

Katja Mielonen

## PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa

Kasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2005  
Kasvatustieteen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mielonen, Katja. Pedagoginen johtaminen. Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2005. 110 sivua. Julkaisematon.

Korkeakoulukeskustelussa pedagoginen johtaminen on ollut viime vuosien aikana pinnalla. Tästä huolimatta korkeakoulujen pedagogista johtamista ei ole tutkittu. Tässä tutkimuksessa selvittiin, miten pedagogisen johtamisen toteutuminen näyttäytyi Jyväskylän yliopiston ainelaitoksilla opetushenkilökunnan mielestä. Toiseksi tutkimus antoi kuvan siitä, kuka tai ketkä tällä hetkellä vastaavat ainelaitosten pedagogisesta johtamisesta. Kolmantena tarkastelun kohteena tutkimuksessa oli, millaisia pedagogisen johtamisen odotuksia Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökunnalla oli oman opettajuuden ja opetustoiminnan tueksi. Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston Johtamisen paras laatu (JOPLAA) -hanketta.

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston kaikkien ainelaitosten opetushenkilökunnalle suunnattuna kyselytutkimuksena. Kysely koostui taustatiedoista, ja 65 väittämästä, jotka koskivat pedagogisen johtamisen toteutumista sekä vastuuta pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi kysely sisälsi yhden avoimen kysymyksen pedagogiseen johtamiseen kohdistuvista odotuksista.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin pääasiassa määrällisesti faktorianalyysin ja kahta tai useampaa keskiarvoa vertaavien keskiarvotestien avulla. Avoimen kysymyksen vastausten laadullisessa analyysissä aineisto luokiteltiin teemoihin ja tyypiteltiin.

Pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden toteutuminen arvioitiin suhteellisen positiiviseksi. Huonommin laitoksilla katsottiin toteutuvan vertaispalautteiden hyödyntäminen opetuksessa, yhteistyö oman laitoksen ulkopuolella, laitoksen tuki opetustoiminnalle sekä henkilöstön jaksamisen ja työmäärän huomiointi. Negatiiviseksi arvioitiin myös oman ajankäytön riittävyys opetustoimintaan.

Vastauksia pedagogisen johtamisen asioiden toteutumisesta erottelivat eniten asema laitoksella sekä ammattinimike. Laitoksen johto näkee pedagogisen johtamisen osa-alueisiin liittyvän toiminnan toteutumisen positiivisemmassa valossa kuin muu henkilöstö.

Laitoksilla on kiinnostusta pedagogista johtamista kohtaan ja yleisesti ilmaistaan, että pedagogisesta johtamisesta kannetaan laitoksella vastuuta. Vastuu pedagogisesta johtamisesta näyttäisi olevan tiedekunnissa pääasiassa laitosten varajohtajilla. Selkeästi vastuu ei eri tiedekuntien laitoksilla kuitenkaan henkilöidy.

Vastaukset avoimeen kysymykseen pedagogiseen johtamiseen kohdistuvista odotuksista jaettiin tukea tarvitsevien, omaa autonomiaa korostavien ja tuen tarvetta prosessoivien luokkiin. Pedagogiselta johtamiselta odotetaan tukea etenkin yhteisöllisyyteen ja yhteistyön tekemiseen, jotka nykytilanteen arvioinnissa saivat matalan arvion. Laitoksilla odotetaan kokonaisuudessaan jämäkämpää otetta pedagogiseen johtamiseen liittyvissä asioissa.

Avainsanat: pedagoginen johtaminen, yliopisto, opetustoiminta, yhteisöllisyys, ammatillinen kehittyminen, oppimisen edistäminen

## SISÄLLYS

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | PEDAGOGINEN JOHTAMINEN KORKEAKOULUKESKUSTELUSSA .....   | 4  |
| 1.1   | Pedagoginen johtaminen ja korkeakoulukentän ilmiöt .....                                      | 5  |
| 1.2   | Jyväskylän yliopisto ja pedagoginen johtaminen.....   | 8  |
| 1.3   | Tutkimuksen tarkoitus.....  | 10 |
| 2     | PEDAGOGINEN JOHTAMINEN KOKEAKOULUISSA .....   | 12 |
| 2.1   | Pedagogisen johtamisen osa-alueet.....  | 14 |
| 2.1.1 | Yhteisöllisyys korkeakouluorganisaatiossa ja yhteisöllisyyden<br>kehittämisen tukeminen ..... | 15 |
| 2.1.2 | Opetushenkilökunnan ammatillisen kehittämisen tukeminen .....                                 | 17 |
| 2.1.3 | Resurssit ja resurssien jakaminen .....   | 19 |
| 2.2   | Pedagogisen johtamisen tavoitteet .....   | 22 |
| 2.2.1 | Laadukas opetustoiminta ja koulutus.....  | 24 |
| 2.2.2 | Oppimisen edistäminen.....  | 29 |
| 2.3   | Vastuu pedagogisesta johtamisesta .....   | 31 |
| 3     | TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....  | 33 |
| 3.1   | Tutkimustehtävät.....   | 33 |
| 3.2   | Tutkimusaineiston hankinta ja mittarin laadinta .....   | 35 |
| 3.3   | Aineiston analysointi.....  | 38 |
| 4     | PEDAGOGINEN JOHTAMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA .....  | 41 |
| 4.1   | Opetushenkilökunta aineistossa .....  | 41 |
| 4.2   | Laitoksen opetustoiminta .....  | 46 |
| 4.2.1 | Tavoitteellinen opetustoiminta .....  | 46 |
| 4.2.2 | Pedagoginen toiminta .....  | 48 |
| 4.2.3 | Palautteet ja niiden hyödyntäminen .....  | 51 |
| 4.3   | Yhteistyö ja yhteisöllisyys .....   | 53 |
| 4.4   | Tuki ja kannustaminen laitoksella.....  | 55 |
| 4.5   | Resurssit ja resurssien jakaminen.....  | 57 |
| 4.6   | Vastuu pedagogisesta johtamisesta .....   | 59 |
| 4.7   | Pedagogiseen johtamiseen kohdistuvat odotukset .....  | 62 |
| 4.7.1 | Tukea tarvitsevat.....  | 64 |
| 4.7.2 | Omaa autonomiaa korostavat.....   | 73 |
| 4.7.3 | Tuen tarvetta prosessoivat .....  | 74 |
| 5     | POHDINTA.....   | 76 |
| 5.1   | Pedagogisen johtamisen nykytila.....  | 76 |
| 5.2   | Pedagogisen johtamisen tarve .....  | 80 |
| 5.3   | Pedagogisen johtamisen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa .....                             | 82 |
| 5.4   | Tutkimuksen luotettavuudesta ja merkittävydestä.....  | 83 |
| 5.5   | Jatkotutkimushaasteet .....   | 87 |
|       | LÄHTEET.....  | 88 |
|       | LIITTEET .....  | 96 |

# 1 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN KORKEAKOULUKESKUSTELUSSA

Kiinnostukseni opetuksen kehittämistä kohtaan heräsi opintojeni aikana toimiessani vuodesta 1998 eteenpäin ainejärjestössä sekä ollessani mukana kasvatustieteen laitoksen opetussuunnitelmien uudistamisprosesseissa. Opetuksen kehittäminen on huomioni mukaan ollut yliopistomaailmassa pinnalla ainakin niiden viimeisten viiden vuoden ajan, jona olen seurannut opiskelijan näkökulmasta opetuksen kehittämisestä käytyä keskustelua.

Osallistuminen opiskelijana yliopiston eri toimielimien toimintaan, mukanaolo opetussuunnitelmatyössä sekä työskentely Jyväskylän yliopistossa tutkintorakennemuutoksen parissa on herättänyt mielenkiintoni myös yliopiston hallintoa ja johtamista kohtaan. Yliopiston hallinnolliseen puoleen olen tutustunut kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston, yliopiston hallituksen ja täydennyskoulutuskeskuksen johtokunnan kautta. Useissa yliopiston työryhmissä ja toimikunnissa toimiminen on laajentanut näkemystäni muun muassa opetuksen kehittämiseen, oppimisen tukemiseen ja henkilökunnan jaksamiseen liittyvissä asioissa.

Törmäsin pedagogisen johtamisen käsitteeseen ensimmäisen kerran vuonna 2001 Jyväskylän yliopiston opetuksen laatuhankkeen (OPLAA!) tukityöryhmässä keskustellessani akateemisesta johtamisesta koulutussuunnittelija Anita Nuutisen

kanssa. Nuutisen näkemyksen mukaan pedagoginen johtaminen liittyy koulutuksen vaikuttavuuteen ja talouteen. Pedagogisessa johtamisessa on hänen mukaansa tärkeää se, miten yliopistossa tehdyt erilaiset hallinnolliset ja taloudelliset päätökset vaikuttavat koulutukseen ja opetukseen<sup>1</sup>. Myöhemmin termi on näyttäytynyt usein vuonna 1994 perustetun yliopistopedagogiikan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto Peda-Forum -järjestämässä opetuksen kehittämiseen liittyvissä tapahtumissa ja tapaamisissa sekä Peda-Forum -lehdessä.

## 1.1 Pedagoginen johtaminen ja korkeakoulukentän ilmiöt

Oppilaitosjohtamista ja pedagogista johtamista on tutkittu ja käsitelty kirjallisuudessa jonkin verran noin 20 vuoden aikana. Esimerkiksi Tapio Vaherva<sup>2</sup> käytti pedagogisen johtamisen termiä jo 1980-luvun alkupuolella. Seppo Helakorpi (1989) on tutkinut ammattioppilaitoksen sisäistä toimintaa sekä pedagogista johtamista, ja Ilpo Ojalan (1998) tutkimuksessa on käsitelty rehtoreiden johtamisrooleja. Tuija Kirveskarin (2003) tutkimuksessa on tarkasteltu oppilaitoksen johtamista strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun näkökulmasta. Kari Mustonen (2003) on tutkimuksessaan selvittänyt oppilaitosten rehtoreiden tehtävien tärkeyttä ja toteutumista sekä kartoittanut, millaista suomalaisen koulun johtaminen on verrattuna Hollantiin ja Saksaan. Pedagogisen johtamisen käsitettä on käytetty siis jo pitkään kouluympäristössä.

Pedagogisen johtamisen termiä on käytetty myös yritysmaailmassa, jolloin termiä on liitetty johtamistyyliin ja alaisten oppimisen johtamiseen (vrt. Their 1994; Taipale 2004). Taipale (2004) on käsitellyt tutkimuksessaan pedagogista johtajuutta tiimien kehittämisen ohjaamisessa sekä tarkastellut, millaiset asiat tukevat pedagogisen johtamisen kehittymistä teollisuusyrityksessä.

Korkeakouluympäristössä pedagogisen johtamisen termi on kuitenkin suhteellisen uusi. Korkeakoulujen johtamista on tutkittu etenkin organisaatio-, hallinto- ja johtamisteoreettisista näkökulmista, mutta korkeakoulujen pedagogista johtamista ei vielä ole tutkittu. Korkeakoulun johtamista ja akateemisia johtajia eri johtamis- ja

<sup>1</sup> A. Nuutinen, henkilökohtainen tiedonanto 5.11.2001.

<sup>2</sup> ks. Vaherva, T. 1982. Koulun pedagogisesta johtamisesta. *Kasvatus* 13 (5), 299–305; Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A5. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

organisaatioteorioiden näkökulmista ovat tarkastelleet muun muassa Bensimon, Neumann ja Birnbaum (1989). Korkeakoulujen tulosjohtamista ovat tutkineet muun muassa Anneli Mäenpää ja Jukka Mäkinen (1989) tuloksellisen johtamisen edellytyksiä käsitelleessä tutkimuksessaan sekä Turo Virtanen (1996; 1997), joka selvitti valtiovallan johtamiskulttuurin muutosta ja tuloksellisuutta. Pertti Malkki (1999) on puolestaan tutkinut korkeakoulujen strategista johtamista.

Korkeakoulujen organisatoriset ohjausmallit ovat olleet Kimmo Marttisen (1988) tutkimuksen kohteena, kun taas Jouni Kekäle (1997; 2001) on tutkinut ainelaitoksia ja niiden johtamista organisaatiokulttuurin näkökulmasta.

Myös erilaisia johtamisrooleja ja johtajien toimintamalleja on tutkittu. Catherine Bargh, Jean Boccock, Peter Scott ja David Smith (2000) ovat käsitelleet yliopistojen rehtorien rooleja ja toimintaa johtajina. Ilkka Pirttilä (1997) on puolestaan tutkinut akateemisten johtajien näkemyksiä johtamisesta ja johtamisen toimintamalleista.

Opetustoiminta on ollut yksi johtamisen kohdealue yliopiston olemassaolon ajan, mutta vuosituhaten vaihteessa yliopistoyhteisössä on noussut tarve jäntevämpään ja näkyvämpään johtamiseen ja käsitteellistämiseen. Yleisessä keskustelussa haetaan yhteistä ymmärrystä ja sisältöä pedagogisen johtamisen käsitteelle. Keskusteluissa pyritään herättelemään myös yliopistoyhteisön kiinnostusta opetuksen kehittämisestä kaikilla yliopiston tasoilla.

Yliopistojen pedagogisesta johtamisesta on muutaman vuoden ajan käyty tiivistä keskustelua sekä yliopistojen johdon, opetuksesta ja opetustoiminnasta vastuussa olevien johtajien että opetuksen kehittämisestä kiinnostuneiden yliopiston henkilökunnan keskuudessa<sup>3</sup>. Aktiivisinta keskustelua lienee ollut yliopistopedagogiikan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto Peda-Forumissa piirissä vuosittaisilla opetuksen kehittämispäivillä<sup>4</sup> sekä yhteistyöverkoston julkaisemassa Yliopistopedagogisessa tiedotuslehdessä.

<sup>3</sup> ks. esim. Peda-Forum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 10 (1); Koivula, S. & Rainivaara, S. 2003. Pedagogisen johtajuuden jäljillä. Tiedonjyvä. Jyväskylän yliopiston tiedotuslehden erikoisnumero (2003 toukokuu) OPLAA ! 38, 6–8.

<sup>4</sup> Keväällä 2003 järjestettiin kaksi suurta Peda-Forumissa tapaamista ja seminaaria, jotka käsitelivät pedagogista johtamista yliopistoissa. 10.1.2003 yliopistojen opetuksesta vararehtorit keskustelivat pedagogisesta johtamisesta ja uuden tutkintorakenteen tuomista haasteista opetuksen kehittämiselle. 19.–20.5.2003 vuosittaisten Peda-Forumissa kevätpäivien teemoina Jyväskylässä olivat pedagoginen johtaminen ja opettajien yhteisöllisyys.

Opetuksen ja opetustoiminnan johtaminen nähdään yhä arvokkaammaksi osaksi yliopistojen johtamista. Tämä johtune muun muassa opetustoiminnan kehittämisen jätteen jatkuvasta lyhentymisestä. Keskustelussa pedagoginen johtaminen liitetään vahvasti myös käynnissä olevaan kansalliseen *tutkintorakenneuudistukseen*.

Tutkintorakenneuudistus liittyy kiinteästi kansainväliseen Bolognan prosessiin, johon Suomi liittyi mukaan vuonna 1999 opetusministerin allekirjoitettua Bolognan julistuksen<sup>5</sup>. Bolognan prosessin tavoitteena on Euroopan korkeakoulutusalueen luominen vuoteen 2010 mennessä sekä osaamisen edistäminen Euroopassa. Myös Jyväskylän yliopisto on tämän myötä mukana kehittämässä eurooppalaista korkeakoulutusalueetta. Korkeakoulutusalueen muodostamisen välineinä ovat muun muassa yhtenäisen ja kaksiportaisen tutkintorakenteen käyttöönotto prosessissa mukana olevien maiden korkeakouluissa sekä laadunvarmistuksen kehittäminen korkeakoulujen, kansallisella ja Euroopan tasolla<sup>6</sup>.

Tutkintorakenteen kehittämisellä pyritään vastaamaan myös korkeakoulujärjestelmän kansallisiin tarpeisiin ja haasteisiin. Tutkintorakenneuudistuksen myötä koetetaan vaikuttaa muun muassa pitkittyneisiin valmistumisaikoihin, opintonsa keskeyttäneiden määrään, ylikuormittuneisiin tutkintoihin sekä alentamaan opiskelijoiden keski-ikä<sup>7</sup>. Suomessa uusi kahteen sykliin perustuva tutkintorakenne otetaan käyttöön syksyllä 2005.

Suomessa *korkeakoulutuksen laatujärjestelmän* rakentaminen on aloitettu sekä yliopistoissa että valtakunnallisella tasolla. Suomessa kansallinen korkeakoulutuksen laadunvarmistus koostuu kolmesta elementistä: kansallisesta korkeakoulupoliittisesta ohjauksesta, kansallisesta arviointitoiminnasta ja korkeakoulujen omasta laadunvarmistuksesta<sup>8</sup>. Myös Jyväskylän yliopistossa laatujärjestelmän rakentamisessa huomioidaan sekä kansalliset että kansainväliset vaatimukset.

---

<sup>5</sup> The Bologna Declaration. 19.5.1999 Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)>. 11.11.2004.

<sup>6</sup> ks. Realising the European Higher Education Area. 2003. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>>. 11.11.2004.

<sup>7</sup> ks. Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmämuistioita 39. Helsinki: Yliopistopaino.

<sup>8</sup> ks. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus -työryhmä. 2004. Korkeakoulutuksen laadunvarmistus. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Korkeakoulujen vireästä keskustelusta käy ilmi, että pedagogiselle johtamiselle olisi sekä tilausta että tilaisuus. On sanottu, että tutkintorakennemuutos sisältää paitsi oppimisen ja opetuksen laadun edistämisen vaateen niin myös mahdollisuuden siihen. Ajatellaan, että prosessin onnistuminen vaatii pedagogista johtamista<sup>9</sup>. Sen perimmäisenä tarkoituksena keskusteluissa pidetään oppimisen edistämistä. Pedagoginen johtaminen linkittyy tätä kautta myös laadunvarmistukseen ja vastuuseen koulutuksen ja tutkintojen laadusta. Pedagogisen johtamisen keskeinen sisältö näyttääkin olevan opetuksen ja opetuksen kehittämiseen liittyvien asioiden tukeminen ja edistäminen laitoksella. Yleisemmin voisi sanoa, että pedagoginen johtaminen sisältää kiinnostuksen sekä opetuksen kehittämiseen että oppimisen edistämiseen<sup>10</sup>.

## 1.2 Jyväskylän yliopisto ja pedagoginen johtaminen

Jyväskylän yliopisto on panostanut viimeisen vuosikymmenen ajan voimakkaasti opetuksen kehittämiseen ja laatuun. Vuonna 2000 Jyväskylän yliopisto käynnisti opetuksen kehittämishankkeen (*OPLAA! -hanke*) vuosiksi 2000–2003, jonka aikana oli tarkoitus laatia pysyvä opetuksen arviointi- ja seurantajärjestelmä<sup>11</sup>. Järjestelmän avulla on tarkoitus tuottaa tietoa pedagogisen koulutuksen ja erilaisten tukitoimien tarpeesta sekä niiden muutoksista. Opetuksen arviointi- ja tukijärjestelmä tulee olemaan osa yliopiston kaikki toiminnot kattavaa laatuja järjestelmää ja laadunvarmistustyötä<sup>12</sup>.

Opetuksen laatuhanke aloittamaa työtä on Jyväskylän yliopistossa jatkanut Opetuksen laatu prosessi (*OPLAApro*), jonka tavoitteena on vuoteen 2006 mennessä rakentaa Jyväskylän yliopistoon toimiva koulutusta ja opiskelua koskeva laatuja järjestelmä.

<sup>9</sup> ks. Karjalainen, A. 2003. Tutkintorakennemuutos ja opetuksen kehittäminen. *Peda-Forum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 10 (1), 6–7.

<sup>10</sup> ks. Sollamo, R. 2003. Opetustyön johtaminen. *Peda-Forum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 10 (1), 8–10.; Jakobson, M. 2003. Opetuksen johtamisen välineet. *Peda-Forum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 10 (1), 12–13.

<sup>11</sup> ks. Jyväskylän yliopiston kokonaisstrategia 2002

<sup>12</sup> Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2005–2008 todetaan, että opetuksen arviointi- ja tukijärjestelmä tulee jatkossakin olemaan keskeinen teema yliopiston toiminnassa (ks. Jyväskylän yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelma 2005–2008. Hyväksytty Jyväskylän yliopiston hallituksessa 2004).



Keväällä 2004 rehtori asetti Jyväskylän yliopistoon opetusneuvoston, jonka tehtävänä on asiantuntijaelimenä seurata ja ylläpitää kansallista sekä seurata kansainvälistä opetuksen laadun kehittämiseen ja arviointiin liittyvää keskustelua, tukea opetuksen laatukulttuurin kehittymistä Jyväskylän yliopiston kokonaisstrategian 2015 linjausten mukaisesti sekä edistää opetuksen laadunvarmistusjärjestelmän kehittämistyötä. Erityistehtäviksi opetusneuvostolle annettiin muun muassa aloitteiden tekeminen ja opetuksen kehittämisohjelmien käynnistämisen tukeminen, lausuntojen antaminen opetuksen kehittämistä koskevista ehdotuksista sekä asiantuntijapalautteen antaminen opetuksen kehittämissuunnitelmista<sup>13</sup>.

Virallisissa Jyväskylän yliopiston asiakirjoissa opetuksen laadun kehittäminen on keskeinen tavoite. Opetuksen laadun parantamiseen pyritään yliopistossa sekä opiskelua että opiskeluedellytyksiä kehittämällä. Yhtenä toimenpiteenä tämän saavuttamiseksi yliopiston kaikilla tasoilla tullaan vahvistamaan pedagogista johtamista<sup>14</sup>. Tähän on pyritty Jyväskylän yliopistossa muun muassa vuonna 2002 käynnistetyn johtamisen paras laatu (*JOPLAA*) -hankkeen avulla. *JOPLAA-hankkeen* tavoitteena on pohtia akateemisen johtajuuden suuntaa ja sen reunaehtoja, motivoida johtajia johtajuustaitojensa syventämiseen ja tarjota konkreettinen mahdollisuus taitojen ja johtamisen laadun kehittämiseen.

Suunnittelukauden 2006–2009 toiminta- ja taloussuunnitelmassa laitoksia on myös pyydetty nimeämään laitoksen pedagoginen johtaja sekä opetuksen laadun kehittämisryhmä<sup>15</sup>. Jyväskylän yliopiston *OPLAApro-ryhmä* (Opetuksen laatuprosessi) tukee omalta osaltaan laitosten pedagogista johtamista ja opetuksen laadun kehittämisryhmien toimintaa koulutusten, konsultointien ja tapaamisten avulla sekä suunnittelemalla yhteisesti opetuksen kehittämisen ja laadunvarmistuksen tulevaisuutta.

---

<sup>13</sup> Rehtorin päätös opetusneuvoston asettamisesta 20.2.2004. Drno 207/00/06/2004.

<sup>14</sup> Jyväskylän yliopiston toiminta ja taloussuunnitelma 2004–2007. Hyväksytty Jyväskylän yliopiston hallituksessa 29.1.2003, (s. 11)

<sup>15</sup> Hallintoviraston ohje 17.5.2004 vuosien 2006–2009 toiminta- ja taloussuunnitelman, vuosien 2005–2006 tulossopimusehdotuksen sekä vuoden 2004 toimintakertomuksen laatimiseksi. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.jyu.fi/suunnittelu/jyu/TTSohje.pdf>](http://www.jyu.fi/suunnittelu/jyu/TTSohje.pdf). 11.11.2004.

### 1.3 Tutkimuksen tarkoitus

Johtamista ilmiönä, kuten myös pedagogista johtamista, voidaan lähestyä tarkastellen sekä johtajan, johtajuuden että johtamisen näkökulmasta. Johtajan näkökulmasta johtamisen ilmiötä voidaan lähestyä kiinnittämällä huomio esimerkiksi johtajuusominaisuuksiin tai johtamistyyliin. Toisaalta voidaan tutkia, millaista johtaminen ja johtajuus ovat, mihin se kohdistuu ja mitä se sisältää. Kolmanneksi voidaan kiinnittää huomiota siihen, miten johtaminen ja johtajuus näkyvät koulutusorganisaatiossa ja laitoksella. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten pedagogisen johtamisen toteutuminen näkyy Jyväskylän yliopiston ainelaitoksilla opetushenkilökunnan mielestä. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston johtamisen paras laatu (*JOPLAA*) -hanketta.

Becher ja Kogan (1980, 10–12) ovat jaotelleet korkeakouluorganisaation tutkimuksessaan korkeakoulujen rakenteista ja niihin liittyvistä prosesseista neljään elementtiin:

1. Yksilö (opettaja, tutkija, opiskelija tai hallintovirkamies)
2. Perusyksikkö (esim. oppiainelaitos)
3. Instituutio (korkeakoulu)
4. Keskushallinto (kansallinen opetushallinto)

Perusyksiköllä tarkoitetaan pienintä mahdollista osatekijää, jolla on omaa hallinnollista toimintaa. Perusyksikön tunnusmerkkejä ovat muun muassa itsenäinen rahoitus sekä hallinnollinen ja fyysinen asema. Perusyksiköt muodostavat yhdessä koko instituution. (Becher & Kogan 1980, 79.) Jyväskylän yliopiston ainelaitoksia voi tämän määritelmän kautta pitää perusyksikköinä.

Pedagogiseen johtamiseen liittyvät, aikaisemmissa alaluvuissa esiteltyt ilmiöt ja asiat voidaan sijoittaa Becherin ja Koganin määrittäksen mukaisesti korkeakouluorganisaation eri tasoille. Bolognan prosessi ja eurooppalaisen korkeakoulutusalueen muodostaminen on kansainvälinen ilmiö, joskin prosessin toimenpiteet, tutkintorakenneuudistus ja laatuajärjestelmien kehittäminen, sijoittuvat keskushallinnon tasolle kansallisessa koulutuspolitiikassa. Tutkintorakenneuudistus ilmenee myös instituutiossa yleisinä yliopistokohtaisina tutkintorakenneuudistusohjeina,

perusyksikön eli ainelaitoksen toiminnassa muun muassa opetussuunnitelmatyönä sekä yksilön tehtävissä muuttuvana käytännön toimintana. Jyväskylän yliopistossa käynnissä olevista prosesseista esim. *JOPLAA* ja *OPLAApro* -hankkeet ovat instituutiotasoisia.

Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen kytkeytyy Becherin ja Koganin määritelmän mukaiselle perusyksikkötasolle eli ainelaitoksiin. Pedagoginen johtaminen voidaan kuitenkin nähdä myös instituutiotasoisena toimintana, jolloin se liittyy enemmän koko korkeakoulutuksen laadukkuuden takaamiseen.

Tutkimuksessani keskityn kuvaamaan opetushenkilökunnan näkemyskseen siitä, kuinka hahmottamieni pedagogisen johtamisen osa-alueet näyttäytyvät heidän ainelaitoksillaan. Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin Jyväskylän yliopiston ainelaitosten virassa toimiva opetushenkilökunnan, sillä katsoin perusjoukon suuruuden (N=533) riittäväksi hyvän kuvan saamiseksi Jyväskylän yliopiston laitosten pedagogisesta johtamisesta. Ainelaitosten opetushenkilökuntaan rajasin kuulumaan professorit, lehtorit ja yliopistonopettajat, yliassistentit sekä assistentit. Muun muassa tuntiopettajat ja dosentit jäivät tutkimukseni ulkopuolelle tavoitettavuusongelmien vuoksi. Keskityn vain ainelaitosten pedagogiseen johtamiseen, vaikka muutamilla erillislaitoksillakin (esim. avoin yliopisto, yliopiston kielikeskus) annetaan opetusta. Lisäksi ainelaitokset ja opetushenkilökunta kantavat vastuun tutkintoon johtavasta koulutuksesta Jyväskylän yliopistossa, mitä vastuuta erillislaitoksilla ei ole. Kielikeskus tarjoaa tutkintoon kuuluvaa kieliopetusta, mutta sillä ei kuitenkaan ole tuloksellisuusvastuuta koko tutkinto-opetuksesta kuten ainelaitoksilla ja tiedekunnilla<sup>16</sup>.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisena pedagogisen johtamisen toteutuminen näyttäytyy laitoksella sen opetushenkilökunnan mielestä. Lisäksi tarkastelen opetushenkilökunnan näkemystä siitä, kuka tai ketkä tällä hetkellä vastaavat ainelaitosten pedagogisesta johtamisesta. Kolmanneksi tutkimus kartoittaa kuvaa siitä, millainen pedagoginen johtaminen tukisi parhaiten ainelaitosten henkilökunnan opetustoimintaa.

---

<sup>16</sup> ks. Jyväskylän yliopiston hallintojohtosääntö. Hyväksytty yliopiston hallituksen kokouksessa 26.8.1998. Saatavilla WWW-muodossa  
<URL: <http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/johtosaanto/hjsvirall.html>>. 15.1.2005.

## 2 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN KOKEAKOULUISSA

Pedagoginen johtaminen on opetustoimintaan kohdistuva osa yliopistojen johtamista. Johtaminen, ja sitä kautta myös korkeakoulujen johtaminen, voidaan jaotella toiminnan ja tehtävien johtamiseen (management) sekä ihmisten ja henkisten resurssien johtamiseen (leadership) (vrt. Kekäle, 1997; 2001). Mäenpää ja Mäkinen (1989, 24; 94–100) ovat nimenneet korkeakoulun johtamisen osa-alueet edelleen hallinnon tai järjestelmätasoiseen johtamiseen ja tieteelliseen tai tieteenalaperusteiseen johtamiseen, joka käsittää myös opetustoiminnan (ks. myös Bargh, Boccock, Scott & Smith 2000, 20).

Ainelaitoksilla sekä asioiden että ihmisten johtamisen kaikki toiminnot kietoutuvat toisiinsa (Middlehurst 1993, Kekäleen 2001, 4 mukaan). Pedagoginen johtaminen integroituu sekä toiminnan ja asioiden johtamisen että ihmisten ja henkisten resurssien johtamisen alueille. Pedagoginen johtaminen on ainelaitoksen opetustoiminnan tavoitteellista johtamista, jolla pyritään muun muassa opetustoiminnan organisoimiseen laadukkaan koulutuksen aikaansaamiseksi. Pedagogisella johtamisella tavoitellaan perimmiltään oppimisen edistämistä ja oppimistulosten parantamista (Mustonen 2003, 62; Hämäläinen 1986, 10).

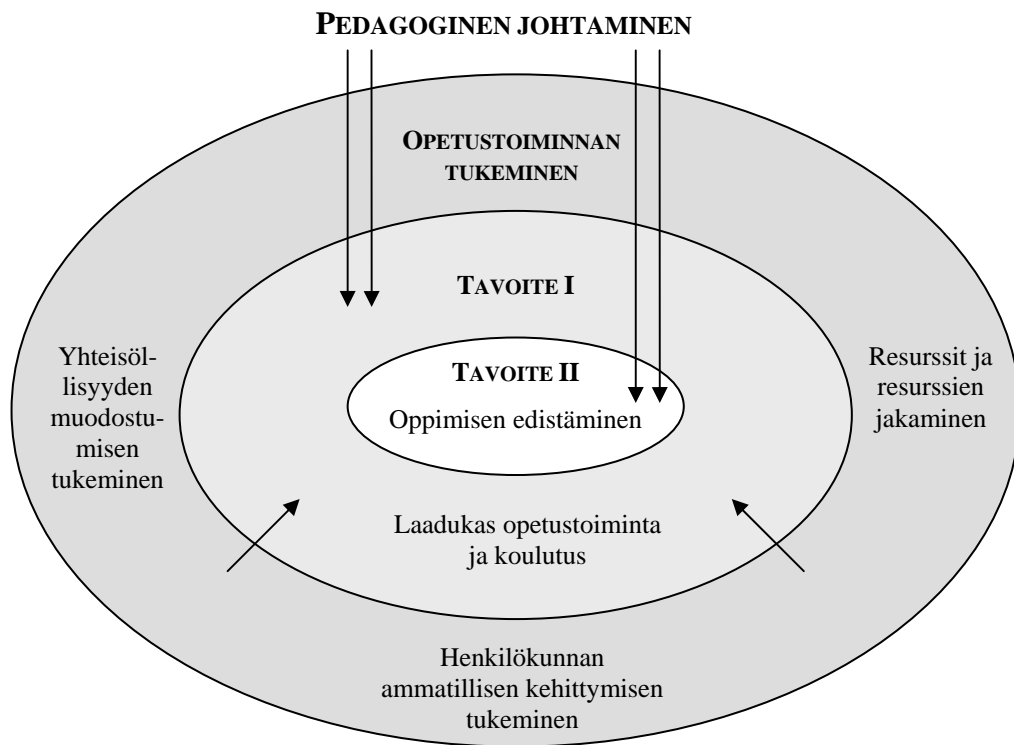
Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä joko kapeana tai laajana ilmiönä. Kapeasti nähtynä pedagoginen johtaminen on opetussuunnitelman valmistelua,

toteuttamista ja kehittämistä. Edellistä laajemmin tarkasteltuna pedagoginen johtaminen käsittää oppilaitoksen toiminnan perusteellisen muuttamisen ja kehittämisen ja sitä kautta oppilaitosten kaikkien jäsenten, opiskelijoiden ja henkilökunnan kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimisen. (Hämäläinen 1986, 10; Mustonen 2003, 61.) Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen nähdään laajana ilmiönä, johon sisältyy koko ainelaitoksen opetustoiminta eli tehtävien, toiminnan ja ihmisten johtaminen.

Pedagoginen johtaminen voidaan jakaa koulun hallinnosta, ihmissuhteista ja opetustyöstä huolehtimiseen (Erätuuli & Leino 1992, 5). Opetustoiminnan kohdalla ollaan tällöin kiinnostuneita sellaisista kysymyksistä kuten millaista opetusta instituutio haluaa tarjota, millaisia opiskelijoita haetaan ja kuinka näihin tavoitteisiin päästään (Bargh, Bockock, Scott & Smith 2000, 64). Tapio Vaherva (1984, 41–44; 93–97; 109) on sisällyttänyt oppilaitoksen pedagogiseen johtamiseen muun muassa aloitteellisuuden pedagogisessa kokeilu- ja kehittämistyössä, ryhmien yhteistyön organisoimista, pedagogisen tavoitesuunnitelman luomista yhteistyössä opetushenkilökunnan kanssa, täydennyskoulutuksen mahdollistamisen ja organisoimista sekä henkilökunnan motivoinnista. Pedagoginen johtaminen on myös vastuun ja päätöksenteon delegoimista opetusasioissa, opettajan oman päätöksenteon tukemista sekä oppimaan ja kasvamaan auttamista (Their 1994, 93).

Kokoavasti voidaan sanoa, että pedagogisen johtamisen tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja koulutus. Laadukkaalla opetustoiminnalla voidaan edistää oppimista, joka on pedagogisen johtamisen toinen tavoite. Tavoitteisiin pyritään tukemalla opetustoimintaa pedagogisen johtamisen osa-alueiden kautta. Tukikeinoja ovat resurssien jakaminen sekä henkilökunnan ammatillisen kehittymisen ja yhteisöllisyyden muodostumisen edistäminen. (KUVIO 1.)

Resurssien jakaminen on pedagogisen johtamisen järjestelmätasoinen osa, joka voidaan ajatella toimintamahdollisuuksien luomiseksi ainelaitostasolla esimerkiksi opetuksen alueella. Pedagogisen johtamisen kaksi muuta osa-aluetta – henkilökunnan ammatillisen kehittymisen ja yhteisöllisyyden muodostumisen tukeminen – liittyvät ihmisten ja henkisten resurssien johtamiseen.



KUVIO 1 Pedagogisen johtamisen osa-alueet ja tavoitteet

## 2.1 Pedagogisen johtamisen osa-alueet

Pedagogisen johtamisen osa-alueiden kautta voidaan tukea tietoisesti laitoksen opetustoimintaa. Pedagogisen johtamisen osa-alueita ovat yhteisöllisyyden kehittymisen tukeminen, ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä resurssit ja resurssien jakaminen. Näiden tukitoimintojen kautta pyritään vaikuttamaan korkeakoulun opetustoimintaan ja sen organisoimiseen siten, että koulutusorganisaatio voisi tarjota mahdollisimman laadukasta opetusta ja koulutusta.

Pedagogisen johtamisen osa-alueista huolehtiminen vaikuttaa myös kokonaisuudessaan laitoksen hyvinvointiin ja menestymiseen. Motivoitunut ja osaava henkilökunta, joka voi hyvin ja on sitoutunut omaan työyhteisöönsä ja sen kehittämiseen, on myös organisaation menestymisen avain. (ks. esim. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 82–83; Their 1994, 43–45).

### 2.1.1 Yhteisöllisyys korkeakouluorganisaatioissa ja yhteisöllisyyden kehittymisen tukeminen

Yliopisto organisaationa koostuu monista pienistä ja eriytyneistä maailmoista (Clark 1987). Akateemista maailmaa kuvaa hyvin tiedekulttuurien eriytyneisyys. Korkeakoulusysteemi perustuu ensisijaisesti yksittäisille oppialoille, jotka hallitsevat lähes yksinoikeudella oman alansa tutkimus- ja opetustietoa. Yksiköt ovat sisäisesti hyvinkin tiiviitä, mutta korkeakoulun eri yksiköt ja tieteenalat ovat toisistaan lähes täysin riippumattomia ja itsenäisiä. (Clark 1983, 30–41; Birnbaum 1989, 246–247.)

Eri tieteenaloilla on erilaisia omalle tieteenalalle ominaisia toimintatapoja ja piirteitä, joita voidaan kutsua myös heimokulttuureiksi (Ylijoki 1998). Yliopiston keskeisen sosiaalistumisryhmän muodostaa oma tieteenala, joka koostuu tutkijoista ja opettajista. Opetuksen puolella sosiaalistumisryhmä voi olla jopa tieteenalaa suppeampi oppiaineryhmä. Kullakin tieteenalalla on yhteisiä käyttäytymismalleja, sanasto ja kieli sekä teoreettisia ja metodologisia uskomuksia (Clark 1983, 30–33; Sarja & Knubb-Manninen 2003, 60.) Akateemisille tutkijoille on luonnollista toimia yhteisönä, joskin yhteisöllisyys ja yhteisönä toimiminen voi olla luonnollisempaa oman erityisalan kansallisessa tai kansainvälisessä tutkimusryhmässä kuin oman korkeakoulun sisällä omalla tieteenalalla (Clark 1983, 28–34; Ylijoki 1998, 67; Wager 2003, 428). Jos oman laitoksen muut työntekijät ovat kiinnostuneet aivan eri asioista, voi laitoksen sisäinen yhteistyö olla hyvinkin vähäistä. (Wager 2003, 428). Siitä huolimatta, että sosiaalinen yhteisö muodostuu todennäköisemmin oman tieteenalan piirissä ja että tieteenalat toimivat hyvin itsenäisesti ja eriytyneesti, tehdään yliopistoissa yhteistyötä myös tieteenalojen kesken. Poikkitieteellinen yhteistyö voi olla erityisen hedelmällistä ja tuottaa uudennoksia myös opetuksen alueella. Tieteenalat ylittävä yhteistyö on kuitenkin opetusalaan yleisempää tutkimuksen alueella erilaisissa monitieteisissä tutkijaryhmissä.

Yliopistot ovat yhteiskuntaa palvelevia asiantuntijaorganisaatioita, joille tunnusomaista on henkilöstön vankka ammattitaito ja kokemus. Asiantuntijaorganisaatiot toimivat kollegiaalisella toimintatavalla, jossa on ominaista yhteisesti asioista päättäminen, yhteisymmärrykseen pyrkiminen sekä tiedon ja päätösten julkisuus. (Eklund 1992, 61–65; 82–84; 87; Bensimon, Neumann & Birnbaum 1989, 54–57.)

Yliopisto-organisaatiossa hallitsevana piirteenä on hierarkkisuus ja vahvana toimintaa ohjaavana arvopohjana on akateemisen autonomian ihanne, jotka kummatkin voivat rajoittaa yhteisöllisyyden kehittymistä. Yksilöllistä suorittamista ihannoidaan ja sitä pidetään arvossa. (Ylijoki 1998, 40–44; Wager 2003, 447; Repo-Kaarento & Levander 2003, 146.) Yhteistyön tekeminen opetuksessa ja tutkimuksessa ei siten ole vanhastaan luonteva osa korkeakoulumaailmaa.

Akateemisen autonomisuuden ihanteeseen kuuluu ajatus itsemääräämisoikeudesta oman työskentelyn suhteen sekä tutkimuksen että opetuksen saralla. Etenkin opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen on korkeakoulussa perinteisesti kuulunut opettajan oman yksityisyyden piiriin, johon muut eivät saa puuttua (Becher & Kogan 1980, 106). Vaikka asiantuntijaorganisaation näkökulmasta ajatuksen toisiaan täydentävistä asiantuntijoista pitäisi vähentää hierarkkisia suhteita jäsenten välillä, ja helpottaa siten myös yhteistyön tekemistä, ei se välttämättä akateemisessa yhteisössä tällaisenaan toteudu (Knubb-Manninen 2003, 10).

Opettajuus on korkeakouluissakin muuttumassa yhteisöllisempään suuntaan. Nykyisin ainakin puhutaan paljon opetuksen yksityisyyden purkamisen tarpeesta ja halusta siirtyä yhteisöllisempään opetukseen. Samalla korostuu myös opiskelijoiden roolia nuorempina kollegoina ja tiedeyhteisön jäseninä. (Koivula 2003, 30.) Pedagoginen johtaminen on yksi keino, jonka kautta opettajuutta voidaan muuttaa yhteisöllisempään suuntaan. Pedagogisen johtamisen tulisi tukea yhdessä tekemistä opettamisen alueella laajemminkin tukemalla yhteistä opetuksen suunnittelua ja kehittämistä sekä mahdollisesti myös opetuksen toteuttamista. Yhteistyötä opetuksessa voi olla oman oppiaineen sisällä tai tieteenalojen välillä eri ainelaitoksissa. Esimerkkinä tällaisesta yhteistoiminnasta ovat erilaiset koulutusverkostot kuten Turun yliopiston koordinoima psykologian valtakunnallinen Psykonet-yliopistoverkosto, joka yhdistää kuuden korkeakoulun erityisosaamista opiskelijoiden saataville.

Yhteisöllisyyden rakentaminen ja yhdessä työskentely oppilaitoksessa on tärkeää, sillä on havaittu, että yhteisöllisyys lisää merkittävästi oppilaitoksen laatua ja henkilöstön jaksamista. Oppilaitoksessa, joka koetaan yhteisölliseksi ja yhteisöllisyyttä kuvaavaksi, henkilökunta tähtää yhteiseen päämäärään sekä toiminnassa että työjärjestelyissä. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 82–83.) Yhteisöllisyyttä ja opettajuutta tukevassa organisaatiossa toimintakulttuurin kuvaavia



piirteitä ovat yhteistyö, toiminnan vuorovaikutuksellisuus, kriittisyys sekä yhdessä oppiminen (Koivula 2003, 30).

Yhteisöllisyys ja hyvä henki laitousyhteisössä on oleellista myös sen vuoksi, että laitoksen opettajien dynamiikka heijastuvat myös opetusryhmiin ja oppimiseen (Repo-Kaarento & Levander 2003, 150). Yhteisöllisiä toimintakäytänteitä ja yhteisöllisyyttä voi olla vaikea luoda yliopistoissa akateemista toimintaa leimaavan individualismin ja vapauden korostamisen vuoksi (Sarja & Knubb-Manninen 2003, 57). Yhteisen tehtävän näkyväksi tekeminen ja määrittäminen ovat tärkeä osa yhteisöllisyyden muodostumista. Tiedon ja kokemusten jakamisen kautta yhteisö voi oppia. Samalla lisätään myös kaikkien yhteisön jäsenten vaikuttamismahdollisuuksia. Jaetut asiat sitovat yhteisön jäseniä toisiinsa, vaikka kaikki yhteisön jäsenet eivät olisikaan suorassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Sarja & Knubb-Manninen 2003, 59–61.)

### 2.1.2 Opetushenkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukeminen

Pedagogiseen johtamiseen kuuluu myös näkemys henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä, muun muassa henkilökunnan osaamisen ylläpitämisestä ja uusintamisesta. Ammatillinen kehittyminen ja kasvu sisältävät kaiken omaehtoisen ja organisaation järjestämän toiminnan, joka tähtää ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen ja lisäämiseen (Ruohotie 1995, 122). Henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukeminen liittyy henkilöstön kehittämiseen. Henkilöstön kehittäminen voidaan määritellä toimiksi, joilla organisaatiossa toimivat ihmiset kehittyvät niin, että he oppivat sekä organisaation että yksilön ja työn kannalta hyödyllisiä tietoja, taitoja ja näkemyksiä. (Helakorpi 2001, 151). Ammatillisen kasvun kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin (Ruohotie 2002, 3).

Ammatillisen uudistumisen ja henkilöstön kehittämisen tavoitteena on parantaa henkilön toimintavalmiutta, suoritustasoa ja kompetenssia. Ammatillinen uudistuminen voi olla uuden ja ajanmukaisen tiedon hankkimista, taitojen ja tekniikoiden kehittämistä ja henkilökohtaisen arvostuksen kohottamista ulkopuolisten silmissä. (Ruohotie 1995, 122; 237). Ammatillinen kehittyminen voi tapahtua kouluttautumisen lisäksi havainnoimisen, palautteen antamisen ja saamisen kautta, osallistumalla opetuksen kehittämisprosessiin, opiskeluryhmien kautta tai itsenäisen ammatillisen kehittämistyön

kautta. Myös mentorointi voi toimia hyvänä ammatillisen kehittymisen lähteenä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003a, 471–473.)

Ammatillisessa kehittämisessä on myös kyse henkilökunnan oppimisesta. Ammatillisen kehittymisen tukeminen on siten henkilökunnan oppimisen tukemista. Pedagogisen johtajan yksi tehtävä on motivoida henkilökuntaa oppimaan sekä kehittämään valmiuksia kohdata uusia haasteita ja tehtäviä. (Their 1994, 42.) Organisaation ja henkilöstön oppimiseen voidaan Popperin & Lipshitzin (2000) mukaan vaikuttaa pääasiallisesti kolmella tavalla: ohjaamalla aikaa oppimista edistäviin asioihin, kohdentamalla niihin huomiota sekä palkitsemalla ja antamalla palautetta. Yhteenvetona voidaan todeta, että henkilökunnan ammatillisen kehittymisen tukeminen on johtamisen näkökulmasta osaamisen johtamista (ks. Popper & Lipshitz 2000; Valtiovarainministeriö 2000; Viitala 2002).

Ruohotien (2002, 59) mukaan johtamisteorioissa korostetaan ihmisten pyrkimystä kehittyä, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Kehittämisen tunnuspiirteenä on pidetty muun muassa sitä, että toiminta vahvistaa henkilön sisäistä motivaatiota oman ammattitaitonsa ja ammatillisen kompetenssin ylläpitämiseen. Oppilaitoksessa työ pitäisi kyetä organisoimaan niin, että jokaisella olisi työssään mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen sekä toisaalta jatkuvaan vuorovaikutukseen ja osaamisen vaihtoon muiden työntekijöiden kanssa (Helakorpi 2001, 153; Wager 2003, 428).

Ammatillisen kehittymisen tukeminen voi tapahtua esimerkiksi pedagogisen johtajan hyväksynnän ja palkitsemisen avulla. Pedagoginen johtaja toimii myös roolimallina kehittämällä omia valmiuksiaan ja osaamistaan. (Their 1994, 42.) Ammatillisen uudistumisen ja kehittymisen kannalta oleellisia kannustimia tai toisaalta myös rajoittavia tekijöitä ovat työn luonne ja työn järjestelyt, esimies-alainen -suhteet, organisaation ilmapiiri, työpaikan ihmissuhteet sekä johtamistavat ja -käytännöt (Ruohotie 1995, 122). Ammatillisen kehittymisen tukeminen voi sisältää tunnustusta hyvin tehdystä työstä, rohkaisemista itsenäiseen ja innovatiiviseen ajatteluun, kiinnostuksen henkilökunnan kehittämisideoihin, ongelmanratkaisuun innostamisen sekä jatkuvien kehittymismahdollisuuksien järjestäminen alaisille (Ruohotie 2002, 60).

Ammatillisen kehittymisen tukeminen pedagogisen johtamisen osa-alueena on etenkin opetushenkilökunnan pedagogisen osaamisen ja ammattitaidon ylläpitämistä. Pedagogisen osaamisen kehittyminen voi olla joko yksittäisten opetustaitojen

kartuttamista tai jopa ammatillista pätevyymistä opettajaksi. Viimeisen vuosikymmenen aikana sekä Suomessa että muualla maailmassa on panostettu yliopisto-opettajien pedagogiseen tietämykseen ja pedagogisten taitojen kehittämiseen, joka on näkynyt opettajien osaamisen lisääntymisenä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 26).

Pedagogisen ammattitaidon kehittäminen ei ole itsestäänselvyys yliopisto-opettajille. Siihen voidaan suhtautua välinpitämättömästi tai jopa kielteisesti. Tämä voi johtua siitä, että yliopistossa opettajuutta ja opettajuuden kehittämistä ei arvosteta niin korkealle kuin tutkimuksen kautta pätevyymistä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003a, 470–471.)

Pedagoginen ja muu ammatillinen kehittyminen on kuitenkin koulutusorganisaatiolle ensiarvoisen tärkeää, mikäli halutaan tarjota korkeatasoista opetusta (Kaivola, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 35). Opetuksen ja oppimisen ongelmat ja kysymykset koskettavat lähes poikkeuksetta jokaisen yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökuntaan kuuluvan arkipäivää (Eskola & Suoranta 1995, 5), ja pedagoginen koulutus voi antaa välineitä näiden ongelmien ratkaisemiseksi sekä oman opettajuuden tutkimiseksi ja kehittämiseksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22).

Ammatillisen kehittymisen tukeminen ja kannustaminen oman osaamisen ylläpitoon kuuluu koko työyhteisölle, jonka tulisi ilmetä opettajien ammatillisen uudistumisen, pedagogisten kokeilujen ja omien toimintatapojen muuttamisen tukemisena (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003a, 468). Henkilöstön ammatillisen kehittämisen tukeminen tulisi organisaatiossa olla myös suunnitelmallista, avointa ja pitkäjänteistä. Näin henkilöstö voi myös itse suunnitella omaa ammatillista kehittymistään ja osaamisen vaatimuksia pitkäkestoisemmin. (Helakorpi 2001, 151.)

### 2.1.3 Resurssit ja resurssien jakaminen

Resursseista huolehtiminen ja resurssien jakaminen pedagogisen johtamisen osana on opetustoimintaan liittyvää taloushallintoa. Resurssit sisältävät sekä inhimilliset että taloudelliset resurssit. Inhimillisistä resursseista voidaan ainelaitoksella huolehtia henkilöstön osaamista kehittämällä, palkkaamalla osaavaa henkilökuntaa, kiinnittämällä huomiota henkilöstön jaksamiseen aikaresurssien ja työnjaon avulla. Johtamiseen kuuluu akateemisen työn organisointi työyhteisössä, yhteistyön kehittäminen sekä

vuorovaikutussuhteiden ja ilmapiirin parantaminen työntekijän työmotivaatiota lisäävästi (Wager 2003, 438–439). Myös nämä ovat osa korkeakoulujen resurssityötä.

Taloudelliset tekijät ovat koulutusorganisaation toimimisen reunaehtoja. Tärkeää olisi, että taloudelliset resurssit ja reunaehdot olisivat kaikkien tiedossa, jolloin organisaation jäsenet voivat kokonaisvaltaisemmin suunnitella omaa toimintaansa ja tulevaisuutta myös suhteessa niihin. (Helakorpi 2001, 136.)

Oppimisen ja osaamisen kehittämiseen kannustaminen on olennainen osa henkilöstöresursseista huolehtimista ja osaamisen johtamista. Tavoitteena on työntekijöiden tietojen, taitojen ja motivaation vahvistaminen sekä oppimista tukevien järjestelmien parantaminen (Viitala 2002, 22). Osaamisen johtaminen sisältää osaamisen kehittämisen lisäksi myös organisaation ja yksilöiden osaamistarpeiden arvioimisen. (Valtiovarainministeriö 2000, 53). Organisaation on hyvä olla selvillä, millaista osaamista organisaatiolla ja sen henkilöstöllä jo on ja millaista sen tulisi olla tulevaisuudessa, jotta organisaatio pystyisi saavuttamaan sille asetetut toiminnalliset tavoitteet (Valtiovarainministeriö 2000, 11). Yliopistoissa suurempaan osaamisen huomioimiseen ja johtamiseen oltaneen matkalla valtionhallinnossa käyttöön otettavan uuden palkkausjärjestelmän myötä, joka perustuu työtehtävän vaativuuden sekä henkilökohtaisen työsuorituksen ja pätevyyden arvioinneille<sup>17</sup>.

Osaamiseen investointi on organisaation toiminnan ja kehittymisen kannalta tärkeää. Osaamiseen voidaan panostaa esimerkiksi palkkaamalla uutta henkilökuntaa tai kehittämällä oman henkilöstön osaamista. Kehittämisinvestoinnit ja panostus osaamiseen voivat näkyä organisaation tuloksessa ja vaikuttavuudessa (Valtiovarainministeriö 2000, 11–12).

Yliopistojen ainelaitoksilla lähes kaikki henkilökunta on myös opetustehtävissä. Rekrytointi perustuu kuitenkin yhä edelleen enemmän henkilön tieteellisiin ansioihin kuin opetukselliseen osaamiseen ja pätevyyteen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 26; ks. myös Becher & Kogan 1980, 105–106). Henkilöstön rekrytoinnissa pedagogisen johtamisen näkökulmasta on mielekästä kiinnittää huomiota juuri henkilöstön pedagogiseen osaamiseen ja opetuksellisiin ansioihin. Nykyisin viranhauissa kiinnitetään jo enenevässä määrin huomiota myös pedagogisiin taitoihin ja

---

<sup>17</sup> Uusi virka- ja työehtosopimuksen mukainen palkkausjärjestelmä otetaan yliopistoissa käyttöön 30.11.2005 mennessä. Virka- ja työehtosopimus uusien palkkausjärjestelmien kattavasta toteutuksesta valtionhallinnossa 14.12.2004. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa)  
<URL: <http://www.vm.fi/vm/liston/page.jsp?r=90971&l=fi&menu=7569>>. 3.2.2005.

ansioihin tieteellisten ansioiden ohella (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 26), sillä lähes kaikissa yliopistoissa on virallisin päätösin vahvistettu opetuksen meritointijärjestelmä (ks. Parjanen 1998, 47). Muun muassa Jyväskylän yliopistossa on vuonna 1997 tehty periaatepäätös<sup>18</sup> opetusansioiden huomioon ottamisesta yliopiston virkoja täytettäessä. Periaatepäätöksen mukaan opetusansioiden arvioimista varten opetusviran hakijoiden tulee toimittaa selvitys opetusansioiden portfolioilla. Muodollisesti opetusansioita huomioivat järjestelmät ja ohjeistukset ovat siis olemassa, vaikka käytännössä opetusansioiden huomiointi virantäyttömenettelyissä vaihtelee yliopistoittain<sup>19</sup>.

Opetusansioiden huomioiminen virantäytöissä liittyy laajemmin opetuksen arvostamiseen. Akateemiselle toimintakulttuurille on ominaista tutkimuksen korkeamman statuksen ja ensisijaisuuden korostaminen. Opetus saatetaan jopa kokea rasitteeksi. (Wager 2003, 436.) Myös yliopiston palkitsemisjärjestelmä perustuu enemmän tutkimuksen kautta ansioitumiseen. Opetuksellisesta velvoitteesta ja opetuksen arvostuksen alhaisuudesta huolimatta osa opettajista kokee opettamisen yhtä palkitsevana kuin tutkimuksen teon. (Becher & Kogan 1980, 105–106.) Opetuksen arvostuksen nostaminen on myös yksi pedagogisen johtamisen päämäärä, jota voidaan edistää muun muassa huolehtimalla opetuksen resursseista ja henkilöstön osaamisen kehittamisestä sekä huomioimalla pedagoginen pätevytyminen.

Pedagogisen johtamisen yhtenä tehtävänä on henkilöstöresursseista eli ihmisistä huolehtiminen. Henkilökunnan jaksamiseen ja hyvinvointiin työyhteisössä vaikuttaa muun muassa henkilön kokemus sosiaaliseen yhteisöön kuulumisesta, omasta merkittävydestä työyhteisössä sekä riittävän haasteellisista työtehtävistä. Työympäristön riittävät haasteet, tavoitteet ja odotukset kannustavat työntekijää näyttämään osaamistaan ja auttavat viihtymään työssä. Epäselvät odotukset omasta työstä voivat aiheuttaa työntekijälle stressiä. (Their 1994, 43–45.) Tämän vuoksi työn tavoitteiden asettaminen yhteisesti ja avoimesti on työyhteisössä tärkeää.

Avoin keskustelukulttuuri ja yhteisöllisyyden kokeminen edistävät myös henkilöstön työssä jaksamista sekä mahdollistavat työyhteisön jäsenten keskinäisen

<sup>18</sup> Periaatepäätös opetusansioiden huomioon ottamisesta Jyväskylän yliopiston virkoja täytettäessä. Jyväskylän yliopiston hallitus 30.4.1997. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL: <http://www.jyu.fi/kastdk/avoimetvirat/opetusnayte.pdf>>. 3.2.2005.

<sup>19</sup> PedaForum yhteistyöverkoston yhteyshenkilöiden tapaaminen Turussa 9.–10.10.2003, muistio: Saatavilla <URL: [https://tammi oulu.fi/pls/pedaforum/pedaverkosto.tapaamiset?p\\_tarkennus=106](https://tammi oulu.fi/pls/pedaforum/pedaverkosto.tapaamiset?p_tarkennus=106)>. 20.11.2004.

tehtävä- ja roolijaon tarkistaminen tarpeen tullen uudestaan. (Wager 2003, 448.) Pedagogisessa johtamisessa olisi hyvä kiinnittää huomiota avoimeen vuorovaikutuskulttuuriin sekä töiden ja opetuksellisten tehtävien mielekkääseen jakamiseen.

Palautteen saaminen omasta pätevyydestä ja merkittävydestä työyhteisössä nähdään tärkeänä jaksaminen ja sisäisen eheyden kokemuksen kannalta. Onnistumisen ja menestymisen kautta työntekijä tavoittelee edelleen menestymistä sekä haluaa oppia. Pätevyyden ja kykyjen tunnustamisen kautta työntekijä on halukas kantamaan vastuuta, johon sisältyy valtaa sekä oikeuksia ja velvollisuuksia. (Their 1994, 43–45.)

## 2.2 Pedagogisen johtamisen tavoitteet

Pedagogisen johtamisen tavoitteena on laadukas opetus ja sen organisointiin laitoksella. Tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antaminen on määritelty yliopistolaissa yhdeksi yliopiston perustehtäväksi (L 645/1997). Yleisemmin tiedeyhteisön perustehtäväksi voidaan määrittellä oppiminen ja uuden tiedon luominen (Nuutinen 1998, 7; Kumpula 1998, 18). Pedagoginen johtaminen on siis yksi tapa tukea yhden yliopiston perustehtävän toteuttamista.

Opettaminen on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, jossa pyritään mahdollistamaan ja edistämään opiskelijan oppimista (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 237). Perimmiltään pedagoginen johtaminen tavoittelee hyvää oppimista opetustoiminnan tukemisen ja toteuttamisen sekä tarkoituksenmukaisen ja laadukkaan koulutuksen avulla.

Koulutuksen ja yliopiston laatu on käsitteenä monitahoinen ja sen määritelmä riippuu käyttötarkoituksesta. Koulutusorganisaation laatu muodostuu toimintayhteisön sisällä yhteisön omasta arvoperustasta ja tilannekohtaisesti oppilaitoksen jatkuvan kehittämisen kautta. Yksi perustekijä laadun näkyväksi tekemisessä on henkilöstön sitoutuminen kehittämistyöhön yksilöinä ja yhteisönä. (Vainio 1995, 197; Koivula 2003, 17.) Opetustoiminnan laatua määriteltäessä olisi hyvä ottaa huomioon näkökulma, jossa laatu nähdään dynaamisena sekä kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuuden huomioon ottavana ilmiönä (Koivula 2002, 18).

Koulutuksen ja yliopistojen laatua voidaan jaotella esimerkiksi Harvey'n ja Greenin (1993) esittämän viiden eri näkökulman mukaan. Laatu voidaan nähdä poikkeuksellisuutena, virheettömyytenä tai tasaisuutena, tarkoituksenmukaisuutena, vastineena rahalle tai muutoksena. (Vainio 1995, 196–197; ks. myös Koivula 2003, 25; Biggs 2001, 221–222; Saarinen 1993, 229–230; Hämäläinen 1993, 239.) Poikkeuksellista laatua ei voi mitata, vaan siihen luotetaan intuitiivisesti, kuten esim. yliopistollisuuteen luotetaan. Se kuvastaa perinteistä käsitystä elitistisestä ja absoluuttisesta laadusta. Poikkeuksellinen laatu kuvastuu usein oppilaitoksen maineessa. (Vainio 1995, 196; Saarinen 1993, 229; Hämäläinen 1993; 239.)

Virheetön ja tasainen laatu pyrkii hyviin tuotoksiin ja tarkastelun kohteena ovat toimintaprosessit. Laadukkaassa koulutuksessa ei ole tasoltaan heikkoja kursseja, kurssihallinto toimii. Koulutus tuottaa esimerkiksi tutkintoja ilman ”virheellisiä tuotteita”, kuten pitkittyneitä opiskeluaikoja tai opiskeluaikaista työssäkäyntiä. Tasaisuuden vaatimus voi kohdistua myös toimintaprosesseihin, kuten opetustoiminnan prosesseihin, jolloin ne pyritään tekemään mahdollisimman virheettömiksi karsimalla turhaa ja päällekkäistä työtä. (Saarinen 1993, 229–230; Vainio 1995, 196.)

Yliopistoympäristössä laadun näkeminen tarkoituksenmukaisuutena voidaan ymmärtää esimerkiksi koulutuksen sopivuutena asiakkaan tarpeisiin ja vaatimuksiin käytettävissä olevan ajan, taloudellisten resurssien ja opetusteknologian puitteissa. Toinen tarkoituksen sopivuutta arvioiva lähestymistapa on se, miten hyvin toiminta vastaa koulutusorganisaation itselleen asettamia tavoitteita tai perustehtäviä. Tarkoituksenmukaisella laadulla on aina olemassa sekä ylä- että alarajat. (Vainio 1995, 196; Saarinen 1993, 230; Hämäläinen 1993, 239.)

Laatu vastineena rahalle -näkömyksen taustalla on usko koulutuksen markkinaohjautuvuuteen. Keskeistä näkökulmassa on taloudellinen tulosvastuu koulutuksen rahoittajalle. Koulutuksen näkökulmasta tyypillinen indikaattori mitattaessa koulutuksen tehokkuutta ovat esimerkiksi osallistuja- ja kurssimäärät suhteessa käytettyihin varoihin. (Vainio 1995, 196; Saarinen 1993, 230; Hämäläinen 1993, 239.) Laatu voidaan nähdä myös muutoksena. Yksilön oppimistulokset ja työyhteisön tuloksellisuuden lisääntyminen ovat esimerkkejä muutoksesta. Laadukkaana nähdään oppilaitos, joka tuottaa esimerkiksi opiskelijoille eniten lisäarvoa eli joissa opiskelijat oppivat ja kehittyvät eniten. Kärjistetysti ajatellen sellainen oppilaitos, joka kouluttaa huonoista oppilasta hyviä tutkinnon suorittajia, on parempi

kuin huippuaineksesta huippuammattilaisia valmistava. (Vainio 1995, 196; Saarinen 1993, 229–230; Hämäläinen 1993, 239.)

### 2.2.1 Laadukas opetustoiminta ja koulutus

Pedagogisella johtamisella tavoitellaan laadukasta opetustoimintaa ja koulutusta. Yliopiston laadukas koulutus on seurausta laadukkaasta opetustoiminnasta. Koulutuksen laadun voidaan nähdä koostuvan koulutustarpeen tuntemuksesta, opettajien osaamisesta, käytettävien oppimateriaalien selkeydestä ja ajankohtaisuudesta, monipuolisten opetusmenetelmien hallinnasta, opetuspaikasta sekä oppimistulosten mittaamisesta (Aaltonen 1991, 35–36).

Opetustoiminnan perustan luo opetuksen tavoitteiden määrittäminen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 237). Laitoksen opetustoiminta sisältää myös opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin. Korkeakoulun opetustoimintaan kuuluu lisäksi tieteellinen tutkimustyö, johon korkeakoulun opetuksen tulisi perustua tieteenalan hallinnan lisäksi. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003b, 133.)

Opetuksen pohtiminen on yliopisto-opettajalle luontaista ja normaalia opettajuuteen liittyvää toimintaa muun muassa tulevan opetuksen suunnittelun yhteydessä (Eskola & Suoranta 1995, 7). Laadukkaaseen opetustoimintaan kuuluu myös aktiivinen opetuksen ja opetustoiminnan kehittäminen, jonka tulisi olla osa jokaisen yliopisto-opettajan toimintaa opettajana (Repo-Kaarento & Levander 2003, 148). Opetuksen kehittämisen tukena voivat olla esimerkiksi opiskelija- ja kollegapalautteiden hyödyntäminen.

#### *Tavoitteellinen opetustoiminta*

Korkeakoulujen opetustoiminnan tavoitteellisuus pohjautuu lain, asetusten ja säädösten kautta. Niissä määritellään koulutuksen ja tutkintojen yleiset raamit. (Helakorpi 2001, 135–136.) Laitosten toteuttama opetustoiminta ja sen suunnittelu perustuu tutkinnoille asetettuihin tavoitteisiin, joiden pohjalta ainelaitoksella muodostetaan yleisiä yksityiskohtaisemmat opetukselliset tavoitteet. Yleisellä tasolla opetuksen suunnittelu ja tavoitteiden määrittäminen tapahtuu vuoden opetusjärjestelyistä ja -vastuista sovittaessa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 239.)



Laitoksen toiminnan kannalta olisi hyvä, että myös opetustoimintaa olisi ohjaamassa laitoksen muokkaama yksityiskohtaisempi visio ja strategia siitä, mihin suuntaan toimintaa halutaan kehittää ja viedä. Vision ja strategian pohjalta on mahdollista sopia yhteisesti opetustoiminnan konkreettisemmista tavoitteista. (Their 1994, 93.) Laitoksen opetustoiminnan tavoitteiden tulisi olla kaikkien laitoksen henkilökunnan jäsenten tiedossa. Yhteisten tavoitteiden asettaminen edellyttää avointa keskustelua oppilaitoksen tehtävistä ja odotuksista. (Helakorpi 2001, 134.)

Tavoitteiden määrittäminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisen opetusprosessin aloittavana asiana, jota seuraavat opetuksen ja opetusmuodon suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 237). Opetuksen ja opetustoiminnan tavoitteista keskustelu ja tavoitteiden asettaminen on luontevinta ainelaitoksen opetussuunnitelmatyön yhteydessä.

Koulutuksen ja opetustoiminnan tavoitteiden määrittäminen on eduksi myös opetuksen ja opetustoiminnan laadun arvioinnille. Yksi lähtökohta arviointiin on ottaa tavoitteet ja tavoitteiden saavuttaminen laadun mittareiksi. Selkeästi määriteltyjen tutkintojen tavoitteiden pohjalta voidaan arvioida täyttääkö korkeakoulu koulutuksen laadulle asetetut tavoitteet (Korkeakoulututkintojen viitekehys -työryhmä 2005, 10).

### *Opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen*

Keskeisen osan opetustoiminnasta muodostavat opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen sekä opetuksen kehittäminen, jotka perustuvat koulutukselle ja opetukselle laajemmin asetettuihin tavoitteisiin.

Opetuksen suunnittelu lähtee opetussuunnitelman laatimisesta, joka opetushenkilökunnan työsuunnitelman lisäksi määrittelee, miten koulutusprosessit etenevät, mikä toteutuksellisesti on mahdollista ja mitkä ovat koulutuksen sisällöt (Helakorpi 2001, 134). Opetussuunnitelmasta on sanottu, että se on ”opetuksen ja opintojen suunnittelun väline. Sen avulla opetuksesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus.” (Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä 2002, 28.) Opetuksen suunnittelun ja opetussuunnitelmatyön voidaan sanoa olevan opiskelijalle oppimiskokemuksia tarjoavien tilanteiden etukäteissuunnittelua (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 26).

Helakorpi (2001, 137) korostaa opetussuunnitelmatyössä yhteistyön merkitystä. Opetussuunnitelmatyössä tarvitaan jokaisen opetushenkilökunnan jäsenen asiantuntijuutta, jotta saadaan mahdollisimman hyvä tulos aikaan.

Korkeakouluopetuksen opetussuunnitelma jakaantuu kolmeen ulottuvuuteen, kirjoitettuun, opetettuun ja opittuun opetussuunnitelmaan. Kirjoitettu opetussuunnitelma ei koskaan toteudu sellaisenaan, vaan toteutuneen opetussuunnitelman muodostavat opetetun ja opitun opetussuunnitelman yhdistelmä. Toteutuva opetussuunnitelma on yliopistoperinteen mukaisesti ollut yleensä yksittäisen opettajan vastuulla. Opettajat ovat usein tietoisia ja heillä on hyvä tuntemus ainoastaan omasta opetuksesta ja opettamisestaan opintokokonaisuuksista. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 28–29; 33.)

Opetukseen kohdistuu paljon hyvin erilaisia odotuksia. Opetukseen ja sitä kautta sen laatuun vaikuttavat niin kurssin tavoitteet, aiheen luonne, kurssin taso, opiskelijaryhmä, fyysinen ympäristö, laitoskohtaiset normit sekä sosiaalinen ja kulttuurinen tilanne (Squires 1998, 24). Hyvän opetuksen on sanottu koostuvan muun muassa seuraavista asioista (Leitner 1998, 346 – 347; Ylijoki 1994, 81–82):

- opettajan asennoitumisesta opiskelijaan ja motivaatiosta opetettavaan asiaan
- valmistautumisesta opetukseen ja asiantuntemuksesta
- käytetystä pedagogiikasta (menetelmät ja välineet)
- vuorovaikutuksesta (esitystapa, esittämisen selkeys, kommunikointi).

Hyvän opetuksen kriteerejä voikin olla hyvin vaikea määritellä yksityiskohtaisemmin, sillä eri tieteenaloilla opetettavan tiedon luonne ja rakenne voivat asettaa erilaisia vaatimuksia hyvälle opetukselle (Ylijoki 1994, 89). Hyvän opetuksen määritelmät voivat siten vaihdella hyvin paljon tieteenalojen välillä. Tämän vuoksi toiminnan kannalta olisi oleellista määritellä, mitä hyvä opetus ja opetustoiminta kunkin tieteenalan kohdalla tarkoittavat.

Hyvään opetukseen liittyy myös opettajan opetustaito. Opettajan opetustaito koostuu opetusmenetelmien ja oppimisen arviointimenetelmien käytöstä sekä pedagogisesta asianhallinnasta eli kyvystä viestiä tieto opiskelijoille siten, että he ymmärtävät sen (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 34). Opetukseen liittyy menetelmien ja toimenpiteiden hallinnan lisäksi käsitys siitä, miten hyvin opetus

soveltuu kontekstiinsa ja miten se suoriutuu ydin- tai perustehtävistään. Opetuksen menetelmät muodostavat ne konkreettiset keinot, jolla opetuksen perustehtävää toteutetaan. (Squires 1998, 28.) Opettaja, jolla on käytettävissään laaja pedagoginen välineistö ja pedagoginen asianhallinta, pystyy soveltamaan osaamistaan erilaisissa opetustilanteissa. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 34.) Tämän vuoksi on hyvä, että korkeakouluopetukseen osallistuvat kehittävät omaa ammattitaitoaan hankkimalla pedagogista osaamista.

Yliopistopedagoginen koulutus antaa myös työkaluja oman opetuksen tutkimiseen ja kehittämiseen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 22), sillä yliopistopedagogiikka on toimintaa, jonka kohteena ovat yliopisto-opetuksen ja oppimisen kysymykset ja tavoitteena opetuksen kehittäminen ja oppimisen edistäminen korkeakouluympäristössä (Eskola & Suoranta 1995, 6). Opetuksen kehittämisellä ja innovatiivisten opetusmenetelmien käytöllä on havaittu olevan vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen ja oppimismotivaatioon, etenkin niillä opiskelijoilla, jotka ovat huonommin motivoituneita opiskeluun yleensä. Opettajien opetuskokeilut ja interaktiivisten opetusmenetelmien käyttö vähentää kilpailua opiskelijoiden välillä, mikä parantaa myös opiskeluilmapiiriä edistäen näin oppimista. (Honkimäki, Tynjälä, Valkonen 2004, 446–448.)

Opetuksen kehittämiseen on Suomen yliopistoissa panostettu viime vuosina. Suomen yliopistoissa on käynnistetty useita opetuksen kehittämisprojekteja joko omalla tai opetusministeriön hankerahoituksella. (Sollamo 2003.) Yliopistoihin on perustettu myös erilaisia yliopisto-opetuksen tuki-, kehittämis- ja tutkimusyksiköitä, joiden tarkoituksena on yliopisto-opettamisen ja -oppimisen tutkimus, opettajien kouluttaminen ja tukeminen sekä opetuksen kehittäminen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 27). Myös Jyväskylän yliopiston *OPLAApro-* ja *JOPLAA-hankkeiden* tarkoituksena on opetuksen kehittämisen tukeminen sekä pedagogisen johtamisen kehittäminen laitoksilla (Koivula, Määttä, Rainivaara & Rantamäki 2004).

#### *Palautteiden kerääminen ja hyödyntäminen opettajuuden ja opetuksen kehittämisessä*

Palautteella on yhteys oppimiseen ja oman toiminnan kehittämiseen. Palaute itsessään helpottaa oppimista, auttaa toimimaan tavoitteen suuntaisesti, lisää motivaatiota asettaa korkeampia tavoitteita sekä auttaa tunnistamaan virheitä. Ruohotien mukaan ihmiset,

jotka hyväksyvät palautteen ja katsovat olevansa itse vastuussa suorituksestaan, asettavat yleensä realistisia tavoitteita, jotka taas auttavat parantamaan suoritusta. Itseä koskevan tiedon hankkiminen on edellytys omalle kasvulle ja kehitykselle. (Ruohotie 2002, 62–63.)

Palautetta voidaan saada useista eri lähteistä, esimerkiksi muilta ihmisiltä, kuten esimieheltä, kollegoilta ja opiskelijoilta. Toisaalta myös työ itse voi tuottaa sisäisesti palautetta oman onnistumisen ja edistymisen kautta. Tämä voi myös motivoida työntekijää tehokkaammin kuin ulkoinen palaute. Myös yksilö itse voi arvioida omaa työskentelyään ja suoriutumistaan. (Ruohotie & Honka 1999, 89.)

Yleisin opiskelijapalautteen keräämisen muoto lienee palautelomakkeet opetuksesta ja oppimisesta. Palautteiden keräämistä perustellaan usein sillä, että ne auttavat parantamaan opetusta. Palautteiden keräämisen yleisyydestä huolimatta tutkimuksia palautteiden hyödyntämisestä ja vaikutuksista opetuksen kehittämisen on tehty vähän. (Kember, Leung & Kwan 2002, 411–412.)

Kemberin, Leungin ja Kwanin (2002, 420) tutkimuksen mukaan opetuksesta kerättyä opiskelijapalautetta ei välttämättä hyödynnetä oman opetuksen parantamiseksi. Tämä voi johtua muun muassa opettajien kokemuksesta, että hyvästä opetuksesta tai oman opetuksen kehittämisestä ei palkita riittävästi. Lisäksi palautteiden hyödyntämättömyys voi johtua myös siitä, että korkeakouluissa ei opetusta arvosteta riittävästi. Tutkijat esittävät, että opiskelijapalautteita käytettäisiin opetuksen kehittämisessä paremmin, jos palautteista keskustellaan laitoksella tai jos palautteiden keräämiseen on yhdistetty ohjausta palautteiden hyödyntämiseksi (Kember, Leung & Kwan 2002, 423). Toisaalta on esitetty, että opiskelijapalautteiden ja opetuksen arviointien käyttö opetuksen parantamisessa on mahdollista vain opettajien osaamisen kehittämiseen tarjotun pedagogisen täydennyskoulutuksen kautta (Leitner 1998, 342).

Opiskelijapalautteiden keräämistä harvinaisempaa on kollegoilta saatu palaute. Kollegapalautteiden katsotaan kuitenkin olevan oman opetuksen kehittämisessä hyvin arvokkaita. Kollegaa pyydetään kuitenkin vain harvoin seuraamaan opetusta, antamaan palautetta esiintymisestä, opetuksen jäsentelystä ja mielekkyydestä oppimisen kannalta. Yliopisto-opettajat saattavat kokea opetuksensa vain hänen ja opiskelijoidensa väliseksi asiaksi, siitä huolimatta että yliopisto-opetus on kaikille avointa. Toisten opetuksen seuraaminen voidaan kokea tungettelevaksi siitäkin syystä, että yliopistossa monet

opettajat ovat toistensa kilpailijoita viranhaussa ja urakehityksessä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251.)

Kollegoiden opetuksen seuraaminen ja rakentavan palautteen antaminen opetuksesta voi kuitenkin tuottaa esimerkkejä oman opetuksen kehittämiseen. Kollegapalautteen käyttämisestä on saatu myös hyviä kokemuksia opettajien välisen luottamuksen ja yhteistyön lisääntymisenä. Kollegan opetuksen seuraaminen ja palautteen antaminen voi kehittää ilmiöiden havainnointitaitoa ja rakentavan palautteen antoa. (Laurila 1998, 64–65.) Palautteen saaminen kollegoilta voi antaa opettajalle myös uutta näkemystä omasta opetuksesta ja oman opetuksen arvioimiseksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251).

Valmius ja tarve palautteen keräämiseen omasta työstä ja sen hyödyntämiseen liittyy jonkin verran työntekijän ikään ja työkokemukseen. Iän ja kokemuksen karttuessa ulkopuolisen palautteen tarve vähenee, koska työntekijät alkavat luottaa omaan kokemukseensa. Samalla lisääntyy myös todennäköisyys, että muista lähteistä saatu palaute hylätään. (Joronen 1993, 94.)

Monet alaiset tarvitsevat myös nykyistä useammin esimiehen palautetta, joka auttaa parantamaan ja kehittämään omaa työskentelyä. Riittävän usein ja ajoissa annettu palaute auttaa yksilöä arvioimaan, miten hyvin hän on suoriutunut tehtävästään, helpottaa tavoitteiden asettelua, auttaa arvioimaan omaa kehitystä ja havaitsemaan ongelmat ajoissa. Esimiehet eivät tästä tiedosta huolimatta anna palautetta tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Annettu palaute on usein luonteeltaan pelkästään suoritusta arvostelevaa eikä sellaisenaan auta tunnistamaan ja ratkaisemaan ongelmia. (Ruohotie & Honka 1999, 89.) Pedagogisen johtamisen kautta voidaan opetushenkilökunnalle antaa palautetta opetustyöstä sekä tukea palautteiden keräämistä ja hyödyntämistä.

### 2.2.2 Oppimisen edistäminen

Pedagogisella johtamisella koetetaan edistää oppimista ja oppimisen mahdollisuuksia vaikuttamalla opetukseen ja opetustoimintaan. Opiskelijoiden erilaisia oppimistuloksia on selitetty opiskelijaan liittyvillä tekijöillä<sup>20</sup>, mutta myös opetusmenetelmillä sekä

---

<sup>20</sup> Oppimiseen vaikuttavia opiskelijaan liittyviä tekijöitä ovat mm. opiskelijan motivaatio, oppimistyyli ja -strategiat, opittavan haasteellisuus, suhtautuminen oppimiseen ja opittavaan asiaan sekä

opetuksen erilaisilla järjestelyillä ja organisoinnilla. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 24; Mustonen 2003, 62; Hämäläinen 1986, 10). Pedagogisessa johtamisessa näkökulmasta vaikutuksia oppimiseen ja oppimisen edistämiseen tarkastellaan opetustoiminnan ja opetuksen järjestämisen näkökulmasta.

Nuutinen (1998, 6–7) esittää, että käsitys opetuksesta välineenä, jolla luodaan edellytykset oppimiselle, olisi yliopisto-opettajien keskuudessa harvinainen. Laitoksilla opettajakunta ei ilmeisesti juuri keskustele siitä, miten oppija saadaan ymmärtämään jokin asia. Opettaja voi kuitenkin tietoisesti opetuksen kautta vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen ja sen laatuun. Opettajan opetustavan, persoonan, asenteen opetukseen, motivaation sekä vuorovaikutus- ja opetustaitojen katsotaan vaikuttavan voimakkaasti opiskelijoiden oppimisprosessiin (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003b, 132–133). Korkeakoulun näkökulmasta opiskelijoiden oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat aktiivinen osallistuminen ohjattuihin oppimisprosesseihin, mahdollisuus integroida opittua jonkin ydinaineksen ympärille sekä yhteisöllisyyden kokeminen omassa tiedeyhteisössä ja jatkuva kanssakäyminen tiedeyhteisön sisällä (Pascarella & Terenzi 1991, Dillin 1998, 8 mukaan). Yliopiston olisi hyvä muuttaa toimintakulttuuriaan yhteisöllisempään ja vuorovaikutuksellisempaan suuntaan, jossa opiskelija nähdään tiedeyhteisön jäsenenä, ja jonka oppiminen on arvokasta (Koivula 2003, 30).

Vaikuttava opetus ja oppimisen edistäminen edellyttää opettajalta ymmärrystä opiskelijan tietämystasosta, selkeää vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijoiden innostamista oppimaan, ajattelemaan ja ilmaisemaan itseään. Opettaja toimii siis eräänlaisena oppimisen fasilitaattorina, mahdollistajana. (Leitner 1998, 345.) Laadukas opetus ”auttaa opiskelijaa oppimaan asian nopeammin, helpommin ja syvällisemmin kuin se omin päin opiskellen olisi mahdollista” (Karjalainen & Sippola 1998, 69). Hyvä opetuksen laatu näyttäytyy uusien asioiden mielekkäänä oppimisena ja ymmärtämisen kasvuna (Kalema 1998, 95; Åhlberg 1998, 39). Koulutuksen ja opetuksen tavoitteena korkeakoulussa on opiskelijoiden kriittisen ajattelun, merkitysten ymmärtämisen ja kokonaisuuksien hahmottamisen kehittyminen sekä oman alan asiantuntemuksen hallinta (Ylijoki 1994, 91). Kyseenalaistaminen, kriittinen ajattelu ja kommunikointi ovat myös laajemmin tiedeyhteisön keskeisiä tehtäviä, eivät vain opiskelijaan kohdistuvia oppimisodotuksia (Kumpula 1998, 18). Korkeakoulutuksen

---

aikaisemmat kokemukset ja oppiminen (ks. mm. Yorke & Knight 2004; Prosser & Trigwell 1999; Haggis 2004; Honkimäki, Tynjälä & Valkonen 2004; Vermunt & Vermetten 2004; Squires 1998).

tulisi kasvattaa opiskelijoita ymmärtävään oppimiseen ja tiedon soveltamiseen sekä osaamisen siirrettävyyteen.

Aikaisemmat tutkimukset ovat paljastaneet, että opettajien käsitykset opetuksesta ja oppimisesta vaikuttavat opetustyyliin ja opetuksen lähestymistapaan (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, 59). Opetuksen lähestymistavalla on puolestaan havaittu olevan vaikutusta opiskelijoiden oppimisstrategian valintaan. Opettajat, joilla on opiskelijakeskeinen lähestymistapa opettamiseen, vaikuttavat opiskelijoidensa oppimisstrategiaan siten, että he todennäköisemmin opiskelevat syväsuuntautuneesti (tavoitteena opitun ymmärtäminen) kuin pintasuuntautuneesti (tavoitteena sisällön muistaminen). Tutkimusten kautta on myös selvitetty, että opiskelijoiden oppimisstrategialla ja oppimistuloksilla on selkeä yhteys. Syväsuuntautuneesti oppimiseen suhtautuvien oppimistulokset ovat parempia kuin pintasuuntautuneesti oppimiseen suhtautuvien. (Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999, 64–66.)

Opetushenkilökunnan pedagoginen osaaminen ja osaamisen kehittäminen koulutuksen avulla ovat myös yhteydessä opetuksen ja oppimisen laatuun (Leitner 1998, 339). Opettajien pedagoginen koulutus lisää todennäköisyyttä, että opettajat muuttavat toimintaansa ja omaksuvat opiskelijalähtöisen opetustavan (Gibbs & Coffey 2004, 98–99). Kun pedagogisessa koulutuksessa keskitytään muuttamaan opettajien opetustyyliä ja lähestymistapaa opetukseen, vaikuttaa se sitä kautta myös opiskelijoiden oppimisprosessiin ja oppimistuloksiin (Gibbs & Coffey 2004, 89).

Oppimisen edistäminen edellyttää yliopistoilta tutkimustietoa laadukkaasta oppimista ja laadukkaan oppimisen edistämisestä sekä laadukkaiden oppimisen ja opetuksen laadunvarmistusjärjestelmien kehittämistä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 27).

### 2.3 Vastuu pedagogisesta johtamisesta

Jyväskylän yliopiston hallintojohtosäännössä (1998) on määritelty laitosneuvostojen ja laitosten johtajien tehtävät, joihin sisältyvät laitoksella annettavan opetuksen arvioiminen, valvominen, ohjaaminen ja koordinointi, opetusta koskevien aloitteiden ja esitysten tekeminen sekä laitoksen opetuksen tasosta vastaaminen. Laitoksen johtajille kuuluvat myös opetus- ja työsuunnitelmista vastaaminen sekä opetus- ja

tutkimustoiminnan edellyttämästä yhteistoiminnasta huolehtiminen. (Jyväskylän yliopiston hallintojohtosääntö 1998, 22 §, 23 § ja 23a §.) Laitosten johtajille sekä laitosneuvostolle kollegiona on siten annettu tehtäväksi kantaa laitostasolla viimekätinen vastuu opetusasioiden hoidosta ja koulutuksen laadusta.

Opetusasioista vastaaminen ei kuitenkaan ole vain johdon, laitoksen johtajien ja kollegiaalisten päätöksentekojen vastuulla. Ilmiönä pedagoginen johtaminen on yhteisöllinen ja perustuu kollektiiviselle vastuulle opetusasioista. Johtamisen voidaan yleisemminkin sanoa olevan asiantuntijaorganisaatiossa kollektiivinen ilmiö, sillä jokainen organisaation työntekijä joutuu ottamaan huomioon muut organisaation toimijat sekä kommunikoidaan työhön liittyvistä asioista (Ropo & Eriksson 1997, 174).

Pedagoginen johtaminen olisikin hedelmällistä ymmärtää laajana koko koulutusorganisaation toimintaa, ohjaamista ja johtamista koskevana ilmiönä. Jokainen työyhteisön jäsen omassa asiantuntijaroolissaan on tekemisissä opetusasioiden kanssa muun muassa opetuksen tavoitteiden asettamisen, suunnittelun, toteuttamisen ja mahdollisen kehittämisen kautta. Omassa työssä jokainen yhteisön jäsen hoitaa myös pedagogiseen johtamiseen liittyviä asioita, esimerkiksi keskustelemalla yhteisesti opetukseen liittyvistä kysymyksistä, antamalla palautetta kollegoille opetusasioista tai kannustamalla ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Vastuu pedagogisesta johtamisesta on siis koko opetusyhteisöllä päivittäisen opetustoiminnan kautta. (ks. Helakorpi 2001, 127.)

Vaikka koko laitoksen henkilökunta osallistuukin pedagogiseen johtamiseen, on syytä muistaa, että laitoksen johto kantaa kokonaisvastuun (Helakorpi 2001, 138). Yhteisöllisyydestään huolimatta myös pedagoginen johtaminen vaatii yleistä koordinoitua, resurssien hankkimista sekä palautteen antamista toiminnasta. Perimmäinen vastuu pedagogisesta johtamisesta voidaan kuitenkin myös delegoida johtajalta eteenpäin. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opetuksen laatuhankeessa vuosina 2000–2003 yritettiin pedagogisesta johtamisesta muodostaa tiedostettu tehtävä laitoksilla, ja tehtävää koetettiin määrittää opetuksesta vastaavan vararehtorin ja laitosten varajohtajien vastuulle (Koivula, Määttä, Rainivaara & Rantamäki 2004, 27–28). Toisaalta vastuu pedagogisesta johtamisesta voi olla myös delegoitu kollektiivisesti esimerkiksi opetuksen kehittämisestä vastaaville ryhmille.

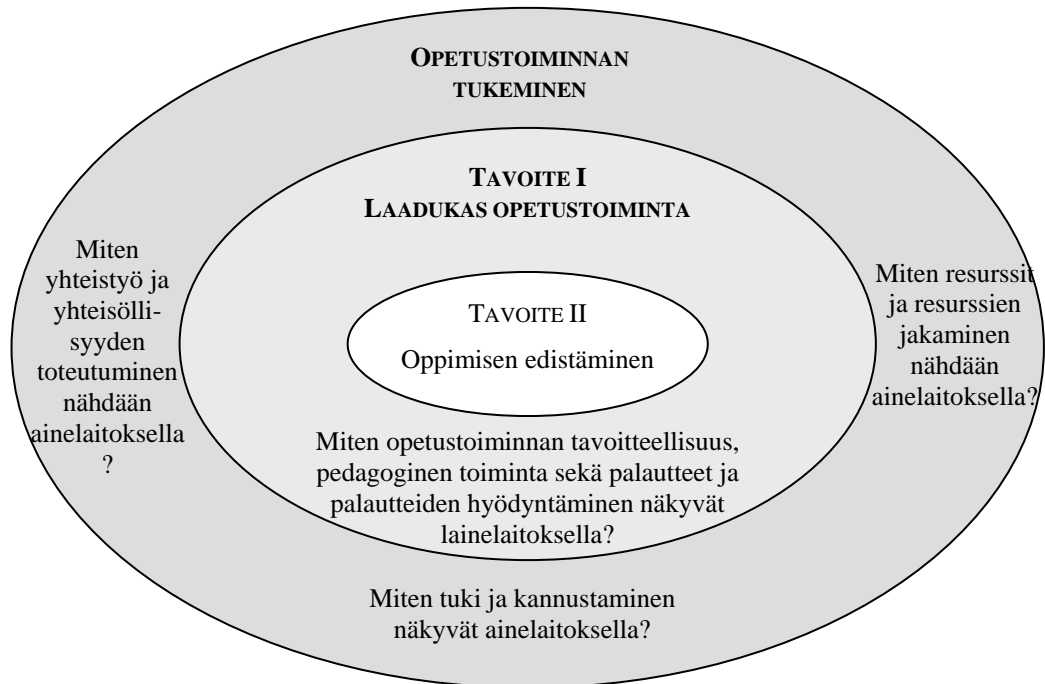


## 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata pedagogista johtamista Jyväskylän yliopistossa. Ensimmäiseksi tutkimus antaa kuvan siitä, millaisena pedagogisen johtamisen osaluille sijoittuva toiminta ja pedagogisen johtamisen tavoite näyttäytyvät omalla laitoksella ainelaitosten opetushenkilökunnan mielestä (KUVIO 2). Lisäksi tutkimus selvittää ainelaitosten henkilökunnan näkemystä siitä, kuka tai ketkä tällä hetkellä vastaavat pedagogisesta johtamisesta. Kolmantena tarkastelun kohteena on, millaista pedagogista johtamista ainelaitoksilla kaivataan oman opettajuuden ja opetustoiminnan tueksi.

**MITEN PEDAGOGISEN JOHTAMISEN TOTEUTUMINEN  
NÄKY Y AINELAITOKSELLE?**



**KUVIO 2** Ensimmäisen tutkimusongelman ja alaongelmien sijoittuminen luotuun viitekehykseen

**Tutkimusongelmat:**

1. Miten pedagogisen johtamisen toteutuminen näkyy ainelaitoksella?
  - 1.1. Miten opetustoiminnan tavoitteellisuus, pedagoginen toiminta sekä palautteet ja palautteiden hyödyntäminen näkyvät ainelaitoksella?
  - 1.2. Miten yhteistyö ja yhteisöllisyyden toteutuminen nähdään ainelaitoksella?
  - 1.3. Miten tuki ja kannustaminen näkyvät ainelaitoksella?
  - 1.4. Miten resurssit ja resurssien jakaminen nähdään ainelaitoksella?
2. Kenellä on vastuu ainelaitoksen pedagogisesta johtamisesta?
3. Millaisia odotuksia kohdistuu pedagogiseen johtamiseen?

### 3.2 Tutkimusaineiston hankinta ja mittarin laadinta

Tutkimuksen kohdejoukoksi valitsin Jyväskylän yliopiston ainelaitosten virassa toimiva opetushenkilökunta, sillä katsoin perusjoukon olevan riittävän suuri (N=533) hyvän kuvan saamiseksi Jyväskylän yliopiston pedagogisesta johtamisesta. Tutkimuksessani keskitytään vain ainelaitosten pedagogiseen johtamiseen, vaikka muutamilla erillislaitoksillakin (esim. avoin yliopisto, yliopiston kielikeskus) annetaan opetusta. Ainelaitokset ja opetushenkilökunta kantavat vastuun tutkintoon johtavasta koulutuksesta Jyväskylän yliopistossa, mitä vastuuta erillislaitoksilla ei ole. Yliopiston kielikeskus tarjoaa tutkintoon kuuluvaa kieliopetusta, mutta sillä ei kuitenkaan ole tuloksellisuusvastuuta koko tutkinto-opetuksesta kuten ainelaitoksilla ja tiedekunnilla.

Toteutin tutkimukseni määrällisenä, jotta saisin mahdollisimman kattavan kuvan Jyväskylän yliopiston opetushenkilökunnan näkemyksistä pedagogisen johtamisen toteutumisesta ainelaitoksilla. Tein tutkimukseni Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökunnalle suunnattuna kokonaistutkimuksena.

Jyväskylän yliopistossa on seitsemän tiedekuntaa, jotka jakautuvat 21 ainelaitokseen. Taloustieteiden tiedekunnassa ei ole ainelaitoksia<sup>21</sup>. Toteutin tutkimusaineiston keruun WWW-kyselylomakkeella henkilökunnan helpon tavoitettavuuden vuoksi. Tutkimusaineiston kerääminen WWW-kyselylomakkeella sanotaan soveltuvan vain, jos perusjoukon jokaisella jäsenellä on mahdollisuus internetin käyttöön (Heikkilä 1999). Lähes jokaisella yliopiston henkilökunnan jäsenellä on käytössään henkilökohtainen sähköpostitunnus sekä verkkoyhteydellinen tietokone. Kyselyn toteuttamismuodolla ei siten nähty olevan vaikutusta edustavan otoksen saamiseen.

Koska pedagogista johtamista korkeakouluissa ei ole tutkittu aikaisemmin, aineiston hankinnassa käytetyn kyselylomakkeen laadintaa ohjasivat oheiskirjallisuuden lisäksi viime vuosien aikana yliopistopiireissä käyty keskustelu pedagogisesta johtamisesta ja sen tarpeesta. Pedagoginen johtajuus on noussut yhdeksi tärkeäksi teemaksi korkeakoulujen keskustelussa opetuksen kehittämisestä.

Kysely koostui kolmesta osasta: taustatiedoista, pedagogisen johtamisen strukturoiduista väittämistä sekä yhdestä avoimesta kysymyksestä. Taustatietoina

---

<sup>21</sup> Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2003. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.jyu.fi/vuosikertomus/indexfin.php>](http://www.jyu.fi/vuosikertomus/indexfin.php). 3.2.2005.

kysyttiin vastaajien sukupuolta, laitosta (tiedekuntaa), ammattinimikettä, työskentelyvuosia yliopistolla, asemaa laitoksella, tieteellistä pätevöitymistä, opettajan kelpoisuutta sekä jatko-opintojen tekoa. Jaoin väittämät pedagogisesta johtamisesta seitsemän yleisen teeman mukaisiksi kokonaisuuksiksi. Yleisiksi teemoiksi nousivat 1) opetustoiminnan tavoitteellisuus, 2) pedagoginen toiminta, 3) palautteet ja niiden hyödyntäminen, 4) yhteistyö ja yhteisöllisyys, 5) tuki ja kannustaminen laitoksella, 6) resurssit ja resurssien jakaminen sekä 7) vastuu pedagogisesta johtamisesta.

Lomakkeessa käytettiin 5-portaista Likertin asteikkoa (ks. LIITE 1). Vastaajia pyydettiin arvioimaan väittämiä suhteessa oman laitoksen nykytilanteeseen asteikolla 1 = pitää huonosti paikkansa, 2 = pitää melko huonosti paikkansa, 3 = neutraali kanta, 4 = pitää melko hyvin paikkansa ja 5 = pitää hyvin paikkansa.

Toteutin kyselyn täysin identifioimattomana, vaikka kysyin taustatietoja kohtalaisen laajasti. Borg ja Gall (1989, 433) toteavat, että useimmiten tutkimuksen vastaajia pyydetään identifioimaan itsensä. Joissakin tilanteissa anonymiteettiä kannattaa kuitenkin harkita, mikäli vastaajat voivat kokea itsensä uhatuiksi antaessaan vastauksia omalla nimellään. Kysely ei varsinaisesti sisältänyt arkaluontoiseksi luokiteltavaa informaatiota, mutta siitä huolimatta päätin toteuttaa kyselyn identifioimattomana, sillä toivoin nimettömyyden lisäävään sekä vastausaktiivisuutta että todenmukaisempaa arviota oman laitoksen pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden tilasta. Esitetasin kyselyn pienellä koejoukolla, jonka jälkeen tein mittariin vielä pieniä muutoksia kysymysten järjestykseen ja sanamuotoihin sekä poistin päällekkäisiä kysymyksiä.

Lähetin saatekirjeen WWW-kyselystä (LIITE 2) ainelaitosten opetushenkilökunnalle sähköpostitse ainelaitosten tiedottajien kautta. Päätin ensin lähettää kyselyn saatekirjeen suoraan ainelaitosten opetushenkilökunnalle henkilökohtaisena sähköpostina, mutta yhteystietoja kerätessä havaitsin yliopiston henkilöstötietokantojen olevan puutteellisia. Koko opetushenkilökunnan tavoitettavuuden vuoksi käytin saatekirjeen välittäjiä. Varmistin viestin välittymisen ainelaitosten opetushenkilökunnalle siten, että tiedottajat ilmoittivat sähköpostilla lähetettyään saatekirjeen eteenpäin. Saatekirjeen lisäksi lähetin yliopiston tiedottajien kautta kaksi muistutusviestiä, jotka eivät lisänneet enää merkittävästi aineiston kokoa. WWW-kysely oli opetushenkilökunnan vastattavissa kahden viikon ajan (14.–29.4.2004).

Kyselyyn vastasi 151 ainelaitosten opetushenkilökunnan jäsentä ja vastausprosentti oli 28,3 %. Avoimen kysymyksen vastauksen osalta vastausprosentti oli vain 13,9 % (n=74). Kadon osuus nousi kohtalaisen suureksi, mikä on odotettua kyselytutkimuksille (Heikkilä 1999, 43; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 192). Koko kyselyn kadon suuruuteen lienee vaikuttanut jonkin verran kyselyn vastausajankohta, joka sijoittui pääsiäisen läheisyyteen.

Vastausaktiivisuus vaihteli jonkin verran tiedekunnittain sekä ammattinimikkeittäin. Tiedekunnittain vastausaktiivisuus vaihteli 21,1–31,9 prosentin välillä ja ammattinimikkeittäin 22,7–41,1 prosentin välillä. Aktiivisimmin vastattiin matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta (31,9 %) ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnasta (31,5 %). Myös kasvatustieteiden tiedekunnasta (30,0 %) ja taloustieteiden tiedekunnasta (28,6 %) vastattiin yleistä vastausaktiivisuutta useammin. Vähiten vastauksia saapui informaatioteknologian (21,1 %), yhteiskuntatieteellisestä (24,5 %) ja humanistisesta (25,8 %) tiedekunnasta. Assistentit olivat aktiivisimpia vastaajia (41,1 %). Lehtoreiden ja yliopistonopettajien (28,1 %), yliassistenttien (26,7 %) sekä professoreiden (22,7 %) vastausaktiivisuus oli yleistä vastausaktiivisuutta alhaisempi. (LIITE 4.)

Kaiken kaikkiaan vastauksia kyselyyn tuli 212, joista 61 vastausta hylättiin. Hylätyiksi tulivat vastaukset, jotka tulivat muilta kuin ainelaitosten opetushenkilökunnalta. Koska lähetin kyselyn tiedottajien välityksellä ainelaitosten opetushenkilökunnalle, oli mahdollista, että laitosten tiedotuslistojen kautta kyselyn saatekirje tuli myös muun henkilökunnan tietoon. Sekä erillislaitosten että muiden henkilökunnan jäsenten oli mahdollista vastata kyselyyn, mutta poistin muut kuin ainelaitosten opetushenkilökunnan jäsenten vastaukset vastaustiedostosta koneellisesti.

WWW-kyselylomakkeet taustalle rakennettiin pieni sovellus, joka ei sallinut lomakkeen tietojen tallentamista ennen kuin kaikki vaadittavat kentät oli täytetty, ja että annetut tiedot olivat oikean muotoisia (esim. työskentelyvuodet järkevinä positiivisina kokonaislukuina). Pakollisia kenttiä olivat kaikki muut paitsi avoin kysymys. Puuttuvia havaintoja ei tämän vuoksi aineistossa esiinny. Kyselylomakkeen taustalle toteutettu pieni sovellus kirjoitti aineiston omaksi tiedostoksi, joka siirrettiin tilastollisen aineiston käsittelyohjelmaan.

### 3.3 Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto analysoitiin kvantitatiivisesti kyselyn väittämien osalta ja kvalitatiivisesti kyselyn avoimen kysymyksen osalta.

Tutkimusaineiston analysoinnissa väittämien osalta käytettiin SPSS for Windows 12.0 -ohjelmistoa, johon siirsin valmiin aineiston. Tutkimusaineistossa ei ollut puuttuvia havaintoja, mutta kyselylomakkeen taustiedoissa kohdassa työskentelyvuodet aineistoon oli päässyt virheellinen arvo (200), jota ei otettu huomioon analysoinnissa. Virheellisen arvon huomaamisen jälkeen WWW-kyselyn taustasovellusta muokattiin siten, ettei samantyyllisiä virheellisiä arvoja pystynyt myöhemmin syöttämään.

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn negatiivisten väittämien kääntämisellä positiiviksi, joita olivat väittämät 12, 19, 20 ja 23. Myöhemmin käänsin vielä väittämät 60, 61, 66, 72 ja 73. (ks. LIITE 1.)

Aloitin aineiston tarkastelun kuvailevien tunnuslukujen havainnoimisella, jonka jälkeen ryhmittelin muuttujat uudelleen faktorianalyysin avulla<sup>22</sup>. Suoritin faktorianalyysin mittarin seitsemälle sisäiselle kokonaisuudelle, jotka olivat opetustoiminnan tavoitteellisuus, pedagoginen toiminta, palautteet ja niiden hyödyntäminen, yhteistyö ja yhteisöllisyys, tuki ja kannustus, resurssit sekä vastuu pedagogisesta johtamisesta. Faktoroinnin perusteella tiivistin aineiston 65 sisältöväittämää 18 uudeksi summamuuttujaksi.

Analysoin muodostettuja summamuuttujia keskiarvotesteillä, joilla verrataan kahden tai useamman ryhmän keskiarvoja keskenään (Heikkilä 1999, 214; Metsämuuronen 2003, 644). Tarkastelin keskiarvotesteillä uusia muuttujia suhteessa taustamuuttujiin, joita olivat sukupuoli, pedagoginen pätevyys, asema laitoksella, tiedekunta, ammattinimike, työskentelyvuodet yliopistolla sekä tieteellinen pätevytyminen.

Useimmat parametriset testit, esimerkiksi kahden riippumattoman muuttujan keskiarvotestit ja varianssianalyysi, vaativat, että aineiston keskiarvot ovat normaalisti jakautuneet ja sen varianssit ovat yhtä suuret (Metsämuuronen 2003, 512; Ranta, Rita &

---

<sup>22</sup> Faktorianalyysi on menetelmä, jolla suuresta muuttujien määrästä pyritään löytämään muuttujista ne, jotka korreloivat keskenään muita enemmän ja muodostavat kokonaisuuden. Sisällöllisesti samaa asiaa mittaavien muuttujien väliset riippuvuudet määrittelevät sen, millaisia faktoreita muodostuu. Faktorianalyysin tarkoituksena on tiivistää useiden mitattujen muuttujien informaatio muutamaan keskeiseen faktoriin. (Metsämuuronen 2003, 517.)

Kouki 1992). Faktorointien perusteella muodostettujen uusien muuttujien normaaliuden testasin Kolmogorovin-Smirnovin testillä, joka osoitti muuttujien poikkeavan muutamaa muuttujaa lukuun ottamatta normaalijakaumasta (LIITE 3). Kolmogorovin-Smirnovin testin sanotaan olevan hyvin konservatiivinen, jonka vuoksi se ilmoittaa hyvin herkästi, että muuttuja ei ole normaalijakauman mukainen (Tähtinen & Isoaho 2001).

Koska Kolmogorovin-Smirnovin testi osoitti lähes kaikkein uusien muuttujien olevan normaalisti jakautumattomia, analysoin aineiston tulosten tarkastelun mahdollistamiseksi rinnakkain sekä parametrisillä<sup>23</sup> että edellisiä vastaavilla parametrittomilla<sup>24</sup> keskiarvotesteillä<sup>25</sup>. Suoritin aineistolle parametrisistä testeistä kahden riippumattoman otoksen keskiarvotesti (t-testi)<sup>26</sup> sekä varianssianalyysi<sup>27</sup>. Parametrittomista testeistä suoritin aineistolle Mannin–Whitneyn U-testi<sup>28</sup> sekä Kruskalin–Wallisin testi<sup>29</sup>.

Parametriset ja parametrittomat testit antavat yleensä hyvin samankaltaisia tuloksia, jonka vuoksi keskiarvotestien käytölle ei nähdä estettä normaalijakautumattomassa aineistossa, jos otoskoko on riittävän suuri (Tähtinen & Isoaho 2001, 49; Metsämuuronen 2003). Tämän vuoksi tuloksissa on ilmoitettu parametristen testien arvot, jos testien merkitsevyytasossa ei ole ollut eroa.

Analysoin kyselyn viimeinen avoimen kysymyksen laadullisesti. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 138). Avoimen kysymyksen vastauksille tehtiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Ryan & Bernard 2000, 785–786), toisin sanoen tutkijan esioletus pedagogisesta johtamisesta ei vaikuttanut havaintojen teemoitteluun ja tyypittelyyn. Laadullisen aineiston analyysi eteni havaintojen pelkistämisestä

<sup>23</sup> Parametristen testien edellytyksenä on, että populaation jakauma on normaalin ja varianssit yhtä suuret. (Metsämuuronen 2003, 469; Metsämuuronen 2004, 9).

<sup>24</sup> Parametrittomia testejä suositellaan käytettäväksi, kun parametristen testien peruskriteerit eivät ole voimassa (Metsämuuronen 2003, 469; Metsämuuronen 2004, 9).

<sup>25</sup> Keskiarvotestit testaavat, kuinka paljon eri ryhmien keskiarvojen välinen vaihtelu johtuu sattumasta ja kuinka paljon ero on todellista ja tilastollisesti merkitsevää (Heikkilä 1999, 214).

<sup>26</sup> Kahden riippumattoman otoksen keskiarvotesti (t-testi) mittaa kahden ryhmän keskiarvojen välistä vaihtelua (Metsämuuronen 2003, 469; Ranta, Rita & Kouki 1992).

<sup>27</sup> Varianssianalyysillä testataan useamman keskiarvon välistä eroa. Testi tarkastelee ja vertailee ryhmien välistä ja ryhmien sisäistä vaihtelua. (Metsämuuronen 2003 644; Ranta, Rita & Kouki 1992; Toivonen 1999, 250; Heikkilä 1999, 215).

<sup>28</sup> Parametriton Mannin–Whitneyn U-testi vertailee kahden riippumattoman otoksen keskiarvoja (Metsämuuronen 2003, 473; Ranta, Rita & Kouki 1992, 195; Metsämuuronen 2004, 181).

<sup>29</sup> Parametritonta Kruskalin–Wallisin testiä käytetään riippumattomien ryhmien keskiarvojen vertailussa. Kruskalin–Wallisin testi soveltuu tilanteisiin, joissa vertailtavia ryhmiä on useampi kuin kaksi ja ryhmien otoskoot ovat erisuuria. (Metsämuuronen 2004, 194–195; Ranta, Rita & Kouki 1992, 322.)

havaintojen yhdistämiseen, jossa aineiston havaintojen määrään pyrittiin karsimaan etsimällä havainnoille yhteisiä piirteitä ja nimittäjiä (Alasuutari 1993, 23; Eskola & Suoranta 1998, 182). Havaintojen pelkistämisvaiheessa luokittelin havainnot pedagogiseen johtamiseen kohdistuvista odotuksista ensin karkeasti teemoihin, jonka jälkeen täsmensin luokittelua tyypittelemällä teemoihin luokitellut havainnot. Havainnot sijoituivat 21 alateemaan, jotka tiivistyivät edelleen seitsemään teemaryhmään. Teemaryhmät tiivistettiin edelleen kolmeen yläluokkaan. Luokittelun yhteydessä esitin teemojen sisältämät havainnot määrällisesti ja prosenttiosuuksina.



## 4 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

Tuloksia kuvaillaan ensin yleisesti ja tarkastellaan sitten tarkemmin kyselyn teemojen mukaan määrällisesti. Viimeisenä tarkastellaan laadullisesti avoimeen kysymykseen annettuja vastauksia pedagogiseen johtamiseen kohdistuvista odotuksista.

### 4.1 Opetushenkilökunta aineistossa

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn frekvenssijakaumien tarkastelulla. Vastanneista neljännes oli matemaattis-luonnontieteellisestä tiedekunnasta ja hieman yli viidennes vastaajista oli joko kasvatustieteiden tiedekunnasta tai humanistisesta tiedekunnasta. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan vastaajia oli hieman yli 10 prosenttia ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnan vastaajia hieman vajaa 10 prosenttia. Taloustieteiden tiedekunnan ja informaatioteknologian tiedekuntien vastaajien osuus vastanneista oli n. 5–7 prosenttia. (TAULUKKO 1.)

TAULUKKO 1 Opetushenkilökunnan määrä aineistossa ja Jyväskylän yliopistossa tiedekunnittain

|   | Opetushenkilökunta |       |           |       |
|---|--------------------|-------|-----------|-------|
|   | Aineisto           |       | Yliopisto |       |
|   | f                  | %     | f         | %     |
| Humanistinen tiedekunta (HTK)                     | 32                 | 21,2  | 124       | 23,3  |
| Informaatioteknologian tiedekunta (ITK)           | 8                  | 5,3   | 38        | 7,1   |
| Kasvatustieteiden tiedekunta (KTK)                | 33                 | 21,9  | 110       | 20,6  |
| Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta (LTTK)   | 17                 | 11,3  | 54        | 10,1  |
| Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta (MLTK) | 38                 | 25,2  | 119       | 22,3  |
| Taloustieteiden tiedekunta (TTK)                  | 10                 | 6,6   | 35        | 6,5   |
| Yhteiskuntatieteiden tiedekunta (YTK)             | 13                 | 8,6   | 53        | 9,9   |
| Yhteensä  | 151                | 100,0 | 533       | 100,0 |

Vastanneita suhteessa koko tiedekunnan opetushenkilöstömäärään oli eniten kasvatustieteiden, liikunta- ja terveystieteiden, matemaattis-luonnontieteellisen ja taloustieteiden tiedekunnissa. Aineisto noudattelee kuitenkin melko hyvin tiedekuntajakaumaa. (TAULUKKO 1.)

Vastanneista miehiä oli 51 prosenttia ja naisia 49 prosenttia. Jakauma ei täysin vastaa yliopiston opetushenkilökunnan sukupuolijakaumaa, sillä Jyväskylän yliopiston koko opetushenkilökunnassa miesten osuus on 58,3 prosenttia ja naisten puolestaan 41,7 prosenttia. Naiset vastasivat siis kyselyyn ahkerammin. (TAULUKKO 2.)

TAULUKKO 2 Opetushenkilökunnan määrä aineistossa sukupuolittain

|          | Aineisto |       |
|----------|----------|-------|
|          | f        | %     |
| Miehet   | 77       | 51,0  |
| Naiset   | 74       | 49,0  |
| Yhteensä | 151      | 100,0 |

Kyselyyn vastanneista professoreita oli 25,8 prosenttia, lehtoreita ja yliopistonopettajia 34,4 prosenttia, yliassistentteja 15,2 prosenttia ja assistentteja 24,5 prosenttia. Aineistossa assistentteja on suhteessa enemmän kuin kokonaisuudessaan Jyväskylän yliopiston ainelaitoksen opetushenkilökunnassa. Lehtoreita ja yliopistonopettajia sekä yliassistentteja on suhteessa kaikkiin ammattinimikkeisiin sekä aineistossa että kokonaisuudessaan ainelaitoksilla lähes saman verran, jolloin näiden ammattiryhmien osalta vastaukset ovat mahdollisesti yleistettävissä koskemaan kaikkia Jyväskylän yliopiston ainelaitosten lehtoreita, yliopistonopettajia sekä yliassistentteja. Professoreita on suhteutettuna kaikkien ammattinimikkeiden yhteismäärään aineistossa vähemmän verrattuna ainelaitosten professoreiden määrään. (TAULUKKO 3.)

TAULUKKO 3 Opetushenkilökunnan määrä ammattinimikkeittäin aineistossa ja Jyväskylän yliopistossa

|                                 | Aineisto |       | Yliopisto |       |
|---------------------------------|----------|-------|-----------|-------|
|                                 | f        | %     | f         | %     |
| Professorit                     | 39       | 25,8  | 172       | 32,3  |
| Lehtorit ja yliopistonopettajat | 52       | 34,4  | 185       | 34,7  |
| Yliassistentit                  | 23       | 15,2  | 86        | 16,1  |
| Assistentit                     | 37       | 24,5  | 90        | 16,9  |
| Yhteensä                        | 151      | 100,0 | 533       | 100,0 |

Kaikista vastanneista yhdeksän (6,0 %) kuului laitoksen johtoon. Suhde on hieman pienempi verrattuna Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökuntaan, joissa johtajia ja varajohtajia on 8,3 prosenttia koko ainelaitosten opetushenkilökunnasta. (TAULUKKO 4.)

TAULUKKO 4 Opetushenkilökunnan määrä aineistossa aseman laitoksella mukaan

|                                  | Aineisto |       | Opetushenkilökunta |       |
|----------------------------------|----------|-------|--------------------|-------|
|                                  | f        | %     | f                  | %     |
| Laitoksen johto                  | 9        | 6,0   | 44                 | 8,3   |
| Laitoksen muu opetushenkilökunta | 142      | 94,0  | 489                | 91,7  |
| Yhteensä                         | 151      | 100,0 | 533                | 100,0 |

Vastanneista 41,7 prosenttia oli hankkinut opettajan kelpoisuuden. Aineiston lehtoreista ja yliopistonopettajista on enemmistö (67,3 %) hankkinut pedagogisen pätevyyden ja professoreista vain neljänneksellä (25,6 %) on pedagoginen pätevyys. Yliassistenteista (34,8 %) noin kolmannes ja assistenteista (27,0 %) noin neljännes on hankkinut pedagogisen pätevyyden. Lehtoreiden ja yliopisto-opettajien virat ovat opetusvirkoja, josta voi johtua enemmistön pedagoginen pätevyys. Assistentit puolestaan tekevät jatko-opintoja, mikä voi vaikuttaa pedagogisen pätevöitymisen vähäisempään määrään. (TAULUKKO 5.)

TAULUKKO 5 Opetushenkilökunnan pedagogien pätevyys ammattinimikkeittäin

|                                    |   | Pedagoginen<br>pätevyys<br>hankittu | Ei pedagogista<br>pätevyyttä | Yhteensä |
|------------------------------------|---|-------------------------------------|------------------------------|----------|
| Professorit                        | f | 10                                  | 29                           | 39       |
|                                    | % | 25,6                                | 74,4                         | 100,0    |
| Lehtorit ja<br>yliopistonopettajat | f | 35                                  | 17                           | 52       |
|                                    | % | 67,3                                | 32,7                         | 100,0    |
| Yliassistentti                     | f | 8                                   | 15                           | 23       |
|                                    | % | 34,8                                | 65,2                         | 100,0    |
| Assistentti                        | f | 10                                  | 27                           | 37       |
|                                    | % | 27,0                                | 73,0                         | 100,0    |
| Yhteensä                           | f | 63                                  | 88                           | 151      |
|                                    | % | 41,7                                | 58,3                         | 100,0    |

Vastanneista kolmannes oli työskennellyt yliopistolla alle viisi vuotta. 22,7 prosenttia vastanneista oli työskennellyt yliopistolla 6–10 vuotta, 11,3 prosenttia vastanneista 11–15 vuotta ja 12,7 prosenttia 16–20 vuotta. Kolmessa viimeisessä luokassa, 21–35 vuotta, oli vastanneista työskennellyt yhteensä 20 prosenttia.

Professoreista on Jyväskylän yliopistossa alle kymmenen vuotta työskennellyt 47,4 prosenttia, lehtoreista ja yliopistonopettajista 28,8 prosenttia, yliassistenteista 73,9 prosenttia ja assistenteista 91,9 prosenttia. Alle kymmenen vuotta yliopistolla

työskennelleiden osuudet (56,0 %) ovat huomattavasti suurempia kuin yli 10 vuotta yliopistolla työskennelleiden osuus. (TAULUKKO 6.)

TAULUKKO 6 Työvuodet yliopistolla ammattinimikkeittäin

|                                    |   | 0-5  | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | 26-30 | 31-35 | yht.  |
|------------------------------------|---|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| professorit                        | f | 10   | 8    | 3     | 6     | 5     | 4     | 2     | 38    |
|                                    | % | 26,3 | 21,1 | 7,9   | 15,8  | 13,2  | 10,5  | 5,3   | 100,0 |
| lehtorit ja<br>yliopistonopettajat | f | 9    | 6    | 9     | 11    | 3     | 7     | 7     | 52    |
|                                    | % | 17,3 | 11,5 | 17,3  | 21,2  | 5,8   | 13,5  | 13,5  | 100,0 |
| yliassistentit                     | f | 6    | 11   | 4     | 2     | 0     | 0     | 0     | 23    |
|                                    | % | 26,1 | 47,8 | 17,4  | 8,7   | 0     | 0     | 0     | 100,0 |
| assistentit                        | f | 25   | 9    | 1     | 0     | 1     | 1     | 0     | 37    |
|                                    | % | 67,6 | 24,3 | 2,7   | 0     | 2,7   | 2,7   | 0     | 100,0 |
| yhteensä                           | f | 50   | 34   | 17    | 19    | 9     | 12    | 9     | 150   |
|                                    | % | 33,3 | 22,7 | 11,3  | 12,7  | 6,0   | 8,0   | 6,0   | 100,0 |

Assistenteista kaksi sijoittuu luokkiin 21-25 ja 26-30 vuotta yliopistolla työskennelleet. Yliopistotyövuosien sijoittumisluokat vaikuttavat suurilta assistenttuuriin nähden, sillä assistentteina toimitaan usein yliopistouran alkuvaiheilla. Nämä havainnot

TAULUKKO 7 Tieteellinen pätevytyminen ammattinimikkeittäin

|                                    |   | tohtori | lisensiaatti | maisteri | yhteensä |
|------------------------------------|---|---------|--------------|----------|----------|
| Professorit                        | f | 39      | 0            | 0        | 39       |
|                                    | % | 100,0   | 0            | 0        | 100,0    |
| Lehtorit ja<br>yliopistonopettajat | f | 25      | 8            | 19       | 52       |
|                                    | % | 48,1    | 15,4         | 36,5     | 100,0    |
| Yliassistentti                     | f | 18      | 3            | 2        | 23       |
|                                    | % | 78,3    | 13,0         | 8,7      | 100,0    |
| Assistentti                        | f | 7       | 6            | 24       | 37       |
|                                    | % | 18,9    | 16,2         | 64,9     | 100,0    |
| Yhteensä                           | f | 89      | 17           | 45       | 151      |
|                                    | % | 58,9    | 11,3         | 29,8     | 100,0    |

saattavat siten olla virheellisiä. Toisaalta pienillä laitoksilla muita kuin assistentin virkoja ei välttämättä ole tarjolla, jolloin assistenttuurejakin hoidetaan useamman vuoden ajan. Suuret erot ammattinimikkeiden välillä työvuosien jakautumisessa ovat selitettävissä myös jossain määrin sillä, että assistenttuureja hoidetaan pääasiassa yliopistouran alkuvaiheessa jatko-opintoja suoritettaessa. Assistenteista suurin osa (64,9 %) onkin tieteelliseltä pätevöitymiseltään maisteri. Kaikilla vastanneilla oli vähintään maisterin koulutus. 58,9 prosentilla aineistosta on tohtorin pätevyys. Lisensiaatteja aineistosta on 11,3 prosenttia ja maistereita 29,8 prosenttia. (TAULUKKO 7.)

## 4.2 Laitoksen opetustoiminta

### 4.2.1 Tavoitteellinen opetustoiminta

*Opetustoiminnan tavoitteellisuus* -osiolle tehdyn faktorianalyysin perusteella muodostui kaksi faktoria. *Laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuus* -faktoriksi (F1) nimetty ensimmäinen faktori selittää aineiston muuttujien vaihtelusta 51,9 prosenttia. Toinen faktori selittää muuttujien vaihtelusta 16,4 prosenttia ja se nimettiin *Oman opetustoiminnan tavoitteellisuus* -faktoriksi (F2). Faktorit selittävät muuttujien vaihtelusta 68,3 prosenttia. (TAULUKKO 8.)

Vastausten mukaan oma opetustoiminta koetaan tavoitteellisempänä kuin yleisemmin laitoksen opetustoimintaa. *Oman opetustoiminnan tavoitteellisuus* -muuttujan keskiarvo on 4,48 ja keskihajonta 0,74. Laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuutta koskien vastausten keskiarvo on 3,66 ja keskihajonta 0,81. (LIITE 6.) Oma toiminta arvioidaan yleensä aina positiivisemmaksi kuin muiden toiminta tai toiminta yleensä.

Asema laitoksella vaikuttaa siihen, millaiseksi vastaaja kokee sekä laitoksen opetustoiminnan että oman opetustoimintansa tavoitteellisuuden. Laitoksen johto eli johtajat ja varajohtajat näkevät laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisempänä kuin muu opetushenkilökunta ( $t=3.623$ ,  $df=149$ ,  $p=.000$ ). Myös oman toimintansa laitoksen johto kokee tavoitteellisemmaksi kuin muu henkilökunta, ero keskiarvojen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=8.736$ ,  $df=141.0$ ,  $p=.000$ ).

TAULUKKO 8 Opetustoiminnan tavoitteellisuus -osion faktorit ja faktorilataukset

|   | F1   | F2   | Kommuna-<br>liteetti, h2 |
|---|------|------|--------------------------|
| Laitoksellani mietitään keinoja oppimisen edistämiseksi                             | .806 |      | .656                     |
| Laitoksella asetetaan selkeitä tavoitteita opetukselle                              | .789 |      | .633                     |
| Laitoksella asetetaan opetustoiminnan tavoitteet yhteisesti                         | .760 |      | .558                     |
| Opetuksen tavoitteista keskustellaan laitoksella                                    | .749 |      | .544                     |
| Laitoksella keskustellaan oppimisen luonteesta ja henkilökunnan oppimiskäsityksistä | .666 |      | .473                     |
| Olen ollut asettamassa tavoitteita laitoksen opetukselle                            | .530 | .312 | .439                     |
| Mietin keinoja oppimisen edistämiseksi  |      | .818 | .662                     |
| Ominaisarvot  | 3,63 | 1,15 |                          |
| Selitysosuudet % (varianssista)   | 51,9 | 16,4 |                          |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %   | 51,9 | 68,3 |                          |

Laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuuden kokemisessa on ammattinimikkeiden välillä tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ( $F=5.911$ ,  $df=3$ ,  $p=.001$ ). Professorit arvioivat laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisemmaksi ( $\bar{x}=4.06$ ,  $s=0.727$ ) kuin yliassistentit ( $p=.002$ ) ( $\bar{x}=3.35$ ,  $s=0.909$ ) tai assistentit ( $p=.004$ ) ( $\bar{x}=3.41$ ,  $s=0.765$ ).

Tiedekuntien vastausten välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa suhtautumisessa laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuuteen ( $F=4.045$ ,  $df=6$ ,  $p=.001$ ). Informaatioteknologian tiedekunnan henkilökunta arvioi, että oman laitoksen opetustoiminta ei ole kovin tavoitteellista ( $\bar{x}=2.71$ ,  $s=0.65$ ). Myös matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa arvioidaan oman laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuus alhaisemmaksi kuin muissa tiedekunnissa ( $\bar{x}=3.41$ ,  $s=0.92$ ). Kasvatustieteiden tiedekunnassa arvioidaan oman laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuus korkeimmaksi ( $\bar{x}=3.99$ ,  $s=0.68$ ), humanistisessa tiedekunnassa toiseksi

korkeimmaksi ( $\bar{x} = 3.82$ ,  $s = 0.71$ ). Tilastollisesti erittäin merkitsevä on ero informaatioteknologian tiedekunnan ja kasvatustieteiden tiedekunnan vastausten välillä ( $p = .001$ ). Informaatioteknologian tiedekunnan ja humanistisen tiedekunnan vastausten keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ( $p = .006$ ). Informaatioteknologian tiedekunnan ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan ( $p = .035$ ) sekä matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan ja kasvatustieteiden tiedekunnan keskiarvojen väliset erot ( $p = .031$ ) ovat tilastollisesti melkein merkitseviä.

Tieteellinen pätevytyminen vaikuttaa siihen, miten tavoitteellisena laitoksen opetustoiminta nähdään. Ryhmien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ( $F = 3.662$ ,  $df = 2$ ,  $p = .028$ ). Tohtorit ( $\bar{x} = 3.78$ ,  $s = 0.872$ ) kokevat laitoksen opetustoiminnan tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $p = .032$ ) tavoitteellisemmaksi kuin lisensiaatit ( $\bar{x} = 3.25$ ,  $s = 0.669$ ).

Naiset arvioivat oman opetustoimintansa tavoitteellisemmaksi kuin miehet ( $t = -3.017$ ,  $df = 131.82$ ,  $p = .003$ ). Myös pedagoginen pätevyys vaikuttaa siihen, miten tavoitteelliseksi oma opetustoiminta koetaan. Ne, joilla on pedagoginen pätevyys, arvioivat oman opetustoimintansa tavoitteellisuutensa muita korkeammaksi ( $t = 3.077$ ,  $df = 147.512$ ,  $p = .002$ ).

Oman opetustoiminnan tavoitteellisuuden kokemisessa on ammattinimikkeiden välillä tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ( $\chi^2 = 11.022$ ,  $df = 3$ ,  $p = .012$ ). Lehtorit ja yliopistonopettajat arvioivat oman opetustoimintansa tavoitteellisemmaksi kuin muut ammattiryhmät ( $\bar{x} = 4.73$ ,  $s = 0.490$ ). Yliassistenttien arvio oman opetustoiminnan tavoitteellisuudesta on alhaisin ( $\bar{x} = 4.22$ ,  $s = 0.951$ ), vaikka heidänkin arvionsa opetustoiminnan tavoitteellisuudesta on voimakkaasti positiivisen puolella.

Tiedekunnat eroavat myös suhteessa arvioon oman opetustoiminnan tavoitteellisuudesta, tiedekuntien vastausten keskiarvojen välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa ( $\chi^2 = 18.491$ ,  $df = 6$ ,  $p = .005$ ). Kasvatustieteiden tiedekunnassa oman opetustoiminnan tavoitteellisuus arvioidaan korkeimmaksi ( $\bar{x} = 4.78$ ,  $s = 0.42$ ). Myös muissa tiedekunnissa arvioidaan oman opetustoiminnan tavoitteellisuus korkeaksi.

#### 4.2.2 Pedagoginen toiminta

*Pedagoginen toiminta* -osion faktoroinnin kautta saatiin kolme faktoria, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 64,0 prosenttia. Ensimmäinen faktori selittää muuttujien



vaihtelusta 36,0 prosenttia ja se nimettiin faktorille latautuneiden muuttujien mukaan *Kiinnostus opetusta kohtaan* -faktoriksi (F3). Toinen faktori nimettiin *Suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan* -faktoriksi (F4) ja se selittää muuttujien vaihtelusta 16,7 prosenttia. Kolmas *Opetuksen kehittäminen laitoksella* -faktori (F5) selittää muuttujien vaihtelusta 11,3 prosenttia. Muuttujista väittämät 18 ja 21 jäivät faktoroitumatta ja ne poistettiin käsittelystä. (TAULUKKO 9)

TAULUKKO 9 Pedagoginen toiminta -osion faktorit ja faktorilataukset

|  | F3   | F4   | F5    | Kommuna-<br>liteetti, h <sup>2</sup> |
|--|------|------|-------|--------------------------------------|
| Olen kiinnostunut muiden opetuksesta<br>laitoksellani  | .756 |      |       | .528                                 |
| Muut laitoksella ovat kiinnostuneet<br>opetustyöstäni  | .581 |      |       | .405                                 |
| Opin kollegoiden opetuksesta laitoksellani   | .529 |      |       | .334                                 |
| En suhtaudu epäilevästi<br>korkeakoulupedagogiikkaan   |      | .956 |       | .940                                 |
| Koen, että oma oppiaineeni ei ole niin<br>erityinen, että yliopistopedagogiikalla on<br>sille annettavaa |      | .689 |       | .478                                 |
| Laitoksella on meneillään opetuksen<br>kehittämiprojekteja   |      |      | -.925 | .766                                 |
| Laitoksellani kehitetään opetusta jatkuvasti   |      |      | -.688 | .630                                 |
| Laitokseni opettajat osallistuvat oman<br>pedagogisen ammattitaitonsa kehittämiseen                      |      |      |       | .224                                 |
| Kehitän laitoksellani omaa opetustani  |      |      |       | .243                                 |
| Ominaisarvot   | 3,24 | 1,50 | 1,01  |                                      |
| Selitysosuudet % (varianssista)  | 36,0 | 16,7 | 11,3  |                                      |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %  | 36,0 | 52,7 | 64,0  |                                      |

Vastaajien näkemyksen mukaan pedagoginen toiminta laitoksella yleisesti nähtiin lievän positiivisessa valossa. Vastaajat suhtautuivat keskimäärin positiivisesti korkeakoulupedagogiikkaan ( $\bar{x}=4.04$ ,  $s=0.98$ ) ja heidän mukaansa laitoksilla ollaan jonkin verran kiinnostuneita muiden opetuksesta ( $\bar{x}=3.47$ ,  $s=.79$ ). Vastaajien

näkemyksen mukaan laitoksella myös kehitetään jonkin verran opetusta ( $\bar{x}=3.86$ ,  $s=0.96$ ). (LIITE 7.)

Naisten suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan on tilastollisesti erittäin merkitsevästi positiivisempaa kuin miesten ( $t=-4.378$ ,  $df=145,363$ ,  $p=.000$ ). Myös pedagogisen pätevyyden hankineet suhtautuvat korkeakoulupedagogiikkaan tilastollisesti erittäin merkitsevästi positiivisemmin ( $t=4.655$ ,  $df=149$ ,  $p=.000$ ).

Ammattinimikkeiden välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa suhtautumisessa korkeakoulupedagogiikkaan ( $F=2.958$ ,  $df=3$ ,  $p=.034$ ). Lehtorit ja yliopistonopettajat ( $\bar{x}=4.32$ ,  $s=0.82$ ) suhtautuvat korkeakoulupedagogiikkaan positiivisemmin ( $p=.020$ ) kuin professorit ( $\bar{x}=3.73$ ,  $s=1.11$ ).

Työskentelyvuodet yliopistolla vaikuttavat tilastollisesti melkein merkitsevästi siihen, miten korkeakoulupedagogiikkaan suhtaudutaan ( $F=2.63$ ,  $df=6$ ,  $p=.019$ ). 11–15 vuotta yliopistolla työskennelleet suhtautuvat myönteisimmin korkeakoulupedagogiikkaan ( $\bar{x}=4.62$ ,  $s=0.63$ ), ja ero 6–10 vuotta yliopistolla työskennelleisiin ( $\bar{x}=3.72$ ,  $s=.96$ ) on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p=.030$ ).

Suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan vaihtelee tiedekunnittain ( $F=4.586$ ,  $df=6$ ,  $p=.000$ ). Kasvatustieteiden tiedekunnassa suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan on positiivisinta ( $\bar{x}=4.56$ ,  $s=0.61$ ). Ero yhteiskuntatieteellisen tiedekuntaan ( $p=.010$ ) ja taloustieteiden tiedekuntaan ( $p=.027$ ) nähden on tilastollisesti melkein merkitsevä, matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan vastauksiin nähden tilastollisesti merkitsevä ( $p=.004$ ). Yhteiskuntatieteellisessä ( $\bar{x}=3.50$ ,  $s=0.68$ ), taloustieteiden ( $\bar{x}=3.50$ ,  $s=1.08$ ) ja matemaattis-luonnontieteellisessä ( $\bar{x}=3.74$ ,  $s=1.07$ ) tiedekunnassa suhtaudutaan korkeakoulupedagogiikkaan negatiivisemmin kuin muissa tiedekunnissa, vaikka myös näissä tiedekunnissa suhtautuminen pedagogiikkaan on keskimäärin positiivisen puolella.

Laitosten johdon käsityksen mukaan kiinnostus opetusta kohtaan laitoksella on korkeampi kuin muun opetushenkilökunnan näkemyksen mukaan ( $t=2.408$ ,  $df=149$ ,  $p=.017$ ). Myös näkemys opetuksen kehittämisestä laitoksella on laitoksen johdolla positiivisempi kuin muulla opetushenkilökunnalla ( $t=2.081$ ,  $df=149$ ,  $p=.039$ ).

Tiedekuntien välillä on myös tilastollisesti melkein merkitsevää eroa näkemyksissä laitoksen opetuksen kehittämisestä ( $\chi^2=14.356$ ,  $df=6$ ,  $p=.026$ ). Kasvatustieteiden ( $\bar{x}=4.28$ ,  $s=0.71$ ) ja liikunta- ja terveystieteiden ( $\bar{x}=4.12$ ,  $s=0.67$ )

tiedekunnista olevien vastaajien mukaan omalla laitoksella kehitetään enemmän opetusta kuin muiden tiedekuntien vastaajien mukaan. Informaatioteknologian tiedekunnan vastaajien mukaan opetusta kehitetään vain jossain määrin omalla laitoksella ( $\bar{x}=2.94$ ,  $s=1.24$ ).

Mielenkiintoista on, että professoreiden ( $\bar{x}=4.17$ ,  $s=0.84$ ) näkemyksen mukaan laitoksilla kehitetään opetusta enemmän kuin assistenttien mielestä ( $\bar{x}=3.55$ ,  $s=0.92$ ), vastausten keskiarvojen välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ( $p=.026$ ). Ammattinimikkeiden näkemykset eroavat tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $F=2.884$ ,  $df=3$ ,  $p=.038$ ).

Tohtoreiden ( $\bar{x}=3.95$ ,  $s=0.98$ ) mukaan laitoksella kehitetään enemmän opetusta kuin lisensiaattien ( $\bar{x}=3.38$ ,  $s=0.93$ ) ja maistereiden ( $\bar{x}=3.88$ ,  $s=0.88$ ) mielestä. Tieteellinen pätevytyminen vaikuttaa vastauksiin ja näkemyksiin tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $\chi^2=6.243$ ,  $df=2$ ,  $p=.044$ ).

#### 4.2.3 Palautteet ja niiden hyödyntäminen

Faktoroinnin tuloksena muodostuu kolme faktoria, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 64,5 prosenttia. Ensimmäinen *Opintojen edistymisen seuranta ja opiskelijapalautte laitoksella* -faktori (F6) selittää muuttujien vaihtelusta 34,5 prosenttia. Toinen *Opiskelijapalautte omassa opetuksessa* -faktori (F7) selittää muuttujien vaihtelusta 15,3 prosenttia. Kolmas *Vertaispalautte opetuksessa* -faktori (F8) selittää muuttujien vaihtelusta 14,7 prosenttia. Yksi muuttuja (väittäjä 35) jä latautumatta faktoreille ja se poistettiin tarkastelusta. (TAULUKKO 10).

Vastaajien näkemyksen mukaan laitoksilla seurataan jonkin verran opintojen edistymistä ja kerätään opiskelijapalautetta ( $\bar{x}=3.39$ ,  $s=0.84$ ). Oman opetuksen osalta opiskelijapalautteista arvioidaan kerättävän ja käytettävän hyödyksi opetuksen kehittämisessä enemmän kuin yleisesti laitoksella ( $\bar{x}=4.08$ ,  $s=0.84$ ). (LIITE 8.)

Johdon näkemyksen mukaan laitoksella seurataan opintojen edistymistä ja kerätään palautetta opiskelijoilta enemmän kuin muun henkilökunnan mielestä ( $t=2.349$ ,  $df=149$ ,  $p=.020$ ). Yllättävästi pedagogisen pätevyyden hankkineiden mielestä opiskelijapalautteen kerääminen ja opintojen edistymisen seuranta on harvinaisempaa kuin pedagogista pätevyyttä vailla olevien mielestä ( $t=-2.139$ ,  $df=149$ ,  $p=.034$ ). Myös ammattinimeke vaikuttaa siihen, miten nähdään opiskelijapalautetta kerättävän

( $F=3.531$ ,  $df=3$ ,  $p=.016$ ). Professoreilla ( $\bar{x}=3.71$ ,  $s=0.81$ ) on tilastollisesti melkein merkitsevästi ( $p=.010$ ) korkeammat vastausten keskiarvot kuin lehtoreilla ja yliopistonopettajilla ( $\bar{x}=3.16$ ,  $s=0.87$ ).

TAULUKKO 10 Palautteet ja niiden hyödyntäminen -osion faktorit ja faktorilataukset

|   | F6   | F7   | F8   | Kommuna-<br>liteetti, $h^2$ |
|---|------|------|------|-----------------------------|
| Opintojen edistymisestä kerätään laitoksella aktiivisesti tietoa  | .796 |      |      | .570                        |
| Opintojen edistymisestä kerättyä tietoa käytetään laitoksellani hyväksi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa | .768 |      |      | .600                        |
| Laitoksellani keskustellaan (säännöllisesti) opetuksesta saadusta opiskelijapalautteesta                          | .689 |      |      | .552                        |
| Laitoksellani hyödynnetään saatu opiskelijapalautte opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä                    | .629 |      |      | .487                        |
| Laitoksellani kerätään opetuksesta säännöllisesti palautetta opiskelijoilta                                       | .570 |      |      | .415                        |
| Kerään opetuksestasi säännöllisesti opiskelijapalautetta  |      | .841 |      | .707                        |
| Hyödynnän saamaani opiskelijapalautetta opetukseni suunnittelussa ja kehittämisessä                               |      | .803 |      | .661                        |
| Keskustelen opetuksesta saamastani palautteesta opiskelijoiden kanssa   |      | .654 |      | .519                        |
| Hyödynnän opetuksessani henkilökunnalta saamaani palautetta   |      |      | .866 | .751                        |
| Saan opetuksestani palautetta muulta henkilökunnalta  |      |      | .845 | .702                        |
| Annan palautetta opetuksesta laitoksen opettajille  |      |      | .589 | .371                        |
| Käytän opetukseni suunnittelussa ja/tai kehittämisessä opintojen edistymisestä kerättyä tietoa                    |      |      |      | .180                        |
| Ominaisarvot  | 4,1  | 1,8  | 1,8  |                             |
| Selitysosuudet % (varianssista)   | 34,5 | 15,3 | 14,7 |                             |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %   | 34,5 | 49,8 | 64,5 |                             |

Naiset käyttävät opiskelijapalautetta miehiä enemmän omassa opetuksessaan ( $U=1996.50$ ,  $p=.001$ ). Myös tiedekunnittain on eroja siinä, miten omassa opetuksessa kerätään ja käytetään hyväksi opiskelijapalautetta ( $F=2.751$ ,  $df=6$ ,  $p=.015$ ). Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetushenkilökunta kerää ja käyttää aktiivisimmin opiskelijapalautetta omassa opetuksessaan ( $\bar{x}=4.38$ ,  $s=0.64$ ), liikunta- ja terveystieteiden ( $\bar{x}=4.33$ ,  $s=0.69$ ) sekä kasvatustieteiden ( $\bar{x}=4.29$ ,  $s=0.68$ ) tiedekunnassa opiskelijapalautetta katsotaan myös käytettävän opiskelijapalautetta hyödyksi hyvin omassa opetuksessa. Vähiten opiskelijapalautetta kerrotaan kerättävän ja hyödynnettävän taloustieteiden ( $\bar{x}=3.53$ ,  $s=1.09$ ), informaatioteknologian ( $\bar{x}=3.54$ ,  $s=0.73$ ) ja matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa ( $\bar{x}=3.88$ ,  $s=0.91$ ).

Yliopistossa 11–15 vuotta työskennelleet ( $\bar{x}=$ ,  $s=0.$ ) hyödyntävät opiskelijapalautetta enemmän kuin 0–5 vuotta ( $\bar{x}=$ ,  $s=0.$ ) yliopistossa työskennelleet ( $p=.022$ ). Tutkimustulos ei siten tue näkemystä, että ikä ja työkokemus vaikuttaisivat palautteiden hyödyntämistä vähentävästi (Joronen 1993, 94).

Vertaispalautetta opetuksesta ei kollegoilta juurikaan katsota saavan tai hyödynnettävän opetuksessa ( $\bar{x}=2.58$ ,  $s=0.98$ ) (LIITE 8). Taustatiedot eivät erottele vertaispalaute opetuksessa -muuttujaa.

### 4.3 Yhteistyö ja yhteisöllisyys

*Yhteistyö ja yhteisöllisyys* -osion muuttujat latautuivat kahdelle faktorille, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 58,3 prosenttia. Ensimmäinen faktori selittää muuttujien vaihtelusta 41,9 prosenttia ja se nimettiin *Yhteistyö omalla laitoksella* -faktoriksi (F9). *Yhteistyö oman laitoksen ulkopuolelle* -faktori (F10) selittää muuttujien vaihtelusta 16,3 prosenttia. (TAULUKKO 11).

Yhteistyön tekeminen on vastaajien mukaan oman laitoksen sisällä ( $\bar{x}=3.66$ ,  $s=0.80$ ) yleisempää kuin oman laitoksen ulkopuolelle ( $\bar{x}=2.78$ ,  $s=0.99$ ). Vastaajien mukaan yhteistyötä muiden laitosten, tiedekuntien tai yliopistojen kanssa ei juurikaan esiinny. (LIITE 9.)

TAULUKKO 11 Yhteistyö ja yhteisöllisyys -osion faktorit ja faktorilataukset

|   | F9   | F10  | Kommuna-<br>liteetti, h <sup>2</sup> |
|---|------|------|--------------------------------------|
| Laitoksella suunnitellaan ja/tai kehitetään opetusta yhdessä  | .886 |      | .729                                 |
| Laitoksella toteutetaan opetusta yhteisesti   | .748 |      | .565                                 |
| Laitoksellani keskustellaan opetukseen liittyvistä asioista avoimesti   | .630 |      | .350                                 |
| Kehitän opetusta yhdessä muiden opettajien kanssa   | .583 | .319 | .592                                 |
| Teen yhteistyötä oman laitoksen sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä          | .529 |      | .462                                 |
| Toteutan opetusta yhteisesti/yhdessä muiden opettajien kanssa   | .406 | .313 | .366                                 |
| Teen yhteistyötä Jyväskylän yliopiston muiden laitosten opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä |      | .932 | .772                                 |
| Teen yhteistyötä oman tiedekunnan sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä        |      | .741 | .614                                 |
| Teen yhteistyötä muiden yliopistojen opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä                    |      | .534 | .277                                 |
| Keskustelen opetuksen kehittämisestä opiskelijoiden kanssa  |      | .366 | .219                                 |
| Ominaisarvot  | 4,1  | 1,6  |                                      |
| Selitysosuudet % (varianssista)   | 41,9 | 16,3 |                                      |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %   | 41,9 | 58,3 |                                      |

Yhteistyö oman laitoksen sisällä on laitoksen johdon ( $\bar{x}=4.50$ ,  $s=0.46$ ) mielestä yleisempää kuin laitoksen muun opetushenkilökunnan ( $\bar{x}=3.61$ ,  $s=0.79$ ) mielestä. Laitoksen johdon ja henkilökunnan vastausten välinen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=3.344$ ,  $df=149$ ,  $p=.001$ ).

Tieteellinen pätevyys vaikuttaa näkemykseen siitä, miten paljon laitoksen sisällä tehdään yhteistyötä ( $\chi^2=6.398$ ,  $df=2$ ,  $p=.039$ ). Ero vastausten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä. Tohtoreiden ( $\bar{x}=3.74$ ,  $s=0.84$ ) näkemyksen mukaan

omalla laitoksella tehdään enemmän yhteistyötä kuin lisensiaattien ( $\bar{x}=3.24$ ,  $s=0.86$ ) ja maistereiden mielestä ( $\bar{x}=3.67$ ,  $s=0.65$ ).

Johdon näkemyksen mukaan ( $\bar{x}=3.58$ ,  $s=1.01$ ) omalla laitoksella tehdään jonkin verran yhteistyötä myös oman laitoksen ulkopuolelle, kun muun opetushenkilökunnan mielestä ( $\bar{x}=2.73$ ,  $s=0.86$ ) yhteistyötä ei juuri olisi ( $t=2.535$ ,  $df=149$ ,  $p=.012$ ). Ammattinimikkeiden näkemysten välillä yhteistyön tekemisestä oman laitoksen ulkopuolelle on tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa ( $F=7.275$ ,  $df=3$ ,  $p=.000$ ). Professoreiden ( $\bar{x}=3.09$ ,  $s=1.01$ ) sekä lehtoreiden ja yliopistonopettajien ( $\bar{x}=3.05$ ,  $s=0.93$ ) näkemysten mukaan oman laitoksen ulkopuolelle ulottuvaa yhteistyötä olisi laitoksilla lievästä. Assistenttien näkemyksen mukaan ( $\bar{x}=2.28$ ,  $s=0.90$ ) yhteistyötä oman laitoksen ulkopuolelle ei juuri esiintyisi. Suhteessa assistenttien näkemykseen sekä professorien ( $p=.001$ ) että lehtorien ja yliopistonopettajien ( $p=.001$ ) vastaukset eroavat tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p=.001$ ). Ero ammattinimikkeiden välillä voi johtua siitä, että yhteistyötä todennäköisemmin toteutetaan aine- ja syventävien opintojen yhteydessä kuin perusopinnoissa. Työjärjestelyt laitoksella saattavat yleisesti mennä niin, että vastuu perusopintojen toteuttamisesta on assistenteilla.

#### 4.4 Tuki ja kannustaminen laitoksella

Faktoroinnin kautta muuttujat latautuvat kahdelle faktorille, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 60,4 prosenttia. Ensimmäinen *Laitoksen tuki opetustoiminnalle* -faktori (F11) selittää muuttujien vaihtelusta 49,2 prosenttia. Toinen *Oma tuki muille* -faktori (F12) selittää muuttujien vaihtelusta 11,2 prosenttia. (TAULUKKO 12.)

Oman tuen antaminen muille arvioidaan korkeammaksi kuin laitoksella tuen saaminen yleensä ( $\bar{x}=3.10$ ,  $s=0.85$ ), vaikka näkemykset ovat molemmissa lähempänä neutraalia kantaa. (LIITE 10.)

Laitoksen johto kokee, että laitoksen tuki opetustoiminnalle on suurempaa kuin muun opetushenkilökunnan mielestä, ero aseman suhteen on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=4.140$ ,  $df=149$ ,  $p=.000$ ). Laitoksen johdon vastausten keskiarvo on 3.94, kun muun henkilökunnan vastausten keskiarvo on negatiivisen puolella, vain 2.73.

TAULUKKO 12 Tuki ja kannustaminen laitoksella -osion faktorit ja faktorilataukset

|  | F11  | F12  | Kommuna-<br>liteetti, h <sup>2</sup> |
|--|------|------|--------------------------------------|
| Laitoksellani tuetaan opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja/tai kehittämistä                                | .932 |      | .743                                 |
| Laitoksellani kannustetaan oppimaan kollegoilta opetusasioissa   | .884 |      | .687                                 |
| Laitoksella kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoa   | .754 |      | .623                                 |
| Minua tuetaan tekemään yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja/tai kehittämisessä laitoksella | .720 |      | .614                                 |
| Laitoksella palkitaan opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja/tai kehittämisestä                          | .658 |      | .432                                 |
| Minua kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoani   | .578 |      | .587                                 |
| Mielestäni laitoksella huomioidaan hyvin/riittävästi opetusansiot virantäytössä                                | .569 |      | .334                                 |
| Minua kannustetaan oman opetukseni arviointiin   | .536 |      | .520                                 |
| Kannustan muita laitoksen opettajia oman opetuksen arviointiin   |      | .710 | .448                                 |
| Pyrin tukemaan laitokseni opettajia tekemään yhteistyötä opetusasioissa  |      | .646 | .483                                 |
| Opetusansioni vaikuttivat valintaani nykyiseen virkaani/toimeeni   |      | .399 | .204                                 |
| Ominaisarvot   | 5,4  | 1,2  |                                      |
| Selitysosuudet % (varianssista)  | 49,2 | 11,2 |                                      |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %  | 49,2 | 60,4 |                                      |

Myös ammattinimikkeiden välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa näkemyksessä laitoksen tuesta opetustoiminnalle ( $F=2.466$ ,  $df=3$ ,  $p=.025$ ). Professorit ( $\bar{x}=3.18$ ,  $s=0.88$ ) arvioivat laitoksen tuen opetustoiminnalle positiivisemmaksi kuin lehtorit ( $\bar{x}=2.66$ ,  $s=0.90$ ). Professoreiden ja lehtoreiden vastausten keksiarvojen ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p=.031$ ).

Laitoksen johto arvioi oman tuen antamisen muille korkeammaksi kuin muu laitoksen opetushenkilökunta. Ero vastausten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t=4.440$ ,  $df=149$ ,  $p=.000$ ).



Pedagogisen pätevyyden hankkinut henkilökunta arvioi oman tukensa muulle henkilökunnalle lievästi positiiviseksi ( $\bar{x}=3.26$ ,  $s=0.79$ ), kun pedagogista pätevyyttä vailla olevat opetushenkilökunnan jäsenet arvioivat oman tukensa muille neutraaliksi tai lievästi negatiiviseksi ( $\bar{x}=2.99$ ,  $s=0.88$ ). Ero vastausten välillä tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t=1.977$ ,  $df=149$ ,  $p=.050$ ).

Ammattinimikeryhmät antavat oman arvionsa mukaan eri tavalla tukea opetustoimintaan. Ero ammattinimikkeiden välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F=5.789$ ,  $df=3$ ,  $p=.001$ ). Professorit ( $\bar{x}=3.44$ ,  $s=0.83$ ) tukevat mielestään jonkin verran muita opettajia kuten myös lehtorit ja yliopistonopettajat ( $\bar{x}=3.21$ ,  $s=0.79$ ). Yliassistentit ( $\bar{x}=2.65$ ,  $s=0.90$ ) ja assistentit ( $\bar{x}=2.88$ ,  $s=0.78$ ) eivät juuri oman arvionsa mukaan tue muita laitoksella opetusasioissa. Professorien vastausten ero on tilastollisesti merkitsevä suhteessa yliassistenttien vastauksiin ( $p=.002$ ) ja tilastollisesti melkein merkitsevä suhteessa assistenttien vastauksiin ( $p=.017$ ). Lehtorien ja yliopistonopettajien vastaukset eroavat yliassistenttien vastauksista melkein merkitsevästi ( $p=.038$ ).

#### 4.5 Resurssit ja resurssien jakaminen

Faktoroinnissa *Resurssit ja resurssien jakaminen* -osion muuttujat latautuvat kolmelle faktorille, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 62,4 prosenttia. Ensimmäinen faktori selittää muuttujien vaihtelusta 35,3 prosenttia ja toinen 15,4 prosenttia. Kolmas faktori selittää muuttujien vaihtelusta 11,7 prosenttia.

Ensimmäinen faktori nimettiin faktoreille latautuneiden muuttujien perusteella *Opetusvastuun jakaminen laitoksella* -faktoriksi (F13). Toinen faktori nimettiin *Ajankäyttö omaan opetustoimintaan* -faktoriksi (F14) ja kolmas faktori *Henkilöstön jaksamisen ja työmäärän huomiointi* -faktoriksi (F15). (TAULUKKO 13.)

Vastaajien mukaan laitoksen opetusvastuut jaetaan jonkin verran systemaattisesti ( $\bar{x}=3.17$ ,  $s=0.71$ ). Omaan opetustoimintaan nähdään olevan hieman riittämättömästi aikaa ( $\bar{x}=2.53$ ,  $s=1.06$ ). Oman ajankäytön arvio on luonnollisesti alhainen, sillä vastauksia ohjanee jonkin verran kollektiivisena ilmenevä ajatus riittämättömistä resursseista. (LIITE 11.)

TAULUKKO 13 Resurssit ja resurssien jakaminen -osion faktorit ja faktorilataukset

|  | F13  | F14  | F15   | Kommuna-<br>liteetti, h <sup>2</sup> |
|--|------|------|-------|--------------------------------------|
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan substanssiosaamisen mukaan                   | .907 |      |       | .696                                 |
| Laitoksen opetusvastuuta ei jaeta sattumanvaraisesti                                       | .514 |      | -.331 | .528                                 |
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan käytössä olevan ajan mukaan                  | .451 |      |       | .251                                 |
| Koen, että toiset käyttävät riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen     | .348 |      |       | .180                                 |
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan osaamisen mukaan                             | .317 |      |       | .196                                 |
| Minulla on riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen                      |      | .810 |       | .787                                 |
| En haluaisi käyttää enemmän aikaa opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen |      | .500 |       | .264                                 |
| Laitoksellani kiinnitetään huomiota henkilökunnan jaksamiseen ja työmäärään                |      |      | -.837 | .747                                 |
| Laitoksella kiinnitetään huomiota jaksamiseen ja työmäärääni                               |      |      | -.789 | .700                                 |
| Ominaisarvot   | 3,2  | 1,4  | 1,1   |                                      |
| Selitysosuudet % (variانسista)   | 35,3 | 15,4 | 11,7  |                                      |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %  | 35,3 | 50,8 | 62,4  |                                      |

Opetushenkilöstö, jolla ei ole pedagogista pätevyyttä, näkee opetusvastuun jakamisen laitoksella positiivisemmassa valossa ( $\bar{x}=3.32$ ,  $s=0.65$ ) kuin ne opetushenkilökunnasta, joilla on pedagoginen pätevyys ( $\bar{x}=2.95$ ,  $s=0.74$ ). Ero vastanneiden ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ( $U=1951.0$ ,  $p=.002$ ).

Myös miesten ja naisten vastausten välinen ero on tilastollisesti merkitsevä ( $t = 3.029$ ,  $df=138.695$ ,  $p = .003$ ). Miehet ( $\bar{x}=3.33$ ,  $s=0.60$ ) kokevat, että laitoksen opetusvastuu jaetaan suunnitelmallisemmin kuin miten naiset asian kokevat ( $\bar{x}=2.99$ ,  $s=0.77$ ).

Asema laitoksella vaikuttaa myös siihen, miten opetushenkilökunta kokee opetusvastuun jakamisen laitoksella. Ero laitoksen johdon ja muun

opetushenkilökunnan vastausten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $t=2.123$ ,  $df=149$ ,  $p=.035$ ). Laitoksen johto näkee opetusvastuiden jakamisen suunnitelmallisempänä ( $\bar{x}=3.64$ ,  $s=0.49$ ) kuin muu opetushenkilökunta ( $\bar{x}=3.14$ ,  $s=0.71$ )

Ammattinimikeryhmien vastausten välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa ( $F=3.051$ ,  $df=3$ ,  $p=.031$ ). Vastanneet professorit kokevat, että heillä on hiukan riittämättömästi aikaa omaan opetustoimintaan ( $\bar{x}=2.27$ ,  $s=0.92$ ). Assistentit puolestaan kokevat, että opetustoimintaan on lähes riittävästi aikaa ( $\bar{x}=2.92$ ,  $s=1.02$ ). Ero professoreiden ja assistenttien vastausten välillä on tilastollisesti melkein merkitseviä ( $p=.035$ ).

Vastaajien mukaan omalla laitoksella otetaan huomioon melko huonosti henkilökunnan jaksamista ja työmäärää ( $\bar{x}=2.52$ ,  $s=1.04$ ) (LIITE 11). Merkittävä huomio on, että laitoksen johdon mukaan ( $\bar{x}=3.56$ ,  $s=1.21$ ) henkilöstön työmäärään ja jaksamiseen kiinnitetään enemmän huomiota kuin muun opetushenkilökunnan mielestä ( $\bar{x}=2.46$ ,  $s=1.00$ ). Ero johdon ja muun henkilökunnan välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $U=314.0$ ,  $p=.010$ ).

#### 4.6 Vastuu pedagogisesta johtamisesta

Faktoroinnissa muuttujat latautuvat kolmelle faktorille, jotka selittävät muuttujien vaihtelusta 64,7 prosenttia. Ensimmäinen faktori, joka selittää muuttujien vaihtelusta 28,8 prosenttia, nimettiin *Kiinnostus opetustoiminnan johtamiseen* -faktoriksi (F16). Toinen faktori selittää muuttujien vaihtelusta 19,5 prosenttia ja nimettiin *Pedagoginen johtaminen varajohtajan vastuulla* -faktoriksi (F17). Kolmas faktori nimettiin *Pedagoginen johtaminen opetuksen kehittäjien vastuulla* -faktoriksi (F18) ja se selittää muuttujien vaihtelusta 16,4 prosenttia. (TAULUKKO 14.)

Kiinnostusta opetustoiminnan johtamiseen näyttäisi vastaajien mielestä olevan laitoksilla jonkin verran ( $\bar{x}=3.57$ ,  $s=1.12$ ). Vastuu pedagoginen johtaminen ei näyttäisi olevan opetuksen kehittäjillä ( $\bar{x}=2.58$ ,  $s=0.99$ ). *Pedagoginen johtaminen varajohtajan vastuulla* -muuttuja on hieman negatiivisen puolella ( $\bar{x}=2.86$ ,  $s=0.69$ ), jonka voisi tulkita tarkoittavan, etteivät varajohtajat vastaa pedagogisesta johtamisesta. Faktoriin, josta summamuuttuja laskettu, on kuitenkin uuttunut kolme muuttujaa, joista kaksi laskee summamuuttujan keskiarvoa. (LIITE 12.)

TAULUKKO 14 Vastuu pedagogisesta johtamisesta -osion faktorit ja faktorilataukset

|   | F16  | F17   | F18  | Kommuna-<br>liteetti, h <sup>2</sup> |
|---|------|-------|------|--------------------------------------|
| Laitoksen opetustoiminnasta vastaavat tällä hetkellä tiedossa olevat henkilöt   | .925 |       |      | .856                                 |
| Laitoksen opetustyön johtaminen kiinnostaa kaikkia  | .666 |       |      | .465                                 |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen johtaja   |      | .487  |      | .254                                 |
| Laitoksen opetustyöstä vastaa tällä hetkellä laitoksen varajohtaja  | .391 | -.444 |      | .341                                 |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunta kokonaisuudessaan  |      | .366  |      | .154                                 |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä nimitetty opetuksen kehittämissyhmä tai vastaava  |      |       | .714 | .643                                 |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunnasta koostuva epävirallinen opetuksen kehittämisestä kiinnostunut joukko |      |       | .364 | .128                                 |
| Ominaisarvot  | 2,0  | 1,4   | 1,2  |                                      |
| Selitysosuudet % (variانسista)  | 28,8 | 19,5  | 16,4 |                                      |
| Kumulatiiviset selitysosuudet %   | 28,8 | 48,3  | 64,7 |                                      |

Laitoksen johto kokee muita positiivisemmin sen, että laitoksen opetustoiminnan johtamisesta tällä hetkellä olisi kiinnostuttu ja että siitä myös joku kantaa vastuuta ( $\bar{x}=4.61$ ,  $s=0.65$ ). Myös muun opetushenkilökunnan mielestä laitoksella on kiinnostusta opetustoiminnan johtamista kohtaan ( $\bar{x}=3.69$ ,  $s=1.13$ ), vaikka arvio siitä on hieman neutraalimpi. Ero johdon ja muun opetushenkilökunnan vastauksissa on tilastollisesti merkitsevä ( $t= 3.877$ ,  $df=11.303$ ,  $p=.002$ ).

Myös tiedekuntien välillä on tilastollisesti melkein merkitsevää eroa siinä miten kiinnostus opetustoiminnan johtamista kohtaan koetaan ( $\chi^2=12.719$ ,  $df=6$ ,  $p=.048$ ). Liikunta- ja terveystieteiden ( $\bar{x}=4.38$ ,  $s=1.01$ ) tiedekunnassa sekä kasvatustieteiden tiedekunnassa ( $\bar{x}=3.98$ ,  $s=1.23$ ) nähdään kiinnostus pedagogista johtamista kohtaan laitoksella sekä vastuun ottaminen siitä positiivisempänä kuin

muissa tiedekunnissa. Yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa ( $\bar{x}=3.27$ ,  $s=1.17$ ) ja informaatioteknologian tiedekunnassa ( $\bar{x}=3.44$ ,  $s=0.98$ ) nähdään, että laitoksella on kiinnostusta opetustoiminnan johtamista kohtaan ja että siitä kannetaan jonkun verran vastuuta, vaikka vastausten keskiarvo on lähempänä neutraalia asennetta kuin lievää positiivisuutta ilmaisevaa.

Naisten ja miesten näkemysten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevää eroa siinä, miten opetuksen kehittäjillä nähdään olevan vastuuta pedagogisesta johtamisesta ( $t = -3.767$ ,  $df=146.553$ ,  $p=.000$ ). Kummankin sukupuolen mukaan opetuksen kehittäjät eivät kuitenkaan juuri vastaisi pedagogisesta johtamisesta (naiset  $\bar{x}=2.88$ ,  $s=0.86$ , miehet  $\bar{x}=2.30$ ,  $s=1.02$ ).

Tiedekuntien vastaukset eroavat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan vastuu pedagogisesta johtamista varajohtajalla -muuttujan osalta. Kasvatustieteiden tiedekunnassa ( $\bar{x}=3.03$ ,  $s=0.76$ ) ja matemaattis-luonnontieteellisessä tiedekunnassa ( $\bar{x}=2.97$ ,  $s=0.44$ ) vastausten keskiarvot ovat korkeammat kuin muissa tiedekunnissa. Ero on tilastollisesti melkein merkitsevä sekä kasvatustieteiden ja humanistisen tiedekunnan välillä ( $p=.017$ ) että matemaattis-luonnontieteellisen ja humanistisen tiedekunnan välillä ( $p=.034$ ).

Osion yksittäisiä muuttujia tarkasteltaessa vastaajien mukaan opetustoiminnan johtaminen näyttäisi olevan enemmän laitosten varajohtajien vastuulla ( $\bar{x}=3.17$ ,  $s=1.39$ ) kuin laitoksen johtajien vastuulla ( $\bar{x}=2.58$ ,  $s=1.19$ ). Vastausten hajonta näyttää kuitenkin olevan suurta. (LIITE 12.)

Kiinnostavaa on, että tiedekuntien välillä on tilastollisesti merkitsevää eroa näkemyksissä laitoksen varajohtajan vastuusta pedagogisesta johtamisesta ( $\chi^2=39.282$ ,  $df=6$ ,  $p=.000$ ). Näkemyksessä, että vastuuta pedagogisesta johtamisesta kantaisi laitoksen johtaja, tilastollisesti merkitsevää eroa ei ole ( $\chi^2=11.957$ ,  $df=6$ ,  $p=.063$ ).

Vastausten perusteella suurimmalla osalla tiedekunnista vastuu pedagogisesta johtamisesta näyttäisi olevan varajohtajalla (ITK  $\bar{x}=3.50$ ,  $s=1.41$ ; KTK  $\bar{x}=3.27$ ,  $s=1.44$ ; LTTK  $\bar{x}=3.76$ ,  $s=1.44$ ; MLTK  $\bar{x}=3.92$ ,  $s=1.02$ ). Taloustieteiden tiedekunnan vastuu pedagogisesta johtamista näyttää painottuvan enemmän johtajalle ( $\bar{x}=3.10$ ,  $s=0.74$ ) kuin varajohtajalle ( $\bar{x}=2.90$ ,  $s=0.57$ ). Yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa vastausten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että pedagoginen johtaminen olisi kokonaisuudessaan laitosyhteisön vastuulla ( $\bar{x}=3.46$ ,  $s=1.05$ ). Humanistisen

tiedekunnan osalta vastaavaa päätelmää on vaikea tehdä, sillä tiedekunnan vastausten keskiarvot vastuu pedagogisesta johtamisesta -osiossa jokaisen nimetyn vastuutahon kohdalla jäävät neutraalin näkemyksen alapuolelle. (LIITE 13.)

#### 4.7 Pedagogiseen johtamiseen kohdistuvat odotukset

Avoimeen kysymykseen vastasi puolet (49,0 %) 151 kyselyyn vastanneesta. Kaiken kaikkiaan avoimen kysymyksen vastauksissa tyypittelyjen jälkeen eri mainintoja oli 146 kappaletta.

Avoimeen kysymykseen vastanneista suuremmalla osalla on pedagoginen pätevyys (pedagoginen pätevyys avoimeen kysymykseen vastanneista 45,9 %, koko kyselyyn vastanneista 41,7 %) kuin koko kyselyyn vastanneista, vaikka ero ei olekaan suuri. Ilmeisesti ne, joilla on pedagoginen pätevyys, ovat kiinnostuneet enemmän pedagogisesta johtamisesta ja heillä on ehkä selkeämpi käsitys pedagogisesta johtamisesta. Tiedekunnista humanistisen, kasvatustieteiden ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekuntien vastaajat vastasivat avoimeen kysymykseen suhteessa koko kyselyn vastaajien määrään tiedekuntansa vastauksia aktiivisemmin. Informaatioteknologian tiedekunnan, matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan, taloustieteiden tiedekunnan ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnan vastaajat vastasivat puolestaan suhteessa koko kyselyyn vastaajia vähemmän. Avoimeen kysymykseen vastasi eniten ammattinimikkeistä lehtorit ja yliopistonopettajat (43,2 %), joka on enemmän kuin koko kyselyyn vastanneiden lehtoreiden ja yliopistonopettajien osuus (34,4 %). Suhteessa koko kyselyyn vastanneisiin avoimeen kysymykseen vastasivat assistentit (18,9 %) ja yliassistentit (12,2 %) vähemmän aktiivisesti. Professorien vastausaktiivisuus sekä koko kyselyyn että avoimeen kysymykseen oli samaa luokkaa (25,7 %).

Avoimen kysymysten vastausten luokittelun perusteella vastanneet jakaantuivat kolmeen yläluokkaan. Ensimmäiseen yläkategoriaan sijoittuvat vastaajat kaipaavat tukea omalle opettajuudelle ja opetustoiminnalle. Tähän yläkategoriaan sijoittuvat viisi ensimmäistä teemaryhmää. Toisen yläluokan muodostavat omaa autonomiaa korostavat henkilöt. Edelliset kaksi luokkaa voidaan nimetä vielä ryhmään, jotka tunnistavat pedagogisen johtamisen tuen tarpeen. Kolmanteen luokkaan sijoittuvat

TAULUKKO 15 Avoimen kysymyksen vastausten koonti

| Teemat  | Maininnat<br>f | Osuus mainin-<br>noista (%) |
|---|----------------|-----------------------------|
| <b>TUKEA TARVITSEVAT</b>  | <b>133</b>     | <b>91,1</b>                 |
| <b>Yhteisöllisyyden muodostumisen tukeminen</b>   | <b>36</b>      | <b>24,7</b>                 |
| Keskustelun ja yhteistyön koordinointi  | 13             | 8,9                         |
| Yhteistyön tekemisen tukeminen  | 11             | 7,5                         |
| Vertaisryhmien toiminnan tukeminen  | 7              | 4,8                         |
| Sitoutuminen yhteistyöhön   | 5              | 3,4                         |
| <b>Resursseista huolehtiminen</b>   | <b>27</b>      | <b>18,5</b>                 |
| Ajankäyttö opetustoimintaan (aikaresursseja opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen) | 13             | 8,9                         |
| Työmäärän ja opetusvastuun tasapuolinen jakaminen   | 10             | 6,8                         |
| Henkilökunnan jaksamisesta huolehtiminen  | 4              | 2,7                         |
| <b>Laadukkaan opetustoiminnan toteuttaminen</b>   | <b>27</b>      | <b>18,5</b>                 |
| Opetuksen perustuminen tutkimukseen   | 8              | 5,5                         |
| Opetustoiminnan tavoitteellisuus  | 7              | 4,8                         |
| Opetuksen koordinoiminen  | 5              | 3,4                         |
| Palautteiden kerääminen ja hyödyntäminen (sekä opiskelija- että vertaispalaute kollegoilta)         | 4              | 2,7                         |
| Huomion kiinnittämisen opetuksen laatuun ja oppimiseen  | 3              | 2,1                         |
| <b>Opetustoiminnan tukeminen ja kannustaminen</b>   | <b>22</b>      | <b>15,1</b>                 |
| Uusien ideoiden tukeminen ja toteuttamisen avoimuus ja vapaus                                       | 8              | 5,5                         |
| Opetuksen arvostaminen  | 8              | 5,5                         |
| Opetushenkilökunnan innostaminen ja tukeminen   | 6              | 4,1                         |
| <b>Ammatillisen kehittymisen tukeminen</b>  | <b>21</b>      | <b>14,4</b>                 |
| Edellytysten luominen ammattitaidon kehittämiseksi  | 11             | 7,5                         |
| Kannustaminen pedagogisen osaamisen kehittämiseen   | 7              | 4,8                         |
| Käytännön tuki opetustoiminnalle - vinkkien ja välineiden tarjoaminen opetukseen                    | 4              | 2,7                         |
| Koulutuksen osallistumisen vapaaehtoisuus   | 2              | 1,4                         |
| <b>OMAA AUTONOMIAA KOROSTAVAT</b>   | <b>7</b>       | <b>4,8</b>                  |
| <b>Oman autonomisuuden korostaminen</b>   | <b>7</b>       | <b>4,8</b>                  |
| <b>TUEN TARVETTA PROSESSOIVAT</b>   | <b>6</b>       | <b>4,1</b>                  |
| <b>Tuen tarpeen prosessoiminen kesken</b>   | <b>6</b>       | <b>4,1</b>                  |
| <b>Yhteensä mainintoja</b>  | <b>146</b>     | <b>100,0</b>                |

henkilöt, jotka prosessoivat vielä pedagogiselta johtamiselta tarvitsemaansa tukea. Suurin osa maininnoista (91,1 %) liittyy tuen tarvitsijoihin. (TAULUKKO 15.)

#### 4.7.1 Tukea tarvitsevat

Tukea tarvitsevien maininnat jakautuivat viiteen yläteemaan (TAULUKKO 15). Tukea yhteisöllisyyden muodostamiseen kaivataan eniten (24,7 % maininnoista). Tämä tukee esitystä, että opettajuus korkeakouluissa olisi muuttumassa yhteisöllisemmäksi voimavaraksi (Koivula 2003, 30).

Toiseksi eniten laitoksilla kaivataan parempaa resursseista huolehtimista (18,5 % maininnoista). Maininnat resursseista liittyivät henkilöstö- ja aikaresursseista huolehtimiseen. Myös laadukkaan opetustoiminnan toteuttamista kaivataan (18,5 % maininnoista). Laadukkaan opetustoiminnan toteuttaminen sisältää muun muassa mainintoja tutkimukseen perustuvasti opetuksesta, tavoitteellisesta opetustoiminnasta sekä huomion kiinnittämisestä opetuksen laatuun ja opiskelijoiden oppimiseen. Tavoitteellisuus opetustoiminnassa luo pohjan opetuksen ja koulutuksen laadulle (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 237; Koivula 2003, 17).

Ammatillisen kehittymisen tukea odotetaan etenkin pedagogisen osaamisen alueella (15,1 % maininnoista). Ammatillinen kehittyminen lisää henkilöstön osaamista (Helakorpi 2001, 151) ja tukee siten laadukasta opetustoimintaa.

Opetustoiminnan tukeminen sisältää sekä yhteisöllisyyden ja ammatillisen kehittymisen tukemisen sekä resursseista huolehtimisen. Lisäksi opetustoiminnan tukemiseen liittyy laajemmin yleinen opetushenkilökunnan innostaminen ja kannustaminen opetustoimintaan liittyvien asioiden toteuttamiseen sekä opetuksen arvostaminen. Opetustoiminnan tukemiseen ja kannustamiseen mainintoja vastauksissa oli 14,4 prosenttia.

#### *Yhteisöllisyyden muodostumisen tukeminen*

Yhteisöllisyyden muodostumisen tukeminen jakautuu neljään alateemaan, jotka ovat keskustelun ja yhteistyön koordinointi (8,9 %), yhteistyön tekemisen tukeminen



(7,5 %), vertaisryhmien toiminnan tukeminen (4,8 %) ja sitoutuminen yhteistyöhön (3,4 %).

Keskustelun ja yhteistyön koordinointiin liittyviä mainintoja oli 8,9 % (oppimiskäsitykset, kokemusten jakaminen, opetuksen suunnittelu, toteuttaminen ja kehittäminen). Laitoksilla kaivataan pedagogista johtamista, joka koordinoisi yhteistyön tekemistä ja keskustelua laitoksella opetustoiminnasta laitoksella ja kannustaisi kokemusten jakamiseen. Kritiikkinä esitetään jonkin verran, että tällä hetkellä opetuksen suunnittelu olisi yksinäistä ja vain osa laitoksen henkilökunnasta osallistuisi siihen.

*Tulisi keskustella yhdessä opettamisen tavoista ja sisällöistä, suunnittelun tulisi olla yhteistä, mutta nyt se on kiinnostuneiden joukon tekemää. (LTTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*Yhteissuunnittelun ja innovatiivisen keskustelun järjestäminen -- Yhteistyötä oppiaineiden kesken voisi lisätä. (HTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Yhteiset keskustelut ja avoimempi kokemusten jakaminen, tieteelliset ja pedagogiset keskustelut (HTK, yliassistentti, pedagoginen pätevyys)*

Etenkin opetuksen kehittämiseen liittyvä keskustelu koetaan tärkeäksi, ja siihen toivotaan koordinoitua ja kannustusta pedagogiselta johtamiselta. Yhteisen keskustelun toivotaan käsittävän myös perustavanlaatuista keskustelua oppimiskäsityksistä ja opetuksen luonteesta.

*Haluaisin avointa keskustelua opettamisen laadusta ja kehittämisestä. (MLTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Johtajan tehtäviin kuuluisi mielestäni koordinoita yhteisiä tapaamisia laitoksen sisällä opetuksen kehittämiseksi, kerätä palautetta ja hyödyntää sitä keskusteluissa. (LTTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Keskustelua pitäisi olla enemmän esimerkiksi oppimiskäsityksistä ja tiedon käsitteestä yleensä. (HTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

Yhteistyötä ja tukea näytetään kaivattavan erityisesti opetuksen käytänteisiin liittyen muun muassa opetuksen toteuttamiseen yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Osa maininnoista liittyy myös opetuksen suunnittelun ja kehittämisen ideointiin, jolloin kyse on lähinnä toteutusta edeltävästä toiminnasta. Mielenkiintoista on, että maininnat tuen odotuksista yhteistyölle tulevat yhtä lukuun ottamatta kasvatustieteiden tiedekunnasta.

*Minua hyödyttäisi tuki yhteistyöprojekteille muiden kollegoiden kanssa. Kiinnostaisi esim. tehdä suurempia opintokokonaisuuksia, joissa voisi tehdä töitä yhdessä kollegojen kanssa, ja jossa opiskelijoiden autonomiaa voisi vahvistaa. (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*useamman opettajan yhteisten opetuksen kehittämishankkeiden selkeä tukeminen ja tietysti ensin niiden aloittamiseen kannustaminen (HTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*Opetuksen kehittämisestä voi yleisesti todeta, että sisällöistä se lähtee: opetussisältöjä olisi hyvä suunnitella yhdessä. Mielestäni opetusasioissa yhteisöllisyyden tukeminen olisi tärkeää. Haluaisin tehdä opetuskokonaisuuksia yhdessä toisten kanssa: suunnitella ja toteuttaa. (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

Monella ainelaitoksella toimii epävirallisia aineryhmiä, jotka vastaavat oppiaineensa opetuksesta sekä virallisesti nimettyjä opetuksen kehittämisryhmiä. Vertaisryhmätyöskentely koetaan mielekkäänä, ja tukea ryhmien muodostamiseen toivotaan lisää ainelaitoksilla.

*se että laitoksella jo olemassaolevat ns. teemaryhmät eli kunkin vuosikurssin opetusta toteuttavien henkilöiden ryhmät ottaisivat tehtäväkseen käytännön asioiden hoidon lisäksi jatkuvan opetuksen sisällöistä ja menetelmistä jne puhumisen (> asia sovittaisiin yhteisesti) ja myös täälle olisi aikaa (KTK, assistentti, pedagoginen pätevyys)*

*Pitäisin hyvänä opetuksen kehittämisryhmän perustamista laitoksellemme tai muutoin sen selkiyttämistä, kuka huolehtii opetustyön johtamisesta. Tällä hetkellä koen vastuut erittäin epäselväksi. (HTK, assistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

Maininnat, jotka liittyvät yhteistyöhön sitoutumiseen (3,4 % maininnoista) koskevat yleistä sitoutumista yhteiseen opetustyöhön sekä pedagogiseen johtamiseen.

Pedagogiseen johtamiseen kohdistuneet maininnat liittyvät yhteisvastuullisuuteen, yhdessä vastuun ottamisen ja kantamiseen pedagogisesta johtamisesta.

*Asiantuntija ryhmissä tehty sitoutunut kehittämistyö (HTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

*avoin sitoutuminen, näyttöjä siitä, että opettaminen ja opiskelijat ovat tärkeitä, eikä ainoastaan minä itse (LTTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Pedagoginen johtaminen on tärkeä asia, mutta se ei voi olla yksin jonkin tietyn henkilön vastuulla. Pedagogista johtamista voi ja pitääkin lähestyä myös funktionaalista tai ns. jaetun johtamisen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että laitos- tai oppiainetasolla huolehditaan siitä, että tietyt johtamisen funktiot toteutuvat: -- Omaa työtäni opettajana tukee siis sellainen pedagoginen johtaminen, joka ei tule ulkoapäin määritellyistä tavoitteista tai käytänteistä ns. "pakkopullana" vaan josta kannetaan laitoksella yhteisesti vastuuta. (HTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

#### *Resursseista huolehtiminen*

Resursseista huolehtimisessa kaivataan ajankäyttöä opetustoimintaan (8,9 %), työmäärän ja opetusvastuun tasapuolista jakamista (6,8 %) ja henkilökunnan jaksamisesta huolehtimista (2,7 %).

Opetustoiminnan ajankäyttöön toivotaan koordinoitua sekä itseltä että johdolta työsuunnitelmien kautta. Aikaresursseja toivotaan sekä opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen että toteuttamiseen.

*Yksi tekijä on myös tuon ajan kanssa: pitäisi osata kieltäytyä muista töistä (ns. kolmannen tehtävän jutuista) ja varata aikaa entistä enemmän opetukseen. Toisaalta, noista muista tehtävistä saa samalla eväitä myös opettamiseen. Eli enpä tiedä, missä määrin tuo ajankäyttö sitten olisi johtamisen asioita - enemmän se on itsestä kiinni. (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*se, että opetustyön kehittäminen otettaisiin yhteiseksi laitoksen painopistealueeksi ja että tuettaisiin ja annettaisiin myös aikaa työsuunnitelmissa muodostaa opetuksen kehittämissyömiä ja että yhteisissä kokouksissa olisi tilaa myös keskustella kehittämishankkeista (KTK, assistentti, pedagoginen pätevyys)*

Työmäärään ja opetusvastuun jakautuminen nähdään olevan hyvin läheisessä yhteydessä henkilöstön jaksamiseen ja kuormittumiseen, ja siinä toivotaan tiukempaa otetta laitoksen johdolta.

*Johtajan tulisi varmistaa riittävät henkilö- ja aikaresurssit opetuksen suunnitteluun, toteutukseen sekä opiskelijoiden opiskelun ohjaukseen (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Opetuksen tasapuoliseen jakautumiseen eri henkilöiden kesken voisi kiinnittää enemmän huomiota. Tämä olisi minusta johdon tehtävä. (MLTK, assistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Seurata opetushenkilöstölle tulevaa opetuskuormitusta ja kokonaisuus ja yksilölliset tarpeet huomioiden johtajan tulisi keskustella ja tarvittaessa myös vaikuttaa tilanteeseen. (LTTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

Henkilöstön hyvinvointi ja jaksaminen vaikuttavat työn tekoon ja sitä kautta mahdollisesti opiskelijoiden oppimiseen. Pedagogiselta johtamiselta odotetaan henkilöstön jaksamisesta huolehtimista muun muassa selkeämmän työnjaon ja henkilöstön huomioimisen kautta. Selkeät työtehtävät vähentävät henkilöstön stressiä työssä ja lisäävät siten hyvinvointia (Their 1994, 45).

*Henkiseen hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Mitä kuuluu -kysymyksen tulisi kuulua vakiotervehdyksiin. Johtajan oma esimerkki työaikojen käytöstä ahdistaa joskus. Elämää on talon ulkopuolellakin! (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*Asenteita tulisi myös murtaa: opetushenkilökunnan ja laitoksen/tiedekunnan edut eivät ole suinkaan vastakkaiset niinkuin valitetavasti jotkut näyttävät ajattelevan. Päinvastoin, opettaja jonka jaksamisesta pidetään huolta (=työsuunnitelmaan näkyviin nykyistä paremmin todellinen työmäärä), hyödyntää parhaiten laitostakin. (HTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

#### *Laadukkaan opetustoiminnan toteuttaminen*

Laadukkaan opetustoiminnan katsotaan koostuvan tutkimukseen perustuvasti opetuksesta (5,5 %), opetustoiminnan tavoitteellisuudesta (4,8 %), opetuksen

koordinoinnista (3,4 %), opiskelija- ja vertaispalautteiden hyödyntämisestä (2,7 %) sekä huomion kiinnittämisestä opetuksen laatuun ja oppimiseen (2,1 %).

Tutkimukseen perustuva opetus nähdään keskeisenä korkeakouluopetuksen laatua määrittelevänä tekijänä. Tutkimukseen perustuva opetuksen antaminen on yliopiston perustehtävä, jonka toteuttamiseen odotetaan myös pedagogiselta johtamiselta tukea. Opetuksen tulisi perustua tieteenalan hallinnan lisäksi tieteellisen tutkimustyöhön, joiden sanotaan olevan osa korkeakoulun opetustoimintaa (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003b, 133).

*Itse olen saanut tänä vuonna käyttää aikaa enemmän tutkimuksen tekemiseen. Tämä olisi yleensäkin yolehtorin näkökulmasta ihanteellista, että joinakin vuosina voisi kerta kaikkiaan keskittyä tutkimukseen enemmän, jotta pystyisi todella tarjoamaan tiedeperustaista opetusta. Laitoksella olisi hyvä ikäänkuin laatia "vuorottelulistaa", jonka avulla voitaisiin turvata se, että halukkailla olisi tähän mahdollisuus. Henkilöstöä tulisi kannustaa ulkopuolisen rahoituksen hakemiseen tällaisissa hankkeissa. Sekään ei ole hyvä juttu, että tutkimusta tekee ikäänkuin muiden tehtäviensä lisäksi. Sitä saattaa uupua ennen pitkää! (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

*Mielestäni yliopisto-opetuksen tärkein tehtävä edelleen on tieteellisesti korkeatasoisen opetuksen antaminen. Parhaiten tämä toteutuu, kun opetustehtäviin valitaan ihmisiä, jotka ovat nimenomaan tieteellisesti päteviä ja haluavat opettaa. (MLTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

Opetustoiminnan tavoitteiden määrittäminen luo perustan laitoksen koko opetustoiminnalle ja sen laadukkuudelle toteuttamiselle (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 237). Tavoitteiden määrittäminen ja niiden ottaminen keskusteluun omalla laitoksella nähdään olennaisena osana laitoksen toimintaa.

*Uusi opetushenkilöstö tulisi perehdyttää työhönsä riittävällä tavalla ja määritellä selkeästi opetuksen senhetkiset tavoitteet ja vaatimustaso. Näiden muuttuessa tulisi muutoksista lisäksi tiedottaa selkeästi ja tarvittaessa käydä uudet tavoitteet henkilökohtaisesti läpi opetushenkilöstön kanssa. Opetuksen linjaus tulisi yhtenäistää. (MLTK, assistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Motivoivaa olisi myös, jos laitoksella olisi selkeä tavoitteellisuus opetuksen laadussa ja siihen liittyvissä asioissa. Tämän tavoitteellisuuden tulisi myös näkyä laitoksen toiminnassa. (MLTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Pedagogiselta johtamiselta toivoisin sita, että on selkea visio siitä mitä me taalla yliopistossa tehdään ja mitä opetetaan opiskelijat tekemaan. (MLTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

Opetuksen koordinoinnista toivotaan otettavan pedagogisen johtamisen kautta paremmin vastuuta. Opetuksen koordinoimisen ja opetuksen päälinjojen määrittämisen nähdään vaikuttavan oleellisesti myös henkilöstön jaksamiseen ja hyvinvointiin.

*Olisi tärkeää, että esimiehillä olisi edes jonkinlainen halu tai taito ohjata opetuksen suorittamista. Nyt se jää opettajan harteille, joka kantaa vastuun omasta opettamisesta ja valituista aiheista. Lisäksi opettamisen hoitaminen hyvin syö aikaa tutkimukselta, jolloin tutkimus täytyisi tehdä loma-aikaan tai muuten omalla ajalla. (MLTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

Palautteiden kerääminen ja hyödyntäminen nähdään sekä omaksi että pedagogisen johtajan tehtäväksi. Pedagogiselta johtajalta odotetaan keskustelun herättämistä saadusta palautteesta. Palautetta toivotaan hyödynnettävän laajemmin sekä opiskelijoiden että kollegoiden osalta. Palautteen saamisen kerrotaan helpottavan oppimista sekä parantavan suoritusta (Ruohotie 2002, 62–63). Rakentavaa palautetta omasta opetustoiminnasta voidaan kaivata myös sen vuoksi, että se auttaa kehittymään ja kehittämään osaamistasoa (Ruohotie & Honka 1999, 89).

Pedagogiselta johtamiselta toivotaan saatavan tukea myös laadukkaaseen opetuksen toteuttamiseen ja opiskelijoiden oppimisen edistämiseen. Laadukas opetustoiminta ja opettajan opetuksellinen osaaminen ja asianhallinta luovat edellytyksiä opiskelijoiden syvällisemmälle oppimiselle (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2003, 34; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003b, 132–133). Laadukkaaseen opetustoimintaan on ilmaistu sisältyvän taito herättää opiskelijoiden mielenkiinto opetettavia asioita kohtaan, oma sisällöllinen ja opetusmenetelmällinen asianhallinta, riittävän pienet opetusryhmäkoot sekä opiskelijoiden aktivoiminen, osallistaminen ja pyrkimys opiskelijoiden ymmärryksen lisäämiseen.

#### *Opetustoiminnan tukeminen ja kannustaminen*

Opetustoiminnan tukeminen ja kannustaminen sisältää alateemat, jotka koskevat uusien ideoiden tukemista ja toteuttamisen vapautta (5,5 %), opetuksen arvostamista (5,5 %) ja opetushenkilökunnan innostamista (4,1 %).

Yliopiston henkilökunta odottaa pedagogiselta johtamiselta kannustamista ja vapautta uusien opetuksellisten ideoiden toteuttamiseen. Suunta on hyvä, sillä opetuksen kehittämisellä ja innovatiivisten opetusmenetelmien käytöllä on havaittu olevan vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen (Honkimäki, Tynjälä, Valkonen 2004, 446–448). OPLAA!-hanke on Jyväskylän yliopistossa jo vuodesta 2000 alkaen panostanut innovaatioiden tukemiseen opetuksen kehittämisessä (Koivula, Määttä, Rainivaara & Rantamäki 2004). Tuen tarvetta uudistusten toteuttamisessa kuvataan muun muassa seuraavilla tavoilla:

*Sellainen, joka antaa mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia pedagogisia ratkaisuita.* (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)

*Uusien vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kokeilemista rohkaiseva ja resurssioiva.* (MLTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)

*Selkeitä näkemyksiä, visioita erilaisista yhteistyömahdollisuuksista. Asioiden painotusalueiden määrittelyä. Kokeilun, uudistamisen tuominen selkeästi mukaan toimintaan ehkä erilaisten projektien muodossa.* (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)

Akateemiselle toimintakulttuurille on luonteenomaista arvostaa tutkimusta enemmän kuin opetusta (Wager 2003, 436), mikä johtuu todennäköisesti osittain siitä, että opetuksella ei ole ulkoista motivoimis- ja palkitsemisjärjestelmää kuten tutkimuksella (Becher & Kogan 1980, 106). Henkilöstö on tietoinen tästä, ja sen vuoksi opetuksen arvostuksen kohottamista kaivataan. Pedagogiseen johtamiseen kohdistuu suuria odotuksia tämän suhteen.

*se että laitoksen johto (myös johtaja) suhtautuisi myös opetustyön kehittämiseen myönteisesti, innostuneesti ja kehitystyöhön kannustaen ja siitä palkiten (nyt arvokasta on vain tutkimustyö!)* (KTK, assistentti, pedagoginen pätevyys)

*Tutkimustuotoksesta myös professorit saavat suurimmat sulat hattuunsa eikä niinkään hyvästä opetuksesta.* (MLTK, professori, pedagoginen pätevyys)

*Tärkeää joka tapauksessa olisi että opetustyön kehittäminen ja pedagoginen koulutus noteerattaisiin laitoksella työksi siinä missä luokassa pidetyt tunnitkin.* (HTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)

Henkilöstö odottaa pedagogiselta johtamiselta kannustusta opetustyöhön ja riittävästi vapautta toiminnan toteuttamiseen. Autonomia omassa työssä koetaan tärkeäksi, vaikka tukeakin voidaan kaivata.

*He kannustavat työntekijöitä, antavat heille tarpeeksi valtaa mutta myös vastuuta. He tulevat tarvittaessa työntekijän tueksi, jos tarve niin vaatii. Tämä asettaa myös meille velvoitteita. Meidän tulee myös omalta osaltamme auttaa heitä onnistumaan tehtävässään. (LTTK, professori, pedagoginen pätevyys)*

#### *Ammatillisen kehittymisen tukeminen*

Ammatillisen kehittymisen tukeminen jakautuu neljään alateemaan, joita ovat edellytysten luominen ammattitaidon kehittämiseksi (7,5 %), kannustaminen pedagogisen osaamisen kehittämiseen (4,8 %), käytännön tuki opetustoiminnalle – vinkkien ja välineiden tarjoaminen opetukseen (2,7 %) sekä koulutuksen osallistumisen vapaaehtoisuus (1,4 %).

Pedagogiselta johtamiselta odotetaan resurssien tarjoamista pedagogisen osaamisen kehittämiseen sekä laajemmin edellytysten luomista jatkuvaan ammatillisen kehittämiseen. Edellytysten luomiseen toivotaan johtamisessa paneutuvan entistä paremmin.

*johtajan tulisi tarjota aikaa ja mahdollisuuksia jokaiselle tasapuolisesti oman (pedagogisen) ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen sekä tutkimustyöhön kunkin henkilökunnan jäsenen oman kiinnostuksen ja tarpeen mukaan. (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Pedagogisen johtamisen yhtenä keskeisenä periaatteena voisi olla edellytysten luominen opettajan jatkuvalla kehittymiselle omassa opettajuudessaan. Tämä tarkoittaisi aiempaa aktiivisempaa otetta. (KTK, yliassistentti, pedagoginen pätevyys)*

Ammatillisen kehittymisen edellytysten luomisen lisäksi odotetaan, että kouluttautuminen ja oman osaamisen kehittäminen on omassa päätösvallassa ja vapaaehtoista.

*Opettaja voi ja hänen tuleekin kehittää itseään opettajana, mutta kenenkään ei pidä lähteä tätä toimintaa ohjailemaan muutoin kuin huolehtimalla, että monipuolista ja korkeatasoista pedagogista koulutusta on saatavilla*



*mahdollisimman paljon. Opettajalla tulee myös olla mahdollisuus osallistua tähän koulutukseen taloudellisesti ja ajan puolesta. (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

Edellytysten luomisen lisäksi pedagogiselta johtamiselta odotetaan suoraa aktiivista kannustusta oman osaamisen kehittämiseen. Pedagogisen johtamisen kautta odotetaan myös saatavan selkeitä välineitä opetuksen toteuttamiseen. Tähän alateemaan sijoittuneet maininnat ovat kaikki henkilöiltä, joilla ei ole pedagogista pätevyyttä. Ilmeisesti ilman pedagogista pätevyyttä olevat kaipaavat konkreettisempaa ja lyhytjänteisempää tukea opetustoimintaan.

*Opettajan työtäni tukisi sellainen pedagoginen johtaminen, jossa selvitettäisiin miten eri kurssit toteutetaan ja miksi ne toteutetaan juuri kyseisellä tavalla ja jossa mietittäisiin yhdessä opetuksen kehittämistä. (LTTK, lehtori tai yliopistonopettaja, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Käytännön vinkkejä paremmasta opetuksesta otetaan meliilyvin vastaan (MLTK, yliassistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

#### 4.7.2 Omaa autonomiaa korostavat

Oman opetustoiminnan autonomiaa korostetaan 4,8 prosentissa maininnoista. Akateemisen autonomisuuden ihanteeseen kuuluu ajatus itsemääräämisoikeudesta oman työskentelyn suhteen (Becher & Kogan 1980, 106). Itsenäinen toimintavapaus ilman liiallista ohjausta nähdään tärkeänä. Valinnanvapaus osallistumisesta laitoksen opetustoimintaan ja sen kehittämiseen pitäisi siis olla yksittäisellä työntekijällä itsellään.

*Opettajalla tulisi olla vapaus käyttää haluamansa määrä aikaa sekä opetuksen kehittämiseen että oman opetuksen valmisteluun. Minusta kehittämisen kuuluu olla niiden käsissä, jotka ovat siitä kiinnostuneita eikä ketään voi siihen pakottaa. Siispä aika vapaa ja salliva linja auttaisi kehittäjiä ilman että he joutuvat liikaa kärsimään tieteellisen tuotoksen jäämisestä pienemmäksi kuin lähes kokonaan tutkimukseen panostavilla viranhaltijoilla (MLTK, assistentti, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Ja paras puoli tässä on itsenäisyys ja oma vastuun kantaminen. On hyvä, että se johtaminen tarjoaisi yksilöille vapautta ja vastuuta kunkin työhön. Eikä ainakaan kaitsemista missään tapauksessa! (KTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

Toisaalta vastauksissa korostuu myös täydellisen autonomian ja yksin tekemisen ihannoiminen.

*En kaipaa tämäntyyppistä johtamista. (KTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Käsite pedagoginen johtaminen on outo käsitys yliopistollisen laitoksen ollessa kyseessä. Se tuo mieleen pomottamisen, joka pitäisi olla täysin vierasta asiantuntijaorganisaatiossa. Olen alani asiantuntija, olen opettanut eri yliopistoissa yli 20 vuotta ja edellytän, että asiantuntemukseeni niin substanssin kuin opettamisen osalta luotetaan (HTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

#### 4.7.3 Tuen tarvetta prosessoivat

Avoimen kysymyksen vastauksen maininnoista 4,1 prosenttia on henkilöstöltä, jotka vielä prosessoivat pedagogiselta johtamiselta tarvitsemaansa tukea. Osa maininnoista liittyy siihen, että pedagogiselta johtamiselta kaivattua tukea ei osata vielä nimetä. Pedagogisen johtamisen määritelmä koetaan jossain määrin epäselväksi, ettei osata ottaa kantaa, miten pedagogisen johtamisen keinoin voitaisiin omaa opetustoimintaa tukea.

*En osaa tähän vastata oikein mitenkään. Koko pedagogisen johtamisen käsite on ihan epämääräinen. Muistaakseni laitokselle valittiin henkilö johtamaan, mutta en ole huomannut sitä millään lailla. Mikään ei ole entisestä muuttunut. Enpä tiedä tietääkö pedagoginen johtaja itsekään, mitä hänen tehtävänsä kuuluisi. (HTK, lehtori tai yliopistonopettaja, pedagoginen pätevyys)*

Toisaalta vastanneilla voi olla näkemys pedagogiseen johtamiseen liittyvistä asioista, mutta he eivät osaa pyytää mitään yksittäistä toimenpidettä oman opettajuutensa tukemiseksi.

*Vaikea kysymys ! Tällä hetkellä ongelmana tuntuu olevan opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden välisen vuoropuhelun puuttuminen. Esimerkiksi opiskelijat eivät ole kovinkaan aktiivisia vastaamaan luentokurssipalautteisiin. Luennoinnista on tullut monelle luennoitsijalle (esim. professorit, jotka luennoivat vuodesta toiseen samasta aiheesta) välttämätön pakko ja rutiininomainen toimenpide, joka pakostakin vaikuttaa luentojen laatuun (valitettavasti). Usein jää käytännössä hyvin vähän aikaa esimerkiksi luentojen parantamiseen. Uskon, että tätä ongelman ratkaiseminen on hyvin vaikeaa, enkä osaa sanoa mikä yksittäinen toimenpide (pedagoginen johtamistapa)*

*tukisi parhaiten työtäni opettajana. (MLTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

*Professorina on vaikea määritellä erityistä pedagogista johtamista, joka tukisi työtäni. Suurella laitoksella on erittäin hyödyllistä sektorikeskeinen team-työskentely, jossa myös laitoksen pedagoginen johtaja voi vieraila tarvittaessa, mutta pedagoginen kehittäminen tapahtuu kuitenkin kyseisessä teamissa ja pedagoginen johtaja integroi tätä kehittämistä. (YTK, professori, ei pedagogista pätevyyttä)*

## 5 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia ensin pedagogisen johtamisen nykytilan ja toiseksi pedagogisen johtamisen tarpeen näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa pohditaan pedagogisen johtamisen kehittämistä. Tutkimuksen luotettavuutta ja merkittävyyttä tarkastellaan neljännessä alaluvussa, jonka jälkeen esitetään jatkotutkimushaasteita.

### 5.1 Pedagogisen johtamisen nykytila

Pedagogisen johtamisen nykytilaa Jyväskylän yliopiston ainelaitoksilla tarkasteltiin tutkijan luoman pedagogisen johtamisen viitekehyksen kautta. Kyselyn osioista kuusi koski pedagogisen johtamisen toteutumista, ja nämä olivat 1) opetustoiminnan tavoitteellisuus, 2) pedagoginen toiminta, 3) palautteet ja niiden hyödyntäminen, 4) yhteistyö ja yhteisöllisyys, 5) tuki ja kannustaminen laitoksella sekä 6) resurssit ja resurssien jakaminen. Kyselyn kolme ensimmäistä osiota liittyivät pedagogisen johtamisen tavoitteen, laadukkaan opetustoiminnan toteutumiseen ja kolme viimeistä koskivat pedagogisen johtamisen osa-alueita. Laitoksen pedagogisen johtamisen toteutumista koskevista kuudesta osiosta muodostettiin 15 faktoria.

Yleisesti pedagoginen johtaminen nähdään ainelaitoksilla toteutuvan suhteellisen hyvin. Pedagogisen johtamisen toteutuminen arvioidaan ainelaitoksilla kymmenellä faktorilla positiiviseksi tai lievän positiiviseksi ja vain viidellä toteutuminen arvioitiin negatiiviseksi. Omaa toimintaa koskevat arviot ovat arvoltaan korkeampia kuin koko laitosityhteisön toimintaa koskevat arviot. Tämä johtunee ihmisten vastaustaipumuksesta arvioida itseä koskevien asioiden toteutuminen positiivisemmaksi kuin miten muiden nähdään asioita toteuttavan.

Opetustoiminnan tavoitteellisuuden, pedagogisen toiminnan sekä palautteiden keräämisen ja hyödyntämisen toteutuminen arvioidaan positiiviseksi vertaispalautteita lukuun ottamatta. Etenkin oma opetustoiminta arvioidaan tavoitteellisemmaksi kuin muuten oman ainelaitoksen opetustoiminta. Myös opiskelijapalautteen hyödyntämisen omassa opetuksessa nähdään toteutuvan enemmän kuin opintojen edistymisen seuranta ja opiskelijapalautteen hyödyntäminen laitoksella.

Suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan aineistossa arvioidaan korkeaksi ( $\bar{x}=4.04$ ,  $s=0.98$ ). Suhtautumisen positiivisuuden voidaan ajatella johtuvan siitä, että vastanneista 41,7 prosentilla on pedagoginen pätevyys. Pedagogisen pätevyyden hankkineiden määrä tuntuu suurelta. Toisaalta on vaikea tehdä todellista arvioita pedagogisen pätevyyden hankkineiden osuudesta koko Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökunnasta, sillä yliopiston henkilöstörekisteriin ei rekisteröidä järjestelmällisesti pedagogista pätevöitymistä.

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003a, 36) tuovat esille, että myös Suomessa on viimeisen vuosikymmen aikana panostettu henkilöstön pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Myös erilainen hanketoiminta opetuksen kehittämisen alueella on lisääntynyt viimeisten vuosien aikaan (ks. esim. Koivula, Määttä, Rainivaara & Rantamäki 2004). Tämä voi näyttäytyä laajemmin yliopistotasolla yleisemmän kiinnostuksen heräämisenä ja aiempaa positiivisempaa suhtautumisena opetusta ja sen kehittämistä kohtaan. Yleinen kiinnostus pedagogiikkaan ja opetukseen ovat voineet lisääntyä juuri pedagogisen pätevyyden hankkimisen, yksittäisten pedagogisten kurssien tai opetuksen kehittämishakkeiden toteuttamisen myötä. Toisaalta voi olla, että kyselyyn vastasivat juuri ne, joilla on jo kiinnostusta opetustoiminnan asioihin ja jotka suhtautuvat myös yliopistopedagogiikkaan positiivisemmin.

Yhteistyö ja yhteisöllisyys omalla laitoksella arvioidaan toteutuvan lievän positiivisesti, kun taas yhteistyö opetusasioissa oman laitoksen ulkopuolella näyttää

olevan harvinaisempaa. Tutkimustulos ei yllätä, sillä yhteistyö sekä opetuksen että tutkimuksen alueilla voi olla hankalaa eri tieteenalojen välillä (ks. Sarja & Knubb-Manninen 2003, 60; Clark 1983, 28–34; Ylijoki 1998, 67; Wager 2003, 428).

Vaikka oma toiminta koetaan yleisesti hyvin positiiviseksi, on mielenkiintoista, että oman tuen tarjoaminen muille -muuttujan toteutuminen arvioidaan vain hyvin lievästi positiiviseksi. Kokonaisuudessaan näyttäisi siis siltä, että laitoksella tuen ja kannustuksen saaminen opetustoiminnasta olisi harvinaista. Yhteisöllisyys laitoksilla ei tuen ja kannustuksen näkökulmasta näytä olevan kuitenkaan niin vahva, kuin mitä yhteistyön tekemistä ilmaiseva osio kyselyssä antaa ymmärtää.

Resurssit ja resurssien jakaminen koetaan ainelaitoksilla heikoksi. Vaikka opetusvastuun jakaminen arvioidaan tapahtuvan tasapuolisesti, on arvio vain niukasti positiivisen puolella. Oma ajankäyttö opetustoimintaan koetaan riittämättömäksi ja siihen haluttaisiin käyttää enemmän aikaa. Opetushenkilökunnan mielestä ainelaitoksilla ei myöskään kiinnitetä riittävästi huomiota henkilökunnan jaksamiseen ja työmäärään. Henkilöstö näyttää tulosten perusteella olevan ylikuormittunut, joka voi johtua työmäärän epätasaisesta jakautumisesta, liiallisesta työmäärästä tai henkilöstön riittämättömyydestä. Kuten tuloksista aiemmin on voitu päätellä, laitoksilla yhteisöllisyys koetaan niukaksi. Tärkeä huomio on, että myös yhteisöllisyyden kokemisella on yhteydessä henkilöstön työssä jaksamiseen (Wager 2003, 448).

Asema laitoksella sekä ammattinimikeryhmä erottelevat eniten vastauksia pedagogisesta johtamisesta. Laitoksen johto kokee pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden toteutuneen paremmin kuin muu henkilökunta laitoksella. Tämä voi johtua muun muassa siitä, että johto näkee opetustoiminnan laajemmassa perspektiivissä kuin vain laitostason näkökulmasta. Lisäksi johto saattaa tuntea painetta antaa positiivisempi kuva oman laitoksen opetustoiminnasta, jos kokee aiheen kilpailuareenaksi suhteessa muihin laitoksiin.

Professorit kokevat pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden toteutuneen suurimmaksi osaksi positiivisempina kuin muut ammattinimikkeet. Toisaalta lehtorit ja yliopistonopettajat arvioivat oman opetustoimintansa tavoitteellisuuden ja suhtautumisen korkeakoulupedagogiikkaan kaikkia muita ammattiryhmiä korkeammalle. Tämä voi johtua siitä, että lehtoreiden ja yliopistonopettajien virat ovat opetusvirkoja, joten heillä voi olla tämän vuoksi läheisempi suhde opetustoimintaan. Lisäksi vastaustaipumus voi johtua siitä, että lehtoreista ja yliopistonopettajista

enemmistöllä on pedagoginen pätevyys, mikä voi vaikuttaa myönteisempänä mutta samalla myös kriittisempänä suhtautumisena opetustoimintaan ja pedagogisen johtamisen asioihin.

Pedagoginen pätevyys erottelee kolmanneksi eniten vastauksia. Ne, joilla on pedagoginen pätevyys, arvioivat pedagogisen johtamisen toteutumisen ainelaitoksella positiivisemmaksi kuin vastaavasti ne, joilla pedagogista pätevyyttä ei ole. Kuitenkin pedagogisen pätevyyden hankkineet arvioivat opintojen edistymisen seurannan ja opiskelijapalautteen keräämisen sekä opetusvastuun jakamisen laitoksella alhaisemmaksi. Pedagogisen koulutuksen käyneiden positiivisempi suhtautuminen etenkin omaan toimintaan liittyvissä asioissa voi johtua selkeämmistä omaan opetukseen liittyvistä käsityksistä ja lähestymistavasta (ks. Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Toisaalta pedagoginen osaaminen voi lisätä kriittisyyttä huomata opetukseen liittyviä epäkohtia.

Lehtorit ja yliopistonopettajat ovat aineistosta pätevöityneet pedagogisesti eniten. Tämä lienee luonnollista, sillä lehtoreilla ja yliopistonopettajilla on muita henkilöstöryhmiä suurempi vastuu laitoksen opetustoiminnan toteutumisesta. Vastanneista assistenteista pedagogisen pätevyyden on hankkinut 27,0 prosenttia. Tämä on suhteessa hieman enemmän kuin vastanneiden pätevöityneiden professoreiden luku (25,6 %). Aikaisemmin pedagogista osaamista virantäytöissä ei ole huomioitu, vaan opetuksellinen osaaminen on osoitettu opetusnäytteen avulla. Tämä voi olla syynä, että professoreista niin suuri osuus on vailla pedagogista pätevyyttä. Yliopistojen opetuksellinen kulttuuri lienee muuttunut aiempaa hieman opetusta arvostavampaan suuntaan. Pedagoginen osaaminen nähdään nuorempien tieteen harjoittajien keskuudessa myös olennaiseksi osaksi omaa osaamista. Tästä johtunee, että assistenteista yhtä suuri osa on ehtinyt tieteellisen pätevöitymisen ohella hankkimaan myös pedagogisen pätevyyden.

Myös sukupuoli erottelee vastauksia jonkin verran omaa toimintaa arvioivissa osissa. Naiset kokevat pedagogisen johtamisen toteutuvan positiivisemmin kuin miehet. Miesten näkemyksen mukaan opetusvastuu jaetaan kuitenkin oikeudenmukaisemmin kuin naisten mielestä. Naisten ja miesten vastaustaipumusten erot voivat liittyä pedagogiseen koulutukseen. Naisista 51,4 prosentilla on pedagoginen pätevyys, kun taas miehistä vain 32,5 prosentilla pedagoginen pätevyys on hankittuna.

Tiedekunnista positiivisimmin pedagogisen johtamisen toteutumisen kokevat kasvatustieteiden tiedekunnan ja liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opetushenkilökunnan jäsenet. Kasvatustieteiden tiedekunnan perusorientaatio tieteenalaan voi vaikuttaa positiivisempaan suhtautumiseen opetustoimintaan. Sekä Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa että kasvatustieteiden tiedekunnassa on OPLAA!-hankkeen aikana ollut useita pedagogisia kehittämishankkeita jotka voivat vaikuttaa opetustoiminnan ja sen johtamisen positiivisempaan suhtautumiseen. Toisaalta kasvatustieteen tiedekunnan opetushenkilökunnan perusorientaatio omaa tieteenalaa kohtaan on positiivisempi kuin muilla tieteenaloilla, joille pedagoginen ajattelu voi olla vieraampi. Tiedekunta ei kuitenkaan erottele vastauksia kuin vain muutaman faktorin kohdalla. Samoin tieteellinen pätevytyminen ja työskentelyvuodet eivät juuri erottele vastaajien vastaustaipumuksia.

Vastuu pedagogisesta johtamisesta -osio osoittautui kyselyssä haasteelliseksi. Laitosten opetushenkilökunnan vastaukset eivät juuri erottele sitä, kuka vastaa pedagogisesta johtamisesta laitoksella. Kiinnostusta pedagogista johtamista kohtaan laitoksilla kuitenkin on. Osion vastausten yksityiskohtaisemmassa tarkastelussa voidaan myös havaita, että henkilöstön mielestä pedagogisesta johtamisesta kannetaan vastuuta (ks. LIITE 12) laitoksella, vaikka pedagogisen johtamisen vastuullista tahoja onkin vaikea nimetä (ks. LIITE 13).

Vastuu pedagogisesta johtamisesta näyttäisi keskiarvotarkastelun perusteella olevan useimmissa tiedekunnissa varajohtajan vastuulla. Jyväskylän yliopiston ainelaitokset nimesivät syksyllä 2004 OPLAApron puitteissa laitokselle opetuksen kehittämissyöryhmän ja pedagoginen johtajan. Kyselyn toteuttamisen jälkeen vastuu pedagogisesta johtamisesta ja näkemys pedagogisen johtamisen vastuutahoista on siten voinut laitoksilla jäsentyä jonkin verran.

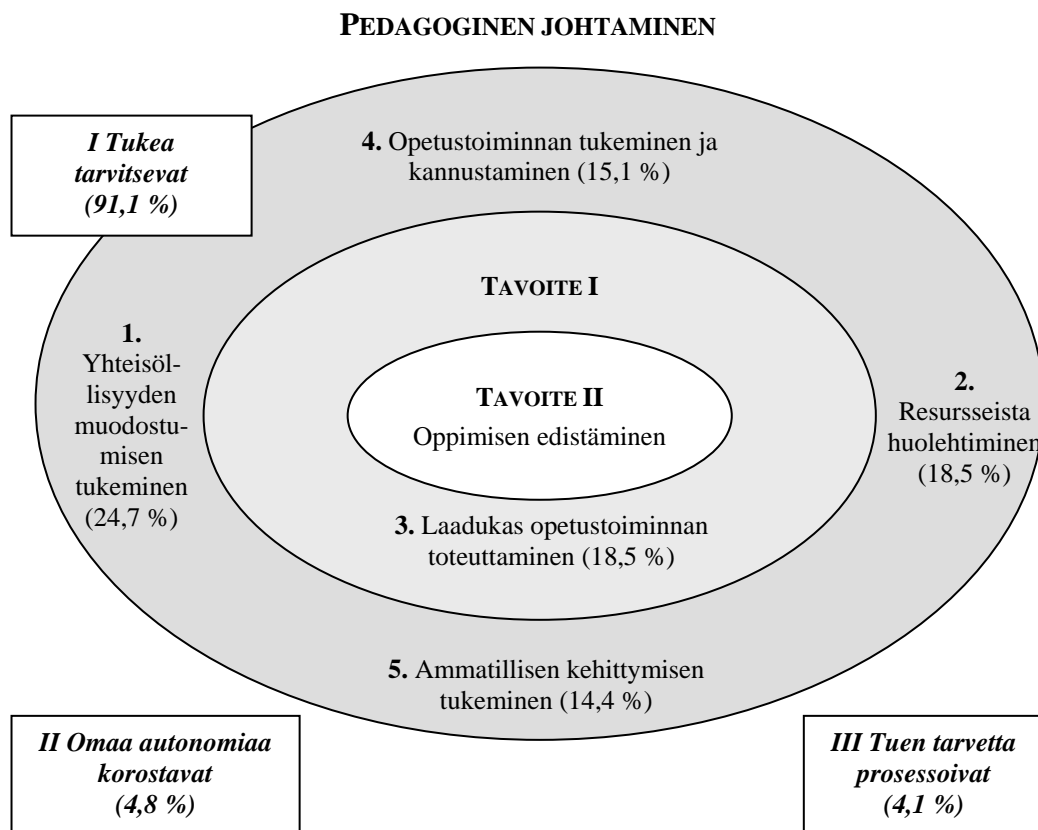
## 5.2 Pedagogisen johtamisen tarve

Ainelaitosten opetushenkilökunnan pedagogiseen johtamiseen kohdistuvat odotukset jakaantuvat kolmeen luokkaan, joita ovat tukea tarvitsevat, omaa autonomiaa korostavat



ja tuen tarvetta prosessoivat. Eniten pedagogiselta johtamiselta kaivataan tukea omaan opettajuuteen.

Mielenkiintoista on, että tuen tarve yhteisöllisyyden muodostumiseen nousee ensimmäiseksi pedagogiseen johtamiseen kohdistuvista odotuksista. Yhteisöllisyystoiveisiin liittyen kiinnostava huomio on, että autonomisuuden korostamisen sanotaan olevan vielä hyvin yleistä korkeakouluissa, etenkin opetuksessa ja opetustoiminnassa (Becher & Kogan 1980, 106). Kuitenkin avoimien vastausten maininnoista vain 4,8 % liittyi oman autonomisuuden korostamiseen ja tuen tarpeen kieltämiseen. Tämä saattaa liittyä siihen, että kyselyyn vastanneet ovat niitä, jotka laitoksilla ovat kiinnostuneempia opetuksesta ja sen kehittamisestä. Pedagogiikasta ja opetuksen kehittamisestä kiinnostuneet saattavat suhtautua myönteisemmin sekä keskusteluiden että yhteisen tekemisen kautta jaettuun opettajuuteen.



KUVIO 3 Avoimen kysymysten teemojen sijoittuminen pedagogisen johtamisen kehikossa

Myös resursseista huolehtimiseen kaivataan jämäkämpää otetta. Etenkin opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja kehittämisen aikaresursseista huolehtimista odotetaan, mutta myös selkeämpää ja tasapuolisempaa työmäärän jakamista. Tämän tuloksen perusteella näyttää siltä, että opetushenkilöstön työvelvollisuudet jakautuvat tällä hetkellä epätasaisesti laitoksen henkilökunnan kesken, ja osa henkilöstöstä kokee ylikuormittuneisuutta. Tästä johtuneeksi myös se, että henkilökunnan jaksamisesta ja hyvinvoinnista toivotaan myös kiinnostuttavan osana pedagogista johtamista.

Kuviossa 3 on koottu pedagogiseen johtamiseen kohdistuvat odotukset yläteemoittain sekä tukea tarvitsevien osalta myös alateemoittain jaoteltuna.

Avoimeen kysymykseen vastanneista suuremmalla osalla oli pedagoginen pätevyys kuin suhteessa koko kyselyyn vastanneilla. Avoimen kysymyksen asettelu on saattanut innostaa vastaamaan etenkin sellaisia henkilöitä, joilla on jo alun alkaen ollut kiinnostusta opetusasioihin ja mahdollisesti jo jonkinlainen kuva pedagogisesta johtamisesta.

### 5.3 Pedagogisen johtamisen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa

Suurimmat erot pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden arvioidun nykytilanteen ja siihen liitettyjen odotusten välillä kohdistuvat henkilöstön jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimiseen, laitoksen opetustoiminnalle tarjoamaan tukeen sekä oman opetustoiminnan ajankäyttöön.

Laitosten yksi pedagogisen johtamisen kehittämistarve kohdistuu hyvinvoinnin ja jaksamisen huomiointiin muun muassa työmäärän tasapuolisen jakamisen kautta. Myös aikaresursseista huolehtiminen nousi tuloksissa keskeiseksi pedagogisen johtamisen kehittämiskohteeksi. Erityisen tärkeää huomion kiinnittäminen jaksamiseen ja henkilöstön hyvinvointiin on sen vuoksi, että opetushenkilöstö kokee jaksamisesta ja työmäärästä huolehtimisen alhaisemmaksi kuin laitosten johto. Tuloksen tulisi herättää laitosjohto huomaamaan asia henkilöstön näkökulmasta ja parantamaan henkilöstön hyvinvoinnin huomioimista.

Ensisijainen pedagogisen johtamisen kehittämistarve laitoksilla kohdistuu yhteisöllisyyden kehittämiseen, joka nousi pedagogiseen johtamiseen kohdistuvien odotusten useimmin mainituksi temaksi. Yhteisöllisyyden kokeminen sitouttaa

henkilöstöä omaan tiedeyhteisöön ja vaikuttaa positiivisesti jaksamisen ja työmäärän kokemiseen (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 82–83), ja sitä kautta vaikuttaa myös opettamiseen ja oppimiseen laitoksella (Repo-Kaarento & Levander 2003, 150). On tärkeää huolehtia yhteisöllisyydestä, koska se näkyy myös avoimempana keskustelukulttuurina, jonka myötä vuorovaikutus kollegojen kanssa, palautteen saaminen omasta opetuksesta ja palautteen antaminen helpottuu. Avoin keskustelukulttuuri avaa siten ovia kohti jaettua opettajuutta ja opettajuuden yksityisyyden purkamista. (ks. Wager 2003, 448; Koivula 2003, 30; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 251.)

Näyttää siltä, että pedagogiselta johtamiselta toivotaan johtamisen jäntevöittämistä. Henkilöstö kaipaa pedagogiselta johtamiselta tuen tarjoamista opetustoiminnassa sekä opetustoiminnan toteuttamisen ja kehittämisen kannustamista laitoksella. Pedagogisen johtamisen jäntevöittämisen kautta myös opetuksen arvostamista voitaneen kohottaa.

#### 5.4 Tutkimuksen luotettavuudesta ja merkittäväydestä

Luotettavuuden määrittelyssä käytetään termejä validiteetti eli tutkimuksen pätevyys ja reliabiliteetti eli tutkimuksen luotettavuus. Validiteetti jaetaan usein sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Validiteetti kuvaa, missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä, mitä oli tarkoitus. Kyselytutkimuksessa siihen vaikuttaa ensisijaisesti, miten onnistuneita kysymykset olivat eli voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. (Heikkilä 1999, 178; Metsämuuronen 2003, 43; 86.)

Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta. Siihen kuuluvat muun muassa käsitteiden hyvyys, teorian sopivuus, mittarin muodostaminen sekä mittauksen virhelähteet. Hyvällä asetelmalla, oikealla käsitteenmuodostuksella ja teorian johtamisella sekä otannalla voidaan vaikuttaa positiivisesti tutkimuksen validiteettiin. (Metsämuuronen 2003, 87.)

Kysely antoi vastaukset tutkimusongelmiin, joten sen voidaan katsoa olevan sisäisesti validi. Kysely olisi mahdollisesti voinut sisältää hieman enemmän ja yksityiskohtaisempina ammatilliseen kehittymiseen liittyviä sekä yhteisöllisyyttä kuvaavia väittämiä tarkemman kuvan saamiseksi näiden osa-alueiden toiminnan

toteutumisesta. Tästä huolimatta arvioin kyselyn riittävän laajaksi ja kattavaksi, että se tuo esille pedagogiseen johtamiseen liittyvän toiminnan Jyväskylän yliopiston laitoksilla.

Mittauksen virhettä on saattanut aiheuttaa se, että laitostaso ei opetushenkilöstön näkökulmasta ole välttämättä pienin perusyksikkö, joka toimii oman opettajuuden toteutumisen viitekehyksenä. Etenkin suurilla laitoksilla (esim. kielten laitos, taloustieteiden tiedekunta) opetustoiminnan toteutumisen arvioinnin tuloksiin on voinut vaikuttaa se, minkä yksikön vastaaja on valinnut perusyksikötason tarkasteluun eli minkä perusyksikön toiminnan nykyhetken toteutumista vastaaja on arvioinut. Esimerkiksi suurilla laitoksilla pedagoginen johtaminen ja opetustoimintaan liittyvät asiat voivat näyttäytyä erilaisemmassa valossa kuin tarkasteltaessa pedagogisen johtamisen toteutumista pienempien aineryhmien näkökulmista.

Tutkimuksen validiteetilla viitataan saatavan tiedon käyttökelpoisuuteen, eli yleistettävyyteen. Tästä käytetään myös nimitystä ulkoinen validiteetti. (Heikkilä 1999, 179; Metsämuuronen 2003, 86.) Kato nousi tutkimuksessa suureksi (vastausprosentti 28,3 %), mikä voi vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen. Kadon suuruuteen lienee vaikuttanut jonkin verran kyselyn pääsiäisen läheisyyteen sijoittunut vastausajankohta. Yliopiston henkilökunta saattaa myös kokea erilaisten tutkimus- ja selvityspyyntöjen saamisen raskaana ja aikaa varsinaiselta toiminnalta vievänä, sillä niitä voi tulla vuoden mittaan useiltakin eri tahoilta. Tälläkin on voinut olla vaikutusta kadon määrään. Kadon suuri määrä on vaikuttanut jonkin verran aineistoon vinouttaen sitä verrattuna koko Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökuntaan (ks. LIITTEET 4 ja 5). Vastanneiden osuudet ammattinimikkeiden ja tiedekuntien perusteella jaoteltuna suhteessa vastaaviin ryhmiin koko henkilökunnan osalta vaihtelevat jonkin verran, vaikkakin vaihtelu on suhteellisen pientä. Tämä voi huonontaa hieman tutkimuksen yleistettävyyttä.

Avoimen kysymyksen osalta yleistettävyyttä voi häiritä se, että kysymyksen muoto on voinut ohjata vastaamista. Voi olla, että avoimeen kysymykseen ovat vastanneet pääasiassa henkilöt, joilla on jo jokin näkemys pedagogisesta johtamisesta ja siitä, miten se voisi tukea hänen omaa opettajuuttaan. Vastaavasti vastaamatta ovat voineet jättää sellaiset henkilöt, jotka eivät kaipaa minkäänlaista tukea pedagogiselta johtamiselta. Tällöin autonomisuutta korostavien ja tuen tarvetta vielä miettivien vastausten määrä on voinut jäädä vähäisemmäksi kuin mitä se todellisuudessa on.

Tutkimus ja tutkimuksen tulokset ovat mahdollisesti yleistettävissä koskemaan Jyväskylän yliopiston kaltaisia monialaisia yliopistoja. Laadittu kyselylomake toiminee myös muiden korkeakoulujen pedagogisen johtamisen toteutumisen tutkimisessa.

Tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston Johtamisen paras laatu (JOPLAA) -hanketta. Vaikka hanke suuntasi tutkimusteeman valintaa, ei se vaikuttanut tutkimusongelmien eikä tutkimusotteen valitsemiseen. Tutkimustuloksia voi myös tältä osin pitää luotettavina.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen kykyä tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mitä vähemmän tulokset sisältävät satunnaisvirhettä, sitä korkeampi on reliabiliteetti. (Heikkilä 1999, 179.) Mikäli reliabiliteetti on alhainen eli tulokset sisältävät satunnaisvirhettä, eivät tuloksetkaan voi olla päteviä. Kääntäen tämä ei kuitenkaan päde. Reliabiliteetti voi olla korkea vaikka validiteetti olisikin alhainen. Tulokset voivat kertoa luotettavaa tietoa, mutta jostain muusta kuin tutkimusaiheesta. (Heikkilä 1999, 179; Metsämuuronen 2003, 86.)

Mittauksen sisäinen reliabiliteetti voidaan todeta kolmella eri tavalla: rinnakkaismittauksella (samaan aikaan eri mittarilla), toistomittauksella (eri aikaan samalla mittarilla) sekä mittarin sisäisen yhtenäisyyden, konsistenssin, kautta. Mittarin sisäistä yhtenäisyyttä voidaan mitata muun muassa Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Alhainen reliabiliteetti alentaa myös mittauksen validiteettia, mutta reliabiliteetti ei ole riippuvainen validiteetista. (Heikkilä 1999, 179; Metsämuuronen 2003,45.)

Laskin tutkimuksen reliabiliteetin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Alfa-kertoimen suuruus vaihtelee nollan ja yhden (0 ja 1) välillä. Tulokset sisältävät satunnaisvirhettä sitä enemmän, mitä lähempänä nollaa alfa-kerroin on. Lähellä yhtä oleva alfa-kerroin ilmentää satunnaisvirheettömyyttä. (Heikkilä 1999, 179.)

Alfa-kertoimelle ei ole asetettu yksiselitteistä rajaa. Heikkilä (1999, 179) suosittelee, että kertoimen olisi hyvä olla vähintään 0.7. Toisaalta Metsämuuronen (2003, 47) tuo esille, että yleensä on sanottu, ettei alle 0.6 alfan arvoja pitäisi hyväksyä, mutta tästä säännöstä oltaneen kuitenkin luopumassa. Mittarin osioiden muuttujien alfa-kertoimet on esitetty taulukossa alla (TAULUKKO 16).

TAULUKKO 16 Mittarin osioiden alfa-kertoimet

| Mittarin osiot                     | Alfa-kerroin |
|------------------------------------|--------------|
| Opetustoiminnan tavoitteellisuus   | .838         |
| Pedagoginen toiminta               | .773         |
| Palautteet ja niiden hyödyntäminen | .822         |
| Yhteistyö ja yhteisöllisyys        | .833         |
| Tuki ja kannustaminen laitoksella  | .889         |
| Resurssit ja resurssien jakaminen  | .753         |
| Vastuu pedagogisesta johtamisesta  | .505         |

Käytettyä mittaria ja saatuja tuloksia voidaan pitää luotettavina, sillä osioiden alfa-kertoimet ovat suurempia kuin 0.7 lukuun ottamatta viimeisen *vastuu pedagogisesta johtamisesta* -osion alfa-kerrointa. Viimeisenkin osion alfa-kerroin on kohtalainen, joten myös sen osion tuloksien voidaan katsoa sisältävän luotettavaa tietoa.

#### *Tutkimuksen merkityksestä ja hyödynnettävyydestä*

Tämä tutkimus on ensimmäinen, joka koskee pedagogisen johtamisen toteutumista sekä siihen kohdistuvia odotuksia. Tutkimuksen yhteydessä luotiin viitekehys siitä, mistä korkeakoulujen pedagoginen johtaminen koostuu. Malli kuvaa yhden tavan hahmottaa korkeakoulujen pedagogista johtamista.

Tutkimus antaa kuvan Jyväskylän yliopiston ainelaitosten pedagogisen johtamisen ja siihen liittyvien asioiden toteutumisen nykytilanteen sekä asetettujen tuen odotusten välisestä erosta. Sekä pedagogiselle johtamiselle asetetut odotukset että nykytilanteen ja odotusten välinen ero piirtävät kuvan siitä, miten Jyväskylän yliopiston ainelaitosten pedagogista johtamista tulisi kehittää. Tutkimus tuo esille, millaisiin asioihin pedagogisessa johtamisessa olisi hyvä kiinnittää huomiota, sekä sen pohjalta osoittaa, millaista pedagogisen johtamisen koulutusta Jyväskylän yliopistossa olisi hyvä tarjota.

## 5.5 Jatkotutkimushaasteet

Tämä tutkimus antoi kuvan ainelaitosten pedagogisen johtamisen toteutumisesta sekä pedagogisen johtamisen vastuunkannosta. Tutkimus rakentui tutkijan hahmottaman pedagogisen johtamisen viitekehyksen ympärille, jossa pedagogisen johtamisen nähdään koostuvan opetustoiminnan tukemiseen liittyvistä asioista. Jatkotutkimuksen haasteena voidaan nähdä pedagogisen johtamisen viitekehyksen jalostaminen ja tutkiminen, kuvaavatko ne riittävän kattavasti pedagogiseen johtamiseen sisältyviä tekijöitä.

Tämä tutkimus on keskittynyt vain Jyväskylän yliopiston ainelaitosten virassa olevan opetushenkilökunnan näkemykseen pedagogisen johtamisen toteutumisesta. Myös tutkimushenkilökuntaan kuuluvat saattavat opettaa ainelaitoksella ja olla mukana opetustoiminnan suunnittelussa. Mielenkiintoista olisikin vertailla, miten ainelaitosten tutkimushenkilökunta suhtautuu pedagogiseen johtamiseen ja miten he arvioivat pedagogiseen johtamiseen liittyvän toiminnan näkyvän omalla laitoksellaan.

Tutkimuksessa tuotiin esille myös pedagogiselle johtamiselle asetettuja odotuksia. Nykytilan ja odotusten välisten erojen näkökulmasta olisi kiinnostava selvittää, miten pedagogiseen johtamiseen liittyviä asioita aiotaan kehittää, ja miten pedagogiseen johtamiseen liittyvien asioiden kehittämiseksi asetetut tavoitteet suhteutuvat pedagogiselle johtamiselle asetettuihin odotuksiin.

Korkeakoulujen pedagogisen johtamisen ilmiötä ei ole tutkittu aikaisemmin, joten kaikki korkeakoulujen pedagogiseen johtamiseen ja myös johtajuuteen liittyvät tutkimukset ovat tärkeitä laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi korkeakoulujen pedagogisesta johtamisesta.

## LÄHTEET

- Aaltonen, M. 1991. Mitä laadulla tarkoitetaan. Teoksessa Koulutuksen laatu. Teollisuuden koulutusvaliokunnan sarja A12, 27–36.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: vastapaino.
- Bargh, C., Boccock, J. Scott, P. & Smith, D. 2000. University leadership. The Role of the Chief Executive. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Becher, T. & Kogan, M. 1980. Process and Structure in Higher Education. London: Heinemann.
- Bensimon, E., Neumann, A. & Birnbaum, R. 1989. Making Sense of Administrative Leadership. The "L" Word on Higher Education. ASHE-ERIC Higher Education Report 1. Washington (D.C.): George Washington University.
- Biggs, J. 2001. The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. Higher Education 41 (3), 221–238.
- Birnbaum, R. 1989. The Cybernetic Institution: Toward an Integration of Governance Theories. Higher education 18, 239–253.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research: an introduction. New York: Longman.
- Clark, B.R. 1983. The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. 1987. The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Dill, D.D. 1998. Laadunvarmistus korkeakouluopetuksessa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 7–20.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1995. Korkeakoulupedagogiikkaa Lapin yliopistossa? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31, 5–11.



- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gibbs, G. & Coffey, 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.
- Haggis, T. 2004. Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education?. *Studies in Higher Education* 29 (3), 335–352.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. 1989. Ammattioppilaitoksen sisäinen toiminta ja pedagoginen johtaminen. *Ammattikorkeakoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston julkaisuja* 54.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Tampere: Tammer-Paino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Honkimäki, S., Tynjälä, P. & Valkonen, S. 2004. University students' study orientations, learning experiences and study success in innovative courses. *Studies in Higher Education* 29 (4), 431–449.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto D 32.
- Hämäläinen, K. 1993. Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 238–242.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. *Oppilaitoksen johtaminen*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Joronen, L. 1993. Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa. Tutkimus ammatillisista kasvua tukevista organisaation kasvuedellytyksistä ja niiden edellyttämistä johtamistaidollisista valmiuksista naisnäkökulma huomioon ottaen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 135.
- Jyväskylän yliopiston hallintojohtosääntö. Hyväksytty yliopiston hallituksen kokouksessa 26.8.1998. Saatavilla WWW-muodossa <URL: <http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/johtosaanto/hjsvirall.html>>. 15.1.2005.

- Kaivola, T., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Uudistukset ja niiden omaksuminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 29–51.
- Kalema, T. 1998. Syvämmempään oppimiseen vuorovaikutuksella ja aktiivisella työtavoilla – lämmönsiirron opetukseen liittyvä kokeilu TTKK:ssa. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 93–103.
- Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laadua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 68–75.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Teoksessa A. Karjalainen. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö 7, 26–55.
- Kekäle, J. 1997. Leadership Cultures in Academic Departments. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 26.
- Kekäle, J. 2001. Academic Leadership. Huntington, NY : Nova Science Publishers.
- Kember, D., Leung, Y.P. & Kwan, K.P. 2002. Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? Assessment & Evaluation in Higher Education 27 (5), 411–425.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Acta Universitatis Tamperensis 933.
- Knubb-Manninen, G. 2003. Opetuksen kehittämien yhteisöllisenä tehtävänä ja laadukkuudesta neuvottelemalla. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–13.
- Koivula, S. 2002. Jumalainen laatu – Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja A 22.
- Koivula, S. 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 17–32.

- Koivula, S., Määttä, P., Rainivaara, S. & Rantamäki, J. 2004. Yhdessä oppiminen. Opetuksen laatuhanke Jyväskylän yliopistossa 2000–2003. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korkeakoulututkintojen viitekehys -työryhmä. 2005. Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 4.
- Kumpula, H. 1998. Tiedeyhteisön toimintakulttuuri – oppiminen ja opettaminen. Dialogia tiedeyhteisöllisyyden olemuksesta. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 17–29.
- L645/1997. Yliopistolaki. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645>>. 20.1.2005.
- Laurila, E. 1998. Opetuksen arviointi osana laatu järjestelmää. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 55–67.
- Leitner, E. 1998. The Pedagogical Qualifications of the Academic Teaching Staff and the Quality of Teaching and Learning. Higher Education in Europe 23 (3), 339–349.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 253–267.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003a. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 468–478.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003b. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 116–137.
- Malkki, P. 1999. Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa. Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 75.
- Martinen, K. 1988. Korkeakoululaitoksen organisatorisista ohjausmalleista. Teoreettisia lähtökohtia. Vaasan korkeakoulu, Länsi-Suomen taloudellinen tutkimuslaitos. Julkaisuja no 21.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2004. Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 9. Jyväskylä: Gummerus.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 63.
- Mäenpää, A. & Mäkinen, J. 1989. Tuloksellisen johtamisen edellytyksistä korkeakouluissa. Vaasan korkeakoulu, Länsi-Suomen taloudellinen tutkimuslaitos. Julkaisuja no 24.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003a. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 14–28 .
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003b. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: Dark Oy, 236–252.
- Nuutinen, A. 1998. Tiedeyhteisö ja oppija – uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa ylittäjiä. Oppimisen ja opettamisen luonteesta tiedeyhteisössä. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 5–16.
- Ojala, I. 1998. Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnallisen muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Parjanen, M. 1998. Opetustaidon arviointi yliopisto-opettajien virantäytössä. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 46–54.
- Pirttilä, I. 1997. Yliopistolaivan kapteenit. Akateemisten johtajien toimintahorisontit Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopisto, Sosiologian laitos. Sosiologian tutkimuksia, n:o 1.
- Popper, M. & Lipshitz, R. 2000. Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization* 7 (3), 135–145.

- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. *Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham : Society for Research into Higher Education.
- Ranta, E., Rita, H. & Kouki, J. 1992. *Biometria. Tilastotiedettä ekologeille*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. *Oppimista edistävä vuorovaikutus*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 140–170.
- Ropo, A. & Eriksson, M. 1997. *Osaamisen rajat organisaation johtamisessa*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 170–178.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1995. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 8.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY
- Ryan, G.W. & Bernard, R. 2000. *Data Management and Analysis Methods*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Saarinen, T. 1993. *Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset*. *Aikuiskasvatus* 13 (4), 228–232.
- Sarja, A. & Knubb-Manninen, G. 2003. *Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuyksiköissä*. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 57–75.
- Sollamo, R. 2003. *Esipuhe*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 4–5.
- Squires, G. 1998. *Arvioidaan opetusta, parannetaan oppimista*. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä*. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 6, 21–29.
- Taipale, M.E. 2004. *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa*. *Acta Universitatis Tamperensis* 1033.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Tammer-Paino.

- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: WSOY.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37 (1), 57–70.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanttiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit 13. Turku: Painosalama.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistoyhteisön kehittäjänä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: Dark Oy, 428–451.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A5.
- Vainio, L. 1995. Laatuajattelun periaatteet oppilaitosten toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Valtiovarainministeriö. 2000. Osaamisen johtaminen osana valtion henkilöstötilinpäätöskäytäntöä. Valtion työmarkkinalaitos 8. Helsinki: Edita.
- Vermunt, J.D. & Vermetten, Y.J. 2004. Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review* 16 (4), 359–384.
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. *Acta Wasaensia* 109. Liiketaloustiede 44.
- Virtanen, T. 1996. Johtamiskulttuurin muutos ja tuloksellisuus: valtionhallinnon uudistumisen seurantatutkimus 1995–1998. Esitutkimusraportti. Helsinki: Valtiovarainministeriö, hallinnon kehittämisosasto. Helsinki: Edita.
- Virtanen, T. 1997. Johtamiskulttuurin muutos ja tuloksellisuus: valtionhallinnon uudistumisen seurantatutkimus 1995–98. I väliraportti. Helsinki: Valtiovarainministeriö, hallinnon kehittämisosasto. Saarijärvi: Gummerus.
- Ylijoki, O-H. 1994. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7.

- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemisen heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Yliopistojen tutkintorakenteen kehittämistyöryhmä. 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yorke, M. & Knight, P. 2004. Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education* 29 (1), 25–37.
- Åhlberg, M. 1998. Korkealaatuisen oppimisen perustekijöitä. Teoksessa Hämäläinen, K. & Moitus, S. Laatusuhteita korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6, 38–45.

## LIITE 1

### KYSELY PEDAGOGISESTA JOHTAMISESTA JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA

#### TAUSTATIEDOT

Valitse itseäsi kuvaava vaihtoehto

1. Sukupuoli *Mies / Nainen*
2. Laitos
  - HTK* *Historian ja etnologian laitos / Kielten laitos / Musiikin laitos / Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos / Viestintätieteiden laitos*
  - ITK* *Tietojenkäsittelytieteiden laitos / Tietotekniikan laitos*
  - KTK* *Erityspedagogiikan laitos / Kasvatustieteen laitos / Opettajankoulutuslaitos / Varhaiskasvatuksen laitos*
  - LTTK* *Liikunnan sosiaalitieteiden laitos / Liikuntabiologian laitos / Liikuntakasvatuksen laitos / Terveystieteiden laitos*
  - MLTK* *Bio- ja ympäristötieteiden laitos / Fysiikan laitos / Kemian laitos / Matematiikan ja tilastotieteen laitos*
  - TTK* *Taloustieteiden tiedekunta*
  - YTK* *Psykologian laitos / Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos (erillislaitos)*
3. Ammattinimike *professori / lehtori / yliopistonopettaja / yliassistentti/assistentti / muu*
4. Työskentelyvuodet yliopistolla (täysinä vuosina)
5. Asema laitoksella *laitoksen johtaja / laitoksen varajohtaja/ opetushenkilöstö/henkilökunta*
6. Tieteellinen pätevytyminen *tohtori / lisensiaatti / maisteri / kandidaatti / ei korkeakoulututkintoa*
7. Teen jatko-opintoja *kyllä / ei*
8. Onko sinulla opettajan kelpoisuus? *kyllä / ei*

#### VÄITTÄMÄT PEDAGOGISESTA JOHTAMISESTA

Valitse jokaisen väittämän kohdalla laitoksen nykytilannetta kuvaava vaihtoehto.

*vastausasteikko:*

- 1=pitää huonosti paikkansa*
- 2=pitää melko huonosti paikkansa*
- 3=neutraali kanta*
- 4=pitää melko hyvin paikkansa*
- 5=pitää hyvin paikkansa*

#### Opetustoiminnan tavoitteellisuus

9. Laitoksellani mietitään keinoja oppimisen edistämiseksi
10. Laitoksella asetetaan selkeitä tavoitteita opetukselle
11. Laitoksella asetetaan opetustoiminnan tavoitteet yhteisesti
12. Opetuksen tavoitteista ei keskustella laitoksella
13. Olen ollut asettamassa tavoitteita laitoksen opetukselle
14. Mietin keinoja oppimisen edistämiseksi
15. Laitoksella keskustellaan oppimisen luonteesta ja henkilökunnan oppimiskäsityksistä

#### Pedagoginen toiminta

16. Laitoksella on meneillään opetuksen kehittämisprojekteja
17. Laitoksellani kehitetään opetusta jatkuvasti



18. Kehitän laitoksellani omaa opetustani
19. Muut laitoksella ovat hyvin vähän kiinnostuneet opetustyöstäni
20. Koen, että oma oppiaineeni on niin erityinen, että yliopistopedagogiikalla ei ole sille mitään annettavaa
21. Laitoksen opettajat osallistuvat oman pedagogisen ammattitaitonsa kehittämiseen
22. Olen kiinnostunut muiden opetuksesta laitoksellani
23. Suhtaudun epäilevästi korkeakoulupedagogiikkaan
24. Opin kollegoiden opetuksesta laitoksellani

#### Palautteet ja niiden hyödyntäminen

25. Laitoksellani kerätään opetuksesta säännöllisesti palautetta opiskelijoita
26. Opintojen edistymisestä kerätään laitoksella aktiivisesti tietoa
27. Opintojen edistymisestä kerättyä tietoa käytetään laitoksellani hyväksi opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä
28. Kerään opetuksestani säännöllisesti opiskelijapalautetta
29. Keskustelen opetuksesta saamastani palautteesta opiskelijoiden kanssa
30. Hyödynnän saamaani opiskelijapalautetta opetukseni suunnittelussa ja kehittämisessä
31. Laitoksellani keskustellaan (säännöllisesti) opetuksesta saadusta opiskelijapalautteesta
32. Laitoksella hyödynnetään saatu opiskelijapalautte opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä
33. Saan opetuksestani palautetta muulta henkilökunnalta
34. Hyödynnän opetuksessani henkilökunnalta saamaani palautetta
35. Käytän opetukseni suunnittelussa ja/tai kehittämisessä opintojen edistymisestä kerättyä tietoa
36. Annan palautetta opetuksesta laitoksen opettajille

#### Yhteistyö ja yhteisöllisyys

37. Laitoksellani keskustellaan opetukseen liittyvistä asioista avoimesti
38. Laitoksella toteutetaan opetusta yhteisesti
39. Toteutan opetusta yhteisesti/yhdessä muiden opettajien kanssa
40. Laitoksella suunnitellaan ja/tai kehitetään opetusta yhdessä
41. Kehitän opetusta yhdessä muiden opettajien kanssa
42. Keskustelen opetuksen kehittämisestä opiskelijoiden kanssa
43. Teen yhteistyötä oman laitoksen sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä
44. Teen yhteistyötä oman tiedekunnan sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä
45. Teen yhteistyötä Jyväskylän yliopiston muiden laitosten opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä
46. Teen yhteistyötä muiden yliopistojen opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä

#### Tuki ja kannustaminen laitoksella

47. Laitoksellani tuetaan opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja/tai kehittämistä
48. Laitoksellani kannustetaan oppimaan kollegoilta opetusasioissa
49. Laitoksella kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoa
50. Laitoksella palkitaan opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja/tai kehittämisestä
51. Minua tuetaan tekemään yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja/tai kehittämisessä laitoksella
52. Minua kannustetaan oman opetukseni arviointiin
53. Pyrin tukemaan laitokseni opettajia tekemään yhteistyötä opetusasioissa
54. Kannustan muita laitoksen opettajia oman opetuksen arviointiin
55. Minua kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoani
56. Mielestäni laitoksella huomioidaan hyvin/riittävästi opetusansiot virantäytössä
57. Opetusansioni vaikuttivat valintaani nykyiseen virkaani / toimeeni

#### Resurssit ja resurssien jakaminen

58. Laitoksellani kiinnitetään huomiota henkilökunnan jaksamiseen ja työmäärään
59. Minulla on riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen
60. Haluaisin käyttää enemmän aikaa opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen
61. Koen, että toiset eivät käytä riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen
62. Laitoksella kiinnitetään huomiota jaksamiseen ja työmäärään
63. Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan substanssiosaamisen mukaan
64. Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan opetustaidon mukaan
65. Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan käytössä olevan ajan mukaan
66. Opetusvastuu laitoksella jaetaan sattumanvaraisesti

#### Vastuu pedagogisesta johtamisesta

67. Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen johtaja
68. Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen varajohtaja
69. Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä nimitetty opetuksen kehittämisryhmä tai vastaava
70. Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunnasta koostuva epävirallinen opetuksen kehittämisestä kiinnostunut joukko
71. Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunta kokonaisuudessaan
72. Laitoksen opetustyön johtamisesta ei vastaa tällä hetkellä kukaan
73. Laitoksen opetustyön johtaminen ei kiinnosta ketään

#### AVOIN KYSYMYS

74. Millainen pedagoginen johtaminen tukisi parhaiten omaa työtäsi opettajana?

## LIITE 2

### SAATEKIRJE

Hyvät oto-tiedottajat,

Olen tekemässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Toteutan aineiston keruun anonyymilla WWW-kyselylomakkeella ja kyselyn olisi tarkoitus tavoittaa Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökunta kokonaisuudessaan.

Tutkielma on osa vararehtori Paula Määtän johtamaa Jyväskylän yliopiston Johtamisen paras laatu -hanketta. Projektin kannalta olisikin arvokasta, että saatekirje tavoittaisi kaikki ainelaitosten opetushenkilökunnan jäsenet ja saisin mahdollisimman paljon vastauksia kyselyyni.

Toivoisin, että välittäisitte seuraavassa viestissä olevan kyselyn saatekirjeen ainelaitoksille. Voisitko ystävällisesti laittaa minulle vielä ilmoituksen lähetettyänne saatekirjeen eteenpäin, jotta voin tutkimukseni kannalta seurata, onko koko opetushenkilökunta mahdollisesti saanut tiedon kyselystäni.

Ystävällisin terveisin Katja Mielonen

\*\*\*\*\*

Arvoisa Jyväskylän yliopiston ainelaitoksen opetushenkilökunnan jäsen,

Teen kasvatustieteen opintoihin kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Tutkimus on kokonaistutkimus Jyväskylän yliopiston opetushenkilökunnalle.

Tutkielmani on osa vararehtori Paula Määtän johtamaa Jyväskylän yliopiston Johtamisen paras laatu -hanketta. Projektin kannalta olisikin erittäin arvokasta, että saisin mahdollisimman paljon vastauksia kyselyyni. Tutkielman tulokset tullaan sisällyttämään osaksi JOPLAA-hankkeen loppuraporttia.

Kysely toteutetaan täysin anonyymisti www-kyselylomakkeella ja vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti. Vastaamiseen kuluu aikaa noin 15 minuuttia.

Kyselyyn pääsee seuraavan linkin kautta: <http://zope2.adm.jyu.fi/kysely/kysely/>

Toivon, että vastaisitte mahdollisimman nopeasti, mutta viimeistään torstaihin 29.4.2004 mennessä.

Kiitos etukäteen vastauksistanne!

Ystävällisin terveisin Katja Mielonen

Mahdolliset tiedustelut:

e-mail. [katja.mielonen@adm.jyu.fi](mailto:katja.mielonen@adm.jyu.fi)

tel. 014 260 1076

## LIITE 3

TAULUKKO 17 Normaalijakautuneisuustesti faktoreista / uusista summamuuttujista/muuttujista

|  | Kolmogorov-Smirnov(a) |     |      |
|--|-----------------------|-----|------|
|  | Statistic             | df  | Sig. |
| Opetustoiminnan tavoitteellisuus                                   |                       |     |      |
| F1 Laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuus                      | .068                  | 151 | .081 |
| F2 Oman opetustoiminnan tavoitteellisuus                           | .341                  | 151 | .000 |
| Pedagoginen toiminta   |                       |     |      |
| F3 Kiinnostus muiden opetusta kohtaan                              | .107                  | 151 | .000 |
| F4 Suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan                         | .208                  | 151 | .000 |
| F5 Opetuksen kehittäminen laitoksella                              | .159                  | 151 | .000 |
| Palautteet ja niiden hyödyntäminen                                 |                       |     |      |
| F6 Opintojen edistymisen seuranta ja opiskelijapalaute laitoksella | .083                  | 151 | .012 |
| F7 Opiskelijapalaute omassa opetuksessa                            | .143                  | 151 | .000 |
| F8 Vertaispalaute opetuksessa                                      | .095                  | 151 | .002 |
| Yhteistyö ja yhteisöllisyys  |                       |     |      |
| F9 Yhteistyö omalla laitoksella                                    | .128                  | 151 | .000 |
| F10 Yhteistyö oman laitoksen ulkopuolelle                          | .123                  | 151 | .000 |
| Tuki ja kannustaminen laitoksella                                  |                       |     |      |
| F11 Laitoksen tuki opetustoiminnalle                               | .061                  | 151 | .200 |
| F12 Oma tuki muille  | .096                  | 151 | .002 |
| Resurssit ja resurssien jakaminen                                  |                       |     |      |
| F13 Opetusvastuun jakaminen laitoksella                            | .109                  | 151 | .000 |
| F14 Ajankäyttö omaan opetustoimintaan                              | .162                  | 151 | .000 |
| F15 Henkilöstön jaksamisen ja työmäärän huomiointi                 | .163                  | 151 | .000 |
| Vastuu pedagogisesta johtamisesta                                  |                       |     |      |
| F16 Kiinnostus opetustoiminnan johtamiseen                         | .179                  | 151 | .000 |
| F17 Pedagoginen johtaminen varajohtajan vastuulla                  | .165                  | 151 | .000 |
| F18 Pedagoginen johtaminen opetuksen kehittäjien vastuulla         | .226                  | 151 | .000 |

a Lilliefors Significance Correction

## LIITE 4

TAULUKKO 18 Ainelaitosten opetushenkilökunnan määrä kokonaisuudessaan ja aineistossa tiedekunnittain sekä vastausprosentit ammattinimikkeittäin

|   |           | HTK  | ITK   | KTK  | LTTK | MLTK | TTK  | YTK  | YHT. |
|---|-----------|------|-------|------|------|------|------|------|------|
| Professorit                             | aineisto  | 11   | 2     | 5    | 3    | 13   | 3    | 2    | 39   |
|   | yliopisto | 44   | 13    | 20   | 20   | 43   | 12   | 20   | 172  |
|   | % -osuus  | 25,0 | 15,4  | 25,0 | 15,0 | 30,2 | 25,0 | 10,0 | 22,7 |
| Lehtorit ja<br>yliopiston-<br>opettajat | aineisto  | 14   | 1     | 21   | 7    | 4    | 4    | 1    | 52   |
|   | yliopisto | 50   | 14    | 68   | 19   | 18   | 9    | 7    | 185  |
|   | % -osuus  | 28,0 | 7,1   | 30,9 | 36,8 | 22,2 | 44,4 | 14,3 | 28,1 |
| Yliassistentit                          | aineisto  | 1    | 3     | 3    | 2    | 8    | 2    | 4    | 23   |
|   | yliopisto | 11   | 9     | 8    | 6    | 30   | 9    | 13   | 86   |
|   | % -osuus  | 9,1  | 33,3  | 37,5 | 33,3 | 26,7 | 22,2 | 30,8 | 26,7 |
| Assistentit                             | aineisto  | 6    | 2     | 4    | 5    | 13   | 1    | 6    | 37   |
|   | yliopisto | 19   | 2     | 14   | 9    | 28   | 5    | 13   | 90   |
|   | % -osuus  | 31,6 | 100,0 | 28,6 | 55,6 | 46,4 | 20,0 | 46,2 | 41,1 |
| YHT.                                    | aineisto  | 32   | 8     | 33   | 17   | 38   | 10   | 13   | 151  |
|   | yliopisto | 124  | 38    | 110  | 54   | 119  | 35   | 53   | 533  |
|   | % -osuus  | 25,8 | 21,1  | 30,0 | 31,5 | 31,9 | 28,6 | 24,5 | 28,3 |

## LIITE 5

TAULUKKO 19 Opetushenkilöstön määrä ammattinimikkeittäin ja tiedekunnittain sekä prosenttiosuudet suhteessa opetushenkilökunnan määrään aineistossa ja kokonaisuudessaan (suhteessa yhteissummaan)

|      |   | Professorit   |      | Lehtorit ja yliopiston-opettajat |      | Yliassistentit |      | Assistentit   |      | YHT.          |       |
|------|---|---------------|------|----------------------------------|------|----------------|------|---------------|------|---------------|-------|
|      |   | Ai-<br>neisto | YO   | Ai-<br>neisto                    | YO   | Aineisto       | YO   | Ai-<br>neisto | YO   | Ai-<br>neisto | YO    |
| HTK  | f | 11            | 44   | 14                               | 50   | 1              | 11   | 6             | 19   | 32            | 124   |
|      | % | 7,3           | 8,3  | 9,3                              | 9,4  | 0,7            | 2,1  | 4,0           | 3,6  | 21,2          | 23,3  |
| ITK  | f | 2             | 13   | 1                                | 14   | 3              | 9    | 2             | 2    | 8             | 38    |
|      | % | 1,3           | 2,4  | 0,7                              | 2,6  | 2,0            | 1,7  | 1,3           | 0,4  | 5,3           | 7,1   |
| KTK  | f | 5             | 20   | 21                               | 68   | 3              | 8    | 4             | 14   | 33            | 110   |
|      | % | 3,3           | 3,8  | 13,9                             | 12,8 | 2,0            | 1,5  | 2,6           | 2,6  | 21,9          | 20,6  |
| LTTK | f | 3             | 20   | 7                                | 19   | 2              | 6    | 5             | 9    | 17            | 54    |
|      | % | 2,0           | 3,8  | 4,6                              | 3,6  | 1,3            | 1,1  | 3,3           | 1,7  | 11,3          | 10,1  |
| MLTK | f | 13            | 43   | 4                                | 18   | 8              | 30   | 13            | 28   | 38            | 119   |
|      | % | 8,6           | 8,1  | 2,6                              | 3,4  | 5,3            | 5,6  | 8,6           | 5,3  | 25,2          | 22,3  |
| TTK  | f | 3             | 12   | 4                                | 9    | 2              | 9    | 1             | 5    | 10            | 35    |
|      | % | 2,0           | 2,3  | 2,6                              | 1,7  | 1,3            | 1,7  | 0,7           | 0,9  | 6,6           | 6,6   |
| YTK  | f | 2             | 20   | 1                                | 7    | 4              | 13   | 6             | 13   | 13            | 53    |
|      | % | 1,3           | 3,8  | 0,7                              | 1,3  | 2,6            | 2,4  | 4,0           | 2,4  | 8,6           | 9,9   |
| YHT. | f | 39            | 172  | 52                               | 185  | 23             | 86   | 37            | 90   | 151           | 533   |
|      | % | 25,8          | 32,3 | 34,4                             | 34,7 | 15,2           | 16,1 | 24,5          | 16,9 | 100,0         | 100,0 |

## LIITE 6

TAULUKKO 20 Opetustoiminnan tavoitteellisuutta mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat   | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|---|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Laitoksellani mietitään keinoja oppimisen edistämiseksi                             | 3.92                       | 1.15                | 4                | 5             |
| Laitoksella asetetaan selkeitä tavoitteita opetukselle                              | 3.54                       | 1.11                | 4                | 4             |
| Laitoksella asetetaan opetustoiminnan tavoitteet yhteisesti                         | 2.97                       | 1.23                | 3                | 4             |
| Opetuksen tavoitteista keskustellaan laitoksella                                    | 3.53                       | 1.24                | 3                | 4             |
| Olen ollut asettamassa tavoitteita laitoksen opetukselle                            | 3.50                       | 1.29                | 4                | 4             |
| Laitoksella keskustellaan oppimisen luonteesta ja henkilökunnan oppimiskäsityksistä | 2.80                       | 1.26                | 3                | 2             |
| Mietin keinoja oppimisen edistämiseksi  | 4.48                       | 0.74                | 5                | 5             |
| F1 Laitoksen opetustoiminnan tavoitteellisuus                                       | 3.66                       | 0.81                | 3.67             | 3             |
| F2 Oman opetustoiminnan tavoitteellisuus  | 4.48                       | 0.74                | 5                | 5             |

## LIITE 7

TAULUKKO 21 Pedagogista toimintaa mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat   | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|---|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Olen kiinnostunut muiden opetuksesta laitoksellani  | 3.73                       | 0.92                | 4                | 4             |
| Muut laitoksella ovat kiinnostuneet opetustyöstäni  | 2.95                       | 1.14                | 3                | 4             |
| Opin kollegoiden opetuksesta laitoksellani  | 3.74                       | 0.98                | 4                | 4             |
| En suhtaudu epäilevästi korkeakoulupedagogiikkaan   | 3.88                       | 1.14                | 4                | 5             |
| Koen, että oma oppiaineeni ei ole niin erityinen, että yliopisto-pedagogiikalla on sille annettavaa | 4.19                       | 1.00                | 5                | 5             |
| Laitoksella on meneillään opetuksen kehittämissuhteita  | 3.91                       | 1.06                | 4                | 4             |
| Laitoksellani kehitetään opetusta jatkuvasti  | 3.82                       | 1.05                | 4                | 4             |
| Kehitän laitoksellani omaa opetustani   | 4.40                       | 0.73                | 5                | 5             |
| Laitokseni opettajat osallistuvat oman pedagogisen ammattitaitonsa kehittämiseen                    | 3.04                       | 1.08                | 3                | 3             |
| F3 Kiinnostus muiden opetusta kohtaan   | 3.47                       | 0.79                | 3.33             | 3             |
| F4 Suhtautuminen korkeakoulupedagogiikkaan  | 4.04                       | 0.98                | 4                | 5             |
| F5 Opetuksen kehittäminen laitoksella   | 3.86                       | 0.96                | 4                | 5             |



## LIITE 8

TAULUKKO 22 Palautetta ja arviointia mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat   | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|---|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Opintojen edistymisestä kerätään laitoksella aktiivisesti tietoa  | 3.56                       | 0.99                | 4                | 4             |
| Opintojen edistymisestä kerättyä tietoa käytetään laitoksellani hyväksi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa | 3.20                       | 1.01                | 3                | 3             |
| Laitoksellani keskustellaan (säännöllisesti) opetuksesta saadusta opiskelijapalautteesta                          | 3.02                       | 1.25                | 3                | 4             |
| Laitoksellani hyödynnetään saatu opiskelijapalaute opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä                     | 3.24                       | 1.02                | 3                | 4             |
| Laitoksellani kerätään opetuksesta säännöllisesti palautetta opiskelijoilta                                       | 3.93                       | 1.19                | 4                | 5             |
| Kerään opetuksestasi säännöllisesti opiskelijapalautetta  | 4.20                       | 1.06                | 5                | 5             |
| Hyödynnän saamaani opiskelijapalautetta opetukseni suunnittelussa ja kehittämisessä                               | 4.38                       | 0.77                | 5                | 5             |
| Keskustelen opetuksesta saamastani palautteesta opiskelijoiden kanssa   | 3.66                       | 1.13                | 4                | 4             |
| Hyödynnän opetuksessani henkilökunnalta saamaani palautetta   | 2.84                       | 1.16                | 3                | 3             |
| Saan opetuksestani palautetta muulta henkilökunnalta  | 2.37                       | 1.14                | 2                | 2             |
| Annan palautetta opetuksesta laitoksen opettajille  | 2.54                       | 1.16                | 3                | 3             |
| Käytän opetukseni suunnittelussa ja/tai kehittämisessä opintojen edistymisestä kerättyä tietoa                    | 3.02                       | 1.16                | 3                | 3             |
| F6 Opintojen edistymisen seuranta ja opiskelijapalaute laitoksella  | 3.39                       | 0.84                | 3.4              | 3             |
| F7 Opiskelijapalaute omassa opetuksessa   | 4.08                       | 0.84                | 4.33             | 5             |
| F8 Vertaispalaute opetuksessa   | 2.58                       | 0.98                | 2.67             | 3             |

## LIITE 9

TAULUKKO 23 Yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat   | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|---|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Laitoksella suunnitellaan ja/tai kehitetään opetusta yhdessä  | 3.72                       | 1.09                | 4                | 4             |
| Laitoksella toteutetaan opetusta yhteisesti   | 3.36                       | 1.11                | 4                | 4             |
| Laitoksellani keskustellaan opetukseen liittyvistä asioista avoimesti   | 3.49                       | 1.14                | 4                | 4             |
| Kehitän opetusta yhdessä muiden opettajien kanssa   | 3.74                       | 1.08                | 4                | 4             |
| Teen yhteistyötä oman laitoksen sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä          | 3.86                       | 1.01                | 4                | 4             |
| Toteutan opetusta yhteisesti/yhdessä muiden opettajien kanssa   | 3.81                       | 1.05                | 4                | 4             |
| Teen yhteistyötä Jyväskylän yliopiston muiden laitosten opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä | 2.31                       | 1.44                | 2                | 1             |
| Teen yhteistyötä oman tiedekunnan sisällä muiden opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä        | 2.59                       | 1.40                | 2                | 1             |
| Teen yhteistyötä muiden yliopistojen opettajien kanssa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja/tai kehittämisessä                    | 2.41                       | 1.42                | 2                | 1             |
| Keskustelen opetuksen kehittämisestä opiskelijoiden kanssa  | 3.83                       | 0.92                | 4                | 4             |
| F9 Yhteistyö omalla laitoksella   | 3.66                       | 0.80                | 3.8              | 4             |
| F10 Yhteistyö oman laitoksen ulkopuolelle   | 2.78                       | 0.99                | 2.5              | 2             |

## LIITE 10

TAULUKKO 24 Tukea ja kannustamista laitoksella mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat  | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|--|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Laitoksellani tuetaan opetuksen suunnittelua, toteuttamista ja/tai kehittämistä                                | 3.30                       | 1.15                | 4                | 4             |
| Laitoksellani kannustetaan oppimaan kollegoilta opetusasioissa   | 2.72                       | 1.22                | 3                | 3             |
| Laitoksella kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoa   | 2.99                       | 1.23                | 3                | 2             |
| Minua tuetaan tekemään yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja/tai kehittämisessä laitoksella | 2.56                       | 1.13                | 2                | 2             |
| Laitoksella palkitaan opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja/tai kehittämisestä                          | 2.30                       | 1.08                | 2                | 2             |
| Minua kannustetaan kehittämään pedagogista ammattitaitoani   | 2.62                       | 1.12                | 3                | 3             |
| Mielestäni laitoksella huomioidaan hyvin/riittävästi opetusasiat virantäytössä                                 | 2.90                       | 1.17                | 3                | 3             |
| Minua kannustetaan oman opetukseni arviointiin   | 3.05                       | 1.14                | 3                | 3             |
| Kannustan muita laitoksen opettajia oman opetuksen arviointiin   | 2.79                       | 1.10                | 3                | 3             |
| Pyrin tukemaan laitokseni opettajia tekemään yhteistyötä opetusasioissa  | 3.48                       | 1.00                | 4                | 4             |
| Opetusansioni vaikuttivat valintaani nykyiseen virkaani/toimeeni   | 3.04                       | 1.30                | 3                | 3             |
| F11 Laitoksen tuki opetustoiminnalle   | 2.80                       | 0.90                | 2.88             | 3             |
| F12 Oma tuki muille  | 3.10                       | 0.85                | 3                | 3             |

## LIITE 11

TAULUKKO 25 Resursseja ja resurssien jakamista mittaavat muuttujat ja uudet summamuuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat  | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|--|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan substanssiosaamisen mukaan                   | 3.55                       | 1.12                | 4                | 4             |
| Opetusvastuu laitoksella jaetaan sattumanvaraisesti  | 3.75                       | 1.08                | 4                | 5             |
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan käytössä olevan ajan mukaan                  | 2.79                       | 1.16                | 3                | 2             |
| Koen, että toiset käyttävät riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen     | 3.30                       | 0.95                | 3                | 3             |
| Laitoksen opetusvastuut jaetaan henkilökunnan osaamisen mukaan                             | 2.42                       | 1.05                | 2                | 3             |
| Minulla on riittävästi aikaa opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen                      | 2.58                       | 1.28                | 2                | 2             |
| En haluaisi käyttää enemmän aikaa opetuksen suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen | 2.48                       | 1.21                | 2                | 2             |
| Laitoksellani kiinnitetään huomiota henkilökunnan jaksamiseen ja työmäärään                | 2.58                       | 1.12                | 2                | 2             |
| Laitoksella kiinnitetään huomiota jaksamiseeni ja työmäärääni                              | 2.47                       | 1.12                | 2                | 2             |
| F13 Opetusvastuun jakaminen laitoksella  | 3.17                       | 0.71                | 3.2              | 3             |
| F14 Ajankäyttö omaan opetustoimintaan  | 2.53                       | 1.06                | 2.4              | 2             |
| F15 Henkilöstön jaksamisen ja työmäärän huomiointi   | 2.52                       | 1.04                | 2.4              | 2             |

## LIITE 12

TAULUKKO 26 Pedagogisen johtamisen vastuuta mittaavat muuttujat sekä niiden keskiluvut

| Muuttujat   | keskiarvo<br>( $\bar{x}$ ) | keskihajonta<br>(s) | mediaani<br>(Md) | moodi<br>(Mo) |
|---|----------------------------|---------------------|------------------|---------------|
| Laitoksen opetustoiminnasta vastaavat tällä hetkellä tiedossa olevat henkilöt   | 3.73                       | 1.32                | 4                | 5             |
| Laitoksen opetustyön johtaminen kiinnostaa kaikkia  | 3.77                       | 1.17                | 4                | 5             |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen johtaja   | 2.58                       | 1.19                | 3                | 3             |
| Laitoksen opetustyöstä vastaa tällä hetkellä laitoksen varajohtaja  | 3.17                       | 1.39                | 3                | 3             |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunta kokonaisuudessaan  | 2.83                       | 1.18                | 3                | 3             |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä nimitetty opetuksen kehittämissyhmä tai vastaava  | 2.64                       | 1.30                | 3                | 1             |
| Laitoksen opetustyön johtamisesta vastaa tällä hetkellä laitoksen henkilökunnasta koostuva epävirallinen opetuksen kehittämisestä kiinnostunut joukko | 2.53                       | 1.19                | 3                | 3             |
| F16 Kiinnostus opetustoiminnan johtamiseen  | 3.75                       | 1.12                | 3.7              | 5             |
| F17 Pedagoginen johtaminen varajohtajan vastuulla   | 2.86                       | 0.69                | 2.9              | 3             |
| F18 Pedagoginen johtaminen opetuksen kehittäjien vastuulla  | 2.58                       | 0.99                | 3                | 3             |

## LIITE 13

TAULUKKO 27 Vastuu laitoksen pedagogisesta johtamisesta tiedekunnittain

|      | vastuu<br>laitoksen<br>johtajalla |      | vastuu<br>laitoksen<br>vara-<br>johtajalla |      | vastuu<br>nimitetyllä<br>opetuksen<br>kehittämisyh-<br>mällä tai<br>vastaavalla |      | vastuu<br>henkilökunnas-<br>ta koostuvalla<br>epävirallisella<br>opetuksen<br>kehittämisestä<br>kiinnostuneella<br>joukolla |      | vastuu<br>laitoksen<br>henkilö-<br>kunnalla<br>kokonaisuus-<br>dessaan |      |
|------|-----------------------------------|------|--|------|---|------|---|------|--|------|
|      | $\bar{x}$                         | s    | $\bar{x}$                                  | s    | $\bar{x}$   | s    | $\bar{x}$   | s    | $\bar{x}$  | s    |
| HTK  | 2,56                              | 1,37 | 1,97                                       | 1,20 | 2,41  | 1,46 | 2,56  | 1,19 | 2,91   | 1,15 |
| ITK  | 1,75                              | 0,71 | 3,50                                       | 1,41 | 1,63  | 0,92 | 2,00  | 1,51 | 1,75   | 1,04 |
| KTK  | 2,97                              | 1,26 | 3,27                                       | 1,44 | 2,85  | 1,30 | 2,73  | 1,15 | 2,85   | 1,37 |
| LTTK | 2,29                              | 1,31 | 3,76                                       | 1,44 | 3,29  | 1,31 | 2,82  | 1,19 | 3,06   | 1,14 |
| MLTK | 2,37                              | 1,02 | 3,92                                       | 1,02 | 2,50  | 1,11 | 2,47  | 1,20 | 2,63   | 1,05 |
| TTK  | 3,10                              | 0,74 | 2,90                                       | 0,57 | 2,50  | 1,18 | 2,20  | 0,92 | 2,90   | 0,99 |
| YTK  | 2,69                              | 0,95 | 2,85                                       | 1,07 | 2,92  | 1,38 | 2,31  | 1,32 | 3,46   | 1,05 |
| YHT  | 2,58                              | 1,19 | 3,17                                       | 1,39 | 2,64  | 1,30 | 2,53  | 1,19 | 2,83   | 1,18 |