaksumiselle voi nousta korkeaksi.

Käytäntöjen jakamista voidaan tukea parantamalla tiedon saatavuutta hyvistä käytännöistä. Tiedon saatavuuden ongelmaa on pyritty ratkaisemaan erilaisin hyvien käytäntöjen tietokantojen ja -pankkien avulla. Tietokannoissa on eroa sen suhteen, miten tietoon suhtaudutaan. Säiliömalliin perustuvat järjestelmät suhtautuvat tietoon esineenä, ja

edustavat siten ensimmäisen sukupolven tietämyksenhallintaa. Niissä keskitytään dokumentinhallintaan ja tehokkaaseen tiedonetsintään, ja tieto itsessään pyritään kodifioimaan ja tallentamaan tietokantaan. Ongelmana on käytännön ymmärtämisen ja käyttöönoton kannalta usein välttämättömän hiljaisen tiedon puuttuminen. Verkostoitumismalli puolestaan pitää tietoa kontekstisidonnaisena, ja tarkoituksena onkin auttaa löytämään oikeat henkilöt. Tähän malliin perustuvat järjestelmät ovat eräänlaisia yritysten "keltaisia sivuja", jotka ohjaavat sopivan tietolähteen luo. (Alavi 2000; viit. Newell 2005, 55–56) Ongelmana voi olla saada ihmiset tuottamaan tietoa tietokantoihin. (O'Dell & Grayson 1998)

Yksi esimerkki sähköisestä tietokannasta on yliopistojen opettajien opetuskokemusten tietopankiksi tarkoitettu Peda-muisti. Peda-muistin tavoitteena on tuoda julki yliopistojen opetuksen kehittämistyötä keräämällä kuvauksia opetuskokeiluista helposti käytettävissä muodossa. Tietopankki on tarkoitettu valtakunnalliseen käyttöön ja sen yhtenä tavoitteena on hyvien käytäntöjen levittäminen. (Peda-forumin [www-sivut](http://www.peda.fi)) Peda-muisti ei ole vielä laajassa käytössä.

Myös benchmarkkausta voidaan käyttää hyvien käytäntöjen etsimiseen. Benchmarkkauksessa tunnistetaan nykyisen toimintatavan ongelmat ja etsitään toimivaksi todistettuja ratkaisuja. (O'Dell & Grayson 1998) Sekä tietokantojen että benchmarkkauksen lähtökohtana on tiedon aktiivinen etsintä. Tällöin etsitään ratkaisuja johonkin tunnistettuun tarpeeseen. Käytäntöjen jakaminen ei tapahdu kuitenkaan pelkästään tietoisesta etsinnän tuloksena, sillä tieto jostain hyvästä käytännöstä voi herättää kiinnostuksen sitä kohtaan ja tyytymättömyyden nykytilaan (Szulanski 1996). Tyytymättömyyden seurauksena syntyy tarve kehittää toimintaa ja etsiä vaihtoehtoisia käytäntöjä. O'Dell & Graysonin (1998) mukaan käytännöt siirtyvät silloin, kun niille on tarve (pull), tehokkaammin kuin silloin, kun ne ovat tarjolla (push).

Jos oletetaan, että käytäntöjen jakaminen ei ole pelkästään tavoitteellista ja tietoista toimintaa vaan myös kokemusten vaihtoon perustuvaa asteittaista leviämistä, tietokannat ja benchmarkkaus tukevat jakamista huonosti. Tällaista jakamista tukee paremmin yhteistyön tekeminen ja vuorovaikutus, joka mahdollistaa myös hiljaisen tiedon jakami-

sen. Jakamisen tulisi olla luonteva osa työtehtäviä (O'Dell & Grayson 1998), ja näin ollen huomiota on kiinnitettävä siihen, että yhteistyön tekeminen on suunniteltu osaksi työyhteisön toimintatapoja.

4.5 Yksilölliset tekijät käytäntöjen jakamisessa

Tiedon jakamiseen vaikuttaa myös jakamiseen osallistuvien henkilökohtaiset piirteet. Esimerkiksi Kuronen et al. (2007) ovat tunnistaneet hiljaisen tiedon jakamista edistävän muun muassa kokeneen työntekijän innostus ja kiinnostus työtehtävistä ja kokemattoman opastamisesta, valmius selittää itsestään selvältä tuntuvia asioita moneen kertaan ja sosiaalisuus. Kokemattoman työntekijän piirteistä mm. aktiivisuus, sosiaalisuus, kiinnostus tehtävistä ja halu oppia uutta edistävät jakamista. (Kuronen et al. 2007, 36) Vaikka mainitut ominaisuudet koskevat ydinvoimalaitoksessa tapahtuvaa jakamista, antavat ne viitteitä myös muissa ympäristöissä vaadituista henkilökohtaisista ominaisuuksista.

Lucasin (2005) mukaan maine sekä vastaanottajan ja lähteen luotettavuus ovat kriittisiä tekijöitä hyvien käytäntöjen jakamisessa, ja jakamisen onnistuminen on vahvasti riippuvaista työntekijöiden halukkuudesta jakaa tietoa. Maine ja luottamus ovat tärkeitä, koska ne muodostavat pohjan yhteistyölle ja yksilöiden halukkuudelle kokeilla uusia asioita. Tiedon jakaminen vaatii toimintatapojen muutosta ilman takuita uuden tavan toivuudesta, minkä vuoksi uuteen toimintatapaan liittyvää tietoon ja sen oikeellisuuteen on voitava luottaa. (Lucas 2005)

Yksilön jakamishalukkuuteen vaikuttavat taloudelliset ja valtaan liittyvät tekijät. Jos yksilö kokee oman arvonsa organisaatiolle riippuvan siitä, mitä hän tietää ja osaa, hänen näkökulmastaan jakaminen ei ole kannattavaa, koska sen seurauksena voi menettää asemansa. Tiedon jakaminen on myös kallista ja aikaavievää, ja yksilö voi kokea, että ajan voisi käyttää itselle tuottavammin, esimerkiksi oman osaamisen kehittämiseen. Kolmas taloudellinen syy on loisilmiön pelkääminen. Tiedon hankkimiseen on mennyt aikaa ja sen jakaminen voisi hyödyttää jotakuta, joka ei ole viitsinyt itse nähdä vaivaa oman osaamisensa kehittämiseen. (Husted, Gammelgaard & Michailova 2005, 217)

Jakamishaluttomuus liittyy myös valtapeleihin. Tiedon jakamiseen liittyy epävarmuus siitä, mihin tarkoituksiin jaettua tietoa käytetään, ja voiko se siten vahingoittaa jakajan omaa etua. Yksilölle voi olla edullista olla paljastamatta, millaista tietoa hänellä on, jolloin tiedon hyödyllisyyttä ei voi arvioida. (Husted, Gammelgaard & Michailova 2005, 218)

Yksilöt voivat olla myös haluttomia vastaanottamaan tietoa. O'Dellin ja Graysonin (1998) mukaan käytäntöjen jakaminen on vaikeaa, jos tiedon luomista arvostetaan enemmän kuin jakamista. Tämä tunnetaan "not invented here" -ilmiönä, jolloin muualla keksittyä ei pidetä yhtä hyödyllisenä kuin itse luotua. (O'Dell & Grayson 1998) Epäluulo ulkopuolista tietoa kohtaan liitetään usein ammattiylpeyteen (Husted, Gammelgaard & Michailova 2005, 219). Ongelmia aiheuttaa myös puutteellinen kyky hyödyntää ulkopuolisia tiedonlähteitä, joka näkyy kykenemättömyytenä arvostaa ja soveltaa uutta tietoa menestyksellisesti (Szulanski 1996).

Motivaatioon liittyvien tekijöiden merkitys on myös kyseenalaistettu joissain tutkimuksissa. Esimerkiksi Szulanskin (1996) tutkimuksessa maine ja muut motivaatioon liittyvät tekijät eivät olleet merkitseviä esteitä käytäntöjen jakamisessa. Lucasin (2005) tutkimuksen mukaan maine ja luottamus selittävätkin vain osan jakamisen esteistä.

Opettajilla ei välttämättä ole tarvetta olla jakamatta tietoa suojatakseen oman asemansa. Kysymys saattaa olla ennemminkin siitä, onko heillä mitään syytä käyttää aikaansa käytäntöjen jakamiseen. Jakamishaluttomuutta saattaa aiheuttaa myös oman yksityisyyden suojaaminen ja muiden autonomisuuden kunnioittaminen (vrt. Savonmäki 2007).

5. Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetuksen hyvien käytäntöjen jakamista samassa laitoksessa työskentelevien opettajien kesken. Tarkastelu rajataan samassa laitoksessa työskenteleviin perustuen käytäntöjen jakamisen määritelmään ja tieteenalakohtaisuuteen opetuskäytännöissä.

Käytäntöjen jakamisen määritettiin luvussa 4.3.1 tarkoittavan opettajien välillä hiljalleen tapahtuvaa kokemusten vaihdon ja hiljaisen tiedon jakamisen seurauksena syntyvää käytäntöjen leviämistä. Oletuksena on, että samassa laitoksessa työskentelevät ovat eniten vuorovaikutuksessa keskenään. Siten käytäntöjen jakamiseenkin on tilaisuuksia, jotka mahdollistavat tämän tyyppisen jakamisen. Näitä tilaisuuksia voivat olla sekä epämuodolliset kahvipöytäkeskustelut että järjestetyt opetuksenkehittämistilaisuudet. Opetuksessa on myös tieteenalakohtaisia eroja (luku 3.2), jotka saattavat vaikuttaa siihen, minkä tyyppiset käytännöt voivat tulla jaetuiksi. Samassa laitoksessa työskentelevien opettajien opetus on sisällöllisesti melko lähellä toisiaan, mikä saattaa helpottaa toisen opettajan käytäntöjen toimivuuden arvioimista omassa opetuksessa. Knight & Trowlerin (2000) mukaan laitostason kulttuurilla on eniten vaikutusta opettajien työhön, ja siksi on perusteltua selvittää, miten laitoksella vallitsevat toimintatavat ja opetuksen arvostus vaikuttavat käytäntöjen jakamiseen.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaiset asiat yliopisto-organisaatiossa vaikuttavat opetukseen liittyvien käytäntöjen jakamiseen. Käytäntöjen jakamista tarkastellaan seuraavien tutkimusongelmien kautta:

- 1. Millaisia käytäntöjen jakamiseen vaikuttavia piirteitä Teknillisessä korkeakoulussa opetusympäristönä on?**
- 2. Miten opettajat ymmärtävät opetuksen hyvän käytännön?**
- 3. Millaiset asiat estävät tai edistävät käytäntöjen jakamista?**
- 4. Miten yliopistopedagoginen koulutus vaikuttaa käytäntöjen jakamiseen?**

Ensimmäisenä tutkimusongelmana tarkastellaan sitä, millaisen kontekstin opetukselle ja käytäntöjen jakamiselle Teknillinen korkeakoulu muodostaa. Korkeakoulussa voi olla opetuksen toteuttamisessa piirteitä, jotka vaikuttavat käytäntöjen jakamiseen. Luvussa 2.2 todettiin, että organisaatiokulttuuri, jota koko korkeakoulun toimintatavat ilmentävät, vaikuttaa myös laitostason kulttuuriin ja toimintatapoihin. Myös luvussa 2.3 kuvatut toimintaympäristön asettamat reunaehdot, kuten työsuhteiden määräaikaisuus ja lisääntynyt hallintotyö, voivat muodostua merkityksellisiksi jakamisen kannalta. On syytä tarkastella koko korkeakoulun tasoa, vaikka jakamisen tarkastelu rajoitetaankin laitostasolle.

Toiseksi, jotta tiedetään, millaisten käytäntöjen jakamista tarkastellaan, on syytä selvittää, mitä opettajat pitävät hyvänä käytäntönä. Hyvä käytäntö on terminä yleisesti käytetty, mutta useinkaan ei määritellä, mitä sillä tarkoitetaan. Käytännöt muodostuvat kontekstin mukaisiksi, tietyssä ympäristössä vallitsevien tavoitteiden ja osaamisen mukaisiksi (luku 4.3.3). Kuten luvussa 4.2 kuvattiin, niitä voidaan myös jaotella eri tasoihin sen mukaan, miten kehittyneitä ne ovat ja kuinka paljon niiden toimivuudesta on todisteita. Onkin kiinnostavaa, miten hyvä käytäntö määrittyy opetukseen liitettynä. Opetuksen hyvä käytäntö saattaa saada eri tieteenoilla erilaisen merkityksen, sillä tieteenaloilla on havaittavissa niille tyypillisiä opetustraditioita (Neumann, Parry & Becher 2002). Esimerkiksi kovilla aloilla sisältölähtöisyys on tavanomaisempaa kuin pehmeillä aloilla, joissa oppimislähtöisyys on usein vallitsevaa. Opetuksen tavoitteet muotoutuvat tieteenalan mukaisiksi: esimerkiksi soveltavilla aloilla korostuu käytännönläheisyys, kun taas puhtailla aloilla opetus on teoreettisempaa. Alakohtaiset traditiot saattavat muuttua hyvin hitaasti, sillä toimiminen ammatillisessa byrokratiassa edellyttää ammatillisen kulttuurin omaksumista (Mintzberg 1979, 349) ja tiedeyhteisön jäsenyys tiedekulttuurin toimintatapojen noudattamista (Gerholm 1990). Näin ollen vallitsevat traditiot saattavat vaikuttaa myös siihen, millaisia käytäntöjä pyritään jakamaan. Tieteenalan lisäksi opetuksellinen lähestymistapa (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009) ja opetusajattelun tasot (Biggs 2003, 20–25) voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja käsittää hyvän käytännön.

Kolmanneksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaiset asiat opettajien työssä estävät tai edistävät käytäntöjen jakamista. Käytäntöjen jakamista opettajien kesken ei ole tutkittu aiemmin Teknillisessä korkeakoulussa. Opettajien työssä on piirteitä, jotka saattavat vaikuttaa käytäntöjen jakamiseen. Opettajan työ mielletään perinteisesti autonomiseksi, opetusta voidaan pitää yksityisasiana (Mintzberg 1979, 349; Knight & Trowler 2000; Savonmäki 2007) ja yhteistyön tekemistä saatetaan jopa vastustaa (Wager 2003, 434). Yhteistyön tekemiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa johtamisella (Mielonen 2005, 16), minkä lisäksi myös siinä on havaittavissa tieteenalakohtaisia eroavaisuuksia (Neumann, Parry & Becher 2002). Yhteistyön tekeminen vaikuttaa puolestaan käytäntöjen jakamiseen, joka vaatii eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon jakamista. Erityisesti hiljaisen tiedon jakaminen edellyttää tiivistä vuorovaikutusta (Kuronen et al. 2007). Tietoisuus muualla olevista hyvistä käytännöistä on myös edellytys niiden jakamiselle, ja puutteellinen tieto voi muodostua jakamisen esteeksi (luku 4.3.2). Toimintaympäristön piirteet, kuten suuri työmäärä (Ylijoki & Aittola 2005, 8) ja kiireen lisääntymisen seurauksena oleva kollegiaalisuuden väheneminen (Knight & Trowler 2000), voivat osaltaan vaikuttaa vuorovaikutuksen määrään ja jakamismahdollisuuksiin. Myös luvussa 4.4. esitellyillä organisatorisilla tekijöillä, kuten sillä, tukeeko kulttuuri jakamista tai onko jakaminen osa tehtäviä, on vaikutusta jakamiseen. Yksilön näkökulmasta merkitystä on myös sillä, onko jakamiseen mitään kannusteita, sillä se vaatii aikaa ja vaivannäköä molemmilta osapuolilta.

Neljänneksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutuksista käytäntöjen jakamiseen. Yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on vaikuttaa käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta, kehittää opetustaitoja ja -menetelmiä ja edistää reflektiivistä työskentelytapaa (Gibbs & Coffey 2000; viit. Levander & Ruohisto 2008). Reflektiivisyys saattaa auttaa opettajia tulemaan tietoisemmiksi omista hyvistä käytännöistään, ja siten edistää jakamista. Kokemusten jakaminen osallistujien kesken on keskeisessä asemassa Teknillisen korkeakoulun järjestämässä pedagogisessa koulutuksessa (Opetuksen ja opiskelun tuki). Akateemisessa maailmassa saatetaan kuitenkin suhtautua pedagogiikkaan hyvin kielteisesti (Ylijoki 1998), minkä vuoksi pedagogisiksi ”tempuiksi” mielletyt menetelmät eivät välttämättä tule jaetuiksi erityisesti

koulutukseen osallistumattomille. Onkin kiinnostavaa selvittää, miten opettajat kokevat pedagogisen koulutuksen vaikuttavan käytäntöjen jakamiseen.

6. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus. Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena tekemällä opettajien ryhmähaastatteluja Teknillisen korkeakoulun kahdella laitoksella. Kyseessä on siis tapaustutkimus. Aluksi kerrotaan lyhyesti, mitä on laadullinen tutkimus ja tapaustutkimus. Tämän jälkeen kuvataan tutkimuskohde, eli valitut laitokset, sekä kerrotaan taustatietoja haastatelluista opettajista. Tutkimuskohteesta siirrytään käytetyn tutkimusmenetelmän, ryhmähaastattelun, esittelyyn sekä kuvataan kerätyn aineiston analyysin eteneminen ja haastattelujen toteutus.

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Eskola & Suorannan (1998) mukaan laadullista tutkimusta voidaan kuvata vertaamalla sitä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Eroja on muun muassa aineistonkeruumenetelmässä ja aineiston analysoinnissa sekä tulosten yleistettävyydessä. Erityisesti tapaustutkimuksessa, jossa ollaan kiinnostuneita tietyistä tapauksesta, tulosten yleistettävyys on rajallinen (Syrjälä 1996, 17). Tyypillisesti tutkittavien näkökulmaa korostuu ja myös tutkijan asema on keskeisempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998, 15)

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita jonkin ilmiön ymmärtämisestä tai kuvaamisesta (Syrjälä 1996, 11). Tutkimuksessa haetaan usein vastauksia kysymyksiin miten ja millainen sen sijaan, että haluttaisiin tietää, kuinka moni ja miten usein, vaikka myös laadullisia aineistoja voidaan tutkia kvantitatiivisin menetelmin. Tässä tutkimuksessa ollaan esimerkiksi kiinnostuneita siitä, millaisia ympäristöjä käytäntöjen jakamiselle tutkittavat laitokset ovat ja miten pedagoginen koulutus vaikuttaa jakamiseen.

Tutkittavien joukko on laadullisessa tutkimuksessa pieni, ja usein puhutaankin harkinnanvaraisesta otannasta tai näytteestä erotukseksi tilastollisesta otannasta (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tällöin tutkittavien ajatellaan edustavan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä erityisen hyvin ja tuottavan siitä rikkaamman kuvan kuin kattavalla, tilastollisesti edustavalla otannalla voidaan saada aikaan.

Tapaustutkimus on yksi harkinnanvaraisen otannan muoto (Uusitalo 1991, 75). Tapaustutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva toiminta ja yksilöiden toiminnalleen antamat merkitykset omassa ympäristössään (Syrjälä 1996, 10, 13). Tapaustutkimusta voidaan tehdä myös vertailemalla kahta tai useampaa tapausta toisiinsa, ja Uusitalon (1991, 77) mukaan se on usein hedelmällisempää kuin yhden tapauksen tutkiminen. Tässä tutkimuksessa tutkittavaksi valittiin kaksi laitosta. Tutkimalla kahta tapausta aineistosta saattaa nousta näkökulmia, jotka jäisivät huomaamatta ilman vertailukohtaa, ja myös johtopäätökset selittävästä tekijöistä voivat muodostua erilaisiksi (Uusitalo 1991, 77).

Laadullinen tutkimus eroaa määrällisestä tutkimuksesta myös analyysitavoiltaan. Jopa puhtaan aineistolähtöinen analyysi on mahdollista, mutta tässä tutkimuksessa teoria ohjasi analyysin tekemistä. Tyypillisesti tutkimuksen eri vaiheet, aineiston keruu, analysointi, tulkintojen tekeminen ja raportointi, kietoutuvat toisiinsa eivätkä ole selvästi toisistaan erottuvia vaiheita. (Eskola & Suoranta 1998, 16, 19) Tutkijan omat kokemukset ja oletukset vaikuttavat analyysin ja tulkintojen tekemiseen, ja ne onkin pyrittävä tiedostamaan ja tuomaan myös julki (Syrjälä 1996, 14).

Tulosten yleistettävyyys on laadullisessa tapaustutkimuksessa rajallisempaa, sillä selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen. Lukijan on kuitenkin mahdollista soveltaa tuloksia omaan käyttöönsä vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. (Syrjälä 1996, 17) Olennaista onkin ymmärtää, ettei tapaustutkimuksella pyritä antamaan universaaleja selityksiä tutkittaville ilmiöille. Sillä voidaan kuitenkin tuottaa tietoa, jota voidaan soveltaa vastaavaan tapaukseen.

6.2 Laitokset

Haastattelut suoritettiin Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun kahdella laitoksella, joihin viitataan tässä tutkimuksessa laitoksina A ja B. Laitokset on muodostettu vuoden 2008 alussa voimaan astuneen tiedekuntauudistuksen yhteydessä. Laitokset muodostettiin uudistuksessa yhdistämällä olemassa olevat laboratoriot suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Joidenkin laboratorioiden toiminta jakaantui useammalle laitokselle.

Laitos A

Laitos muodostuu kolmesta opetus- ja tutkimusalueesta, jotka olivat ennen laboratorioita. Näihin viitataan kutsumalla niitä opetusalueiksi. Luvussa 2.5 esitetyn tieteenalajaottelun mukaisesti opetus sijoittuu nelikentässä tutkijan arvion mukaan pehmeä-soveltava-alueelle. Taulukkoon 2. on poimittu muutamia laitoksen toimintaa kuvaavia tunnuslukuja. Kuten taulukkoon kuvatusta muille annetuista opintopisteistä huomataan, laitoksen opetukseen osallistuu paljon opiskelijoita, joiden pääaine ei ole kyseisen laitoksen tarjoama.

Opetus- ja tutkimushenkilökuntaa ⁴	n. 75 (htv)
Perusopiskelijoita ⁵	265
Jatko-opiskelijoita	270
Kursseja (myös jatko-opintokelpoiset) ⁶	133
Vuodessa tuotetaan opintopisteitä	n. 32 000
Muille kuin omille annetut opintopisteet	n. 50 %

³ Tiedot ovat tietovaraston raporteista. Kaikki tiedot koskevat vuotta 2009
<http://ytv.tkk.fi> [noudettu 27.3.2010]

⁴ Laskettu yhteen kaikki seuraaviin kategorioihin kuuluvat: professorit, lehtorit, erikoisopettajat ym., yliassistentit, assistentit, tuntiopetus (laskennallinen), tutkijat (ei tutkijakoulutettavat), tutkijakoulutettavat, opetuksen ja tutkimuksen apuhenkilöstö. Luvut sisältävät sekä budjetti- että hankitulla rahoituksella työskentelevän henkilökunnan.

⁵ Sisältää opiskelijat, joiden pääainevalinnat on vahvistettu ja kirjattu opintosuoritusrekisteriin.

⁶ Lähde: Opiskelu- ja opetusportaali Noppa <http://noppa.tkk.fi/noppa> ja laitoksen kotisivut

Laitos B

Laitoksen opetus ja tutkimus jakaantuu kolmeen osa-alueeseen entisten laboratorioiden mukaisesti. Tutkimusryhmiä on 13. Tieteenalajaottelussa laitoksen opetuksen arvioidaan sijoittuvan kova-soveltava-alueelle. Taulukossa 3 on kuvattu samat tunnusluvut kuin laitokselle A.

Opetus- ja tutkimushenkilökuntaa ⁴	n. 175 (htv)
Perusopiskelijoita ⁵	772
Jatko-opiskelijoita	265
Kursseja (myös jatko-opintokelpoiset) ⁶	160
Vuodessa tuotetaan opintopisteitä	n. 32 200
Muille kuin omille annettut opintopisteet	n. 37 %

On syytä huomata, että taulukoissa esitetyistä opetus- ja tutkimushenkilökunnan henkilövuosista ei voi laskea suoraan opettaja-opiskelijasuhdetta, koska lukujen perusteella ei voida sanoa, kuinka suuri osa tehdystä työstä on opetusta ja kuinka paljon tutkimusta. Tutkijat, myös ulkopuolisella rahoituksella työskentelevät, on laskettu taulukon tunnuslukuihin, sillä monet tutkijat antavat opetusta.

6.3 Haastateltavat

Haastateltavat jaettiin haastatteluryhmiin sen perusteella, olivatko he osallistuneet pedagogiseen koulutukseen. Toisen ryhmän muodostivat ne, joilla on pedagogista koulutusta viisi opintopistettä tai enemmän, ja toisen ryhmän henkilöt, joilla pedagogista koulutusta oli alle 5 op. Kuhunkin ryhmään osallistui opettajia vain yhdeltä laitokselta. Tarkoituksena oli tutkia, onko ryhmien välillä eroja käsityksissä opetuksen hyvistä käytännöistä ja niiden jakamisesta.

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvista pedagogisen koulutuksen määrä vaihteli viidestä opintopisteestä ammattiopettajan pätevyteen, johon vaaditaan 60 opintopisteen opin-

not. Kolme haastateltavaa seitsemästä oli suorittanut Opetuksen ja opiskelun tuen järjestämän O3-kurssin ja kuusi seitsemästä oli osallistunut YOOP-kokonaisuuteen. Kolmella haastateltavalla YOOP oli jäänyt kesken, tai he suorittivat sitä haastatteluajankohtana. O3-kurssi on ollut vuodesta 2005 pakollinen esitietokurssi YOOP:lle. Kaksi tähän ryhmään kuuluvista haastateltavaa oli suorittanut muuta kuin teknillisen korkeakoulun järjestämää pedagogista koulutusta. Koulutukseen osallistumisen ajankohta vaihteli välillä 1990–2009, valtaosa painottui 2000-lukuun.

Jälkimmäiseen ryhmään kuuluvat ilmoittivat, ettei heillä ole mitään pedagogista koulutusta yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta, joka oli osallistunut "johonkin koulutukseen 1980-luvulla". Pedagogisen koulutuksen määrän arvioitiin hänen kohdallaan olevan alle 5 opintopistettä.

Opetuskokemuksen määrä vaihteli noin yhdestä vuodesta 30 vuoteen. Keskimäärin opetuskokemusta haastateltavilla oli noin yhdeksän vuotta, missä ei ole huomioitu mahdollisia poissaoloja. Useimmat haastateltavista ilmoittivat nimikkeekseen tutkija, minkä lisäksi tehtävien joukossa oli opettava tutkija, professori, projektipäällikkö, pääassistentti ja assistentti.

Laitoksen A kaikki haastateltavat työskentelevät samalla opetusalueella (entisessä laboratoriossa) ja tekevät tutkimusta useammassa eri projektissa. Laitoksen B haastateltavat työskentelevät neljässä eri tutkimusryhmästä, joista kolme kuuluu samaan opetusalueeseen (entiseen laboratorioon).

6.4 Ryhmähaastattelu menetelmänä

Ryhmähaastattelussa tavoitteena on ryhmäkeskustelu haastattelijan haluamasta teemoista tai aiheista (Eskola & Suoranta 1998, 94). Valtosen (2005, 223–224) mukaan ryhmähaastattelu ja -keskustelu poikkeavat hieman toisistaan, sillä ryhmähaastattelussa vuorovaikutus tapahtuu haastattelijan ja kunkin haastateltavan välillä, kun taas ryhmäkeskustelussa haastatteliija pyrkii tietoisesti synnyttämään vuorovaikutusta haastateltavien välille. Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelulla tarkoitetaan Valtosen kuvaamaa ryhmäkeskustelua.

Ryhmähaastatteluun sopii aihe, josta ryhmässä on erilaisia mielipiteitä. Näin haastattelut saattavat innostaa toisiaan tuomaan esiin erilaisia näkökohtia kuin mitä yksilöhaastattelussa tulisi esiin. (Eskola & Suoranta 1998, 96) Opettajilla on todennäköisesti opetustilanteista samankaltaisia kokemuksia, jotka saattavat tulla keskinäisessä vuorovaikutuksessa paremmin esille kuin haastateltavan ja haastattelijan välisessä keskustelussa, etenkin kun haastattelija ei jaa haastateltavien kokemusmaailmaa opetustilanteista.

Haastateltavien tulisi olla suhteellisen homogeeninen ryhmä, jotta osallistujat ymmärtävät käytetyt käsitteet ja keskustelu on mahdollista. Sulkuseen (1990) viitaten Eskola & Suoranta toteavat, että "jos haastateltavia yhdistää jonkin ryhmän jäsenyys -- niin ryhmän kontrolloiva vaikutus voi olla olennainen". Ryhmälle tutuista asioista puhuttaessa ryhmän normit tulevat esille, vaikka niistä ei erikseen kysyttäisikään. (Sulkunen 1990, viit. Eskola & Suoranta 1998, 95-96) Haastatteluryhmät koottiin laitosten sisältä; haastateltavat työskentelevät kuitenkin osin eri tutkimusprojekteissa. Oletuksena on, että tällä asetelmalla on mahdollista saada joitain viitteitä laitoksella vallitsevista normeista. Yhdistävä tekijä on myös pedagoginen koulutus tai sen puute.

Sopivaksi haastatteluryhmän kooksi Eskola & Suoranta (1998) mainitsevat 4–8 henkilöä, mutta jo kahden henkilön samanaikainen haastattelu saattaa tuottaa tietoa eri tavalla kuin yhden. Ryhmän kanssa ongelmalliseksi voi muodostua haastatteluajan sopiminen, joka on ryhmähaastatteluissa usein vaikeampaa kuin yksilöhaastatteluissa, kun monen ihmisen aikataulut on sovittava yhteen. (Eskola & Suoranta 1998, 96–97)

Haastatteluryhmän kooksi päätettiin kolmesta viiteen henkilöä, jotta haastatteluajan sopiminen olisi edes jollain tavalla mahdollista. Pienessä ryhmässä jokainen haastateltava myös pääsee, ja toisaalta joutuu, osallistumaan keskusteluun suurta ryhmää aktiivisemmin.

6.5 Aineiston analyysi

Haastattelut äänitettiin ja ne litteroitiin analysointia varten. Litterointia ei tehty aivan sanatarkasti eikä äännähdyksiä tai taukoja kirjattu. Haastattelulitterat luettiin kerran ko-

konaan läpi ennen tarkemman analysoinnin ja koodauksen aloittamista ja useita kertoja analysoinnin aikana.

Aineisto voidaan analysoida puhtaan aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia tai analyysissä voidaan hyödyntää jotain teoriaa, jolloin aineistoa tarkastellaan tietystä näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 151–152). Lähestymistavaksi valittiin jälkimmäinen.

Aineistoa ryhdyttiin aluksi koodaamaan pitäen mielessä luvuissa 2 – 4 esitetty teoria-tausta käytäntöjen jakamiselle. Myös tutkimuskysymykset ohjasivat havaintojen tekemistä. Tässä vaiheessa ei kuitenkaan rajoitettu pelkästään teoriaan pohjautuviin havaintoihin vaan koodaus oli melko aineistolähtöistä. Kun alustava koodaus oli tehty, koodauksen toimivuutta tarkasteltiin ja yhdenmukaistettiin eri aineistojen välillä. Koodauksessa käytettiin apuna QSR XSight 2 -ohjelmaa, joka on tarkoitettu tekstiaineistojen analysointiin.

Toisessa vaiheessa teorian pohjalta muodostettiin analyysirunko, jota verrattiin ensimmäisessä vaiheessa tehtyyn koodaukseen. Analyysirungon ja aineistolähtöisen koodauksen todettiin olevan melko yhteneväisiä, eikä mitään aihealueita ollut jäänyt huomaamatta, joten seuraavaksi siirryttiin aineiston teemoitteluun.

Eskola & Suorannan (1998, 178) mukaan teemoittelu on suositeltava analysointitapa, kun ratkaistavana on jokin käytännöllinen ongelma. Teemoittelussa toisiinsa liittyvät alateemat kootaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi jonkin kattoteeman alle. Teemoittelun tekoa ohjasi teorian pohjalta tehty analyysirunko ja tutkimuskysymykset. Kun teemoittelu oli saatu tehtyä, sen toimivuus tarkastettiin, ja joitain alateemoja siirrettiin osaksi toista pääteemaa, kunnes oltiin tyytyväisiä lopputulokseen.

6.6 Toteutus

Haastateltavia etsittiin kahdella tapaa. Toisella laitoksella yhteyshenkilö välitti haastattelupyynnön sähköpostitse henkilökunnalle. Kun sähköpostipyynnön kautta ei saatu riittävästi ilmoittautumisia, tutkija soitti ja pyysi haastateltavaksi. Toisella laitoksella

yhteyshenkilö etsi haastateltavat ja välitti heille haastattelupyynnön, minkä lisäksi yksi haastateltava tuli mukaan toisen haastateltavan ehdotuksesta.

Ryhmähaastattelut suoritettiin helmikuussa 2010 yliopiston tiloissa sijaitsevilla neuvotteluhuoneissa. Kummallakin laitoksella tehtiin kaksi haastattelua. Kolmessa haastattelussa ryhmän koko oli kolme henkilöä, yhdessä neljä. Haastatteluun oli varattu aikaa kaksi tuntia, ja ne kestivät 65–132 minuuttia.

Haastattelun alussa ohjeistettiin, että tavoitteena on melko vapaa keskustelu ryhmässä ja että puheenvuorojen pyytäminen on tarpeetonta (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 97). Haastattelija ohjasi keskustelua esittämällä kysymyksiä etukäteen laaditun haastattelurungon pohjalta, mutta ei itse osallistunut keskusteluun muuta kuin esittämällä satunnaisia huomioita ja kysymällä tarkennuksia.

Haastattelurunko oli laadittu teemahaastattelun mukaisesti, ja se koostui kahdeksasta pääkysymyksestä ja niitä tarkentavista kysymyksistä. Runko oli suunniteltu niin, että kaikki pääkysymykset esitetään kaikissa haastatteluissa. Kaikkia tarkentavia kysymyksiä ei sen sijaan ollut tarkoitus käydä läpi vaan ne olivat ennemminkin haastattelijan apuna keskustelun ohjaamisessa. Haastattelurungon toimivuus testattiin suorittamalla kolmen hengen ryhmälle koehaastattelu, jonka perusteella kysymyksiä tarkennettiin ja jonkin verran myös ryhmiteltiin uudelleen. Haastattelurunko on liitteenä 1.

7. Tulokset

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tulokset. Ensimmäiseen asetettuun tutkimusongelmaan vastataan luvussa 7.1 ja muihin kolmeen tutkimusongelmaan liittyvät tulokset on kuvattu luvussa 7.2.

Haastateltaviin viitataan lyhenteellä H ja numero, esimerkiksi H1, sekä kertomalla laitos, jossa opettaja työskentelee. Tietoa siitä, kuuluuko opettaja yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden vai osallistumattomien ryhmään ei mainita, jotta opettajien henkilöllisyys ei tule esille. Samasta syystä ei kerrota muitakaan tarkentavia tietoja kuten sukupuolta tai opetuskokemuksen määrää. Näitä tekijöitä ei myöskään tarkastella tutkimuksen taustamuuttujina, minkä vuoksi niiden tarkentamatta jättäminen on perusteltua.

7.1 Teknillinen korkeakoulu opetusympäristönä

Tässä luvussa kuvataan toimintaympäristön piirteitä, jotka on mainittu vähintään kahdessa haastattelussa. Monipuolisen kuvan takaamiseksi on joitain yksittäisiä käsiteltyihin aiheisiin liittyviä huomioita nostettu esille, vaikka niistä olisikin sanonut vain yksi henkilö.

7.1.1 Kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat

Haastateltavien mukaan opetuksen kehittämiseen ja käytäntöjen jakamiseen vaikuttaa henkilökohtainen kiinnostus opetustehtäviä kohtaan. Kahdessa haastattelussa kyseenalaistettiin periaate, jonka mukaan Aalto-yliopistossa kaikki opettajat tutkivat ja kaikki tutkijat opettavat (Aallon strategia, 10). Laitoksen A edustajat pitivät tilannettaan hyvänä, kun ketään ei ole pakotettu opettamaan vaan opettaminen on vapaaehtoista. Laitoksen B edustaja puolestaan nosti esille, että opetuksen kannalta on ongelmallista, jos henkilö olettaa tulevansa tekemään tutkimusta, mutta joutuukin opetustehtäviin. Toisen samalla laitoksella työskentelevän haastateltavan mukaan heiltä onkin lähtenyt vasta taloon tulleita henkilöitä muualle töihin, kun työ ei vastannut odotuksia.

"Eihän tän talon opetus toimi, koska opetuksesta valtaosan hoitaa ihmiset, joiden päätyön ei kuuluisi olla opettaminen vaan tutkija tai jatko-opiskelija. Ei ne [ole] täällä opettamassa ensisijaisesti, koskaan tullutkaan tai ajatellutkaan tulevansa opettamaan." (H3, laitos B)

7.1.2 Toisten opettajien opetuksen tunteminen

Kaikissa neljässä haastattelussa keskusteltiin siitä, kuinka paljon tai oikeastaan vähän tiedetään, mitä muut tekevät. Haastateltavien mukaan laitokset ovat edelleen sisäisesti jakautuneita laboratorioihin, joihin toiminta oli organisoitu ennen vuoden 2008 alussa voimaan tullutta organisaatiouudistusta ja laboratorioiden yhdistymistä laitoksiksi.

"Ollaanhan tässä jo 2 vuotta oltu ja ollaan edelleen luuduttu samoihin laboratorioihin, mikään ole silleen yhdistynyt, oikeastaan mitenkään." (H1, laitos B)

Vanhoissa laboratorioissa pysyminen näkyy esimerkiksi siinä, että kurssikoodit ovat edelleen niiden mukaiset. Laitoksessa A opetuksesta keskustellaan opetusalueiden kesken lähinnä hallinnollisesta näkökulmasta, esimerkiksi kurssien sijoittumisesta moduuleihin.

Laitoksessa B haasteita yhteistyölle aiheuttaa se, että laitoksen henkilökunta on sijoittuneena eri rakennuksiin. Jo pelkästään fyysinen etäisyys vähentää vuorovaikutuksen määrää, ja siten tietoisuutta siitä, mitä muualla laitoksessa tehdään. Tästä esimerkkinä toimii tutkinto-ohjelman opettajien kuukausittainen opettajatapaaminen, jossa opetuksesta keskustellaan vapaammin. Osallistujia on kymmenkunta, ja haastateltavien mukaan vain harvoin paikalla on opettajia, joiden työhuone on toisessa rakennuksessa.

"Ainakin kun minä olen [ollut] täällä kaksi vuotta, tuntuu että [opetusalueen nimi] on ihan oma aktiviteetti." (H9, laitos B)

Jos laitokset ovat sisäisesti jakautuneita, myös opetusalueiden sisällä on epätietoisuutta siitä, mitä naapurihuoneessa tehdään. Opetusalueen sisällä opetus ja tutkimus tehdään pienemmissä ryhmissä, joiden välillä keskusteluja ei välttämättä käydä.

"Se on ihan totta, että meidän noin 10 hengen porukka on tosi tiivis, mutta mitä yhteistä meillä on niiden kaikkien muiden kanssa, ei oikeastaan mitään, on sellainen fiilis aika usein. Eikä edes tunne ihmisiä kauhean paljon." (H10, laitos B)

7.1.3 Opetuksen suunnittelu

Opetuksen suunnittelu painottuu sisältöjen koordinoimiseen, mikä tuli esille kolmessa haastattelussa. Vaikka sisältöjä koordinoidaan, kurssien päällekkäiset sisällöt koettiin ongelmallisina. Samaa aihetta tai opintokokonaisuutta opettavat kyllä keskustelevat ja sopivat kurssien sisällöistä keskenään, mutta tämä tapahtuu pääasiassa entisten laboratoriodien sisällä tai vielä pienemmissä ryhmissä. Kun sisältöjä pitäisi sopia useamman tahon kanssa, se muuttuu heti haasteellisemmaksi. Samaa aihetta saatetaan siis opettaa useammalla kurssilla, etenkin jos opetuksen järjestävät eri laitokset.

Laitoksella B työskentelevän, aktiivisesti tutkinto-ohjelman ja opetuksen kehittämiseen osallistuvan haastateltavan mukaan päällekkäisyyksiä on pyritty poistamaan tutkinto-ohjelman sisällä. Lisäksi toisen tutkinto-ohjelman kanssa on pidetty palavereja, joissa on sovittu, mitkä kurssit korvaavat toisensa. Sopiminen ei kuitenkaan vaikuta olevan laitoksella järjestelmällistä, eikä se aina onnistu. Päällekkäisyyksien poistaminen tapahtuukin vaihtelevalla menestyksellä, kun jokaisella on valta päättää omasta opetuksestaan.

"On vaikea mennä sinne autonomiaan, astuu toisten varpaille, että ettekste voi luottaa, että tää opetetaan täällä verrattuna, että pitää kaikki opettaa uudestaan peruskurssilla." (H1, laitos B)

Samaa tarinaa kertoi toinen opettaja, joka kertoi yrittäneensä sopia palaveria oman kurssin kanssa sisällöltään päällekkäisten kurssien vastuuhenkilöiden kanssa:

"Vuosi myöhemmin ei asialle ollut tapahtunut yhtään mitään, enkä mä nyt voi vaan mennä proffan yli. Mä tiedän toisaalta, että se ongelma ei ole meidän kurssissa, koska meidän kurssin opiskelijakohderyhmä on isompi, joten me ei voida

muuttaa vaan niiden muiden kannattaisi tiedostaa, mitä me jo opetetaan, ja ei opeta sitä samaa vaan mennä pidemmälle." (H11, laitos A)

Kuten haastateltava toteaa, kurssien kohderyhmät voivat olla ongelmallisia, minkä myös osa laitoksen B edustajista toi esille. Samalle kurssille voi osallistua opiskelijoita eri tutkinto-ohjelmista, jolloin aiempi tietämys opetettavasta aiheesta vaihtelee. Lisäksi pitäisi pystyä takaamaan heille riittävät valmiudet jatkaa seuraaville kursseille, jotka voivat olla taas eri laitosten järjestämiä.

Opetuksen suunnittelussa pitäisi huomioida nykyistä enemmän se, miten opetus jäsenyy opiskelijan näkökulmasta, minkä kaksi haastateltavaa toi esille.

"[V]ois vähän miettiä, miettiä sitä, että miten jäsenyy opiskelijan näkökulmasta, koska jokainen tutkimusryhmä ja professori yrittää opettaa omasta näkökulmasta varmaan mielenkiintoisia asioita, mutta se voi kokonaisuutena olla tosi hajanaisen näköinen ja siellä on tosi paljon päällekkäisyyksiä monilla alueilla." (H3, laitos B)

Haastateltavan huomautuksesta voi päätellä, että jos opetusta tarkasteltaisiin enemmän opiskelijan näkökulmasta, päällekkäisyyksiäkin saattaisi olla vähemmän.

Yksi haastateltavista toi esille, että opetuksen suunnittelussa sisältöjen läpikäyminen saa liikaa painoarvoa ja kokonaan jää suunnittelematta, millaisia professionaalisia taitoja opiskelijoiden tulisi oppia opintojensa aikana. Hän kaipasi koko tutkinnon osaamistavoitteiden pohtimista yhdessä ja sopimista, millä kursseilla opetetaan mitään taitoja.

"Opetussuunnittelun kannalta olisi monia muitakin tapoja hoitaa se, meillä on menty tähän sisältökeskeiseen -- Mutta siis eihän meillä kukaan mieti just nää, mistä mä puhuin, nää muut professionaaliset taidot, ryhmätyötaidot, tieteellisten artikkeleiden lukeminen, muut tällaiset kysymykset, niitä ei koordinoita millään tavalla." (H11, laitos A)

Yksittäiset opettajat vaikuttavat haastateltavien kertomusten perusteella kyllä pohtivan muitakin kuin sisällöllisiä tavoitteita, mistä voisi päätellä, että ongelmana on nimen-

omaan järjestelmällisyyden puute erilaisten taitojen opetuksessa. Kun ei yhdessä pohdita ja suunnitella, millaisia taitoja opiskelijoiden pitäisi osata, ei myöskään voida varmistua, että ne todella opitaan opintojen aikana.

Se, että opetuksen suunnittelussa käytäisiin läpi muutakin kuin kurssien sisällöt, ei pitäisi olla mikään mahdoton tehtävä. Haastateltavat laitokselta A kertoivat, että opetusalueen järjestämät kurssit, joita on Opiskelu- ja opetusportaali Nopan mukaan 42, on käyty läpi kahdessa palaverissa, joihin kului neljä tuntia. Siinä ajassa on ehditty kertoa sekä opetuksen sisältö että toteutustapa:

"Se oli kahdessa osassa se palaveri mutta noin neljässä tunnissa me käytiin kaikki [opetusalueen] kurssit läpi, joka on mun mielestä aika tehokkaasti. Kerrottiin niistä oppimistavoitteista ja siitä miten se toteutetaan." (H7, laitos A)

7.1.4 Suunnittelun sykli

Opetuksen suunnittelun sykli ja siihen liittyvät hallinnolliset käytännöt herättivät keskustelua kahdessa haastattelussa, todennäköisesti aiheen ajankohtaisuuden vuoksi: juuri ennen haastatteluja oli pitänyt toimittaa kurssitiedot seuraavan lukuvuoden opetusohjelmaan. Suhtautuminen oli jakaantunutta riippuen siitä, kuinka kirjaimellisesti ohjeita noudatetaan.

Jonkinasteisena haasteena koettiin se, että seuraavan kevään kurseista tulee toimittaa tiedot toteutus- ja arviointitapoineen jo ennen kuin kurssista on saatu kuluvan vuoden kokemukset, jolloin kokemuksesta ei pysty hyödyntämään seuraavaa toteutusta suunniteltaessa.

"Miten mä voin tietää, mitä ensi vuonna opetan, kun mä en tiedä, mitä mä oon itse tässä välissä oppinut. Yhtä lailla minä opettajana olen oppimassa koko ajan niissä kurseissa, kun mä opetan sitä juttua, mähän siinä opin kaikkein eniten. Se hallinnollinen prosessi ei näe näitä puolia. Tämä nyt on ihan normaalia, kyllä me silti tarvitaan näitä rakenteita." (H5, laitos A)

Ratkaisuna on kirjoittaa kurssin kuvaus riittävän väljästi niin, että toteutuksessa on liikumavaraa. Yksi haastateltava oli ratkaissut ongelman niin, että kurssit ilmoitetaan vaihtuvaisältöisinä ja vaihtuvalla opintopistemäärällä. Jos taas hallinnon vaatimuksia noudatetaan kirjaimellisesti, kokemuksia edellisestä toteutuksesta on vaikea hyödyntää:

"Me ei edes ehditä tähän [kokemusten hyödyntämiseen], koska isketään tähän se vankka byrokratia, jossa pitää pisteen tarkkuudella merkitä, miten sun kurssisi arvostellaan ja miten se tehdään, että opiskelijan oikeusturvan kannalta pitää olla kaikki kerrottuna siellä, tai niitä ei saa muuttaa seuraavaan vuoteen." (H1, laitos B)

Kurssimuutosten tekemisessä ongelma on myös kokonaisuuden hahmottamattomuus, jolloin yhden haastateltavan mukaan on vaikea nähdä, millaisia vaikutuksia yhteen kurssiin tehdyillä muutoksilla on. Tämä liittyy myös edellisessä luvussa käsitelyyn opetuksen suunnittelun toimintatapoihin.

7.2 Hyvät käytännöt ja niiden jakaminen

Tässä luvussa tehdään synteesiä haastateltavien mainitsemista hyvän käytännön piirteistä sekä kuvataan käytäntöjen jakamiseen vaikuttavat tekijät. Hyvän käytännön kuvauksiin on yhdistetty useamman haastateltavan esille tuomia hyvän käytännön ominaisuuksia. Kukin kuvatuista osa-alueista tuli kuitenkin esille useammassa kuin yhdessä haastattelussa.

Opetuksen hyvän käytännön määrittelemistä vaikeuttaa se, että opetus on laaja kenttä, johon kuuluu monia tasoja, osa-alueita ja erilaisia näkökulmia. Opetukseen voidaan laskea kuuluvaksi kaikki opetustilanteista ja opetusmenetelmistä aina organisatorisiin puitteisiin, joissa opetusta annetaan. Opetusta voidaan myös tarkastella opiskelijan, opettajan tai hallinnon näkökulmasta, jolloin se, mikä on hyvä käytäntö, saa hieman erilaisia merkityksiä. Tässä työssä on haastateltu vain opettajia, joten käytäntöjä tarkastellaan opettajien näkökulmasta.

Kokoavasti voi todeta, että käytäntö kertoo, miten asiat tehdään. Yksi haastateltava muistutti, että käytännöt itsessään ovat vain välineitä, joita on osattava käyttää:

"Jos me ajatellaan, että nämä käytännöt on jonkinlaisia työvälineitä, niin eihän ne työvälineet kenestäkään – jos sulle antaa työkalupakin, ei susta tule kirvesmiestä sen perusteella". (H5, laitos A)

Jakamiseen vaikuttaa se, millaista tarvetta käytäntöjen saamiseen ja kokemusten jakamiseen opettajat kokevat. Tämä tuli esille etenkin laitoksen A opettajien haastatteluissa. Jos on tyytyväinen omaan opetukseen ja toimintatapoihin, kynnys muuttaa niitä on todennäköisesti korkeampi, ja uuden käytännön voi ottaa käyttöön, jos siitä ei ole hirveästi vaivaa. Jos taas ei ole tyytyväinen nykytilaan, uusia käytäntöjä myös etsii aktiivisemmin, ja on valmis näkemään vaivaa niiden käyttöönottoon. Pelkkä jakaminen jakamisen ilosta voi olla hyvin tehotonta:

"Jakaminen on aina vaikeata, jos sillä ei ole mitään päämäärää tai syytä." (H11, laitos A)

On tietysti hyvä muistaa, että uudesta käytännöstä tai toisten kokemuksista kuuleminen voi herättää tarpeen kehittää omaa opetusta. Jos ei ole tietoinen muista tavoista toimia, esimerkiksi erilaisista opetusmenetelmistä, voiko niiden käyttöönottoa edes harkita?

Jakamista tarvitaan toisaalta siihenkin, että tiedetään, millä menetelmillä muut opettavat – jotta ei käytettäisi samoja menetelmiä kaikilla kursseilla. Samojen menetelmien käyttö nousi esille kaikissa haastatteluissa, ja kolmessa haastattelussa esimerkkinä annettiin oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen. Haastateltavien kertoman mukaan niiden tekemisestä oli jossain vaiheessa tullut muotia, ja niinpä niitä kirjoitettiin monella kurssilla samaan aikaan. Kun kaikilla kursseilla kirjoitetaan oppimispäiväkirjoja, se ei enää palvele tarkoitustaan. Jokaisen opetusmenetelmien kohdalla tämä ei tietenkään ole ongelma, mutta monipuolisuuden tavoittelu sopivassa määrin lienee kaikkien etu, sekä opiskelijoiden että opettajien.

7.2.1 Käytäntöjen tasot

Taulukossa 4. on kuvattu tasot, joihin käytännöt voivat kohdistua, sekä annettu esimerkkejä, millaisista asioista on kyse kullakin tasolla. Jaottelu on karkea, ja myös toisenlaisiin ryhmittelyihin voitaisiin päätyä. Tarkoituksena on osoittaa, että opetuksen hyvistä käytännöistä puhuttaessa on pidettävä mielessä, kuinka eritasoisia asioita sillä voidaan tarkoittaa.

Taulukko 4. Opetuksen hyvien käytäntöjen tasot	
opetustilanteet	tenttikysymysten suunnittelu elävöittävän materiaalin käyttö (esim. videot) yksittäinen opetusmenetelmä opetustilanteen jaksottaminen opetustilojen käyttö (pöytäkunnat vs. luentosalit)
kurssin suunnittelukäytännöt	mitä opiskelijat tekevät itsenäisesti tai ryhmissä harjoitustöiden ja luentojen linkittäminen toisiinsa kurssin jaksottaminen vierailijaluennoitsijoiden käyttäminen suullisen palautteen antaminen opiskelijoille
opetusohjelman rakenne	kurssien suhteet toisiinsa moduulirakenteet
organisatoriset käytännöt	kursseilla viestiminen yhteistyön tekeminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa uusien opettajien kasvaminen, vastuun lisääminen hiljalleen

Pöytäkuntien käyttö perinteisen luokkamuodon sijaan keskustelun aikaansaamiseksi on esimerkki yksittäisen opetustilanteen järjestämisen käytännöistä. Käytännöstä kertoneen haastateltavan mukaan kurssilla ei muutettu muuta kuin istumajärjestys riveistä pöytäkuntiin, tehtävät pysyivät samoina. Pienellä muutoksella saatiin keskustelu kuitenkin sujumaan:

"Ensimmäisenä vuonna ihmiset istui jopa rivissä, se oli kauhean takkuista, ja sitten valehtelematta seuraavana vuonna ihmiset oli pöydissä ja alkuesittelyn jälkeen ihmiset vastasivat kysymyksiin ryhmissä, ja se oli kuin päivän ja yön ero. Ja

muuten ihan sama juttu. Se vaan on rautainen systeemi, pöytäkunnat." (H12, laitos A)

Pöytäkuntien käyttöä opiskelijamäärältään suuremmilla kursseilla rajoittaa kuitenkin opetustilojen koko, minkä useampi haastateltava toi esille. Ongelmana on se, että suuremmille ryhmille tarkoitetut tilat ovat kaikki luentosaleja, joissa on kiinteät kalusteet. Yksi haastateltava oli ratkaissut tilaongelman siten, että kurssin luennot pidettiin vapaaehtoisena, jolloin kaikki eivät osallistu niille, ja niin ryhmä mahtuu pienempäänkin tilaan, jossa pöytäkuntien järjestäminen on mahdollista.

Kurssin suunnittelukäytännöistä useampikin haastateltava mainitsi vierailijaluennoitsijoiden käytön. Sillä tavoin pyritään osoittamaan opiskelijoille, mikä on opiskeltavien asioiden yhteys käytäntöön ja saadaan lisäksi erilaisia näkökulmia aiheeseen.

"Meillä on hyvin paljon kursseja, joilla luennot tulee yritysvierailta ja hyvin jakaa niin, että puolet sisällöstä on teoriaa ja siihen liittyvä case yrityksestä. Vähennetään tavallaan sitä varsinaista opetustyötä, ja toisaalta kokemukset osoittavat, että opiskelijat tykkäävät siitä, näkevät, että se on relevanttia, kertoo mitä tällä asialla ihan oikeasti tehdään." (H3, laitos B)

Täysin ongelmattomana käytäntöä ei kuitenkaan pidetty. Esimerkiksi yksi haastateltavista piti riskinä, että luennot jäävät viihteen tasolle, kun on vaikea varmistaa, että vierailija on sisäistänyt kurssin osaamistavoitteet.

Opetusohjelman rakenteeseen liittyen ei tullut esille selkeitä hyviä käytäntöjä. Ennemminkin vastauksista saattoi päätellä, että sillä tasolla oli puutteellisia käytäntöjä. Tämä linkittyy myös luvussa 7.1.3 kuvattuihin opetuksen suunnittelun toimintatapoihin.

Organisatorisista käytännöistä esimerkkinä on kurssien viestinnän hoitaminen yhtenäisesti Noppa-portaalin kautta, jolloin opiskelijat saavat kurssitiedot yhdestä paikasta. Opiskelijat pitävät käytäntöä ilmeisen vakiintuneena, ja poikkeavista toimintatavoista saa palautetta:

"[K]urssilla on omat kotisivut toistaiseksi, mutta viime vuonna tuli palautetta, että miksi omat sivut, tänä vuonna pitää luopua niistä omista ja siirtyä Noppaan. Joka on tavallaan ulkopuolelta tuotu käytäntö." (H13, laitos A)

7.2.2 Käytännön hyvyys

Opetusta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Käytäntöjen toimivuutta arvioidaan omaan asiantuntemukseen perustuen. Monet haastateltavista kertoivat arvioivansa toimivuutta myös esimerkiksi opiskelijoilta saatavan palautteen avulla. Käytäntöjen jatkuvaa kehittämistä kuvastaa hyvin seuraava vastaus:

"Mulla ei ole just nyt mitään, että tämä olisi hyvä tai loistava, vaan se on aina muutoksen alla. On käytäntöjä, jotka on toiminut kohtuullisen hyvin mutta mun mielestä aina löytyy jotain kehitettävää." (H11, laitos A)

Opetuksen onnistumisesta keskustellaan kollegojen kanssa, mikä tuli useammin esille laitoksen A opettajien vastauksista. Siellä kurssien järjestämiseen osallistuu yleensä useampi opettaja. Laitoksen B opettajien vastauksissa taas kurssipalautte tuli hieman useammin esille kehittämisen välineenä.

Haastateltavien mukaan käytäntö on hyvä silloin, kun huomioidaan sekä opettaja että opiskelija. Tällöin tekeminen on sekä opettajalle että opiskelijoille miellyttävää, ja myös työmäärä on kummankin näkökulmasta tasapainossa.

"Se hyvien käytäntöjen löytäminen, se usein on balanssin hakemista, että se on molemmille, sekä opiskelijalle että opettajalle hyvä käytäntö. Ja minusta siinä ei ole ristiriitaa, se täytyy löytää se balanssi." (H8, laitos B)

Opettajat näkevät opiskelijan kannalta hyvien käytäntöjen olevan sellaisia, että ne edistävät oppimista, motivoivat ja tekevät opiskelusta mielekästä. Tavoitteena voi olla esimerkiksi saada opiskelijat innostumaan aiheesta, ja siten oppimaan jopa huomaamattaan, tai osoittaa opiskeltavan aiheen relevanssi työelämän näkökulmasta. Yksi haastateltavista huomautti, että kun tekeminen on mielekästä, kurssi voi olla työmäärältään

suuri mutta opiskelijat ovat silti tyytyväisiä. Opiskelijoiden huomioimista on myös vaihtoehtoisten suoritustapojen tarjoaminen, sillä kaikki eivät opi samalla tavalla.

Opettajat toivat esiin, etteivät aina osaa huomioida seikkoja, jotka ovat opiskelijoille tärkeitä mutta yksittäisen opettajan tai kurssin näkökulmasta eivät niin tärkeitä. Tällaisia ovat esimerkiksi kurssien aikataulutuksesta johtuvat harjoitustöiden samanaikaiset palautusajankohdat, mikä kuormittaa opiskelijoita, sekä organisatoriset käytännöt, kuten opintosuoritusten arvostelu ajoissa tai kursseilla viestiminen yhtenäisellä tavalla.

"Yksi opiskelija antoi aika rankkaa palautetta viime syksyn kurssilta -- kiinnitti huomiota sellaisiin asioihin, ihan tällaisiin arkisiin asioihin kuin aikatauluihin, että milloin tulee tiedot siitä, että osa-suoritus hyväksytään. Se korosti sitä, että tietyt hallinnolliset rutiinit ja aikataulut saattaa olla kyllä aika saamarin tärkeitä opiskelijalle, vaikka ne ei täältä käsin ehkä näytä siltä." (H12, laitos A)

Opettajan näkökulmasta eniten mainintoja saivat työmäärän hallintaan liittyvät käytännöt. Käänteisesti kuvattuna käytäntö ei voi olla hyvä, jos se ajaa opettajan työuupumuksen partaalle. Yksi haastattelussa esiin tullut työmäärän hallinnan keino suurella kurssilla oli tehostaa palautteen antamista harjoitustehtävistä käyttämällä apuna tietojärjestelmää, johon saa mallifraaseina palautteet esimerkiksi yleisimmistä ongelmista. Tällöin opetushenkilökunnalla on enemmän aikaa keskittyä antamaan henkilökohtaisempaa palautetta niille, jotka sitä tarvitsevat. Tällaisesta käytännöstä hyötyvät sekä opiskelijat, jotka saavat palautetta, että opettaja, joka voi kohdistaa työnsä opiskelijoiden parempaan ohjaamiseen.

7.2.3 Käytännön kontekstisidonnaisuus

Käytännöt ovat sidoksissa siihen kontekstiin, jossa niitä toteutetaan. Osa haastateltavista totesi tämän suoraan, toisten vastauksista se oli pääteltävissä. Konteksti muodostuu muun muassa opetuksen tavoitteista, aiheesta, opetukseen osallistuvista opiskelijoista ja käytettävistä opetusmenetelmistä, jotka muodostavat tietynlaisen kokonaisuuden. Toisenlaisessa tilanteessa jokin muu toimintatapa voikin olla parempi. Jotta ymmärretään,

mikä tekee käytännöstä hyvän, pitää myös ymmärtää, millaisessa tilanteessa sitä toteutetaan.

"Käytännöt pitäisi aina mieltä osittain sen opetuksen sisällön ja sitten opetusmuodon ja muun suhteessa siihen, mitä sä opetat, millaisille opiskelijoille, minkälainen on se opetusryhmä." (H11, laitos A)

"[T]avallaan tuntuu triviaalilta, että käydään, että tämä kurssi on tällainen ja tällainen, mutta mun on hyvin vaikea ottaa kiinni jostain huippukäytännöstä, jos mulla ei ole deskriptiota mihin se liittyy, että jos mä en pääse havainnoimaan omin silmin, joku kertoo niin." (H5, laitos A)

Opintojen vaiheella on vaikutusta siihen, millaisin tavoin opetus järjestetään. Peruskursseille ei välttämättä sovi esimerkiksi vierailijaluennoitsijoiden käyttäminen jokaisella luennolla, koska opiskelijoille pitäisi pystyä antamaan kokonaiskuva aiheesta. Tavoitteet ovat erilaisia eri vaiheissa opintoja: alkuvaiheessa keskitytään perustietoon ja valmiuksiin, loppuvaiheessa voi olla jo enemmän uusinta tiedettä tai yrityksille tehtäviä isoja, soveltavia harjoitustöitä.

Opetettava aihe vaikuttaa myös merkittävästi siihen, mitä pidetään hyvänä käytäntönä, ja näissä oli havaittavissa jossain määrin tieteenalakohtaisuutta. Esimerkiksi laitoksen A edustajat mainitsivat keskustelevuuden olevan hyvä keino osoittaa opiskelijoille, ettei opetettavista teemoista ole olemassa yhtä oikeaa vastausta ja että samoilla tiedoilla voi tulla erilaisiin lopputuloksiin. Keskustelevuus onkin tyypillistä pehmeillä aloilla. Laitoksen B edustajien esimerkissä taas tuotiin esille työelämärelevanssin osoittaminen yrityksistä tulevia luennoitsijoita käyttämällä. Käytännöllisten sovellusten esiintuominen on soveltavilla aloilla tavanomaista, sekä pehmeillä että kovilla. Pitkälle meneviä päätelmiä näistä ei kuitenkaan voi tehdä, koska kyse on yksittäisistä esimerkeistä, jotka eivät välttämättä kuvaa koko laitoksen opetusta. Tieteenalakohtaisten tyypittelyjen tekeminen ei myöskään ole tämän tutkimuksen tarkoitus.

Haastatteluissa tuli myös esille, että kaikki opetuskäytännöt eivät sovi kaikille. Henkilökohtaiset erot vaikuttavat siihen, millaisia käytäntöjä opettajat ovat valmiita soveltamaan opetuksessaan, ja he pitivätkin tärkeänä, että käytäntö sopii itselle.

"Mulla on edelleenkin sellainen tuntu, että tällaiset pedagogiset jipot mitä opettajat käyttää, ne on niin persoonakohtaisia -- Että sanotaan, että vaikka joku leffapätkän käyttäminen, niin. Mä en itse katso kauheasti leffoja, niin eihän se mulle istuisi". (H6, laitos A)

Osa käytännöistä on kuitenkin jaettavissa, sillä ne eivät ole sidoksissa opetettavaan aiheeseen. Tällaisina käytäntöinä mainittiin muun muassa valitustilaisuuden pitäminen tentistä. Luvussa 7.2.1 kuvatuista käytäntöjen tasoista helpoimmin on jaettavissa osa yksittäisiin opetustilanteisiin liittyvistä käytännöistä sekä organisatoriset käytännöt, kuten kurseilla viestiminen.

7.2.4 Resurssit

Käytettävissä olevat resurssit luovat merkittävän reunaehdon erilaisten käytäntöjen toteutettavuuteen. Mikä toimii pääainekurssilla, jossa on 25 opiskelijaa, ei useinkaan toimi peruskurssilla, jossa on 250 opiskelijaa, jo pelkästään siksi, että molemmilla kursseilla saattaa olla saman verran opetushenkilökuntaa. Resurssit luonnollisesti myös vaikuttavat siihen, millaisia opetusmenetelmiä kurseilla on mahdollista käyttää.

"Kysymys on ihan rajallisista resursseista, mitä meidän pitää käyttää, meidän on pakko se huomioon, että paljon meillä on aikaa. Kyllä mä pystyisin todennäköisesti aika monia opetusmenetelmiä tai oppimismenetelmiä käyttää myös isoilla kurseilla, mut ei, ei vaan oo resursseja." (H4, laitos B)

Haastateltavien kertoman perusteella laitoksilla joudutaan miettimään eri tavoin resurssien käyttöä. Laitoksen A edustaja totesi, että

"muualla resurssit [on] suurempi ongelma -- siellä se kustannustietoisuus on pitänyt olla ihan toista, että me ei olla oltu tällaisessa tilanteessa." (H5)

Ylipäättään resursseista puhuttiin enemmän laitoksen B opettajien haastatteluissa, mikä kertonee siitä, että asiaa joudutaan todella pohtimaan. Laitoksella B esimerkiksi tehdään kurssibudjetteja ja lasketaan opintopisteiden hinta. Pienillä kursseilla opintopisteen hinta voi olla moninkertainen massakursseihin verrattuna. Eräänlaisena opetuksen suunnittelun käytäntönä voidaankin pitää sitä, että massakursseilla rahoitetaan pienten resurssi-intensiivisten kurssien opetus. Toinen haastatteluissa mainittu resursseihin liittyvä käytäntö on jatko-opiskelijoiden käyttäminen perusopiskelijoiden ohjaajina opintopistepalkalla. Tähän kuitenkin huomautettiin, ettei se toimi kaikkialla, koska ei ole sellaista kulttuuria, että töitä tehtäisiin ilmaiseksi, vaikkakin opintopisteiden saamiseksi. On siis kulttuurisidonnaista, millaiset käytännöt toimivat missäkin.

7.2.5 Millaisissa tilanteissa jakamista tapahtuu?

Seuraavassa kuvataan erilaiset tilanteet tai kanavat, joissa haastateltavat kertoivat käytäntöjen jakamista tapahtuvan. Jakamistilanteet ryhmiteltiin niiden luonteen mukaan viiteen ryhmään: kurssin opettajan vaihtuminen, opetussuunnittelun tekeminen yhteistyönä, järjestetyt tilaisuudet, epäviralliset keskustelut ja jakaminen koulutuksissa. Viides jakamisen kanava, koulutuksissa jakaminen, käsitellään pedagogisen koulutuksen yhteydessä.

Kurssin opettaja vaihtuu

Jakamista tapahtuu, kun kurssin luennoitsija tai vastuuopettaja vaihtuu. Yleensä ainakin kurssin materiaalit jäävät seuraavalle opettajalle "perinnöksi", ja myös opetusmenetelmät saattavat siirtyä, koska niistä voi olla helpompi jatkaa kuin alkaa tyhjältä pöydältä pohtia sopivia menetelmiä. Tosin kuinka paljon kokemusten ja käytäntöjen jakamista vastuun siirtyessä tapahtuu, riippuu varmaan monesta tekijästä alkaen siitä, onko edeltäjä vielä helposti tavoitettavissa. Tätä jakamisen keinoa kuvaa hyvin seuraava lainaus:

"Tällä tavallahan se varmaan aika usein siirtyy, vastuu opettamisesta. Tässä on matsku, ja hei, jos tulee jotain kysyttävää, niin soita tai laita sähköposti." (H5, laitos A)

Ylipäättään aika-ajoin tapahtuva työnjaon uudistaminen mainittiin hyvänä keinona jakaa käytäntöjä. Silloin tulee pohdittua esimerkiksi opetusmenetelmien toimivuus ja muutenkin ehkäistään leipiintymistä.

Yhteistyön tekeminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

Kaikkein rikkaimpana ja vaikuttavimpana kanavana jakamiseen pidettiin yhteistyön tekemistä opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Useimmiten tämä tarkoittaa kurssien suunnittelua, mutta myös uuden maisteriohjelman suunnitteleminen on tuonut opettajat pohtimaan opetusta yhdessä. Yhdessä suunniteltaessa voidaan vaihtaa ajatuksia, ideoita ja jakaa töitä. Useampi opettaja tarkoittaa usein myös laajempaa asiantuntemusta, enemmän näkökulmia ja erilaisia kokemuksia. Lisäksi se on hyvä tilaisuus kyseenalaistaa omia näkemyksiä, mikä estää urautumista. Yhteistyön hyviä puolia kuvaavat seuraavat lainaukset:

"Hyvä käytäntö on se, että on useampi kuin yksi [opettaja] -- ja se on vietävän paljon sekä hauskeempaa että tehokkaampaa, kun sen jonkun toisen kanssa rupeat puhumaan, että mites tämä homma hoidetaan." (H12, laitos A)

"Siinä kun tehdään yhdessä jotain kurssia, ne on kauhean konkreettisia tapoja. Ja se keskustelu hyödyntää heti sitä kurssia. Mun mielestä yksi sellainen konkreettinen tapa on, että me tehtäis enemmän yhdessä niitä kursseja sen sijaan, että meillä kaikilla on vaan ne omat [kurssit]." (H4, laitos B)

Yhteistyötäkin voidaan tehdä eri tavoin, voi olla esimerkiksi jaettu vastuut kurssin sisällä, tai sitten yhteisopetus on niin pitkälle menevää, että kaikki kurssin opettajat osallistuvat kaikkiin opetustilaisuuksiin.

Yksi yhteistyön muoto on kokeneiden ja kokemattomampien opettajien yhdessä tekemä kurssien suunnittelu ja toteutus. Kokemattomilta saadaan uudenlaista näkökulmaa ja heillä on myös innostusta kehittää opetusta. Toisaalta taas kokemattomat voivat saada tukea ja neuvoja toisiltaan ja kokeneemmilta opettajilta:

"Jollain tavalla se, että kasvaa sieltä pohjalta ylöspäin, jollain tavalla ottaa vastuuta, kokee saavansa sitä mukaa, kun sitä on valmis ottamaan, sitä vieressä katsoo, kun toinen tekee ja se tuntuu toimivan, antavat ilmeisen tiivistä vertaispalautetta toisilleen ja keskenään, ja toivon mukaan eivät meistä kovin paljon pahaa puhu selän takana. Viimeistään siinä vaiheessa, kun ne tulee jatkokursseille, seminaareille ja muille, mukaan siihen henkilökuntaan, silloin ne on jo ihan oikeasti opetushenkilökuntaa. Työnkuvassa ja työmäärässä on se ero." (H2, laitos B)

Kummallakaan laitoksella ei ole järjestelmällistä toimintatapaa yhteistyön tekemiseen: opetusta järjestetään sekä yksin että yhteistyössä. Laitoksella A yhteistyötä tehdään kuitenkin selvästi enemmän. Laitoksella B tiivistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa tekee yksi yhtä opetuskokonaisuutta opettava ryhmä, minkä lisäksi yhteistyötä on tehty maisteriohjelmaa suunniteltaessa. Muuten vastauksista voi päätellä, että yhteistyö on ollut vähäisempää. Hyvät kokemukset saavat kuitenkin kallistumaan yhteisen suunnittelun kannattajaksi:

"Kyllä mä oon entistä enemmän tullut siihen tulokseen, että se pitäisi painottaa sinne suunnitteluun. Se, että se tehtäis ryhmätyönä." (H4, laitos B)

Vähimmillään yhteistyö on sitä, että katsotaan kerran vuodessa kurssien sisällöt, etteivät ne ole päällekkäiset, ja jonkin verran vierailaan toisten kursseilla luennoitsijoina. Haastateltavien vastauksista voi päätellä, että tällöin keskustelu koskee lähinnä sisältöjä eikä esimerkiksi opetusmenetelmistä juuri puhuta. Onkin kyseenalaista, tapahtuuko näissä tilanteissa käytäntöjen jakamista.

Yhteistyön tekeminen ei saa pelkästään kehuja. Yhteistyötä tehdään useimmiten verrattain pienissä porukoissa tietyn tutkimus- tai osaamisalan sisällä. Yksi haastateltavista kaipaakin järjestelmällisempää, suuremmalla porukalla tapahtuvaa yhteistä suunnittelua esimerkiksi opetussuunnitelman teossa, jolloin voitaisiin sisältöjen lisäksi pohtia myös koko tutkinto-ohjelman osaamistavoitteita ja professionaalaisia taitoja. Yhdessä pitäisi myös suunnitella millä kursseilla, miten ja milloin näiden tavoitteiden mukaisia asioita ja taitoja opetetaan. Työskentelytavoissa on myös persoonakohtaisia eroja, eikä yhteis-

työn tekeminen välttämättä sovi kaikille, tai sen hyödyt eivät ole itsenäisestä työotteesta johtuen niin suuret kuin voisivat olla.

Järjestetyt tilaisuudet ja tapaamiset

Mahdollisia tilaisuuksia jakamiseen ovat erilaiset opetukseen liittyvät palaverit, opettajien tapaamiset ja opetuksen kehittämistilaisuudet, joita järjestetään erilaisilla kokoonpanoilla. Osa tilaisuuksista sopii jakamiseen paremmin, toiset huonommin riippuen tilaisuuden luonteesta. Toimivuuteen vaikuttaa ainakin kaksi seikkaa: osallistumisaktiivisuus ja se, miten tilaisuus on järjestetty ja millaisia asioita siellä käsitellään. Esimerkiksi virallisten kokousten ja opetuspalaverien ongelmana on hallinnollisiin asioihin keskittyminen, jolloin harvoin päästään keskustelemaan esimerkiksi opetusmenetelmistä. Seuraavassa kuvataan kummaltakin laitokselta yksi esimerkkivilaisuus, joissa jakamista voi tapahtua.

Laitoksella B järjestetään kerran kuussa tutkinto-ohjelman opettajille tapaaminen, jossa keskustellaan vapaamuotoisesti etukäteen ehdotetuista aiheista tai muista ajankohtaisista teemoista. Tapaamisessa on esimerkiksi sovittu kevääksi 2010 toimintatavat, joilla varmistetaan, että opiskelijat ehtivät valmistua tutkinnonuudistuksen siirtymäajan päätyessä. Osallistujia on tusinan verran, joten kovinkaan moni ei tapaamisiin osallistu säännöllisesti. Haastatelluista opettajista harva – tilaisuuksia järjestävää henkilöä lukuun ottamatta – oli käynyt tapaamisissa. Useat sanoivat, että ovat kyllä ajatelleet osallistua mutta aina on ollut jotain muuta, joka on estänyt osallistumasta.

"Hyvissä käytännöissä olisi varmaan se kokemusten vaihto aivan olennainen, ja että puhutaan ja vaihdetaan. Mutta miten sen käytännössä sitten organisoit -- mä oon miettinyt, että mä jonakin päivänä aloitan sitten käymään näissä [opettajatapaamisissa] mutta niin paljon mä en ole saanut itsestäni aikaan." (H4, laitos B)

Laitoksella A on opetusalueen sisällä järjestetty kerran opetuksen hyvien käytäntöjen jakamistilaisuus. Workshop-tyyppisessä puolen päivän mittaisessa tilaisuudessa opettajat kertoivat toisilleen omista opetusmenetelmistään. Haastateltavien kertoman mukaan tilaisuudesta pidettiin, ja sille on ollut tarkoitus järjestää jatkoa, mutta syystä tai toisesta

järjestäminen on jäänyt. Osa haastateltavista kaipasi tilaisuuden fasilitoinnin suunnitella paremmin, missä apuna voisi olla ulkopuolinen fasilitaattori ohjaamassa työskentelyä. Yksi haastateltavista pohti, siirtyvätkö saadut ideat ja käytännöt opetukseen, jos mielessä ei ole akuutisti jotain ongelmaa, johon kaipaa ratkaisua:

"Se pitäisi organisoida niin, että mulla on käytännön juttuja, tämän kurssi ja mä olen miettinyt tätä, miten tämän saisi nyt toteutettua. " (H11, laitos A)

Epäviralliset keskustelut

Jakamista tapahtuu luonnollisesti myös arkisessa kanssakäymisessä: kahvipöydässä, käytäväkeskusteluissa, lounaspöydässä ja vapaa-ajalla. Epävirallisten keskustelujen huonoksi puoleksi mainittiin se, että ne jäävät helposti puheiden tasolle eivätkä käytännöt välttämättä siirry opetukseen, kun ne ehtivät unohtua ennen kuin seuraavan kurssin suunnittelu alkaa. Ne myös rajoittuvat helposti tietyn piirin välisiksi sen perusteella, keitä sattuu tuntemaan. Toisaalta eräs haastateltavista totesi, että ollaan jo saavutettu jotain, kun käytännöt siirtyvät käytäväkeskusteluihin.

7.2.6 Käytäntöjen jakamisen esteitä

Käytäntöjen jakamista vaikeuttaa se, ettei tiedetä, mitä muut tekevät, opetuksen suunnittelu aloitetaan usein myöhään ja töitä on paljon.

Kuten luvussa 7.1.2 on kuvattu, laitokset ovat edelleen jakautuneita vanhojen laboratorioroiden mukaisesti ja opetuskäytäntöjen jakaminen laboratorioista muodostettujen opetusalueiden rajojen yli vaikuttaa olevan melko vähäistä. Myös opetusalueiden sisällä on epätietoisuutta siitä, mitä muut tekevät. Erityisesti laitoksen B opettajien vastauksista kuvastui se, ettei aina tiedetä, mitä ja millä tavoin naapuriryhmässä opetetaan. Laitoksella A opetusalueen sisällä tunnutaan kohtuullisesti tiedettävän opetuksen sisällöt mutta opetusmenetelmistä kaivattiin enemmän keskustelua. Yksi haastateltavista koki ongelmaksi myös sen, ettei tiedä, ketkä opettavat, koska kaikilla ei ole omaa opetusta. Laitoksen muiden opetusalueiden kanssa opetusta tarkastellaan ainoastaan hallinnollisesta näkökulmasta.

Myös osallistumattomuus opetukseen liittyviin tapaamisiin ja palavereihin vaikuttaa siihen, ettei toisaalta tiedetä, mitä muut tekevät, ja toisaalta jakamiseen on vähemmän tilaisuuksia. On hyvä pitää mielessä, että kaikki tapaamiset eivät kuitenkaan sovellu jakamiseen johtuen esimerkiksi siitä, millaisia tai miten asioita käsitellään siellä, joten pelkkä osallistumisaktiivisuuden nostaminen ei lisää käytäntöjen jakamista. Osittain on kyse kuitenkin myös valinnoista – mihin työaika käytetään ja mitä priorisoidaan.

Muutama haastateltava mainitsi, että opetuksen suunnittelu aloitetaan usein melko myöhään, juuri ennen kurssin alkua. Se taas vaikuttaa käytäntöjen jakamiseen, koska jos suunnittelu jää liian myöhään, muutoksia on vaikea tehdä. Jos jakaminen tapahtuu kurssia suunniteltaessa, käytännöt siirtyvät todennäköisemmin käyttöön, eivätkä jää käytäväkeskusteluiksi.

Monet opettajat myös muistuttivat, että työmäärä rajoittaa opetuksen suunnitteluun ja jakamiseen käytettävissä olevaa aikaa. Työmäärän sanottiin esimerkiksi olevan syynä siihen, ettei käydä seuraamassa toisten opetusta. Jakaminen saatetaan myös kokea ylimääräisenä tehtävänä, ei osana tavanomaista työtä.

"Kun ei ole aikaa oman työn tekemiseen, ei ole aikaa sitä kaverinkaan työtä tehdä." (H2, laitos B)

"Mikä saisi hyviä käytäntöjä miettimään tai jakamaan on varmaan aika lailla se, että ihmisillä olisi aikaa tehdä sitä työkseen, sitä puolta, eikä se vaan olisi siinä ohella." (H10, laitos B)

7.2.7 Käytäntöjen jakamista edistäviä tekijöitä

Käytäntöjen jakamista edistää myönteinen suhtautuminen ja yhteistyön tekeminen opetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Laitoksella A jakamiseen on pyritty tietoisesti järjestämällä tilaisuus, jonka tavoitteena on jakaa opetuksen hyviä käytäntöjä. Haastattelut myös kertoivat, että kokemusten ja tiedon jakamiseen suhtaudutaan laitoksella myönteisesti ja neuvoja annetaan mielellään. Myös laitoksella B opettajat tukevat toisiaan, kuten yksi haastateltavista kuvasi:

"Ja sitten aina, kun joku meidän assareista tai opettajista ei tiedä, mitä ne tekis, niin ne päätyy siihen mun ovelle kyselymään." (H1, laitos B)

Kuten luvussa 7.3.1 on kuvattu, yhteistyön tekemistä opetuksen toteutuksessa pidetään molemmilla laitoksilla tehokkaimpana tapana jakaa käytäntöjä. Yhteistyö lisää opettajien välistä vuorovaikutusta ja siten tilaisuuksia jakaa. Yhteistyö lisää myös näkökulmien määrää ja tuo laajemman asiantuntemuksen suunnitteluun. Yhdessä suunniteltaessa käytännöt myös siirtyvät usein saman tien opetukseen, eivätkä jää vain keskustelujen tasolle.

Myös tarve käytäntöjen saamiseen edistää jakamista. Jos on tyytyväinen oman opetuksensa nykytilaan, ei välttämättä pidä jakamista kovinkaan tärkeänä. Kun taas etsii ratkaisuja johonkin omaan kurssiin liittyvään ongelmaan, on valmis näkemään vaivaa ottaakseen selvää vaihtoehtoista ja muiden kokemuksista.

"Mun mielestä tiettyä valmiutta -- kun niitä kursseja suunnitellaan päämme puhki -- mietitään, että miten nämä jutut kannattaisi vetää ja esittää, noi jutut toimii hyvin. Musta tuntuu, että kuka tahansa meistä, siinä on riittävästi motiivia kun me joudutaan tekemään sitä tänä vuonna ja seuraavana vuonna, ja varmaan seuraavat 10 vuotta eteenpäin." (H12, laitos A)

7.2.8 Yliopistopedagoginen koulutus

Mielipiteet yliopistopedagogisen koulutuksen hyödyistä ja vaikutuksesta jakamiseen vaihtelivat. Osa pedagogisen koulutuksen käyneistä koki, ettei ollut saanut juuri mitään koulutuksesta, toiset taas kokivat saaneensa konkreettista hyötyä. Koulutuksen hyötyinä mainittiin ymmärrys oppimisesta ja oman opetustyylin tarkastelu. Jakamiseen koulutus voi tarjota yhteisen kielen, minkä lisäksi koulutus nähtiin tilaisuutena jakaa käytäntöjä ja keskustella kokemuksista muiden opettajien kanssa.

Yhtenä pedagogisen koulutuksen hyödyistä mainittiin se, että se lisää ymmärrystä oppimisesta. Eräs haastateltavista totesi, että koulutuksessa oppi ymmärtämään, että ihmiset oppivat eri tavoin:

"Suurimpia asioita mitä olen oppinut siellä YOOPissa on se, että se mun tapa oppia ei ole ainoa tapa oppia. Se, että havaitsee, että on toisenlaisia oppijoita, ja niille pitää tarjota erilaisia asioita tai vähän eri naamiossa se sisältö, niin se menee sitten paremmin perille". (H1, laitos B)

Ymmärrys oppimisesta taas saa tarkastelemaan omaa opetustyyliä:

"Mä oon itse joutunut käymään aika kovan mankelin läpi. Että mä muuttaisin omaa opetusta, jotenkin ihan uudella tavalla lähtisin, että olisi, kun mulla on se perinteinen tapa, kun mä oon itse käynyt sen luentotyyppisen, lähtee, että mä kaadan kaiken sen tiedon sinne opiskelijalle". (H4, laitos B)

Kun pohtii omaa opetustyyliä ja tulee tietoiseksi siitä, opetuksesta on myös helpompi keskustella. Keskustelut puolestaan edistävät käytäntöjen jakamista ja niitä auttaa se, että osapuolet ymmärtävät, mistä toinen puhuu. Yhteisen kielen luominen mainittiinkin useammassa haastattelussa olevan koulutuksen hyviä puolia. Tällöin ymmärretään, mitä käsitteillä tarkoitetaan, ja puhutaan suurin piirtein samoista asioista.

"Yhteinen kieli, ylipäättään se reflektiivisyys, mikä syntyy siihen omaan opetukseen, tavallaan sitä kautta pystyy puhumaan paremmin." (H13, laitos A)

Kaksi haastateltavaa oli sitä mieltä, että pedagoginen koulutus edistäisi jakamista, jos kaikki opetustehtävissä toimivat kävisivät sen, ja toinen heistä olikin kannustanut uutta työntekijää osallistumaan koulutukseen:

"Mulle tuli syksyllä yksi pidempiaikainen tutkija tutkimusryhmään, jonka mä tiesin, että se tulee opettamaan. Ensimmäiseksi ilmoitin sille, että sulla alkaa O3-kurssi, ilmoittaudut sinne ja sen jälkeen kannustan sua hakemaan YOOPpiin. Että kyllä sen O3:n jälkeen on se yhteinen keskustelukieli, jonkinlainen kehys puhua niistä asioista" (H3, laitos B)

Koulutus itsessään oli myös tilaisuus jakaa kokemuksia ja käytäntöjä toisten osallistujien kanssa. Siellä esimerkiksi kuuli, millaista opetusta muualla korkeakoulussa järjestetään ja millaisia ongelmia heillä on. Muutama haastateltava mainitsi olleensa samalla

kurssilla oman laitoksen opettajien kanssa, jolloin heidän kanssaan tuli keskusteltua opetuksesta muutenkin kuin koulutuksessa.

Kriittisimmin koulutukseen suhtautuivat henkilöt, joilla koulutukseen osallistumisesta oli jo aikaa. Hiljattain YOOP:n käyneet kokivat saaneensa siitä enemmän hyötyä. Pedagogiseen koulutukseen TKK:lla osallistuneista monet laitokselta A totesivat, että tietävät jo ennestään oppimisesta, joten asia itsessään ei ole uutta. Yksi haastateltava toi hyötynä esille sen, että opetuksen teoriat tuodaan TKK-kontekstiin, vaikka senkin olisi toisen haastateltavan mielestä voinut viedä pidemmälle. Lisäksi kolmas haastateltava samalta laitokselta koki hyötynä sen, että koulutuksen puitteissa analysoidaan omaa opetusta ajan kanssa:

"Kyllä se tuo sen hyvin lähelle käytännön tasoa. Kyllähän siinä esimerkiksi, siinä voi olla harjoitustehtävänä analysoida jonkun oman kurssin sisältöjä ja oppimistapoja, ja välillä pohtia niitä ihan kaikessa rauhassa, se on musta ihan tärkeitä. Ja suunnitella, miten asioita voisi tehdä toisin tai paremmin." (H7, laitos A)

8. Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset asiat vaikuttavat opetuksen hyvien käytäntöjen jakamiseen. Tutkimus rajattiin koskemaan Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun kahdella laitoksella työskentelevien opettajien kesken tapahtuvaa jakamista. Tässä luvussa esitetään yhteenveto tutkimustuloksista ja tehdään tulosten perusteella johtopäätöksiä. Tämän jälkeen arvioidaan tutkimuksen toteutusta ja tulosten yleistettävyyttä. Lopuksi esitetään ehdotuksia jatkotutkimuksen aiheiksi.

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, millainen opetusympäristö Teknillinen korkeakoulu on. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat tuntevat melko huolesti mitä, ja erityisesti miten, muut laitoksella opettavat. Laitokset ovat sisäisesti jakautuneita erikokoisiin ryhmiin, joiden välillä on vain vähän keskusteluja opetuksesta. Tässä suhteessa oli havaittavissa laitospohjaisia eroja, sillä laitoksella A opettajat vaikuttivat tunnevan paremmin oman, entisestä laboratoriosta muodostuneen, opetusalueen koko opetustarjonnan, kun taas laitoksen B haastatelluista suuren osan opetuksen tarkempi tuntemus rajoittui pienempiin, jopa pääainetta pienempiin ryhmiin. Muualla organisaatiossa olevien hyvien käytäntöjen huono tuntemus saattaa muodostua merkittäväksi esteeksi käytäntöjen jakamiselle (O'Dell & Grayson 1998).

Laitoksen tasolla tapahtuvassa opetuksen suunnittelussa keskitytään sisältöjen yhteensovittamiseen, eikä opetusmenetelmistä tai opetuksen tavoitteena olevien taitojen kehittämisestä juuri keskustella. Tämä vaikuttaa luonnollisesti siihen, kuinka tietoisia opettajat ovat toistensa hyvistä käytännöistä. Vaikka sisällöt painottuvat suunnittelussa, kurseissa on ongelmalliseksi koettua sisällöllistä päällekkäisyyttä. Päällekkäisyyksien poistaminen ei suju ongelmitta, sillä muiden opettajien autonomia koetaan vahvaksi, eikä päällekkäisyyksien poistamisesta sopiminen onnistu aina. Opetustarjonnan tarkastelu nykyistä enemmän opiskelijan näkökulmasta voisi auttaa pääsemään päällekkäisyyksistä.

Muutamit haastatelluista opettajista suhtautuvat myös kriittisesti yliopiston strategiseen tavoitteeseen, jonka mukaan kaikki opettavat ja kaikki tutkivat (Aallon strategia, 10). Kuten haastatellut opettajat muistuttavat, osa on tullut tekemään tutkimusta eivätkä antamaan opetusta, eikä heillä ole siten välttämättä mielenkiintoa opetuksen kehittämiseen. Riskinä on, etteivät he miellä itseään opettajiksi, eivätkä ole valmiita ottamaan vastuuta opiskelijoidensa oppimisesta (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 72-79). Näin ollen opetukseen osallistuvien henkilöiden määrän lisääminen ei automaattisesti johda opetuksen laadun paranemiseen.

Toinen tutkimusongelma oli selvittää, miten opettajat ymmärtävät opetuksen hyvän käytännön. Tiivistetysti opetuksen hyvä käytäntö edistää oppimista, tukee mielekästä opiskelua eikä kuormita opettajaa työmäärällä. Käytännön tulee olla hyvä sekä opettajan että opiskelijan näkökulmasta. Käytännöt voivat kohdistua eri tasoille, jotka tässä tutkimuksessa jaoteltiin opetustilanteisiin, kurssin suunnitteluun, opetusohjelman rakenteisiin ja organisaatitasoisiin toimintatapoihin. Käytäntöjä jaettaessa on huomioitava niiden kontekstisidonnaisuus: mitkä ovat opetuksen tavoitteet, keitä opetukseen osallistuvat opiskelijat ovat ja millaiset ovat opetukseen käytettävissä olevat resurssit. Käytäntöjä jaettaessa onkin tärkeää ymmärtää, ettei niitä voi siirtää sellaisenaan kontekstista toiseen, jossa kokemus ja osaaminen, samoin kuin resurssit ja tavoitteet, ovat erilaiset (luku 4.3.3). Ilman näiden eroavaisuuksien huomioimista ja käytännön muokkaamista uuteen kontekstiin sopivaksi käyttöönotetun käytännön edut voivat jäädä vähäisiksi.

Mielenkiintoisena huomiona voi todeta, että vaikka resurssit ovat rajallisia, esimerkiksi pelkkien kirjatenttien pitämistä ei mainittu keinona tehostaa resurssien käyttöä. Haastateluissa kerrottiin kyllä esimerkki, jossa yhdellä kurssilla luennot oli vaihdettu lukupööriksi. Syynä oli kuitenkin vähäinen opiskelijamäärä, jolloin luennoimista ei pidetty mielekkäänä tapana opettaa. Kontaktiopetuksen määrä onkin Neumann, Parry & Becherin (2002) mukaan yleensä suuri juuri kova-soveltava- samoin kuin pehmeä-soveltava-aloilla. Tähän vaikuttaa luonnollisesti myös yliopiston opetuskulttuuri, jossa yleisin toimintatapa tuntuu tutkijan kokemuksen mukaan olevan kontaktiopetuksen järjestäminen.

Tulosten perusteella on vaikea arvioida, millaista Biggsin (2003) esittämää opetusajattelun tasoa opettajien kertomat opetuksen hyvät käytännöt edustavat. Samoin on myös vaikea arvioida, onko taustalla oleva lähestymistapa opetukseen sisältö- vai oppimislähtöinen (vrt. Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009). Tätä arviointia varten tarvittaisiin kattavampia kuvauksia käytäntöjen tavoitteista ja toteutuksista. Kaikki käytännöt eivät myöskään edusta itsessään mitään näkökulmaa, vaan kyse on siitä, miten niitä käytetään. Samoin esimerkiksi organisatoristen käytäntöjen kohdalla tällaisia jaotteluja ei voi tehdä.

Tutkimuksessa tuli esille, että Teknillisen korkeakoulun opetustilat rajoittavat monien opetusmenetelmien käyttöä, etenkin isojen opetusryhmien kanssa. Esimerkiksi keskustelun aikaansaamisessa pöytäkunnat ovat toimivaksi havaittu menetelmä, mutta niitä ei pystytä järjestämään, sillä kaikki suurille opetusryhmille tarkoitetut tilat ovat luentosaleja. Luentosalit toimivatkin huonosti muuhun kuin opettajakeskeiseen, sisältölähtöiseen, "opetus on tiedonsiirtoa" -opetustapaan (Biggs 2003, 22).

Kolmas tutkimusongelma koski käytäntöjen jakamista estäviä ja edistäviä tekijöitä. Tulosten mukaan käytäntöjen jakamista estää edellä mainitun muiden opetuksen heikohkon tuntemuksen lisäksi se, että opetuksen suunnittelu aloitetaan usein vasta lähellä kurssin toteutusta, ja työmäärä, jonka takia jakamiseen ei ole aikaa. Jakamista puolestaan edistää myönteinen suhtautuminen, yhteistyön tekeminen ja tarve käytäntöjen saamiseen.

Yhtenä syynä huonoon tietoisuuteen muiden opetuksesta voidaan pitää opettajien osallistumattomuutta opetukseen liittyviin kokouksiin ja epävirallisiin tapaamisiin. Pelkkä osallistumisaktiivisuuden nostaminen ei kuitenkaan lisää itsessään käytäntöjen jakamista, sillä jotkin tilaisuudet soveltuvat huonosti jakamiseen johtuen esimerkiksi tilaisuuksien sisällöstä tai työskentelytavoista. Luvussa 4.4 tuotiin esille, että jakaminen ja käytäntöjen käyttöönotto vaatii myös aikaa, ja siksi kurssien suunnittelun aloittaminen myöhään voi muodostua esteeksi jakamiselle. O'Dell & Grayson (1998) muistuttavatkin, että jakamisen pitäisi olla osa normaalia työntekoa eikä ylimääräinen tehtävä, jollaiseksi se helposti muodostuu, jos se ei ole osa opetuksen suunnittelua.

Yhteistyön tekeminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on tulosten mukaan vaikuttavin tapa jakaa käytäntöjä, sillä käytännöt siirtyvät usein heti käyttöön. Kuten luvussa 4.3.1 todettiin, käytäntöihin liittyvän hiljaisen tiedon jakaminen edellyttää vuorovaikutusta aitojen tehtävien äärellä, ja sitä yhteistyön tekeminen opetuksessa on. Sosiaalisten verkostojen näkökulmasta tarkasteltuna kompleksinen tieto siirtyykin parhaiten vahvoja sidoksia pitkin (Hansen 1999), osapuolten välisessä tiiviissä vuorovaikutuksessa (Szulanski 1996). Muina yhteistyön hyvinä puolina tuli esille, että opetuksen suunnittelu monen opettajan voimin lisää myös näkökulmien, asiantuntemuksen ja ideoiden määrää suunnittelussa.

Neljäntenä tutkimuksessa tarkasteltiin yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutusta jakamiseen. Pedagogisen koulutuksen nähtiin lisäävän tietoisuutta omasta opetustyylistä ja luovan yhteistä kieltä opetuksesta keskustelemiseen, mikä edesauttaa jakamista. Oman opetustyylin tunteminen auttaneekin myös arvioimaan, millaisiin olettamuksiin muiden opettajien käytännöt perustuvat ja miten hyvin ne sopivat omaan opetukseen. Teknillisen korkeakoulun järjestämän yliopistopedagogisen koulutuksen mainittiin myös itsessään olevan tilaisuus jakaa käytäntöjä. Varovaisesti arvioiden jakamiseen vaikuttaa kuitenkin enemmän laitosten toimintatavat opetuksen järjestämisessä ja pyrkimykset käytäntöjen jakamiseen kuin pedagogiseen koulutukseen osallistuminen.

Tulosten perusteella ei pystytä sanomaan, onko pedagogiseen koulutukseen osallistuneiden ja osallistumattomien välillä eroa käsityksissä opetuksen hyvästä käytännöstä. Tähän saattaa vaikuttaa se, että laitoksen A edustamilla pehmeillä tieteenaloilla opetus on usein jo valmiiksi oppimislähtöistä. Myös monet haastateltavista toivat esille tunteensa oppimisteorioita jo ennen pedagogiseen koulutukseen osallistumista. Eroja olisi voinut tulla esille, jos kaikki haastateltavat olisivat olleet kovilta aloilta, joissa sisältölähtöisyys on tavanomaisempaa.

Tässä tutkimuksessa tutkitun käytäntöjen jakamisen tavoitteena on kehittää opetusta, ja se voi olla yksi keino tukea Aalto-yliopiston tavoitteena olevaa opetuksen laadun parantamista. Strategiassa huippulaatuiseen opetukseen pyritään myös opetusryhmien pienentämisen avulla sitouttamalla kaikki tutkijat opetukseen (Aallon strategia, 10). Opetuksen

laadun parantaminen edellyttää kuitenkin, että opetustehtävissä toimivilla on motivaatiota panostaa opetukseen, kehittää opetustaan ja omia opetustaitojaan. Tämän takia onkin syytä pohtia, mitkä ovat ne keinot, joilla tutkijat saadaan kiinnostumaan opetuksesta ja sitoutetaan opetustehtäviin strategian mukaisesti. Uusien rekrytointien kohdalla ongelma on pienempi, koska henkilöt tietävät, mitä heiltä odotetaan, mutta jo pidempään talossa olleiden kohdalla tehtävien muuttaminen ei ole yhtä suoraviivaista, sillä osa heistä on tullut tekemään ensisijaisesti tutkimusta eikä ole kiinnostunut opetuksesta. Mahdollinen ratkaisu voi olla riittävän painoarvon antaminen opetusansioille urajärjestelmissä, jolloin hyvään opetukseen sitoutuminen on välttämättömyys uralla etenemiseksi.

Myös opetustilojen kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä opetuksesta innostuneet voivat antaa hyvää opetusta myös suurille ryhmille, jos vain tilat mahdollistavat monipuolisten opetusmenetelmien käytön. Nykyisten tilojen ja resurssien vuoksi osaa menetelmistä voidaan käyttää vain pienten ryhmien kanssa. Kuitenkin on todennäköistä, että myös tulevaisuudessa järjestetään massakursseja, ja myös niiden opetuksessa tulee voida soveltaa oppimista edistäviä menetelmiä.

Jos käytäntöjen jakamista halutaan lisätä, pitäisi myös pystyä lisäämään tietoisuutta siitä, mitä ja miten laitoksen muut opettajat opettavat. Koska opettajien työmäärä on jo ennestään suuri, tietoisuuden lisääminen ja yhteistyön tekeminen laitostasolla olisi syytä toteuttaa niin, ettei työmäärä lisäänty. Kurssien opetusmenetelmien läpikäyminen on tulosten mukaan mahdollista toteuttaa tehokkaasti: laitoksella A opetusalueen noin 40 kurssia oli käyty läpi neljässä tunnissa sisältöineen ja opetusmenetelmineen.

Opetus voi olla tavoitteiltaan ja menetelmiltään erilaista saman laitoksen sisällä, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa siihen, miten mahdolliseksi ja hyödylliseksi käytäntöjen jakaminen koetaan. Kuten luvussa 3.2 kuvataan, tieteenaloilla on eroja opetuskäytännöissä, ja on melko todennäköistä, että jos jonkin menetelmän tai käytännön ei koeta sopivan oman aiheen opetukseen, ei sitä myöskään oteta käyttöön. Tämä on myös syytä huomioida, jos opetuksen hyviä käytäntöjä pyritään jakamaan esimerkiksi Aaltoyliopiston sisällä alalta toiselle. Yliopistopedagogisen koulutuksen (ks. luku 3.5.3) ta-

voitteena on kuitenkin muuttaa käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta ja siten myös käsityksiä sopivista opetusmenetelmistä.

Yhteistyön tekeminen kurssien järjestämisessä on tehokas keino lisätä jakamista. Yhteistyön tekeminen voi kuitenkin vaatia ajattelutapojen muutosta, koska opettaminen on perinteisesti ollut hyvin autonomista. On myös hyvä muistaa, ettei yhteistyön tekeminen sovi aivan kaikille, eikä siihen kannata pakottaa, sillä hyödyt voivat jäädä pieniksi. Ajankäytöllisesti yhteistyön lisääminen voi tuntua vaikealta, kun töitä on ennestäänkin paljon, mutta on hyvä pohtia, kuinka paljon enemmän resursseja todella vaatii se, että esimerkiksi kolme opettajaa järjestää yhdessä kolme kurssia verrattuna siihen, että jokainen järjestää oman kurssinsa. Töitä ei tarvitse jakaa tasan, ja erityisesti suunnittelussa monipuoliset näkemykset ja osaaminen lienevät kaikkein hyödyllisimpiä. Yhteinen kurssisuunnittelu voi olla myös keino yliopistopedagogiseen koulutuksen osallistuneiden osaamisen jakamiseen niille, jotka koulutukseen eivät ole osallistuneet, sillä yhteistyö edellyttää tiiviimpää vuorovaikutusta kuin satunnaiset keskustelut kollegojen kanssa. Tiivis vuorovaikutus puolestaan edistää osaamisen ja hiljaisen tiedon jakamista.

Opetuksen johtamisella voidaan kannustaa opettajia tekemään yhteistyötä. Opetustoiminnan johtamiseen osallistuvien rooleja saattaa olla tarpeen selventää tältä osin Teknillisessä korkeakoulussa, sillä kuten luvussa 3.4 todettiin, laitosjohtajalle ei ole määritetty vastuuta opetussuunnitelmatyössä, vaikka hänellä lienee opetussuunnitelmatyötä johtavaa, tutkinto-ohjelmasta vastaavaa professoria parempi mahdollisuus vaikuttaa yhteistyön tekemiseen.

Yhteistyön tekeminen kurssien suunnittelussa on melko pienen ryhmän, useimmiten samaa aihetta opettavien, kesken tapahtuvaa käytäntöjen jakamista. Yhteistyötä ja jakamista tarvitaan myös laajemmalla joukolla, koko laitoksen ja tutkinto-ohjelman tasolla. Tällaista jakamista voidaan tukea järjestettyjen tilaisuuksien avulla. Tilaisuuksien hyödyllisyys riippuu kuitenkin niiden toteutuksesta, ja siksi ne tulee fasilitoida kunnolla. Jotta jakaminen ei jäisi vain keskustelujen tasolle, jakamistilaisuudet on hyvä linkittää opetuksen suunnittelun sykliin niin, että käytännöt voi suoraan liittää osaksi omaa

opetusta. Sopivasti ajoitettuna tilaisuus voisi myös toimia kannustimena aloittaa kurssien suunnittelu ajoissa.

Tutkinto-ohjelman tasolla yhteisestä suunnittelusta olisi erityisesti hyötyä siinä, että saadaan luotua yhteinen näkemys tutkinnon tuottamasta osaamisesta ja sovittua, mitä taitoja opetetaan minkäkin kurssien osana. Tällöin ongelmaksi ei pääse muodostumaan käytäntöjen ”liian tehokas” leviäminen, jolloin tietoisuus muiden käytännöistä ei kuitenkaan lisäännä, ja jonka seurauksena kaikki käyttävät samoja opetusmenetelmiä kursseillaan.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus on keskeisellä sijalla. Subjektiivisuuden seurauksena tutkijan käsitykset ja aiemmat kokemukset ohjaavat havaintojen ja tulkintojen tekemistä. Näin ollen tutkimusta on myös arvioitava kriteerein, jotka huomioivat laadullisen tutkimuksen luonteen. (Eskola & Suoranta 1998, 210–211) Tätä tutkimusta tarkastellaan arvioimalla ryhmähaastattelumenetelmän soveltuvuutta, aineiston kattavuutta, tutkimuksen rajausta, hyödyllisyyttä ja tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimusmenetelmänä ryhmähaastattelun etuna on se, että tutkijan vaikutus tilanteeseen on pienempi kuin yksilöhaastattelussa (Eskola & Suoranta 1998, 96), vaikka haastateltavat onkin varta vasten kutsuttu keskustelemaan tutkijan haluamista aiheista. Ryhmähaastattelu vaikutti sopivan mainiosti hyvän käytännön käsitteen määrittämiseen sekä jakamista estävien ja edistävien tekijöiden pohtimiseen. Ryhmässä saatiin keskustelua aikaiseksi, ja haastateltavat toivat todennäköisesti enemmän näkökohtia esille, kun kuulivat muiden mielipiteen aiheesta. Toisaalta he todennäköisesti myös rajoittivat sanomisiaan, mitä voidaan joissain tilanteissa pitää menetelmän heikkoutena.

Aineiston kattavuutta voidaan arvioida kylläntymisen avulla. Kun samat teemat alkavat toistua vastauksista, aineistoa voidaan pitää riittävänä. Kuitenkin kylläntymistäkin voi olla vaikea arvioida, sillä jokainen haastateltava saattaa tuoda uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen, etenkin jos sitä ei ole rajattu riittävän tarkasti. (Eskola & Suoranta 1998, 60–63) Tässä tutkimuksessa tietyt teemat toistuivat, mutta toisaalta jokaisessa

haastattelussa tuli esille myös uusia näkökulmia. Keräämällä laajemman aineiston voisi saada käsityksen siitä, mitä enemmistö kullakin laitoksella pitää hyvänä käytäntönä ja millaisena he kokevat jakamisen esteet ja edistävät tekijät. Tutkimuksessa ei kuitenkaan tavoiteltu edustavuutta eikä edes pyritty selvittämään enemmistön kantaa. Siten tutkimus on yksi näkökulma tutkittuun aiheeseen tuodessaan esille haastateltujen opettajien kokemukset.

Tutkimuksen onnistumista voidaan arvioida myös tarkastelemalla aiheen rajausta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien käsityksiä hyvästä käytännöstä, käytäntöjen jakamista estäviä ja edistäviä tekijöitä ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutusta jakamiseen. Näiden lisäksi tutkimuksella selvitettiin, millainen opetusympäristö Teknillinen korkeakoulu on. Kaikkiin asetettuihin tutkimusongelmiin saatiin tuloksia. Jokaisesta aiheesta voisi toisaalta saada aikaan oman tutkimuksen, joten aiheen olisi voinut rajata tarkemminkin ja keskittyä tutkimaan yhtä tai kahta tutkimusongelmaa, ja pyrkiä näin saamaan kattavampi kuva valitusta ilmiöstä.

Tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa on hyvä pitää mielessä, että tapaustutkimuksessa selittäminen rajoittuu tutkittavaan tapaukseen (Syrjälä 1996, 17). Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat parhaiten opetusalueen sisällä tapahtuvaa jakamista, sillä molemmilla laitoksilla suurin osa haastatelluista opettajista työskentelee samalla opetusalueella, joka oli laboratorio ennen vuoden 2008 alussa voimaan tullutta laitospjakoa. Vain yksi haastateltavista toimi eri opetusalueella. Tulokset voisivatkin olla erilaiset, jos haastateltavat olisi valittu kattavammin eri alueilta. Tulosten perusteella jakaminen on kuitenkin ongelmallista jo opetusalueen sisällä, ja se olisi voinut esittäytyä vielä ongelmallisempana, jos olisi tutkittu jakamista opetusalueiden välillä – ottaen huomioon, että eri opetusalueiden välinen vuorovaikutus on melko vähäistä, etenkin laitoksella A lähinnä hallinnollista.

Yleistettävyyden kannalta merkityksellistä on myös se, että haastateltavien suhtautuminen opetukseen ja omien opetustaitojen kehittämiseen vaikutti myönteiseltä. Knight & Trowlerin (2000) mukaan laitostason kulttuuri onkin ratkaisevassa asemassa opetuksen kehittämisessä. Käytäntöjen jakaminen vaatii kiinnostusta opetuksen kehittämiseen,

eivätkä tulokset välttämättä päde laitoksiin, joilla vallitsee kielteisempi suhtautuminen opetukseen.

Tutkimusta arvioidaan viimeiseksi tulosten hyödyllisyyden näkökulmasta. Tutkimus tuotti tietoa siitä, mitkä asiat estävät ja edistävät opetuksen hyvien käytäntöjen jakamista. Tutkimuksessa tuli myös esiin konkreettisia keinoja, joilla jakamista voidaan edistää. Tältä pohjalta on mahdollista tehostaa käytäntöjen jakamista laitosten opettajien keskuudessa. Tutkimus antaa myös viitteitä siitä, miten käytäntöjen jakamista voisi toteuttaa laajemminkin. Lisäksi tutkimuksella saatiin myös selville, millaista yhteistyötä opetuksessa tehdään tutkimusentekoaajankohtana. Osaamisen jakaminen yhteistyöhön kannustamalla on määritetty Teknillisen korkeakoulun henkilöstöstrategian yhdeksi tavoitteeksi (Henkilöstöstrategia 2006–2010), ja tämä tutkimus tuottaa tietoa siitä, miten osaamista käytännössä jaetaan.

8.3 Jatkotutkimusehdotukset

Yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on muun muassa syventää käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta, joten myös käsitykset hyvästä käytännöstä muuttunevat, jos koulutuksen tavoitteet saavutetaan. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voi arvioida, ovatko yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden käsitykset muuttuneet ja poikkeavatko ne koulutukseen osallistumattomien käsityksistä. Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi Helsingin yliopistossa, jossa muun muassa Pekkarinen (2007) on tutkinut pedagogisen koulutuksen yhteyttä laadukkaan opetuksen kehittämiseen ja Levander & Ruohisto (2008) ovat tutkineet koulutukseen osallistuneiden opetuskäsitysten ja oppimiseen liittyvän ymmärryksen muuttumista. Teknillisen korkeakoulun järjestämästä yliopistopedagogisesta koulutuksesta vastaavaa vaikuttavuustutkimusta ei kuitenkaan ole tehty, minkä vuoksi aihetta voisi olla kiinnostavaa tutkia. Aihetta valottanee Maria Clavertin keväällä 2010 valmistuva Helsingin yliopiston kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, jossa hän tutkii korkeakouluopettajien opettajaksi tuleamista ja siinä koettuja merkittäviä tapahtumia erityisesti YOOP-koulutuksen näkökulmasta.

Yliopistopedagogisen koulutuksen seurauksena tapahtuva muutos opetusajattelun tasossa ja opetuksellisessa lähestymistavassa (luku 3.5) saattaa vaikuttaa myös käytäntöjen jakamiseen, sillä koulutukseen osallistuneiden ja osallistumattomien käsitykset hyvästä käytännöstä voivat olla erilaisia. Jos esimerkiksi opettajan lähestymistapa opetukseen on opettajan toimintaa korostava, hän ei välttämättä koe hyviksi käytäntöjä, joissa opiskelijan toiminta on keskeisessä asemassa. Näin ollen erilaiset käsitykset saattavat estää käytäntöjen jakamista. Tästä näkökulmasta voisi olla perusteltua tutkia, estävätkö erilaiset käsitykset käytäntöjen jakamista ja pystyvätkö yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneet siten levittämään osaamistaan.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten esimerkiksi käytäntöjen jakamistilaisuuksissa jaetut käytännöt siirtyvät opetukseen. Tämä olisi kiinnostavaa sen vuoksi, että käytäntöjä pyritään jakamaan myös yli laitosrajojen ja Aalto-yliopiston korkeakoulujen välillä. Yhteinen opetuksen suunnittelu, jota haastateltavat pitävät vaikuttavimpana tapana jakaa, ei tällöin ole välttämättä luontevaa joitain poikkeuksia lukuun ottamatta. Jakaminen tuleekin voida toteuttaa jollain muilla keinoin, mihin fasilitoitu käytäntöjenjakamistilaisuus voi olla yksi keino.

Lähteet

- Alavi, M. (2000). Managing knowledge. In R. Zmud (Ed.), *Framing the domain of IT management* (pp. 15–28). Cincinnati, OH: Pinnoflex Educational Resources Ltd.
- American Productivity and Quality Center. (1999). What is benchmarking.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150–169.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109.
- Arnkil, R., Spangar, T., & Jokinen, E. (2007). *Hyvä vertaisoppiminen kuntatyön arjessa: Toteutettavuusanalyysi hyvien käytäntöjen välittämisestä*. Helsinki: Suomen kunta-liitto.
- Bang, A. (2005). Knowledge management in practice: Examining knowledge as modes of production. In A. F. Buono, & F. Poulfelt (Eds.), *Challenges and issues in knowledge management* (pp. 23–49). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Becher, T., & Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Ballmoor: Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university what the student does*. Ballmoor, Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204.
- Boys, C. J., Brennan, J., Henkel, M., Kogan, M., & Youll, P. (1988). *Higher education and the preparation for work*. London: Jessica Kingsley.
- Buono, A. F., & Poulfelt, F. (2005). Introduction. In A. F. Buono, & F. Poulfelt (Eds.), *Challenges and issues in knowledge management* (pp. ix-xxiv). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Dence, R. (1995). Best practices in benchmarking. In J. Holloway, J. Lewis & G. Mal-lory (Eds.), *Performance measurement and evaluation*. London: Sage.
- Eklund, K. (1992). *Asiantuntija - yksilönä ja organisaation jäsenenä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, K., & Kersh, N. (2004). Recognition of tacit skills and knowledge. Sustaining learning outcomes in workplace environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 63–74.
- Gerholm, T. (1990). On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education*, 25, 263–271.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2000). *What is training of university teachers attempting to achieve, and how could we tell if it makes any difference? Paper presented at the international consortium for educational development conference, Bielefeld, Germany.*
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, 77(2), 106–116.
- Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82–111.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the post-modern age. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (149–180). London: Cassell.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Husted, K., Gammelgaard, J., & Michailova, S. (2005). Knowledge-sharing behavior and post-acquisition integration failure. In A. F. Buono, & F. Poulfelt (Eds.), *Challenges and issues in knowledge management* (pp. 209–226). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Hyppönen, O., & Lindén, S. (2009). *Opettajan käsikirjaopintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki.
- Keskinen, S., Lepistö, O., & Keskinen, E. (2005). Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa H. Aittola, & O. Ylijoki (toim.), *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt* (67–83). Helsinki: Gaudeamus.

Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69–83.

Kogut, B., & Zander, U. (1992). KNOWLEDGE OF THE FIRM, COMBINATIVE CAPABILITIES, AND THE REPLICATION OF TECHNOLOGY. *Organization Science*, 3(3), 383–397.

Kuronen, T., Säämänen, K., Järvenpää, E., & Rintala, N. (2007). *Hiljaisen tiedon säilyttäminen ja jakaminen ydinvoimalaitoksessa*. Espoo: Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership.

Kuusinen, R. (2001). *Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? teoreettisen ymmärryksen etsintää webavusteiselle tiedontuottamisyhteistyölle*. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.

Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21(3), 487–513.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levander, L., & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-Forum Yliopistopedagoginen Aikakausjulkaisu*, (2), 6–14.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Kaivola, T. (2003). Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (67–81). Helsinki: WSOY.

Lucas, L. M. (2005). The impact of trust and reputation on the transfer of best practices. *Journal of Knowledge Management*, 9(4), 87–101.

March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March), 71–87.

Marshall, M. (2005). Transfer of good practice. *Education Journal*, (86), 27–27.

Maynard, T. (2001). The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation'. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 39–52.

McNay, I. (1997). *The impact of the 1992 RAE on institutional and individual behaviour in English higher education: The evidence from a research project*. London: HEFCE.

- Mielonen, K. (2005). *Pedagoginen johtaminen. ainelaitosten opetushenkilökunnan käsitteitä pedagogisesta johtamisesta jyvaskylän yliopistossa*. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos. Saatavissa URN:NBN:fi:ju-2005153
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: synthesis of the research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mylonopoulos, N., & Tsoukas, H. (2003). Technological and organizational issues in knowledge management. *Knowledge and Process Management*, 10(3), 139–143.
- Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge (MA): Belknap Press.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2003a). Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (14–28). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2003b). Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (236–252). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Kaivola, T. (2003). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (468–478). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S., & Levander, L. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-Forum Yliopistopedagoginen Aikakausjulkaisu*, (2), 6–15.
- Newell, S. (2005). The fallacy of simplistic notions of the transfer of "best practice". In A. F. Buono, & F. Poulfelt (Eds.), *Challenges and issues in knowledge management* (pp. 51–68). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Newell, S., Edelman, L., Scarbrough, H., Swan, J., & Bresen, M. (2003). 'Best practice' development and transfer in the NHS: The importance of process as well as product knowledge. *Health Services Management Research*, 16(1), 1.
- Nuutinen, A. (1998). Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luoja ja kompetenssinsa ylittäjä. Teoksessa A. Nuutinen, & H. - Kumpula (toim.), *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä* (5–16). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- O'Dell, C., & Grayson, C. J. (1998). If only we knew what we know: IDENTIFICATION AND TRANSFER OF INTERNAL BEST PRACTICES. *California Management Review*, 40(3), 154–174.

Pekkarinen, V. (2007). *Laadukasta yliopisto-opetusta etsimässä. laadukkaan yliopisto-opetuksen kehittäminen ja yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys opetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston opettajilla*. Pro gradu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Saatavissa <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20072125>

Pirttilä, I. (1997). *Yliopistolaivan kapteenit. akateemisten johtajien toimintahorisontit joensuun yliopistossa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos.

Pirttilä, I. (2005). Akateemisen työyhteisön kehittäminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa H. Aittola, & O. Ylijoki (toim.), *Tulosohjattua autonomiaa. akateemisen työn muuttuvat käytännöt* (188–206). Helsinki: Gaudeamus.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Räty, O. (2000). *Rehtori johtajana: Oppimisen johtaminen*. Virrat: Olli & Leena Räty.

Savonmäki, P. (2007). Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1), 69–79.

Starbuck, W. H. (1992). Learning by knowledge-intensive firms. *Journal of Management Studies*, 29(6), 713–740.

Mielityinen, I. (2009). (toim.) *Suomi tarvitsee maailman parasta insinööriosaamista*. Helsinki: Tekniikan akateemisten liitto TEK.

Szulanski, G. (1994). *Intra-firm transfer of best practices project*. Houston, Texas: American Productivity and Quality Center.

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17(Special Issue: Knowledge and the Firm), 27–43.

Syrjälä, L. (1996) Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusitalo, H. (1991). *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut : Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelututkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (223–241). Tampere: Vastapaino.

Viitasalo, M. (2008). *Opetustoiminnan johtaminen osana Helsingin yliopiston akateemisten johtajien työnkuvaa*. Pro gradu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos,

Wager, M. (2003). Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjänä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (428–451). Helsinki: WSOY.

Ylijoki, O. (2002). Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola, & J. Välimaa (toim.), *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002* (53–72). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Ylijoki, O., & Aittola, H. (2005). Johdanto: Hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola, & O. Ylijoki (toim.), *Tulosohjattua autonomiaa. akateemisen työn muuttuvat käytännöt* (7–17). Helsinki: Gaudeamus.

Ylijoki, O. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Internet-lähteet

Aalto Inside. Urajärjestelmien kuvaus Aalto-yliopiston intranetissä. <https://inside.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=983211#Uraj%C3%A4rjestelm%C3%A4t-Professorienuraj%C3%A4rjestelm%C3%A4Aaltoyliopistossa> [viitattu 29.3.2010]

Aalto-yliopiston strategia, aalto-yliopiston hallituksen päätös 18.12.2009. https://inside.aalto.fi/download/attachments/3441335/Aalto_Strategy_100127.pdf?version=1&modificationDate=1265905360000 [viitattu 17.3.2010]

Hallinto-osaston ohje 20.2.2009. Tutkinto-ohjelman kehittämisen ja päätöksenteon vastuutoimijat tiedekunnissa <http://www.tkk.fi/fi/opinnot/opintohallinto/paatokset/20090220tdkvastuutoimijat.pdf> [viitattu 30.3.2010]

Henkilöstöstrategia 2006-2010. http://www.tkk.fi/fi/yleista/strategiat/alastrategiat/tkk_henkilosto_06-10_fin.pdf [viitattu 26.3.2010]

Opetuksen ja opiskelun tuki. <http://opetuki.tkk.fi/fi/palvelut/> [viitattu 25.3.2010]

Opintotoimikunta. Vuoden opetusteen ja oppikirjapalkinnon saajat sekä laatuyksiköt. <http://www.tkk.fi/fi/yleista/organisaatio/toimikunnat/opintotoimikunta/arkisto/> [viitattu 29.3.2010]

Peda-forum www-sivut. <http://www.peda-forum.fi/index.php?35> [viitattu 30.3.2010]

Rehtorin päätös opetusansioiden huomioimisesta opetusvirkojen täytössä 18.1.1999.
http://www.tkk.fi/fi/henkilokunnalle/saadokset/opetusansioiden_huomioonottaminen_opetusvirkojen_taytossa.pdf [viitattu 29.3.2010]

Teknillisen korkeakoulun ohjesääntö 26.1.2010 Aalto Insidessa
https://inside.aalto.fi/download/attachments/3867241/ohjesaanto_teknillinen.pdf?version=1&modificationDate=1266221868000 [viitattu 30.3.2010]

Wikipedia: Best practice. http://en.wikipedia.org/wiki/Best_practice [viitattu 19.2.2010]

Haastattelukysymykset

Käydään aluksi esittäytymiskierros, kertokaa nimenne ja lyhyesti missä tehtävissä olette ja mitä opetukseen liittyviä tehtäviä teillä on.

- oletteko eri tutkimusryhmissä ja projekteissa; onko yhteisiä kursseja?

1. Millainen on mielestänne opetuksen hyvä käytäntö?

- mikä tekee käytännöstä hyvän?
- kenen näkökulmasta hyvä
- pitääkö olla todistettu hyväksi
- riippuuko hyvyys tavoitteesta

2. Millaisia hyviä käytäntöjä omassa opetuksessasi on?

- jos ei tule mieleen: miksi on vaikea tunnistaa hyviä käytäntöjä omasta työstä?

- esimerkkejä:

- opetusmenetelmä: miten opiskelijoita saa aktivoitua luennoilla esim. parikeskustelujen avulla
- Noppa-portaali: kaikkien kurssien tiedot yhdessä paikassa
- työmäärän hallintaan liittyvä käytäntö, esim. opiskelijat antavat toisille palautetta sen sijaan että kurssin vetäjä tekisi sen

- miltä teistä tuntuu, kuinka hyvin tiedätte toistenne opetuskäytäntöjä?

3. Oletteko jakaneet tai yrittäneet jakaa omia hyviä käytäntöjä?

jos kyllä

- kerro joku esimerkki, kenelle ja millä tavalla?

- mikä innosti jakamaan?

jos ei

- miksi?

4. Mistä saatte itse hyviä käytäntöjä?

- esimerkkejä

- laitoksen/tiedekunnan opetuksen kehittämispäivät
- kahvipöydässä
- seuraamalla muiden opetusta
- opiskelijat

LIITE 1

5. Mitä vaatii että ottaa jonkin käytännön käyttöön omassa opetuksessa?

- esimerkiksi kuullut jossain seminaarissa ja haluaa ottaa käyttöön
- kiinnostus, motivaatio, aika, tarve, hyöty
- henkilökohtainen kontakti
- oppiminen
- millaisia ongelmia voi tulla?
- Jos haluat ottaa käyttöön jonkin toimintatavan, millaisessa muodossa haluaisit sen?
- esimerkkejä
 - Kirjallinen kuvaus
 - koulutustilaisuus
 - kaverin kertomaan käytännöstään ja auttamaan käyttöönoton suunnittelussa

6. Miten opetus on järjestetty: tehdäänkö suunnittelu ja toteutus yksin vai useamman opettajan voimin?

- millaista yhteistyö on?
- kuinka paljon tehdään yhdessä ja kuinka suuri osa tehdään yksin?
- käydäänkö seuraamassa toisten opetusta, keskustellaanko kokemuksesta?
- miten (perusopintoja suorittavat osa-aikaiset) assistentit osallistuvat suunnitteluun?
- onko kokemusta toisenlaisesta toimintatavasta kuin nykyisestä?
- Millä tavoin nykyinen järjestely vaikuttaa opetuskäytäntöjen jakamiseen?

7. Onko käytäntöjen tai kokemusten jakaminen osa työtä?

- pidetäänkö opetukseen liittyvien käytäntöjen tai kokemusten jakamista tärkeänä?
- miten tapahtuu käytännössä?
- esimerkkejä
 - mentorointi
 - tiimityöskentely
 - opetuskokeilujen dokumentointia
- pitäisikö käytäntöjen jakamista lisätä, miten, kenen vastuulla

8. Oletteko huomanneet että pedagogisella koulutuksella olisi vaikutusta käytäntöjen jakamiseen?

- suhtautuvatko koulutukseen osallistuneet ja ne, jotka eivät ole osallistuneet, eri tavalla käytäntöjen levittämiseen tai saamiseen
- onko opetuskokemuksen määrällä vaikutusta?