

Dosenttien minäpystyvyyksäsitukset

Jukka Hoffrén

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hoffrén, Jukka. 2022. Dosenttien minäpystyvyyksikäsitteet. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. 72 sivua.

Tutkimuksessa tarkastellaan dosenttien minäpystyvyyksikäsitteitä. Dosentti on nykyisin arvo ja dosentuuri yliopiston sivutoiminen opetus- ja tutkimustehtävä, joka ei edellytä palvelusuhdetta yliopistoon. Dosenttien opetustaito perustuu tutkimustyön myötä muodostuneeseen asiantuntemukseen. Mielenkiinnon kohteena tässä tutkimuksessa ovat pedagogisen koulutuksen, opetuskokemuksen ja opetuksellisen lähestymistavan yhteydet dosenttien minäpystyvyyksikäsitteisiin. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää dosenttiopetusta ja dosenttien pedagogista koulutusta kehitettäessä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisenä kyselytutkimuksena joulukuun 2016 ja tammikuun 2017 välisenä aikana. Kysely kohdennettiin 200 dosenteille, joiden sähköpostiosoite oli ajankohtana Helsingin yliopiston dosenttiyhdistyksen jäsenrekistereissä. Kyselyyn vastasi yhteensä 80 henkilöä. Aineiston analysointiin käytettiin riippumattomien otosten keskiarvotestiä ja korrelaatiotarkastelua.

Tulosten mukaan dosenteilla, joilla oli pedagogista koulutusta, oli vahvemmat käsitykset omasta minäpystyvyydestään kuin vailla pedagogista koulutusta olevilla. Dosenttien opetuskokemus vähensi käsityksiä minäpystyvyydestä, vaikka yleisesti kokemuksen katsotaan lisäävän minäpystyvyyttä. Lisäksi vahva minäpystyvyyksikäsitteitys näytti olevan yhteydessä opiskelijakeskeisiin opetustapoihin, joilla on myönteinen yhteys opiskelijoiden oppimiseen. Jatkotutkimuksen kohteita ovat dosenttien minäpystyvyyden ja laajemman opettajapystyvyyden rakentuminen.

Asiasanat: dosentti, minäpystyvyys, pedagoginen pätevyys, opetuskokemus, opiskelijakeskeinen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 MINÄPYSTYVYYS JA OPETTAJUUS	8
2.1 Minäpystyvyys.....	8
2.2 Opettajapystyvyys	11
2.3 Opettajapystyvyyden osatekijät	15
2.4 Oppimiskäsitysten muutos.....	18
2.5 Oppimisen erityispiirteet yliopistoissa.....	23
2.6 Opetukselliset lähestymistavat	27
3 DOSENTIT JA YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMINEN.....	33
3.1 Dosentti yliopiston opettajana	33
3.2 Yliopisto-opetuksen murros.....	36
3.3 Dosenttien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta.....	41
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	42
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
5.1 Tutkimuskonteksti	43
5.2 Tutkimukseen osallistujat	43
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	44
5.4 Mittarit ja muuttujat	45
5.5 Aineiston analyysi	48
5.6 Eettiset ratkaisut.....	49

6	TULOKSET	50
6.1	Pedagogisen pätevyyden ja minäpystyvyyden ja välinen yhteys	50
6.2	Opetuskokemuksen ja minäpystyvyyden välinen yhteys.....	51
6.3	Opetukselliseen lähestymistavan yhteys minäpystyvyyteen	52
7	POHDINTA	54
7.1	Tulosten tarkastelu	54
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	55
7.3	Jatkotutkimuksen aiheet	56
	LÄHTEET	58
	LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Yliopistojen opettajina toimivien dosenttien minäpystyvyyksiksi ja niiden rakentumista ei ole aiemmin tutkittu. Yliopistojen muuttuva yhteiskunnallinen ja koulutuspoliittinen asema sekä paineet kehittää yliopistopedagogiikkaa luovat tarpeen selvittää myös dosenttien käsityksiä omasta minäpystyvyydestään yliopistojen opettajina. Opettajilta vaaditaan pedagogista pätevyyttä kaikilla koulutusasteilla. Poikkeuksena tästä ovat kuitenkin korkeimman asteen opetusta antavien yliopistojen opettajat. Kaikilta yliopistojen opettajilta ei pedagogisia opintoja edellytetä, sillä yliopistojen tehtävänä on tieteelliseen tutkimukseen perustuva opetus ja opettajan tieteellisen pätevyyden katsotaan antavan riittävät lähtökohdat myös opetustehtäviin.

Tämä länsimaisten yliopistojen erityispiirre juontaa juurensa saksalaisen filosofista William von Humboldtista (1767–1835), jonka mukaan yliopistopetuksessa opiskelijan tulee omakohtaisesti osallistua tutkimukseen (Murtonen 2017). Humboldttilainen yliopistokäsitys liittyy myös asiantuntijuuden kehittymisen teoriaan, jonka mukaan pelkkä faktatietojen jakaminen ilman yhteyttä tutkimukseen ei tuota hyvää oppimistulosta. Suomessa tämä käsitys on juurtunut osaksi yliopistojen pedagogista mallia. Yliopistoissa pelkän sisältöosaamisen katsotaankin riittävän opettajan opetustaidoksi. Äärimmilleen vietyinä korkean sisältöosaamisen tason on katsottu olevan suoraan verrannollinen korkeaan opetuksen tasoon.

Käytännössä asiantuntijaksi kasvaminen tällä menetelmällä on ollut haasteellista, sillä yliopistomaailmaan on kohdistunut suuria viime vuosikymmeninä. YK:n koulutus, tiede ja kulttuurijärjestön UNESCO:n vuonna 2009 esittämien arvioiden mukaan muutokset korkeakoulutuksessa olivat olleet ainakin yhtä dramaattisia kuin nykyisten humboldtilaisten tutkimusyliopistojen syntyessä 1800-luvulla. Merkittävin haasteista on ollut korkeakoulutukseen hakeutumisen jyrkkä lisääntyminen eli yliopistojen ns. massoittuminen kun nuoret ikäluokat, joiden perheissä ei ole akateemisia perinteitä, hakeutuvat yliopistoihin opiskelemaan. Kun vielä 1990-luvulla useimmissa länsimaissa

yliopistoihin hakeutui 15 prosenttia ikäluokasta, oli luku 2000-luvun alussa jo reilut 40 prosenttia ja tavoitteeksi on esitetty jokaisesta ikäluokasta 60 prosentin kouluttamista korkea-asteella. Opiskelijat ovat myös erilaistuneet sekä kulttuuriselta taustaltaan että osaamistasoiltaan. Opiskelijoiden tason lasku on laskenut tutkinnoissa vaadittuja osaamistasoja ja heidän tarpeensa saada tukea akateemiseen maailmassa suoriutumiseen ovat kasvaneet (Biggs & Tang 2011).

Yliopistoille muutokset ovat luoneet tarpeen kehittää yliopistopedagogiikkaa ja tarjota opettajille henkilöstökoulutusta, joka huomioi enemmän yksittäisen opiskelijan yksilölliset tarpeet. Opiskelijakeskisen opetuksen on havaittu parantavan opiskelijoiden oppimistuloksia. Eurooppalaisten yliopistojen ja korkeakoulujen onkin siirtynyt opettajakeskeisestä opetuksesta opiskelijakeskeiseen opetukseen. Tähän pyritään muun muassa opetushenkilökunnan pedagogisella koulutuksella. Helsingin yliopistossa opetushenkilökunnalle tarjotaan vapaaehtoisia yliopisto-opettajan pedagogisia opintoja, jotka ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä. Nämä opinnot antavat laajalaiset opettajan pedagogiset valmiudet. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009.)

Korkeinta opetusta yliopistoissa antavat mm. professorit, dosentit, yliopistolehtorit, apulaisopettajat, tunti- ja erikoisopettajat, tutkijatohtorit, yliassistentit, yliopisto-opettajat ja tutkijakoulutettavat. Heidän kaikkien toimenkuvaansa kuuluu opetuksen lisäksi tieteellinen tutkimustyö. Korkeinta tieteellistä pätevyyttä edustavat professorit ja näihin rinnastuvat dosentit, joiden ei tarvitse olla yliopiston päätoimisia työntekijöitä.

Dosentin arvon voi saada tieteenharjoittaja, joka on arvostettu tiedeyhteisön jäsen, ja jonka tieteellinen tuotanto vastaa laajuudeltaan ja laadultaan vähintään kahta väitöskirjaa. Dosentit vertautuvat tieteelliseltä pätevyydeltään professoreihin, mutta heiltä puuttuu nimitys professorin vakituiseen tehtävään. Nimike dosentti tarkoittaa suomennettuna yliopiston opettajaa ja dosenttien tärkein tehtävä yliopistoissa on opettaminen. Dosentin arvo antaa myös oikeuden ohjata opinnäytteitä, kuten lisenssiaatintutkimuksia ja väitöskirjoja. Helsingin yliopiston dosentin arvo voidaan myöntää tohtorille, jolla on perusteelliset tiedot omalta alaltaan sekä julkaisuilla tai muilla tavoin

osoitettu kyky itsenäiseen tieteelliseen tutkimustyöhön ja hyvä opetustaito (Helsingin yliopisto 2022). Opetustaidon tiedekunta arvioi opetusnäytteen eli koeluennon perusteella. Yliopistojen pedagogiset opinnot ovat henkilöstökoulutusta ja tarjolla vain yliopistoon palvelussuhteessa olevalle opetushenkilökunnalle. Pedagogisiin opintoihin eivät voi osallistua yliopiston ulkopuoliset dosentit, jotka antavat tuntiopetusta yliopistoissa.

Proseminarityössäni (Hoffrén 2017) tarkastelin dosenttien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta sekä heidän lähestymistapojaan opettamiseen ja oppimiseen. Tutkimukseni mukaan dosenttien opetuskäsitykset enemmän olivat opiskelijakeskeisiä kuin opettajakeskeisiä. Näin oli etenkin niiden dosenttien kohdalla, joiden päätoimi oli jokin yliopiston vakituinen opetustehtävä. Kuitenkin dosenttien, joiden päätoimi oli yliopistojen ulkopuolella, opetuslähestymistavat olivat jonkin verran vahvemmin perinteisiä opettajakeskeisiä käsityksiä. (Hoffrén 2017.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää dosenttien minäpystyvyyksikäsitteitä ja niiden yhteyttä dosenttien pedagogiseen koulutukseen, opetuskokemukseen ja opetustapaan. Tutkimuksessa tarkastelen dosenttien opettajapystyvyyttä minäpystyvyyksikäsitteen kautta. Dosenttien opettajapystyvyys perustuu pitkälti tutkimustyön kautta muodostuneeseen asiantuntemukseen, joka toimii eräänä minäpystyvyyden lähteenä. Dosenttien minäpystyvyydellä voi olettaa olevan myös yhteys muodolliseen pedagogiseen koulutukseen, opetuskokemukseen ja dosentin henkilökohtaiseen opetukselliseen lähestymistapaan. Opettajakeskeisessä lähestymistavassa opettaja välittää tietoa opiskelijoille. Sen sijaan opiskelijakeskeisessä lähestymistavassa keskiössä on opiskelijan oma oppiminen ja oivaltaminen. Opettajan tehtävänä opetustilanteessa on tukea opiskelijaa. Käytännössä yksilöiden opetuksellinen lähestymistapa on yhdistelmä näistä kahdesta lähestymistavasta. (Hoffrén 2017.) Dosenttien korkea minäpystyvyys vahvistaa opiskelijakeskeistä lähestymistapaa oppimiseen, mikä on yliopisto-opetuksen kehittämisen tavoitteena.

2 MINÄPYSTYVYYS JA OPETTAJUUS

2.1 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys voidaan määritellä yksilön kyvykkyydeksi selviytyä jostakin tilanteesta ja suorittaa jokin toiminto (Bandura 1977). Minäpystyvyys ilmenee yksilön uskomuksina omia kykyjään kohtaan ja kokemus minäpystyvyydestä joko heikentää tai vahvistaa yksilöiden suorituksia (Bandura 1997; Bandura 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Hartikka 2015). Minäpystyvyyden perustana on Banduran vuonna 1986 esittämä sosiaalinen kognitioteoria, joka perustuu henkilökohtaisten, käyttäytymistekijöiden sekä sosiaalisten ja ympäristöllisten tekijöiden välisiin vastavuoroisiin vuorovaikutussuhteisiin. Teoria heijastelee näkemystä ihmisen toimijuudesta, jossa yksilöillä on laaja vaikutusmahdollisuus toimiensa seurauksiin (Schunk & DiBenedetto 2015). Albert Banduran (1994) mukaan koettu minäpystyvyys määräytyy henkilön omien uskomusten kautta, jotka koskevat heidän kykyjään tuottaa vaikuttavia toimia elämässä kohtaamiinsa ja vaikuttaviin tapahtumiin. Pystyvyyksäesitykset vaikuttavat siihen, kuinka ihmiset tuntevat, ajattelevat, käyttäytyvät ja motivoivat itseään.

Minäpystyvyyksäesitykset kertovat kuinka ihmiset suhtautuvat vaikeisiin tehtäviin. Banduran (1994) mukaan korkean minäpystyvyyksäesityksen omaavat ihmiset lähestyvät vaikeita tehtäviä haasteina, joihin täytyy vastata, paremminkin kuin uhkina, joita tulee välttää. Nämä ihmiset paneutuvat syvällisesti asioihin ja asettavat itselleen haastavia tavoitteita, joihin he sitoutuvat vahvasti. Epäonnistumisen uhatessa he lisäävät ja jatkavat pyrkimistä tavoitteisiinsa. Takaiskujen jälkeen he toipuvat nopeasti, koska he yhdistävät epäonnistumisen lähinnä puutteisiin ponnisteluissaan sekä riittämättömien tietojen ja taitojen, joita voi aina hankkia lisää. Korkean minäpystyvyyden omaavat ihmiset suhtautuvat uhkaaviin tilanteisiin vakuuttuneina siitä, että pystyvät hallitsemaan niitä. Suhtautumistapa tuottaa henkilökohtaista menestystä, vähentää stressiä ja alttiutta masennukseen. Sen sijaan matalan

minäpystyvyyskäsitteiden omaavat ihmiset, jotka epäilevät kykyjään, välttävät vaikeita tehtäviä, jotka he näkevät henkilökohtaisina uhkina. Heillä on matalat tavoitteet ja he ovat heikosti sitoutuneet valitsemiinsa tavoitteisiin. Kohdatessaan vaikeita tehtäviä he keskittyvät omiin puutteisiinsa, kohtaamiinsa esteisiin ja erilaisiin huonoihin lopputuloksiin paremminkin kuin siihen kuinka toimia menestyksellisesti. He vähentävät ponnisteluitaan ja luovuttavat nopeasti kohdatessaan vaikeuksia. Epäonnistumisia kohdatessaan he toipuvat hitaasti ja koska he näkevät huonot suoritukset kykyjen puutteina, ei epäonnistumisia tarvita paljoakaan ennen kuin he menettävät uskon kykyihinsä. Heistä tulee helposti stressin ja masennuksen uhreja. (Bandura 1994.)

Minäpystyvyyskäsitteet kumpuavat yksilöiden erilaisista kokemuksista. Banduran (1977) mukaan pystyvyyskäsitteet kehittyvät neljästä erilaisesta lähteestä: onnistumisen kokemuksista, vertaisryhmän onnistumisista, sosiaalisesta vakuuttumisesta omista kykyistään ja päätelmistä omista tunnetiloistaan koskien heidän vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Voimakkain pystyvyyden lähde ovat onnistumisen kokemukset. Menestyminen on tapa kehittää karkeita pystyvyyskäsitteitä ja epäonnistumiset vähentävät näitä käsitteitä, etenkin tapauksissa, joissa pystyvyyskäsitteet eivät vielä ole pysyviä. Helppo menestyminen saa odottamaan nopeita onnistumisia ja epäonnistuminen johtaa minäpystyvyyden alentumiseen. Siksi kestävä pystyvyyskäsite perustuu vastoinkäymisten voittamiseen sinnikkäiden yritysten kautta. Toinen tapa kasvattaa pystyvyyskäsitteitä ovat vertaisryhmän onnistumiset, jotka tarjoavat paitsi vertailukohteen ja sosiaalisen standardin, johon verrata omaa onnistumisiaan, myös tehokkaita uusia menestymisen tapoja. Kolmas tapa kasvattaa pystyvyyskäsitteitä on sosiaalinen vakuuttuminen omista kykyistään. Esimerkiksi yksilöt, joille kerrotaan heillä olevan kykyjä toimia annetuissa tilanteissa, panostavat enemmän toimiinsa ja onnistuvat varmemmin. Neljäntenä tapana lisätä pystyvyyskäsitteitä on lisätä optimistista mielialaa, vähentää stressiä ja muuttaa kielteisiä käsitteitä myönteisimmiksi. (Bandura 1977; Bandura 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998.)

Yksilön minäpystyvyyuskäsitykset vaikuttavat hänen toimintaansa eri tavoin. Banduran (1994) mukaan pystyvyyuskäsitykset vaikuttavat ihmisen toimintaan etenkin neljän psykologisen prosessin välityksellä: kognitiivisen, motivaatio-, tunne- ja valintaprosessin. Kognitiiviset prosessit vaikuttavat henkilökohtaiseen tavoitteiden asetantaan. Mitä voimakkaampi koettu pystyvyyuskäsitys on, sitä suurempia tavoitteita ihmiset asettavat itselleen ja sitä sinnikkäämmiin he niihin pyrkivät. Toiseksi suurin osa ihmisten motivaatiosta on kognitiivisesti muodostunutta. Ihmiset motivoivat itseään ennakoinnin avulla ja muodostavat näin käsityksen siitä, mihin he pystyvät. Kognitiivisia motivaatioprosesseja on kolme: syy-yhteys, menestymisodotukset ja tunnistetut tavoitteet. Epäonnistumisten katsovat korkean minäpystyvyyden omaavat yksilöt johtuvan riittämättömistä yrityksistä. Onnistumisen suuruus vaikuttaa myös motivaatioon ja osittain pystyvyyuskäsityksiin. Haastavat tavoitteet lisäävät ja pitävät yllä motivaatiota sekä saavat yksilöt etsimään tyydytystä tärkeiksi kokemiensa tavoitteiden saavuttamisesta. Kolmanneksi ihmisten kokemat pystyvyyuskäsitykset vaikuttavat siihen kuinka paljon stressiä ja masennusta he kokevat uhkaavissa ja vaikeissa tilanteissa. Mitä suurempi minäpystyvyyuskäsitys on, sitä halukkaampia ihmiset ovat osallistumaan vaikeisiin ja uhkaaviin tilanteisiin. Neljänneksi ihmiset ovat osittain ympäristönsä tuotteita ja siksi he pyrkivät valitsemaan toimensa ja ympäristönsä niin että he kokevat voivansa hallita niitä. Yksilöt pyrkivät välttämään toimia ja tilanteita, joiden katsovat ylittävän omat kykynsä ja valitsevat sen sijaan toimia ja tilanteita, jotka arvoivat pystyvänsä hallitsemaan. (Bandura 1994.)

Nykyisessä yhteiskunnassa yksilöiden korkea minäpystyvyyuskäsitys on tärkeä. Banduran (1994) mukaan pärjääminen ja menestyminen vastoinkäymisten täyttämässä elämässä vaatii hyvinkin optimistista minäpystyvyyuskäsityksiä. Ihmisillä täytyy olla jollakin tavalla myönteinen käsitys omasta minäpystyvyydestä voidakseen jatkuvasti ylläpitää ponnisteluja, joita pärjääminen edellyttää kohdattaessa jatkuvasti vastoinkäymisiä, epäonnistumisia ja epäoikeudenmukaisuuksia. Korkea minäpystyvyys auttaa

voittamaan esteitä ja takaiskuja, jotka ovat tyypillisiä vaikeita tehtäviä suorittaville (Bandura 1994).

2.2 Opettajapystyvyys

Opettajapystyvyys voidaan katsoa minäpystyvyyden yhdeksi alalajiksi. Se tarkastelee opettajan käsityksiä siitä, mitkä ovat hänen kykynsä saada oppilaat oppimaan haluttu sisältö (Bandura 1997, 3; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy 1998, 203). Minäpystyvyyden ohella opettajapystyvyyteen sisältyy kollektiivinen opettajapystyvyys. Kollektiivisen pystyvyyden merkitystä korostaa se, että yksilöiden toiminta mahdollistuu ja tapahtuu jonkin organisaation ja ryhmän kautta (Bandura 1997). Esimerkiksi Banduran (1994) mukaan kognitiivisten taitojen kehittämiseksi sopivien oppimisympäristöjen luominen ovat opettajien taitojen ja minäpystyvyydskäsitysten varassa. Opettajat, joiden minäpystyvyys opetustaidon suhteen on suurempaa, osaavat motivoida oppilaitaan ja edistää heidän kognitiivista kehitystään. Opettajat, joiden käsitykset ovat matalia, suosivat taas perinteisiä malleja luottaen käskyihin ja kieltoihin saadakseen oppilaansa oppimaan. Yhteisönä opettajat toimivat interaktiivisena järjestelmänä, jonka käsitykset luovat oppilaitoksen kulttuurin, joka on joko oppimista voimistava tai lannistava.

Käsitteenä opettajapystyvyydellä on pitkä historia. Armorin ym. (1976) mukaan opettajapystyvyys -käsite sai alkunsa, kun amerikkalaisen voittoa tavoittelemattoman RAND (Research and Development Corporation) tutkimusorganisaation tutkijat lisäsivät kaksi kysymystä jo pitkään kyselynsä (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Kysymykset perustuivat Hans Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). RAND:in tutkijat katsoivat opettajapystyvyyden ilmenevän siinä määrin, kuin opettajat uskoivat pystyvänsä kontrolloimaan oppimista eli sitä missä määrin heissä oli pystyvyyttä kontrolliin ja missä määrin kontrolli oli ympäristössä, kuten oppilaiden kotona tai muualla yhteiskunnassa. Opiskelijoiden motivoituneisuuden ja suoritusten oletettiin myös olevan

merkittäviä vahvistajia. Opettajat, joilla oli korkea pystyvyys, uskoivat, että he voisivat kontrolloida tai ainakin vahvasti vaikuttaa opiskelijoiden suorituksiin ja motivaatioon. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998.) Opettajapystyvyys nähtiin siis aluksi käsityksinä siitä, missä määrin opettaja pystyi kontrolloimaan oppimista.

Banduran (1977) mukaan opettajapystyvyyden on Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teorian mukaisesti katsottu kasvavan, kun opettajat uskovat opetuksen vaikuttavan opiskelijoiden käyttäytymiseen ja oppimiseen ja heikkenevän kun opettajat uskovat, että opetuksen ulkopuoliset tekijät, kuten kyvykkyys ja kotiympäristö, ovat opiskelijoiden oppimisen kannalta tärkeämpiä tekijöitä. Opettajat, joiden mukaan ympäristön vaikutus ylittää opettajan kyvyn vaikuttaa oppilaan oppimiseen, tuovat esiin käsitystä, että heidän opettamisyrityksensä vahvistaminen on heidän ulkopuolellaan tai on heille ulkopuolinen. Opettajat, jotka ilmaisevat luottamusta kykyynsä opettaa vaikeita tai epämotivoituneita opiskelijoita pitävät kiinni käsityksestä, että vahvistaminen on opettajan kontrollissa eli on sisäsyntyinen.

Toinen lähestymistapa opettajapystyvyyteen perustuu Banduran (1977) esittämiin näkemyksiin ja se katsoo opettajapystyvyyden minäpystyvyyden yhdeksi lajiksi. Bandura (1997) on määritellyt minäpystyvyyden uskomuksiksi oman kykynsä mukaan järjestää ja toteuttaa tavoitteen mukainen opetus. Näiden pohjalta opettajapystyvyys voidaan määritellä yksittäisten opettajien uskoksi omiin kykyihinsä suunnitella, organisoida ja toteuttaa toimintoja, joita vaaditaan tiettyjen opetustavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajapystyvyys nähdään kognitiivisena prosessina, jossa yksilö muodostaa itse käsityksiä omasta kyvystään suorittaa annetulla tasolla. Nämä uskomukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, kuinka paljon ihmiset panostavat yrityksiin, kuinka kauan he jaksavat yrittää kohdatessaan vaikeuksia, kuinka hyvin he kestävät epäonnistumisia, ja kuinka paljon stressiä ja masennusta he kokevat haastavissa tilanteissa. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998.)

Banduran (1986) mukaan opettajapystyvyyssäsite tukeutuu osaksi Rotterin (1966) sosiaalisen oppimisen teoriaan. Teoria liittyy opettajapystyvyyteen sisäiset

ja ulkoiset hallintaodotukset. Sisäinen hallintaodotus liittyy koettuun kyvykkyyteen opettaa oppilaita myös hankalissa tilanteissa ja ulkoinen siihen, että ympäristöllä on suurempi vaikutus oppimiseen. Bandura (1977) on itse määritellyt minäpystyvyyden lähinnä vain kognitiiviseksi prosessiksi, jossa yksilö konstruoi eli rakentaa käsityksiä omasta kyvystään suorittaa annetulla tasolla.

Banduran minäpystyvyyksikäsitys korostaa ihmisen kehitystä ja toimijuuden harjoittelua. Esimerkiksi opettajat, joilla on korkea opettajapystyvyyksikäsitys, voivat opetuksensa kautta vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Bandura (1986, 1997) on nimennyt neljä minäpystyvyyden lähdettä: hallinnan kokemukset, fysiologinen ja emotionaalinen tila, sijaiskokemukset ja sosiaalinen suostuttelu. Näistä hallinnan kokemukset ovat voimakkain lähde. Kun opettaja kokee onnistuvansa ja hallitsevansa tilanteen, syntyy voimakkaita myönteisiä pystyvyyksikäsittejä. Onnistumisen tai epäonnistumisen tunteet voimistavat tai heikentävät pystyvyyksikokemusta. Sijaiskokemuksissa joku toinen mallintaa jonkin tietyn taidon. Siinä määrin kuin havainnoija samaistuu malliin, saa se aikaan pystyvyyksikokemuksia. Sosiaaliseen suostutteluun sisältyvät kannustavat puheet, esimiehen tai kollegan palaute, satunnaiset puheet tai median uutisointi, jotka saavat opettajan yrittämään suoriutumaan odotetulla tasolla. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007.)

Banduran (1997) mukaan opettajien minäpystyvyyksikäsitteet syntyvät neljän tekijän vaikutuksesta: 1) omat opetuskokemukset, 2) muiden ihmisten, esimerkiksi kollegoiden antama tuki ja kannustus, 3) opetustilanteen herättämät fyysiset ja psyykkiset tuntemukset sekä 4) kokemukset muiden opettajien toiminnasta eli ns. sijaiskokemukset. Hyvin usein tutkijat tyytyvät viittaamaan näihin neljään Banduran esittämään pystyvyyden lähteeseen, eikä vaihtoehtoisia malleja tai selityksiä ole edes pyritty löytämään. Klassenin, Tzen, Bettsin ja Gordonin (2010) mukaan ei ole vielä täysin selvää, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien minäpystyvyyteen. Tutkimustyö minäpystyvyyden lähteiden parissa jatkuu edelleen.

Nykyisin tutkimuksessa (esim. Zee & Koomen 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) yleisesti käytetyissä opettajapystyvyyssäsiteissä yhdistyvät ajatukset Rotterin (1966) sisäisestä ja ulkoisesta kontrollista Banduran minäpystyvyyssäsiteeseen. Nämä kaksi erilaista, mutta toisiinsa kietoutunutta lähestymistapaa opettajapystyvyyteen ovat hämärtäneet käsitystä ilmiön luonteesta, sen osatekijöiden välisistä suhteista ja ilmiön mittaamisesta (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998). Kuitenkin tutkimustulosten mukaan opettajapystyvyyden on katsottu ennustavan sekä opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä että opiskelijoiden oppimista. Opettajapystyvyydellä on osoitettu voitavan ennustaa opiskelijoiden motivaatiota ja saavutuksia, opiskelijoiden minäpystyvyyssäsiteitä ja asenteita sekä opettajien opetustapoja (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Opettajapystyvyyden katsotaan olevan opettajan oma arvio tai käsitys kyvyistään saada aikaan haluttuja tuloksia opiskelijoiden osallistumisessa ja oppimisessa (Tschannen-Moran ym. 1998; Woolfolk Hoy ym. 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Opettajat, joilla on korkea pystyvyyssäsite, yleensä suunnittelevat ja organisoivat enemmän. He ovat myös avoimempia ja halukkaampia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä, jotka vastaavat paremmin opiskelijoiden tarpeita. Korkean opettajapystyvyyden ansiosta he ovat vähemmän kriittisiä, kun opiskelijat tekevät virheitä (Allinder 1994). Korkean opettajapystyvyyssäsiteen on katsottu lisäävän opiskelijoiden oppimistuloksia, menestymistä opinnoissa, motivaatiota ja nostavan opiskelijan omaa pystyvyyssäsiteä. Matalan opettajapystyvyyden omaavat opettajat välttävät toimintoja, joiden he kokevat ylittävän omat kykynsä, käyttävät vähän voimia opetusmateriaalien etsimiseen ja eivätkä aina välitä sisältöjä tavoilla, joilla opiskelijat voisivat ymmärtää paremmin. (Klassen & Tze 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001.)

Opettajapystyvyyteen sisältyy myös opettajan oma ymmärrys siitä, miten ulkoiset tekijät vaikuttavat opetustilanteisiin. Friedmanin ja Kassin (2002) mukaan opettajan myönteinen pystyvyyssäsite ilmenee kykynä suoriutua opetuksesta ja kykynä hallita opetukseen liittyviä tapahtumia. Kollektiiviseen

opettajapystyvyyteen vaikuttaa oppilaitoksen organisaatio ja työyhteisö, jotka antavat yksilölle kokemuksen osallisuudesta päätöksentekoon ja vuorovaikutukseen. Kollektiivinen opettajayhteisö voi yhteisesti sopia tavoitteista ja saada yksilöt työskentelemään näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Työyhteisön yhteisesti sopimat opetusta ohjaavat tavoitteet voivat myös vahvistaa yksittäisten opettajien omia pystyvyyksensä. Toisaalta näitä pystyvyyksensä voivat heikentää käsitykset riittämättömistä opetustaidoista työyhteisön muihin opettajiin verrattuna. (Hartikka 2015; Skaalvik & Skaalvik 2009.)

Opettajapystyvyyksensä vaikuttavat suuresti opettajan toimintaan, pyrkimykseen ja sinnikkyteen. Ashtonin ja Webbin (1986) mukaan korkean minäpystyvyyksensä omaavat opettajat hakeutuvat haastaviin opetustilanteisiin, auttavat opiskelijoita onnistumaan ja he ovat kärsivällisempiä oppimisvaikeuksista kärsivien opiskelijoiden kanssa. He luovat myönteisen oppimisympäristön, jossa opiskelijoilla on vähemmän stressiä ja opiskelijoihin kohdistuvaa kritiikkiä, he tukevat opiskelijoiden esittämiä ajatuksia ja vastaavat kaikkien opiskelijoiden oppimistarpeisiin. Näin he edistävät opiskelijoiden oppimista. Klassenin ja Tzen (2014) mukaan hyväksi opettajaksi ei synnytä vaan tullaan minäpystyvyyttä kehittämällä. Korkea opettajapystyvyys on myönteisesti yhteydessä opettajan kannustukseen, henkilökohtaiseen huomioon ja opiskelijoiden oppimisprosessin seurantaan sekä parempiin oppimistuloksiin.

2.3 Opettajapystyvyyden osatekijät

Opettajapystyvyyttä mitattiin ensi kertaa RAND organisaation tutkimuksissa 1970-luvun puolivälissä (Armor ym. 1976). Ensimmäisessä RAND organisaation vuonna 1976 tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin eri lukutaito-ohjelmien ja interventioiden onnistumista ja siinä havaittiin, että opettajapystyvyys oli voimakkaasti yhteydessä lukemissaavutusten vaihteluihin vähemmistöopiskelijoiden keskuudessa. Toisessa tutkimuksessa huomattiin, että opettajapystyvyys on voimakas ennustaja Yhdysvaltojen liittovaltion

rahoittamien projektien jatkumiselle rahoituksen päättymisen jälkeen. Opettajapystyvyyden vaikutus voimakkaasti opiskelijoiden suorituksiin, mutta myös projektin päämäärien saavuttamiseen, opettajan opetustapojen muutokseen ja projektimetodien käytön jatkumiseen projektin päättymisen jälkeen. RANDin tutkijat mittasivat opettajapystyvyyttä asteikolla, jolla opettajat uskoivat pystyvänsä kontrolloimaan toimiansa vahvistamista eli sitä oliko vahvistamisen kontrolli heissä itsessään vai ympäristössä. Opiskelijoiden motivoituneisuuden ja suoritusten oletettiin olevan merkittäviä vahvistajia. Opettajien, joilla oli korkea opettajapystyvyys, katsottiin uskovan, että he voisivat kontrolloida tai ainakin vahvasti vaikuttaa opiskelijoiden suorituksiin ja motivaatioon. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001.)

RAND:in ensimmäisen opettajapystyvyyden tutkimuksen jälkeen on kehitetty uusia opettajapystyvyyden mittareita. 1980-luvun alussa Gibson ja Dembo (1984) kehittivät laajan, 30 kysymykseen perustuvan opettajapystyvyyden mittariston Teacher Efficacy Scalen eli TES:n (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Tuloksia sen analysoitaessa tutkijat tunnistivat faktorianalyysissä kahden erilaisen tekijän vaikutuksen. Ensinnäkin henkilökohtaisen opettajapystyvyyden, joka heijasti yksilön omia minäpystyvyyksensä ja toiseksi yleisen opettajapystyvyyden, joka perustui yleisempiin odotuksiin opettajan saavutettavissa olevista oppimistuloksista. Henkilökohtaista opettajapystyvyyttä kokevat opettajat ilmaisivat luottamusta kykyihinsä opettajina ja näin he voittivat tekijät, jotka vaikeuttivat opiskelijoiden oppimista. Yleiseksi opettajapystyvyydeksi katsottiin opettajien käsitykset, joiden mukaan ulkoiset vaikutukset ylittivät opettajan omat vaikutusmahdollisuudet. Opettajapystyvyys vuorostaan on yleisen opettajapystyvyyden ja henkilökohtaisen opettajapystyvyyden summa. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001.)

Opettajapystyvyyden luonteesta on yhä lukuisia avoimia kysymyksiä: Voidaanko opettajapystyvyyttä mitata jollakin välineellä vai onko se spesifinen tietyille tilanteille? Pitääkö käsitettä laajentaa, jotta voisimme tarkastella

opettajan minäpystyvyyttä? Miten myönteinen ja voimakas opettajapystyvyys kehittyy? Kuinka pysyvä käsitys on? Missä määrin opettajapystyvyyskäsitys vaikuttaa itse opettamiseen? Kuinka opettajan pystyvyyskäsitteet vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin? (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy 1998).

Tchannen-Moranin ja Woolfolk Foy'n vuonna 2001 kehittämässä Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) mittarissa opettajan pystyvyyskäsitteet jaetaan kolmeen luokkaan, joita ovat opetusstrategioihin liittyvä pystyvyyskäsitteet, pystyvyyskäsitteet koskien luokan johtamista ja oppilaiden osallistamista koskeva pystyvyyskäsitteet. Pidemmässä mittarissa on 24 kysymystä ja lyhyemmässä 12. Jokaista kolmea osa-aluetta koskien on siten joko kahdeksan tai neljä kysymystä (Zee & Koomen 2006; Tchannen-Moran & Woolfolk Foy 2001). TSES-mittarilla ovat eri tutkijat tehneet erilaisia havaintoja siitä, millä osa-alueilla opettajien pystyvyyskäsitteet ovat vahvimmat. Sekä Tchannen-Moranin ja Woolfolk Foy'n (2007) että Collien ym. (2012) tutkimuksissa opettajilla oli vähiten pystyvyyskäsitteitä oppilaiden osallistamisen suhteen. Suomalaiset kuudennen luokan opettajien koettuja pystyvyyskokemuksia on tutkittu Suomen akatemian rahoittaman Alkuportaat -seurantatutkimuksessa. Eniten pystyvyyttä koettiin ryhmän toiminnan organisoinnissa, toiseksi eniten oppilaiden osallistamisessa ja vähiten ohjauksellisten strategioiden kohdalla. (Laaja 2015.) Oppilaiden osallistamisen osalta korkeinta pystyvyyttä koettiin kontaktin luomisessa haastavimpiin oppilaisiin ja vähiten perheiden tukemisessa lasten koulumenestyksen edistämiseksi, missä koettiin kaikista osioista vähiten pystyvyyttä.

Empiirisissä tutkimuksissa opettajapystyvyys nähdään nyttemmin moniulotteisena konstruktiona, jota eri tutkijat käsitteellistävät ja mittavat eri tavoilla (Guskey & Passaro 1994). Opettajapystyvyys on empiirisissä tutkimuksissa yleensä määritelty "laajuudeksi, jolla opettaja uskoo itsellään olevan kapasiteettia vaikuttaa opiskelijoiden suorituksiin" tai "opettajan käsitykseksi tai vakaumukseksi, että hän voi vaikuttaa kuinka hyvin opiskelijat oppivat, myös ne, joilla on vaikeuksia tai ovat epämotivoituneita" (Guskey & Passaro 1994). Esimerkiksi Skaalvik ja Skaalvik (2009) erottavat toisistaan kuusi

erillistä, mutta keskenään korreloivaa opettajapystyvyyden ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat (1) opetus, (2) koulutuksen mukauttaminen yksittäisten opiskelijoiden tarpeisiin, (3) opiskelijoiden motivointi, (4) kurin pitäminen, (5) yhteistyö kollegoiden ja vanhempien kanssa sekä (6) muutokset ja haasteet. Heidän mukaansa opettajapystyvyys liittyi vahvasti kollektiiviseen opettajapystyvyyteen ja opetustyössä pärjäämisen kokemuksiin.

Erilaisten mittareiden käytöstä riippumatta useimmat tutkijat ovat todenneet, että opettajapystyvyys ennustaa hyvin sekä opetuskäytäntöjä että opiskelijoiden oppimista. Opettajapystyvyydellä on osoitettu voitavan ennustaa opiskelijoiden motivaatiota ja saavutuksia, opiskelijoiden pystyvyyttä ja asenteita, opettajien tavoitteita ja toiveita, opettajien asenteita innovaatioita ja muutoksia kohtaan, opettajien taipumusta ohjata vaikeasti opiskelijat erityisopetukseen, opettajien opetusstrategioiden käyttöä ja todennäköisyyttä, että opettajat jäävät opettajan ammattiin. (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006) On myös jonkin verran tutkimuksiin pohjautuvaa näyttöä opettajien minäpystyvyyden ja stressin välisestä yhteydestä. Friedmanin ja Farberin (1992) mukaan opettajat, jotka pitivät itseään vähemmän päteviksi luokkahuoneen hallinnassa ja kurinpidossa, kärsivät suuremmasta loppuun palamisen tasosta kuin opettajat, joilla oli korkea pystyvyytaso.

2.4 Oppimiskäsitysten muutos

Opettajan minäpystyvyys ja opettajapystyvyyuskäsitykset vaikuttavat merkittävästi opettajan kykyihin saada oppilaat oppimaan haluttu sisältö. Opetustavoista riippumatta opettamisen tavoitteena on aina oppiminen. Erilaiset oppimisteoriat tarjoavat tietoa ja teoreettisia oletuksia siitä, kuinka tiedon rakentuminen tapahtuu oppilaiden mielissä. Kasvatustieteessä oppimisen teorioita on kehittynyt lukuisia. Oppiminen on ollut psykologien tutkimuskohteena yli 100 vuotta, mutta käytännön opetuksen sijasta psykologit ovat olleet kiinnostuneempia kehittämään yhtenäistä oppimista selittävää

teoriaa (Biggs & Tang 2011). Oppimisesta tuli myös 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa psykologian ja kasvatustieteen lisäksi voimakkaan mielenkiinnon kohde myös talous-, yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa, kun työvoiman osaamisen kasvattaminen alettiin nähdä tärkeäksi kilpailutekijänä globaalissa taloudessa ja informaatioyhteiskunnissa. Myös useat kansainväliset järjestöt kuten Yhdistyneiden kansakuntien koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestö (UNESCO), Taloudellisen kehityksen järjestö (OECD) ja Euroopan Unioni kiinnostuivat koulutuksen ja oppimisen edistämisestä keinona lisätä talouskasvua (Altbach, Reisberg & Rumbley 2009; Illeris 2009). Oppimiskäsityksissä onkin viime vuosikymmenten aikana tapahtunut merkittävä muutos. Aiempi näkökulma painotti oppimista yksilöllisenä tietojen omaksumisena (esim. behaviorismi ja kognitiivisen oppimisen teoria). Sittemmin näkökulma on muuttunut oppimisen tutkimiseen yhteisöllisenä prosessina (esim. sosiokonstruktivistiset oppimisen teorit). Sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen oppimisen teorit korostavat sosiaalista vuorovaikutusta, osallisuutta ja tiedon yhteistä kehittelyä osana oppimista (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2009). Tiedon oppimisesta on siirrytty oppimaan tiedon etsimistä ja soveltamiseen. Laajimmillaan oppiminen voi tarkoittaa lähes kaikenlaista yksilön vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa, jotka johtavat oppimiseen.

Opetustyössä keskeinen tavoite on opiskelijan oppiminen. Oppiminen on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, jolle ei ole muodostunut yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Paalasmaa 2016). Sen sijaan kasvatustieteen piirissä on kehittynyt useita erilaisia ja osittain päällekkäisiä oppimisteorioita, joista osa tukeutuu enemmän vakiintuneisiin ajattelutapoihin ja osa tutkii innokkaasti uusia mahdollisuuksia ja ajattelutapoja. Illeriksen (2009) mukaan aiemmin oppiminen nähtiin uusien tietojen ja taitojen hankkimisena, mutta nykyisin oppiminen sisältää paljon laajemman alueen, joka sisältää myös emotionaalisen, sosiaalisen ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Illeriksen (2009, 7) mukaan oppiminen voidaankin määritellä *"miksi tahansa prosessiksi, joka johtaa pysyvään suorituskäyvyn muutokseen elävässä organismissa ja joka ei ole yksinomaan biologisen"*

kypsymisen tai vanhenemisen seurausta”. Kaikki oppiminen merkitsee kahden hyvin erilaisen prosessin yhdistymistä. Niissä kietoutuvat yhteen oppijan ja hänen sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen ympäristönsä vuorovaikutusprosessien ja sisäisen psykologisen tiedon arviointi- ja hankintaprosessien kautta.

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2011) luokittelevat kasvatustieteen oppimisen teorialaajuuksia behavioristisiin oppimisen teorioihin, yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostaviin oppimisen teorioihin, kognitiiviseen psykologiaan perustuviin oppimisen teorioihin ja konstruktivistisiin sekä sosiokonstruktivistisiin oppimisteorioihin. Kasvatustieteen vakiintuneen behavioristisen oppimiskäsityksen kohdatessa syvenevää kritiikkiä 1970-luvulla, kohdistui huomio tutkimuksessa mielen sisäisten prosessien eli kognitioiden tutkimiseen. Mielenkiinnon kohteeksi nousivat ne yksilön sisäiset tajunnalliset tapahtumat, joita ei behavioristien mukaan voida suoraan havainnoida ja tutkia tieteellisesti. Behavioristien mukaan oppiminen on kokemuksesta ja oppiminen syntyy reagoituna vastaanottamiimme tietoihin. Behavioristisen oppimiskäsityksen ydinajatuksena onkin, että jos opetettava oppiaines jaetaan sopivan pieniin osiin eli ärsykkeisiin, jotka esitetään oppijalle sopivalla tahdilla ja vahvistetaan myönteisellä tavalla pian suorituksen jälkeen, voidaan optimaalisesti edistää uuden sisällön oppimista. Opiskelijan tehtävänä on olla opetuksen kohde tiedon vastaanottaja (Nevgi ym. 2011). Nykykäsityksen mukaan behavioristinen opetusmenetelmä soveltuu parhaiten yksinkertaisten toimintojen oppimiseen, muttei monimutkaisten käsitteiden ja taitojen oppimiseen (Murtonen 2017). Behaviorismi edistää opiskelijoiden ulkoa oppimista tiedon ymmärtämisen ja sisäistämisen sijasta.

Myöhemmin kehittyneet yksilön kokemusta ja kasvua korostaneet oppimisteorialaajuuksien teorialaajuuksia ovat haastaneet behavioristisen teorian painottamalla opiskelijan omaa aktiivista roolia, kasvua ja toimintaa oppimisessa, mikä johtaa parempiin oppimistuloksiin. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aktiivista ja kehittävästä toimintaa, jossa painopiste on oppijan persoonallisessa kasvussa ja itsensä toteuttamisessa. David Kolbin (1939-) kokemuksellinen

oppiminen keskittyy oppimiseen kokemuksesta. Kolbin mukaan oppiminen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tieto syntyy kokemuksen muutoksen kautta. Perustan oppimiselle luo välitön omakohtainen kokemus, kriittinen reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen toiminta. Carl Mezirowin (1923–2014) transformatiivisessa oppisteoriassa oppimisen motiivina on yksilön tarve ymmärtää omaa kokemustaan. Transformatiivinen oppiminen liittyy yksilön kehitykseen, jonka päämäärä on avoin. Oppimisen tavoitteena on saavuttaa entistä kattavampi, tarkempi, joustavampi ja ymmärtävämpi merkitysnäkökulma. (Varjokorpi 1995.) Transformatiivinen oppiminen on siten perustavanlaatuisia ja se vaatii tyypillisesti opiskelijalta paljon mentaalista energiaa (Illeris 2009).

Paolo Freieren (1921–1997) kriittisen teorian toimii vapauttavan dialogiin kautta. Dialogi vapauttaa sorretut yksilöt ja se auttaa purkamaan yhteiskuntaan kehittyneet epäoikeudenmukaiset rakenteet. Tärkein menetelmä vapautumisessa on opettajan ja opiskelijan välinen dialogi, joka vahvistaa opiskelijan autonomiaa ja kokemusperusteista oppimista. (Paalasmaa 2016.) Freire kritisoi perinteistä koulukasvatusta pankki- tai säästöpossukasvatukseksi, jossa opitaan hyväksymään olemassa olevat olosuhteet ja sopeutumaan yhteiskunnan rakenteisiin ja toimintaan. Freiren (2007) mukaan vapauttavassa kasvatuksessa pyritään purkamaan myyttejä todellisuuden paljastavan dialogin avulla ja tekemällä oppilaista kriittisiä ajattelijoita itsereflektoinnin kautta. Freiren ideoita on sovellettu aikuisopetuksen muodoissa, joissa tavoitteena on uudistava oppiminen sekä reflektiivinen ja tiedostava suhtautuminen omaan kokemukseen (Freire 2007). Freieren ajatukset, joita voi kuvata pitkälti yhteisön yhdessä oppimiseksi, ovat melko lähellä yliopistopedagogiikan nykyistä ideaalia, joka pyrkii kouluttamaan opiskelijoista itsenäisesti ajattelevia oman alansa asiantuntijoita.

Konstruktivistisissa oppimisen teorioissa yksilö nähdään aktiivisena oppija. Hän tutkii ja etsii aktiivisesti tietoa rakentaen niistä itsenäisesti oman tietopohjansa. (Nevgi ym. 2011). Konstruktivismi on löyhä teoreettinen kehys useille erilaisille käsityksille ja teorioille, joita yhdistää ajatus siitä, että oppija

rakentaa itse aktiivisesti omaa tietämystään liittäen uutta tietoa aiempaan tietoonsa tai muuttaa aiempaa tietoaan uuden informaation myötä. Oppijan uudet havainnot ulkomaailmasta eivät ole täysin uusia, vaan aiemmat kokemukset, käsitykset ja ajatuksen vaikuttavat siihen, miten asiat koetaan. Oppimisprosesseissa opittu tieto rakentuu aina aiemman tiedon osaksi tai sen päälle. Ylipäätään konstruktivismin suuntauksissa painotetaan oppijan omaa aktiivista tiedonmuodostamista.

Kognitiivinen konstruktivismi perustuu kognitiiviseen psykologiaan ja painottaa yksilön omia sisäisiä tiedonmuodostusprosesseja. Psykologisesti painottuneet kognitiiviset oppimisteoriat juontavat juurensa ihmisen muistin ja tiedonmuodostamisen merkitystä korostavista tutkimuksista. Ne keskittyvät yksilön mielensisäiseen tiedon prosessointiin ja ne ovat toimineet perustana asiantuntijuuden kehittymisen ja oppimisprosessien muodostumisen tutkimuksille. Sosiokonstruktivistisissa oppimisen teorioissa tieto ymmärretään yhteisesti jaetuksi, jolloin jokaisen yksilön tieto on osa ympäröivän yhteisön laajempaa tietojärjestelmää (Nevgi ym. 2011.) Oppiminen tapahtuu neuvottelemalla asioiden ja ilmiöiden merkityksistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuuriset oppimisteoriat taas katsovat tärkeäksi vallitsevan kulttuurin ja oppimisen nähdään tapahtuvan osana yhteisön toimintaan osallistumista. Nevgin ym. (2011) mukaan mielenkiintoa sosiokonstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin on lisännyt se, että ne tarkastelevat kriittisesti esimerkiksi yhteisöllisiä oppimisen rakentumisen ja tiedonjakamisenprosesseja.

Suomessa koulutusta on viime vuosikymmeninä kehitetty etenkin oletettuja talouden tarpeita painottaen. Perinteisen sivistys- ja kasvatusajattelun sijasta ovat korostuneet koulutuksen tehokkuus, välinearvo, yksilöiden valinnanvapaus ja työelämän uudet vaatimukset. Barnettin (2000) mukaan opiskelijoita on nykyisin valmistettava kohtaamaan maailma, joka on epävakaa ja jossa oletukset kyseenalaistetaan joka päivä. Lisäksi muuttuvat vaatimukset ja globalisaatio aikaansaavat epävarmuutta. Opettaja ei digitaalisessa informaatioyhteiskunnassa enää pysty antamaan opiskelijoille valmista tietoa,

on jokaisen yksilön itse muodostettava oma tietonsa. Tärkeää on oppimisprosessin kautta tuottaa yksilölle, oppijalle mitattavissa olevia kompetensseja ja siirrettäviä taitoja. Tällöin tieto on yksilön itsensä rakentamaa eli konstruoimaa, mutta oppija on tietoa konstruoidessaan kuitenkin riippuvainen siitä, että hänelle välitetään opetuksen ja oppimateriaalin avulla kulttuurissa kehittyneitä tiedon rakenteita. Opetuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä ja tarjota tukea konstruointiprosessille. Opittava asia taas pyritään saamaan osaksi toimintaa tarkoituksellisen harjoittelun avulla. Murtoisen (2017) mukaan tämän mallin perimmäisenä ongelmana on, miten täysin uuden oppiminen on ylipäätään mahdollista, jos oppimisprosessi ei sitä tarjoa? Lisäksi oppijan oman toiminnan merkitys uhkaa korostua liikaa ja kertaamisen sekä ymmärtämisen yhteyden merkitys unohtua.

2.5 Oppimisen erityispiirteet yliopistoissa

Suurin osa opettajapystyvyytutkimuksista on keskittynyt tarkastelemaan koulujen opettajien pystyvyyksäytyksiä ja yliopistoissa opettavia koskevia tutkimuksia on tehty melko vähän (Myyry, Karaharju-Suvanto, Virtala, Raekallio, Salminen, Vesalainen & Nevgi 2022). Yliopisto-opiskelun tehtävänä on opiskelijoiden syvällisen tieteellisen ajattelun kehittäminen ja akateemiseksi asiantuntijaksi kasvaminen. Korkeatasoisen yliopisto-opetuksen keskeinen erityispiirre on tutkimuksen ja opetuksen välinen kiinteä yhteys. Yliopiston opettaja pyrkii käytännössä sisällyttämään opetukseen oman tutkimuksensa tuottamaa uutta tietoa. (Pekkarinen, Hirsto & Nevgi 2020; Lahtinen & Toom 2011; Myyry ym. 2022.) Tämän lisäksi katsotaan, että hyväksi yliopiston opettajaksi kehittyminen tapahtuu ennen muuta reklerioiden kautta, joita yliopisto-opettajat harjoittavat käymällä luottamuksellisia keskusteluja opettamisesta ja oppimisesta omissa laajoissa verkostoissaan (Pekkarinen ym. 2020). Pedagoginen pätevyys syntyy näiden keskustelujen ja niiden reflektioiden kautta. Siten yliopisto-opettajan pätevyys on sosiaalinen konstruktio.

Suomessa tieteellisen ajattelun on katsottu tarkoittavan kaikkia tieteenaloja. Kuitenkin englannin kielessä ja etenkin tieteen aloilla valtavirtaa oleva yhdysvaltalainen kulttuuri perustuu tieteelliseen ajatteluun (scientific thinking), joka painottaa nimenomaan opiskelijoiden luonnontieteellisen ajattelun kehittymistä. Behavioristinen oppimisteoria syntyi samasta luonnontieteellisen ajattelun painottamisesta ja se pyrki ihmisen ulkoisen käyttäytymisen muuttamiseen. (Murtonen 2017.) Behavioristinen näkökulma rajaa helposti tieteellisen ajattelun hyvin kapea-alaiseksi laaja-alaisen tieteellisen ymmärryksen sijasta. Suurista oppiaineiden välisistä opettamisen vaihteluista huolimatta, opettajien tulisi tietää tieteestä ja pedagogiasta enemmän kuin vain oman alansa ja aiheensa.

Yliopisto-opetuksessa erot eri tieteenalojen käsityksissä tieteellisestä ajattelusta ja akateemisesta asiantuntijuuden sisällöstä sekä tieteenalojen erot opetuksessa ja opetuskulttuureissa ja oppimiskäsityksissä ovat merkittäviä (Nevgi ym. 2009). Donaldin (1986) mukaan eroja on neljällä eri tasolla: käytettyjen käsitteiden olemuksessa, oppiaineen loogisessa rakenteessa, käytetyissä totuuden kriteereissä ja oppiaineen käyttämissä menetelmissä. (Lueddeke 2003.) Eri tieteenalat voidaan kategorisoida piirteidensä perusteella laajempiin ryhmiin. Neumann, Parry ja Becher (2002) jakavat tieteenalat Biglanin (1973), Kolbin (1981) ja Becherin (1989) aiempiin tutkimuksiin perustuen neljään laajaan kategoriaan, jotka kukin tuovat esiin omia epistemologisia piirteitensä. Ensinnäkin ns. ovat kovat puhtaat tieteet, kuten fysiikka ja kemia, joiden rakenne on kululatiivinen ja atomistinen. Ne painottavat yleistäviä, yksinkertaistavia ja määrällisiä näkökulmia. Näiden tieteiden tiedeyhteisöt ovat kilpailullisia, mutta myös yhteisöllisiä, ja yhteisartikkelit ovat alan tutkijoille ominaisia. Toiseksi voidaan erottaa ns. pehmeät puhtaat tieteet, kuten historia ja antropologia. Ne perustuvat toistoon, kokonaisvaltaisuuteen ja niillä on mieltymys laadullisuuteen. Näiltä tieteiltä puuttuu järjestynyt rakenne ja tutkimukset ovat tyypillisesti yksittäisten tutkijoiden hankkeita, jotka harvoin koskettavat alan muita tutkijoita. Kolmanneksi voidaan erottaa ns. kovat soveltavat tieteet, kuten insinööritieteet, jotka pohjautuvat koviin puhtaisiin tieteisiin. Niiden perusta on

fyysisen ympäristön hallinta, ja ne suuntautuvat tekniikkaan ja tuotteisiin. Neljäntenä ryhmänä ovat ns. pehmeät soveltavat tieteet, kuten kasvatustiede ja johtaminen. Nämä tieteenalat ovat riippuvaisia puhtaista pehmeistä tieteistä ja ne ovat kiinnostuneita ammatillisten käytäntöjen parannuksista sekä toimintaohjeiden ja toimintojen tuottamisesta.

Neumannin ym. (2002) mukaan kovien puhtaiden tieteiden opetusohjelmat painottavat lineaarisia ja hierarkista tietoa, joka rakentuu pala palalta kohti ajantasaista tietämystä. Puhtaiden pehmeiden tieteiden rakenne on spiraalimainen, palaten aina uusin yksityiskohdin ja näkemyksin jo tuttuihin sisältöihin. Kurssirakenne on avoin ja löyhä verrattuna puhtaisiin koviin tieteenaloihin. Tyypillisesti puhtaissa kovissa tieteissä opiskelijoiden uusia tai kriittisiä näkökulmia hyväksytyihin paradigmoihin pidetään usein outoina ja epämiellyttävänä, kun taas pehmeiden kovien tieteet pyrkivät opiskelijoiden kriittisen ajattelun kehittämiseen. Kovissa puhtaissa tieteissä opettajan rooli on opiskelijan informointia, kun taas pehmeissä puhtaissa tieteissä sisällöt ovat vapaampia ja laadullisia, joten opetus on tietämystä rakentavaa. Opetus ja oppiminen ovat siten niissä pääosin konstruktivistista ja tulkitsevaa.

Neumannin ym. (2002) mukaan kovien puhtaiden tieteiden kognitiivisena tavoitteena on lisätä opiskelijoiden loogista ajattelu- ja päättelykykyä sekä kykyä ja taitoja johdonmukaisesti soveltaa ja testata ajatuksia suoraviivaisessa argumentaatiossa. Kyky ymmärtää ja tulkita teoriaa liittyy myös aina johonkin päämäärään. Pehmeissä kovissa tieteissä pääpaino on laajan akateemisten ideoiden kentän hallinnassa, luovassa ajattelussa ja ilmaisun sujuvuudessa. Oppimisen tulokset liittyvät henkilökohtaiseen kasvuun ja yksilöllisen tulkinnan muotoutumiseen maailmasta ihmisten kokemuksiin pohjautuen. Kovissa soveltavissa tieteissä oppimistulokset ilmenevät ongelmanratkaisukykyinä ja käytännön taitoina. Pehmeissä soveltavissa tieteissä painottuu myös ammatillinen näkökulma, mutta myös henkilökohtainen kasvu ja älyllinen laajalaisuus. Kovien puhtaiden tieteiden opettajat ovat tyypillisesti voimakkaasti sitoutuneet tutkimukseen, jossa kilpailu on kovaa, ja vähemmän opetukseen. Opetuksen valmisteluun käytetään suhteellisen vähän aikaa. Pehmeissä kovissa

tieteissä löyhästi rakentuneen tietorakenteen tutkimus on vähemmän kilpailuhenkistä ja vaatii vähemmän sitoutumista. Koska sisältö on usein avointa tulkinnoille ja väittelyille, joten opetuksen valmistelu vie aikaa.

Tutkimusten mukaan yliopiston opettajien lähestymistavat opettamiseen vaikuttavat suoraan opiskelijoiden oppimislähestymistapoihin ja oppimistuloksiin (Stes, Gijbels & Petegem 2005). Lueddeken (2003) mukaan voimakkain vaikutus opettamiseen on tieteenalalla ja opetuksellisella lähestymistavalla sekä maltillinen vaikutus on pedagogisella koulutuksella ja opetuskokemuksella. Sen sijaan sukupuoli ja virka-asemalla ei ole vaikutusta opetukseen. Hon, Watkinsin ja Kellyn (2001) tulokset osoittavan vaikutusketjuksi sen, kuinka opiskelijakeskeinen pedagoginen koulutus muuttaa ensin opettajien ja opiskelijoiden lähestymistapoja opettamiseen ja parantaa sitten opiskelijoiden oppimistuloksia. Vaikutusketju voi ilmetä hyvinkin nopeasti. Myös Gibbsin ja Coffeyn (2004) mukaan opettajien lähestymistapa opettamiseen vaikuttaa suoraan heidän opiskelijoidensa lähestymistapaan oppimiseen. Zeegersin ja Martinin (2001) tarkastelemien tutkimusten mukaan keskeisimmät syyt opiskelijoiden keskeyttämiseen ovat opetusohjelmien ylikuormittuminen, kokemukset huonosta opetuksesta, mielenkiinnon menettämisestä oppialaan ja riittämätön ohjaus (Lueddeke 2003).

Ylimmän opetuksen kehittämisen esteenä vuorovaikutteisemmaksi ja edistyksellisemmäksi on akateemisen yhteisön pyrkimys pitäytyä perinteisissä opettamista ja oppimista koskevissa arvoissa ja uskomuksissa, vaikka parempiakin tapoja olisi olemassa. Yliopistoissa vallitsee yhä individualismi ja keskinäinen kilpailu aina opiskelijoista professoreihin saakka, jotka kaikki kilpailevat asemasta, vallasta ja usein myös rahoituksesta. Tiedeyhteisössä tutkimusta monesti arvostetaan selkeästi enemmän kuin opetusta. Opetuksen perusmenetelmänä pidetään yhä luennointia, vaikka se edistää pintasuuntautunutta oppimista. Luennointi keskeisenä opetustekniikkana on säilyttänyt keskeisen asemansa koska se on tuttu ja helppo opetusmenetelmä eikä vaadi mielikuvitusta. Perinteisessä luennointi, muistiinpanojen tekeminen ja tentti -menetelmässä oppiminen perustuu opetuksen kuulemiseen eikä se

huomioi keskimääräisen opiskelijan keskittymiskykyä aiheeseen. Suurimmassa osassa tutkimusyliopistoja opiskelijat kuitenkin pyrkivät vain vastaanottamaan kykijensä puitteissa sen luento-opetuksen, jota heille tarjotaan. (Lueddeke 2003) Yliopistojen opiskelijoiden määrän kasvaessa ja tason laskiessa, tämä johtaa oppimistulosten voimakkaaseen laskuun.

2.6 Opetukselliset lähestymistavat

Tutkimusten mukaan opiskelijoiden suhtautumisessa oppimiseen on kaksi erilaista lähestymistapaa: Joko asioita pyritään oppimaan ulkoa eli pintasuuntautuneesti tai pyrkimällä ymmärtämään eli oppimaan syväsuuntautuneesti (Trigwell, Prosser & Taylor 1994). Prosserin ja Trigwellin (2014) mukaan opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen ovat riippuvaisia siitä, miten he vastaanottavat ja kokevat opetuksen ja opiskeltavan sisällön. Suuri työmäärä ja kurssisuoritusten arviointien perustuminen ulkoa oppimiseen liitetään pintapuoliseen oppimiseen, jotka ehkä tuottavat oppimistuloksia, mutta joiden laatu on heikko ja pysyvyys alhainen. Sen sijaan kokemukset hyvänä pidetystä opetuksesta ja palautteesta, selkeät tavoitteet ja vaatimukset liitetään syväoppimiseen, joka tuottaa korkealaatuista ja pysyvää oppimista. Myös opetuksessa on tunnistettu olevan kaksi lähestymistapaa: Ensiksikin opettajakeskeinen eli sisältölähtöinen lähestymistapa, jossa opettaja välittää valmista tietoa opiskelijalle. Toiseksi opettajakeskeinen eli oppimislähtöinen lähestymistapa, jossa opettaja ymmärtää opetuksen oppimiseen tähtäävänä toimintana, ja jossa hän pyrkii auttamaan opiskelijan omaehtoista oppimista opiskelijan ajattelua muuttamalla ja kannustamalla itsenäiseen oivaltamiseen. Useiden tutkimusten mukaan syväoppimiseen suuntautuneet opiskelijat saavuttavat ylivertaisia oppimistuloksia erityisesti ymmärtämisen ja uusien ajatusten kehittymisen suhteen. Opetuksen pyrkimyksenä onkin vahvistaa syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen.

Trigwellin, Prosserin ja Waterhousen (1999) mukaan opettajakeskeinen lähestymistapa, joka keskittyy informaation välitykseen, liittyy

pintasuuntautuneeseen oppimiseen, jossa oppiminen tapahtuu toiston kautta. Opiskelijakeskeinen lähestymistapa, joka pyrkii käsitteellisiin muutoksiin, liittyy taas syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Opettajan tieteenalalla on myös yhteys heidän opetuksellisiin lähestymistapoihinsa. Luonnontieteiden kuten esimerkiksi matematiikan, fysiikan ja kemian sekä luonnontieteitä soveltavien tieteenalojen kuten esimerkiksi lääketieteen ja teknillisten tieteiden opettajat ovat enemmän opettajakeskeisiä. Sen sijaan ihmistieteiden, kuten esimerkiksi filosofian, historian, sosiologian ja antropologian tietorakenne on vapaampaa, holistista ja kertautuvaa. Näillä tieteenaloilla on pyrkimyksenä ymmärtää ja tulkita ilmiöitä. Näiden alojen opetus rakentuu kehämäisesti etenevänä prosessina, jossa palataan yhä uudelleen samojen asioiden äärelle siitä syventäen ja käsitteellistäen. Soveltavien ihmistieteiden, kuten esimerkiksi kasvatustieteiden, hallintotieteiden ja sosiaalipolitiikan tavoitteena on lisätä opiskelijoiden kykyä keskustella tieteellisin käsittein. Kemberin ja Gow'n (1994) mukaan tieteenaloilla, joilla vallitseva opetuksellinen traditio liittyi tiedon välitykseen, pyrittiin jopa lannistamaan oppilaiden syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen. (Stes, Coertjens & Petegem 2007; Nevgi ym. 2009.)

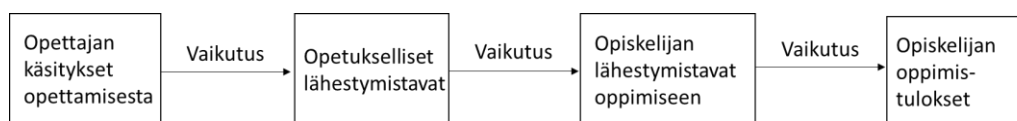
Opetukselliset lähestymistavat liittyvät opiskelijoiden erilaisiin lähestymistapoihin oppimiseen (Trigwell, Prosser ja Ginns 2005). Opettajakeskeinen opetuksessa opettaja kokoaa opittavan tiedon, ja välittää sen opiskelijoille, joiden oletetaan oppivan näin faktatietoa. Lähestymistapa korostaa myös opettajan keskeistä roolia ja auktoriteettiasemaa. Opiskelijakeskeinen lähestymistapa eroaa merkittävästi perinteisestä opettajakeskeisestä lähestymistavasta. Opiskelijakeskeisessä lähestymistavassa opiskelijat rakentavat itse tietonsa. Lean, Stephensonin ja Troyn (2003) mukaan opiskelijakeskeiselle oppimiselle tyypillistä piirteitä ovat aktiivinen oppiminen passiivisen oppimisen sijasta, syväsuuntautuneen oppimisen ja ymmärtämisen korostuminen, opiskelijan lisääntynyt vastuu oppimisesta, lisääntynyt autonomian tunnen, keskinäinen riippuvuus ja kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä keskinäinen kunnioitus oppijan ja opettajan suhteessa sekä opettajan refleksiivinen lähestymistapa oppimis- ja opetusprosessiin. Opiskelijakeskeinen

lähestymistapa tavoittelee opiskelijoiden omakohtaista oppimista, jota opettaja pyrkii tukemaan ja edistämään eri tavoin (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009). Opettajan tehtävänä on tukea opiskelijoiden omaehtoista ja aktiivista tiedontuotantoprosessia (Nevgi ym. 2009). Korkean minäpystyvyyksäesityksen omaavilla opettajilla on tutkimuksissa havaittu olevan paremmat valmiudet tukea opiskelijakeskeistä oppimista kuin matalan pystyvyyksäesitysten omaavilla opettajilla (Postareff ym. 2008). Lähestymistapaan liittyy keskeisesti se, että opettajan pitäisi kuulla opiskelijoiden odotuksia ja palautetta osana oppimis- ja opetusprosessista.

Opettajien opetuksellisilla lähestymistavoilla katsotaan olevan lopulta vaikutus opiskelijoiden oppimistuloksiin. Opiskelijakeskeisten opettajien oppilaat syväoppivat yrittäessään ymmärtää sisältöjä, paremminkin kuin pintaoppivat eli yrittäisivät muistaa sisältöjä ulkoa. Kemberin (2009, 2) esittämän mallin (kuvio 1) mukaan opettajien käsityksillä opettamisesta on vaikutus heidän opetuksellisiin lähestymistapoihinsa, joilla on puolestaan vaikutus opiskelijan lähestymistapoihin oppimiseen ja tällä taas on vaikutus opiskelijan oppimistuloksiin.

Kuvio 1

Opetuksellisten käsitysten vaikutus opetukseen ja oppimiseen



Kemberin (2009) mukaan yliopistojen opettajat ovat yleisesti omaksuneet opettajakeskeiset lähestymistavat opetukseen. Opetuksellisten lähestymistapojen muuttaminen opiskelijakeskeisiksi on hankalaa, koska opettajien opetusta koskevien syvään juurtuneiden käsitysten muuttaminen on vaikeaa. Yliopistojen opettajat suhtautuvat yleisesti epäilevästi kaikkiin

hienovaraisiin yrityksiin vaikuttaa heidän opetusta koskeviin käsityksiinsä vaikka opiskelijakeskeisten menetelmien hyödyistä olisi tieteellistä näyttöäkin. Useimmiten yliopistojen opettajat pitävät itsenään ensisijaisesti tieteenalojensa asiantuntijoina ja heidän opetukselliset lähestymistapansa ovat vankasti opettaja- ja sisältökeskisiä, joten heitä on usein vaikea saada omaksumaan opetusmenetelmiä, joihin sisältyy aktiivista opiskelijoiden osallistumista. Käytännössä uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa voidaan edistää palkitsemalla opettajia hyvistä käytännöistä, pakollisilla uusien opettajien koulutuskursseilla, opettamisen kehittämishankkeilla ja -apurahoilla, ja opetuksen laatua koskevilla palautekyseillä (Kember 2009). McPhersonin (2021) mukaan opiskelijakeskeinen lähestymistapa edellyttää opettajilta opetusfilosofian, -menetelmien ja -pedagogiikan muuttamista sekä opettajien ja opiskelijoiden välisten suhteiden muutoksia.

Tutkimusten mukaan pelkästään opetuskokemuksen kasvu ei riitä muutama opettajien opetuksellisia lähestymistapoja, vaan muutokseen tarvitaan pedagogista koulutusta (Postareff ym. 2008). Gibbsin ja Coffeyn (2004) mukaan opettajien pedagoginen koulutus parantaa opetuksen opiskelijakeskeisyyttä ja opiskelijoiden oppimistuloksia. Lueddeken (2003) mukaan pedagogista koulutusta saaneet ovat avoimempia käyttämään vaihtoehtoisia opetustapoja. Gibbsin ja Coffeyn (2004) tulosten mukaan opiskelijakeskeisten opetusmenetelmien myötä opiskelijoiden pintapuolinen oppiminen väheni merkittävästi, vaikka syväoppiminen tapahtuu vasta viiveellä. Kuitenkin opettajien mukaan heidän laitoksensa eivät arvostaneet opettamisen kehittämistä ja he kokivat painetta mukautua opettajakeskeiseen opettamisen tapoihin. Pedagoginen opetus toimi eräänlaisena "vastakulttuurina" laitosten vallitsevalle kulttuureille. Ilman sitä laitosten perinteinen opettajakeskeinen kulttuuri jatkui ilman vastarintaa. Gibbsin ja Coffeyn (2004) mukaan opettajien pedagogisen koulutuksen tavoitteena onkin lisätä yksittäisten opettajien itseluottamusta ja minäpystyvyyttä.

Postareffin, Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2007) mukaan pedagoginen koulutus laskee aluksi opettajien pystyvyyksiksi, kun opettajat tulevat

aluksi tietoisiksi oman opetuksensa ongelmista. Käsitteet pystyvyydestä alkavat nousta vasta noin vuoden pedagogisten opintojen jälkeen. Siksi yliopisto-opettien pedagogisen koulutuksen tulisi kestää vähintään yhden vuoden, mutta opiskelijakeskeisen opetustapojen muuttamiseksi opiskelijakeskeisemmäksi pedagogisia opintoja pitäisi jatkaa vielä tämänkin jälkeen. (Postareff ym. 2007.) Pysyvien muutosten saavuttamiseksi pedagogisten opintojen painopisteen tulisi olla opettajien opetuksellisten lähestymistapojen muuttamisessa opetustekniikkojen opetteluun sijasta (Postareff ym. 2008).

Lean, Stephensonin ja Troyn (2003) mukaan että opiskelijat suhtautuvat opiskelijakeskeiseen oppimiseen yleisesti ottaen myönteisesti. Vaikka useimmat opiskelijat ilmoittivat tuntevansa käsitteen, puhuivat he pitkään siitä, mitä he toivoivat sen tarkoittavan. Opiskelijat kokivat itse opettajakeskeiset lähestymistavat vähemmän motivoivina ja vähemmän tehokkaina kuin opiskelijakeskeiset lähestymistavat. Opiskelijoilla oli erittäin selkeät ja johdonmukaiset odotukset sen suhteen, mitä opiskelijakeskeisen oppimisen pitäisi olla ja mitä sen pitäisi tehdä. Vaikka opiskelijoiden odotukset opiskelijakeskeisestä oppimistavasta olivat suuret, voivat he olla pettyneitä sen käytännön toteutukseen. Siksi oppimistapahtumien kehittämisessä olisi otettava paremmin huomioon opiskelijoiden odotukset. Tutkimuksessa tuli ilmi opiskelijoiden huoli siitä, kuinka opettajat saavuttavat tasapainon liian opettajalähtöisen ja toisaalta liian pitkälle menevän opiskelijakeskeisen lähestymistavan välillä. Opiskelijakeskeisen lähestymistavan osalta opiskelijat olivat eniten huolissaan siitä, että se johtaisi oppimistilanteisiin, joilta puuttuisi rakenne sekä opettajan ohjaus ja tuki. Opettajan vetäytyminen opetuksesta ei saisi opiskelijoiden mielestä merkitä opiskelijoiden hylkäämistä. Siksi opiskelijoiden odotuksista opettajan roolin suhteen pitäisi neuvotella.

Opiskelijakeskeinen oppiminen nostettiin eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan painopisteeksi vuonna 2015 eurooppalaisen korkeakoulutusalueen ministerikokouksessa. Nykyisin se ohjaa opetuksen ja oppimisen laadun parantamista eurooppalaisissa yliopistoissa. Opiskelijakeskeisellä oppimisella koulutuspoliittisena tavoitteena ei kuitenkaan

ole tarkkaa määritelmää, mikä haittaa sen käytännön toteutusta. (Klemencic 2017.) Lisäksi tavoitteen saavuttamista estää yliopistojen opiskelijamäärien kasvu ja opettajaresurssien puute. Kuitenkin tutkimustulokset tukevat vahvasti ajatusta yliopistojen opettajien pedagogisen koulutuksen myönteisistä vaikutuksista opettajien minäpystyvyyteen ja kykyihin suuntautua opiskelijakeskeisiin opetusmenetelmiin. Siksi opiskelijakeskeisessä opetuksessa opettajien keskeiseksi tehtäväksi on tiedon jakamisen sijasta katsottu opiskelijoiden ohjaaminen omakohtaiseen aktiiviseen oppimiseen. Opettajien oikea-aikaisen ja oikeanlaatuinen tuen antaminen oppimisprosessille tukee ja edistää opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimista ja ymmärryksen kasvua.

3 DOSENTIT JA YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

3.1 Dosentti yliopiston opettajana

Korkeinta opetusta yliopistoissa antavat eri tasoisen tieteellisen koulutuksen saaneet ammattiryhmät kuten professorit, dosentit, yliopistolehtorit, apulaisopettajat, tunti- ja erikoisopettajat, tutkijatohtorit, yliassistentit, yliopisto-opettajat ja tutkijakoulutettavat. Heidän kaikkien toimenkuvaansa kuuluu opetuksen lisäksi jonkinlainen omakohtainen tieteellinen tutkimustyö. Ammattiryhmät eroavat toisistaan etenkin tieteellisen pätevyyden perusteella. Ryhmistä korkeinta tieteellistä pätevyyttä edustavat yliopiston palveluksessa olevat professorit ja dosentit. Dosentit vertautuvat tieteelliseltä pätevyydeltään professoreihin, mutta heiltä puuttuu nimitys professorin vakituiseen virkaan (Kanervo 2009). Dosentin tehtävä on sivutoiminen, eikä hän monestikaan ole päätoimessa yliopistolla, vaan päätyö voi olla muualla, kuten yrityksessä, tutkimuslaitoksessa tai toisessa yliopistossa (Kanervo 2009). Perinteisesti dosentit ovat muodostaneet varsinaisen yliopistoon henkilökuntaan kuulumattoman opettaja- ja tutkijaryhmän, jolla on ollut huomattava merkitys vapaan tutkimuksen sekä tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistämisessä ja ylimmän opetuksen antamisessa (Nikkarla 2020). Lisäksi dosentit ovat toimineet yliopistoille tieteellisenä osaajareservinä, josta ansioituneita dosentteja on nimitetty professoreiksi (Lindberg 2020). Dosentteja on lähinnä Pohjoismaissa sekä Saksassa ja muissa saksankielisissä maissa.

Dosenttilaitoksella on Suomessa lähes 300-vuotinen historia. Vastaavanlainen dosentti -järjestelmä on käytössä vain Ruotsissa ja Saksassa. Saksassa *Privatdozent*-järjestelmän on katsottu nostaneen saksalaiset yliopistot kansainvälisesti arvostetuksi toimimalla innovaatioiden ja tieteen eriytymisen lähteenä (Nikkarla 2020). Ruotsin yliopistouudistuksessa 1700-luvun alussa mallia otettiin saksalaisista yliopistoista ja ensimmäiset *magistri docentes* eli opettavat maisterit Ruotsin valtakunnassa, nimitettiin vuonna 1738 Turun

Akatemiassa (Kanervo 2009; Lindberg 2020; Nikkarla 2020). Aluksi dosentit olivat maisteriksi valmistuneita opiskelijoita, jotka opettivat yliopistolla. Vuodesta 1828 alkaen dosentuurin saaminen edellytti erityisen dosentin väitöskirjan tekemistä. Vuoden 1852 yliopistouudistuksen jälkeen dosenteilta vaadittiin tohtoriksi väittelemistä ja dosentinväitöskirjasta jäi jäljelle nykyisinkin voimassa oleva vaatimus, että dosentiksi pyrkivällä tulee olla tohtorinväitöskirjan lisäksi vastaava määrä muuta tieteellistä tuotantoa. Dosentilla ei kuitenkaan ollut virkaan liittyviä velvollisuuksia ja hän sai palkkioita vain antamastaan tuntiopetuksesta. 1800-luvun puolivälistä dosenteille oli yliopiston budjetissa varattu erilliset dosenttistipendit, jotka mahdollistivat täysipäiväisen keskittymisen tutkimukseen ja opetukseen. 1960-luvulta lähtien stipendejä oli huomattavasti vähemmän kuin dosentteja, stipendien reaaliarvo laski dramaattisesti mm. inflaation takia ja stipendit muuttuivat lähinnä symbolisiksi (Lindberg 2020). Käytännössä dosenttiopetus muuttui mahdottomaksi eivätkä yritykset siirtyä virkadosenttijärjestelmään eivät myöskään onnistuneet, joten dosentti muuttui enemmänkin sisällyksettömäksi titteliksi (Rasila 1997). Tilanne pahentui vielä tästäkin 1990-luvun alun taloudellisen laman myötä, kun dosentit ja dosenttiopetus joutuivat säästötoimien kohteiksi (Nikkarla 2020).

Vuoteen 2010 saakka dosenttuuri säilyi kuitenkin Suomessa yliopiston sivutoimisena opetusvirkana, jonka puitteissa dosenteilla oli periaatteessa oikeus antaa opetusta. Dosentit olivat yliopistojen virkamiehiä ja saivat erillisen luontopalkkion pitämästään tuntiopetuksesta. Vuonna 2010 dosenttien virat lakkasivat ja dosentista tuli arvo (Helsingin yliopisto 2022; Lindberg 2020; Nikkarla 2020). Dosentuurin yliopisto voi voimassa olevan yliopistolain (Finlex 558/2009) 89 § mukaan hakemuksesta myöntää tutkijalle, jolla on perusteelliset tiedot alaltaan, julkaisuilla tai muulla tavoin osoitettu kyky itsenäiseen tutkimustyöhön ja hyvä opetustaito. Dosentti ei enää tämän jälkeen ollut alkuperäisellä tavalla julkista opetusta yliopistossa antava opettaja, vaan nimike tarkoitti enemmänkin todettua tieteellistä pätevyyttä. Dosentin ei tarvinnut antaa yhtään tuntia opetusta yliopistossa, eikä hänellä enää ollut aiempaa

oikeutta antaa yliopisto-opetusta oman ilmoituksensa perusteella. (Rasila 1997.) Muutos vaikutti etenkin dosentteihin, joiden päätoimi oli yliopiston ulkopuolella. Dosentuurin muuttuessa arvoksi katkesi dosentin viran tuoma suora juridinen kytkös yliopistoon. (Lindberg 2020.) Yliopiston sisäpuolella toimivat dosentit ovat yliopistoon työsuhteessa omassa opetus- tai tutkimustoimissaan. (Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys 2021.) Dosentti onkin nykyisin akateemista meritoitumista osoittava oppiarvo. Siihen liittyy kuitenkin oikeus erillisen sopimuksen mukaan antaa opetusta omalla alallaan yliopistossa, vaikka henkilö ei olisikaan työsuhteessa yliopistoon (Kanervo 2009; Lindberg 2020).

Dosenttien tärkein tehtävä yliopistoissa on opetus, vaikka dosentit tekevät tieteellistä tutkimustyötä ja näkyvät julkisuudessa useimmiten oman erityisalansa asiantuntijoina ja auktoriteetteina (Helsingin yliopisto 2022; Nikkarla 2020). Suurin osa Suomen johtavista tutkijoista ja asiantuntijoista on yhä tänäkin päivänä dosentteja. Helsingin yliopistossa dosentin arvon voi saada henkilö, jolla on perusteelliset tiedot omalta alaltaan sekä julkaisuilla tai muilla tavoin osoitettu kyky itsenäiseen tieteelliseen tutkimustyöhön ja hyvä opetustaito. Dosentiksi nimittämisen vaatimuksena on tieteellinen tuotanto, joka vastaa laajuudeltaan ja laadultaan vähintään kahta väitöskirjaa. (Helsingin yliopisto 2022; Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys 2022b; Nikkarla 2020.) Dosentin arvo kertoo, että henkilö on tieteelliseltä ja opetukselliselta pätevyydeltään arvostettu ja tunnustettu yliopistoyhteisön jäsen.

Helsingin yliopistossa yliopiston ulkopuolisten dosenttien tutkimuksen ja opetuksen ehdoista sovitaan usein vapaaehtoisella dosenttisopimuksella, joka tehdään tiedekunnan ja dosentin välillä (Wilhelmsson 2021; Lindberg 2020). Dosenttisopimuksessa sovitaan yhteistyön muodoista ja ehdoista, mutta se ei muodosta palvelusuhdetta yliopistoon tai velvoitetta opettaa. Yliopisto maksaa korvauksen pidetystä opetuksesta, yleensä erillisen tuntiopetussopimuksen mukaan. (Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys 2022.)

Suomessa kuten useimmissa muissakaan Euroopan maissa opettaminen yliopistolla ei edellytä pedagogista pätevyyttä. Myöskään dosentilta vaadita

muodollista opettajan pätevyyttä. Dosenttien opetustaidon arviointitavat vaihtelevat eri yliopistoissa ja laitoksilla, mutta yleensä opetustaito arvioidaan dosentiksi haettaessa yleensä näyteluennon perusteella. (Nikkarla 2020.) Kansainvälisillä foorumeilla on katsottu tärkeäksi parantaa yliopistojen opettajien pedagogisia taitoja ja joissain maissa opettajat joutuvat nykyisin suorittamaan pakollisia kursseja. Suomessa tätä ei yleensä edellytetä, vaikka monet yliopistojen opettajat suorittavat joitakin vapaaehtoisia pedagogisia kursseja. Yliopiston palveluksessa olevasta opetus- ja tutkimushenkilökunnasta poiketen yliopiston ulkopuolisten dosentit eivät voi osallistua yliopistojen tarjoamiin vapaaehtoisin pedagogisiin koulutuksiin, jotka ovat yliopistojen sisäistä henkilöstökoulutusta. Yliopiston ulkopuolisten dosenttien opetuksen sivutoiminen luonne onkin este dosenttiopetuksen kehittämiseksi. Lisäksi yliopistojen ulkopuolisten dosenttien opetuksen jatkuvuus on yliopistojen säästöjen takia ollut epävarmaa, mikä ei välttämättä ole kannustanut dosentteja kehittämään omaa opetustaan pitkäjänteisesti (Lindberg 2020).

3.2 Yliopisto-opetuksen murros

Yliopistoihin ja yliopisto-opetukseen on viime vuosikymmeninä kohdistunut poikkeuksellisen paljon muutoksia, kun uutta informaatiota, innovaatioita ja osaamista on alettu pitää talouden tärkeimpinä tuotannontekijöinä työvoiman ja pääoman ohella ja jopa niiden sijasta. Osana tätä kehitystä Suomessa ryhdyttiin 1980- ja 1990-luvuilla soveltamaan julkishallintoon ja myös yliopistoihin soveltamaan yritysmaailmassa omaksuttuja johtamisoppeja, kuten tulosohjausta. Helsingin yliopistossa tulosohjausta ryhdyttiin soveltamaan 1990-luvun alussa. Kehitystä haluttiin edelleen vahvistaa uuden yliopistolain avulla muutamalla ne valtion tilivirastoista autonomisiksi julkisyhteisöiksi. Maan hallituksen ja poliittisten päätöksentekijöiden tavoitteena oli lisätä yliopistojen ketteryyttä ja kansainvälistä kilpailukykyä sekä innovatiivisuutta. (Wilhemsson 2021; Lindberg 2020.) Samalla kun korkeimman opetuksen ja tutkimuksen

välinearvoa on määrätietoisesti kasvatettu, on yliopistojen aiempi kansallinen sivistystehtävä ja vapaa tieteenharjoittaminen jäänyt taka-alalle.

Länsimaisten yliopistojen päätehtävänä on ollut antaa tutkimukseen perustuvaa laadukasta korkeinta opetusta, mikä perustuu humboldtilaiseen sivistysyliopistoihanteeseen (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017). Saksalaisen filosofin William von Humboldtin (1767–1835) mukaan akateeminen koulutuksen tulee tapahtua tutkimukseen osallistumisen kautta. Faktatietojen jakaminen ilman yhteyttä tutkimukseen ei tuota hyvää oppimistulosta. Suomessa ja muissa pohjoismaissa yliopisto oli vielä 1800-luvulla virkamieskoulu, jossa välitettiin ennen kaikkea ammatillista tietoa. Humboldtilaisessa yliopistoideaalissa akateeminen vapaus laajeni opiskelijoihin ja siihen sisältyi ajatus, että omaehtoisien, kriittisen järjenkäytön kautta opettajat ja opiskelijat voivat yhdessä saavuttaa parhaan mahdollisen tiedon ja lähestyä totuutta. Suomessa uutta ajattelua edusti silloisen yliopisto-opetuksen koulumaisuutta kritisoinut J.V. Snellman (1806–1881). (Murtonen 2017; Laiho ym. 2017.) Tämän pedagogisen näkemyksen mukaan pelkkä sisältöosaaminen riittää opettajan opetustaidoksi ja korkean sisältöosaamisen tason on katsottu olevan suoraan verrannollinen korkeaan opetuksen tasoon. Käytännössä opiskelijoiden kasvaminen oman alansa asiantuntijoiksi ei ole massayliopistoissa monestikaan onnistunut, se vaatii liikaa aikaa enemmän opettajaresursseja kuin siihen halutaan suunnata. Yliopisto-oppimisen erityispiirteiden ymmärtämiselle luovat pohjan humboldtilaisen yliopistokäsitys ja tutkimukseen perustuvan opetuksen keskeiset roolit. Nykyisin monissa Euroopan maissa suuntaus on ollut kohden posthumboldtilaista mallia, jota leimaa opetuksen ja tutkimuksen uudelleen eriytyminen organisatorisesti sekä resurssien ja roolien osalta (Laiho ym. 2017).

UNESCO:n raportissa vuonna 2009 esitettyjen arvioiden mukaan muutokset korkeakoulutuksessa olivat olleet ainakin yhtä dramaattisia kuin nykyisten humboldtilaisten tutkimusyliopistojen syntyessä 1800-luvulla. Ehkä merkittävin haasteista on ollut korkeakoulutukseen hakeutumisen lisääntyminen eli yliopistojen massoituminen ja sen seurauksena akateemisten

standardien lasku. (Altbach ym. 2009; Biggs & Tang 2011; Laiho ym. 2017.) Biggsin ja Tangin (2011) mukaan vielä 1990-luvulla yliopistoihin useimmissa länsimaissa hakeutui 15 prosenttia ikäluokasta, oli luku 2000-luvun alussa jo reilut 40 prosenttia ja tavoitteeksi on esitetty 60 prosentin kouluttamista korkea-asteella. Samaan aikaan oppilaat ovat erilaistuneet sekä kulttuuriselta taustaltaan että osaamistasoiltaan ja heidän vaatimuksensa opetuksen suhteen ovat kasvaneet. Yliopistojen opetushenkilökunnalle ja heidän opetukselleen opiskelijoiden määrän kasvu, monimuotoisuuden kasvu, opiskelijoiden työväenluokkaistuminen sekä vaatimusten kasvu, ovat luoneet tarpeita kehittää yliopisto-opetusta entistä opiskelijakeskeisemmäksi.

Kaiken yliopisto-opiskelun perimmäinen tavoite on opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen (Murtonen 2017). Yliopisto-opetuksen perinteinen muoto on luento-opetus, joka vastaa pitkälti perinteistä kouluopetusta. Luento-opetuksen juuret ovat behaviorismissa ja se painottuu opiskeltavan aineksen mahdollisimman tehokkaaseen ja laajaan jakamiseen opiskelijoille. Tiedon omaksuminen jää opiskelijan vastuulle, mikä johtaa monesti pelkästään ulkoa oppimiseen. Nykykäsityksen mukaan laadukkaan yliopisto-opetuksen tulisi kuitenkin olla oppimiskeskeistä, jossa pääpaino opiskelijan oppimisessa. Suuntauksen juuret ovat konstruktivistisissä oppimisen teorioissa, jossa opiskelija oman ymmärryksensä puitteissa muodostaa oman osaamisensa. Tutkimusten mukaan tehokkaampia opetusmalleja on oppimispainotteinen ja tutkimustaitoja vahvistava opetus, jossa samanaikaisesti opitaan sisältötietoa ja ymmärrystä alan tutkimusmenetelmistä. (Murtonen 2017.) Lisäksi tiukasti määritellyistä opetusohjelmista halutaan painopistettä siirtää yhteisölliseen oppimiseen. Tämä opetuksen painopisteen siirtyminen on osaltaan seurausta uudesta teknologisesta infrastruktuurista, etenkin tieto- ja viestintätekniiikan kehitymisestä (Fieldhouse & Nicholas 2010). Tiedon jakamisen ja yleissivistyksen sijasta painottuu sellaisten tietojen ja taitojen tarjoaminen opiskelijoille, jotka auttavat etsimään ja ymmärtämään sekä soveltamaan käytännössä uutta tietoa.

Suomessa tutkimukseen perustuvaa opetusta pidetään korkealaatuisen yliopistokoulutuksen edellytyksenä. Yliopistojen tavoitteena on korkeatasoinen oppiminen ja kouluttaa opiskelijat tieteelliseen asiantuntijuuteen (Murtonen 2017; Finlex 2009/558, 2§). Yliopisto-opetus perustuu korkeatasoiseen tutkimukseen ja useimmat yliopistojen opettajista tekevät sekä tutkimusta että opettavat opiskelijoita. Yhteiskunnan ja yliopistojen muutokset ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä mullistaneet tämän käsityksen. Murtonen (2017) mukaan opiskelijoiden oppimisen pitäisi yhteiskunnan monimutkaistuessa ja informaatiotulvan kasvaessa suuntautua ymmärryksen kasvattamiseen ja kyvykkyyteen tehdä päätöksiä näyttöön perustuvaan tietoon perustuen. Tällainen tieto tarkoittaa sitä, että asiaa on tutkittu tieteellisesti ja että tuloksista on vakuuttavaa näyttöä. Tärkeää on myös pystyä osata etsiä tietoa, ymmärtää sitä ja pystyä arvioimaan sen luotettavuutta. Tieteellinen ajattelu pitää sisällään ymmärryksen siitä, miten yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa luodaan tietoa tutkimuksen keinoin. 2010-luvun alusta lähtien yliopistojen opetuksessa ja oppimisessa ovatkin korostuneet etenkin työelämälähtöisyys, dialogisuus ja opiskelijalähtöisyys samalla kun tietoon perustuva opettajien auktoriteettiasema ja syvä tutkimuksellisuus ovat menettäneet paljon merkitystään.

Helsingin yliopistossa yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on opetuksen muuttaminen opettajakeskeisestä opiskelijakeskeiseksi. Yliopistopedagogisen toiminnan keskeisin kohde on oppimisprosessi, jossa samalla luodaan uutta tutkimustietoa ja kasvatetaan opiskelijoita akateemiseen asiantuntijuuteen ja tiedeyhteisön jäseniksi (Lindholm-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala ja Pyhäntö 2009). Yliopistojen opetushenkilökunnalle onkin ryhdytty tarjoamaan pedagogista koulutusta. 1980-luvulta alkaen on alun perin yksittäisistä opetusteknisiä taitoja kehittävästä kurssista kehittynyt yliopistopedagogian kurssija opintokokonaisuuksia. Niiden tavoitteena on ollut syventää opettajien pedagogista ajattelua ja ymmärrystä sekä edistää ongelmakeskeisten opetusmenetelmien käyttöä (Murtonen 2017). Nykyisin Helsingin yliopistossa opetushenkilökunnalle tarjottavat vapaaehtoiset yliopisto-opettajan pedagogiset opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä,

jotka antavat laaja-alaisen opettajan pedagogisen kelpoisuuden (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009).

Helsingin yliopiston strategian 2021–2030 mukaan tavoitteena on, että vuonna 2030 tutkimuksen ja opetuksen vahva yhteys on rakentunut läpi koko yliopiston, ja sen myötä jokainen tutkinto-opiskelija osallistuu tiedeyhteisön toimintaan osana opintojaan. Lisäksi tavoitteena on, että yliopisto on korkealaatuisen opetuksen myötä profiloitunut houkuttelevana maisterien ja tohtorien kouluttajana, ja yliopistossa saatu tutkinto valmistaa entistä paremmin erilaisiin työtehtäviin sekä opintojen eteneminen on merkittävästi sujuvoitunut, minkä ansiosta nykyistä tuntuvasti suurempi osa opiskelijoista suorittaa tutkintonsa tavoiteajassa. (Helsingin yliopisto 2022b.)

Vaatimus laadukkaasta yliopisto-opetuksesta on lisännyt tarjolla olevaa opettajien pedagogista koulutusta, joka on tarjolla henkilöstökoulutuksena yliopiston palveluksessa olevalle tutkimus- ja opetushenkilökunnalle. Helsingin yliopistossa yliopistopedagogiikan keskus (HYPE) tutkii yliopisto-opetusta ja oppimista kaikissa tiedekunnissa ja tieteenaloilla. Keskus tukee koulutusohjelmia ja opetuksen ja oppimisen kehittämistä sekä kouluttaa yliopiston henkilöstöä korkeakouluopetuksen ja -oppimisen asiantuntijoiksi korkealaatuisen yliopistopedagogiseen tutkimukseen perustuen. (Helsingin yliopisto 2022c) Yliopistojen pedagogiset opinnot ovat kuitenkin henkilöstökoulutusta ja tarjolla vain yliopistoon palvelussuhteessa oleville opetushenkilökunnalle. Pedagogisiin opintoihin eivät voi osallistua yliopiston ulkopuoliset dosentit, jotka toimivat yliopistoissa vain tuntiopettajina. Dosenttiopetus laajentaa yliopiston opetustarjontaa, mutta sen sivutoiminen luonne asettaa haasteita opetuksen kehittämiseksi entistä opiskelijakeskeisemmäksi. Yliopiston ulkopuolisten dosenttien kohdalla yliopiston opetusta koskevat tavoitteet edellyttäisivät heille erikseen räätälöityä pedagogista koulutusta.

3.3 Dosenttien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta

Dosenttien opetus- ja oppimiskäsityksistä ei ole aiemmin juurikaan tehty. Helsingin Yliopiston Dosenttiyhdistys ry. (HYDY) järjesti vuonna 2008 dosenttikyselyn, joka selvitti dosenttien mielipiteitä dosenttijärjestelmästä ja siihen aiotuista muutoksista. Turun ja Tampereen dosenttiyhdistykset selvittivät omalla kyselyllään vuonna 2009 omien jäsentensä mielipiteitä. Näissä kyselyissä tarkasteltiin lähinnä dosenttien asemaa opettajina, eivätkä ne selvittäneet dosenttien käsityksiä opettamisesta tai oppimisesta.

Proseminaari tutkielmassani keväällä 2017 tarkastelin ensimmäistä kertaa Helsingin yliopiston dosenttien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta (Hoffrén 2017). Tulosten mukaan dosenttien oppimiskäsitykset olivat vahvemmin oppimislähtöisiä kuin sisältölähtöisiä, joskin yliopiston ulkopuolisten dosenttien oppimiskäsitykset ovat enemmän sisältö- kuin oppimispainotteisia. Yliopistojen opetustehtävissä työskentelevien sisäisten dosenttien käsitykset ovat vastaavasti oppimispainotteisempia. Eniten sisältölähtöistä opetusta suosivat luonnontieteiden ja tekniikan alojen, vähiten ihmistieteiden dosentit. Oppimislähtöistä opetusta suosivat eniten ihmistieteiden ja vähiten luonnontieteiden ja tekniikan alojen dosentit. Lisäksi tieteenalan opetustraditio oli vahvempi oppimislähestymistavan selittäjä kuin yksittäisen opettajan oma opetuskäsitys. Dosenttien käsitysten mukaan he olivat opettajina hyvin asiantuntevia, motivoituneita opettamaan ja kiinnostuneita opiskelijoiden oppimisesta. Dosenttien käsityksiä itsestään opettajina voi pitää itsevarmoina, proaktiivisina ja opetustilanteen hyvin hallitsevina. Pedagoginen koulutus näytti muuttavan oppimiskäsityksiä oppimispainotteisimmiksi ja kasvattavan käsityksiä opettajapätevyydestä.

Tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmat yliopiston opettajia koskevat tutkimustulokset. Tutkimuksessa kerättiin runsaasti aineistoa, jonka hyödyntäminen jäi jatkotutkimuksiin, mihin jo kerätty aineisto näytti antavan hyvät mahdollisuudet. Näitä oli esimerkiksi dosenttien minäpystyvyys ja sen yhteydet muun muassa pedagogiseen koulutukseen, opetuskokemukseen ja opetukselliseen lähestymistapaan.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia dosenttien minäpystyvyyssäilysten yhteyksiä heidän pedagogiseen pätevyyteensä, opetuskokemukseen ja opetukselliseen lähestymistapaan. Minäpystyvyyssäilysten kautta saadaan käsitys dosenttien opettajapystyvyyssäilyksiä. Yliopiston opettajina dosentit muodostavat ryhmänä muista opettajaryhmistä eroavan kokonaisuuden, etenkin niiden dosenttien osalta, joilla päätoimi on yliopiston ulkopuolella ja joille yliopisto-opetus on sivutoimi. Aiemmassa tutkimuksessa (Hoffrén 2017) eroja löytyi yliopiston sisäisten ja ulkopuolisten dosenttien opettamiskäsityksistä.

Yliopistojen opiskelijamäärien kasvu ja tason lasku on luonut painetta lisätä yliopistojen opettajien pedagogista osaamista ja koulutusta. Yliopiston ulkopuolisille dosenteilla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta osallistua yliopistopedagogiseen koulutukseen. Opetusmenetelmien kehittämien ja käyttöönotto perustuu yliopisto-opettajien, kuten dosenttien, käsityksille omasta minäpystyvyydestään. Omasta pystyvyydestään varmat opettajat hyödyntävät varmemmin uusia opetusmenetelmiä kuin epävarmat. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on, selvittää dosenttien minäpystyvyyssäilyksiä opettajan roolissa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen on dosenttien pedagogisen pätevyden ja minäpystyvyyden välinen yhteys?
2. Millainen on dosenttien opetuskokemuksen ja minäpystyvyyden välinen yhteys?
3. Millainen on dosenttien opetuksellisen lähestymistavan ja minäpystyvyyden yhteys?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat Helsingin yliopiston dosenttien minäpystyvyyksäkäsitykset ja niiden rakentuminen. Suomalaisista yliopistoista eniten dosentteja on Helsingin yliopistossa, jossa dosenttiopetuksella on pitkät perinteet. Helsingin yliopistossa dosentteja on tällä hetkellä vajaat 4 400, Turun yliopistossa ja Åbo Akademiassa noin 1 700 ja Tampereen yliopistossa tuhatkunta (Lindberg 2020). Muissa yliopistoissa dosentteja vähemmän. Vuosittain Helsingin yliopiston kansleri myöntää dosentin arvoja tiedekuntien esityksistä noin 180 (Helsingin yliopisto 2017). Helsingin yliopistossa kaikilla kriteerit täyttävillä hakijoilla on subjektiivinen oikeus dosentin arvon hakemiseen ja saamiseen omalta tieteenalaltaan. Tarveharkintaa ei Helsingin yliopistossa ole, toisin kuin monissa muissa yliopistoissa.

Helsingin yliopiston 4 000 hengen suuruiseen opetushenkilökuntaan nähden dosentteja on paljon, mutta nykyisin heistä kaikki eivät opeta yliopistolla. Dosentuuri myönnetään monesti usein melko tarkalla alamäärityksellä ja dosenttiopetus suuntautuu erikoiskursseihin. Vaikka ulkopuolisia dosentteja on huomattavan paljon, heistä kuitenkin vain suhteellisen pieni osa opettaa yliopistolla ja vielä harvempi aktiivisesti. Yliopiston opettajina dosentit muodostavat selkeästi muista opettajaryhmistä poikkeavan kokonaisuuden. Ne dosentit, joilla on jokin tutkimus- tai opetusvirka yliopistossa, voi olettaa suhtautuvan opettamiseen päätehtävänsä mukaisesti. Osalla dosenteista päätoimi on yliopiston ulkopuolella ja yliopisto-opetus on heille sivutoimi. Yliopiston ulkopuolisten dosenttien voidaan olettaa eroavan selkeästi muista yliopiston vakituisemmista opettajaryhmistä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Kaikkien Helsingin yliopiston dosenttien tavoittaminen katsottiin tutkimuksessa tarpeettomaksi ja käytännössä mahdottomaksi käytettävissä olevin resursseihin

nähdessä. Yliopistolla tai tiedekunnilla ei ole tiedossaan kaikkien dosenttien ajantasaisia yhteystietoja ja niiden selvittäminen edes osaksi olisi vaatinut paljon työtä. Koska dosentin arvo myönnetään nykyisin eliniäksi, voisi tavoitettavista dosenteista huomattava osa olla jo eläkeiässä ja luopunut aktiivisesta opettamisesta. Myöskään niiden dosenttien tavoittamista, joiden päätoimi on yliopiston ulkopuolella ja jotka eivät opeta yliopistolla, ei pidetty tarpeellisena. Tutkimuksen kohderyhmäksi pyrittiin saamaan työikäisiä ja aktiivisesti edes jonkin verran opettavia dosentteja, joilla olisi verrattain tuoreita kokemuksia opettamisesta yliopistolla.

Sähköinen Webropol-kysely päätettiin suunnata Helsingin yliopiston dosenttiyhdistyksen jäsenille. Heidän katsottiin olevan yliopiston ulkopuolisista dosenteista aktiivisimpia toimijoita yliopistolla ja siten luultavasti myös aktiivisia opettajia sekä kiinnostuneimpia omasta opettamisestaan ja sen kehittämisestä. Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys ry:n jäseneksi voivat liittyä kaikki ne dosentit, joille Helsingin yliopiston kansleri on myöntänyt dosentin arvon. Tutkimusajankohtana dosenttiyhdistyksellä oli 529 jäsentä, joista noin 200 jäsenen toimivat sähköpostiosoitteet ovat yhdistyksen tiedossa. Tutkimuksen toteuttamiseen vastaajille täysin vapaaehtoisena määrällisenä kyselytutkimuksena saatiin lupa Helsingin yliopiston dosenttiyhdistyksen hallitukselta joulukuussa 2016.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Sähköinen tiedonkeruu toteutettiin Webropol -ohjelmalla 25.12.2016 - 9.1.2017. Sähköpostiviesti, joka sisälsi pyynnön (Liite 1) osallistua tutkimukseen lähetettiin sähköpostilla 200 dosenttiyhdistyksen jäsenen sähköpostiosoitteeseen. Osa näistä sähköpostiosoitteista ei enää ollut käytössä ja osa oli eri tiedostoissa useaan kertaan. Vastaaminen kyselyyn oli vapaaehtoista. Sähköpostisaatteessa oli linkki sähköiseen tiedonkeruulomakkeeseen (Liite 2). Tiedonkeruun perustui Trigwellin ja Prosserin vuonna 2004 suunnittelemaa Approaches to Teaching (ATI) -kyselykaavakkeeseen ja sen kysymyksiin

(Trigwell & Prosser 2004; Trigwell ym. 2005). Tämän monivalintaan perustuvan opettajien opetuksellisten lähestymistavan väittämämittarin ovat kääntäneet suomeksi Postareff, Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2009) ja he ovat hyödyntäneet väittämämittaria tutkiessaan Helsingin yliopiston tieteenalakohtaisia eroja opetuksellisissa lähestymistavoissa. Aiemman tutkimuksen perusteella lomakkeen esitestaamista ei siten katsottu tarpeelliseksi. Tätä tutkimusta suomennettuja väittämiä hieman karsittiin ja muokattiin niin, että ne soveltuvat paremmin dosenttiopetukseen tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Opetuksellisten lähestymistapojen väittämämittari sisältää taustakysymysten lisäksi väittämiä, jotka mittaavat vastaajien minäpystyvyyttä ja opetuksellista lähestymistapaa. Väittämämittarin muodostuu yksittäisistä kysymyksistä, jotka muodostavat mittarin osioita, on kokonaisuus yksittäisiä osioitakin tärkeämpi. Mittarin 5-portainen asteikko on Likert-tyyppinen mittari. Likert-asteikkoa käytetään etenkin asenne-, motivaatio ja mielipidemittareissa, joissa vastaaja arvioi omaa käsitystään väitteeseen tai kysymyksen (Metsämuuronen 2006). Mittari on järjestysasteikollinen, mutta siitä on mahdollista käyttää myös välimatka-asteikollisena. Väittämissä vastaajia pyydettiin ensin kuvaamaan itselle tyypillinen ja tavanomainen opetustilanne ja sen jälkeen arvioimaan esitettyjen väittäminen sopivuus kyseiseen opetustilanteeseen valitsemalla kuvaavin arvio viidestä vaihtoehdosta (1 = pitää vain harvoin paikkansa, 2 = pitää joskus paikkansa, 3 = pitää 50 prosenttisesti paikkansa, 4 = pitää useimmiten paikkansa ja 5 = pitää lähes aina paikkansa) (Trigwell ym. 2004; Trigwell ym. 2005; Prosser ym. 2006; Postareff 2009; Hoffrén 2017). Väittämiin vastattiin myönteisellä skaalalla, joten eri osiot mittasivat ilmiöitä samansuuntaisesti.

5.4 Mittarit ja muuttujat

Tutkimuksen riippuvana muuttujana oli dosenttien minäpystyvyys. Aineiston analyysia varten opettajan pystyvyyttä painottavista muuttujista muodostettiin summamuuttuja ”Minäpystyvyys”, joka painotettiin jakamalla saatu summa

vastausten ja vastaajien määrällä. Trigwellin ja Ashwin (2003) sekä Pintrichin ym. 1989 mukaan opetuksellisten lähestymistapojen mittaristossa minäpystyvyyttä mittaa aineistossa neljä kysymystä (32, 34, 43 ja 45) (Postareff 2009). Dosenttien tieteellinen pätevyys omalla alueellaan on kiistatta korkea, joten kysymys 32. Luotan siihen, ettei tietämykseni taso kurssin aihepiiristä ei aiheuta estettä hyvälle opetukselle tässä kurssilla, ei mittaa dosenttien minäpystyvyyttä dosenttiopetuksen kohdalla. Dosenttien minäpystyvyyttä (Liite 1) mittaavat aineistossa kolme kysymystä (kysymykset 34, 43 ja 45), joista muodostin jatkuvan keskiarvomuuttujan ”Minäpystyvyyden”. Kysymykset saivat korkeat arviot: Kysymys 34. Luotan siihen, että opiskelijat oppivat minulta (Ka = 4.169), 43. Minulle on tärkeää, että opiskelijat oppivat kurssilla opettamastani aihepiiristä (Ka = 4.195) ja 45. Luotan siihen, ettei pedagogisten tietojeni taso ole esteenä laadukkaalle opetukselle (Ka = 4.727). Muodostamani Minäpystyvyyden - summamuuttuja sai varsin korkean keskiarvon (Ka = 4.364)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin dosenttien pedagogisen pätevyyden yhteyttä minäpystyvyyteen. Kyselyn (Liite 1) kysymyksissä 11, 12 ja 13 kysyttiin relevantin pedagogisten opintojen määrää. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksessä riippumattomana muuttujana oli dosenttien pedagoginen pätevyys, jonka tarkastelemiseksi vastaajat jaettiin kahteen ryhmään. Postareffin ym. (2007) mukaan vasta yli vuoden kestävät pedagogiset opinnot lisäävät yliopiston opettajien minäpystyvyyttä. Yliopistojen henkilöstökoulutuksena tarjoamien pedagogisten opintojen laajuus on 60 opintopistettä. Tätä opintomäärä pidettiin perusteltuna rajana pedagogiselle pätevyydelle. Ensimmäiseen muodostettuun ryhmään kuuluivat ne, joilla oli pedagogisia opintoja alle 60 opintopistettä. Tätä ryhmää nimitän dosenttien ryhmäksi, jolla ei ole pedagogista pätevyyttä. Toiseen ryhmään kuuluvat 60 opintopistettä tai enemmän pedagogisia opintoja opiskelleet. Tähän ryhmään kuuluvat muun muassa yliopiston pedagogiset opinnot (60 opintopistettä) suorittaneet, aineenopettajan pätevyyden (60 opintopistettä) verran kasvatustieteitä opiskelleet ja myös kasvatustieteen maistereita (tutkinnon koko laajuus 160 opintopistettä). Tätä ryhmää nimitän pedagogisen pätevyyden

omaavaksi dosenttien ryhmäksi. Analyysiä varten ne pedagogisesta kokemuksesta muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja, jossa dosentit, joilla ei ollut pedagogista pätevyyttä, koodattiin luokkaan 0 ja ne, joilla oli pedagogista kokemusta, luokkaan 1.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin dosenttien opetuskokemuksen yhteyttä minäpystyvyyteen. Kyselyn (Liite 1) kysymyksessä 6 kysyttiin dosenttiopetuksen määrää vuosina. Aiemmassa tutkimuksessa Postareff (2007) on jakanut vastaajat opettajakokemuksen perusteella neljään ryhmään: opettajiin, joilla opetuskokemusta oli alle kaksi vuotta, opettajiin, joilla opetuskokemusta oli 3-7 vuotta, opettajiin, joilla kokemusta oli 8-12 vuotta ja opettajiin, joilla opetuskokemusta oli 13 vuotta tai enemmän. Kerätty aineisto painottui vastauksiin, joissa opetuskokemus oli alle kaksi vuotta. Yli kaksi vuotta kokemusta oli vain 22 vastanneella, joten määrällisin menetelmien heidän jakamisensa vastaaviin ryhmiin ei olisi tuottanut luotettavia tuloksia. Analyysiä varten dosentit jaettiin kahteen ryhmään, joista ensimmäiseen kuuluivat ne, joilla ei ollut opetuskokemusta lainkaan tai sitä oli vähän, korkeintaan kaksi vuotta. Toiseen ryhmään kuuluivat dosentit, joilla opetuskokemusta oli kolme vuotta tai enemmän. Tätä ryhmää nimitän dosenttien ryhmäksi, jolla on opetuskokemusta. Tätä ryhmää nimitän dosenteiksi, joilla ei ole opetuskokemusta. Analyysiä varten opetuskokemuksesta muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja, jossa dosentit, joilla ei ollut opetuskokemusta, koodattiin luokkaan 0 ja ne, joilla oli opetuskokemusta, luokkaan 1. Aineiston kaksiluokkaiseen luokitteluun ja analyysiin päädyttiin toisaalta siksi, että aiemman tutkimuksen perusteella katsottiin, että palauteen systemaattisen saaminen opetuksesta ja sen reflektointi eivät tapahdu kovin nopeasti ja toisaalta aineiston perusteella tämä jako oli luonnollinen. Useamman ryhmän muodostamisen aineisto ei antanut perusteltuja mahdollisuuksia, sillä aineiston jakautuminen vähäiseen opetuskokemukseen ja pitkään oli hyvin selkeä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin dosenttien opetuksellisen lähestymistavan yhteyttä minäpystyvyyteen. Opettajien opetuksellisten lähestymistapojen väittämämittari (Liite 1) sisältää 16 kysymystä,

joista opettajakeskeisyyttä ja sisältölähtöisyyttä, jotka painottavat tietosisältöjen välittämistä ja opettajan keskeistä roolia opetuksessa painottavia väittämiä, mittaa kahdeksan kysymystä (kysymykset 16, 17, 19, 22, 25, 26, 27 ja 28). Opiskelijakeskeisyyttä ja oppimislähtöisyyttä, jotka tukevat opiskelijoiden omaa ajattelua ja ymmärtämistä sekä opiskelijoiden omaa vastuuta oppimisesta korostavia väittämiä, mittaa myös kahdeksan kysymystä (kysymykset 18, 20, 21, 23, 24, 29, 30 ja 31). Molemmista väittämistä muodostettiin summamuuttujat, jotka painotettiin jakamalla summat vastausten ja vastaajien määrällä. Vastausten määrä yksittäisiin väittämiin vaihteli välillä 73..78.

5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia määrällisin menetelmin saaduista 80 vastauksesta. Postareff ym. (2009) analysoivat omassa tutkimuksessaan opetuksellisen lähestymistapojen väittämämittarin tuloksia riippumattomien ryhmien t-testillä, yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), korrelaatioanalyysillä ja riippuvien ryhmien t-testillä. Tämän tutkimuksen aineiston analyysit on tehty SPSS 26 -ohjelmalla ja analyysimenetelminä on käytetty riippumattomien otosten t-testiä ja korrelaatiotarkasteluja. Regressioanalyysillä voidaan tutkia jo aiemmin tärkeinä pidettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä, mutta tässä tapauksessa aineiston koko ei mahdollistanut regressioanalyysin käyttämistä. Metsämuurosen (2006) mukaan havaintoja pitäisi olla regressioanalyysissä olla vähintään 100 lisätynä selitettävien määrällä ja ylipäätään monimuuttujamenetelmien käytettäessä vastauksia tulisi olla vähintään 200.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on dosenttien pedagogisen pätevyyden ja minäpystyvyyden välisen yhteyden tarkastelu. Muodostetun kahden ryhmän eli niiden dosenttien, joilla ei ole pedagogista pätevyyttä, ja niiden dosenttien, joilla on pedagogista pätevyyttä, välisiä eroja minäpystyvyydessä tarkasteltiin ryhmien keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Ryhmien välistä yhteyttä tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testin avulla.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli dosenttien opetuskokemuksen ja minäpystyvyyden välisen yhteyden tarkastelu. Muodostetun kahden ryhmän eli niiden dosenttien, joilla ei ole opetuskokemusta, ja niiden dosenttien, joilla oli opetuskokemusta, välisiä eroja minäpystyvyydessä tarkasteltiin ryhmien keskiarvojen ja keskihajontojen avulla. Ryhmien välistä yhteyttä tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testin avulla.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli dosenttien opetuksellisten lähestymistapojen ja dosenttien minäpystyvyyden välisen yhteyden tarkastelu. Ensiksi tarkasteltiin dosenttien opetuksellisia lähestymistapoja, sisältö- ja oppimislähtöisyyttä koskevien käsitysten sekä minäpystyvyyuskäsitysten keskiarvoja ja keskihajontoja. Toiseksi tarkasteltiin sisältö- ja oppimislähtöisyyden yhteyttä minäpystyvyyteen korrelaatioanalyysin avulla.

5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa ja sen aineiston keruussa huomioitiin Tutkimuseettisen toimikunnan (TENK) tutkimuseettiset periaatteet. Tutkimuksen saatteessa (Liite 1) kerrottiin, että kyselyssä kerätty tutkimusaineisto pseudonymisoidaan, jolloin henkilöiden nimiä, laitostietoja tai muita tunnistetietoja, jotka mahdollistavat yksilön tunnistamisen, ei käytetä yksittäisten vastaajien tunnistamiseen eikä niitä raportoida tutkimusjulkaisuissa. Tutkimukseen vastaaminen oli myös vapaaehtoista. Saatteessa kerrottiin, että tutkimuksen tekijän kasvatustieteellinen opinnäytetyö tulee perustumaan tähän tutkimusaineistoon ja luvattiin että tutkimustulokset tullaan julkaisemaan myös Helsingin yliopiston dosenttiyhdistyksen internet-sivuilla. Aineiston säilyttämisestä tai tuhoamisesta ei erikseen saatteessa mainittu, mutta käytännössä aineisto tuli vain tutkimuksen tekijän haltuun ja se on tarkoitus tuhota tutkimuskäytön jälkeen. Kerätyt tiedot eivät ole käytännössä kovin arkaluonteisia yksittäisten henkilöiden kannalta.

6 TULOKSET

6.1 Pedagogisen pätevyyden ja minäpystyvyyden ja välinen yhteys

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli dosenttien pedagogisen pätevyyden ja minäpystyvyyden välisen yhteyden tarkastelu. Levenen testin mukaan ($F(2, 74) = .549, p=.461$) ryhmien tarkasteluun voidaan käyttää yhtä suurten varianssien testiä. Tulosten mukaan niillä dosenteilla, joilla oli pedagogista koulutusta 60 opintopistettä tai enemmän, oli myönteisempi käsitys omasta minäpystyvyydestään, kuin niillä, joilla ei ollut pedagogista koulutusta tai sitä oli vähemmän kuin 60 opintopistettä (Taulukko 1).

Taulukko 1.

Dosenttien minäpystyvyyksikäsitukset (n) sekä niiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) pedagogisen pätevyyden mukaan sekä efektikoko (Cohen d)

	Dosenttien minäpystyvyyksikäsitukset			
	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>Cohen d</i>
Ei pedagogista pätevyyttä	59	4.300	.046	
Pedagoginen pätevyys	17	4.569	.497	.585

Huom. n = havaintojen lukumäärä, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, Cohen d = efektikoko.

Taulukon 1 mukaan suurimmalla osalla dosenteista ei ollut pedagogista pätevyyttä ja tämän ryhmän käsitys omasta minäpystyvyydestään oli alhaisempi kuin niiden dosenttien, joilla oli pedagoginen pätevyys. Riippumattomien otosten t-testin mukaan yhteys on tilastollisesti merkitsevä ($t(74) = -2.096, p = .039, 2$ -suuntainen). Pienillä otosko'oilla p-arvoa parempi merkitsevyyden on efektikoko, jonka käytetyin mittari on Cohenin d. Keskikokoinen efektikoko on 0.5 ja suuri efektikoko on 0.8 (Metsämuuronen 2006). Tässä tapauksessa efektikoko oli 0.585 ja opetuskokemuksen minäpystyvyyttä vähentävä vaikutus on merkittävä. Niillä dosenteilla, joilla oli pedagogista koulutusta, oli korkeampi

käsitys omasta minäpystyvyydestään. Tulos on hyvinkin looginen ja johdonmukainen, sillä pedagogisen pätevyyden katsotaan yleisesti lisäävän minäpystyvyyttä. Kummankin ryhmän käsitys omasta minäpystyvyydestään oli kuitenkin hyvin korkea eli yli neljä asteikolla yhdestä viiteen eli arvio sijoittui vaihtoehtojen 4=pitää useimmiten paikkansa ja 5=pitää lähes aina paikkansa - arvioiden väliin.

6.2 Opetuskokemuksen ja minäpystyvyyden välinen yhteys

Toisena tutkimuskysymyksenä oli opetuskokemuksen ja dosenttien minäpystyvyyden välisen yhteyden tarkastelu. Levenen testin mukaan ($F(2, 67) = 1.074, p > 0.05$) ryhmien tarkasteluun voidaan käyttää yhtä suurten varianssien testiä. Dosenttien minäpystyvyys jakautui opetuskokemuksen mukaan kahteen luokkaan niihin, joilla oli opetuskokemusta, ja niihin, joilla sitä ei ollut.

Taulukko 2.

Dosenttien minäpystyvyyksikäsitykset (n) sekä niiden keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) opetuskokemuksen mukaan sekä efektikoko (Cohen d)

	Dosenttien minäpystyvyyksikäsitykset			
	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>Cohen d</i>
Ei opetuskokemusta	47	4.440	.451	
Opetuskokemusta	22	4.152	.512	-0.612

Huom. n = havaintojen lukumäärä, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, Cohen d = efektikoko.

Taulukon 2 mukaan suurimmalla osalla kyselyyn vastanneista dosenteista ei ollut opetuskokemusta tai sitä oli korkeintaan kaksi vuotta. Kummankin ryhmän käsitykset omasta minäpystyvyydestä oli kuitenkin hyvin korkea yli neljä asteikolla yhdestä viiteen. Niiden dosenttien, joilla ei ollut opetuskokemusta, käsitykset omasta minäpystyvyydestään olivat kuitenkin selvästi korkeampia kuin dosenttien, joilla oli opetuskokemusta. Ero riippumattomien otosten t-testillä tarkasteltuna oli tilastollisesti merkitsevä ($t(67) = 2.370, p = .021, 2-$

suuntainen). Cohenin d eli efektikoko on $-.612$, joten efektikoko on keskikokoinen ja opetuskokemuksen minäpystyvyyttä vähentävä vaikutus on merkittävä. Tulosten mukaan siis opetuskokemuksen karttuminen ei ollut yhteydessä dosenttien minäpystyvyyksiksi eli opetuskokemuksen karttuminen näyttäisi vähentävän dosenttien käsityksiä minäpystyvyydestään. Tulos on yllättävä ja vastoin ennako-odotuksia. Yleensä kokemuksen katsotaan lisäävän minäpystyvyyttä. Saattaa toisaalta olla, että opetuskokemuksen karttuminen johtaa uusia dosentteja realistisempiin minäpystyvyyksiksi.

6.3 Opetukselliseen lähestymistavan yhteys minäpystyvyyteen

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli dosenttien opetuksellisen lähestymistavan ja dosenttien minäpystyvyyden yhteys. Useiden tutkijoiden mukaan korkea minäpystyvyyksitys lisää etenkin opiskelija- ja oppimiskeskeisen lähestymistavan mukaisia minäpystyvyyksiksiä ja vähemmän opettaja- ja sisältölähtöisen opetuksellisen lähestymistavan mukaisia minäpystyvyyksiksiä. Tuloksen sisäinen reliabiliteetti on heikko. Taulukossa 3 on esitetty dosenttien minäpystyvyyksitysten ja opetuksellisten lähestymistapojen koskevien käsitysten keskiarvot ja keskihajonnat.

Taulukko 3.

Dosenttien minäpystyvyyksitysten ja dosenttien opetuksellisten lähestymistapojen koskevien käsitysten keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh)

	ka	kh
Minäpystyvyyys	4.364	.475
Sisältölähtöisyys	3.352	.613
Oppimislähtöisyys	3.742	.652

Taulukon 3 mukaan opetuksellisista lähestymistavoista opettaja- ja sisältölähtöisen lähestymistavan keskiarvo oli alhaisempi kuin opiskelija- ja oppimislähtöisen lähestymistavan. Dosenttien käsitykset opetuksellisista lähestymistavoistaan olivat enemmän opiskelija- ja oppimiskeskeisiä kuin opettaja- ja sisältökeskeisiä.

Taulukossa 4 on esitetty minäpystyvyyksien ja opetuksellisia lähestymistapoja koskevien käsitysten väliset korrelaatiot. Korrelaatiota oli hieman enemmän minäpystyvyyden ja opiskelija- ja oppimiskeskeisen lähestymistavan välillä ($r = .091$, $p = .000$) kuin minäpystyvyyden ja opettajakeskeisen ja sisältölähtöisen lähestymistavan välillä. Tulos on hyvinkin odotettu, sillä minäpystyvyyden katsotaan lisäävän opiskelija- ja oppimiskeskeistä opetuksellisen lähestymistavan käyttöä.

Taulukko 4.

Dosenttien minäpystyvyyden ja opetuksellisten lähestymistapojen väliset korrelaatiot

	Minäpystyvyys	Sisältölähtöisyys	Oppimislähtöisyys
Minäpystyvyys	-		
Sisältölähtöisyys	.044 ^a	-	
Oppimislähtöisyys	.091 ^b	-.018 ^b	-

^a Tässä käytetään Pearsonin korrelaatiokerrointa.

^b Tässä käytetään Spearmanin korrelaatiokerrointa Oppimislähtöisyys -summamuuttujan vinouden takia.

Dosenttien minäpystyvyyksillä on hyvin heikko myönteinen yhteys etenkin perinteiseen opettaja- ja sisältölähtöiseen opetukselliseen lähestymistapaan. Minäpystyvyyksien ja toisaalta opiskelija- ja oppimiskeskeisen lähestymistapojen koskevien käsitysten välinen yhteys on samansuuntainen, mutta voimakkaampi. Kumpikaan yhteyksistä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli dosenttien pedagogisen pätevyyden ja minäpystyvyyden välinen yhteys. Tulosten mukaan pedagogisella pätevyydellä on yhteys dosenttien minäpystyvyyteen. Tulos on hyvinkin looginen ja samanlainen tutkimuksiin nähden. Pedagoginen pätevyys määriteltiin yliopistopedagogisten opintojen perusteella siten, että dosentti oli suorittanut vähintään 60 opintopistettä pedagogisia opintoja. Toisena tutkimuskysymyksenä oli dosenttien opetuskokemuksen ja minäpystyvyyden yhteys. Dosenttien opetuskokemuksen karttuminen vähensi minäpystyvyyksiasityksiä. Tulos on yllättävä ja vastoin ennakko-odotuksia. Yleensä kokemuksen katsotaan lisäävän minäpystyvyyttä. Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli dosenttien opetuksellisen lähestymistavan ja dosenttien minäpystyvyyden yhteys. Tulosten mukaan korkea minäpystyvyyksiasitys oli enemmän yhteydessä opiskelija- ja oppimiskeskeisiin lähestymistapoihin ja vähemmän opettaja- ja sisältölähtöisen opetuksellisen lähestymistapaan. Tulos on hyvinkin odotettu, sillä minäpystyvyyden katsotaan lisäävän opiskelija- ja oppimiskeskeistä opetuksellisen lähestymistavan käyttöä.

Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (Nevgi ym. 2009). Postareffin (2009) mukaan yliopisto-opettajien minäpystyvyyksiasityksiä lisää pidempi pedagoginen koulutus. Koulutus myös lisää heidän käsityksiään opetuksen opiskelijakeskeisyydestä. Saadut tulokset vahvistavat käsityksiä siitä, että yliopistopedagogiikan opetuksen laajentaminen koskemaan myös dosenttikuntaa lisää dosenttien opettajina kokemaan minäpystyvyyttä, jolla on myönteinen opiskelijakeskeiseen opetustapaan. Opetuskokemuksen karttumisen näytti sen sijaan vähentävän dosenttien käsityksiä minäpystyvyydestään, mikä oli yllättävä tulos. Saattaa toisaalta olla, että opetuskokemuksen karttuminen käytännön opetustilanteissa muuttaa alun jälkeen uusien dosenttien liiallisiakin minäpystyvyyksiasityksiä realistisemmiksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen aineiston luotettavuuden voi arvioida hyväksi, kun sitä vertaa aiempiin vastaaviin kyselytutkimuksiin. Kysely tavoitti 80 vastaajaa eli 40 prosenttia kohderyhmästä. Vastaavalla mittarilla on aiemmin toteutettu vastaava yliopiston opetushenkilökunnalle suunnattu lomakekysely: yliopistopedagogiikan kursseille vuosina 2003–2004 osallistuneista opettajista vastasi 80 prosenttia ja satunnaisotannalla valitusta vertaisryhmästä 35 prosenttia ja kokonaisvastausmäärä oli 204 henkilöä (Nevgi ym. 2009). Postareffin (2009) tutkimuksen aineistona oli 200 yliopisto-opettajaa. Aiempien tutkimuksen perusteella tutkimuksen aineiston voi arvioida kuvaavan tarkoitetun kohderyhmän käsityksiä kohtuullisen hyvin ja käytettyjen mittareiden olevan luotettavia. Koska vastaamista ei voitu kontrolloida ei aineiston edustavuutta ei ole mahdollista arvioida tarkasti, mikä on hyvä pitää mielessä tuloksia arvioitaessa. Aineiston perusteella kyselyyn vastasivat eniten dosentit, jotka myös opettivat yliopistolla ja vastaamatta jättivät eniten ne dosentit, jotka eivät opeta yliopistolla.

Tutkimuksen eräänä epävarmuutta aiheuttavana kohtana oli se, että yliopiston palveluksessa olevien dosenttien eli yliopiston sisäisten dosenttien käsitykset opettamisesta voivat muodostua päätyönä olevan opetustyön kautta eivätkä dosenttiopetuksen kautta. Yliopiston palveluksessa olevat dosentit voivat myös osallistua yliopiston henkilöstökoulutuksena järjestettävään opettajien pedagogiseen koulutukseen, joka antaa heille ulkopuolisia dosentteja paremmat valmiudet toimia opettajina. Tuloksia arvioitaessa on syytä pitää mielessä huomata, että vastaajan ilmaisema käsitys siitä, kuinka hän toimii erilaisissa opetustilanteissa, on kuitenkin hänen ilmaisemansa idealisoitu käsitys omista toimintatavoistaan, mitkä voivat erota merkittävästikin käytännön opetustilanteista.

Sinällään valittu opettajien opetuksellisten lähestymistapojen väittämämittari mittasi melko hyvin dosenttien minäpystyvyyksensä. Mittarin käyttö yhdisti tutkimuksen muutenkin alan tutkimuksen teoreettisiin

lähtökohtiin, aiempiin kyselytutkimuksiin ja se mahdollistaa saatujen tulosten vertailun aiempiin tuloksiin. Toisaalta 18 väittämää sisältämä mittari on strukturoituna kyselynä vastaajille laaja ja raskas, joka näkyi siinä, ettei vastauksia saatu kaikkiin väittämiin. Kyselyssä kerättiinkin runsaasti oheisaineistoa, jolle ei ole tarvetta tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa ei voitu käyttää regressioanalyysiä aineiston pienuuden, 80 vastausta, takia. Mikäli havaintoja on regressiomallissa liian vähän muuttujien lukumäärään verrattuna, nousee mallin selitysaste liian korkeaksi. Metsämuurosen (2006) mukaan havaintojen vähimmäismäärä regressioanalyysissä on 100 ja 200 välillä.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheet

Tutkimus tuotti uutta tietoa dosenttien minäpystyvyyskäsitteistä opettajina ja sen rakentumisesta. Tutkimus vahvisti monilta osin aiempia, muiden opettajaryhmien kohdalla saatuja tutkimustuloksia. Poikkeava tulos oli, että opetuskokemuksen karttuminen vähensi dosenttien minäpystyvyyskäsitteitä opettajina. Tulos on mielenkiintoinen ja vaatisi jatkotutkimusta etenkin minäpystyvyyskäsitteiden kehittymisestä opetuskokemuksen eri vaiheissa sekä syvällisempää haastattelututkimusta siitä mitkä tekijät ovat minäpystyvyyskäsitteiden laskun taustalla ja kuinka ilmiö kehittyy edelleen opetuskokemuksen karttuessa. Korkeampi minäpystyvyyskäsite näytti lisäävän opiskelija- ja oppimispainotteisen lähestymistavan mukaisia minäpystyvyyskäsitteitä, mutta yhteys oli heikko. Tämäkin tulos vaatisi syvällisempää tutkimusta dosenttien opetuksellista lähestymistavoista ja erityisesti siitä, missä määrin dosenttien käsitteet johtavat todellisuudessa opiskelija- ja oppimispainotteiseen opetukseen. Tulokset antavat tukea ajatuksille yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen myönteisistä vaikutuksista opettajien minäpystyvyyskäsitteisiin. Dosenttien pedagoginen koulutus ja pätevyys tukevat pyrkimyksiä siirtyä opiskelijakeskeiseen ja

oppimispainotteiseen opetukseen ja tukevat opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimista.

Jatkotutkimuksen aiheena dosenttien minäpystyvyysskäsitusten rakentuminen on mielenkiintoinen tutkimusaihe. Tämä edellyttäisi määrällisen seurantatutkimuksen tekemistä laajemmalle vastaajajoukolle, jotta pitkittäistutkimuksen tekeminen ja regressionanalyysin hyödyntäminen olisivat mahdollisia. Minäpystyvyyden kautta on mahdollista tarkastella lähinnä yksilön pystyvyysskäsitteitä. Dosenttien opettajapystyvyyttä käsittää myös kollektiiviset opettajapystyvyysskäsitteet, johon sisältyvät yhteisön jäsenyydestä ja tieteenalan traditioista syntyvät opettajuusskäsitteet (ks. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Skaalvik & Skaalvik 2009). Tutkimusta pitäisikin laajentaa käsittämään dosenttien kollektiiviset, työyhteisöön ja laajemminkin tiedeyhteisöön liittyvät, opetuskäsitteet. Yliopistojen opettajien kohdalla korostuvat kansainvälisistä työ- ja tiedeyhteisöistä kumpuavat pystyvyysskäsitteet. Niiden vaikuttavuuden tarkastelu olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe, mutta erityisen haastavaa on riittävän suuren käytännön määrällisen kyselyn toteuttaminen vaikutussuhteista. Dosenttien opettajapystyvyyden tarkastelu on kuitenkin tärkeä tutkimuskohde. Tämä vaatii uudenlaisen opettajapystyvyyttä mittaavan kysymysmittarin rakentamista sekä laajaa kyselyä ja ainakin yhtä seurantatutkimusta.

LÄHTEET

- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley L. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: A report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO.
https://www.researchgate.net/profile/Liz_Reisberg/publication/44839966_Trends_in_global_higher_education_Tracking_an_academic_revolution_A_report_UNESCO_2009_World_Conference_on_Higher_Education_Paris_UNESCO/links/02bfe50f9493cab067000000/Trends-in-global-higher-education-Tracking-an-academic-revolution-A-report-UNESCO-2009-World-Conference-on-Higher-Education-Paris-UNESCO.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Teoksessa V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press.
 (Uusintapainos teoksessa Friedman H. (toim.), *Encyclopedia of mental health*. Academic Press. 1998)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education* 40, 409–422 <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. SRHE/Open University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4. painos. McGraw-Hill.
https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-pdf
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204–213. <https://doi.org/10.1037/h0034699>

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Fieldhouse, M., & Nicholas, D. (2008), Digital Literacy as Information Savvy. Road to Information Literacy. Teoksessa. Teoksessa Lankshear and M. Knobel (toim.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (s.43-72). Peter Lang. Freire, P. (2005). *Sorrettujen Pedagogiikka*. Vastapaino.
- Finlex (2019). *Yliopistolaki 27.7.2009 / 558*.
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Gibbs, G., & Goffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education, 5*(1), 87-100.
<https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 627-643.
<https://doi.org/10.2307/1163230>
- Hartikka, T. (2015), *Opettajapystyvyys, stressi ja uupuminen osana yläkoulun opettajan arkea* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201506022159>
- Helsingin yliopisto. (2022). *Dosentit*. <https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/ihmiset/tutkijat-ja-opettajat/dosentit>
- Helsingin yliopisto (2022b), *Missä olemme 2030?*
<https://www.helsinki.fi/fi/tutustu-meihin/strategia-talous-ja-laatu/strategia-2021-2030/missa-olemme-2030>
- Helsingin yliopisto (2022c), *Koulutus ja kehittäminen*. *Yliopistopedagogiikan keskus HYPE*, <https://www2.helsinki.fi/fi/yliopistopedagogiikan-keskus-hype/koulutus-ja-kehittaminen>

- Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys (2022). *Dosenttisopimus*.
<https://www.hydy.fi/dosentin-arvo/dosenttisopimus>
- Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys. (2022b). *Dosentin arvo*.
<https://www.hydy.fi/dosentin-arvo/>
- Ho, A., Watkins D., & Kelly M. (2001). The Conceptual Change Approach to Improving Teaching and Learning: An Evaluation of a Hong Kong Staff Development Programme. *Higher Education*, 42, 143–169.
<https://doi.org/10.1023/A:1017546216800>
- Hoffrén, J. (2017). *Dosenttien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta* [Proseminaaritutkielma, Jyväskylän avoin yliopisto].
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30098.04804>
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words*. Routledge.
- Kanervo, P. (2009). *Pro docentes. Turun yliopistojen dosenttiyhdistys 1949–2009*. Turun yliopistojen dosenttiyhdistys ry – Docenföreningen vid universitetet i Åbo rf.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centered forms of learning across an entire university. *Higher education*, 58(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65(1), 58-74.
<https://doi.org/10.1080/00221546.1994.11778474>
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

- Klemencic, M. (2017). From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher education policy*, 30(1), 69-85.
<https://doi.org/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa Chickering A. W. (toim.) *The Modern American College*. Jossey-Bass.
- Laaja, S. (2015), *Opettajien pystyvyysuskomukset ja niiden yhteydet koulun ilmapiiriin ja johtajuuteen* [Pro Gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. (2017), Yliopistotyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa Murtonen M., (toim.), *Opettajana yliopistossa. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 261-277). Vastapaino.
- Lea, S. J., Stephenson D. & Troy J. (2003) Higher Education Students' Attitudes to Student-centered Learning: Beyond 'educational bulimia'?, *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Lindberg, S. (2020). *Rakkaudesta tieteeseen. Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys 75 vuotta*. Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys ry.
https://1602613.168.directo.fi/@Bin/258f1c000bb79e045c2657418c2d4cae/1644166516/application/pdf/174754/HYDY_Dosenttihistoriateos-ebook.pdf
- Lindholm-Yläne S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala A. & Pyhältö K. (2009). Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom, S. & Nevgi, A. (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 70-99). WSOYpro.
- Luedekke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
<https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatustajukset*. Helsinki: Into.

- Pekkarinen, V., Hirsto, L., & Nevgi, A. (2020). The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(1), 13-30.
<http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE3634.pdf>
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in first-year classes. *Higher Education*, 67(7), 783–795. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405–419. <https://doi.org/10.1348/000709905X43571>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- McPherson, P. J. (2021). "A metamorphosis of the educator": A hermeneutic phenomenology study of the perceptions and lived experiences of the 6–12 educator in transitioning from teacher-centered to student-centered learning. *The journal of competency-based education*, 6(2), -n/a.
<https://doi.org/10.1002/cbe2.1230>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Opetusministeriö. 2. painos. Helsinki: International Methelp.
- Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa Murtonen, M., (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 17-39) Tampere: Vastapaino.

- Myyry, L., Karaharju-Suvanto, T., Virtala, A. K., Raekallio, M., Salminen, O., Vesalainen, M. & Nevgi, A. (2022). How self-efficacy beliefs are related to assessment practices: A study of experienced university teachers. *Assessment and evaluation in higher education*, 47(1), 155-168.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887812>
- 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. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Oppimisen teorian. Teoksessa: Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 194-236). WSOYpro.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *PEDA-FORUM*, 2/09, 6-15.
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/13/tieteenalakohtaiset-erot-opetuksellisissa-lahestymistavoissa/>
- Nikkarla, M. (2020). *Kaiken maailman dosentit. Opas dosenttien maailmaan*. Turun yliopistojen dosenttiyhdistys ry.
https://dosenttiopas.files.wordpress.com/2020/04/dosenttiopas_verkko-versio_3_4_2020.pdf
- Rasila V. (1997). Tampereen yliopiston dosenttiyhdistyksen alkutaipaleelta. Teoksessa Seinelä, K., Kellomäki, A., & Keravuori, K. (1997). *Doseant - Opettakoot. Dosentit tutkijoina ja opettajina*. Suomen dosenttiliiton julkaisuja No. 2. Tampereen dosenttiyhdistyksen julkaisuja No. 1. Tampereen yliopisto.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa: Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 100-122). WSOYpro.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
<https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>

- Schunk D. H. & DiBenedetto M. K. (2015). Self-Efficacy: Education Aspects. Teoksessa Wright, J. D. (toim.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 21 (s. 515-521). 2. painos. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92019-1>
- Skaalvik E. & Skaalvik S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 611-625.
 DOI:[10.1037/0022-0663.99.3.611](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611)
- Stes, A., Donche, V., & Van Petegem, P. (2014). Understanding differences in teaching approaches in higher education: An evidence-based perspective. *Reflecting Education*, 9(1), 21–35.
<http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/122>
- Stes, A., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9294-x>
- Stes, A., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2007). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255–267. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349–360. <https://doi.org/10.1080/07294360500284730>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409–424.
<https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75–84. <https://doi.org/10.1007/BF01383761>

- Varjokorpi, K. (1995). Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta suomalaiseseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus* 1/95.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjzcr-IO72AhUBzYsKHR9QCKgQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournal.fi%2F aikuiskasvatus%2F article%2F download%2F92305%2F50985%2F&usg=AOvVaw08pXUVznm4xTc7eWMjdZbc>
- Wilhemsson T. (2021), *Yliopistouudistus. Tarkoitus, toteutus ja tulokset*.
Gaudeamus.
- Zee, M. & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

LIITTEET

Liite 1. Kyselyn saateviesti

Helsingin yliopiston dosenttiyhdistys haluaa selvittää dosenttien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Olemme lähettäneet sähköpostitse kyselyn kaikille yhdistyksemme jäsenille pyytäen vastausta maanantaihin 9.1.2017 mennessä.

Dosentuuriin kuuluu oikeus antaa omalla alallaan opetusta yliopistossa kaikilla tasoilla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää dosenttien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta.

Toivomme saavamme kattavasti vastauksia kyselyymme ja pyydämme myös vapaaehtoisia ilmoittamaan kiinnostuksensa osallistua kyselyä täydentävään haastatteluun täyttämällä yhteystiedot kyselylomakkeen lopussa.

Kyselyyn pääsee vastaamaan tästä:

Dosenttiyhdistyksemme hyödyntää tutkimuksen tuloksia edunvalvonnassaan pyrkiessämme parantamaan dosenttien edellytyksiä toimia opetustehtävissään. Tutkimuksen tulokset hyödyttävät myös dosenteille tarjottavan yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämistä.

Tutkimustulokset julkaistaan dosenttiyhdistyksen internet-sivuilla. Tutkimuksesta vastaa dosentti, yhdistyksen varapuheenjohtaja Jukka Hoffrén, jonka kasvatustieteellinen opinnäytetyö tulee perustumaan tähän tutkimusaineistoon.

Tutkimusaineisto anonymisoidaan, eikä nimiä, laitos- tai muita tietoja, jotka mahdollistavat yksilön tunnistamisen, raportoida tutkimusjulkaisuissa.

Lisätietoja kyselystämme antavat yhdistyksemme varapuheenjohtaja, dosentti Jukka Hoffrén, jukka.hoffren@helsinki.fi ja yhdistyksemme puheenjohtaja, dosentti Anne Nevgi, anne.nevgi@helsinki.fi

Liite 2. Kyselylomake: Kysely dosenttien käsityksistä opettamisesta ja oppimisesta 2016–2017

Taustatiedot:

1. Ikä: _____ vuotta
2. Sukupuoli 1 mies 2 nainen

3. Mikä on dosentuurisi tieteenala?

4. Mikä on tiedekuntasi?

5. Kuinka monta vuotta olet ollut Helsingin yliopiston dosenttina? _____
vuotta

6. Kuinka monta vuotta sinulla on kokemusta dosenttiopetuksen antamisesta
yliopistolla? _____ vuotta

7. Oletko yliopiston ulkopuolinen dosentti? 1 kyllä 2 en

8. Oletko antanut dosenttiopetusta laitoksellasi viimeisen viiden vuoden ai-
kana? 1 kyllä 2 en

9. Oletko solminut dosenttisopimuksena laitoksesi kanssa? 1 kyllä 2 en
10. Mikä on pääasiallinen opetusmuotosi. Miten opetat yleisimmin?

11. Onko sinulla yliopistopedagogista koulutusta? 1 kyllä 2 ei

12. Onko sinulla jotain muuta muodollista pedagogista koulutusta?

1 kyllä 2 ei

13. Jos on, niin, millaista ja kuinka monta opintopistettä?

14. Kuvaile lyhyesti, minkälaista kontekstia (oppiaine, kurssi, opiskelijoiden määrä, oppimistilanne) ajattelet, kun vastaat tämän osan kysymyksiin?

15. Jos sinulla ei ole opetettavana mitään tiettyä kurssia, vaan haluat vastata yleisellä tasolla

kysymyksiin niin valitse tämä vaihtoehto:

1 Vastaan yleisellä tasolla

Vastaa seuraaviin väittämiin pysähtymättä pitkäksi aikaa miettimään vastaustasi. Ensimmäinen mieleesi tuleva vaihtoehto on todennäköisesti paras! Ympyröi väittämien 16–31 kohdalla mielipidettäsi parhaiten vastaava numero. Numerovaihtoehtojen merkitys on seuraava:

- 1 pitää vain harvoin paikkansa
- 2 pitää joskus paikkansa
- 3 pitää 50 prosenttisesti paikkansa
- 4 pitää useimmiten paikkansa
- 5 pitää lähes aina paikkansa

16. Suunnitellessani opetusta oletan, että suurimmalla osalla opiskelijoista ei ole riittävästi aikaisempaa tietoa tästä aiheesta.

1 2 3 4 5

17. Minusta on tärkeää suunnitella opetus vastaamaan tarkasti sille asetettuja tavoitteita. 1 2 3 4 5
18. Opetustilanteissa yritän saada aikaan keskustelua opiskelijoiden kanssa opiskelemastamme aiheesta. 1 2 3 4 5
19. Minusta on tärkeää käydä yksityiskohtaisesti läpi asioita, jotta opiskelijat tietäisivät, mistä asioista opetukseni koostuu. 1 2 3 4 5
20. Mielestäni opetuksen arvioinnin tavoitteena on tarjota opiskelijoille mahdollisuus osoittaa heidän syventynyt ymmärryksensä aiheesta. 1 2 3 4 5
21. Varaan aikaa siihen, että opiskelijat voivat keskenään keskustella ja pohtia ongelmia, joita he ovat kohdanneet opiskellessaan tätä ainetta. 1 2 3 4 5
22. Keskityn tällä kurssilla käymään läpi sellaisia asioita, jotka löytyvät myös hyvästä aiheesta käsittelevästä kirjasta. 1 2 3 4 5
23. Rohkaisen opiskelijoita kehittämään uusia tapoja ajatella opiskeltavasta aiheesta. 1 2 3 4 5
24. Käytän opetuksessani esimerkkeinä ongelmia, joihin ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta saadakseni aikaan keskustelua ja väittelyä. 1 2 3 4 5
25. Suunnittelen opetukseni siten, että voin helpottaa opiskelijoiden suoriutumista kurssista. 1 2 3 4 5
26. Minusta on tärkeää, että opiskelijat saavat hyvät muistiinpanot aiheesta 1 2 3 4 5

27. Opettaessani keskityn antamaan opiskelijoille sellaista tietoa, että he pystyvät suoriutumaan kurssista. 1 2 3 4 5

28. Minun pitää tietää vastaukset kaikkiin opiskelijoiden kysymyksiin, jotka koskevat opettamaani aihetta. 1 2 3 4 5

29. Haluan tällä kurssilla antaa opiskelijoille mahdollisuuden keskustella, pohtia ja syventää ymmärrystään opiskeltavasta aiheesta. 1 2 3 4 5

30. Opiskelijoille olisi hyödyllisempää laatia omat muistiinpanonsa sen sijaan, että he kopioivat minun kalvojani. 1 2 3 4 5

31. Tätä kurssia opettaessani on käytettävä paljon aikaa opiskelijoiden ajatusten selville saamiseksi. 1 2 3 4 5

OSA 2 on suunniteltu tutkimaan opettavien dosenttien motivaatiota ja kiinnostusta opetukseen kursseilla tai vastaavissa opetustilanteissa. Ympyröi väittämien 32–47 kohdalla mielipidettäsi parhaiten vastaava numero.

Numerovaihtoehtojen merkitys on seuraava:

- 1 täysin eri mieltä
- 2 eri mieltä
- 3 ei samaa, eikä eri mieltä
- 4 samaa mieltä
- 5 voimakkaasti samaa mieltä

32. Luotan siihen, ettei tietämykseni taso kurssin aihepiiristä aiheuta estettä hyvälle opetukselle tällä kurssilla. 1 2 3 4 5

33. Minun on vaikea tietää, olenko onnistunut hyvin opetuksessani vai en. 1 2 3 4 5

34. Luotan siihen, että opiskelijat oppivat minulta (opetuksestani) 1 2 3 4 5
35. Kun en ole tyytyväinen opetukseeni, yritän analysoida, miten voisin parantaa sitä. 1 2 3 4 5
36. Olen varma, että minulla on tarvittavat taidot opettamiseen. 1 2 3 4 5
37. Opettaminen on minulle erittäin tyydyttävä kokemus. 1 2 3 4 5
38. Hyödynnän aiemmilta kursseilta saamiani opetuskokemuksia opetuksessani. 1 2 3 4 5
39. Opettamieni kurssien sisältö kiinnostaa minua paljon. 1 2 3 4 5
40. Olen usein epävarma, miten minun tulisi opettaa. 1 2 3 4 5
41. Minusta on mukava opettaa omaa aihepiiriäni. 1 2 3 4 5
42. Opetan kaikki kurssini samalla tavalla. 1 2 3 4 5
43. Minulle on tärkeää, että opetukseni johtaa opiskelijoiden oppimiseen. 1 2 3 4 5
44. En ole itse oppinut mitään opettaessani opiskelijoita. 1 2 3 4 5
45. Luotan siihen, ettei pedagogisten tietojeni taso ole esteenä laadukkaalle opetukselle. 1 2 3 4 5

46. Minulle on tärkeää, että opiskelijat oppivat kurssilla opettamastani aihepiiristä. 1 2 3 4 5

47. Laitokseni vallitseva opetuskuulttuuri ja -traditiot vaikuttavat suuresti siihen, miten opetan. 1 2 3 4 5

48. Jos haluat kommentoida tai täydentää vastauksiasi tämän kurssin osalta, voit tehdä sen tähän:

49. Oletko halukas osallistumaan syventävään temahaastatteluun dosenttiopetuksesta? 1 kyllä 2 ei

50. Yhteystiedot mahdollista yhteydenottoa varten:

Etunimi: _____

Sukunimi: _____

Sähköpostiosoite: _____

Puhelinnumero: _____