

MIKÄ TEKEE LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUKSESTA
LAADUKASTA?

Saana Hoffrén

Taru Koivunen

Pro gradu –tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hoffrén, S. & Koivunen, T. 2004. Mikä tekee luokanopettajakoulutuksen opetuksesta laadukasta? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma, 2004. 77 sivua + liitteet.

Tutkimuksen tarkoituksena oli edistää Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella tehtävää laatutyötä ja rakentaa laitokselle yhteistä laatutyön viitekehystä luonnostelemalla tiedeyhteisön jäsenten käsitysten pohjalta opetuksen laadukkuuden kriteereitä. Päämääränä oli saattaa tiedeyhteisön jäsenet tietoisiksi siitä, millaisia käsityksiä tiedeyhteisössä on opetuksen laadukkuuteen vaikuttavista tekijöistä sekä edistää laatutyötä koskevaa vuoropuhelua laitoksella tuomalla esiin laitoksella vallitsevat käsitykset. Tutkimus pohjautui siis organisaatiolähtöiseen laadun kehittämiseen. Tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat kysymykset: Mikä tekee luokanopettajaopiskelijoiden, opettajankoulutuslaitoksen opettajien ja Normaalikoulun luokanopettajien mielestä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettavasta opetuksesta laadukasta? Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä on?

Tutkimus suoritettiin kyselylomaketutkimuksena Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella syksyllä 2003. Siihen osallistui yhteensä 175 opettajankoulutuslaitoksen opettajaa, luokanopettajaopiskelijaa sekä Normaalikoulun luokanopettajaa. Kyselylomakkeessa tutkittavia pyydettiin listaamaan viisi opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laadukkuuteen vaikuttavaa tekijää. Tulokset analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Yksittäiset väitteet analysoitiin tulkitsemalla niiden merkityksiä ja vertailemalla väitteitä toisiinsa. Vertailun perusteella väitteet jaettiin yhdeksään pääluokkaan. Lopuksi vastauksista etsittiin tiedeyhteisön jäsenten tärkeimmiksi laaduntekijöiksi nostamat pääluokat ja väitteet sekä ryhmien väliset yhtäläisyydet ja erot.

Tutkimuksessa ilmeni, että Normaalikoulun luokanopettajien, yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden käsitykset laadukkaasta opetuksesta ovat samansuuntaisia. Yliopisto-opettajat, opiskelijat ja Normaalikoulun luokanopettajat painottavat erityisesti opintojen luonteen merkitystä laadukkaana opetuksen tekijänä. He korostavat myös opettajan osuutta samoin kuin sisältöjen merkitystä. Sitä vastoin

vastauksissa oli vain vähän ulkoisiin tekijöihin ja opiskelijan ominaisuuksiin liittyviä väitteitä. Yksittäisistä väitteistä useat liitettiin opettajaan ja hänen toimintaansa. Kaikista useimmin tutkittavat mainitsivat opettajan ammattitaidon. Seuraavaksi eniten mainintoja liittyi teorian ja käytännön yhdistämiseen, opintojen hyödyllisyyteen opettajan ammatin kannalta sekä siihen, että opiskelijat haastetaan ajattelemaan itse.

Tutkimuksesta selvisi, että opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laadukkuuteen liitetään monia eri tekijöitä. Tiedeyhteisössä vallitsevat käsitykset ovat kuitenkin yhteneviä, joten opetuksen arvioinnille tai kehittämiselle on olemassa hyvä perusta. Jatkossa tutkimuksessa luonnostelujen laadukkuuden kriteereiden pohjalta laitoksella on mahdollista täsmentää arviointikriteerit ja täten systematisoida opetuksen laadunvarmistaminen. Kriteereiden avulla voidaan lisäksi tarkentaa ja kehittää opetussuunnitelmaa. Kriteereiden hyödyntäminen käytännössä riippuu koko opettajankoulutuslaitoksen henkilöstön kehittämishalukkuudesta ja viime kädessä tiedeyhteisön tahdosta säilyttää opettajankoulutus yliopiston keskeisenä koulutusalanana myös tulevaisuudessa.

Hakusanat: opettajankoulutuslaitos, tiedeyhteisön jäsen, yliopisto-opetus, laatu, laadukkuus, käsitys, kriteeri

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SUOMALAINEN YLIOPISTOMAAILMA	7
2.1	Yliopiston tehtävät	7
2.2	Yliopiston arki	8
2.3	Näkökulmia yliopiston asiakkuudesta ja tiedeyhteisön jäsenyydestä	11
3	LAATU YLIOPISTO-OPETUKSESSA	14
3.1	Mitä laatu on?	14
3.2	Laatu kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa	15
3.3	Opetuksen laadukkuuden kriteereitä	18
3.4	Opetuksen laatutyön tarve Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella	22
4	LAADUSTA LAATUTYÖHÖN	25
4.1	Muutoksellisuus	25
4.2	Suhteellisuus	26
4.3	Kontekstuaalisuus	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
5.1	Tutkimuksen viitekehys	31
5.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat	32
5.3	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	33
5.3.1	Kohdejoukko	33
5.3.2	Tutkimuksen aikataulu ja vaiheet	34
5.3.3	Aineiston käsittely	35
6	TULOKSET	38
6.1	Tiedeyhteisön käsityksiä laadukkaasta opetuksesta	38
6.2	Opiskelijoiden käsityksiä laadukkaasta opetuksesta	44
6.3	Normaalikoulun luokanopettajien käsityksiä laadukkaasta opetuksesta	50
6.4	Yliopisto-opettajien käsityksiä laadukkaasta opetuksesta	52
6.5	Yhtäläisyydet ja erot tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä	54
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS	60
8	POHDINTA	63
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Yliopistomaailman yksi keskeinen tavoite on tuottaa laadukkaita tutkintoja ja tätä kautta oman alansa päteviä asiantuntijoita. Samanaikaisesti yliopistojen välinen kilpailu kuitenkin kiristyy, ja opiskelijat hakeutuvat niihin korkeakouluihin, joissa odottavat saavansa laadukasta opetusta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 27.)

Opetuksen laadun kehittäminen on tapa vastata valitsevaan tilanteeseen. Laadun kehittämisellä yliopisto voi lisätä luottamusta ja vetovoimaisuutta sekä houkutella opiskelijoita ja tutkijoita niin paikallisesti kuin kansainvälisestikin (Opetusministeriö 2004, 30, 36). Lisäksi opetuksen kehittäminen on paras tapa saada aikaan tulosta yliopistossa (Ihonen 1994, 48). Laatutyö tukee opetuksen, tutkintorakenteen ja opetussuunnitelmien kehittämistä sekä auttaa päätöksen teossa ja strategisten linjojen luomisessa (Opetusministeriö 2004, 13, 18). Edelleen laadun kehittämistä tarvitaan, koska siitä saatavaa tietoa hyödynnetään tulohajauksessa sekä korkeakoulupoliittisessa päätöksenteossa. (Opetusministeriö 2004, 10.)

Laadunkehittämisellä vastataan siis koulutuksen rahoittajien ja asiakkaiden tarpeisiin (Opetusministeriö 2004, 32).

Nyky-yliopistossa opetuksen laatu ja sen arviointi onkin noussut yhdeksi keskeiseksi keskustelun aiheeksi ja kilpailuvaltiksi (Olkkonen & Vanhala 1997, 11). Huolimatta kaikesta laatuun liittyvästä keskustelusta, on olemassa vain vähän selkeästi ilmaistuja sopimuksia siitä, mitä laatu on tai mistä henkilö tietää, että toiminta on laadukasta. Laadusta siis keskustellaan sekä sen parantamiseen käytetään resursseja, mutta varsinaisia yhteisiä sopimuksia laadun olemuksesta on vaikea havaita. (Mäki 2000, 18.) Kuitenkin, jotta opetuksen prosesseja voitaisiin arvioida, tarvitaan normisto, johon opetusta verrata.

Laadunvarmistusta helpottamaan on luotu kansallisia ja kansainvälisiä standardeja. Ne ovat tietynlaisia sopimuksia siitä, millaisin kriteerein tuote tai palvelu on laadukasta. Opetuksen kontekstissa tällaiset ulkoapäin annetut normistot eivät kuitenkaan yksin riitä. (Mäki 2000; Opetusministeriö 2004; Vaso 2002.) Näkemystä tukevat Mäen (2000), Yljoen (1994b; 1998) sekä Hiironniemen ja Tuunasen (1995) tutkimustulokset, joiden mukaan laadukäsityksissä ja laatutyössä on havaittavissa laitoskohtaisia eroja. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millaisilla kriteereillä laitoksen eri toimijatahot yhdessä määrittävät laadukasta

opetusta. (Mäki 2000, 268; Ylijoki 1998, 123.) Ongelmana on silti usein se, että koulutusorganisaatiot vastaavat erinomaisesti ulkoisiin vaatimuksiin, mutta niiltä puuttuu voimavarat suunnitella ja kehittää omia kriteereitään. (Mäki 2000, 32.)

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajankoulutusohjelman opetukselle ei ole toistaiseksi luotu tiedeyhteisössä yhteisesti sovittuja, julkilausuttuja laadukkuuden kriteereitä. Näin siitäkkin huolimatta, että jo vuonna 1995 opettajankoulutuslaitoksen opetusta tutkittaessa korostettiin, että laadun kehittämistyötä varten tarvitaan laaja-alainen ja kattava palautejärjestelmä, ja että opintoja tulee kehittää kokonaisuutena (Nikki 1995, 64-65). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin rakentaa laitokselle yhteistä laatutyön viitekehystä selvittämällä ensinnäkin tiedeyhteisön jäsenten käsityksiä siitä, mikä tekee laitoksen opetuksesta laadukasta, ja toiseksi tarkastelemalla tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä.

2 SUOMALAINEN YLIOPISTOMAAILMA

2.1 Yliopiston tehtävät

Syntyessään 1000-luvun alkupuoliskolla yliopisto oli opetuslaitos, jossa ei tehty tutkimusta (Karjalainen 1995, 22; Karjalainen & Kumpula 1994, 10). Tutkimuksen asema vakiintui yliopistoihin vasta 1800-luvulla, jolloin opetuksen lähtökohdaksi tuli tutkimus ja yliopistosta muodostui tiedeyhteisö. (Karjalainen 1995, 22; Olkkonen & Vanhala 1997, 15–16.) Opetuksen ja tutkimuksen ohella yliopiston tehtävänä oli auttaa opiskelijaa sivistymään (Humboldt 1990, 57; Olkkonen & Vanhala 1997, 28). Yliopistosivistyksellä tarkoitetaan vapautta ja rohkeutta vaativaa inhimillisten taipumusten kehittämistä ja kutsumuksen toteuttamista (Horkheimer 1990, 134, 139). Sivistys on siis toimintaa. Se ei ole pysyvä ominaisuus – tila, jonka voi saavuttaa – vaan jotakin, mitä ihminen tekee tai on tekemättä. Sivistystä ei siis anneta, vaan se tulee luoda yhä uudelleen teoilla. Näin ollen yliopistokaan ei voi rakentaa sivistystä, mutta se voi olla paikka, jossa yksilön halua sivistyä ei tukahduteta. (Elonheimo 1997, 6.)

Voimassaolevassa yliopistolaisissa määritellään yliopiston tehtävistä seuraavasti: ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa nuorisoa palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.” (Yliopistolaki 645/1997.) Vielä nykyäänkin yliopisto mielletään siis monelta osin samoin kuin 1800-luvulla (Koski 1990, 21) – yliopiston opetussuunnitelma on uskollinen akateemisille perinteille (Ahola & Olin 2000, 9).

Täysin muuttumattomana yliopiston toimintakulttuuri ei ole kuitenkaan säilynyt (Koski 1990, 88). Nykyään yliopiston tehtävistä korostuu ammattiin valmistaminen ja tutkinnon suorittaminen – sivistävän tehtävän kustannuksella (Rantaharju 2002, 30). Yhtenä syynä viimeaikaiseen toimintakulttuurin, ja sitä kautta yliopiston tehtävien, muuttumiseen on alati kiristynyt kansainvälinen kilpailu. Kilpailu on johtanut tarkoin opintoviikoin määriteltyihin ja kontrolloituihin koulutusohjelmiin (Koski 1990, 88), joiden ulkoisia opetuksen ehtoja säätelevät keskushallinto ja valtakunnalliset tutkintosäädökset (Olkkonen & Vanhala 1997, 34). Kilpailu näkyy yliopistoissa myös jatkuvana taisteluna opiskelijoista ja henkilökunnasta sekä

lisääntyneinä tehokkuusvaatimuksina (Rantaharju 2002, 30). Toinen syy yliopiston tehtävien kaventumiseen on julkisen rahoituksen vähentyminen, jonka vuoksi yliopistot turvautuvat ulkopuoliseen, talouselämästä tulevaan rahoitukseen tai joutuvat supistamaan toimintoihinsa varattavia resursseja. Rahoituksen tullessa yliopiston ulkopuolelta sivistyksellisen aineksen rooli koulutuksessa kyseenalaistuu – koulutus valjastetaan palvelemaan talouselämää (Rantaharju 2002, 30.) Edelleen toimintakulttuurin muutokseen on vaikuttanut opiskelijamäärien lisääntyminen. Opiskelijat eivät siis saa osakseen samaa sivistystä kuin ennen. Sivistyksen tavoittelu on kadonnut yliopistosta. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 47; Olkkonen & Vanhala 1997, 34.) Väitetään myös, että nykyiselle opiskelijasukupolvelle tiede ja akateeminen opiskelu eivät enää merkitse samanlaista itseisarvoa kuin aikaisemmille sukupolville. Tiivistetysti sanoen yliopisto on muuttunut sivistyksellisestä keskuksista kohti välineellistä instituutiota, jossa kerätään työelämän kannalta tärkeitä suorituksia. (Olkinuora & Mäkinen 1999, 47; Parjanen 1998, 38.)

Candyn ja Crebertin (1991, 575) mukaan yliopisto ei kuitenkaan pysty vastaamaan myöskään työelämän haasteisiin. Ensiksikin he toteavat yliopisto-opiskelun olevan yksilökeskeistä työelämän vaatiessa sosiaalisia taitoja ja tiedon jakamista. Toiseksi yliopisto-opiskelussa painotetaan teoreettista ja tieteellistä ajattelua työelämän odottaessa toimijalta käytännöllistä ongelmanratkaisutaitoa. Kolmanneksi yliopistossa korostetaan laaja-alaisuutta, kun taas työelämässä vaaditaan erityisosaamista yhdeltä alueelta.

2.2 Yliopiston arki

Yliopiston viralliset käytännöt – opinto-opas sekä tutkintoasetukset ja -vaatimukset – eivät aina toteudu yliopiston arjessa. Kirjoitetun opetussuunnitelman rinnalle onkin syntynyt epävirallinen piilo-opetussuunnitelma. (Ahola & Olin 2000, 21.) Piilo-opetussuunnitelman tiedostetut ja tiedostamattomat sosiaaliset säännöt vaikuttavat siihen, mitä ja miten opitaan. Tähän järjestelmään kuuluvat opiskelijoille asetetut julkilausumattomat odotukset ja vaatimukset sekä opiskelurutiinit ja -käytännöt. (Ahola & Olin 2000, 2, 8; Ylijoki 1998, 139.) Pärjätäkseen akateemisessa maailmassa ja päästäkseen osaksi akateemista yhteisöä opiskelijan on omaksuttava piilo-opetussuunnitelman edellyttämät selviytymisstrategiat. (Ahola & Olin 2000, 8.)

Tällaisia strategioita ovat muun muussa opiskelutekniikoiden oppiminen, hiljaa istuminen, sujuva kuunteleminen ja omien mielipiteiden salaaminen. Ajatteluun, pohtimiseen tai uuden luomiseen yliopistossa ei rohkaista. (Ahola & Olin 2000, 12.) Yliopisto-opetus perustuu siis tiedon siirtämiseen, ei tiedon rakentumiseen (Ahola & Olin 2000, 89).

Aholan & Olinin (2000, 13) mukaan piilo-opetussuunnitelma on opiskelijoiden ja opettajien välinen sanaton sopimus, joka takaa työrauhan ja vapauttaa vastuusta: opettajat saavat keskittyä tutkimiseen, koska opetukseen ei tarvitse panostaa, ja opiskelijoiden ei tarvitse panostaa oppimiseen, kun tentistä pääsee läpi muutenkin. Aholan ja Olinin (2000) ajatus näyttäisi tukevan monien tutkijoiden esittämää näkemystä yliopisto-opettamisen ja tutkimuksen ristiriitaisesta asemasta yliopistokulttuurissa. Yliopistossa opetustyötä on paljon (Karjalainen 1995, 23). Paradoksaalista on kuitenkin se, että opettaminen ei ole toiminto, josta palkitaan tai jota arvostetaan eniten (Kivinen 1995, 165; Mäki 2000, 91). Ristiriitaista on myös se, että vaikka viime vuosina yliopisto-opetusta on pyritty kehittämään ja opettajilta odotetaan pedagogisia taitoja, niin silti yliopistovirkkaa täytettäessä huomioita kiinnitetään enemmän hakijan tutkimusansioihin kuin opetustaitoihin (Ahola & Olin 2000, 136; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 26; Ylijoki 1998, 47). Edelleen opetuksen toissijaista roolia yliopistossa kuvaa hyvin opettajien oma asennoituminen opetusta kohtaan. Söyringin (1992, 16) tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat mieltävät opetuksen velvollisuudeksi, jopa pakoksi. Tutkiminen sitä vastoin koetaan vapaaksi, omaksi työksi (Syörinki 1992, 9).

Yliopisto-opettajan työssä opetus ja tutkimus näyttävät siis olevan ristiriidassa keskenään, vaikka niiden tulisi tukea toistaan (Parjanen 1998, 38). Tutkimus on tärkeää, sillä yliopisto ei kehity, jos keskitytään vain opettamiseen (Mäki 2000, 91). Opettaminen on puolestaan tärkeää, koska asiantuntijaksi kehittyminen on raskasta ja vaikeaa – jopa mahdotonta – ilman ammattitaitoista ohjausta (Suortamo 1995, 131). Niinpä ideaalista olisi, jos opettaminen olisi yhteydessä tutkimuksen tekoon ja opettaja luennoisi asioista, joita on itse tutkinut (Kivinen 1995, 170; Mehtonen 1990, 25; Olkkonen & Vanhala 1997, 29; Snellman 1990, 88).

Tieteen edistämisen näkökulmasta voidaan tarkastella paitsi opettajan työnkuvaa myös yliopisto-opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta. Molemmat, sekä opettajat että opiskelijat, ovat tiedettä varten ja tarvitsevat näin toisiaan. Tieteen

parissa toimivien ihmisten välillä tulisi vallita jatkuva, luonnollinen vuorovaikutus (Humboldt 1990, 58). Vuorovaikutus on kuitenkin vähentynyt opetuksessa opiskelijamäärän kasvettua (Olkkonen & Vanhala 1997, 35). Tieteiden eriytymisen ja edistymisen kautta perusopetuksen yhteys tutkimukseen on aiempaa vaikeampaa toteuttaa, ja opiskelija pääsee yhä harvemmin tekemisiin tieteellistä työtä tekevän professorin tai assistentin kanssa (Kivinen, Rinne & Mäntyvaara 1990, 46–47; Olkkonen & Vanhala 1997, 35). Vaikuttaakin siltä, että tiedeyhteisössä opiskelijat ja henkilökunta ovat etäänntyneet toisistaan (Karjalainen & Kumpula 1994, 9).

Akateemista maailmaa rajaavat siis tietyt yhteisesti jaetut kulttuuriset jäsenyydet (Ylijoki 1998, 215), kuten tutkimuksen ensisijaisuus opetukseen nähden ja piilo-opetus suunnitelman opiskelijalle asettamat vaatimukset. Yhteisistä vakaumuksista huolimatta yliopisto ei kuitenkaan muodosta yhtä kaiken kattavaa kokonaisuutta, vaan se koostuu eriytyneistä ja moniäänisistä maailmoista (Clark 1987, xxii; Ylijoki 1998, 215). Jokaisella yhteisöllä ja organisaatiolla on omat tottuksensa ja tapansa toimia (Leppilampi & Sahlberg 1993, 194).

Ylijoki (1998, 25) kuvaakin yliopiston laitoksia heimokulttuureina. Nämä kulttuurit syntyvät historiallisen kehityksen sekä tiedeyhteisön yksilöllisen kehityksen tuloksena (Mäki 2000, 96). Heimokulttuureihin katsotaan liittyvän ensinnäkin yhteisössä vallitsevat arvot, normit, uskomukset, käsitykset, myytit ja odotukset. Toiseksi niihin sisältyvät käyttäytymistavat, sosiaaliset suhteet ja organisaation erityispiirteet. Nämä kulttuuriset tekijät ohjaavat ja säätelevät yhteisön toimintaa sekä tiedostetulla että tiedostamattomalla tavalla. (Kohonen & Leppilampi 1992, 31; Lewis & Smith 1997, 85–86). Näin ollen akateemiset heimot ymmärtävät myös yliopisto-opetuksen luonteen, tavoitteet ja toimintasäännöt toisistaan poikkeavin tavoin (Ylijoki 1998, 85).

Myös luokanopettajakoulutuksella on oma kulttuurinsa, eetosensa (Kohonen & Leppilampi 1992, 31). Opettajankoulutuslaitoksen eetos näkyy niin opiskelijavalinnoissa kuin opiskelukäytänteissäkin (Räihä 2001, 84). Sitä ei ole kukaan varsinaisesti määrittänyt, vaan se on käytännön kautta muotoutunut. Luokanopettajaksi opiskelevien joukossa elää sanaton sopimus siitä, minkälainen oikeanlaisen opettajaksi opiskelevan täytyy olla. (Räihä 2003, 104–105.)

Räihän (2003, 100, 102, 105) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuslaitoksen hyveitä näyttäisi olevan yltiösosiaalisuus, toiminnallisuus ilman syvällistä

keskustelua, käytäntö, ei-aineenopettajamaisuus sekä esillä oleminen.

Opettajankoulutuksen kulttuuri näyttäytyy siis hyvin yhteisöllisenä, ja laitoksen opiskelijat ovat tutkimuksen valossa laumasieluja (Räihä 2003, 95, 98).

Ahola ja Olin (2000, 155) toteavat luokanopettajan koulutusohjelman olevan selvästi ammattiin valmistava. Opiskelu opettajankoulutuksessa on tiivistä. Se tapahtuu paljolti pienryhmissä koulumaisesti ja itsenäistä opiskelua on vähän (Räihä 2003, 98, 106). Koulumaisuutta kuvastaa sekin, ettei pääainetta arvosteta. Kiinnostus sitä kohtaan ei ole hyve opiskelijoiden keskuudessa; ainakaan kasvatustieteen metodisia ja tutkimukseen liittyviä osia ei nähdä merkityksellisinä. (Räihä 2003, 103–105.) Opettajankoulutuslaitoksella on kuitenkin vahva yhteishenki ja korkea oman alan arvostus (Ahola & Olin 2000, 146).

2.3 Näkökulmia yliopiston asiakkuudesta ja tiedeyhteisön jäsenyydestä

Yliopistossa eletään tällä hetkellä koko ajan kiihtyvää kehitysvaihetta. Elitistisestä, itseään havainnoivasta, pysyvistä järjestelmästä on muotoutumassa massoille suunnattu, avoin, jatkuvasti muuttuva laitos. Muuttuvaa laitosta, sen arviointia ja kehittämistä, ohjaavat asiakkaiden tarpeet, joka voivat olla ristiriitaisia (Kangasoja 2002, 71; Mäki 2000, 88). Ennen kuin yliopiston toimintaa voidaan kehittää huomioimalla asiakkaiden tarpeet, tulee määritellä, kuka tai ketkä itse asiassa ovat yliopiston asiakkaita (Mäki 2000, 28).

Suomen laatupalkintokriteereissä (1998, 6) asiakas määritellään seuraavasti: ”Asiakkaalla tarkoitetaan ensisijaisesti niitä henkilöitä tai organisaatiota, joiden tarpeiden tyydyttämiseksi tuotteet tai palvelut tehdään.” Asiakkailla ei tarkoiteta vain tuotteiden tai palvelujen loppukäyttäjiä vaan myös jakeluketjun tai palvelutapahtuman muita osapuolia. (Suomen laatupalkintokriteerit 1998, 6.)

Yljiöen (1994a, 15) ja Vason (1998, 69) mukaan yliopiston asiakkaita ovat opiskelijat. Myös Jyväskylän opettajankoulutuslaitos katsoo tärkeimmiksi asiakkaitaan juuri opiskelijat (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 14). Lillrank (1998, 55–56) kuitenkin huomauttaa, ettei korkeakouluopiskelijaa voida täysin pitää asiakkaana, koska hän ei itse maksa opetustaan. Asiakaskäsite kasvatuskontekstissa ei siis ole yksiselitteinen, sillä siihen sisältyy kaupallinen näkökulma (Mäki 2000, 29). Lillrankin (1998, 55–56) mielestä opiskelijasta tulisikin

puhua asiakkaan sijaan pikemmin kuluttajana, joka opetustilanteissa omaksuu ja kuluttaa tietoa. Vaihtoehtoisesti opiskelija voitaisiin nähdä sijoittajana, joka panostaa tulevaisuuteensa (Lillrank 1998, 56). Mäki (2000, 30) muistuttaa, että jos keskitytään ainoastaan asiakkuuden korostamiseen, voi käydä niin, että ainoastaan opetushenkilöstö koetaan laadusta vastuullisena, jolloin johdolle jää vain kontrolloijan ja opiskelijalle kuluttajan roolit.

Erilaisen näkökulman korkeakouluopiskelijan asiakkuuteen tarjoavat Karjalainen ja Sippola (1998, 74) sekä Ylijoki (1994b). He korostavat, että yliopistossa asiakkuus on vain yksi ulottuvuus opiskelijan roolissa - opiskelija on paitsi asiakas (kuluttaja) myös tiedeyhteisön jäsen (Karjalainen & Sippola 1998, 74; Ylijoki 1994b.), jolla on omat velvollisuutensa ja oikeutensa tiedeyhteisön toiminnan kehittäjänä. Opiskelijan aktiivinen rooli painottuu myös nykyisissä opetusta koskevilla periaatteilla (Nevgi & Lindblom-Yläne 2002, 24; Olkkonen & Vanhala 1997, 28- 29). Käytännössä opiskelijoita ei kuitenkaan kohdella tiedeyhteisön aitoina jäseninä, jotka osaavat ottaa vastuuta omasta opiskelustaan, yliopiston toiminnan uudistamisesta sekä opetuksen ja tutkimuksen kehittämisestä (Aaltola 1995, 26–27; Karjalainen & Kumpula 1994, prologi, 9).

Kokoavasti voidaan todeta, että käytetäänpä opiskelijasta mitä termiä hyvänsä – on hän sitten asiakas, kuluttaja, sijoittaja tai tiedeyhteisön jäsen – hänet on otettava nykyistä paremmin huomioon tiedeyhteisön toimijana (Aaltola 1995, 25; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 14). Opiskelijan on siirryttävä tiedon kansatuottajaksi, opiskelijasta tutkijaksi, kuulijasta keskustelijaksi ja kriitikoksi (Nevgi & Lindblom-Yläne 2002, 24; Olkkonen & Vanhala 1997, 28- 29).

Yliopisto-opetusta kehitettäessä on kuitenkin ymmärrettävä, ettei ainoastaan opiskelijoiden käsitysten ja tarpeiden huomioiminen riitä, vaan laatutyössä on huomioitava myös muut tiedeyhteisönjäsenet sekä sidosryhmät (Opetusministeriö 2004, 23; Vaso 1998, 70). Muita merkittäviä tahoja – yliopiston asiakkaita, tiedeyhteisön jäseniä – ovat muun muassa tiedekunnat, hallinto- ja luottamushenkilöt sekä opiskelijoiden vanhemmat (Mäki 2000, 28). Nikki (1995, 20) näkee, että edellä mainittujen tahojen lisäksi myös työelämän näkökulma on merkityksellinen yliopistoa kehitettäessä. Opettajankoulutuksesta puhuttaessa valmistuneet, työelämässä toimivat opettajat edustavat työelämä-näkökulmaa (Nikki 1995, 24). Luokanopettajakoulutuksen tiedeyhteisön ydinjäseniä ovat siis luokanopettajiksi

opiskelevat, yliopiston lehtorit ja työelämässä mukana olevat luokanopettajat. Näin ollen heidän tulisi osallistua opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laatua koskevaan keskusteluun.

3 LAATU YLIOPISTO-OPETUKSESSA

3.1 Mitä laatu on?

Laatu on viime aikoina noussut keskeiseen asemaan korkeakoulujen toiminnassa (Mäki 2000, 14). Laadun merkityksestä keskustellaan jatkuvasti eri tiede-, koulutus- ja työelämän aloilla, ja sen kehittämiseen ja varmistamiseen käytetään resursseja. Laatu liitetään mitä erilaisimpiin yhteyksiin ja siitä on olemassa useita eri määritelmiä ja käsityksiä. Näistä erisisältöisistä käsityksistä käytetään toisinaan samaa nimitystä ja toisinaan taas samasta asiasta käytetään eri nimityksiä. Esimerkiksi laadun ja laadukkuuden katsotaan usein tarkoittavan samaa. Termejä käytetään siis helposti päällekkäin ja rinnakkain sekä sekoitetaan keskenään. (Koivula 2002, 16.) Monet asiantuntijat ovatkin sitä mieltä, että laatu on vaikeasti määriteltävissä ja mitattavissa oleva käsite (Aspin 1993, 1; Koivula 2002, 9, 15–17; Vaso 1998, 69).

Arkikäytännöissä laadun kuvaaminen ja selittäminen tuntuu vaikealta eikä sen syvempää olemusta ja merkitystä juurikaan mietitä. Jokainen tunnistaa laadun olemassaolon kokemuksen kautta. Laadun merkitys tulee esille usein vasta silloin, kun laatua ei ole, kun se puuttuu. Tällöin laatu ajatellaan joksikin, joka tekee eron erinomaisen ja tavanomaisen välillä. (Koivula 2002, 16.) Arkikielessä siis oletetaan usein, että laatu ja laadukkuus tarkoittavat samaa (Sihvola 2000). Toisinaan myös tieteellisissä teksteissä nämä termit sekoitetaan keskenään – laatua ja laadukkuutta ei eroteta toisistaan.

Kun laatu nähdään synonyymina korkealle laadulle eli laadukkuudelle, on kyseessä absoluuttinen laatu-käsitys. Absoluuttisessa laadun määrittelyssä laatua ilmaisevat asiat ovat korkeinta mahdollista tasoa ja laatu nähdään ideaalina, johon ei ole olemassa kompromissia. (Koivula 2002, 29, 51.) Åhlberg (1997, 156) ja Green (1995, 11) kuitenkin huomauttavat, ettei laatu ole yhtä kuin korkea laatu eli laadukkuus, sillä on olemassa myös huonoa, keskinkertaista ja hyvää laatua. Absoluuttinen laatu on siis vain yksi laadun ilmenemismuoto (Koivula 2002, 51).

Myöskään Suomen kielen perussanakirjan (1996, 1) mukaan käsitteet laatu ja laadukkuus eivät ole synonyymejä. Sen mukaan 'laatu' määritellään jonkun ominaisuudeksi, luonteeksi, olemukseksi, kvaliteetiksi – siksi, mikä on jollekin

ominaista (Suomen kielen perussanakirja 2 1996, 1). 'Laadukas' puolestaan merkitsee hyvää, kunnollista, tasokasta, kelvollista, laatuunkäypää, laatusaa (Suomen kielen perussanakirja 2 1996, 4).

Green (1995, 17) tuo laatukeskusteluun uuden ulottuvuuden toteamalla, että se, mikä määritellään korkealaatuiseksi – tai laaduksi ylipäätään – on riippuvainen kulloisestakin määrittelijästä, kontekstista ja kulttuurista sekä niissä vallitsevista tulkinnoista, arvoista ja prioriteeteista. Toisin sanoen laatu on siis aina suhteellinen ja kontekstuaalinen käsite (Koivula 2002, 26, 51; Mäki 2000, 23).

3.2 Laatu kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa

Laadun käsitteen sekä opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen käsitteiden yhteensovittamisen tekee ongelmalliseksi se, että monet nykyisin käytössä olevat laatuksitykset ja – järjestelmät ovat lähtöisin tekniikan, tuotannon ja yritysmaailman piiristä (Koivula 2002, 18). Koulutuksen alueella yritysmaailman ideologiaa ei voida soveltaa kaikilta osin, sillä koulutuksella on muitakin kuin taloudellisia päämääriä ja kasvatuksessa ei koskaan voida puhua massatuotannosta vaan kysymys on yksilöllisistä kasvuprosesseista ja niiden ohjaamisesta (Helakorpi 1994, 42). Opetuksen laadusta puhuttaessa olisikin viisasta valita näkökulma, joka on dynaaminen ja kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuuden huomioonottava (Koivula 2002, 18).

Tällaisen näkökulman tarjoaa Green, jonka laatuajatteluun viittaa muun muassa Koivula (2002) pohtiessaan koulutuksen ja korkeakoulujen laatua. Greenin mukaan opetuksen laatua voidaan tarkastella viidestä eri näkökulmasta: 1) laatu poikkeuksellisuutena (quality as exceptional), 2) laatu virheettömyytenä tai tasaisuutena (quality as perfection or consistency), 3) laatu tarkoituksenmukaisuutena (quality as fitness for purpose), 4) laatu vastineena rahalle (quality as value for money) ja 5) laatu muutoksena (quality as transformation) (Green 1994, 12–17; Koivula 2002, 54; Opetusministeriö 2004, 49; Saarinen, 1995, 139).

Poikkeuksellisella laadulla on olemassa kolme näkökulmaa. Ensimmäisen, perinteisen laatuksityksen, mukaan laatu on selvästi erottuvaa ja tunnusmerkillistä. Tämä näkemys korostaa laatuksityksen intuitiivisuutta. Se ei yritä määritellä laatua, eikä tarjota laadun mittaamiseen kriteereitä. (Raivola 1998, 15.) Perinteinen

laatukäsitys ei ole käyttökelpoinen arvioitaessa kasvatuksen tai koulutuksen laatua, sillä se ei tarjoa selvästi määriteltävissä tai rajattavissa olevia keinoja ja välineitä laadun määrittämiseen. (Koivula 2002, 54.)

Toinen näkökulma poikkeukselliseen laatuun on laatu erittäin korkeiden standardien ylittämisenä (Koivula 2002, 54). Tällöin erinomaisuutta pidetään laadun kanssa samaa tarkoittavana (Opetusministeriö 2004, 49). Koulutuksen laadukkuutta mitataan arvioimalla panosten ja tuotosten tasoa. Tämä näkökulma ei kuitenkaan ole toimiva korkeakoulujen laatua arvioitaessa, sillä mikäli kaikkia instituutioita arvioidaan samoilla kriteereillä kuin tiettyä huippuyksikköä, tulevat useimmat muut yksiköt jatkuvasti julistetuiksi huonolaatuisiksi. (Green 1994, 13; Koivula 2002, 55.)

Kolmas variaatio laadusta poikkeuksellisuutena on laatu vaadittavien standardien tai vaatimusten läpäisemisenä (Koivula 2002, 54). Tämän käsityksen mukaan on olemassa ennalta asetettu mittari tai kriteerit, joihin tuotetta verrataan, ja kriteereiden tyydyttävät ja täyttävät tuotteet läpäisevät ”laatukynnyksen”. Oletuksena on, että standardit ovat neutraaleja ja objektiivisia sekä pysyviä ja staattisia – niitä ei siis tarvitse harkita ja määritellä uudelleen. Ongelmana tässä näkökulmassa on kuitenkin se, että standardit ja vaatimukset ovat sopimuksellisia ja edellyttävät tarkistamista muuttuvissa olosuhteissa. (Green 1994, 14; Koivula 2002, 56.)

Laatu virheettömyytenä ja tasaisuutena keskittyy prosessiin ja asetettuihin vaatimuksiin, jotka pyritään saavuttamaan virheettömästi. Laatua ovat siis virheettömät ja yhdenmukaiset tuotteet. (Opetusministeriö 2004, 49; Raivola 1998, 16.) Koulutuksen kontekstissa mallin haittana on se, että se ei kerro mitään kriteereistä, joita on käytetty vaatimusten asettamiseksi. Lisäksi, vaikka tuote tai palvelu täyttäisikin sille asetetut vaatimukset, ei laadusta välttämättä synny yksimielisyyttä. Edelleen, malliin sisältyy oletamus, että palvelun laatu voidaan määritellä standardeina ja vaatimuksina, jotka ovat mitattavissa ja arvioitavissa; tämä ei kuitenkaan välttämättä pidä paikkaansa kasvatuksen ja koulutuksen kontekstissa. (Green 1994, 14; Koivula 2002, 56–57; Mäki 2000, 169.)

Kun laatua tarkastellaan tarkoituksenmukaisuutena, on laadulla merkitystä vain suhteessa tuotteen tai palvelun (käyttö)tarkoitukseen. Toisin sanoen, jos jokin tekee sen, mihin se on suunniteltu, se on laadukas. (Raivola 1998, 18.) Laadukkuuden voidaan siis määritellä tarkoittavan tuotteen tai palvelun kaikkia piirteitä ja ominaisuuksia, joilla tuote tai palvelu täyttää asetetut tai oletettavat tarpeet.

(Opetusministeriö 2004, 49.) Laatu määritellään usein nimenomaan näin. (ks. Helakorpi 1994, 6; Koivula 2002, 28, 52; Roukala 1986, 63.) Tämä näkökulma laatuun on kehityksellinen, sillä se ottaa huomioon sen, että tarkoitukset voivat muuttua ajan myötä ja tämän vuoksi jatkuva laadunkriteereiden sopivuuden ja tarkoituksenmukaisuuden uudelleenarviointi on paikallaan. Korkeakoulukontekstissa tarkoituksenmukaisuuden määrittäminen on kuitenkin ongelmallista, koska koulutuksella voi olla monia eri tarkoituksia ja jotkut näistä saattavat olla ristiriidassa keskenään. Herääkin kysymys siitä, mikä korkeakoulun tarkoitus kulloinkin on, kenen tarkoituksista on kyse ja kuinka näiden tarkoitusten sopivuus voidaan arvioida. (Green 1994, 15; Koivula 2002, 57.)

Tästä johtuen laatu tarkoitukseen sopivuutena voidaan tarkastella 1) tavoiteperusteisena tarkoitukseen sopivuutena, jolloin laatua määritellään instituution kykynä ja tehokkuutena täyttää sen itse itselleen määrittämät tehtävä, päämäärä ja tavoitteet, sekä 2) asiakastyytyväisyytenä, jolloin laatustandardit perustuvat asiakkaiden ja eri intressiryhmien halujen ja tarpeiden analyysiin. (Green 1994, 15–16; Koivula 2002, 57–58; Raivola 1998, 18–19.)

Vastinetta rahalle – käsityksessä laatua tarkastellaan panos-tuotos – ajattelun kautta. Tällöin laadun kriteerinä on taloudellinen tehokkuus ja tuloksellisuus. (Opetusministeriö 2004, 49.) Laatuna nähdään tehokkuus, vaikuttavuus ja tuloksellisuus ilman merkittävää resurssien lisäystä. (Raivola 1998, 15–16.) Koulutuksen kontekstissa esimerkkejä tästä laadun näkökulmasta ovat osanottajien ja kurssien määrä suhteessa käytettyihin varoihin sekä yliopistojen tulosneuvottelut. (Koivula 2002, 58–59.)

Muutoksellisen laatukäsityksen mukaan laatu on muutoksen aikaansaamista (Koivula 2002, 59). Tällöin laadun katsotaan olevan korkea silloin, kun toimintaa on pystytty muuttamaan laadullisesti aiemmasta (Opetusministeriö 2004, 49; Panhelainen 1994, 48). Muutoksellinen laatukäsitys sopii koulutuksen kontekstiin (Opetusministeriö 2004, 49). Se ei rajoitu vain näkyvään tai fyysiseen muutokseen vaan pitää sisällään myös tiedollisen ja käsityksellisen kehityksen. Muutosta voi tapahtua niin opiskelijan osaamisessa, taidoissa ja oppimisessa kuin henkilöstössä ja oppilaitoksessa itsessäänkin. (Koivula 2002, 60.) Korkealaatuisena oppilaitoksena voidaan tällöin pitää sellaista oppilaitosta, jossa tiedeyhteisö kehittyy eniten (Saarinen 1995,142).

3.3 Opetuksen laadukkuuden kriteereitä

Opetuksen laadukkuuden kriteerit ovat tärkeitä, koska niiden varassa määrittyy koko arvioinnin ongelmanasettelu. Ne vaikuttavat siten myös arvioinnin lopputulokseen, johtopäätöksiin ja niistä johdettaviin toimintoihin. Opetuksen laadukkuuden kriteerit kannattaakin päättää mahdollisimman varhain arviointia suunniteltaessa ja niitä määriteltäessä on huomioitava erityisesti toiminnan tarkoitus ja tavoitteet (Kangasoja 2002, 70; Lyytinen 2002, 8-9).

Kriteeri tarkoittaa jotain sellaista, johon havaittua asiantilaa verrataan, jotta sille voitaisiin antaa jokin arvo (hyvä – huono jne.) (Kangasoja 2002, 70). Kriteerien avulla siis määritellään ne ehdot, joilla koulutuksen laadulliset ominaisuudet erotellaan toisistaan (Opetusministeriö 2004, 48). Opetuksen laadukkuuden kriteerit ovat opetussuunnitelman, omien asiantuntijanäkemyksien, odotuksien tai lupauksien pohjalta muodostettuja käsityksiä siitä, millaista pitäisi olla, mikä olisi tavoitetaso, mikä olisi ihanteellista. Ennakolta asetettu kriteeri on siis ideaali, johon pyritään. (Kangasoja 2002, 70.) Kriteereitä voidaan johtaa monista eri lähteistä kuten tilastoista, suunnitelmista tai normeista. Edelleen kriteereitä voi muodostaa selvittämällä yksilöiden arvoja ja käsityksiä hyvästä eli laadukkaasta opetuksesta. (Kangasoja 2002, 70.)

Viime vuosikymmenten aikana tehdyissä tutkimuksissa on tullut esiin erilaisia opetuksen laadukkuuden näkökulmia sekä kriteereitä, joihin tiedeyhteisön jäsenet laadukkuutta peilaavat. Näissä tutkimuksissa opetuksen laadukkuuden kriteerit on muodostettu yksilöiden laadukasta opetusta koskevien käsitysten pohjalta.

Useat eri tutkijat (Aspin 1993; Helakorpi 1994; Hiironniemi & Tuunanen 1995; Korkeakoski 1998; Nevo 1986; Viskari 1995; Ylijoki 1994b) ovat määritelleet opetuksen osa-alueita, jotka tulisi ottaa huomioon opetuksen laadukkuutta arvioitaessa. Listauksissa esiintyvät näkökulmat ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Eroavaisuuksia ilmenee lähinnä sen suhteen, kuinka laajasta näkökulmasta opetustapahtumaa tarkastellaan. Osa tutkijoista yhdistää opetuksen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi koko laitoksen ilmapiirin ja ympäröivän yhteiskunnan normit (Aspin 1993; Helakorpi 1994; Korkeakoski 1998; Nevo 1986). Ylijoen (1994b) Tampereen yliopistossa tekemästä tutkimuksesta, jossa opettajia ja opiskelijoita pyydettiin määrittelemään opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä, käy

kuitenkin ilmi, että opetuksen laadukkuuden kriteereiksi nähdään vain varsinaiseen opetustilanteeseen liittyvät tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa sisällöt, organisointi ja menetelmät (Ylijoki 1994b, 31–33). Opettajat ja opiskelijat eivät siis näe suoraa yhteyttä laadukkaaseen opetuksen ja välittömän oppimistapahtuman ulkopuolisten tekijöiden välillä.

Kaiken kaikkiaan tutkijoiden käsitykset opetuksen laatuun liittyvistä tekijöistä ovat kuitenkin hyvin yhdenmukaisia. Yhteistä eri tutkijoiden määritelmille on se, että kaikissa niissä sekä opetuksen suunnittelun että toteutuksen nähdään vaikuttavan opetuksen laatuun (Aspin 1993; Helakorpi 1994; Hiironniemi & Tuunanen 1995; Korkeakoski 1998; Nevo 1986; Viskari 1995; Ylijoki 1994b). Opetuksen suunnittelu koostuu useista eri osatekijöistä. Ylijoen tutkimuksen mukaan suunnittelu on laadukasta, kun opetuksen tavoitteet ovat selkeästi asetettu ja ne toteutetaan johdonmukaisesti (Ylijoki 1994b, 33–34). Myös muut tutkijat ovat sitä mieltä, että opetuksen laatua tulee tarkastella tavoitteiden näkökulmasta (Aspin 1993; 4-5; Hiironniemi & Tuunanen 1995, 26; Korkeakoski 1998, 36–37; Nevo 1986, 20; Viskari 1995, 51).

Tavoitteiden huomioimisen ohella laadukkaaseen opetuksensuunnitteluun kuuluu opettajan ennakkovalmistautuminen, työmäärän kuormittavuuden oikea mitoittaminen sekä päällekkäisyyksien ehkäiseminen (Ylijoki 1994b, 31, 33; Hiironniemi & Tuunanen 1995, 16, 19). Ylijoen (1994b, 36, 38) tutkimuksessa varsinkin opettajat korostivat edellisten lisäksi sisällön merkitystä opetuksen laadukkuuden kriteerinä. Sisältöjen suunnittelun laadukkuutta osoittaa aiheen ajankohtaisuus, monipuolisuus, käytännönläheisyys sekä integroitavuus (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 16, 18; Korkeakoski 1998, 37–38; Ylijoki 1994b, 33).

Opetuksen toteutukseen liittyvät laadukkuuden kriteerit ovat moniulotteisia. Hiironniemen ja Tuunanen (1995, 24) tutkiessa hyvän opetuksen tunnusmerkkejä Tampereen yliopiston luokanopettajankoulutusohjelmassa opiskelevat tähdensivät, että pienryhmäopetus tekee opetuksesta laadukasta. Toteutus on laadukasta myös silloin, kun se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden toiminnallisuuteen, elämyksellisyyteen ja reflektointiin sekä syväprosessoinnin ja teoreettisen asioiden hallinnan kehittämiseen (Korkeakoski 1998, 38; Ylijoki 1994b, 32). Opetuksen tulee siis herättää ajatuksia ja kannustaa pohdintaan. Edelleen laadukas opetus tarjoaa tilaa kysymysten tekemiselle, ihmettelylle ja kyseenalaistamiselle sekä luo valmiuksia

oppimaan oppimiselle ja halua elinikäiseen oppimiseen. (Hiironniemen & Tuunasan 1995, 16; Korkeakoski 1998, 38; Ylijoki 1994b, 33.) Ylijoen (1994b, 32) sekä Hiironniemen ja Tuunasan (1995, 16, 19) tutkimuksissa tutkittavat pitivät edellisten lisäksi tärkeänä hyvän opetuksen toteutuksen kriteerinä opettajan antamaa palautetta ja ohjausta sekä teorian ja käytännön yhdistämistä. Tämän lisäksi merkityksellistä opetuksen laadun kannalta on se, että opetuksessa hyödynnetään yliopiston ulkopuolisia kontakteja ja luodaan yhteyksiä työelämään (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 18).

Opettaja voi vaikuttaa opetuksen laatuun merkittävästi (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 129; Ylijoki 1994a, 15–16). Hiironniemen ja Tuunasan (1995, 16) tutkimuksesta ilmenee, että opetuksen laadun kannalta keskeistä on opettajan asiantuntemus. Ylijoen (1994b, 37–38) tutkimuksesta puolestaan selviää, että varsinkin opiskelijat ovat yksimielisiä opettajan opetustaidon tärkeydestä. Tärkeänä opetustaitoon liittyvänä tekijänä pidetään opettajan selkeää ja johdonmukaista esitystä (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 129; Ylijoki 1994b 37). Tämän lisäksi hyvään opetustaitoon liitetään asioiden havainnollistaminen, opettajan selkeä ulosanti, kommunikointitaito sekä persoonallinen ja kiinnostava opetustyyli (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 16; Ylijoki 1994b, 32). Samoin Ylijoen (1994b, 33) tutkimuksessa tutkittavat toivat esille sovitussa aikataulussa pysymisen tärkeyden.

Myös opettajien määrittelemät laadukkaan opetuksen kriteerit kytkeytyvät opettajaan ja erityisesti hänen ominaisuuksiinsa (Ylijoki 1994b, 35). Laadukkaaseen opetukseen liitetään opettajan myönteinen ja kannustava asennoituminen. Opettajan tulee olla myös motivoitunut ja kiinnostunut niin aiheesta kuin opetustilanteestakin. (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 129; Ylijoki 1994a, 15–16; 1994b, 31.) Opettajaan liittyvien ominaisuuksien lisäksi myös opiskelijan toiminta vaikuttaa opetuksen laatuun. Keskeistä hyvän opetuksen toteutumisessa on opiskelijan sitoutuneisuus, ahkeruus ja motivoituneisuus. (Ylijoki 1994b, 32.)

Yhteisenä piirteenä koko laadukkaalle opetusprosessille, niin suunnittelulle kuin toteutuksellekin, on opiskelijalähtöisyys (Helakorpi 1994, 52; Korkeakoski 1998, 38–39; Nevo 1986, 20; Ylijoki 1994a, 15–16; Ylijoki 1994b, 31). Opiskelijalähtöisyys ilmenee laadukkaassa opetuksessa siten, että opettaja tietää opiskelijan tiedollisen, taidollisen ja asenteellisen lähtötason ja ottaa opiskelijoiden erilaisuuden huomioon tavoitteissa, menetelmissä sekä arvioinnissa (Helakorpi,

1994, 52; Korkeakoski 1998, 38–39). Opetuksen ollessa laadukasta opiskelija siis kokee, että hänen erilaisuutensa ja yksilöllisyytensä hyväksytään, hänestä välitetään, hänen tekemisistään ollaan kiinnostuneita ja hänen ajatuksiaan kuunnellaan.

(Hiironniemi & Tuunanen 1995, 19; Korkeakoski 1998, 38–39.)

Opiskelijälähtöisyys ilmenee myös ilmapiirin avoimuutena ja opiskelijoiden aikuisina kohtelemisena (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 16, 21).

Ylijoen (1994b) ja Hiironniemen & Tuunanen (1995) tutkimuksista selviää, millaisia konkreettisia kriteereitä opettajat ja opiskelijat asettavat opiskelijälähtöisyyden toteutumiseksi hyvää opetusta määritellessään. Näitä kriteereitä ovat muun muassa opiskelijoille merkityksellisten ja vaikeustasoltaan sopivien sisältöjen valinta ja mahdollisuus aktiiviseen oppimiseen. Edellisten lisäksi tutkittavat listasivat laadukkaana opetuksen kriteereiksi sopivan etenemistahdin, valinnaisuuden sekä mahdollisuuden suorittaa opinnot joustavasti. (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 18–19; Ylijoki 1994b, 32–33.) Ylijoen (1994b) tutkimuksesta ilmenee myös, että yhtenä opetuksen laadukkuuden kriteerinä pidetään vaihtelevia työtapoja – niiden merkitys tosin nähdään toissijaisena. Syy tähän saattaa löytyä opiskelijoiden syvään juurtuneista käsityksistä, joiden mukaan yliopisto-opetus rinnastetaan itsestään selvästi luento-oppimiseen. (Ylijoki 1994b, 53.)

Opetuksen laadukkuuteen vaikuttaa edellä kuvattujen sisäisten tekijöiden (suunnittelu, toteutus, opiskelijan ja opettajan ominaisuudet, oppijakeskeisyys) lisäksi myös opetuksen ulkoiset tekijät (Korkeakoski 1998, 39; Aspin 1993, 4–5). Tällaisia ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi opetusajan oikeaa valinta, tarvittavat tekniset välineet ja niiden toimivuus sekä hyvät oheismateriaalit (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 16, 19; Ylijoki 1994b, 33–34). Ulkoiset tekijät voivat estää opetuksen onnistumisen, mutta ne eivät ole Ylijoen (1994b, 46) tutkimuksen mukaan välttämättömyys laadukkaana opetuksen toteutumiseksi.

Kokoavasti voidaan todeta, että hyvä opetus rakentuu useiden eri tekijöiden varaan. Tutkimustiedon perusteella tärkeimpinä laaduntekijöinä voidaan pitää opettajan opetustaitoa, opettajan kiinnostusta opetustilanteesta sekä opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta. (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 129; Ylijoki 1994b, 35.) Yliopisto-opettaja on siis avainasemassa laadukkaana oppimisympäristön rakentamisessa (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 134) ja hän vastaa mahdollisimman hyvästä opetuksesta (Karjalainen & Kumpula 1994, 41–42;

Lindblom-Yläne, Nevgi & Kaivola 2002, 134). Laadukasta opetusta määriteltäessä on kuitenkin muistettava, että opetuksen perimmäisenä tarkoituksena on edistää oppimista, ja oppimisestaan vastaa viimekädessä opiskelija itse (Olkkonen & Vanhala 1997, 158).

3.4 Opetuksen laatutyön tarve Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella

Jyväskylän yliopiston kokonaisstrategiassa määritellään tahtotilan saavuttamisen kannalta keskeisimmäksi menestystekijäksi opetuksen laadun vahvistaminen. Yhtenä yliopiston kehittämisen painopistealueena onkin opetuksen laadun parantaminen (Jyväskylän yliopisto 2003.) Myös yliopistolaissa korkeakoulut velvoitetaan arvioimaan ja kehittämään opetustaan. Yliopistolain (645/1997) 5. pykälän mukaan "yliopistojen tulee arvioida koulutustaan, tutkimustaan sekä taiteellista toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta. Yliopistojen on myös osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Yliopiston tulee julkistaa järjestämänsä arvioinnin tulokset."

Yliopiston opetuksen laadun kehittäminen on tärkeää, sillä se vaikuttaa yliopiston koko toimintaan myönteisesti (Opetusministeriö 2004, 10). Laatutyön ensisijaisena tavoitteena on oman toiminnan kehittäminen ja laadun parantaminen. Laatutyöstä saatavaa tietoa voidaan käyttää opetuksen, tutkintorakenteen ja opetussuunnitelmien kehittämiseen (Opetusministeriö 2004, 18). Toisaalta laatutyö on merkityksellistä myös seurantatarkoituksessa, päätöksenteossa sekä strategiatyössä (Opetusministeriö 2004, 13). Laadun arviointi hyödyttää johtoa myös sen rakentaessa yhteyttä laatujärjestelmien ja rahanjaon tai palkkauksen välille (Opetusministeriö 2004, 18). Myös opetuksen rahoittajat, niin valtio kuin yksityinen sektorikin, velvoittavat yliopiston arvioimaan ja kehittämään toimintaansa. Varmistamalla opetuksen laatua vastataan siis asiakkaiden tarpeisiin. (Opetusministeriö 2004, 32.)

Yliopiston opetuksen laadun kehittäminen on merkityksellistä myös siitä syystä, että korkeakoulujen oma laadunvarmistus on osa Suomen kansallista korkeakoulujen laadunvarmistusta. Opetusministeriö hyödyntää laadunvarmistus ja – arviointitietoa korkeakoulujen tulosohejauksessa sekä korkeakoulupoliittisessa päätöksenteossa. (Opetusministeriö 2004, 10.) Edelleen laadun kehittämistä puoltaa

se, että luomalla laatutavoitteita ja laadunvarmistuksen kriteereitä pystytään vastaamaan kansainvälisiin tarpeisiin erityisesti nyt, kun Eurooppaan valmistellaan yhteistä korkeakoulurakennetta (Opetusministeriö 2004, 11, 34). Laadun kehittämällä voidaan lisätä koulutuksen luottamusta sekä vetovoimaisuutta paitsi kansallisesti ja paikallisesti myös kansainvälisesti. Toisin sanoen laatua kehittämällä pystytään houkuttelemaan lahjakkaita opiskelijoita ja tutkijoita. (Opetusministeriö 2004, 30, 36.) Laadunvarmistaminen viestii aktiivisuudesta ja kilpailukykyisyydestä – kansainvälisten trendien huomioimisesta. (Opetusministeriö 2004, 29.)

Jyväskylän yliopistossa on tehty jatkuvasti opetuksen kehittämistyötä, mutta kehittämistyön hyödyntäminen käytännössä on ollut puutteellista. Tilannetta pyrittiin parantamaan syksyllä 2000 käynnistämällä kolmivuotinen opetuksen laadun kehittämishanke OPLAA!. OPLAA!-n tarkoituksena on edistää, tukea ja organisoida opetuksen laadun kehittämistä. Sen puitteissa opettajien olemassa olevaa ammattitaitoa pyritään kartoittamaan, arvioimaan, kehittämään ja hyödyntämään laaja-alaisesti yliopistoyhteisössä. (Jyväskylän yliopisto 2003.) OPLAA! on koko Jyväskylän yliopiston yhteinen opetuksen kehityshanke ja sitä toteutetaan laitosten välisenä yhteistyönä sekä kokemustenvaihtona, mutta se pohjautuu kuitenkin yksittäisten laitosten tekemiin itsearviointeihin.

Tutkittaessa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa viime vuosina tehtyä ja lähivuosiksi suunniteltua opetuksen kehittämistyötä huomaa, että laitoksella on halukkuutta kehittää koulutusta (ks. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 1999; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toiminta ja taloussuunnitelma vuosiksi 2005–2008). Opettajankoulutuslaitoksella on muun muassa asetettu tavoitteeksi suunnitella ja käyttöönottaa laaja-alainen arviointijärjestelmä, joka mahdollistaisi opetussuunnitelman ja koulutuksen laadun systemaattisen seurannan (Jyväskylän opettajankoulutuslaitos 1995, 14). Laitokselle on myös perustettu syksyllä 1995 työryhmä, jonka tehtäväksi koulutuksen huippuyksikkö -hakemuksessa määritellään laaja-alaisen arviointijärjestelmään perustuvan opettajankoulutuksen kehittäminen (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 14; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1999, 6). Laitoksen henkilökunnalle, normaalikoulunopettajille sekä opiskelijoilla on lisäksi järjestetty laatupäiviä, joissa on hankittu palautetta opetuksesta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1999, 6). Samaten lähivuosia

koskevassa opettajankoulutuslaitoksen toimintasuunnitelmassa määritellään erääksi tavoitteeksi laitoksen kehittäminen kohti yhtenäisempää toimintakulttuuria (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toiminta ja taloussuunnitelma vuosiksi 2005–2008).

Vaikka opettajankoulutuslaitoksella on halukkuutta kehittää toimintaansa, näyttää kuitenkin siltä, että kehittämistyö on rakentunut suurimmaksi osaksi yksittäisten projektien varaan (ks. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 15–26; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1999, 3-8), eikä kokonaisvaltaista opetusta koskevaa laatutyötä ole juurikaan tehty. Esimerkiksi opetussuunnitelmaa on kehitetty sisäisesti, mutta mittavimmat opetuksen eheyttämistä ja opiskelun syventämistä merkitsevät uudistukset ovat jääneet toteuttamatta (Korpinen 1993, 28). Myöskään kahdeksan vuotta sitten arviointijärjestelmää luomaan perustetun työryhmän toiminnasta ei ole saatavilla julkisia raportteja. Laitoksen vuosien 2005–2008 toimintasuunnitelmassa tätä kehittämistyöryhmää ei enää mainita ainakaan pysyvänä toimikuntana (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toiminta ja taloussuunnitelma vuosiksi 2005–2008).

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa laadun arvioinnissa on keskitytty kolmen pääkriteerin – tehokkuuden, tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden – arvioimiseen erilaisten määrällisten tilastojen valossa (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1999, 9). Laitoksella ei kuitenkaan ole vielä luotu systemaattista opetuksen laadun varmistusjärjestelmää, jota noudatettaisiin yhteisesti. Myöskään tiedeyhteisön itsensä määrittelemiä opetuksen laadun kriteereitä ei ole olemassa.

4 LAADUSTA LAATUTYÖHÖN

Koulutuksen kontekstissa laatutyötä tehtäessä onnistumisen edellytyksenä on ensinnäkin se, että hyväksytään muutoksellinen laatukäsitys laatutyön lähtökohdaksi (Koivula 2002). Toiseksi on muistettava, että laadun määrittely on aina riippuvainen arvoista ja käsityksistä ja että menestyksellinen laadunvarmistaminen perustuu julkilausuttuihin ja yhteisesti hyväksytyihin käsityksiin laadusta. Tärkeää laatutyötä tehtäessä on huomioida myös kulttuuri, jossa toimitaan. (Mäki 2000.)

4.1 Muutoksellisuus

Muutoksellisen laatukäsityksen mukaan laatu on kokonaisprosessi, jossa yhdistetään sekä laadun mitattavat ja määrälliset näkökulmat että pehmeämmät, vaikeammin käsitteellistettävät laadun näkökulmat. Näkökulma painottaa parantamista ja kehittymistä, asioiden oikein tekemistä. Muutoksen laatu voidaan saavuttaa asettamalla asiakasvaatimukset ja luomalla rakenteet, jotka mahdollistavat sen, että työntekijät voivat täyttää nämä vaatimukset. Näkökulma on siis asiakastyytyväisyyttä ja – uskollisuutta painottava, asiakassuuntautuneisuuden keskittävä näkökulma (Koivula 2002, 53.) Koulutuksen kontekstissa tämä merkitsee opiskelijakeskeistä ja –suuntautunutta akateemista johtamista ja henkilöstön motivoituneisuutta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995, 14; Koivula 2002, 53).

Muutoksellinen käsitys laadusta eroaa perustavalla tavalla muista laatukäsityksistä (laatu poikkeuksellisuutena, virheettömyytenä tai tasaisuutena, tarkoituksenmukaisuutena, vastineena rahalle). Muut laatukäsitykset tarjoavat mahdollisia keinoja ja välineitä muutoksellisen laadun saavuttamiseksi. Muutoksellinen laatu sen sijaan on itsessään päämäärä ja tarkoitus. (Koivula 2002, 62.)

Muutoksellinen laatukäsitys kyseenalaistaa tuotanto- ja tuotekeskeisten näkökulmien tarkoituksenmukaisuuden koulutuksen kontekstissa. Opiskelija ei ole vain asiakas, kuluttaja tai palvelunkäyttäjä eikä koulutus vain palvelu asiakasta varten tai tuote kulutusta varten, sillä koulutuksessa on kysymys osallistuvasta toiminnasta. Opiskelija on siis osallinen ja koulutus jatkuvaa toimintaa opiskelijan muuttamiseksi. (Koivula 2002, 60.)

Suorannan (1995, 106) mukaan koulutuksen laatua ei pidä nähdä pysyvänä ominaisuutena, joka pystyttään jollakin määritelmällä jähmettämään paikoilleen. Hän esittää, että laatua tulee tarkastella enemmän kehittämisen näkökulmasta kuin pelkkänä arvioitavana seikkana. Tällöin opetuksen laatu edellyttää siihen osallistuvien panosta. Laatu näyttäytyy prosessiksi, jossa laatua tuotetaan ja tarkastellaan aktiivisesti. Näin ollen opetuksen laatu on kehittyvä ja muuttuva ilmiö, jonka muutosagentteina toimivat opetukseen osalliset henkilöt, opettaja ja opiskelijat. (Suoranta 1995, 106.) Tämän näkökulman mukaan laadukkuutta ei voida tuoda yliopistoon ulkoa käsin, vaan sen on rakennettava yliopistoon toiminnan kautta, jota siellä harjoitetaan. Laadun kehittäminen rakentuu tällöin aidosti sisäisten arvojen, ei ulkoisten pyyteiden, ohjaamana. (Mäki 2000, 19; Suoranta 1995, 135–136.)

4.2 Suhteellisuus

Suomenkielen perussanakirjan (1996, 633) mukaan käsitys on 1) havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuva mielikuva tai tieto 2) ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne, vakaumus, luulo, arvelu, vaikutelma. Se on toimintaa ohjaava ajattelumalli, joka määrittää hyvin pitkälle sen, kuinka ihminen eri tilanteissa toimii. Lisäksi käsitykset määräävät, mihin ihminen kiinnittää huomionsa, ja ne myös rajaavat ihmisen tiedollista suuntautumista. Käsityksiä kuitenkin voidaan muuntaa ja ne kehittyvät yksilön huomattessa niiden epätarkoituksenmukaisuuden. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 117; Venkula 1988, 89–90.)

Käsitys on lähellä asennetta - löytyväthän käsitteestäkin asenteille tyypilliset kognitiivinen ja emotionaalinen osatekijä sekä kokemuksellinen aines. Käsitys on kuitenkin asennetta laajempi käsite, koska käsityksellä on asennetta vahvempi tiedollinen sisältö. Käsityksiin liittyvät myös mielikuvat, tavat, joiden mukaan kohde määrittyy yksilön mielessä. Näiden lisäksi käsitystä lähellä on merkitysrakenteen käsite. Merkitysrakenteita luodaan tiedoista, joita kohdataan eri tilanteissa. (Mäki 2000, 97.) Ihmisen merkitysrakenteet esiintyvät monissa eri muodoissa: visuaalisina ja auditiivisina mielikuvina, sääntöinä, käsitteinä, uskomuksina, asenteina, arvoina ja motorisina taitoina. Ne rakentuvat myös tunteista. (Dixon 1994, 16.)

Käsitykset laadusta ovat sidottuja yksilön intresseihin ja jokaisella on omat käsityksensä siitä (Hakkarainen 1995,14; Saarinen 1995, 160). Laatu on siis

subjektiivista. Laadun intressisidonnaisuudesta johtuen tiedeyhteisön jäsenten tulee itse osallistua laadun määrittelyyn (Lyytinen & Rönkä 2002, 18). Toisin sanoen jokainen organisaation jäsen vastaa toiminnan laadusta (Hakkarainen 1995,14) ja laatuajattelun on ulotuttava kaikille organisaation tasoille (Kähkönen & Lipponen 1999, 58). Erityisesti opiskelijoiden ja sidosryhmien mukaan saaminen laatutyöhön on ilmeisen tärkeää (Kähkönen & Lipponen 1999, 58). Opiskelijan jäsenyyden tunnustaminen tiedeyhteisössä on merkittävä asia laatukeskustelun kannalta, sillä tällöin opiskelija hyväksytään tiedeyhteisöön tasa-arvoisena toimijana, joka osaltaan vastaa korkean laadun aikaansaamisesta. (Karjalainen & Sippola 1998, 74.) Osallistumisen kautta opiskelijalle tarjoutuu myös mahdollisuus toimia yhteisön toiminnan kehittäjänä (Mäki 2000, 30) ja laadukkaan opetuksen määrittelijänä.

Vain ottamalla mukaan laatukeskusteluun kaikki tiedeyhteisön jäsenet, yhteisön sisällä vallitsevat erilaiset näkemykset saadaan esille ja niistä voidaan keskustella (Lyytinen & Rönkä 2002, 18). Organisaatiot oppivatkin nimenomaan avointen, saatavilla olevien merkitysrakenteiden – ja näin ollen myös merkitysrakenteisiin sisältyvien käsitysten ja arvojen – kautta (Martti 1996, 42; Ruohotie 1996, 50). Niinpä jo se, että yhteisössä selvitetään laatuun liittyviä käsityksiä, luo edellytyksiä oppimisyhteisön kehittymiselle. Laatutyön edistämiseksi tiedeyhteisössä jäsenten käsitykset on siis hyvä dokumentoida ja tehdä julkisiksi (Jyväskylän yliopisto 2003, 5; Lyytinen & Kangasoja 2002, 28; Mäki 2000, 97–98). Kaikkien on oltava tietoisia siitä, mitä organisaatiossa pidetään tärkeänä ja tavoiteltavana toimintana (Helakorpi 1994, 58; Lecklin 1997, 40; Lyytinen & Kangasoja 2002, 28).

Se, että yhteisön jäsenet ilmaisevat käsityksensä avoimesti, ei kuitenkaan johda automaattisesti siihen, että käsitykset hyväksyttäisiin koko yhteisössä. Toisin sanoen yksilön halu jakaa käsityksiään ei takaa sitä, että yhteisö valitsee ne tai haluaa hyödyntää niitä toiminnassaan. (Mäki 2000, 97–98.) Pelkkä laadukkuuden kriteereiden määrittelemine eri oppimisyhteisön osapuolten näkökulmasta ei siis riitä takaamaan laadukasta opetusta (Mäki 2000, 14; Ylijoki 1994a, 15). On löydettävä tasapaino yksilöiden laatuksitysten ja organisaation toiminnan edellyttämän yhteisen laatuksityksen välille (Mäki 2000, 14; Opetusministeriö 2004, 16). Vain näin toimittaessa yhteinen laatutyö saa aineksia ja kohdentuu

tarkasti, eikä laatu jää yksittäisten henkilöiden käsitysten varaan. (Aaltonen & Junkkari 1999, 231; Lyytinen & Kangasoja 2002, 28; Mäki 2000, 276.)

Lisäksi yhteinen käsitteistö edesauttaa vahvan, yhteen kasvaneen ja koossapysyvän kulttuurin syntymistä, jossa yksilöt ovat sitoutuneita ruohonjuuritasolta huipulle saakka (Mäki 2000, 87). Tiivistetysti todeten käsitykset laadusta ja laadukkaasta opetuksesta ovat aina subjektiivisia ja kontekstuaalisia. Laadun määrittely onkin keskeistä kytkeä yhteisön toimintaympäristöön (Mäki 2000, 19).

4.3 Kontekstuaalisuus

Laatutyötä helpottamaan ja yhtenäistämään on luotu erilaisia laadunarviointimalleja. Tällaisia malleja ovat muun muassa laatupalkintomallit, ISO 9000 – standardit sekä erilaiset mittaristot (Vaso & Lyytinen 2002). Laatupalkinnot ovat toiminnan kehittämisen ja jatkuvan parantamisen työvälineitä, ei toimintaa ohjaavia normeja eikä standardeja (Vaso & Lyytinen 2002, 47). Laatupalkintomallien kehittäminen käynnistyi 1980-luvulla. Tuolloin Yhdysvalloissa kehitettiin Malcolm Baldrige – laatupalkinto, jossa on omat kriteerit koulutusorganisaatiolle. (Vaso 1998, 68.) Malcolm Baldrige – laatupalkinnon tärkeimmät periaatteet mukailevat kokonaisvaltaisen laatujohtamisen (TQM) perusajatuksia. Malcolm Baldrige - laatupalkinnon koulutusta koskevien kriteerien arviointialueita ovat johtajuus, strateginen suunnittelu, tiedot ja niiden analysointi, henkilöstö, prosessin hallinta ja toiminnan tulokset sekä opiskelijoiden, markkinoiden ja sidosryhmien huomiointi. (Vaso & Lyytinen 2002, 41-42.)

Suomessa yleisimmin käytetty laatupalkintomalli on tähän asti ollut Malcolm Baldrige – laatupalkinnon kaltainen Suomen laatupalkinto. Sen uudistaminen on kuitenkin päätetty lopettaa, ja vuodesta 2001 alkaen Suomessa on siirrytty käyttämään Euroopan laatupalkintomalliin pohjautuvia arviointiperusteita. Myös Euroopan laatupalkinto vastaa perusrakenteiltaan Malcolm Baldrige – laatupalkintoa (Vaso & Lyytinen 2002, 41, 44- 45). Merkille pantavaa on, että kaikki edellä mainitut laatupalkinnot nojaavat laatujohtamisen (TQM) filosofiaan. Yhteisinä piirteinä niille on organisaation vahvuuksien ja parantamisalueiden etsiminen sekä tietyin periaattein toteutettava pisteytys. (Vaso & Lyytinen 2002, 47.)

Laatupalkintomallien lisäksi laadun arvioimisessa käytetään ISO 9000 –standardeja (Vaso 1998, 68). Ne sisältävät erilaisia menettelytapoja, joilla laatua pyritään kehittämään ja varmistamaan. Myös ISO 9000 –standardien perustana ovat laatujohtamisen (TQM) periaatteet. Standardit ovat lähentyneet laatupalkintomalleja. Niiden perusrakenteeseen sisältyviä periaatteita ovat johdon vastuu, resurssien hallinta, prosessin hallinta sekä mittaus. (Vaso & Lyytinen 2002, 53-54.)

Kolmas laadunarvioinnissa käytettävä malli ISO 9000 –standardien ja laatupalkintomallien lisäksi on tasapainotettu mittaristo (Balanced Scorecard = BSC). Siinä kiinnitetään huomioita neljään organisaation kannalta keskeiseen asiaan: asiakassuhteisiin, talouteen, prosesseihin sekä innovatiivisuuteen ja oppimiseen. (Vaso & Lyytinen 2002, 41.) BSC –prosessin tavoitteena on yhdistää toiminnan lyhytaikainen ohjaus pitkäaikaiseen visioon ja strategiaan. BSC – menetelmässä mittariston käyttötapa on itse mittaristoa tärkeämpi: BSC – malli on työkalu, jonka avulla voidaan määrittää ja toteuttaa organisaation strategiaa ja muuntaa visio ja strategiat konkreettisiksi mittareiksi ja tavoitteiksi. (Vaso & Lyytinen 2002, 55-56.)

Laadunarviointimallien lähtökohtana on kansainvälinen yhdenmukaisuus ja vaatimustenmukaisuus sekä yhteisen näkemyksen muodostaminen laatujohtamisesta ja laadunvarmistuksesta (Koivula 2002, 40). Malleja ei tulisi kuitenkaan käsittää toimintaa ohjaavina normeina, vaan ennemminkin toiminnan kehittämisen ja jatkuvan parantamisen työvälineinä (Vaso & Lyytinen 2002, 47).

Laadunarviointimallien sekä tarkkojen laadunvarmistuksen ja laatujohtamisen käsitteitä sovellettaessa koulutukseen on siis oltava tarkkana. (Suoranta 1995, 134.)

Mallit ovat kankeita ja niiden käyttö voi ohjata näkemään opetuksen mekaanisena, mikä saattaa johtaa siihen, että yliopisto tuottaa samalla kaavalla vuodesta toiseen tehokkaasti ja tuloksellisesti tiettyä, tarkoin rajattua ”tuotetta” (Koivula 2002, 45–46; Vaso 1998, 62). Ongelmallista mallien käytössä on myös se, että kun ne on kerran asetettu, niiden ajankohtaisuutta tai sopivuutta organisaation kulloiseenkin tilanteeseen ei enää välttämättä selvitetä (Mäki 2000, 19). Edelleen, jos laaturyössä käytetään valmiita laatujärjestelmiä, on vaarana, että arvokeskustelu laadun eri näkökulmista ohitetaan ja toimitaan ikään kuin valittu laaduntarkastelun lähestymistapa olisi ainoa oikea vaihtoehto (Hakkarainen 1995, 29–30, Vaso 1998, 71). Lisäksi vieraasta ympäristöstä suoraan poimitut laatumäärittelyt eivät sellaisenaan toimi uusissa ympäristöissä (Mäki 2000, 22).

Mäki (2000, 268) huomasi tutkiessaan laadun ilmapiiritekijöitä ammattikorkeakoulussa, että eri yksiköiden ja koulutusalojen henkilöstön käsitykset laadusta poikkesivat toisistaan. Mäen tavoin myös Ylijoki (1998, 123) päätyi tutkimuksessaan siihen, että hyvä opetus määritellään eri tavoin eri oppiaineissa. Eri oppiaineet edellyttävät monessa suhteessa erilaisia toimintatapoja, arviointikriteereitä ja arvolähtökohtia niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin (Ylijoki 1998, 123), sillä käsitys hyvästä opetuksesta on aina ratkaisevalla tavalla riippuvainen arvoista, odotuksista ja tottumuksista (Ahonen 1997, 10; Helakorpi 1994, 55).

Tämän vuoksi korkeakoulua ei ole syytä käsitellä yhtenäisenä kokonaisuutena vaan jokaisen yksikön tulee itse luoda omat laatua koskevat käsityksensä (Lyytinen & Rönkä 2002, 20; Mäki 2000, 268; Ylijoki 1998, 142). Laadun määrittelyä ei siis ole hyvä tehdä kouluorganisaation ulkopuolelta vaan kunkin yhteisön täytyy itsensä määrittellä toimintansa laatu (Mäki 2000, 19, 22; Opetusministeriö 2004, 16, 35).

Näin toimittaessa yksikön jäsenellä on mahdollisuus olla mukana muotoilemassa yhteisön kulttuuria ja siten myös edellytyksiä sitoutua yhteisesti luotuihin laatukäsityksiin. (Lyytinen & Rönkä 2002, 20; Mäki 2000, 268; Ylijoki 1998, 142.) Sitoutuminen on tärkeää, sillä laatu ei synny käskemällä vaan jokaisen tiedeyhteisönjäsenen omasta kiinnostuksesta ja kehittämishalusta (Helakorpi 1994, 67).

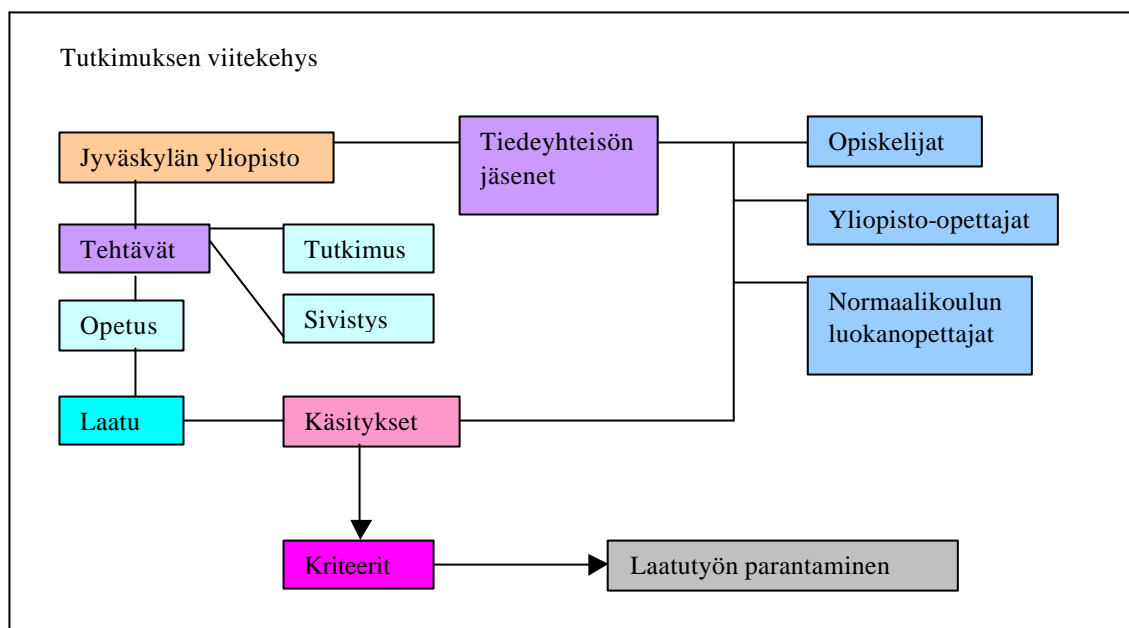
Kokoavasti voidaan todeta, että maailmalla käytössä olevat toiminnan laadun arviointiin kehitetyt kansalliset ja kansainväliset laadunarviointimallit voivat auttaa laitosta kehittämään omaa laatutyötään, mutta toiminnan laadukkuuden takaamiseksi tarvitaan kuitenkin myös yleiset standardit ylittävä, kulloisenkin organisaation omalaatuisen kulttuurin huomioiva näkökulma (Koivula 2002, 47).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksessa korostuu organisaatiolähtöinen laadun kehittäminen – siirtyminen ulkopuolelta tuoduista laatutyön malleista opettajankoulutuslaitoksen erityispiirteet huomioonottavan laatutyön toteuttamiseen. Laatu nähdään subjektiivisena, intressisidonnaisena ilmiönä, ja jokaista laitoksen jäsentä pidetään yhteisössä laadun tekijänä. Opetuksen laadun katsotaan siis olevan kehittyvä ja muuttuva ilmiö, jonka muutosagentteina toimivat opetukseen osalliset henkilöt. Vaihtoehtoisena lähestymistapana laatutyöhön olisi erilaisten valmiiden mallien käyttöönotto tai laatupalkintosysteemien mukainen eteneminen.

Tutkimuksessa arvostetaan siis tiedeyhteisön jäsenten omia käsityksiä siitä, mikä tekee opettajankoulutuslaitoksen opetuksesta laadukasta. Erityisesti opiskelijoiden ja opetuksen sidosryhmien mukaan saamista laatutyöhön pidetään tärkeänä. Käsitusten tutkiminen koetaan merkitykselliseksi, sillä käsitykset vaikuttavat tiedeyhteisön jäsenten toimintaan. Lisäksi selvittämällä tiedeyhteisön jäsenten käsityksiä laadukkaaseen opetukseen vaikuttavista tekijöistä, laitokselle tarjotaan aineksia, joita voidaan hyödyntää myöhemmin toiminnan kehittämisessä.



5.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen lähtökohtana on halu edistää Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella tehtävää laatutyötä ja rakentaa laitokselle yhteistä laatutyön viitekehystä. Tutkimuksessa kartoitetaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajienkoulutusohjelman opettajien ja opiskelijoiden sekä Normaalikoulun luokanopettajien käsityksiä siitä, mikä tekee opettajankoulutuslaitoksen opetuksesta laadukasta. Tarkoituksena on saattaa tiedeyhteisön jäsenet tietoisiksi siitä, millaisia käsityksiä tiedeyhteisössä on opetuksen laadukkuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti yksilöiden käsityksissä oleviin laadullisiin eroavaisuuksiin (Marton 1990, 144). Siinä selvitetään tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroja. Ajatuksena on, että erilaisten – kenties ristiriitaistenkin – käsitysten esille tuominen edistää vuoropuhelua laitoksella. Lisäksi vastauksissa mahdollisesti ilmenevien, tiedeyhteisössä yhteisesti jaettujen käsitysten pohjalta pyritään luomaan opettajankoulutuslaitoksen opetukselle laadukkuuden kriteereitä, joita voidaan jatkossa käyttää yhtenäistämään opettajankoulutuslaitoksen opetuksen arviointia ja kehittämistä. Kriteerien myötä myös järjestelmän toiminnan linjausten tarkistamisen ja tavoitteiden asettamisen toivotaan helpottuvan. Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on siis pyrkiä selvittämään yksilöiden käsityksiä ja sitä kautta kehittämään yhteisön toimintaa.

Tutkimusongelmat:

1. Mikä tekee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettavasta opetuksesta laadukasta?
 - a. Mikä tekee luokanopettajaopiskelijoiden mielestä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettavasta opetuksesta laadukasta?
 - b. Mikä tekee opettajankoulutuslaitoksen opettajien mielestä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettavasta opetuksesta laadukasta?
 - c. Mikä tekee Normaalikoulun luokanopettajien mielestä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa annettavasta opetuksesta laadukasta?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä on?

5.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

5.3.1 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tiedeyhteisön eri jäseniä – opettajia, opiskelijoita sekä Normaalikoulun luokanopettajia. Opettajankoulutuslaitoksen opettajista tutkimukseen otettiin mukaan kaikki luokanopettajaopiskelijoita opettavat 85 henkilöä. Tältä osin tutkimus siis toteutettiin kokonaistutkimuksena. Heistä 48 (56%) palautti kyselylomakkeen. Yliopisto-opettajien näkökulman haluttiin tutkimukseen, koska he ovat avainasemassa laadukasta opetusta toteutettaessa (ks. Hiironniemi & Tuunanen 1995; Ylijoki 1994a).

Luokanopettajaopiskelijoista tutkimukseen vastasi 120. He edustavat kaikkia syksyllä 2003 yliopistossa kirjoilla olleita 528 luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimukseen osallistui siis 23% luokanopettajaopiskelijoista. Vastauksia saatiin useilta eri vuosikursseilta. Opiskelijoita valittiin tutkimukseen eri menetelmillä. Ensinnäkin ensimmäiseltä ja toiselta vuosikurssilta arvottiin ryväotannalla kaksi kotiryhmää, joissa kussakin opiskelee 10-20 opiskelijaa. Kolmannen ja neljännen vuosikurssin opiskelijoita tavoitettiin heillä suunnatuilta kursseilta. Lisäksi mukaan otettiin kaikki viidennen vuosikurssin ja sitä aikaisemmin aloittaneet, tutkimusajankohtana yliopistossa vielä kirjoilla olleet opiskelijat, jotka olivat luovuttaneet sähköpostiosoitteensa opintotoimiston käyttöön. Tällaisia opiskelijoita oli yhteensä 139.

Perusteluna opiskelijaotoksen suuruudelle oli se, että tutkimuksessa haluttiin korostaa opiskelijoille kuuluvaa täysivaltaista tiedeyhteisön jäsenyyttä. Lisäksi perusteluna oli se, että mukaan haluttiin myös riviopiskelijat, ne, jotka eivät aktiivisesti osallistu ainejärjestötyöhön tai opettajien ja opiskelijoiden yhteistyöelimiin. Vastaavasti perusteluna otoksen laajuudelle, sille, että opiskelijoita otettiin mukaan useilta vuosikursseilta, oli se, että haluttiin poikkileikkausmainen kuva opiskelijoiden käsityksistä. Nähtiin, että laitoksella jo pidempään opiskelleilla on kokonaisvaltainen käsitys opettajankoulutuslaitoksen opetuksesta kun taas uudemmat opiskelijat ovat parhaiten perillä laitoksen sen hetkisestä opetuksen tilasta.

Yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden lisäksi tutkimukseen haluttiin työelämässä toimivien luokanopettajien näkökulma, koska heillä on käsitys siitä, millainen opettajankoulutuslaitoksen opetus parhaiten tukee työelämän vaatimuksia. Heidät valittiin tutkimukseen myös siitä syystä, että he ovat osa opettajankoulutuslaitoksen tiedeyhteisöä toimiessaan opettajaharjoittelijoiden ohjaajina. Normaalikoulun opettajien kohdalla kyseessä oli kokonaistutkimus, sillä tutkimukseen otettiin mukaan kaikki 19 syksyllä 2003 Normaalikoululla työskennellyttä. Heistä 8 palautti kyselylomakkeen. Vastauksista yhtä ei voitu analysoida, sillä siinä ei vastattu esitettyyn tutkimuskysymykseen. Näin ollen Normaalikoulun luokanopettajien vastausprosentti oli 37%.

Kaikkiaan 175 yliopisto-opettajaa, Normaalikoulun luokanopettajaa ja opiskelijaa eli 28% koko tutkimuksen perusjoukosta vastasi kyselyyn. Tarkempi tutkittavien jakautuminen eri ryhmiin näkyy seuraavista jaotelmista.

Eri ryhmiin kuuluvien tutkittavien määrät:

Opiskelijat	120
Normaalikoulun luokanopettajat	7
Yliopisto-opettajat	48
Yht.	175

Eri vuosina opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden määrät:

2003 aloittaneet opiskelijat	20
2002 aloittaneet opiskelijat	33
2001 aloittaneet opiskelijat	33
2000 aloittaneet opiskelijat	13
1999 tai sitä ennen aloittaneet opiskelijat	21
Yht.	120

5.3.2 Tutkimuksen aikataulu ja vaiheet

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2003. Ennen varsinaista tutkimuksen suorittamista kyselylomaketta testattiin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla. Esitutkimuksesta ilmeni, että osa tutkittavista ymmärsi tutkimuskysymyksen eri tavoin kuin tutkijat olivat sen tarkoittaneet ymmärrettäväksi. Tästä johtuen lomaketta muokattiin yksiselitteisemmäksi.

Varsinainen aineistonkeruu tapahtui kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa kerättiin yliopisto-opettajilta. Suurimmalle osalle opettajista

kyselylomake jaettiin opettajankoulutuslaitoksen laitoskokouksessa marraskuun alussa, jolloin osa opettajista vastasi kyselyyn välittömästi ja osa palautti lomakkeen myöhemmin joko sähköpostin välityksellä tai yliopiston sisäisessä postissa. Niille opettajille, jotka eivät olleet läsnä laitoskokouksessa, kyselylomake lähetettiin sähköpostitse.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa, joka sijoittui ajallisesti marraskuuhun 2003, lähestyttiin Normaalikoulun luokanopettajia. Tutkimuslomakkeet jaettiin luokanopettajien henkilökohtaisiin lokeroihin ja vastaukset pyydettiin palauttamaan niille osoitettuun laatikkoon. Vastausaikaa opettajille annettiin viikko. Pienestä palautusprosentista johtuen opettajia muistutettiin tutkimuksesta vielä erikseen vastausajan päätyttyä ja vastausaikaa pidennettiin.

Tutkimuksen kolmannessa vaiheessa, marraskuun puolenvälin jälkeen, aineistoa kerättiin opiskelijoilta. Ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijat vastasivat kyselyyn kontaktiopetuksen aikana. Sitä aikaisemmin aloittaneille opiskelijoille kysely suoritettiin sähköpostitse.

5.3.3 Aineiston käsittely

Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen. Fenomenografinen tutkimus pohjautuu ajatukseen siitä, että ihminen on tavoitteellinen olento, joka itse pyrkii rakentamaan kuvan maailmasta. Yhtenä fenomenografisen tutkimuksen perusajatuksena on, että ihminen osaa kielellään ilmaista käsityksensä. (Syrjälä ym. 1994, 121-122.) Niinpä tutkimuksessa ei pitäydytty tutkimushenkilöiden tarkkailuun vaan heidän itsensä annettiin kuvata käsityksensä kirjoittamalla. Tutkimuksessa ei liioin pyritty testaamaan teorioiden paikkansapitävyyttä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena. Kyselytutkimus mahdollistaa laajan tutkimusaineiston (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 182). Tämä koettiin tärkeäksi, koska tavoitteena oli kerätä tietoa, joka voitaisiin yleistää koskemaan koko Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta. Lisäksi kyselylomake on suhteellisen nopea aineistonkeruumenetelmä ja se sopii tilanteisiin, joissa tiedusteltavia asioita on vähän. Samaten asettamalla valmis kysymys havaintojen määrää voidaan rajata hallittavan kokoiseksi jo ennen aineiston keruuta. (Hämäläinen 1994, 56; Järvinen & Järvinen 2000, 155; Valli 2001, 102.) Nämä kyselylomakkeen ominaisuudet koettiin eduiksi tutkimuksessa, koska ne mahdollistavat

tutkimustulosten hyödyntämisen parhaillaan käynnissä olevassa opetussuunnitelmatyössä, ja koska tiedusteltavia asioita oli vain yksi.

Avoimet kysymykset eivät ohjaa vastaajien ajattelua tai heijasta tutkijoiden omia käsityksiä samalla tavoin kuin strukturoidut kysymykset (Järvinen & Järvinen 2000, 155; Marton 1990, 154). Ne sallivat vastaajien ilmaisevan itseään omin sanoin (Hirsjärvi ym. 1997, 188). Edelleen avoimet kysymykset sopivat tilanteisiin, joissa tutkimuksen aihepiiri on jäsentymätön ja joissa halutaan selvittää tutkittavien tapaa hahmottaa tiettyä ilmiötä (Järvinen & Järvinen 2000, 156.) Avointen kysymysten etuna on myös se, että vastaajan mielipide saadaan suhteellisen perusteellisesti selville (Valli 2001, 111). Edellä mainituista syistä johtuen tutkimuskysymys haluttiin jättää avoimeksi. Liitteessä 1 on kyselylomake siinä muodossa, millaiseksi se esitutkimuksen jälkeen muotoutui.

Tutkimuksessa vastaajia pyydettiin mainitsemaan viisi tärkeintä opetukseen laadukkuuteen vaikuttavaa tekijää. Tutkimusaineiston analysointi alkoi tutkimushenkilöiden ilmaisemien käsitysten tulkinnalla. Käsitykset saadaan esille tulkitsemalla vastaukset kontekstuaalisesti (Marton 1990, 154; Syrjälä ym. 1994, 124). Tulkinnassa tavoiteltiin vastaajien käsitysten uudelleenrakentamista ilmaisun sisäisten yhteyksien, vastaajaa koskevan taustatiedon ja tutkijoiden oman asiantuntemuksen varassa. Käsitysten tulkinnan jälkeen vastaukset tallennettiin väite väitteeltä, jonka jälkeen pääteltiin, mitä merkitsevää ja erilaista käsityksissä oli, sekä muodostettiin niistä alaluokkia. Tämä tapahtui etsimällä väitteiden yhteinen piirre, joka päti poikkeuksetta koko havaintojen joukkoon. Aineistoa analysoitaessa osasta vastauksia oli löydettävissä enemmän kuin viisi tekijää. Toisinaan taas vastaajat olivat maininneet vähemmän kuin viisi tekijää, tai heidän erillisiksi kirjaamansa vastaukset olivat tulkittavissa saamaa tarkoittaviksi. Näin ollen väitteiden määräksi muodostui 1017, joista 12:ta ei analysoitu tulkinnallisten väärinkäsitysten välttämiseksi. Analysoiduista 1005 väitteestä erilaisia oli 128. Kaikki väittämät on esitetty liitteessä 2.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja selvittää käsityksiä ennemmin kuin selittää syy-seuraus –suhteita (Syrjälä ym. 1994, 126). Tästä johtuen aineiston luokittelussa ei keskitytty tutkittavien ulkoisiin tekijöihin (ikä, sukupuoli tms.); huomioon otettiin ainoastaan vastaajan arvo tai ammatti. Käsityksiä ei myöskään pyritty asettamaan paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa

nähdessä eikä niitä luokiteltu aikaisempien tutkimusten perusteella. Valli (2001, 110) muistuttaa, että luokkia muodostettaessa ei kannata olla aluksi liian rajaava. Tästä syystä aineistoa käsiteltäessä pyrittiin löytämään mahdollisimman paljon merkityksellisiä luokkia kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä. Vastauksista muodostettiin runsaasti pieniäkin eroja tai vivahteita sisältäviä luokkia, ja vasta myöhemmin aineistoa tiivistettiin yhdistelemällä läheisiä luokkia. Tiivistämisen jälkeen ala-luokista, yksittäisistä väitteistä, muodostettiin yhdeksän laajempaa pääluokkaa. Pääluokat helpottavat aineiston analyysia ja kokonaiskuvan hahmottamista (Marton 1990, 145). Lisäksi luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi ja havainnollistaa käsitysten erilaisuutta. Väitteitä luokiteltaessa pääluokiksi valittiin opettaja, opiskelija, tavoitteet, sisällöt, opintojen luonne, opiskelijälähtöisyys, ilmapiiri, yhteistyö ja ulkoiset tekijät. Luokituksen ulkopuolelle jäi viisi erilaista väittämää (12 mainintaa), jotka eivät sopineet mihinkään yhdeksästä pääluokasta. Luokituksen ulkopuolelle jääneitä väittämiä ei oteta huomioon myöhemmin esitettävissä tuloksissa. Luokittelun tarkoituksena on tuoda esille keskimääräiset käsitykset ja niiden jakautuminen ryhmien mielipiteissä. (Syrjälä ym. 1994, 125.) Raportissa esitetään yleisimmin mainitut, tyypillisimmät tiedeyhteisön jäsenten käsitykset opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä.

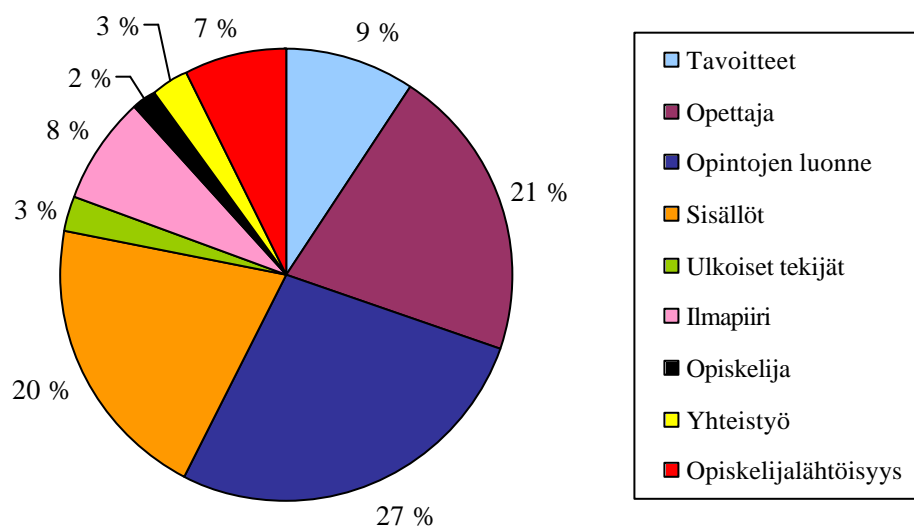
Sen lisäksi, että analysoinnissa kiinnitettiin huomiota käsitysten määrään ja edustavuuteen tietyssä joukossa, kiinnostus kohdistui myös käsitysten laadulliseen erilaisuuteen. Syrjälä ym. (1994, 127) muistuttavatkin, että aineistoa käsiteltäessä kannattaa nostaa esiin myös yksittäisiä käsityksiä, jos ne edustavat tutkimuksen kannalta merkittävää, uutta näkökulmaa. Tämän vuoksi tutkimukseen otettiin mukaan myös Normaalikoulun luokanopettajat, vaikka he määrällisesti edustavat vain pientä osaa koko tutkittavien joukosta. Niin ikään tuloksia raportoitaessa tuotiin julki käsityksiä, jotka eivät nousseet kaikkien tutkittavien keskuudessa mainintamäärän perusteella tärkeimmiksi opetuksen laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi, mutta jotka koettiin merkityksellisiksi jossakin tietyssä ryhmässä.

Luokittelun jälkeen aineiston analyysi jatkui tietojen taulukoinnilla ja oleellisten tietojen erottamisella epäoleellisista sekä kuvioiden luomisella. Tutkimusaineiston tulkinta ei ollut kertasuoritus, vaan aineistoa käsiteltiin merkityksiä tulkittaessa, aineistoa luokiteltaessa ja vielä raporttia kirjoitettaessa

6 TULOKSET

6.1 Tiedeyhteisön käsityksiä laadukkaasta opetuksesta

Yhdeksästä pääluokasta, joita ovat opettaja, opiskelija, tavoitteet, sisällöt, opintojen luonne, opiskelijälähtöisyys, ilmapiiri, yhteistyö ja ulkoiset tekijät, selkeästi eniten mainintoja saivat opintojen luonteeseen (n = 271), opettajaan (n = 208) ja sisältöihin (n = 202) liittyvät väitteet. Seuraavaksi eniten mainintoja keräsivät tavoitteet (n = 93), ilmapiiri (n = 76) ja opiskelijälähtöisyys (n = 71). Huomattavaa kuitenkin on, että nämä väitteet tulivat mainituiksi yli puolta harvemmin kuin suosituimmat väittämät. Mainintojen määrän perusteella merkityksettömimmiksi laadukkuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi jäivät yhteistyö (n = 28), ulkoiset tekijät (n = 27) ja opiskelijan ominaisuudet (n = 17). Väitteiden jakautuminen pääluokkiin ilmenee kuviosta 1.



KUVIO 1. Väitteiden jakautuminen pääluokkiin

Opettajaan liitetystä tekijöistä tärkeimmiksi nousi erityisesti opettajan ammattitaito, asiantuntijuus. Yhteensä lähes kolmasosa (30%) tutkituista liitti opetuksen laadukkuuden ja opettajan ammattitaidon toisiinsa. Asiantuntijuuteen nähtiin

kytkeytyvän erityisesti opiskelijoiden aktivoiminen, hyvä opetustaito sekä koulutuksen taso ja ajassa mukana pysyminen. Asiantuntijuutta kuvattiin muun muassa seuraavankaltaisesti:

...kurssia on pitämässä pätevä henkilö. Pätevä henkilö = henkilö, joka saa opiskelijat oikeasti ajattelemaan ja pohtimaan asioita. (opiskelija, aloitusvuosi 2002)

...opettajat ovat asiantuntijoita opetettavassa asiassa, mutta myös osaavat opettaa asiat. (opiskelija, aloitusvuosi 2001)

...henkilökunta on ammattitaitoista: koulutukselliselta tasoltaan hyviä, perillä ajankohtaisista asioista jne. Kyse on siis asiantuntijuudesta (joka ei ole pysyvä ominaisuus). (yliopisto-opettaja)

Toisena tärkeänä opettajaan liittyvänä laadukkaan opetuksen osatekijänä vastaajat pitivät opettajan motivoituneisuutta sekä aiheeseen että opettamiseen. Opettajan motivoituneisuutta tärkeänä piti noin viidesosa (19%) vastaajista. Opettajan motivoituneisuuden merkitystä kuvaavat seuraavat esimerkit:

...opettajan...nähtävä opiskelijan tukeminen ensisijaiseksi tehtäväkseen. Vastakohtana opetusvelvollisuuden toteutuminen, vailla todellista asiaan paneutumista. (opiskelija, aloitusvuosi 1999)

...innostuminen, sitoutuminen opettajankouluttajaksi. (Normaalikoulun luokanopettaja)

...kouluttaja on itse innostunut asiasta...(opiskelija, aloitusvuosi 2003)

Hyvin harvat tutkittavista liittivät opetuksen laatuun liittyväksi tekijäksi opiskelijan ominaisuudet. Opiskelijoihin liittyviä mainintoja koko aineistossa oli ainoastaan 17 kappaletta. Tutkittavat totesivat opiskelijoiden motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden sekä aktiivisuuden ja vastuun ottamisen oppimisestaan vaikuttavan opetuksen laatuun. Tutkimuksesta ilmeni myös, että opiskelijan oman tiedollisen ja taidollisen tasonsa tiedostamisen nähdään vaikuttavan opetuksen laatuun.

Tavoitteisiin liitetyt kommentit jakautuivat kahteen toisistaan eroavaan ryhmään: Toisaalta vastaajat kokivat tavoitteiden yleensä vaikuttavan opetuksen laadukkuuteen. Toisaalta vastauksista tuli esiin erityisiä tavoitteita, joiden saavuttamista voidaan pitää laadukkaan opetuksen kriteerinä.

...se auttaa opiskelijaa jäsentämään omaa itseänsä, arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja sen pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään...päämääränä on opiskelijan kaikenpuolinen kehittäminen tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on oppimaan oppimisen taitojen lisäksi myös oman elämänhallinnan taitoja. (yliopisto-opettaja)

...opetuksen tavoitteet ovat selkeinä sekä opettajalla että opiskelijoilla. (opiskelija, aloitusvuosi 2003)

Tavoitteisiin liittyvistä väittämistä eniten mainintoja saivat nimenomaan kaksi edellä mainittujen esimerkkien avulla kuvattua väitettä: Luokanopettajakoulutuksen opetus on laadukasta silloin, kun opiskelijan itseymmärrys lisääntyy ja opettajuus kehittyy, ja silloin, kun opetuksen tavoite on paitsi selkeä myös sekä opettajan että opiskelijan tiedossa. Ensimmäinen väitteen toi esille 10% ja jälkimmäisen 12% vastaajista. Muut tavoitteisiin liittyvät väitteet saivat jokainen vain yksittäisiä mainintoja. Tällaisia väitteitä olivat muun muassa seuraavat:

...se samanaikaisesti antaa itseluottamusta toimia opena ja ymmärryksen jatkokoulutuksen tarpeesta. (yliopisto-opettaja)

...opiskelijalla herää halu kehittää itseään. (myös peruskoulutuksen jälkeen) (opiskelija, aloitusvuosi 2001)

...antaa koulutusta ja ohjausta yhteistyöhön vanhempien ja muiden lasten kanssa toimivien aikuisten kanssa toimimiseen. (opiskelija, aloitusvuosi 2002)

Samalla tavoin kuin tavoitteisiin liitetyt väitteet, myös sisältöihin liittyvät vastaukset oli jaettavissa kahteen ryhmään: yleisesti ja erityisiin sisältöihin liittyviin väittämiin. Huomion arvoista on, että useimmin mainitut väittämät liittyivät yleisesti sisältöihin liittyviin väitteisiin. 17 % tutkittavista piti tärkeänä sisältöjen mielekkyyttä, sitä, että opiskeltava aines on olennaista ja hyödyllistä. Mielekkyyden merkitys opetuksen laadun tekijänä esitettiin muun muassa seuraavin tavoin:

...keskitytään tekemään todella hyödyllisiä asioita, eikä tehdä tehtäviä vain tekemisen vuoksi...(opiskelija, aloitusvuosi 2001)

...kaikelle sille mitä tehdään löytyy hyvä peruste (miksi hyödyttää minua tulevana opettajana). (opiskelija, aloitusvuosi 2001)

...se keskittyy olennaiseen, eli aineiden perusolemuksen ja oppisisältöjen keskeisiin sisältöihin, ei kärrynpyöriin. (opiskelija, aloitusvuosi 2002)

Opintojen joustavuus mainittiin opetuksen laatuun liittyvänä tekijänä suunnilleen yhtä usein kuin sisältöjen mielekkyys. Joustavuudella tutkittavat tarkoittivat lähinnä sisältöjen valinnaisuutta, johon he liittivät myös oman aikataulun mukaisen etenemisen ja valinnaiset suoritustavat. Opintojen joustavuudesta tutkittavat kirjoittivat esimerkiksi seuraavalla tavalla:

...opiskelija voi valita omien taitojensa ja tietojensa suhteen syvemmät perehtymisalueet. (yliopisto-opettaja)

...opiskelijat voivat itse vaikuttaa opintojensa rytmiin eli siihen kuinka nopeasti/hitaasti haluavat valmistua...(opiskelija, aloitusvuosi 1998)

...opiskelijalle annetaan valinnanmahdollisuuksia, esim. miten haluaa kurssin suorittaa (tunti, opintotehtävä, luento) yksilöllisyyden huomioiminen. (opiskelija, aloitusvuosi 2001)

Edellisten lisäksi noin 10% tutkittavista oli sitä mieltä, että opetus on laadukasta silloin, kun sisällöt eivät ole päällekkäisiä. Lähes yhtä moni tutkittavista tähdensi myös, että opetuksen laatuun vaikuttaa se, että sisältöjä valittaessa otetaan huomioon ja ennakoidaan tulevan työelämän sekä koulumaailman tarpeet.

...se vastaa työelämän tarpeisiin. Se pystyy reagoimaan ja muuntumaan yhteiskunnallisten tarpeiden muutoksiin. (Normaalikoulun luokanopettaja)

...ajankohtaista ja samalla tulevaisuuteen tähtäävää (opetetut asiat ovat edellä > arvioivat / ennakoivat tulevaa) + (tiedetään, mitä kentällä / työmaailmassa tapahtuu). (opiskelija, aloitusvuosi 2002)

Opintojen luonnetta voidaan pitää mainintamäärän (27%) perusteella kaikkein tärkeimpänä opetuksen laatuun vaikuttava tekijänä. Merkittävää on, että valtaosassa opintojen luonteeseen liittyvistä väitteistä korostettiin mahdollisuutta opiskelijan omaan ajatteluun ja pohdintaan. Lähes neljäsosa (23%) vastaajista koki, että opetuksesta tekee laadukkaan se, että opiskelijat haastetaan ajattelemaan itse, eikä valmiita vastauksia anneta. Yhtä tärkeänä opintojen luonteeseen liittyvänä opetuksen laadukkuuden kriteerinä vastaajat pitivät sitä, että opinnot ovat hyödyllisiä opettajan ammatin kannalta. Edelleen 21% tutkittavista esitti, että opettajankoulutuslaitoksen opetus on laadukasta silloin, kun teoria ja käytäntö yhdistyvät. Nämä kriteerit esiintyivät vastauksissa seuraavin tavoin:

...se antaa mahdollisuuksia pohtia, rakentaa omaa ymmärrystä. Siis ei valmiiksi pureskeltuja asioita opi-tenti tyylillä. (opiskelija, aloitusvuosi 2001)

...käytännötyötä helpottavaa: tähtää hyötyyn nimenomaan opetustyössä. (opiskelija, aloitusvuosi 2000)

...opetus koostuu teorian ja käytännön vuorovaikutuksesta eli sisältää elementtejä kummastakin. (yliopisto-opettaja)

Oppijälähtöisyys voidaan nähdä kapea-alaisempana kuin muut pääluokat. Se esitetään kuitenkin omana pääluokkana, koska tutkittavat nostivat sen esille vastauksissaan huomattavan usein (71 mainintaa). Tutkittavat pitivät yksilöllisyyden huomioimista yleensä merkittävänä laadukkuuden kriteerinä. Erityisesti vastauksista ilmeni opiskelijan omien tarpeiden huomioimattamisen tärkeys: yli 10% vastaajista

painotti opiskelijoiden vahvuksien ja heikkouksien huomioon ottamista opetuksessa. Vahvuksien ja heikkouksien huomioiminen ilmenee vastauksissa muun muassa seuraavalla tavalla:

...it takes into account the different needs of learners, helping learners build on their weaknesses as well as their strengths, i.e. it challenges learners and provides the support necessary to succeed.. ...it takes a long term as well as short term view of the needs of the students as teacher-learners. (yliopisto-opettaja)

...henkilökohtaiset opetussuunnitelmat opiskelijoille, ja opiskelijoiden voimavarojen ja luontaisten kykyjen esiinnosto jo alkumetreiltä lähtien. Muussa tapauksessa OKL tuottaa aneemista opettajamassaa...(opiskelija, aloitusvuosi 1996)

Tutkittavat pitivät luonnollisena opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä ilmapiiriä. Se, että ilmapiiri on hyvä ja vuorovaikutus opetukseen osallistuvien välillä toimii, on tutkittavien mielestä opetuksen laatua parantava tekijä. Vajaa viidennes (17%) vastaajista nimesi ilmapiiriin liittyen opetuksen laaduntekijäksi opiskelijan mahdollisuuden vaikuttaa kurssin tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutukseen. Tulokset osoittivat myös, että opiskelijan kohtelemisen aikuisena ja vastuun antaminen kohottavat osaltaan opetuksen laatua.

Vastauksissa tuotiin esille yhteistyön merkitys laaduntekijänä, mutta se tuli mainituksi suhteellisen harvoin. Yhteistyöhön liittyvät väitteet erosivat toisistaan, eikä niistä yksikään noussut selkeästi muita tärkeämmäksi. Yhteistyöllä vastaajat tarkoittivat muun muassa Normaalikoulun ja muiden peruskoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä.

...opiskelijoilla olisi mahdollisuus suorittaa harjoittelujaan mahdollisimman erilaisissa kouluissa / luokissa...(opiskelija, aloitusvuosi 2002)

...opetusharjoitteluita tulisi saada tehdä myös muilla kouluilla...(opiskelija, aloitusvuosi 1999)

Yhteistyöhön kuuluvaksi katsottiin myös yhteydet muiden yliopistojen, laitosten ja organisaatioiden kanssa.

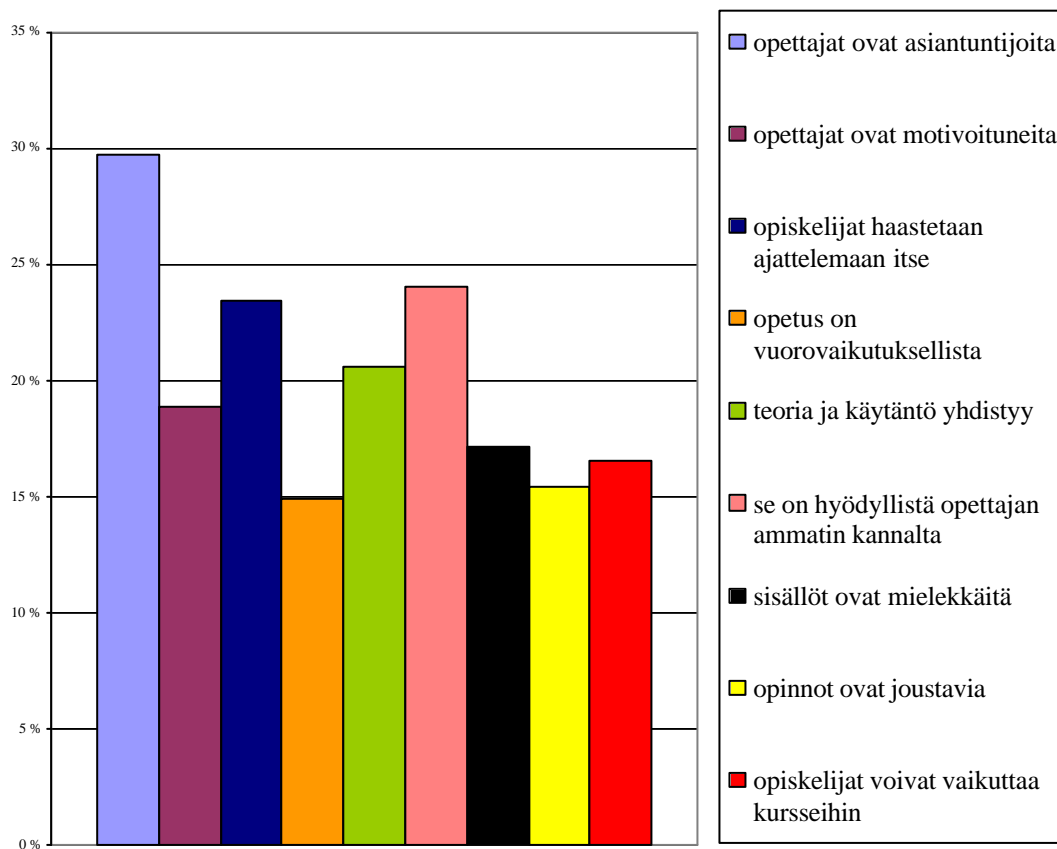
...yhteistyötä tehdään muiden laitosten, tiedekuntien, yliopistojen, maiden jne. kanssa.(yliopisto-opettaja)

...projektit yritysten kanssa, gradujen markkinointi kouluille, eri organisaatioille jne. (opiskelija, aloitusvuosi 1996)

Ulkoiset tekijät –pääluokkaan sijoitettiin väitteet, jotka viittasivat resursseihin, ryhmäkokoon, työmäärään, tiedottamiseen. Vastausten perusteella ulkoisia tekijöitä ei voi pitää kovinkaan tärkeinä opetuksen laadukkuuden kriteereinä: Vain 5%

vastaajista totesi riittävien resurssien olevan laadukkuuden edellytys. Yhtä moni vastaajista piti työmäärän ja opintoviikkojen vastaavuutta tärkeänä laadukkuuteen vaikuttavana tekijänä.

Tiivistetysti sanoen, tutkittavat painottivat erityisesti opintojen luonteen merkitystä laadukkaana opetuksen mahdollistajana. Kaikkiaan yli neljäsosa (27%) väitteistä liittyi opintojen luonteeseen. Myös opettajan osuutta samoin kuin sisältöjen merkitystä korostettiin. Niihin liittyviä vastauksia oli molempia noin viidesosa kaikista aineistossa esiintyneistä väitteistä. Yksittäisistä väitteistä selvästi useimmin mainittiin opettajan ammattitaito. 30% vastaajista piti opettajan ammattitaitoa yhtenä viidestä tärkeimmästä opetuksen laatuun vaikuttavasta tekijästä. Seuraavaksi useimmin laadukkuuden kriteeriksi mainittiin teorian ja käytännön yhdistäminen, opintojen hyödyllisyys opettajan ammatin kannalta sekä se, että opiskelijat haastetaan ajattelemaan itse. Jokainen näistä edellä mainituista väitteistä tuli mainituksi noin viidesosassa vastauksista. Väitteet, jotka tulivat ilmi 15 % tai useammassa vastauksissa on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Väitteet, jotka esiintyivät vähintään 15 %:ssa vastauksista

6.2 Opiskelijoiden käsityksiä laadukkaasta opetuksesta

Opiskelijoiden mielestä opettajankoulutuksen opetuksen laadukkuuteen vaikuttaa erityisesti opintojen luonne. 31% opiskelijoista katsoo, että opetus on laadukasta silloin, kun se hyödyllistä ammatin kannalta. Neljäsosa opiskelijoista painottaa opiskelijan ajattelemaan haastamisen tärkeyttä. Kolmantena opintojen luonteeseen liittyvänä laadukkuuden kriteerinä opiskelijat mainitsivat teorian ja käytännön yhdistämisen. Tämä väite ilmeni 22%:ssa opiskelijoiden vastauksista.

Opiskelijat näkivät myös, että sisällöillä on suuri merkitys laadukkaasta opetusta rakennettaessa. Lähes neljäsosan mielestä sisältöjen tulee olla mielekkäitä, jotta opetusta voidaan pitää laadukkaana. 19% vastaajista piti opintojen joustavuutta opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Edelleen vastauksista ilmeni, että opiskelijoille on tärkeää, ettei opinnoissa ole päällekkäisyyksiä. Tätä mieltä opiskelijoista oli 16%.

Kolmantena merkittävänä opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä opiskelijat nostivat esille opettajaan liittyvät ominaisuudet. Huomattava osa (32%) opiskelijoista esitti tärkeimmäksi opettajaan liittyväksi ominaisuudeksi asiantuntijuuden. Toisena tärkeänä opettajan ominaisuutena opiskelijat mainitsivat opettajan motivoituneisuuden opetustyötä ja opetettavaa aihetta kohtaan. Tämän näkökulman toi esille 22% vastaajista. Muita keskeisiä opettajaan liitettyjä opetuksen laadukkuuden kriteereitä oli se, että opettaja toimii itse niin kuin opettaa ja se, että hänellä on kokemusta luokanopettajan työstä. Nämä väitteet esiintyivät yli 10%:ssa opiskelijoiden vastauksista.

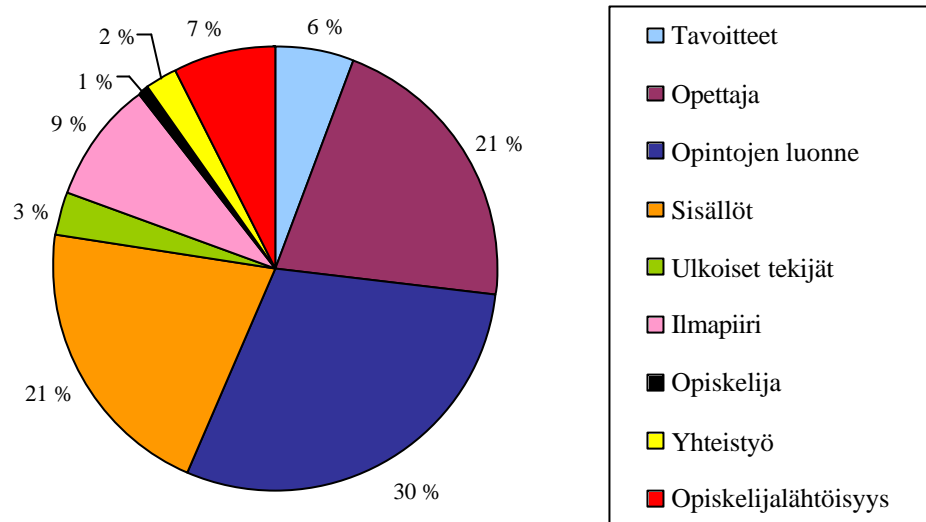
Yksittäisistä väitteistä huomionarvoinen opiskelijoiden vastausten perusteella on edellisten lisäksi se, että opiskelija voi itse vaikuttaa opintojen sisältöihin, tavoitteisiin ja toteutukseen. Tämä väittäjä tulee julki noin viidesosassa (22%) vastauksista.

...opiskelijat voivat vaikuttaa kursseihin. Esim. keskustelemalla sisällöistä sekä kurssilla että erilaisissa työryhmissä. Tärkeänä tällä hetkellä tuleva uusi ops! (opiskelija, aloitusvuosi 1999)

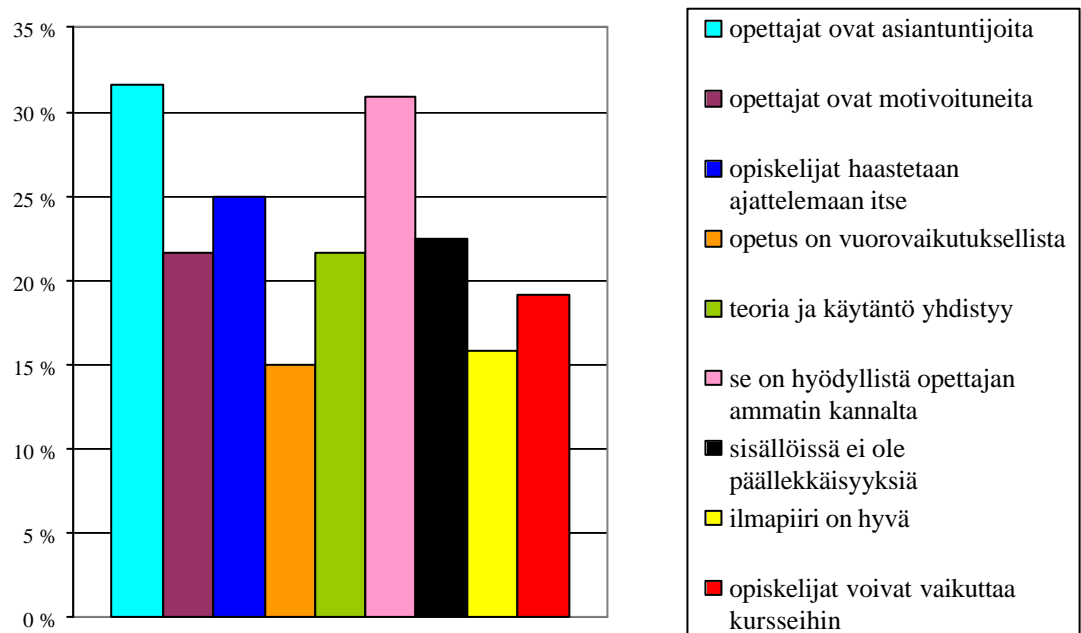
...JOUSTAVAA; opiskelijoiden toiveet esim. opetusmenetelmistä ja oppimistehtävistä otetaan huomioon...(opiskelija, aloitusvuosi 2003)

...opiskelijoita kuunnellaan / kuullaan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhdessä suunnitellut kurssit ovat opiskelijoillekin mielekkäämpiä ja motivoivampia (lue: osallistuu mieluummin). (opiskelija, aloitusvuosi 2000)

Kokoavasti todeten voidaan sanoa, että opiskelijoiden esittämät opetuksen laadukkuuteen liittämät kriteerit painottuivat opintojen luonteeseen, sisältöihin sekä opettajan ominaisuuksiin. Pääluokkien välinen jakauma on esitetty kuviossa 3. Opiskelijoiden useimmin mainitsevat kriteerit tulevat puolestaan esille kuviosta 4.

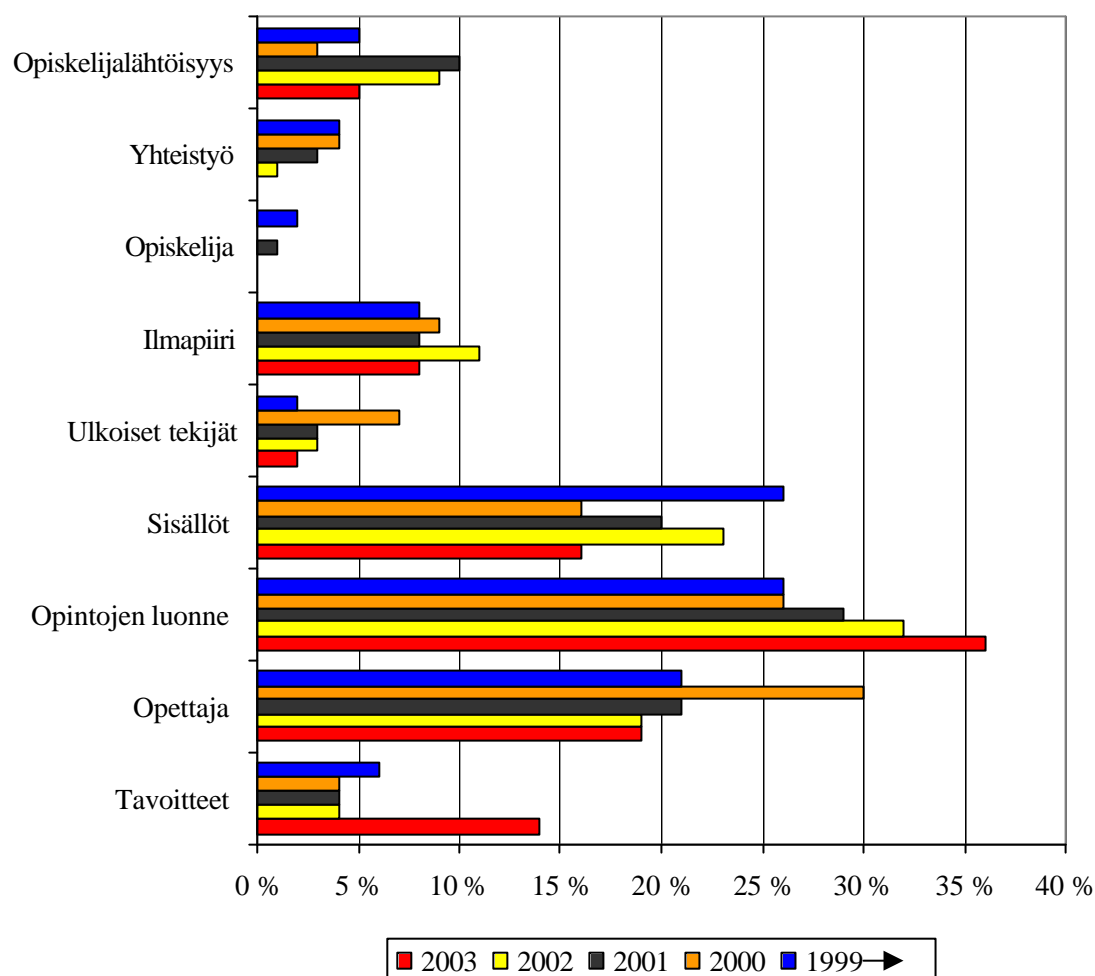


KUVIO 3. Opiskelijoiden esittämien väitteiden jakautuminen pääluokkiin



KUVIO 4. Väitteet, jotka esiintyivät vähintään 15%:ssa opiskelijoiden vastauksista

Aineistosta ilmenee, että opiskelijoiden käsitykset opetuksen laadukkuuden kriteereistä ovat hyvin samansuuntaisia vuosikurssista riippumatta. Tarkasteltaessa väitteiden jakautumista pääluokkiin huomaa, että kaikki vuosikurssit pitivät tärkeänä samoja pääluokkia. Samaten kaikkien vuosikurssien opiskelijat näkivät samat pääluokat opetuksen laadun kannalta vähemmän tärkeinä. Opiskelijoiden käsitykset eivät poikenneet sisältö, opiskelija, ilmapiiri, yhteistyö, ulkoiset tekijät eikä oppijälähtöisyys -pääluokissa. Tavoite, opettaja ja opintojen luonne –pääluokissa sen sijaan on havaittavissa joitakin painotuseroja. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat korostivat muita vuosikursseja enemmän tavoitteita opetuksen laadun kriteereinä: tavoitteisiin liittyviä väitteitä kaikilla vuosikursseilla oli keskimäärin 6%, kun taas ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden väitteistä 14% liittyi tavoitteisiin. Opettajaan liittyviä väitteitä oli kaikilla vuosikursseilla paljon, keskimäärin joka viides (21%) väite koski opettajaa. Kuitenkin erityisesti neljännen vuosikurssin opiskelijat lukivat opettajan ominaisuudet opetuksen laaduntekijäksi. Heistä noin joka kolmas (30%) piti opettajaa merkittävänä laatuun vaikuttavana tekijänä. Ensiarvoisena laaduntekijänä kaikilla vuosikursseilla pidettiin opintojen luonnetta. Näyttää kuitenkin siltä, että opintojen luonteen merkitys vähenee hiukan opintojen edetessä. Kun vuonna 2003 aloittaneiden väitteistä 36% koski opetuksen luonnetta, niin vuotta 2000 ennen aloittaneilla vastaava luku oli 26%. Vuosikurssikohtainen väitteiden jakautuminen yhdeksään pääluokkaan on esitetty kuviossa 5.



KUVIIO 5. Väitteiden jakautuminen pääluokkiin vuosikursseittain

Tarkasteltaessa opiskelijoiden vastauksia vuosikursseittain, yksittäisissä kriteereissä on havaittavissa joitakin yksittäisiä eroja. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, vuonna 2003 aloittaneet, korostivat vastauksissaan erityisesti sitä, että opetuksen tulee antaa itseluottamusta opettajana toimimiseen. Tämä näkökulman toi esille 15% vuonna 2003 aloittaneista opiskelijoista, kun taas muiden vuosikurssien opiskelijat eivät maininneet kyseistä väitettä kertaakaan laadukkaana opetuksen kriteeriksi.

...POM-opinnot antavat tulevalle opettajalle itsevarmuutta toimia ko. aineen opettajana oikeassa opetustilanteessa. (opiskelija, aloitusvuosi 2003)

...täältä lähtevät valmistuneet opiskelijat uskovat kykenevänsä toimia hyvinä opettajina tulevassa työpaikoissaan. (opiskelija, aloitusvuosi 2003)

Samalla tavoin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa korostuu laaduntekijänä opettajan selkeys ja ymmärrettävyys opetuksessa, mutta yli kolme vuotta opiskelleet eivät ehdottaneet tätä väitettä lainkaan laadun kriteeriksi.

Selkeä ero uusien opiskelijoiden ja aikaisemmin aloittaneiden välillä oli myös siinä, että myöhemmin aloittaneet painottivat opiskelun tavoitteena itseymmärryksen lisääntymistä sekä opettajuuden kehittymistä enemmän kuin aikaisemmin aloittaneet. Vuonna 2003 aloittaneista 30% kirjasi edellä mainitun tavoitteen laadunkriteeriksi kaikkien vuosikurssien vastausten keskiarvon ollessa 12%. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille oli tärkeää myös, että opinnoissa on riittävästi aikaa sisäistää opiskeltava asia. Tämä näkökulma esiintyi myös muiden vuosikurssien vastauksissa keskiarvon ollessa 12%, mutta vuonna 2003 aloittaneet pitivät sitä muita useammin (25%) laadukkaan opetuksen kriteerinä. Kriteeristä kirjoitettiin vastauksissa muun muassa seuraavalla tavalla:

...kun opetukselle ja oppimiselle on varattu tarpeeksi aikaa. Sisäistäminen ja pohtiminen jäävät usein tekemisen jalkoihin. (opiskeli, aloitusvuosi 2003)

Lähes kolmasosa (30%) uusista opiskelijoista tähdensi lisäksi hyvän ilmapiirin ja toimivan vuorovaikutuksen merkitystä laadukkaan opetuksen tekijänä, kun kaikkien vuosikurssien opiskelijoista 15% näki hyvän ilmapiirin tärkeänä. Vastausmäärän perusteella ensiarvoisena opetuksen laadukkuuden kriteerinä uudet opiskelijat pitivät sitä, että opinnot ovat hyödyllisiä opettajan ammatin kannalta. Kriteeriä pidettiin ylipäättään merkityksellisinä opiskelijoiden keskuudessa, mutta erityisesti sitä korostettiin vuonna 2003 aloittaneiden vastauksissa. Heistä jopa 65% kirjasi opintojen hyödyllisyyden laaduntekijäksi.

Kun edellä esitetyt kriteerit nousivat tärkeinä esille uusien opiskelijoiden vastauksissa, seuraavat väitteet puolestaan koettiin merkityksellisinä vuosina 2000 ja sitä ennen aloittaneiden keskuudessa. Pidempään opettajankoulutuslaitoksessa kirjoilla olleista lähes neljännes (24%) totesi, että opetus on laadukasta silloin, kun opetusta arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti. Prosenttiosuus on kaksi kertaa suurempi kuin kaikkien vuosikurssien vastausten keskiarvo, joka on 12%. Samaten aikaisemmin opintonsa aloittaneet toivat yli kaksi kertaa muita useammin esille sisältöjen monipuolisuuden merkityksen opetuksen laadun tekijänä. Sisältöjen monipuolisuus nostettiin esille esimerkiksi seuraavanlaisesti:

...se on monipuolista. Eli opetus sisältää opettajan työkuvaan kuuluvia asioita monipuolisesti (opetettavissa aineista, arvioinnista, erittämisestä jne.). (opiskelija, aloitusvuosi 2000)

Huomattavan moni, lähes puolet, vuonna 2000 tai sitä ennen aloittaneista korosti lisäksi opettajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta keskeisenä laadukkaan opetuksen kriteerinä. Ammattitaitoa pidettiin yleisesti opiskelijoiden keskuudessa tärkeänä laaduntekijänä, mutta näyttää sitä, että sen merkitys korostuu mitä pidemmälle opinnoissa edetään. Aiemmin aloittaneilla myös opintojen joustavuus sisältöihin, suoritustapaan ja aikatauluihin liittyen näyttäytyy merkitseväna laadukkuuden kriteerinä. Heistä vajaa kolmannes (29%) toi joustavuuden esille vastauksissaan. Kuitenkin tämä näkökulma esiintyi lähes yhtä usein (27%) myös kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa.

Tutkimuksesta ilmenee, että neljännen vuosikurssin opiskelijat painottavat tiettyjä opetuksen laadukkuuden kriteereitä enemmän kuin muiden vuosikurssien opiskelijat. Heistä noin neljäsosa (23%) – keskiarvoa 10% useampi – toteaa, että yliopisto-opettajien oma kokemus luokanopettajan työstä sekä se, että opetuksessa huomioidaan työelämän ja koulumaailman tarpeet tekee opetuksesta laadukasta. Edellä mainittujen lisäksi neljännen vuosikurssin opiskelijoiden vastaukset erosivat selkeästi muista siten, että niissä ilmaistiin noin kolme kertaa muita useammin tekemällä oppimisen ja motivoivan opetuksen merkitys laadukkaan opetuksen tekijöinä. Edelleen sekä kolmannen että neljännen vuosikurssin opiskelijoista noin kolmannes (30%-33%) painottivat opettajan motivoituneisuuden ja sisällöllisten päällekkäisyyksien välttämisen merkitsevyyttä laadukkaan opetuksen kannalta. Myös vuonna 1999 ja sitä ennen opintonsa aloittaneiden vastauksista ilmeni näiden väitteiden olennaisuus. Merkilläpantavaa kuitenkin on, ettei opettajan motivoituneisuutta eikä sisällöllisten päällekkäisyyksien välttämistä juurikaan nostettu esille laadukkaan opetuksen edellytyksenä ensimmäisten vuosikurssien opiskelijoiden vastauksissa. Kuten aikaisemmin on tullut esille, teorian ja käytännön yhdistäminen on tärkeää kaikkien opiskelijoiden mielestä. Erityisen usein (38%) se kuitenkin esiintyi neljännen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa.

Yhteistä kaikille vuosikursseille on se, että yksittäisistä väitteistä opettajan mallina toimimista ja sitä, että opettaja toimii itse niin kuin opettaa, sekä opiskelijan vaikuttamismahdollisuuksia kurssin tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutukseen arvostettiin tasaisesti. Kaikilla vuosikursseilla nostettiin yhtä usein esiin myös

opiskelijan ajattelemaan haastaminen laadukkaaseen opetukseen vaikuttavana tekijänä. Tosin tästä poiketen neljännen vuosikurssin opiskelijoista yksikään ei maininnut kyseistä kriteeriä yhdeksi viidestä tärkeimmästä laaduntekijästä. Edelleen kaikki muut paitsi opintonsa vuonna 1999 ja sitä ennen aloittaneet näkivät laadun kannalta tärkeänä opetuksen vuorovaikutuksellisuuden, dialogisuuden. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat toivat dialogisuuden tärkeyden esille seuraavin sanoin:

...VUOROVAUKUTTEISTA; luennot ja demot voivat perustua opettajan ja opiskelijan väliseen dialogiin ...(opiskelija, aloitusvuosi 2003)

...tavallaan avointa. ”Open ei tarvitse tietää kaikkea”, olla guru, voidaan miettiä yhdessä. (opiskelija, aloitusvuosi 2003)

Neljännen vuosikurssin opiskelija puolestaan kirjasi dialogisuuden laadukkuuden kriteeriksi seuraavalla tavalla:

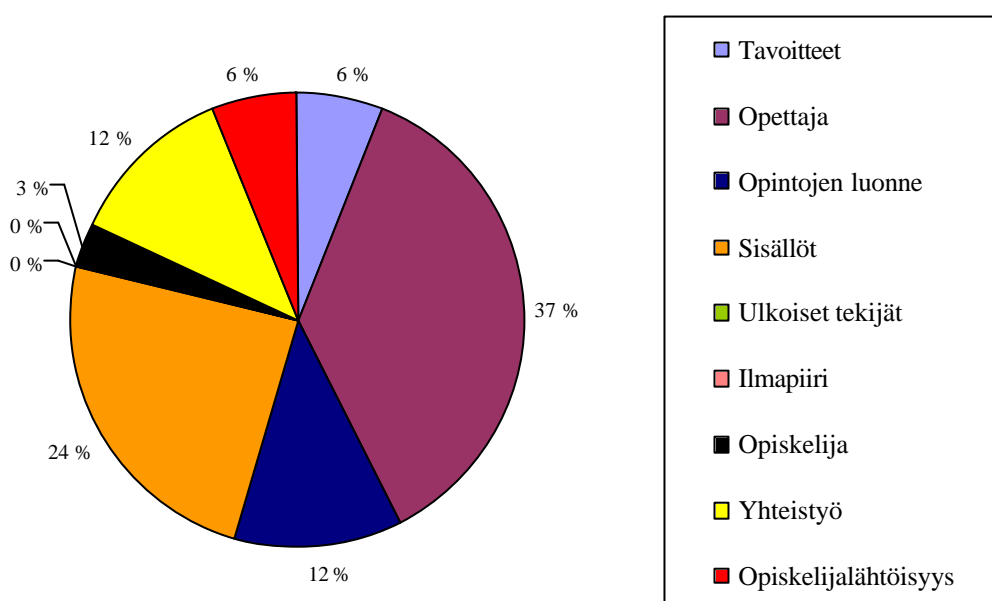
...opetus ja ohjaus perustuu vuorovaikutukseen, asioista keskusteluun ja pohdintaan...(opiskelija, aloitusvuosi 2000)

Kokoavasti voidaan todeta, ettei vuosikurssien välillä ollut juurikaan eroja. Erityisesti väitteiden jakautuminen yhdeksään pääluokkaan oli samankaltaista vuosikurssista riippumatta. Myöskin yksittäisten väitteiden kohdalla vuosikurssit olivat suhteellisen yksimielisiä. Merkittäviä eroja (väitteitä, joiden kohdalla ero muihin vuosikursseihin tai vuosikurssien keskiarvoon vähintään 10%) löytyi ainoastaan muutamien yksittäisten väitteiden kohdalla.

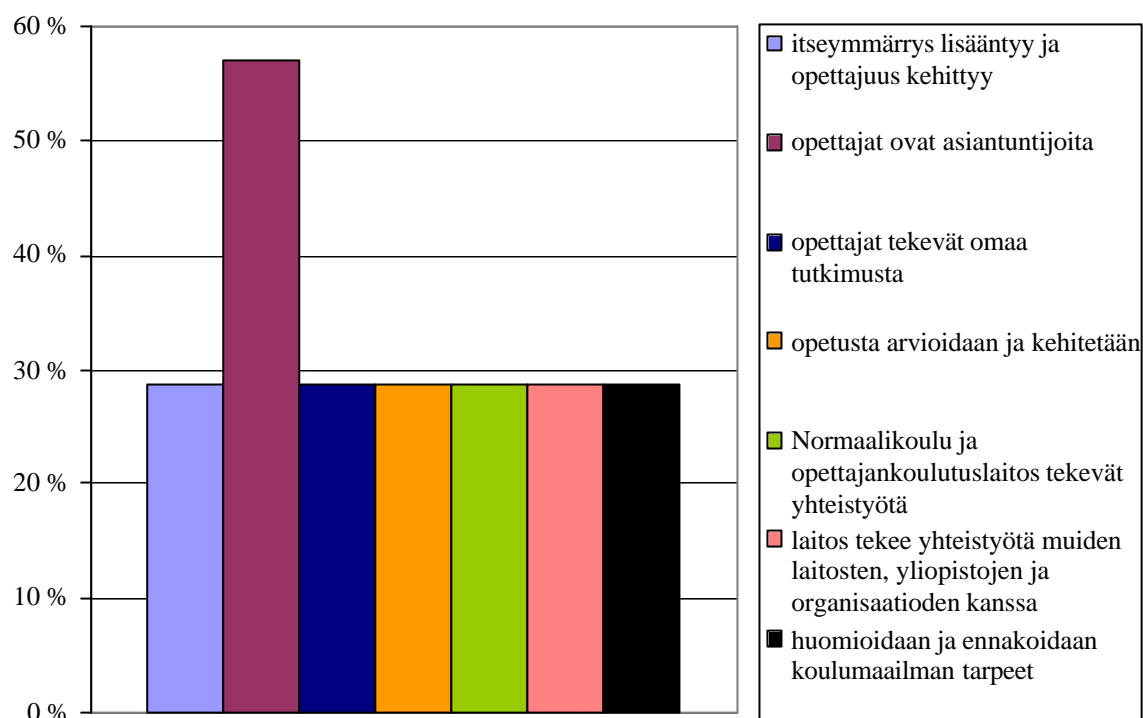
6.3 Normaalikoulun luokanopettajien käsityksiä laadukkaasta opetuksesta

Normaalikoulun seitsemän luokanopettajaa nostivat tärkeimmäksi opetuksen laadukkuuden tekijäksi opettajan ominaisuudet. Näistä erityisesti opettajan asiantuntijuus nähtiin merkitykselliseksi opetuksen laadukkuuden kriteeriksi. Asiantuntijuus ja ammattitaito tuotiin esille neljässä vastauksessa seitsemästä. Kaksi henkilöä mainitsi lisäksi opetuksen laadukkuuden kannalta tärkeäksi sen, että yliopisto-opettaja tekee omaa tutkimusta. Luokanopettajien mielestä toiseksi tärkein opetuksen laadukkuuteen vaikuttava tekijä on opetettavat sisällöt. Heidän vastauksissaan tähdentyi koulumaailman ja työelämän tarpeiden huomioiminen opetussisältöjä valittaessa.

Edelleen vastaajat pitivät opetuksen laadukkuuden kannalta tärkeinä opintojen luonteeseen ja laitoksen tekemään yhteistyöhön liittyviä tekijöitä. Vastauksista ilmeni, että luokanopettajien mielestä opetuksen arviointi ja kehittäminen vaikuttaa opetuksen laatuun. Yhteistyöstä nostettiin esille Normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyön tärkeys sekä opettajankoulutuslaitoksen ja muiden laitosten, yliopistojen ja organisaatioiden välisen yhteistyön merkitys. Kokonaiskuva Normaalikoulun luokanopettajien käsityksistä opetuksen laadunkriteereihin liittyen esitetään kuvioissa 6 ja 7.



KUVIO 6. Normaalikoulun luokanopettajien esittämien väitteiden jakautuminen pääluokkiin



KUVIO 7. Väitteet, jotka esiintyvät vähintään 15%:ssa Normaalikoulun luokanopettajien vastauksista

6.4 Yliopisto-opettajien käsityksiä laadukkaasta opetuksesta

Yliopisto-opettajien nostivat tärkeimmäksi opetuksen laadukkuuden kriteeriksi opintojen luonteen. Noin neljäsosan (23%) mielestä opetus on laadukasta silloin, kun se haastaa opiskelijan ajattelemaan, eikä anna valmiita vastauksia. Noin viidesosa vastaajista korosti lisäksi teorian ja käytännön yhdistämisen sekä opetuksen vuorovaikutuksellisuuden merkitystä. Vuorovaikutuksellisuus todentuu yliopisto-opettajien mielestä opetuksessa dialogisuutena.

...oppimistilanteessa on tilaa yhteiselle pohdiskelulle, eilaisten näkökulmien avaamiselle, perusteluille ja selvennyksille → (dialogi). (yliopisto-opettaja)

...opettajan toiminta perustuu dialogisuuden tavoitteelle, ja tämän seurauksena opiskelija saa vastuuta oppimisesta eikä opettaja ole toiminnan keskipiste. (yliopisto-opettaja)

Vastausten määrän perusteella seuraavaksi tärkeimmiksi tekijöiksi opettajat nimesivät tavoitteet ja opettajan ominaisuudet. 13% yliopisto-opettajista oli sitä mieltä, että opetus on laadukasta silloin, kun tavoite on paitsi selkeä myös opettajan ja opiskelijan tiedossa. Edelleen opettajien mielestä laadukkaan opetuksen kannalta

itseymmärryksen lisääntyminen ja opettajuuden kehittyminen ovat oleellisia. Tämä kriteeri ilmaistiin aineistossa muun muassa seuraavalla tavalla:

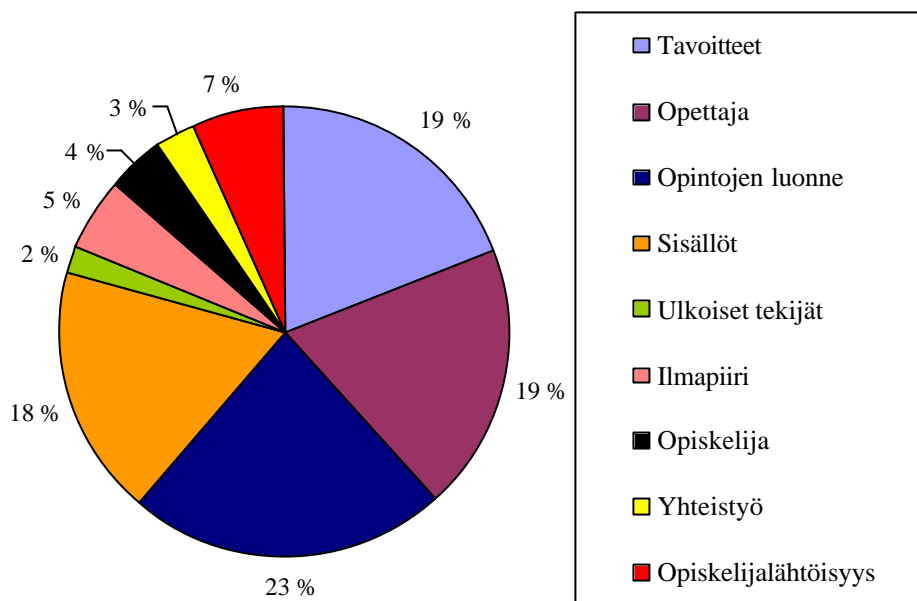
...se auttaa opis kelijaa löytämään oman tiensä hänen kehittäessään omannäköistään opettajuutta ja omaa ajatteluaan. (yliopisto-opettaja)

...opetus herättää ajatuksia, pohdiskelua ja reflektointia (erityisesti liittyen ammatilliseen identiteettiin ja opettajuuteen). (yliopisto-opettaja)

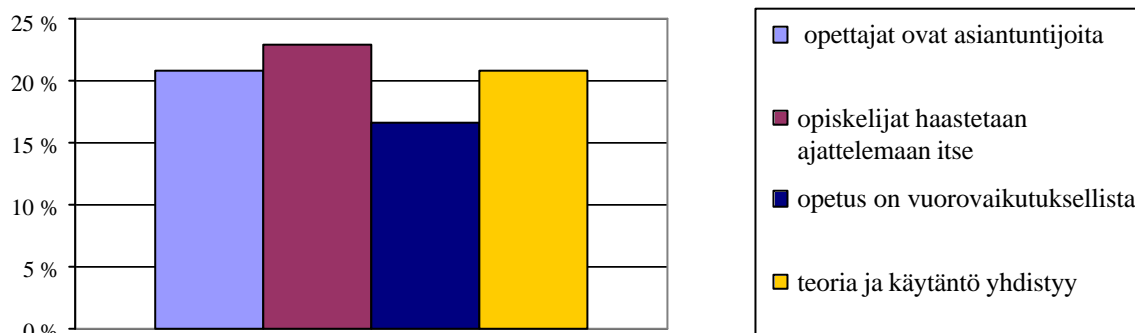
Opettajan ominaisuuksista asiantuntijuutta keskeisimpänä piti noin viidesosa (21%) yliopisto-opettajista. Myös se, että opettajat kehittävät itseään, tekevät tutkimusta sekä se, että opettajat ovat motivoituneita opettamaan ja innostuneita opettamastaan aiheesta mainittiin opettajien vastauksissa tähdellisinä opetuksen laaduntekijöinä.

Kolmanneksi eniten opettajien vastauksissa oli väitteitä, joissa laadukas opetus yhdistettiin sisältöihin. 15% yliopisto-opettajista oli sitä mieltä, että laadukas opetus perustuu tutkittuun tietoon. Muita sisältöihin liitettyjä laadukkaan opetuksen kriteereitä olivat kurssien linkittyminen toisiinsa sekä työelämän ja koulumaailman tarpeiden huomioiminen sisältöjä suunniteltaessa. Kumpikin näistä väitteistä ilmeni 10%:ssa yliopisto-opettajien vastauksista.

Yliopisto-opettajien vastauksissa oli jonkin verran hajontaa. Yksittäisistä väitteistä mikään ei noussut mainintamäärältä selkeästi muiden yli ja niiden prosentuaaliset osuudet pysyttelivät noin 10%:ssa. Yliopisto-opettajien vastausten jakautuminen pääluokkiin sekä useimmin mainitut kriteerit on esitetty kuvioissa 8 ja 9.



KUVIO 8. Yliopisto-opettajien esittämien väitteiden jakautuminen pääluokkiin



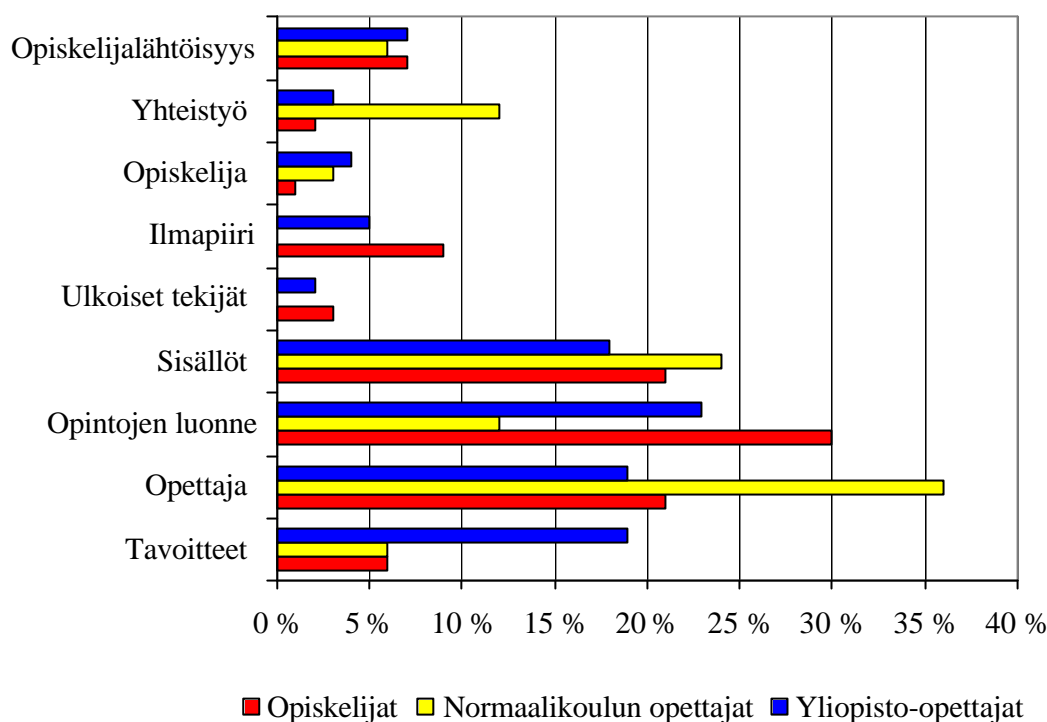
KUVIO 9. Väitteet, jotka esiintyivät vähintään 15%:ssa yliopisto-opettajien vastauksista

6.5 Yhtäläisyydet ja erot tiedeyhteisön jäsenten käsityksissä

Kun opiskelijoiden, Normaalikoulun luokanopettajien ja yliopisto-opettajien vastauksia vertaa toisiinsa, käy ilmi, että pääluokat painottuvat ryhmien vastauksissa hiukan eri tavoin. Pääluokkien painottuminen ilmenee kuviosta 10. Yliopisto-opettajat mainitsevat muita useammin tavoitteet opetuksen laadukkuuteen

vaikuttavaksi tekijäksi. Muilla ryhmillä väitteistä 6% kohdistui tavoitteisiin; opettajien väitteistä 19% koski tavoitteita. Normaalikoulun luokanopettajat puolestaan korostivat vastauksissaan opettajan merkitystä laadukkaana opetuksen tekijänä. Heidän väitteistään 36% liittyi opettajaan, kun keskimäärin 21% kaikista väitteistä yhdistettiin opettajan ominaisuuksiin. Samaten Normaalikoulun luokanopettajat nostivat vastauksissa muita useammin esille yhteistyön merkityksen opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Luokanopettajat toivat sen sijaan muita harvemmin julki opintojen luonteeseen liittyviä väitteitä. Kun opiskelijoiden väitteistä kolmasosa ja yliopisto-opettajienkin vastauksista yli 20% kytkeytyi opintojen luonteeseen, niin Normaalikoulun opettajien väitteistä vain neljä koski kyseistä pääluokkaa.

Yhteistä opiskelijoiden, yliopisto-opettajien ja Normaalikoulun luokanopettajien väitteiden pääluokkiin jakautumiselle on se että, kaikki ryhmät pitivät keskeisenä opetuksen laaduntekijänä sisältöjä. Jokaisen ryhmän mainitsemista väitteistä keskimäärin viidesosa (20%) liittyi sisältöihin. Mikään ryhmä ei sen sijaan pitänyt kovin merkityksellisenä opetuksen laatuun vaikuttavana tekijänä ulkoisia tekijöitä, opiskelijan ominaisuuksia, oppijälähtöisyyttä eikä laitoksella vallitsevaa ilmapiiriä. Jokainen näistä pääluokista keräsi selvästi alle 10%:ia kaikista väitteistä.



KUVIO 10. Väitteiden jakautuminen pääluokkien ryhmittäin

Yksittäisiä väitteitä tutkittaessa ryhmien välille muodostuu joitakin eroja.

Normaalikoulun luokanopettajat pitivät opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laatua parantavana tekijänä laitoksen yhteistyötä sekä Normaalikoulun että muiden laitosten, yliopistojen ja organisaatioiden kanssa. Yhteistyön merkityksen nosti esille 29% luokanopettajista. Sen sijaan yliopisto-opettajista ja opiskelijoista yhteistyön mainitsi vain muutama prosentti vastaajista. Normaalikoulun luokanopettajat toivat yhteistyön julki muun muassa seuraavin tavoin:

...OKL ja Norssi (+ ainelaitokset) tekevät yhä kiinteämpää yhteistyötä opintojen ja harjoittelujen rytmityksessä ja op.harjoittelun ohjauksessa; sen suunnittelussa ja toteutuksessa. (Normaalikoulun luokanopettaja)

...se on kiinnostunut tekemään / sillä on valmiudet tehdä yhteistyötä muiden yliopiston laitosten ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Se seuraa ja osallistuu kansalliseen ja kansainväliseen ajankohtaiseen keskusteluun, kehitys- ja tutkimustyöhön. (Normaalikoulun luokanopettaja)

Yhteistyön lisäksi Normaalikoulun luokanopettajat näkivät tärkeäksi laaduntekijäksi sen, että opetuksessa huomioidaan ja ennakoidaan koulumaailman tarpeet, opetusta arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti sekä sen, että opetus johtaa opiskelijoiden

itseymmärryksen lisääntymiseen ja opettajuuden kehittymiseen. Seuraavat esimerkit kuvaavat, miten luokanopettajat esittivät edellä mainitut kriteerit vastauksissaan.

...jos kykenemme ennakoimaan tulevaisuuden opettajankoulutustarpeet; tavoitteet ja sisällöt.
(Normaalikoulun luokanopettaja)

...laitoksella on visio, jota kohti kaikkea toimintaa kehitetään ja henkilöstö on sitoutunut tähän yhteiseen prosessiin! (Normaalikoulun luokanopettaja)

...opetuksessa tuetaan tulevien opettajien professionaalisen kompetenssin kehittymistä: kykyä omien ammatillisten piirteiden ja ominaisuuksien autonomiseen kehittämiseen.
(Normaalikoulun luokanopettaja)

Mainintamäärän perusteella yliopisto-opettajat ja opiskelijat eivät pitäneet edellä mainittuja kriteereitä yhtä olennaisina: jokainen näistä väitteistä esiintyi vain noin 10%:ssa yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden vastauksista. Lisäksi Normaalikoulun luokanopettajista 29% tähdensi sen tärkeyttä, että yliopisto-opettajat tekevät omaa tutkimusta. Yliopisto-opettajista tämän kriteerin toi esille 13%, opiskelijoista ei yksikään. Ainut opetuksen laadukkuuden kriteeri, jonka yliopisto-opettajat mainitsivat muita ryhmiä useammin oli opetuksen pohjautuminen tutkittuun tietoon. Tämän kriteerin esitti 15% opettajista. Opiskelijoista ja Normaalikoulun luokanopettajasta kukaan ei tuonut julki tätä näkökulmaa. Oman tutkimuksen tärkeydestä ja opetuksen pohjautumisesta tutkittuun tietoon Normaalikoulun luokanopettajat ja yliopisto-opettajat kirjoittivat seuraavasti:

...omaa tutkimustoimintaa vireillä / käynnissä. (Normaalikoulun luokanopettaja)

...AJANKOHTAISTA l. nojaa uusimpiin tutkimustietoihin ja opetusteorioihin. (yliopisto-opettaja)

Opetuksen laadukkuuden kriteeri, jonka toivat ilmi ainoastaan opiskelijat, on tekemällä oppiminen. Tekemällä oppimisella opiskelijat tarkoittavat sitä, että he saavat itse käytännössä toimia.

...opetus on mahdollisimman käytännönläheistä. Parhaiten mielestäni oppii tekemällä ja kokeilemalla itse. (opiskelija, aloitusvuosi 2003)

...opetus on käytännönläheistä. Tehdään itse, kokeillaan, harjoitellaan ja samalla keskustellaan. (opiskelija, aloitusvuosi 2000)

Opiskelijoille oli lisäksi muita ryhmiä tärkeämpää se, että opinnot ovat joustavia, sisällöissä ei ole päällekkäisyyksiä ja että ne ovat mielekkäitä sekä se, että opiskelijat voivat vaikuttaa opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja toteutukseen. Nämä kriteerit

ilmenivät noin viidesosassa opiskelijoiden vastauksista, kun taas Normaalikoulun luokanopettajista ei yksikään ja yliopisto-opettajistakin vain 10%:a listasi edellä mainitut tekijät opetuksen laadukkuuden kriteereiksi. Erityisen merkityksellisenä opetuksen laadun kannalta opiskelijat pitivät sitä, että opinnot ovat hyödyllisiä tulevan ammatin kannalta. Opiskelijoista 31% tähdensi opintojen hyödyllisyyttä opettajan ammatin kannalta. Myös osassa (15%) Normaalikoulun sekä yliopiston opettajien listatauksissa tämä kriteeri esiintyy viiden tärkeimmän joukossa, mutta se tuli esille kuitenkin opiskelijoiden vastuksia harvemmin.

Huomionarvoista on, että yliopisto-opettajat ja opiskelijat olivat yksimielisiä opetuksen vuorovaikutuksellisuuden ja ajattelemaan haastamisen sekä teorian ja käytännön yhdistämisen tärkeydestä. Noin viidesosa yliopisto-opettajista ja opiskelijoista piti sekä ajattelemaan haastamista että teorian ja käytännön yhdistymistä merkityksellisenä opetuksen laadukkuuden tekijänä. Edelleen yli 15% heistä nosti vuorovaikutuksellisuuden laadukkuuden kriteeriksi. Normaalikoulun opettajista puolestaan kukaan ei tuonut edellä mainittuja näkökulmia esille vastauksissaan. Samankaltainen ero ryhmien välillä ilmenee puhuttaessa ilmapiirin ja toimivan vuorovaikutuksen merkityksestä opetuksen laadukkuuteen. Yliopisto-opettajista ja opiskelijoista keskimäärin 14% piti tätä kriteeriä tärkeänä, kun taas Normaalikoulun opettajat eivät listanneet ilmapiiriä viiden tärkeimmän laadukkuuteen vaikuttavan tekijän joukkoon lainkaan. Seuraavat lainaukset ovat esimerkkejä yliopisto-opettajan ja opiskelijan tavoista tuoda esiin ilmapiirin merkitys laaduntekijänä.

...kouluttajien ja opiskelijoiden vuorovaikutus on selkeää ja avointa. Selkeydellä ja avoimuudella tarkoitetaan sitä, että jokainen tuntee olevansa turvassa esittäessään ajatuksia, mielipiteitä ja väitteitä. (yliopisto-opettaja)

...oppimisympäristön avoimuus on turvattu. Kaikkia osapuolia kuullaan. Kaikilla on vaikutusmahdollisuus. Hierarkiset rakenteet sivuutetaan. (yliopisto-opettaja)

...kannustava ja luova ilmapiiri – kilpailu ja omaneduntavoittelu toisarvoista. (opiskelija, aloitusvuosi 1988)

...kommunikointi opiskelijoiden ja opettajien välillä toimii. Kummatkin ovat valmiita kuuntelemaan toisiaan ja myös ottamaan toistensa mielipiteet huomioon. (opiskelija, aloitusvuosi 2002)

Yhteistä kaikille ryhmille – yliopisto-opettajille, opiskelijoille ja Normaalikoulun opettajille – on se, että ne pitävät ensisijaisen tärkeänä laadukkuuden tekijänä

opettajan asiantuntijuutta. Normaalikoulun luokanopettajista 57%, opiskelijoista 32% ja yliopisto-opettajista 21% painotti tätä kriteeriä. Kaikki ryhmät esittivät merkittäväksi laadunkriteeriksi myös sen, että opettaja on motivoitunut aiheesta ja opettamisesta. Keskimäärin joka viides vastaaja (19%) nosti tämän näkökulman esille vastauksessaan. Edelleen lähes 15% kaikista ryhmistä oli sitä mieltä, että opetus on laadukasta silloin, kun opettaja toimii itse niin kuin opettaa ja kun opetuksessa otetaan huomioon opiskelijoiden tarpeet eli vahvuudet ja heikkoudet.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA YLEISTETTÄVYYS

Tutkijat kokivat tutkimuksen aiheen haasteellisena. Laatu on käsitteenä moniulotteinen ja laatuun liittyvä kirjallisuudessa käsitettä lähestytään usein teollisesta ja kaupallisesta näkökulmasta, mikä hankaloitti laadun käsitteen teoreettista jäsentämistä opetuksen kontekstissa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tutkijat perehtyivät aiheeseensa ja tiedostivat käsitteen määrittelyssä ja jäsentämisessä esiintyvät ristiriidat. On huomattavaa myös, että laatu-käsite on voinut olla ongelmallinen tutkittaville ja siten vaikuttaa tuloksiin. Myös vastikään tapahtunut ja tunnekuohun aiheuttanut tutkittavaan asiaan liittyvä tapahtuma on voinut vinouttaa vastauksia. (Järvinen & Järvinen 2000, 157-158.)

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa lisäksi se, että tutkijat tiedostivat omat lähtökohtansa – sen, että he ovat osa tutkittavaa yhteisöä – ja tunnustivat, että ne vaikuttivat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Etuna tutussa ympäristössä toimimisessa oli kuitenkin se, että oman taustansa ansiosta tutkijat olivat hyvin sisällä tutkimassaan oppiainekulttuurissa sekä sen opetus- ja opiskelukäytänteissä. Tutkijat tunsivat opetusohjelmaa samoin kuin laitoksen epävirallista arkea sisältäpäin, minkä takia tutkijoiden oli helppo ymmärtää tutkittavien käsityksiä. Haittana tutkijat puolestaan pitivät aineistolle sokeutumisen vaaraa. (Syrjälä ym. 1994, 124.)

Edellisten lisäksi metodin valinta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Kyselylomaketutkimuksen käyttö tutkimusmetodina lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska tutkimuskysymys esitettiin jokaiselle koehenkilölle täysin samassa muodossa. Näin varmistettiin, että vastaukset olivat vertailukelpoisia keskenään. (Valli 2001, 101.) Samoin luotettavuutta lisää se, että ja tiedot saatiin suoraan vastaajilta. Tosin on mahdollista, että vastaaja ymmärsi kysymyksen eri tavoin kuin tutkijat olivat sen tarkoittaneet ymmärrettäväksi (Valli 2001, 100). Tätä mahdollisuutta pyrittiin kuitenkin vähentämään tekemällä esitutkimus, jonka pohjalta tutkimuskysymystä muotoiltiin yksiselitteisemmäksi. Myös vastausohjeiden selkeyteen kiinnitettiin erityistä huomioita. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkittaville tarjottiin myös tilaisuus kysyä lomakkeeseen liittyvistä epäselvyyksistä. (Järvinen & Järvinen 2000, 155-156; Valli 2001, 100, 102.) Vaikka vastausohjeet olivat selkeät ja ne näytettiin ymmärtävän pääosin tutkijoiden

tarkoittamalla tavalla, niin silti osa tutkittavista listasi viiden tärkeimmän opetuksen laatuun vaikuttavan seikan sijasta joko enemmän tai vähemmän kuin viisi tekijää. Tämä näkökohta on otettava huomioon tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta arvioitaessa. Lisäksi avoimen kysymyksen haittana ja luotettavuutta heikentävänä tekijänä oli se, että osa vastauksista oli ylimalkaisia ja epätarkkoja (Valli 2001, 111).

Muutenkin tutkittavat pyrittiin ottamaan huomioon tutkimushetkellä.

Tutkimuslomake oli lyhyt, joten siihen vastaaminen ei vienyt paljoa tutkittavien aikaa (Valli 2001, 100). Myös kiire pyrittiin eliminoimaan antamalla tutkittaville riittävästi aikaa pohtia kysymystä. Ongelmana tutkijat kokivat kuitenkin sen, että vastaajat vaikuttivat täystyöllistetyiltä muiden velvollisuuksiensa puolesta. Energian, ajan ja mahdollinen kiinnostuksen puute saattoi olla syynä erityisesti Normaalikoulun luokanopettajien alhaiseen osallistumisinnokkuuteen.

Edelleen tutkimuksen luotettavuutta lisättiin tarjoamalla tutkittaville mahdollisuus vastata tutkimukseen nimettömästi. Tutkijat kokivat tämän tärkeäksi useasta eri syystä. Nimettömyyteen päädyttiin ensinnäkin, koska opetus koetaan usein henkilökohtaisena ja arkaluontoisena asiana. Toiseksi osa vastaajista oli tutkijoiden opiskelutovereita ja opettajia. Nimettömyydellä pyrittiin varmistamaan se, että tutkittavat uskalsivat vastata kysymykseen rehellisesti ajattelematta, mitä tutkijat mahdollisesti olettivat heidän siihen vastaavan. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisättiin jättämällä kysymys avoimeksi. Tällä varmistettiin se, etteivät valmiit vastausvaihtoehdot ohjailleet tai rajoittaneet tutkittavien ajattelua.

Tutkittavien suuri määrä ja suhteellisen korkea vastausprosentti varmistivat sen, että tulokset edustavat tiedeyhteisössä yleisesti vallitsevia käsityksiä (Järvinen & Järvinen 2000, 172). Myös se, että tutkittavat valittiin arpomalla sekä se, että he edustivat kattavasti eri tiedeyhteisön tahoja, oikeuttaa tutkimustulosten yleistämisen koskemaan koko Jyväskylän opettajankoulutuslaitosta. Tutkimuksen yleistettävyyttä arvioitaessa on kuitenkin huomattava, että vaikka Normaalikoulun luokanopettajien vastausprosentti oli hyvä (37%), niin määrällisesti opettajia osallistui tutkimukseen vain seitsemän. Näin ollen on mahdollista, että tuloksissa painottuu yksittäisen opettajan mielipide. Lisäksi merkillepantavaa on, että tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, jolloin on mahdollista, että vastaukset heijastelevat vain tietyn tyyppisten ihmisten käsityksiä laadukkaasta opetuksesta. On mahdotonta tietää

varmaksi, miten – jos mitenkään – tutkimustulokset olisivat olleet erilaisia siinä tapauksessa, että myös tutkimuksesta poisjääneet olisivat osallistuneet siihen.

Lisäksi on syytä muistaa, että aineisto kuvaa vain tiettyä hetkeä, ja tutkittavien käsitykset opettajankoulutuslaitoksen opetuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä voivat muuttua. Tutkimus on siis aika- ja tilannesidonnainen ja täten tulosten laajempi yleistäminen edellyttää kriittistä suhtautumista. Tutkimus on siis tapaustutkimus-tyyppinen (Järvinen & Järvinen 2000, 78). Toisaalta Suomen opettajankoulutuslaitokset ovat rakenteeltaan niin samanlaisia, että tuloksien voidaan olettaa olevan suuntaa-antavia myös muissa opettajankoulutuslaitoksissa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomattava, että joku toinen tutkija olisi voinut tulosten analyysissa päätyä erilaiseen luokitukseen. Näin siitä syytä, että tutkijoiden omat mielipiteet ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat luonnollisesti aineiston analysointiin ja tulosten raportointiin. Lisäksi merkillepantavaa on se, että luokittelu ei ollut yksiselitteistä: Monet väitteet olisivat sopineet useampaankin pääluokkaan. Toisaalta osaa väitteistä oli vaikea sijoittaa mihinkään luokkaan. Luotettavuutta lisätäkseen tutkijat jättivätkin vastauksen luokittelematta, jos väite ei tuntunut luonnollisesti sopivan yhteenkään pääluokkaan. Myöskin pääluokkia olisi ollut mahdollista yhdistellä suuremmiksi kokonaisuuksiksi tai vaihtoehtoisesti pilkkoa pienemmiksi. Esimerkiksi oppijalähtöisyyttä oltaisiin voitu käsitellä osana opintojen luonne –pääluokkaa. Aineiston analyysin luotettavuutta parantaa kuitenkin se, että luokittelua oli tekemässä kaksi tutkijaa. Kahden tutkijan käyttäminen varmensi sitä, että tutkittavien ilmaisut tulkittiin heidän tarkoittamallaan tavalla (Syrjälä ym. 1994, 129). Myös se, että tutkittavien käsityksistä annettiin esimerkkejä ja tutkimusta raportoitaessa käytettiin suoria lainauksia, paransi luotettavuutta, koska näin lukijalle annettiin mahdollisuus arvioida tutkijoiden tulkintojen oikeellisuutta.

8 POHDINTA

Lain mukaan yliopistolla on kolme tehtävää: opetus, sivistys ja tutkimus (Yliopistolaki 645/1997). Tässä tutkimuksessa on keskitytty yliopiston opetukselliseen tehtävään ja erityisesti laadukkaan opetuksen tunnusmerkkeihin. Tutkimus pohjautuu käsitykseen, jonka mukaan laadukas opetus on suhteellinen, kontekstuaalinen ja muutoksellinen ilmiö. Koulutusalat ja niiden opetukselliset tilanteet sekä niissä tarvittavat ratkaisut ovat erilaisia ja tämän takia tarvitaan laitospohjaisia kriteereitä. Vaikka ei ole siis olemassa yhtä ainoaa, standardinmukaista, hyvää opetustapaa, kriteerit ovat kuitenkin tärkeitä, koska ne toimivat pohjana opetuksen kehittämiseksi. (Knubb-Manninen & Nuutinen 2002, 15.)

Tutkimuksen päätarkoituksena oli luoda Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle laadukkaan opetuksen kriteereitä tiedeyhteisön toimijoiden käsityksien pohjalta. Laadun kriteereiden luomisen perustana oli siis organisaatiolähtöinen laadun kehittäminen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen opettajien ja opiskelijoiden sekä Normaalikoulun luokanopettajien käsityksiä siitä, mikä tekee opetuksesta laadukkaan. Päämääränä oli saattaa tiedeyhteisön jäsenet tietoisiksi erilaisista tiedeyhteisössä valitsevista käsityksistä. Lisäksi vastauksissa ilmenneiden yhteisesti jaettujen käsitysten pohjalta pyrittiin luomaan laitoksen opetukselle laadukkuuden kriteereitä, joita voidaan jatkossa käyttää opetuksen arviointia suunniteltaessa.

Tutkimuksessa ilmeni, että yliopisto-opettajat, opiskelijat ja Normaalikoulun luokanopettajat painottavat erityisesti opintojen luonteen merkitystä laadukkaan opetuksen tekijänä. He korostavat myös opettajan osuutta samoin kuin sisältöjen merkitystä. Vaikka kaikki ne pääluokat, jotka muodostuivat suurimmiksi, liittyvät varsinaiseen opetustilanteeseen, niin tutkittavat toivat esille myös sellaisia opetuksen laadukkuuden kriteereitä, jotka kytkeytyvät välittömän opetustapahtuman ulkopuolisiin tekijöihin. Tässä suhteessa tutkimustulokset ovat yhdensuuntaisia Aspinin (1993), Helakorven (1994), Korkeakosken ja Nevon (1986) käsitysten kanssa siitä, mitä osa-alueita tulee ottaa huomioon opetuksen laadukkuutta arvioitaessa.

Yksittäisistä väitteistä tutkittavat mainitsivat useimmin opettajan ammattitaidon. Tulos on yhtäpitävä Yljoen (1994b), Nikin (1995) sekä Hiironniemen ja Tuunasan (1995) tutkimustulosten kanssa. Näyttää siis siltä, että opettajankoulutuslaitoksella on kiinnitettävä huomioita erityisesti opettajien osaamiseen ja tuettava heidän ammattitaitonsa kehittämistä. Myönteistä onkin, että opettajan opetustaitoa on alettu arvostaa aikaisempaa enemmän yliopistovirkoja täytettäessä. Tärkeää on kuitenkin pitää mielessä myös se, että tutkimus on olennainen osa yliopisto-opettajan toimenkuvaa. Kumpaakaan, opettamista eikä tutkimista, voi siis unohtaa, vaan opettajille on tarjottava mahdollisuus toteuttaa molempia ammatin osa-alueita tasapuolisesti.

Seuraavaksi useimmin tutkittavat listasivat laadukkuuden kriteeriksi teorian ja käytännön yhdistämisen, opintojen hyödyllisyyden opettajan ammatin kannalta sekä sen, että opiskelijat haastetaan ajattelemaan itse. Opetuksen hyödyllisyys ammatin kannalta ei ole tullut sellaisenaan esille muissa tutkimuksissa. Sitä vastoin teorian ja käytännön toisiinsa nivominen sekä omaan ajatteluun kannustaminen on listattu opetuksen laadunkriteereiksi myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Hiironniemi & Tuunanen 1995, Ylijoki 1994b).

Tutkimustulokset eivät tue Rähän (2003) esittämää väitettä siitä, että luokanopettajaopettajaopiskelijat toivoisivat opinnoiltaan ainoastaan toiminnallisuutta ilman syvällistä keskustelua. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella olisikin syytä kiinnittää huomioita siihen, että kaikilla kursseilla opintojen alusta alkaen tarjotaan mahdollisuus oman ajattelun kehittämiseen, asioiden kyseenalaistamiseen sekä itsenäiseen vastausten etsimiseen. Tutkimustulokset osoittivat myös, että opettajankoulutuslaitoksen tiedeyhteisön jäsenet odottavat koulutuksen olevan ammattiin valmistava. Kuitenkin vain harva vastaajista oli sitä mieltä, että opetuksessa tulee antaa valmiita toimintamalleja tai vinkkejä erilaisista tilanteista selviytymiseksi. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetus tulee siis suunnitella niin, että teoria ja käytäntö täydentävät toisiaan ja että se on hyödyllistä opettajan ammatin kannalta. Toisin sanoen opetuksen tulee tarjota välineitä opetustyön tueksi sekä ottaa huomioon koulumaailman todellisuus.

Yhteistä opiskelijoiden, yliopisto-opettajien ja Normaalikoulun luokanopettajien väitteiden pääluokkiin jakautumiselle on se että, kaikki ryhmät pitävät keskeisenä opetuksen laaduntekijänä sisältöjä. Myös Hiironniemen ja

Tuunasan (1995) sekä Ylijoen (1994b) tutkimuksissa sisällöt nimettiin yhdeksi opetuksen laatuun vaikuttavaksi tekijäksi. Tutkimustuloksista selviää, että tutkittavat pitävät oleellisena sitä, että sisällöt muodostavat loogisesti etenevän ja yhtenäisen kokonaisuuden. Niinpä Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opettajien tulee tehdä yhteistyötä niin opetuksen suunnittelussa kuin toteutuksessakin, jottei opinnoissa ole päällekkäisyyksiä ja jotta niistä muodostuu eheä jatkumo. Pelkkä opettajien halu tehdä yhteistyötä ei kuitenkaan riitä; yhteistyötä täytyy myös tukea hallinnollisilla ratkaisuilla. On varmistettava, että opettajilla on aikaa yhteistyöhön ja että he saavat korvauksen tekemästään työstä.

Samoin kuin Ylijoen (1994b) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa vastaajat pitivät ulkoisia tekijöitä suhteellisen merkityksettöminä opetuksen laadukkuuden kannalta. Hyvät välineet ja riittävät resurssit helpottavat opetusta, mutta ne eivät ole välttämättömyys laadukkaalle opetukselle. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetusta arvioitaessa ulkoisiin tekijöihin voidaan siis kiinnittää huomioita, mutta niitä ei ole tarkoituksenmukaista pitää ensisijaisena kehityksen kohteena. Ulkoisten tekijöiden lisäksi myöskin opiskelijan ominaisuuksiin liitettyjä väitteitä oli vastauksissa vähän. Tämä voidaan tulkita niin että, että sekä opettajat että opiskelijat näkevät opetustapahtuman edelleen opittavan aineksen siirtona opettajalta opiskelijalle ennenkin kuin opiskelijan itsensä suorittamana tiedon rakentamisena. Toisin sanoen opetusprosessin keskiö on opettaja, ei opiskelija. Näin ollen laadukas opetus riippuu ennen kaikkea opettajan toiminnasta opiskelijan ollessa aktiivisen toimijan sijaan opetuksen kohde. Toisaalta on mahdollista, että tutkittavat erottavat opetuksen ja oppimisen toisistaan ja tästä syystä vastatessaan ajattelivat nimenomaan opettajan opetusta ja sen laatuun vaikuttavia tekijöitä. On siis todennäköistä, että jos oltaisiin kysytty laadukkaaseen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, vastaajat olisivat tuoneet useammin esille opiskelijan ominaisuudet. Tutkijat haluavatkin korostaa, että niin tärkeä tekijä kuin opettaja opetustilanteessa onkin, ei hän ole yksin vastuussa laadukkaasta opetuksesta. Opettajan lisäksi laadukasta opetusta on rakentamassa paitsi opiskelija myös laitoksen johto, yliopiston hallinto sekä yliopiston ulkopuoliset tahot kuten opetushallitus.

Edelleen Normaalikoulun luokanopettajat, yliopisto-opettajat ja opiskelijat eivät painottaneet oppijalähtöisyyttä eivätkä laitoksella vallitsevaa ilmapiiriä. Näiden

pääluokkien suhteellinen pienuus voidaan selittää sillä, että ne ovat aiheeltaan suppeampia kuin muut pääluokat. Oppijalähtöisyys ja ilmapiiri olisi siis ollut mahdollista sisällyttää muihin pääluokkiin, mutta tutkijat katsoivat niiden olevan omien luokkien arvoisia, sillä ne saivat aiheen rajallisuudesta huolimatta suhteellisen paljon mainintoja. Samaten oppijalähtöisyys ja ilmapiiri -luokkiin olisi ollut mahdollista liittää väitteitä, jotka nyt sijoitettiin toisiin pääluokkiin, jolloin luokat olisivat näyttäneet suhteellisesti suurempina.

Erona yliopisto-opettajien, opiskelijoiden ja Normaalikoulun luokanopettajien välillä on se, että yliopisto-opettajat mainitsivat tavoitteet opetuksen laadukkuuteen vaikuttavaksi tekijäksi muita useammin. Onko siis niin, että opettajat painottavat opetuksessaan tavoitteiden saavuttamista, opetuksen tulosta, eivätkä niinkään prosessia? Tutkimustulosten perusteella asia näyttäisi olevan näin, mikä on toisaalta luonnollista, sillä tavoitteiden saavuttamista pidetään suhteellisen helposti mitattavissa olevana ja siten selkeänä opetuksen laadukkuuden mittarina. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella olisi kuitenkin hyvä kiinnittää huomioita siihen, että tavoitteiden saavuttamista arvioidaan pätevillä mittareilla. Ensiarvoisen tärkeää on myös tarkastella opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita sekä kurssitavoitteita ja pohtia aidosti, ovatko ne ensinnäkin opettajaksi kasvun kannalta oleellisia ja toiseksi ovatko ne saavutettavissa.

Normaalikoulun luokanopettajat puolestaan korostavat opettajan ominaisuuksien ja yhteistyön merkitystä muita ryhmiä enemmän. Myös yksittäisten kriteereiden tasolla Normaalikoulun luokanopettajat pitävät opettajankoulutuslaitoksen yhteistyötä Normaalikoulun ja muiden tahojen kanssa tärkeämpänä laadukkuuden kriteerinä kuin muut tutkittavat. Yhteistyön painottuminen Normaalikoulun luokanopettajien vastauksissa on selitettävissä sillä, että opettajina toimiessaan he joutuvat tekemään yhteistyötä monien eri tahojen kanssa, ja näkevät siksi yhteistyö harjoittamisen jo opiskeluaikana tärkeänä. Edelleen toimivan yhteistyön korostuminen Normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen välillä on ymmärrettävää, sillä yhteistyö laitoksen kanssa on osa luokanopettajien toimenkuvaa. Opettajankoulutuslaitoksen opetusta arvioitaessa on siis kiinnitettävä huomioita siihen, kuinka paljon ja millaista yhteistyötä laitos tekee muiden Jyväskylän yliopiston laitosten, yliopistojen, organisaatioiden, yritysten ja erityisesti Normaalikoulun kanssa. Opetusta

arvioitaessa yhteistyön laadukkuutta voidaan tarkastella esimerkiksi siltä kannalta, millaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on suorittaa harjoittelu muualla kuin Normaalikoululla. Lisäksi yhteistyön laatua voidaan punnita muun muassa vieraillevien luennoitsijoiden ja asiantuntijoiden näkökulmasta.

Muita harvemmin Normaalikoulun luokanopettajat toivat julki opintojen luonteeseen liittyviä väitteitä. Toisin sanoen opintojen luonne ei tule ensimmäisenä heidän mieleensä opetuksen laatua pohdittaessa, mikä saattaa johtua siitä, etteivät Normaalikoulun luokanopettajat useinkaan itse osallistu opettajankoulutuslaitoksen opetukseen lukuun ottamatta harjoittelunohjausta.

Ryhmät painottavat myös joitakin yksittäisiä kriteereitä toisistaan poikkeavasti. Yliopisto-opettajat mainitsivat muita ryhmiä useammin laadunkriteeriksi opetuksen pohjautumisen tutkittuun tietoon. Kenties tutkitun tiedon korostuminen opettajilla heijastaa halua painottaa opettajankoulutuksen tieteellisyyttä tilanteessa, jossa opettajankoulutuksen oikeudesta sijoittua yliopistomaailmaan keskustellaan. Toisaalta opettajien tutkitun tiedon korostaminen saattaa johtua myös siitä, että he haluavat pitää kiinni yliopiston sivistävästä tehtävästä sen sijaan, että opettajankoulutuksen annettaisiin luisua ammattikorkeakoulumaiseksi välineelliseksi instituutioksi. Opiskelijoille muita ryhmiä tärkeämpi opetuksen laadukkuuden kriteeri on tekemällä oppiminen. Samoin opintojen joustavuus sekä se, että sisällöissä ei ole päällekkäisyyksiä on opiskelijoille muita ryhmiä tärkeämpää. Tulokset eivät ole yllättäviä ottaen huomioon, että opiskelijat ovat opetustilanteessa oppijan roolissa ja edellä mainitut seikat vaikuttavat nimenomaan oppijan – ei niinkään opettajan – toimintaan. Edelleen opiskelijat pitävät muita ryhmiä merkityksellisempänä sitä, että opinnot ovat mielekkäitä ja hyödyllisiä tulevan ammatin kannalta sekä sitä, että opiskelijat voivat vaikuttaa opintoihin. Opiskelijoiden ajatusten kuunteleminen opetuksen laadukkuuden kriteerinä on tullut esille myös Hiironniemen ja Tuunasan (1995) tutkimuksessa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella on ansiokkaasti aloitettu opiskelijoiden ajatusten huomioiminen perustamalla Jorma-työryhmä, jonka periaatteena on säännöllisten laitoksen johdon ja opiskelijoiden välisten keskustelujen avulla tarjota opiskelijoille mahdollisuus vaikuttaa opintoihin ja samalla osallistua laitoksen opetuksen kehittämiseen. Jatkossakin opettajankoulutuksen opetuksen laatua arvioitaessa on kiinnitettävä huomioita siihen, missä määrin opiskelijat hyväksytään tiedeyhteisön

täysivaltaisiksi jäseniksi, joilla on oikeus ja velvollisuus vaikuttaa laitoksen opetukseen.

Yhteistä kaikille ryhmille – yliopisto-opettajille, opiskelijoille ja Normaalikoulun opettajille – on se, että ne pitävät ensisijaisen tärkeänä yksittäisenä laadukkuuden kriteerinä opettajan asiantuntijuutta. Tämä vahvistaa edelleen aikaisemmin esitettyä käsitystä siitä, että opettajan ammattitaitoa on tarkasteltava opettajankoulutuslaitoksen opetusta arvioitaessa. Edelleen kaikki ryhmät esittävät merkittäväksi laadunkriteeriksi sen, että opettaja on motivoitunut aiheesta ja opettamisesta sekä sen, että opettaja toimii itse niin kuin opettaa. Tästä syytä opettajankoulutuslaitoksella täytyy kartoittaa opettajien mielenkiinnonkohteita ja motivoituneisuutta opettamista kohtaan. Niin ikään arvioitaessa opettajankoulutuslaitoksen opetusta tulee tarkastella, ovatko opettajien käyttämät opetusmenetelmät ajanmukaisia, niitä, joita opettajat ohjaavat opiskelijoita käyttämään. Tulokset eivät ole yllättäviä. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Ylijoki (1994a) sekä Hiironniemi ja Tuunanen (1995). Edellisten lisäksi kaikki ryhmät toivat esille sen, että opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden vahvuudet ja heikkoudet. Tämä näkökulma on tutkijoille uusi. Peruskoulusta puhuttaessa eriyttämisen, vahvuuksien ja heikkouksien huomioonottamisen, katsotaan itsestään selvästi vaikuttavan opetuksen laadukkuuteen. Tutkijoiden kokemusten mukaan eriyttäminen ei ole kuitenkaan samalla tavoin ilmeistä yliopistollisessa opetuksessa. Mielenkiintoista olisikin tutkia, kuinka opiskelijoiden vahvuuksia ja heikkouksia huomioidaan käytännössä opettajankoulutuslaitoksen opetuksessa. Lisäksi yliopisto-opettajille ja opiskelijoille on yhteistä se, että molemmat ryhmät tähdentävät ajattelemaan haastamisen, teorian ja käytännön yhdistämisen sekä opetuksen vuorovaikutuksellisuuden tärkeyttä. Tutkijat näkevät toimivan vuorovaikutuksen avaintekijänä laadukkaaseen opetukseen. Rakentamalla dialogisuuteen perustuva oppimisympäristö useat tutkimuksissa esille tulleet opetuksen laadukkuuden kriteerit, kuten ajattelemaan haastaminen, opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen, opiskelijan aktiivisuus, voisivat täyttyä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tulisikin kohdentaa opetuksen arviointinsa myös opetuksessa toteutuvaan vuorovaikutukseen.

Normaalikoulun luokanopettajien, yliopisto-opettajien ja opiskelijoiden käsitykset laadukkaasta opetuksesta ovat samansuuntaisia. Useat laadukkaasti

opetuksen kriteereistä liitettiin opettajaan ja hänen toimintaansa. Tutkijat haluavat kuitenkin muistuttaa, että vaadittaessa opettajalta laadukasta opetusta täytyy varmistaa, että hänellä on riittävästi resursseja ja oikeuksia sen toteuttamiseksi. Edelleen tutkijat haluavat huomauttaa, että opiskelijoiden rooli laadukkaan opetuksen toteutumisessa on kenties suurempi kuin tutkimustulokset antavat olettaa. Samaten ei sovi täysin unohtaa hallinnollisten ratkaisujen mahdollisia vaikutuksia opetuksen laatuun, vaikka tutkittavat eivät niitä nostaneetkaan tärkeimpien laadukkuuden kriteereiden joukkoon. Toisin sanoen opetuksen laatua arvioitaessa olisi hyvä kenties ottaa huomioon myös esimerkiksi opintojen taloudellisuus ja tuottavuus. Jos jatkossa halutaan täydentää tutkimuksessa esiin tulleita kriteereitä, olisi hyvä ottaa huomioon myös opettajankoulutuslaitoksen tai yliopiston hallinnon edustajien sekä opettajien työnantajien käsitykset opetuksen laadukkuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Tiedeyhteisön jäsenten yhteisesti jakamien sekä yksittäisen ryhmien tärkeiksi nostamien käsitysten pohjalta tutkijat ehdottavat seuraavia seikkoja huomioitaviksi Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetusta arvioitaessa:

- opettajien osaaminen ja heidän ammattitaitonsa kehittäminen
- opettajien motivoituneisuus
- opettajien käyttämien opetusmetodien ajanmukaisuus, hyvän opettajan mallina toiminen
- päällekkäisyyksien ehkäiseminen ja eheän opintokokonaisuuden rakentuminen, opettajien tekemä yhteistyö opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa
- yhteistyö Normaalikoulun, muiden laitosten, yliopistojen, organisaatioiden, yritysten kanssa
- opetuksessa toteutuva vuorovaikutus
- teorian ja käytännön yhdistäminen
- opintojen hyödyllisyys opettajan ammatin kannalta
- opiskelijoiden ajattelun kehittäminen
- opiskelijoiden vahvuuksien ja heikkouksien huomioiminen
- opiskelijoiden tiedeyhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi hyväksyminen
- opetuksen systemaattinen arviointi ja kehittäminen

Tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että tiedeyhteisön jäsenten käsitysten erilaisuus ei ole este Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen arvioinnille tai kehittämiselle. Opettajankoulutuksen opetuksen kehittämisessä on kuitenkin monia muita haasteita. Tällaisia haasteita ovat muun muassa se, kuinka käsitykset voidaan parhaiten ottaa huomioon opetuksen laadukkuuden arviointia suoritettaessa ja se, kuinka kriteerit voidaan parhaiten toteuttaa opetuksessa. Edellisten lisäksi merkittävänä haasteena opettajankoulutuslaitoksen laadunkehittämistyölle on laitoksen omien opetuksen laadun arviointikriteereiden sovittaminen yhteiseen

eurooppalaiseen laatukehukseen (ks. Opetusministeriö 2004). Haasteisiin vastaaminen riippuu koko opettajankoulutuslaitoksen henkilöstön kehittämishalukkuudesta ja viime kädessä tiedeyhteisön halukkuudesta pitää opettajankoulutus yliopiston keskeisenä koulutusalan tulevaisuudessa. On muistettava, että opetuksen kehittäminen on evoluutio – ei revoluutio – joka edellyttää paitsi inhimillisiä voimavaroja ja materialistisia resursseja myös hyvää johtajuutta, luottamuksellista yhteistyötä sekä jatkuvaa toiminnan arviointia.

Oli mielenkiintoista, mutta uskaliaista tutkia sitä tieteellistä ympäristöä, johon tutkijat itse kuuluvat. Projektin edetessä ilmeni, että tutkimus ei kaikilta osin miellyttänyt kaikkia tiedeyhteisön jäseniä. Eräs syy tiedeyhteisön jäsenten epäluuloisuuteen voi olla se, että opetus koetaan usein hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi. Lisäksi se, että laatua pidetään vaikeana ja vieraana käsitteenä, saattoi vaikuttaa asennoitumiseen tutkimusta kohtaan. Pääasiassa suhtautuminen projektiin sen eri vaiheissa oli kuitenkin myönteistä ja kannustavaa. Tutkijat toivovatkin, että valmiiseen raporttiin tutustuttuaan myös projektiin kriittisesti suhtautuneet ymmärtävät, että tutkimus edustaa puhtaasti opettajankoulutuksen sisäistä kehittämistä sen omilla ehdoilla.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1995. Tiedeyhteisö, tieto ja oppiminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Porvoo: WSOY, 25–42.
- Aaltonen, T. & Junkkari, L. 1999. *Yrityksen arvot ja etiikka*. Porvoo: WSOY.
- Ahola, S. & Olin, N. 2000. *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopisto peliä*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 54.
- Ahonen, A. 1997. Mikään ei kuitenkaan muutu miksikään? Korkeakoulupedagogisen keskustelun ja empiirisen havainnoinnin dialogia kaupallisen korkeakouluopetuksen kehittämismahdollisuuksista. Turun kauppakorkeakoulu. Julkaisuja C:3.
- Aspin, D. N. 1993. Quality, teacher education and internationalisation. A challenge for cooperation in teacher education. *Journal of Education for Teaching*. Supplement International Analy 19 (2), 323-334.
- Candy, P. C. & Crebert, R.G. 1991. Ivory tower to concrete jungle: The difficulty transition from the academy to the workplace as learning environments. *Journal of Higher Education* 62 (5), 570-592.
- Clark, B. R. 1987. *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the advancement of teaching.
- Dixon, N. M. 1994. *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Elonheimo, V. 1997. *Yliopisto ja sivistys*. Jyväskylän ylioppilaslehti 9, 6.
- Green, D. 1994. What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. Teoksessa D. Green (toim.) *What is quality in higher education*. Society for research into higher education. OUP, 3-20.
- Hakkarainen, P. 1995. *Laadun ongelma korkeakouluopetuksessa*. Teoksessa P. Hakkarainen & L. Lestinen (toim.) *Kokeilemalla laatua opettamiseen. Kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-34.
- Helakorpi, S. 1994. *Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta*. Ammatillinen opettajankorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 100.

- Hiironniemi, O. & Tuunanen, L. 1995. Välttämätön paha vai nuorempi kollega? Opiskelijakyselyn tulokset. Tampereen yliopisto. Opetuksen arviointiprojekti.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Horkheimer, M. 1990. Sivistyksen käsite. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 132-142.
- Humboldt, W. V. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Suomentanut P. Skyttä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä Helsinki: Gaudeamus, 56-69.
- Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitosten kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa R. Jakku- Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arviointiin Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Opetushallitus, 54-63.
- Jyväskylän yliopisto. 2003. Opetuksen laatuhanke OPLAA!. Jyväskylän yliopisto Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/oplaa/toimintamuodot> > 1.10.2003.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 1995. Koulutuksen huippuyksikköhakemus 10.10.1995.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 1999. Korkealaatuinen kansainvälinen perus- ja täydennyskoulutusyksikkö. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen toiminta ja taloussuunnitelma vuosiksi 2005-2008.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kangasoja, M. 2002. Kunnan opetustoimen arviointijärjestelmä. Teoksessa H. K. Lyytinen, J., Vaso, M., Kangasoja, M. & A. Rönkä. Arvio ja opi. Opi ja arvio. Arvioimalla yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel, 66-72.
- Karjalainen, A. 1995. Opetuksen meritoinnin ongelma. Korkeakoulutieto 22 (1), 22-25.
- Karjalainen, A. & Kumpula, H. 1994. Matkaopas tiedeyhteisöön. Oulun yliopisto. Korkeakoulupedagogiikan perusmateriaali.
- Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatu

- korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 6, 68-75.
- Kivinen, O. 1995. Opetuksen, tutkimuksen ja opiskelun yhteys – kirkas utopia yliopiston harmaassa arjessa. Teoksessa M. Wiberg (toim.) Yliopisto uusiksi! Tampere: Gaudeamus, 155-171.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Mäntyvaara, J. 1990. Muuttuva yliopisto. Korkeakoulupolitiikan tekijöiden näkemänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 3.
- Knubb-Manninen, G & Nuutinen, A. 2002. Laatuysikköjärjestelmä oppimisen ja opetuksen kehittämisen välineenä. Muistio korkeakoulujen arviointineuvostolle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.minedu.fi/asiant/neuvosto/ktlmuistio.doc>>. 22.9.2003.
- Koivula, S. 2002. Jumalainen laatu – Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopisto. Opetus- ja opiskelijapalvelut. Julkaisuja A:22.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK-kustannus, 31-56.
- Korkeakoski, E. 1998. Laadunarvioinnin perusteita koulussa. Teoksessa E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi. Tutkiva opettaja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 34-41.
- Korpinen, E. 1993. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.
- Koski, L. 1990. Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskurssissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 28.
- Kähkönen, J. & Lipponen, M (toim.) 1999. Laadun lähteillä. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittäminen. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Julkaisuja 4.
- Lecklin, O. 1999. Laatu yrityksen menestystekijänä. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kauppakaari.

- Leppilampi, A & Sahlberg, P. Koulun kehittämisen terminologiaa. Teoksessa S. Anttonen & R. Raivola (toim.) Kasvatus ja koulutus muuttuvassa yhteiskunnassa. XIV kasvatustieteen päivät Oulussa 26.–28.11.1992. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita 51, 177-204.
- Lewis, R. G. & Smith, D. H. 1997. Total quality in higher education. Delrey Beach, FL: St. Lucie Press.
- Lillrank, P. 1998. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Otava.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A & Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 116–137.
- Lyytinen, H. K. 2002. Uuteen itsearviointikulttuuriin. Teoksessa H. K. Lyytinen, J. Vaso, M. Kangasoja, M. & A. Rönkä. Arvio ja opi. Opi ja arvio. Arvioimalla yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel, 4-14.
- Lyytinen, H. K. & Kangasoja, M. 2002. Oppimislähtöinen strateginen ajattelu ja suunnittelu. Teoksessa H. K. Lyytinen, J. Vaso, M. Kangasoja, M. & A. Rönkä. Arvio ja opi. Opi ja arvio. Arvioimalla yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel, 24–29.
- Lyytinen, H. K. & Rönkä, A. 2002. Oppiva oppilaitos. Teoksessa H. K. Lyytinen, J. Vaso, M. Kangasoja, M. & A. Rönkä Arvio ja opi. Opi ja arvio. Arvioimalla yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel, 16–20.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. Explorations in Ethnography Series. London: Falmer Press, 141-161.
- Martti, M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Acta Universitatis Tamperensis. A:522.
- Mehtonen, L. 1990. Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 18–27.

- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Akateeminen väitöskirja 743.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 14–28.
- Nevo, D. 1986. Conceptualization of educational evaluation: Analytical review of the literature. Teoksessa E. R. House (toim.) New directions in educational evaluation. London: Falmer Press, 15-29.
- Nikki, M.-L. 1995. ”Pakkopullaa” vai laadukkaita opintoja? Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. Teoksessa J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:190, 11–58.
- Olkkonen, T. & Vanhala, M. 1997. Akateeminen luento – kohtaavatko luennoitsija ja opiskelija? Oulun yliopiston opintotoimisto. Oulun yliopisto. Opintotoimisto. Julkaisuja A:12.
- Panhelainen, M. 1994. Opetuksen huippuyksiköt esiin vai korkeakoulut kehittämään opetustaan? Korkeakoulutieto 1, 46–50.
- Parjanen, M. 1998. Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa M. Parjanen (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: University Press, 31-51.
- Rantaharju, M. 2002. Harmonisoituuko sivistys ulos yliopistosta? Kide 5, 30-31.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Teoksessa M. Parjanen (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: University Press, 13-30.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Roukala, V. 1986. Kehittämiprojektin laadun varmistaminen. Espoo: Weilin + Göös.
- Räihä, P. 2001. Valintojen ja koulutuksen piilevät merkitysrakenteet. Teoksessa P. Räihä (toim.) Valinnat – koulutus – luokanopettajantyö. Kohti pedagogisesti

- suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70, 82–95.
- Räihä, P. 2003. Opintojen edetessä huomasi ajattelevani erilailla kujan tyypillinen opettajankoulutuslaitoksen opiskelija. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 92- 107.
- Saarinen, T. 1995. Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun. Korkeakouluarvioinnin käynnistyminen ja kokemukset laitoksella. Turun yliopisto.
Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 32.
- Sihvola, A. 2000. Yliopisto-opetuksen opintokokonaisuus 1999-2000. Oman opetuksen kehittämishanke. Loppuraportti. Opetuksen laatu Sähkö- ja tietoliikennetekniikan osastossa. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.hut.fi/~asihvola/Kehityshankeraportti.html>>.10.10.2003.
- Snellman, J. W. 1990. Akateemisesta opiskelusta. suomentanut J. E. Salomaa.
Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 70–99.
- Suomenkielen perussanakirja 1-2. 1996. 4. painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja Valtion painatuskeskus.
- Suomen Laaturaportti 1998. Tavoitteena erinomainen kilpailukyky. Suomen laaturaportin arviointiperusteet.
- Suoranta, J. 1995. Opetuksen laadun ulottuvuuksia. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Yliopisto opettaa - Keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista. Lapin yliopisto. Hallintovirasto. Julkaisuja 31, 127–141.
- Suortamo, M. 1995. Opetuksen suunnittelu itseohjattua oppimista tukemassa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 118–133.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Söyrinki, S. 1992. Tutkimus ja opetus yliopistotutkijan työssä – puhetta katederin takaa. Teoksessa J. Eskola (toim.) Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia A:23, 5-28.

- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.)
Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä
aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-112.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen koulutuksen laadun arviointi. Teoksessa M. Parjanen
(toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: University Press, 66-87.
- Vaso, J. & Lyytinen, H. K. 2002. Arviointi. Teoksessa H. K. Lyytinen, J. Vaso, M.
Kangasoja, M. & A. Rönkä (toim.) Arvio ja opi. Opi ja arvio. Arvioimalla
yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel, 32-65.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen
yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Viskari, S. 1995. Yliopiston laitos oppimisyhteisönä. Teoksessa P. Aronen & L.
Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetustyössä. Tampereen
yliopisto. Opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 37, 51-58.
- Ylijoki, O.-H. 1994a. Opetuksen arviointi opetuksen ja oppimisen
kehittämissuunnitelman tulosten valossa. Teoksessa P. Aronen & T. Takalo (toim.)
Arviointi ja opetuksen laadun parantaminen. Seminaarin puheenvuorot ja
keskustelut 28.3.1994. Tampereen yliopisto. Opintotoimisto. Tutkimuksia ja
selvityksiä 36, 9-23.
- Ylijoki, O.-H. 1994b. Yliopisto-opetuksen laadun jäljillä. Tampereen yliopisto.
Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 7.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere:
Vastapaino.
- Yliopistolaki 645/1997.
- Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkeatasoisena oppimisena.
Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 68.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa annettava opetus?!

Jatka seuraavaa ajatusta erittelemällä viisi tärkeintä tekijää, jotka takaavat mielestäsi laadukkaan opetuksen. ”Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetus on laadukasta silloin, kun...”.

Avaa ja tarkenna käyttämäsi käsitteet. (Esim. jos käytät käsitettä ”monipuolinen”, selvennä, mitä tarkoitat monipuolisuudella.)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

Liite 2: Väitteet

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetus on laadukasta silloin, kun...

Tavoite

- tavoitteet ovat selkeät
- tavoitteet ovat perusteltuja.
- tavoitteet saavutetaan.
- tavoitteiden saavuttamista arvioidaan.
- tavoitteena on laatu; ei opiskelijamäärä.
- opiskelijoiden itseymmärrys lisääntyy ja opettajuus kehittyy.
- opiskelijoiden itseluottamus opettajana toimimiseen lisääntyy.
- annetaan eväitä oman työn kehittämiseen.
- se herättää halun kehittyä yksilönä ja opettajana.
- se vahvistaa tunnetta ammatinvalinnan onnistumisesta.
- laitokselta valmistuu ammattitaitoisia opettajia.
- opiskelijoiden itseohjautuvuus lisääntyy.
- opiskelijat oppivat.
- opiskelijat saavat tietää, mistä saa lisää tietoa.
- se ohjaa tietolähteiden kriittiseen käyttöön.
- se vahvistaa käsitystä ihmisten tasa-arvosta.
- opiskelijat oppivat oppijakeskeisiksi.
- opiskelijoiden vuorovaikutustaidot kehittyvät.
- opiskelijat oppivat toimimaan tilannesidonnaisesti.
- opiskelijat ymmärtävät peruskoulun ops:in ja käyttävät sitä työssään.
- opiskelijat ymmärtävät, miksi eri oppiaineita opetetaan.
- se antaa eväitä erilaisten opetusmenetelmien soveltamiseen.

Opettaja

- opettajat toimivat itse niin kuin opettavat.
- opettajat ovat asiantuntijoita.
- opettajilla kokemusta luokanopettajantyöstä.
- opettajat tekevät omaa tutkimusta.
- opettajien vahvuuksia hyödynnetään.
- opettajat tuntevat yhteiskuntarakenteen, hallinnon ja säädökset.
- opettajat ovat motivoituneita.
- opettajat kehittävät itseään.
- opettajat tietävät tehtävänsä ja sen merkityksen opiskelijan kannalta.
- opettajat kantavat vastuuta opettamisesta.
- opettajat huolehtivat psykofyysisestä hyvinvoinnistaan.
- opettajat ovat inhimillisiä.
- opettajat ovat persoonia.

- opetus on motivoivaa ja innostavaa.
- opettajat opettavat selkeästi ja ymmärrettävästi.
- se on suunniteltu huolella.
- se on yhtä tasokasta opettajasta riippumatta.
- Uski, Kaikkonen tai Kallas opettaa.

Opintojen luonne

- annetaan aikaa sisäistää opiskeltava asia.
- opiskelijat haastetaan ajattelemaan itse.
- opetus on vuorovaikutuksellista.
- opiskellaan kotiryhmissä.
- toimitaan pienryhmissä.
- käytetään ryhmätyötapoja.
- opiskellaan ydinainesta syvällisesti.
- opinnot ovat vaativia.
- opinnot ruokkivat luovuutta.
- opiskelijoilla on mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta.
- opiskelijoiden kehityskaarta seuraa sama opettajaryhmä koko opintojen ajan.
- opiskelu on tekemällä oppimista.
- se on luonteeltaan tutkivaa.
- annetaan eväitä tulevaan ammattiin; ei painoteta tutkimusta.
- se sisältää riittävästi teoreettista tietoa.
- annetaan käytännön vinkejä ja ideoita työhön.
- teoria ja käytäntö yhdistyvät.
- se on hyödyllistä opettajan ammatin kannalta.
- sitä arvioidaan ja kehitetään.
- opetusmateriaalit, tehtävät ja menetelmät tukevat oppimista.
- opetusmenetelmät ovat monipuolisia.
- luettava kirjallisuus on mielenkiintoista ja selkeää.
- opiskelu on prosessi.
- se antaa valmiudet oppimaan oppimiseen.

Sisällöt

- se sisältää kehityspsykologian opintoja.
- koulussa opetettaviin oppiaineisiin perehdytään laajasti.
- siinä painotetaan didaktiikkaa.
- harjoittelu on keskeisessä asemassa.
- se sisältää erityispedagogiikan opintoja.
- se on muuta kuin liikuntaa.
- se sisältää ammattietiikan opintoja.
- se sisältää opettaja ja yhteiskunta - opintoja.
- se sisältää tietotekniikan opintoja.

- käsitellään yhdessä oppimisen merkitystä yksilön kannalta.
- sisällöt ovat monipuolisia.
- sisällöt ovat mielenkiintoisia.
- sisällöt ovat mielekkäitä.
- aiheita lähestytään useasta eri näkökulmasta.
- yksittäisten kurssien sisällöt muodostavat mielekkään kokonaisuuden.
- kurssit linkittyvät toisiinsa.
- sisällöissä ei ole päällekkäisyyksiä.
- huomioidaan ja ennakoidaan koulumaailman tarpeet.
- se antaa todellisen kuvan opettajantyöstä.
- pyrkii vaikuttamaan tulevaisuuteen.
- sisällöt perustuvat ajankohtaiseen tietoon.
- faktat erotetaan mielipiteistä.
- opinnot ovat joustavia.
- on riittävästi pakollisia sisältöjä
- harjoittelusta saadaan rakentavaa palautetta ja tukea.
- harjoittelussa saa opettaa.
- se perustuu tutkittuun tietoon.

Ulkoiset tekijät

- on riittävästi resursseja.
- työmäärä vastaa opintoviikkoja.
- oppitunnit eivät ole liian pitkiä.
- ryhmäkoko on tilanteeseen sopiva.
- tiedottaminen toimii.
- ei anneta ottaa liikaa kursseja.
- opettajilla on vakituiset työsuhteet.
- opettajan työmäärä vastaa hänen energiaansa.
- tutkintojärjestelmä mahdollistaa täydennyskoulutuksen.

Ilmapiiri

- ilmapiiri on hyvä.
- opiskelijat voivat vaikuttaa kursseihin.
- opiskelijoita kohdellaan aikuisina.
- opiskelijoita kohdellaan oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.
- laitoksella toimitaan valitun ihmis- ja oppimiskäsityksen mukaisesti.
- kaikki oppiaineet ovat samalla lähtöviivalla.
- laitoksella on vahva oma profiili.
- opettajat ja opiskelijat ovat työtyytyväisiä.

Opiskelijat

- opiskelijat ovat motivoituneita.
- opiskelijat ovat aktiivisia.
- opiskelijat tiedostavat oman tiedollisen ja taidollisen tasonsa.

Yhteistyö

- Normaalikoulu ja opettajankoulutuslaitos tekevät yhteistyötä.
- harjoittelun voi toteuttaa muualla kuin Normaalikoululla.
- opettajat tekevät työtä yhdessä.
- laitos tekee yhteistyötä muiden laitosten, yliopistojen ja organisaatioiden kanssa.
- opettajilla on mahdollisuus työnohjaukseen.
- opiskelija hyväksytään tiedeyhteisön jäseneksi.

Opiskelijälähtöisyys

- huomioidaan opiskelijoiden yksilöllisyys.
- huomioidaan opiskelijoiden tieto ja taitotaso.
- huomioidaan opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset.
- huomioidaan opiskelijoiden aikaisemmat opinnot.
- huomioidaan opiskelijoiden tarpeet: vahvuudet ja heikkoudet.
- huomioidaan opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet.