

Annukka Honkanen

**”OLI SE AIKA LUKSUSTA ET SAI MIETTII  
SITÄ OMAA OPETTAJUUTTAAN NIINKU  
NII PALJO SIELLÄ”**

**YLIOPISTOHENKILÖKUNNAN KOKEMUKSIA APO-OPINNOISTA**



Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Honkanen, Annukka. ”OLI SE AIKA LUKSUSTA ET SAI MIETTII SITÄ OMAA OPETTAJUUTTAAN NIINKU NII PALJO SIELLÄ”: YLIOPISTOHENKILÖKUNNAN KOKEMUKSIA APO-OPINNOISTA. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2014. 124 sivua. Julkaisematon.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen merkitystä yliopistohenkilökunnan opettajuudelle. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa tutkittavien mahdollisuudesta toteuttaa opetusfilosofioitaan käytännön työssään sekä tutkia heidän kehittymistään opintojen jälkeen. Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja on tutkittu vasta suhteellisen vähän ja tutkimustiedon saaminen koulutuksen tavoitteiden toteutumisesta on tärkeää.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat vuosina 2006–2012 opinnoista yliopistohenkilökunnan kiintiöstä valmistuneet henkilöt, jotka aineistonkeruuhetkellä työskentelivät yliopistossa. Aineisto kerättiin kirjoitelmien ja haastatteluiden avulla, joita molempia saatiin kymmenen. Kaksi tutkittavista osallistui tutkimukseen sekä kirjoitelman että haastattelun muodossa. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysia käyttäen luokittelemalla ja tyypittelemällä.

Tutkimustulosten mukaan tutkittavat saivat opintojen aikana rakennettua omannäköistä opettajan identiteettiään. Heidän tietoisuutensa esimerkiksi omasta opettajuudestaan ja toimintatavoistaan lisääntyi, ja käsitykset laajenivat hahmottamaan opettamista, oppimista ja erilaisuutta moniulotteisemmin. Opinnoista saatiin rohkeutta kokeilla erilaisia opetustapoja ja löytää niistä itselle sopivia. Itseluottamus omaan osaamiseen kasvoi ja opetusta lähdettiin kehittämään, laitoksen perinteitäkin murtaen. Opetus muuttui opiskelijalähtoisemmäksi ja vuorovaikutus työyhteisössä lisääntyi: työyhteisöstä lähdettiin etsimään samanhenkisiä kollegoita, joiden kanssa voitiin jakaa opetuskokemuksia ja -ideoita, antaa ja saada tukea sekä kehittää opetusta yhdessä. Tutkittavat kokivat voineensa melko hyvin toteuttaa opetusfilosofioitaan käytännön opetustyössään. Esimerkiksi resurssit ja opetuksen vähäisempi arvostus asettavat joitakin rajoituksia, mutta toteutustavan saa usein valita itse, samanhenkisiltä kollegoilta saadaan tukea ja myös esimerkiksi oma tahto, luovuus sekä motivaatio auttavat toteuttamaan omaa opetusfilosofiaa. Avoimuus kehittyä lisääntyi ja itseä oli kehitetty opettajana opintojen jälkeenkin.

Tutkimustulokset osoittavat, että tutkittavat ovat APO-koulutuksen tavoitteiden mukaisesti kehittyneet autonomisemmiksi ja heidän pedagogiset taitonsa ovat kehittyneet. Opinnot ovat saaneet aikaan transformatiivista oppimista muuttaen tutkittavien ajattelua ja toimintaa. Innostuminen uusien opetustapojen kokeiluun sekä samanhenkiset kollegat ovat ylläpitäneet oppimisprosessia myös opintojen jälkeen. Lisäksi opinnot ovat tukeneet yliopistohenkilökunnan psyykkistä ja sosiaalista työhyvinvointia.

Avainsanat: Yliopistopedagoginen koulutus, Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, yliopisto-opettajuus, yliopisto-opetus

## Kiitokset

Haluan kiittää graduohjaajaani Kaija Collinia. Elit tutkimuksenteon taitekohdissa hengessä mukana ja paneutuneisuutesi näkyi esimerkiksi siinä, että osasit ehdottaa työhöni sekä minulle sopivia asioita. Pidet järjen mukana matkassa silloinkin, kun itse rönnyilin ja tavoittelin täydellisyyttä, ja löysit aina asioiden positiiviset puolet. Sinun kannustuksesi, rohkaisusi ja vahvistuksesi antoivat minulle innostusta ja auttoivat vaikeista asioista ylitsepääsemisessä. Ilman Sinua en olisi nyt tässä. Anita Malista haluan kiittää aiheen ideointiavusta ja tutkimukseni sisällöllisestä ohjaamisesta, sekä monista antoisista keskusteluista ja hyvistä ideoista. Kiinnostuksesi tutkimustani kohtaan ja muistutuksesi aiheeni tärkeydestä motivoivat minua panostamaan tähän työhön. Erityiskiitos huolellisesta työni tarkistamisesta esitarkastusvaiheessa ja arvokkaista huomioistasi, joilla autoit minua parantamaan tekstiäni. Te molemmat, Kaija ja Anita, uskoitte kykyihini ja annoitte minulle rohkeutta mennä oman mukavuusalueeni ulkopuolelle, ja autoitte näin minua ylittämään itseni. Olen ollut etuoikeutettu saadessani teiltä ohjausta. Tarkastajina kiitän lisäksi joustavuuttanne aikataulujen suhteen.

Haluan kiittää tutkimukseeni osallistuneita avoimesta ajatustensa ja kokemustensa jakamisesta. Teidän kiinnostuksenne tutkimustani kohtaan teki tämän mahdolliseksi. Mirvaa kiitän koko prosessin kestäneestä opponenttisuhteesta sekä hyvästä ajatusmaailmani ymmärtämisestä. Rakentava ja kannustava palautteesi, tekninen apusi ja toisinaan myös ystävällinen maanpinnalle palauttaminen edistivät työni valmistumista. Kiitän myös kaikkia muita gradua samaan aikaan tehneitä yhteisistä pohdinnoista ja vertaistuesta.

Perhettäni kiitän kannustuksesta, sekä yöaikaisten valohäiriöiden kestämisestä. Lupaan niiden nyt loppuvan. Äitiäni haluan kiittää opiskelemaan kannustamisesta, ajatuksiani selkiyttäneistä huomioistasi sekä kiinnostuksestasi kuunnella innostuneet selitykseni moneen kertaan. Pikkuveljeäni kiitän ajatusteni lukemisesta ja askarteluavusta. Kiitos mummille täyshoidosta esimerkiksi litterointivaiheessa, sekä luokitteluperusteiden kuuntelemisesta, joka johti ”kaatoluokan” havaitsemiseen. Figaro-koiraani kiitän muistutuksista, että joskus voisi tehdä jotakin muutakin kuin tuijottaa tietokoneen ruutua; tulit rapsuttamaan jalkaani ja tuomaan minulle lelua. Kiitos myös kärsivällisyydestäsi, kun jaksoit niin monta kertaa odottaa minua. Nyt leikitään!

Jyväskylässä ensimmäisenä adventtina 2014

Annukka Honkanen

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	6
2 YLIOPISTO-OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN .....	8
2.1 Yleisestä opettajuuden määrittelystä kohti yliopisto-opettajuutta .....	8
2.2 Yliopisto-opettajan työn arki.....	9
2.2.1 Yliopisto-opettajuuden kehittyminen.....	12
2.2.2 Pedagogisten opintojen merkitys yliopisto-opettajuuden kehittämisessä.....	14
2.2.3 Opetusfilosofia ohjaa toimintaa .....	17
3 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT .....	24
3.1 Tavoitteena autonominen aikuiskouluttaja .....	24
3.1.1 Autonomisuus .....	25
3.1.2 Pedagogiset taidot .....	27
3.2 APO:n toimintaperiaatteet.....	28
3.3 APO-opintojen pedagogiset rakenteet.....	30
3.4 Katsausta aiempiin tutkimuksiin.....	32
3.5 Yhteenvetoa kirjallisuuden pohjalta.....	34
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	36
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	37
5.1 Tutkittavien kuvailu .....	37
5.2 Aineistonkeruu .....	38
5.3 Aineiston käsittely ja analysointi .....	42
6 APO-OPINNOT OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄSSÄ .....	48
6.1 Omannäköisen opettajan identiteetin rakentuminen .....	49
6.1.1 Tietoisuuden lisääntyminen .....	50
6.1.2 Psykkinen vahvistuminen .....	52
6.1.3 Parempi työyhteisön jäsen.....	54
6.2 Opetusfilosofian merkitys .....	57
7 OPETUSFILOSOFIA JA TIEDEKUNNAN PERINTEET .....	60
7.1 Opetusfilosofian toteuttaminen käytännön työssä .....	60
7.2 Tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutus toimintaan.....	66
8 KEHITTYMINEN APO-OPINTOJEN JÄLKEEN.....	70
8.1 Pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kasvu .....	70
8.2 Jatkokehityshaasteet.....	73
9 TARINAT .....	77
9.1 ”Mä olin aatellu et mä oon iha hyvä opettaja, ja sit tavallaa sen kyseenalaistaminen ja uudestaan rakentaminen” .....	77
9.2 ”Meil on niinku paljo enemmän ruvettu satsaan opetukseen” .....	79
9.3 ”APOssa pääsin eroon ’hyvän opettajan’ stereotyypistä. Uskalsin olla oma itseni ihan sataprosenttisesti” .....	81

9.4 Yhteenvetoa.....	84
10 POHDINTA .....	85
10.1 Tulosten yhteenvetoa .....	85
10.1.1 Yliopistohenkilökunnan ajattelun ja toiminnan muutokset.....	86
10.1.2 Autonomisuuden kehittyminen .....	88
10.1.3 Transformatiivisen oppimisen ilmeneminen.....	89
10.1.4 APO:t työhyvinvointia edistämässä .....	94
10.1.5 Päätulosten suhde aikaisempiin tutkimuksiin .....	96
10.2 Tutkimusprosessin arviointia .....	100
10.2.1 Tutkimuksen luotettavuus .....	102
10.2.2 Tutkimuksen eettisyys.....	108
10.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset.....	110
LÄHTEET .....	113
LIITTEET .....	119
Liite 1. Kirjoitelmapyyntö.....	119
Liite 2. Haastattelupyyntö .....	121
Liite 3. Haastattelurunko .....	123

# 1 JOHDANTO

”Lähinnä ymmärsin opinnot niin, että se tuki kasvamista omanlaiseksi opettajakseen ja oman opettajuuden löytämistä. En siis kokenut niin, että oltaisiin pyritty johonkin tiettyyn opettajan ’muottiin’ tai malliin siitä, millainen on ’hyvä’ opettaja. Koulutuksessa se näkyi mielestäni siten, että ei ollut mitään ’tee näin’ tai ’älä opeta näin’ -luennointia vaan kannustettiin etsimään erilaisia tapoja opettaa ja ymmärtämään sitä, mistä opetuksessa ylipäätään on kyse. Varmaankin opintoihin syvälle iskostunut konstruktivistinen oppimis- ja opettamisajatelu toimivat – ja onnistuivat siis tuottamaan opettajuutta - ei vain opintopisteitä ja tutkintotodistusta. Mieleen on jäänyt vahvasti, se mikä ero opettamisessa on sillä, että ’käydäänkö läpi’ vai ’ymmärretäänkö ja oivalletaanko’ - opitaanko. Tästä muistutuksesta pidän itsekin kiinni omassa opetuksessani.” K10

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen merkitys Aikuiskouluttajan pedagogisilla opinnoilla (käytän jatkossa lyhennettä APO) on ollut yliopistohenkilökunnan opettajuuden kehittymiselle ja opettajana toimimiselle. Lisäksi tutkimuskohteena ovat opetusfilosofian toteuttaminen, tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutus opetustoimintaan sekä kehittyminen opintojen jälkeen. Edellä olevassa lainauksessa eräs tutkittava tiivistää APO:jen merkityksen tavalla, joka vastaa monien muidenkin tutkittavien kokemusta ja kuvaa samalla osaa tutkimuksen päätuloksista.

Yliopisto-opettajat ovat pitkään olleet ainoa opettajaryhmä, johon ei ole kohdistunut pedagogisen pätevyyden vaatimusta (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012, 240). Heidän pedagogisiin taitoihinsa on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota entistä enemmän ja heidän opetustyötään on ryhdytty tukemaan yliopistopedagogista koulutusta tarjoamalla (Nevgi & Toom 2009, 421). Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana yliopistopedagoginen koulutus ja opetuksen kehittämistyö ovatkin vakiintuneet kaikkiin yliopistoihin, mutta toiminnan laajuudessa esiintyy suuria vaihtelevia yliopistoittain (Rinne ym. 2012, 240). Yliopistopedagoginen koulutus on suhteellisen uusi ilmiö myös maailmanlaajuisesti, mutta se on yleistymässä ympäri maailmaa (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2007, 570). Pedagogisten koulutusten vaikuttavuutta on tutkittu esimerkiksi opetuksellisten lähestymistapojen (esim. Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009; Postareff ym. 2007) ja opetuskuvausten (Timonen 2012) näkökulmasta sekä vertailemalla eri tieteenalojen tai eri määrän pedagogisia opintoja suorittaneita yliopisto-opettajia keskenään. Samalla on ryhdytty tutkimaan yliopis-

to-opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä ja opettajan identiteetin muodostumista tutkijan identiteetin rinnalla (esim. Nevgi & Toom 2009, 421).

Osa yliopistoista vaatii nykyään opetushenkilökunnaltaan yliopistopedagogisten opintojen suorittamista ja arvostaa näin opetustyötä pitämällä pedagogisia taitoja sekä opetustyön perusedellytyksenä että opettajan perusoikeutena (Murtonen 2012). Jyväskylän yliopistossa edellytetään 1.8.2012 tai sen jälkeen työsuhteen aloittaneilta opetushenkilökuntaan valituilta 10 opintopisteen laajuiset yliopistopedagogiset opinnot tai niihin rinnastettavat opinnot. Nämä täytyy suorittaa kahden vuoden sisällä työsuhteen alkamisesta. (Haku kevään 2014 yliopistopedagogisiin opintoihin käynnissä 16.12.2013–8.1.2014; Jyväskylän yliopiston johtosääntö 32 §.) Vastaava vaatimus on Suomessa vain Tampereen teknillisessä sekä Oulun yliopistoissa (jälkimmäisessä vaaditaan 25 op) ja lähtökohtaisesti myös Maanpuolustuskorkeakoulussa, jossa haasteena on käytännön toteutuminen. Muissa yliopistoissa koulutukseen osallistuminen perustuu enemmän tai vähemmän vapaaehtoisuuteen. (Murtonen & Ponsiluoma 2014, 7–9.)

Toinen Jyväskylän yliopiston yliopistopedagogiikan perusopintoihin (YPE, 25 op) kuuluva 15 opintopisteen opintokokonaisuus on yliopistohenkilökunnalle vapaaehtoinen – samoin kuin APO:t, joihin näiden yliopistopedagogisten perusopintojen jälkeen on mahdollista hakea (Henkilöstökoulutus Jyväskylän yliopistossa: opettajille). Vaihtoehtoisesti yliopistohenkilökunta voi yliopistopedagogisten perusopintojen sijaan suorittaa ennen APO:ja jotkut muut kasvatustieteelliset perusopinnot (25 op) (Hakeminen aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin 2014). Nämä edeltävät opinnot sisältyvät yhdessä aikuiskouluttajan pedagogisten aineopintojen (35 op) kanssa Aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin (60 op) (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot 60 op).

Seuraavaksi käsittelen yliopisto-opettajuutta, pedagogisten koulutusten vaikutuksia tälle kohderyhmälle sekä opetusfilosofiaa (luku 2), minkä jälkeen esittelen APO-koulutuksen kontekstina (luku 3). Kirjallisuuskatsausta seuraa tutkimuskysymysten (luku 4) sekä tutkimuksen toteuttamisen (luku 5) esittelyt. Näiden jälkeen tuon esille tutkimukseni tulokset neljässä luvussa: kolme ensimmäistä (luvut 6–8) vastaavat tutkimuskysymyksiini tekemieni luokitteluanalyysien avulla ja viimeisessä (luvussa 9) on kolme tyyppitarinaa. Lopussa on pohdinta (luku 10), jossa teen yhteenvetoa tuloksista, käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä tuon esille jatkotutkimusaiheita.

## **2 YLIOPISTO-OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN**

### **2.1 Yleisestä opettajuuden määrittelystä kohti yliopisto-opettajuutta**

Opettajudelle ei ole vastinetta muissa kielissä. Muista ammateista puhuttaessa ei suomen kielessäkään käytetä vastaavaa sanamuotoa, mutta vastaava pääte löytyy esimerkiksi sanoista äitiys, isyys ja vanhemmuus. (Stenberg 2011, 7.)

Stenbergin (2011) mukaan opettajuutta ei voi sanallisesti määrittellä kovin kattavasti. Se on monimuotoinen ilmiö, joka koostuu ajattelusta, tunteesta ja toiminnasta. (Stenberg 2011, 7.) Luukkainen (2004) sen sijaan määrittelee opettajuuden kuvaksi opettajan työstä. Hänen mukaansa opettajuus koostuu kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja opettajan itsensä suuntautumisesta tehtäväänsä. Tämän pohjalta hän tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2004, 91–92.)

Käsitteen yhteiskuntalähtöisyydestä huolimatta jokainen opettaja mieltää työssä yksilöllisesti ja toteuttaa opettajuutta oman näkemyksensä mukaan (Luukkainen 2004, 91). Myös Korpinen (1996) näkee opettajuuden hyvin henkilökohtaisena asiana; jokaisella on oma käsityksensä opettajuudesta, opettajan työstä ja siitä, millainen on hyvä opettaja. Opettajuus sisältää yksilön käsitykset opettajana olemisesta, opettajan työstä, asemasta ja ominaisuuksista, opettajaan kohdistuvista odotuksista ja toiveista sekä kokemukset erilaisista opettajista. (Korpinen 1996, 14.) Malinen (2004, 87) henkilökohtaistaakin opettajuuden hyvin kuvaamalla sen olevan kietoutuneena yksilön perusolemukseen.

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot ovat aikuiskoulutuksen tehtäviin suuntaavat yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) 19 §:n mukaiset opettajan pedagogiset opinnot, jotka antavat pedagogisten opintojen osalta opettajakelpoisuuden (Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2014–2017). Koulutusta lukuvuonna 2000–2001 suunnitellut työryhmä päätyi A. Malisen (henkilökohtainen tiedonanto 24.11.2014) mukaan käyttämään aikuiskouluttaja-käsitettä ja valitsi Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot koulutuksen viralliseksi nimeksi. Lähtökohtaisena koulutuksen kohderyhmänä olivat työssäkäyvät epäpätevät – erityisesti vapaan sivistystyön – opettajat, mutta koulutuksessa oli valintakiintiö alusta lähtien myös esimerkiksi yliopis-



ton maisteriopiskelijoille. Koulutukseen hakeutui myös yliopistohenkilökuntaa, jolle perustettiin toisena vuonna oma kiintiönsä. Kiintiöt ovat vaihdelleet hieman vuosittain ja esimerkiksi vapaan sivistystyön kiintiö on poistunut, mutta yliopistohenkilökunnan ja opiskelijoiden kiintiöt ovat olleet mukana yhtäjaksoisesti. (A. Malinen, henkilökohtainen tiedonanto 24.11.2014.) Tutkimukseni kohdistuu yliopistohenkilökunnan kiintiöön, joten käsittelen seuraavaksi tarkemmin yliopisto-opettajuutta.

## 2.2 Yliopisto-opettajan työn arki

Yliopisto-opettajan työ muodostuu tutkimuksesta ja opetuksesta, jotka nähdään toisaalta vastakkaisina ja toisaalta toisiaan täydentävinä (Nevgi & Toom 2009, 421). Yliopisto-opettaja on usein suuntautunut ensisijaisesti tutkimukseen ja opetustehtävät tulevat hänelle viran myötä (Nevgi 2006). Korhonen ja Törmä (2011, 157) tuovatkin esille, että opetuksesta ja tutkimuksesta tulee helposti yliopisto-opettajalle kilpailevia työn alueita, koska opetuksen kehittämistä ja pedagogista kokemusta arvostetaan vähemmän (ks. myös Poikela 2005; Rinne ym. 2012, 245) ja opettajat kokevat tällöin opetukseen käytyä ajan olevan pois tutkimustyöstä. Rinne ym. (2012, 72) huomauttavatkin, että jokainen yliopisto-opettaja joutuu itse päättämään, miten hän priorisoi työtehtävänsä.

Akateeminen vapaus on työkuultuuriin perinteisesti liitetty piirre, mutta yliopistotyön autonomisuuden vastakohtana Jauhiaisen, Jauhiaisen ja Laihon (2006) tutkimuksessa havaittiin yksin jääminen: opetus on yksin tekemistä ja yhteistyön puutetta. Yliopisto-opettajat eivät tienneet toistensa opetuksesta mitään ja omaa tietämättömyyttä peiteltiin kollegoilta ja opiskelijoilta. Yhteistyötä ja tukea olisi kuitenkin kaivattu, sillä muiden opetuskokemuksista kuulemisen olisi koettu mahdollistavan oman opetuksen kehittämisen. Erityisesti uran alkuvaiheessa olevat henkilöt kokivat jääneensä opetustehtäviensä kanssa yksin. (Jauhiainen ym. 2006, 281–282; 285.) Symposium-esityksessään (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2014) samat tutkijat kertoivat tutkimushankkeensa yhteydessä huomanneensa, ettei yliopisto-opettajilla ole opetuksen osalta vastaavaa kollegiaalista yhteistyötä kuin tutkijayhteisöjen keskuudessa. Toisaalta laitosten ja yksiköiden välillä havaittiin myös kulttuurieroja, koska joissakin työyhteisöissä oli tapana jakaa avoimesti esimerkiksi arvioita kurssien onnistuneisuudesta. Toive yhteisestä kehittämisestä oli tullut esille tässäkin tutkimuksessa ja laitostasolla opetuksen

kehittämiseksi ehdotettiin toisten opetuksen seuraamista sekä kehittämispäiviä, joissa korostuisi jokaisen panos erilaisten opetustapojen miettimisessä. (Laiho ym. 2014.)

Rinteen ym. (2012) tutkimuksessa resurssien ja erityisesti ajanpuutteen koettiin rajoittavan itsemääräämisoikeutta sekä vaikeuttavan opetus- ja tutkimustyön yhdistämistä. Toisaalta opetuksen ja tutkimuksen koettiin myös liittyvän yhteen ja tukevan toisiaan, ja esimerkiksi omiin opetustapoihin voitiin vaikuttaa. (Rinne ym. 2012, 62; 242–244.) Vahvan yliopisto-opettajaidentiteetin muodostumisen esteiksi akateemiseen työkuulttuuriin liittyen Korhonen & Törmä (2011, 161) mainitsevat opetustyön heikon arvostuksen, vähäiset resurssit sekä määräaikaiset työsuhteet. Lahtinen ja Nevgi (2014, 55) huomauttavat, että pedagogisesti pätevillä yliopisto-opettajilla olisi paljon annettavaa koko laitoksensa opetuksen kehittämiseen, mutta opetuksen kehittämisen edellytyksenä on, että opettajilla on pedagogisen koulutuksen jälkeen aikaa uuden ymmärryksensä ja taitojensa hyödyntämiseen.

Yliopisto-opetuksessa on Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan keskeistä se, että opetus perustuu tutkimukseen ja opiskelijoille välitetään uusinta tutkimukseen perustuvaa tietoa. Yliopisto-opettaja on oman alansa asiantuntija ja yliopistopedagogisen tiedon tarkoituksena on auttaa häntä opettamaan mielekkäällä ja opiskelijoiden oppimista tukevalla tavalla. (Lahtinen & Toom 2009, 31–33; ks. myös Nevgi 2006.) Myös Korhosen ja Törmän (2011, 171) tutkimuksessa yliopisto-opettajat kokivat vahvan tieteenalan asiantuntemuksen ja avoimen vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa hyvän opetuksen perustaksi ja samalla nämä tekijät antoivat mahdollisuuden kokea opetuksen mielekkääksi ja motivoivat yliopisto-opettajana kehittymiseen. Poikela (2005) sen sijaan puhuu tutkimustulosten välittämisen tai tutkimuksen ja opettamisen yhdistämisen sijasta mieluummin tutkimisen ja oppimisen toimintaprosessien yhdistämisestä yliopisto-opetuksen vahvuutena. Hän perustelee tätä sillä, että opiskelijat oppivat yliopistossa sen tieto- ja oppimisympäristön ja tutkimista muistuttavan toiminnan ansiosta – opetuksesta riippumatta. (Poikela 2005, 64.)

Yliopistossa opettamisen yhtenä ulottuvuutena nähdään Vehviläisen, Heikkilän, Mikkosen & Niemisen (2009) mukaan ohjaus, joka on käsitteenä monimerkityksellinen. Se voidaan nähdä ohjauksellisina käytänteinä, joita yliopistokontekstissa ovat esimerkiksi HOPS-ohjaus, opinnäytetyön ohjaus ja työharjoittelun ohjaus. Ohjaus on yliopisto-opettajan työn tärkeä osa ja sen tavoitteena on ohjattavan toimijuuden tukeminen. (Vehviläinen ym. 2009, 320–321; 324.) Penttinen (2006) on tutkinut yliopisto-opettajien opinnäytetöiden ohjaamista erottaen heidän ohjauspuheestaan kolme erilaista

ohjaajuutta muodostavaa puhetapaa: opettaja-, ohjaaja- ja tutkijapuheen. Opinnäytteen ohjaamisen lisäksi hän näkee näiden kuvaavan ylipäätään akateemista opettamista ohjaavaa tapaa. Erilaiset puhetavat kertoivat ohjaajan erilaisista rooleista. Opettajapuheessa – joka oli yleisin – ohjaaja näyttäytyi autoritäärisenä, neuvovana ja kontrolloivana, joka tietää opiskelijoita enemmän. Ohjaajapuheessa puolestaan ohjaaja arvosti opiskelijan osaamista ja tuki tämän asiantuntemuksen kehittymistä motivoimalla ja kannustamalla. Myös ohjeiden antamisessa oli neuvotteleva ja opiskelijaa arvostava vivahde. Tutkijapuheessa sen sijaan ohjaaja mieltää itsensä erityisasiantuntijaksi ja saattaa vedota asiantuntemuksensa rajoihin tai kertoa opiskelijoille tutkijakollegoidensa kanssa käymistään keskusteluista. Tämä puhetapa näyttäytyy myös tieteelliseen toimintakulttuuriin liittyvän tiedon siirtämisenä. (Penttinen 2006, 209; 212; 216–219; 221; 224.)

Yliopisto-opettajuuteen liittyy heikko professio, johon sisältyy pedagogisen koulutuksen vapaaehtoisuus ja institutionaalisen säätelyn vakiintumattomuus (Korhonen & Törmä 2011, 163). Perinteisesti yliopisto-opettajilta onkin puuttunut kokonaan pedagogiset valmiudet opetustyöhön, mutta viimeisten vuosikymmenten ajan suomalaisissa yliopistoissa on panostettu yliopistopedagogiseen koulutukseen (Timonen 2012) ja yliopisto-opetuksen kehittämiseen (Nevgi ym. 2009; Rinne ym. 2012, 240; 245). Meriläinen (2006) mainitseekin, että yliopisto-opettajat tarvitsevat pedagogista osaamista ja että jokaisessa suomalaisessa yliopistossa tarjotaan opetushenkilökunnalle pedagogista koulutusta jossakin muodossa (ks. myös Rinne ym. 2012, 240). Yliopistojen opetusalan liiton mukaan yliopistossa opettavilta henkilöiltä tulee vaatia pedagogista kelpoisuutta (Tikkanen 2013, 9). Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009) pitävät kuitenkin yliopisto-opettajien opetuksen kehittämisen edellytyksenä sitä, että tutkimusansioiden lisäksi myös opetusansiot huomioidaan opetusvirkoja haettaessa (ks. myös Korhonen & Törmä 2011, 163). He korostavat tutkimuspainotteisen yliopiston haastetta nostaa opetustyön arvostus tutkimustyön arvostuksen tasolle yliopistopedagogisen koulutuksen pyrkimyksen mukaisesti. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 28.) Palkkiojärjestelmää ollaankin kehittämässä myös opetusansioiden osalta (Tikkanen 2013, 9).

### 2.2.1 Yliopisto-opettajuuden kehittyminen

Opettajaksi kasvamisessa on keskeistä opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen (Nevgi & Toom 2009, 418). Yliopisto-opettajan identiteetin muodostumista voidaan Korhosen ja Törmän (2011) mukaan hahmottaa toisaalta yksilön kehitysprosessina ja toisaalta siitä näkökulmasta, miten akateeminen yhteisö ja kulttuuri sosiaalistavat opettajia ja mahdollistavat heidän kehittymisensä. Identiteetti liittyy sekä ihmisenä kasvamisen että ammatillisen kasvun osalta oppimiseen ja kehitykseen. (Korhonen & Törmä 2011, 157.) Identiteettityössä on oleellista joksikin tulemisen kehitys, jossa on kyse itsen ja ympäristön välisen tasapainon löytämisestä suhteessa omaan toimintaan (Kegan 2009, Korhosen & Törmän 2011, 157 mukaan; vrt. APO:jen autonominen opettaja ja konteksti-kriittinen autonomisuuden ulottuvuus). Kleberin (2010) mukaan yliopisto-opettajuuteen liittyy myös yliopiston sosiaalisessa ja ammatillisessa kontekstissa muodostuvat opettajan omat käsitykset opettamista käsittelevistä teorioista ja minäkäsityksestä (ks. Korhonen & Törmä 2011, 158; vrt. opetusfilosofia).

Korhonen ja Törmä (2011) selvittivät haastattelututkimuksessaan yliopisto-opettajien erilaisia identiteettejä huomioimalla akateemisen työkuulttuurin piirteet. Tulokset osoittivat identiteetin muodostuneen pitkällä aikavälillä sekä opetustyön että tieteenalan asiantuntijuuden kehittymisen myötä. Tutkittavat olisivat kaivanneet jo uransa alkuvaiheessa pedagogista koulutusta. Tyypittelyn avulla aineistosta hahmotti kolme erilaista opettajaidentiteettityyppiä, joiden eroina oli opettajan suhde opetustyöhönsä sekä suhde opettajana kehittymiseensä: vakiintunut ja kehitymisorientoitunut opettajaidentiteetti, rakentuva ja ristiriitainen tutkija-opettajan identiteetti sekä ratkaisematon tai kriisiytynyt identiteetti. (Korhonen & Törmä 2011, 161; 163; 167–168.)

*Vakiintuneen ja kehitymisorientoituneen opettajaidentiteetin* omaavilla yliopisto-opettajilla opettajaidentiteetti oli selkiytynyt ja vahvistunut, ja he olivat sitoutuneita opetustyöhön sekä opettajana kehittymiseen. He kokivat pedagogisen koulutuksen sekä yhteistyön kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa tärkeäksi ja toivat esille monipuolisesti erilaisia kehityskohteitaan. Samalla he kokivat, ettei opettajana ole mahdollista tulla valmiiksi. *Rakentuva ja ristiriitainen tutkija-opettajan identiteetti* oli tyypillinen yliopistouran alkuvaiheessa olevilla määräaikaisilla opettajilla, joiden työ oli tutkimuspainotteinen. He kokivat itsensä enemmän tutkijoiksi kuin opettajiksi, vaikka heillä olikin positiivinen suhde opiskelijoihin ja opettajana kehittymiseen. He pyrkivät yhdistämään opetus- ja tutkimustyötä, mutta kokivat uransa jatkuvuuden kannalta tutkimusan-

siot välttämättömiksi. Haasteenaan he näkivät opiskelijälähtöisyyden toteutumisen käytännön opetustyössä. *Ratkaisemattoman tai kriisiytyneen identiteetin* omaavien oli vaikeaa kuvata omaa opettajaidentiteettiään ja opetusajatteluaan. He olivat alansa asiantuntijoita, mutta kokivat ongelmalliseksi asiantuntijuutensa yhdistämisen opetustyöhön ja näkivät kehityskohteensa kapea-alaisesti. He eivät tehneet yhteistyötä kollegoidensa kanssa, vaan kokivat opetustyön yksin tekemiseksi ja vuorovaikutuksen opiskelijoihin kuormittavaksi. Opetustyön he olivat oppineet kokemustensa kautta tai mallioppimisena kollegoiltaan. Nämä opettajat kokivat kuitenkin opetustyön tärkeäksi ja heidän tavoitteenaan oli panostaa siihen tulevaisuudessa enemmän. (Korhonen & Törmä 2011, 167–170.)

Ursin ja Paloniemi (2005) ovat ryhmäkeskusteluja analysoimalla tutkineet kasvatustieteellisen sekä pedagogisen koulutuksen saaneita ainelaitoksen ja avoimen yliopiston yliopisto-opettajia. Tutkittavat liittivät yliopisto-opettajan osaamiseen sisällöllisen osaamisen, oppimisen ohjaustaidon, pedagogiset taidot sekä oman osaamisen kehittämisen. Oman osaamisen nähtiin rakentuneen omasta oppimis- ja elämänhistoriasta, työssä ja työyhteisössä oppimisesta, tutkimustyöstä, tieteenalan kulttuurisiin käytäntöihin sosiaalistumisesta sekä omasta persoonasta. Johtopäätöksenä tutkijat toteavat, että opetus ainelaitoksella on sidoksissa tieteenalan traditioon ja että yliopistoyhteisö voidaan nähdä oppimisyhteisönä, jossa yksilöllä on mahdollisuus rakenteellisten puitteiden ja kulttuurisesti hyväksytyjen toimintatapojen rajoissa kehittää omaa opettajuuttaan. (Ursin & Paloniemi 2005.) Yliopistopedagogisessa koulutuksessa työskennellessään Nevgi kollegoineen (2009) huomasi lisäksi osan yliopisto-opettajista väittävän, ettei jokin oppimista aktivoiva opetusmenetelmä sovellu heidän tieteenalansa opetukseen. Mahdolliseksi syyksi tutkijat mainitsevatkin sen, että yliopisto-opettajan lähestymistapa saattaa perustua enemmän tieteenalan opetustraditioihin (ks. myös Korhonen & Törmä 2011, 172) kuin hänen omaan opetuskäsitykseensä. (Nevgi ym. 2009.) Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Kaivola (2007, 468) toteavat lisäksi yliopisto-opettajien opettaneen perinteisesti melko vastaavalla tavalla, kuin heitä itseään on aikoinaan opetettu.

Meriläinen (2006) tuokin esille, että pedagogisen kehittämisen vaatimuksen tulisi kohdistua yksilöiden sijaan yliopistojen yhteisölliseen kehittämiseen, jotta laitosten toimintakulttuureissa tapahtuisi muutoksia. Koko työyhteisö pitäisi siis saada mukaan kehittämiseen. Yhtenä vaihtoehtona tähän hän ehdottaa kehittämishankkeita, joiden pyrkimyksenä olisi pedagogisten käytäntöjen yhteisöllisen kehittämisen tukeminen tai joilla varmistettaisiin pedagogisen toiminnan laatu. (Meriläinen 2006.)

### 2.2.2 Pedagogisten opintojen merkitys yliopisto-opettajuuden kehittymisessä

Yliopistopedagogisten koulutusten tavoitteina on tukea opettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä (Nevgi 2006, 5) sekä vaikuttaa opettajien opetuksellisiin lähestymistapoihin ja korostaa opiskelijoiden aktiivisuuden merkitystä oppimisessa (Nevgi ym. 2009). Levander (2007, 462) tuo lisäksi esille mahdollisuuden antamisen oman opetustoiminnan pohtimiselle ja jäsentämiselle ja Lahtinen ja Toom (2009) lisäävät, että tietoisuutta omasta opetustavasta ja itsestä opettajana pyritään lisäämään reflektion käytöllä koulutuksessa. Koulutuksen avulla voidaan tukea opettajaa kriittiseen opetuskäytäntöjensä ja opiskelijoiden oppimisen tarkasteluun. Yliopistopedagogisen koulutuksen ansiosta opettaja pystyy käsitteellisellä tasolla tarkastelemaan opetustaan ja ymmärtämään opetuksen käytäntöjä sekä omaa ja opiskelijoiden toimintaa. (Lahtinen & Toom 2009, 33; 36.) Lahtinen ja Nevgi (2014, 54) ovat havainneet yliopistopedagogisten opintojen reflektointitehtävien 'pakottavan' yliopisto-opettajan oman pedagogisen ajattelunsa ja opetus-taitojensa tutkimiseen ja kehittämiseen. Nevgi (2006, 6) huomauttaakin, että oman opettajuuden jatkuva kehittäminen reflektion ja akateemiseen keskusteluun osallistumisen kautta sisältyvät opettajaksi kasvamiseen.

Yliopistopedagogisen koulutuksen pitää Levanderin ja Ruohiston (2008) mukaan olla sopivan intensiivinen ja opiskelijoilla on oltava aikaa pohtia toimintatapojaan, jotta he voivat yhdistää oppimaansa omaan ajatteluunsa ja arjen opetustyöhönsä. Koulutuksen aikainen opetuskokemus toimii peilinä koulutuksessa käsitellyille asioille ja opiskelija liittyy huomaamattaan uutta ajatteluaan opetustyöhönsä. Myös koulutuksen toteutustavalla on ollut vaikutusta sen vaikuttavuuteen: Monipuolisten työskentelymenetelmien käyttö koulutuksessa antaa osallistujille kokemuksia erilaisista oppimistavoista ja rohkaisee soveltamaan niitä omaan opetustyöhön. Opiskelijat ovat kokeneet pienryhmätyöskentelyn tärkeäksi, koska siinä saa vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia muiden kanssa ja oppia muiden kokemuksista. Lisäksi kouluttajien sitoutuminen sekä koulutuksen tavoitteiden ja toteutustapojen yhdenmukaisuus ja perustelu opiskelijoille on tärkeää. (Levander & Ruohisto 2008.)

Levander ja Ruohisto (2008) toteavat yliopistopedagogisten koulutusten vaikuttavuutta selvittäneiden tutkimustulosten olevan ristiriitaisia. Syiksi tähän he tuovat esille erilaisten näkökulmien ja menetelmien käytön tutkimuksissa sekä koulutusten erilaiset tavoitteet ja toteutustavat. Kirjoittajat kyseenalaistavat myös ajatuksen siitä, että opiskelijoiden pedagogisen ajattelun tulisi muuttua, koska joidenkin osallistujien

käsitykset opettamisesta ja oppimisesta voivat olla jo koulutukseen tullessa hyvinkin kehittyneitä. (Levander & Ruohisto 2008.)

Yliopistopedagogisen koulutuksen on havaittu vaikuttavan opetuksellisiin lähestymistapoihin lisäten opiskelijälähtöisyyttä (Postareff ym. 2007). Postareff kollegoineen (2007) huomasivat kuitenkin Helsingin yliopistossa eri määrän yliopistopedagogisia opintoja suorittaneita opettajia tutkiessaan, että opetukselliset lähestymistavat ja pystyvyysuskomukset muuttuvat hitaasti. Tutkimus koostui kahdesta monivalintakysymystä sisältävästä kyselylomakkeesta, minkä lisäksi osaa tutkittavista haastateltiin. Yliopistopedagogisen koulutuksen alkuvaiheessa epävarmuus omasta opettajuudesta ja kyvyistä lisääntyi, ja arvio omasta oppimislähtöisyydestä laski. Sisältölähtöisyyden arvio pysyi samana kolmessa ensimmäisessä ryhmässä laskien vasta yli 30 opintopistettä opiskelleilla, jolloin vastaavasti oppimislähtöisyys ja pystyvyysuskomus nousivat. Tutkijat selittävät tätä sillä, että yliopisto-opettajat ovat opintojen myötä tulleet tietoisiksi omista lähestymistavoistaan ja opetusmenetelmistään sekä opetukseensa liittyvistä ongelmista ja ihanteellisesta opetuksesta. Kokonaan pedagogista koulutusta vailla olevat opettajat saattavat puolestaan kuvitella, että he ovat hyviä ja opiskelijälähtöisiä opettajia. Koulutus kehitti yliopisto-opettajien reflektointikykyä ja he kokivat saaneensa teoreettista tietoa sekä uusia ideoita ja näkökulmia. Halukkuus opettajana kehittymiseen ja motivaatio uusien opetusmenetelmien käyttöön kasvoi ja joidenkin itseluottamus oli lisääntynyt. (Postareff ym. 2007, 563; 566–569.)

Timosen (2012) puolestaan havaitsi, että pitkän yliopistopedagogisen koulutuksen saaneet yliopisto-opettajat kuvailivat kirjallisessa opetuksensa reflektointitehtävässä opetustilanteen pedagogisia elementtejä paljon monipuolisemmin, kuin yliopistopedagogisten opintojen alkuvaiheessa olevat yliopisto-opettajat. Ensimmäistä yliopistopedagogista koulutusta aloittavien opettajien kuvauksissa painottuivat opettajan suoritus ja opetusmenetelmät, kun taas kolmatta koulutusta käyvät korostivat tavoitteita, opetusmenetelmät ja opetuksen aikaista tilannearviointia. Yliopistopedagoginen koulutus ja ikä vaikuttivat pedagogisten elementtien kuvausten syvällisyyteen sekä oppimisprosessin huomioimiseen. Koulutus oli yhteydessä tavoitteiden, tavoitteiden saavuttamisen ja materiaalien tai apukeinojen kuvauksiin, kun taas iän myötä varsinkin kehittämissuunnitelmat ja opiskelijoiden taustat painottuivat. Tutkimustulokset viittaavat siis siihen, että yliopistopedagoginen koulutus syventää opettajien pedagogista osaamista ja kehittää kykyä hahmottaa opetusta ja sen suunnittelua kokonaisvaltaisemmin. (Timonen 2012.)

Aalto-yliopistossa tehdyssä narratiivisessa haastattelututkimuksessa (Clavert ja Nevgi 2011) selvitettiin yliopisto-opettajien pedagogisen tietoisuuden kehittymistä ja yliopistopedagogisen koulutuksen merkitystä siinä Mezirowin transformatiivisen oppimisen teorian näkökulmasta. Tutkimustulosten mukaan koulutus vaikutti merkittävästi kaikkien tutkittavien opettajana kehittymiseen lisäten heidän pedagogista ymmärrystään. Kahdeksan kymmenestä haastatellusta kertoi muuttaneensa koulutuksen myötä opettamista ja oppimista koskevia käsityksiään ja yhtä moni oli muuttanut opetustaan tai toimintaansa. (Clavert & Nevgi 2011.)

Myös Helsingin yliopiston 10 opintopisteen laajuisen yliopistopedagogisen henkilöstökoulutuksen vaikuttavuutta käsittelevässä artikkelissa Levander ja Ruohisto (2008) tuovat esille, että suurin osa tutkittavista koki koulutuksen muuttaneen heidän käsityksiään opettamisesta ja näistä lähes jokainen käytti opiskelijälähtöisiä opetusmenetelmiä aikaisempaa enemmän. Aineisto oli kerätty viiveellä opintojen jälkeen ja tutkijat käsittelevät artikkelissa kyselylomakkeen avointen kysymysten tuloksia. Tutkimuksen mukaan opiskelijat tulivat tietoisemmiksi omista käsityksistään ja miettivät niitä kriittisesti. Opiskelijälähtöisyydeksi tulkittiin pohdinta vuorovaikutuksen merkityksestä, oppimisen näkeminen laajempaan kuin tiedonsiirtona, opettajan ja opiskelijan roolien pohtiminen sekä opittavan asian ymmärtämisen huomioiminen. Käsitusten muutokset näkyivät opettajan toimintatapojen muutoksena siten, että opettaja oli alkanut panostaa suunnitteluun enemmän, oli lisännyt keskustelua opetukseensa ja pyrkinyt saamaan opiskelijat osallistumaan aktiivisemmin, oli muuttanut omaa rooliaan tiedonjakajasta oppimisen tukijaksi, oli keksinyt vaihtoehtoja tenttikäytännöille sekä oli alkanut hyödyntää opiskelijapalautetta. (Levander & Ruohisto 2008.) Nevgi (2006, 5) mainitseekin yliopistopedagogisen koulutuksen edistävän opettajien pedagogisen tietoisuuden kehittymistä sekä auttavan heitä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Aalto-yliopiston yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena oli Clavertin ja Nevgin (2011) mukaan tukea opiskelijoita uudistamaan työympäristönsä pedagogista kulttuuria, asenteita ja toimintatapoja. Tulosten perusteella yliopistopedagogisen koulutuksen tulisikin kannustaa opiskelijoita analysoimaan opetuskokemuksiaan ja tiedostamaan sitä kautta toimintansa taustalla olevia oletuksia sekä saada heidät pohtimaan myös toimintaympäristöään kriittisesti. Tutkittavat painottivat oppimisprosessissaan kollegoiden kannustuksen, oman opetuksen taustaoletusten muutoksen ja innostuksen merkitystä. Koulutuksessa opiskelijoille oli tärkeää saada muodostaa uutta viitekehystään vahvistavia sosiaalisia suhteita, jotta he pystyivät irtautumaan vanhaa viitekehystä



tukevista ihmissuhteista jäämättä kokonaan vaille sosiaalista hyväksyntää. Tutkimuksen mukaan myös työympäristön tuki ajatusten toteuttamiseen oli tärkeä ja tämän tuen puute saattoi estää tavoitteen saavuttamisen. Koulutuksen jälkeen opiskelijoiden transformatiivinen oppimisprosessi saattoikin keskeytyä ja osa palasi koulutusta edeltäneisiin ajatusmalleihinsa. Tutkimuksen johtopäätöksenä todetaan, että opettajien työympäristöä tulisi kehittää tukemaan paremmin transformatiivista oppimisprosessia. (Clavert & Nevgi 2011.) Kyseisen koulutuksen tavoitteet vastaavat APO:jen konteksti-kriittisyyden ulottuvuutta eli työyhteisön toimintatapojen arvioimista ja oman toiminnan suhteuttamista niihin. Aidon yhteisöllisyyden ulottuvuus tulee puolestaan näkyviin siinä, että vuorovaikutus muiden kanssa sekä tuen saaminen koettiin tärkeäksi.

### 2.2.3 Opetusfilosofia ohjaa toimintaa

Stenbergin (2011) mukaan opettajan henkilökohtaisella käyttöteorialla tarkoitetaan opettajan ammatillisen identiteetin ydintä ja tästä käytetään erilaisia nimityksiä, kuten opetuksen filosofia, opetuksen skeema tai subjektiivinen kasvatuksen teoria. Tällä viitataan siihen, että jokaisella opettajalla on henkilökohtainen käsitys opetus-opiskelu-oppimisprosessista ja se ohjaa tämän opetustyötä. (Stenberg 2011, 27; ks. myös Luukkainen 2004, 156.) Käytän tästä APO:jen mukaisesti opetusfilosofia-nimitystä.

Kettle ja Sellars (1996) määrittelevät opetusfilosofialle kolme tyypillistä piirrettä: 1. henkilökohtaisuuden, 2. dynaamisuuden ja 3. vaikeuden määrittellä sitä. *Henkilökohtaisuus* tarkoittaa sitä, että jokainen opettaja muodostaa opetusfilosofiansa omien kokemustensa ja niistä tekemiensä tulkintojen perusteella. *Dynaamisuus* puolestaan merkitsee, että opetusfilosofialle on ominaista muuttua ajan kuluessa uusien kokemusten ja tietojen myötä. *Vaikeus määrittellä* omaa opetusfilosofiaa viittaa siihen, ettei opettaja aina välttämättä ole omasta opetusfilosofiastaan täysin tietoinen. (Kettle & Sellars 1996, 2–3.) Luukkainen (2004) hahmottaa hieman edellisen listan henkilökohtaisuuden määritelmää tarkemmin opetusfilosofian rakentuvan 1. täydennyskoulutuksesta, 2. teoreettisesta perehtymisestä, 3. työkokemuksista sekä 4. kollegiaalisesta reflektiosta. Näistä kaksi ensimmäistä luovat opettajuuden ja opetustyön analysoimiselle perustan, kun taas työkokemus ja kollegiaalinen reflektio yhdistävät hiljaisen tiedon ammatilliseen kehittymiseen. Oman opettajuuden tiedostamisen voi siis nähdä tiivistyvän opetusfiloso-

fiaksi ja ilmenevän parhaassa tapauksessa oman työn kehittämisenä. (Luukkainen 2004, 156–157.)

Opettajan toimintaan vaikuttavat hänen käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta, joiden pohjalta hän havainnoi ja tulkitsee opetustilanteita (Timonen 2012). McAlpine, Weston, Berthiaume ja Fairbank-Roch (2006, 128–129) ovat puolestaan sitä mieltä, etteivät opettajien arvot ja käsitykset opetuksesta kuitenkaan täysin selitä heidän päätöksistään ja toimintaansa, vaan niihin vaikuttavat monet tekijät. Kemberiin (1997) viittaen he tuovat kuitenkin esille, että käsitykset opettamisesta vaikuttavat vahvasti opetussellisiin lähestymistapoihin. He mainitsevat silti, ettei opetuksen kehittämistoimintaa – jonka tavoitteena on auttaa opetuskäsitysten ja lähestymistapojen siirtämistä toimintaan – ole todettu kovin menestykselliseksi. (McAlpine ym. 2006, 128.)

*Opetusfilosofian tiedostaminen ja reflektointi.* Opettajien pitäisi Meriläisen (2006) mukaan osata perustella opetukseen ja sen suunnitteluun liittyvät päätöksensä vastaamalla kysymykseen: ’Miksi opetan juuri näin?’. Pedagogisen ajattelun kehittyessä kehittyy myös opettajan ammatillinen identiteetti ja tällöin opettaja kokee tekevänsä oikeita asioita. (Meriläinen 2006.) Opettajan olisikin Stenbergin (2011) mukaan tärkeää tiedostaa oma opetusfilosofiansa, koska se ohjaa hänen pedagogista päätöksentekoaan. Opettaja kykenee tekemään työtään ammatillisesti ja luovasti, kun opetusfilosofia toimii hänellä tietoisena opetustyön lähtökohtana ja lähteenä perusteluille. Tällöin hän voi tehdä tietoisia ratkaisuja ja siten saada työhönsä perspektiiviä ja näkökulmia sekä mahdollisuuden ajatella taitavasti. Lisäksi opettajan ollessa tietoinen omasta opetusfilosofiaan sen tarkasteleminen, kyseenalaistaminen, muokkaaminen ja muuttaminen on helppoa. Oman opetusfilosofian tiedostamattomuus puolestaan voi johtaa siihen, että opetusta ohjaavat opettamista, opiskelua ja oppimista koskevat pinttyneet uskomukset sekä tutkimattomat ajatukset, käsitykset ja oletukset. Tällöin opetuksesta puuttuu lisäksi selkeys, joka voi aiheuttaa opettajalle tunteen työnsä pirstaleisuudesta ja omasta riittämättömyydestään. Oman opetusfilosofian tiedostaminen, työstäminen ja tietoinen reflektointi antavat opettajalle työhön selkeyttä, koska tällöin hän kykenee perustelemaan, miksi hän toimii tietyllä tavalla, mitä hän ottaa mukaan opetukseensa ja mitä jättää pois sekä mihin hän panostaa enemmän ja mihin taas vähemmän. Tämä auttaa samalla jaksamaan opettajan työssä. (Stenberg 2011, 28–29; 37.)

Opettajan tulisikin Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan reflektoida eli tarkastella ja arvioida omaa toimintaansa säännöllisesti, koska sitä kautta hänen on mahdollista ymmärtää ja kehittää omia ammatillisia käytänteitään. Reflektoinnin oletetaan vaikutta-

van opettajan tietoisiin valintoihin toimintansa suhteen ja käytännön opetustilanteiden reflektoinnin avulla opettajat voivat havaita kehittämistä vaativat asiat opetuksestaan. (Lahtinen & Toom 2009, 35.) Toiminnan jälkeisen reflektoinnin lisäksi Schön (1987) nostaa esille toiminnan aikaisen reflektointikyvyn, jonka ansiosta opettajan on mahdollista muuttaa toimintaansa tarpeen vaatiessa jo samassa tilanteessa ja joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen ja ongelmanratkaisua läpi työuran.

Lahtinen ja Toom (2009) huomauttavat kuitenkin, ettei reflektio itsessään vielä takaa opettajan ammatillista kehittymistä, vaan se tukee McAlpinen ja Weston (2000) mukaan kehitystä, jos opettaja arvostaa opetusta, ymmärtää opetuksen merkityksen osana akateemista rooliaan ja haluaa kehittyä opettamisessa (ks. Lahtinen & Toom 2009, 38). Työympäristö ei myöskään saisi rajoittaa liikaa opettajan toimintaa, vaan sen pitäisi tukea riskinottoa (Lahtinen & Toom 2009, 38). Mezirowin (1996) mukaan koulutuksessa tulisi kannustaa itsereflektion lisäksi opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti sosiaalisia normeja sekä auttaa heitä löytämään vaihtoehtoisia toimintatapoja ja hyödyntämään muiden kokemuksia. Näin pyritään samalla lisäämään opiskelijoiden tietoisuutta. (Mezirow 1996, 377; 383.)

Oman opetusfilosofian tiedostamisen keinona voi myös käyttää Levinin ja Hen (2008) tutkimuksen tavoin listan laatimista omista opettamisesta, oppimisesta ja opiskelua koskevista uskomuksistaan ja käsityksistään. Hieman vastaavana keinona Stenberg (2011) mainitsee Herbartin didaktisen kolmion opetuksen tärkeistä elementeistä ja niiden välisistä suhteista: 1. opettajan ja opetettavan sisällön suhteesta, 2. opettajan ja oppijan välisestä pedagogisesta suhteesta sekä 3. opettajan suhteesta oppijan ja sisällön väliseen didaktiseen suhteeseen. Oman opetusfilosofian saa näkyväksi pohtimalla, mitä kukin näistä suhteista tarkoittaa omalla kohdalla. (Stenberg 2011, 35–36.) Edellä kuvatuissa keinoissakin on kyse reflektoinnista, mutta se kohdistuu oman toiminnan sijaan yksilön käsityksiin. Listan laatimisen jälkeen Levin & He (2008) neuvovat miettimään, mistä mikäkin käsitys on peräisin ja miten se näkyy omassa opetuksessa ja toiminnassa. Stenbergin (2011) mukaan tärkeää on pohtia myös sitä, onko käsitys yhdenmukainen oman toiminnan kanssa vai onko niiden välillä ristiriita, ja jos ne ovat ristiriidassa, niin mistä se johtuu. Opetusfilosofian ja opettajan toiminnan olisi tärkeää olla linjassa keskenään, koska näiden ollessa ristiriidassa opettajan ja toiminnan sekä oppijoiden ja opetettavan aiheen välille ei voi muodostua selkeää yhteyttä. Tärkeää on arvioida opetusfilosofiaa myös esimerkiksi siitä näkökulmasta, miten se tukee opetus-opiskelu-oppimisprosessia. (Stenberg 2011, 34.)

*Opetusfilosofian sisältö.* Levin ja He (2008) tutkivat peruskoulunopettajaopiskelijoiden opetusfilosofioiden (personal practical theory) sisältöjä ja sitä, mistä ne ovat peräisin sekä näiden välisiä suhteita pyytämällä tutkittavia määrittelemään, listaamaan ja perustelemaan heidän opettamista koskevat käsityksensä. Tutkimuksen tavoitteena oli auttaa opettajien kouluttajia ymmärtämään, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on koulutukseen tullessaan sekä selvittää opettajanopintojen vaikutusmahdollisuuksia muuttaa opiskelijoiden tietoja ja käytäntöjä. Tulosten mukaan opettajankoulutus kokonaisuudessaan – sisältäen sekä koulutukseen kuuluvat havainnointi- ja opetuskokemukset että kurssitehtävät – oli  $\frac{2}{3}$ :n osalta opetusfilosofioiden taustalla. Opettajankoulutuksella oli suurin vaikutus opetukseen ja oppilaisiin liittyviin käsityksiin, kun taas opiskelijan aikaisempi tausta vaikutti vahvasti käsityksiin opettajasta ja luokasta oppimisympäristönä. Opettajankoulutus oli kuitenkin ainoa opiskelijoiden ammatillisen kehityksen tärkeyden ymmärtämiseen vaikuttava tekijä ja sen vaikutus suunnitteluun ja organisointiin sekä hyvän opettajan ominaisuuksiin oli vähintään  $\frac{2}{3}$ . (Levin & He 2008.)

Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) sekä Parpala ja Lindblom-Ylänne (2007) ovat haastatelleet eri tiedekuntien yliopisto-opettajia. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) selvittivät, miten eri tavoin yliopisto-opettajat kuvaavat opetustaan sekä millaisia eri näkökulmia opetukseen yleisellä tasolla tuodaan esille. Tuloksissa tuli esille kaksi laajaa opetuskuvausta: oppimislähtöinen ja sisältölähtöinen lähestymistapa. Suurimmalla osalla tutkittavista oli yliopistopedagoginen koulutus, minkä tutkijat arvioivat vaikuttaneen tuloksiin. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.) Parpala ja Lindblom-Ylänne (2007) taas tutkivat opettajien tärkeinä pitämiä asioita omassa opetuksessaan sekä hyvässä opetuksessa, ja tulokset ovat opiskelijalähtöistä lähestymistapaa ja korostavia.

Sisältökeskeiset opettajat pitivät Postareffin ja Lindblom-Ylänneen (2008) tutkimuksessa itseään asiantuntijoina ja tiedon lähteinä, ja heillä oli opiskelijoihin etäisempi ja autoritatiivisempi suhde. Opetuksessa painottui tiedonsiirto ja perinteisten ja tuttujen opetustapojen toistaminen. He valitsivatkin itselleen mieleiset opetusmenetelmät huomioimatta niiden vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen ja suunnittelivat opetuksensa tarkasti etukäteen, koska kokivat muuten epävarmuutta opettaessaan. Sisältökeskeiset opettajat eivät olleet tietoisia siitä, millaisia opettajia he ovat, he eivät olleet arvioineet opetuskäytäntöjään eivätkä he siten olleet tietoisia myöskään siitä, miten voisivat muuttaa opetustaan. He eivät lisäksi tieneet, miten voisivat käyttää vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä tai he pelkäsivät käyttää niitä eivätkä he olleet pyrkineet kehittämään opetustaan. (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.)

Oppimislähtöiset opettajat olivat puolestaan Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) tutkimustulosten mukaan hyvin tietoisia opetuksellisista lähestymistavoistaan ja pedagogisista taidoistaan sekä olivat reflektoineet melko syvällisesti opetustaan ja arvioineet opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään. He olivat huomanneet opetuksessaan kehittämistä vaativia asioita ja halusivat kehittää itseään opettajina. (Postareff & Lindblom-Ylänteen 2008.) Parpala ja Lindblom-Ylänteen (2007) sekä Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) tutkimuksissa oppimislähtöiset opettajat pitivät vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken tärkeänä. Opiskelijoiden nähtiin osallistuvan aktiivisesti tiedon etsimiseen ja rakentamiseen, joka tapahtui yhdessä esimerkiksi keskustelemalla. Opettajaa pidettiin oppimisen helpottajana, innostajana ja kannustajana, ja hän voi itsekin oppia keskusteluista. Tärkeänä nähtiin myös kyky lukea opiskelijoiden reaktioita ja omia suunnitelmia oltiin valmiita tarvittaessa muuttamaan. (Parpala & Lindblom-Ylänteen 2007; Postareff & Lindblom-Ylänteen 2008.) Postareffin ja Lindblom-Ylänteen (2008) tutkimuksessa tuli lisäksi esille, ettei oppimislähtöisillä opettajilla ole kaikkia vastauksia ja he pitivät opettajan ja opiskelijan tasa-arvoista suhdetta tärkeänä. Opettajat huomioivat opetusta suunnitellessaan opiskelijoiden aikaisemmat tiedot, tarpeet ja odotukset sekä käyttivät vaihtelevia opetusmenetelmiä tilanteiden mukaan. Oppimiskeskeiset opettajat korostivat oppimisen olevan oivaluksia ja osa kuvasi oppimista prosessiksi, jossa opiskelija muodostaa opittavasta asiasta oman mielipiteensä. Opiskelijoiden ymmärtämisen syventäminen opetuksen tavoitteena korostui ja opiskelijat he näkivät omasta oppimisestaan vastuussa olevina yksilöinä, jotka rakentaisivat kriittisesti tietoaan. (Postareff & Lindblom-Ylänteen 2008.)

*Ajattelun ja toiminnan suhde.* Kahta kokenutta yliopisto-opettajaa tutkiessaan McAlpine ym. (2006) havaitsivat opettajien ajattelun sekavuuden, jota ei oltu kuvattu opetuskäsityksiä ja opetuksellisia lähestymistapoja käsittelevässä kirjallisuudessa. Luokkatasolla tutkijat huomasivat (opetuksen havainnoinnin ja sitä edeltävien ja seuraavien haastatteluiden avulla) yhdenmukaisuuden opettajien puheen ja toiminnan välillä eli opettajien omaksutut teoriat (espoused theories) ja käyttöteoriat (theories-in-use) olivat linjassa keskenään. Kurssitasolla (ennen ja jälkeen kurssin tehtyjen haastattelujen kohdalla) havaittiin puolestaan erilainen vastaavuus omaksuttujen teorioiden pysyvyyden ja johdonmukaisuuden suhteen. Tutkimuksessa ei selvitetty uskomusten ja toiminnan yhteyttä, mutta tutkijoiden pohdintojen mukaan ne eivät välttämättä ole yhdenmukaisia käyttöteorian kanssa. Syynä siihen, että tällä omaksuttujen teorioiden abstraktisuuden tasolla voi olla vaikeaa saavuttaa yhdenmukaisuutta, saattaa tutkijoiden mukaan

olla se, että opettajat voivat kuvata ihanteita, joita kohti he ovat menossa (ks. myös Luukkainen 2004, 156). Tutkijat lisäksi olettavat, että kokemattomilla opettajilla on vähemmän kehittynyt tai ainakin epäselvempi pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto ja erityisesti oppijoita koskeva tieto, koska tällaista tietoa on vaikea kehittää ilman kokemuksia. Kokemattomilla opettajilla voi tämän tiedon puutteen vuoksi olla enemmän tilanteita, joissa aikomukset (omaksutut teorit, *espoused theories*) ja toiminta (käyttöteoria, *theories-in-use*) eivät ole linjassa keskenään. Tutkijoiden mukaan opettajien käsitykset – jotka ovat usein ajattelun ja toiminnan pohjana olevia tutkimattomia arvoja ja uskomuksia – ovat usein lähempänä päätöksentekoa ja toteutusta, kuin tässä tutkimuksessa selvitettyt opettajien tavoitteet ja tiedot, jotka kuvaavat omaksuttuja ja ehkä ihannoitujakin suhteellisen abstrakteja käsityksiä. (McAlpine ym. 2006, 130–131; 141; 145–147.) Tutkimus siis osoittaa, etteivät opettajat ole aina täysin tietoisia opetusfilosofioistaan ja että opettajan opetusfilosofia saattaa sisältää myös tämän toiveita siitä, miten hän haluaisi toimia. Lisäksi tutkijoiden johtopäätökset vahvistavat opetusfilosofian merkitystä opettajan toiminnan taustalla.

McAlpine kollegoineen (2006) kehitti opettajien ajattelumallin (ks. kuvio 1), josta voi erottaa erilaisen ajattelun joukosta suhteita, jotka ovat opetustoiminnan pohjalta ja vaikuttavat siihen.



KUVIO 1. Opettajan ajattelumalli (Mukaeltu McAlpine ym. 2006, 148.)

Malli lähtee ajatuksesta, että ongelmien tilannesidonnainen luonne jakaa opettajien käsitykset opetuksesta erilaisille ajattelun tarkkuuden tasoille. (1) Opetuskäsitykset sekä omaksutut arvot ja käsitykset ovat laajempia, yleisempiä ja yhdistyneinä meidän henkilökohtaisiin käsitysjärjestelmiimme. Tutkijoiden uskomuksen mukaan ne eivät ole yhtä tilannesidonnaisia kahteen muuhun ajattelutasoon nähden. (2) Strategisen tavoitteiden asettamisen ja tiedon käytön taso nähdään asiantuntijatietona, johon yhdistyy sekä teoreettinen että käytännöllinen tieto. Siihen sisältyy opetuksen suunnitteluun liittyvä ajattelu. Vielä yksityiskohtaisemmalla tasolla ajattelu sisältää (3) taktisen tavoitteiden asettamisen ja tiedon käytön. Tällöin tieto on konkreettisempaa ja liittyy suuremmin tiettyyn toimintaan (esimerkiksi miten käyttää jotakin opetusmenetelmää opetuksessaan). Mallissa on nuolet molempiin suuntiin: sekä ajattelusta toimintaan että päinvastoin. Toimintaan päin osoittava nuoli esittää erilaisten ajattelutapojen tuntemista, kun taas nuoli toiminnasta ajattelua kohti tarkoittaa opetuksen reflektointia, jonka avulla kokemuksista voidaan muodostaa konkreettisia ja tiedostettuja ajattelun muotoja. (McAlpine ym. 2006; 147–149.)

Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimuskontekstina olevaa APO-koulutusta.

### **3 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT**

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot -opintokokonaisuus käynnistettiin syksyllä 2001 Jyväskylän yliopistossa. APO:t kehitettiin vapaan sivistystyön opettajien päteväntekemisen mahdollistamiseksi, ja ne on tarkoitettu pääasiassa aikuiskoulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä työskenteleville, mutta opiskelijoiksi on otettu myös esimerkiksi Jyväskylän yliopiston henkilökuntaa ja opiskelijoita. (Malinen & Laine 2009a, 7.) Koulutuksen suunnittelussa hyödynnettiin Malisen ja Laineen (2009b) mukaan kokemuksellisen oppimisen teorioita, joissa oppiminen perustuu toimintaan, kokemukseen ja sen reflektointiin. Keskeisinä teoreetikoina voi mainita esimerkiksi Jack Mezirowin, David Kolbin ja John Deweyn. Lisäksi hermeneuttinen ja fenomenologinen filosofia soveltuivat teoreettisen viitekehyksen osiksi, koska koulutuksessa esiteltyjen tietojen ja taitojen haluttiin linkittyvän yksilön pedagogiseen toimintaan. Näiden pohjalta muodostuivat koulutuksen toimintaperiaatteet: oman toiminnan tutkiminen, oppimisen omakohtaistuminen ja dialogisuus muiden kanssa. Niiden tavoitteena on tuottaa uutta ymmärrystä ja uudenlaisia toimintatapoja. (Malinen & Laine 2009b, 11–12.) APO:t kehitettiin kokeiluna ja ne ovat saaneet kehittyä hyvin vapaasti. Koulutus on palkittu hyvänä yliopistollisena käytänteenä. (Malinen & Laine 2009a, 7.)

#### **3.1 Tavoitteena autonominen aikuiskouluttaja**

Alun perin APO-opintokokonaisuuden päätavoitteeksi määriteltiin 'kehittyminen oman näköiseksi opettajaksi' (Malinen & Laine 2009b, 16). Ajatuksena oli, että jokaisen pitäisi löytää henkilökohtainen tapansa hyvään pedagogiseen toimintaan. Erilaisia ajattelu- ja toimintamalleja tarjoamalla opiskelijoita ohjattiin muodostamaan itselleen sopivinta tapaa. (Malinen & Laine 2009b, 16). Myös Pakkanen (2008, 298) mainitsee, että APO:jen tavoitteena on kehittää opiskelijan yksilöllistä ajattelu- ja toimintatapaa eli että opettaja tulisi tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, itselleen sopivista opetustavoista sekä omasta opetusfilosofiastaan. Tämä ei Malisen ja Laineen (2009b) mukaan kuitenkaan riittänyt koko koulutuksen perustaksi ja myöhemmin keskeisimmäksi APO-kokonaisuuden arvotavoitteeksi ja hyvän opettajan määritelmäksi muodostui opettajan autonomisuus ja sen rinnalle opettajan pedagogiset taidot. Yhdessä näistä muodostuu



pedagogisen työn ydin. (Malinen & Laine 2009b, 16.) Lisäksi jokainen opiskelija asettaa itse omat henkilökohtaiset tavoitteensa APO-vuodelleen. Kerron kahdessa seuraavassa alaluvussa tarkemmin autonomisuudesta ja pedagogisista taidoista.

### 3.1.1 Autonomisuus

Autonomisen aikuiskouluttajan tavoitteen taustalla on Malisen ja Laineen (2009b) mukaan se, ettei nyky-yhteiskunnassa – jonka leimaavana piirteenä on muutos – enää useinkaan ole mahdollista toimia valmiiden mallien ja kaavojen mukaan samalla tavalla kuin aikaisemmin. Nykyään aikuiskouluttajan tulee kyetä vastaamaan jatkuviin uusiin vaatimuksiin joko sopeutumalla tai toimimalla kriittisesti niitä vastaan. APO:t eivät pyri sopeuttamaan opiskelijoita kulloisiinkin yhteiskunnan arvosuuntauksiin, vaan autonomisuuden kannalta aikuiskouluttajan on tärkeää kyetä toimimaan tilanteiden mukaan, mutta ei pelkästään ulkoisten olosuhteiden ehdoilla. Toimiakseen oman identiteettinsä, arvojensa ja pedagogisten ajatustensa mukaisesti aikuiskouluttajalta vaaditaan vahvuutta elää ympäristön sopeuttavien vaatimusten ja omien näkökulmiensa muodostamassa jännitteessä. APO:jen lähtökohtana ei kuitenkaan ole oletus aikuisen autonomisuudesta, vaan ajatus jokaisen mahdollisuudesta kehittyä aiempaa autonomisemmaksi. Opintokokonaisuus ohjaa tätä kohti. (Malinen & Laine 2009b, 17–19; ks. myös Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2014–2017.) Autonomiseen aikuiskouluttajuuteen sisältyvät tietoisuus omista toimintatavoista sekä kyky niiden perustelemiseen ja joustavaan muuttamiseen. Itsetuntemuksen lisäämisen avulla opinnoilla pyritään vahvistamaan ylipäätään aikuiskouluttajan kokonaisvaltaista ’itsenä’ olemista, joka on olennainen osa autonomisuutta. (Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2014–2017.)

Malinen ja Laine (2009b) mainitsevat autonomisuuden vastakohtaksi heteronomian, jonka mukaan yksilö toimii yhteisön ehdoilla samalla tavalla kuin muutkin, koska hän on siihen tottunut. Autonomisuuteen he liittävät kriittisyyden, arvot, tunteet, identiteetin ja sosiaaliset suhteet. Siinä on kyse ihmisen suhteesta muihin ihmisiin sekä elämäänsä kuuluvien yhteisöjen tapoihin, arvoihin ja uskomuksiin. Kukaan ei voi olla jatkuvasti ja kaikissa tilanteissa autonominen eikä autonomisuus tarkoita erillisyyttä muista ihmisistä, sillä autonomisuus toteutuu suhteessa muihin yhteisön jäseniin. Au-

tonomisuus nähdään siis suhdekäsitteenä eli liikkumisena sen eri tasoilla ja yksilön suhteena muihin ihmisiin. (Malinen & Laine 2009b, 20.)

APO-ohjaajat ovat jäsentäneet autonomisuutta viiteen ulottuvuuteen: 1. itsearviointiin, 2. eksistentiaalisuuteen, 3. konteksti-kriittisyyteen, 4. eettisyyteen ja 5. aitoon yhteisöllisyyteen. Kaksi ensimmäistä painottavat yksilön itse-suhdetta, kun taas kolme jälkimmäistä korostavat yksilön suhdetta muihin ihmisiin, yhteisöihin, yhteiskuntaan, kulttuureihin ja maailmanlaajuiseen kehitykseen. (Malinen & Laine 2009b, 20; 22.) Esittelen seuraavaksi nämä autonomisuuden ulottuvuudet yksitellen Malisen ja Laineen artikkeliin (2009b) perustuen.

*Itsearviointin ulottuvuus* tarkoittaa omien lähtökohtien tiedostamista eli omien, elämänhistorian aikana kehittyneiden toimintatapojen ja niiden taustalla olevien arvojen ja uskomusten tiedostamista ja kriittistä arvioimista. Tähän itsetietoisuuden kehittymiseen pyritään reflektiivisen ajattelun ja omien lähtökohtien näkyväksi tekemisen avulla. Tämä mahdollistaa uusien vaihtoehtojen etsimisen ja vanhoista toimintatavoista vapautumisen. (Malinen & Laine 2009b, 20–21.) APO:issa tähän pyritään muun muassa oppimispäiväkirjojen ja opetusfilosofian kirjoittamisen sekä oppimisryhmäkeskusteluiden avulla.

*Eksistentiaalisuudella* taas tarkoitetaan oman pedagogisen identiteetin, oman paikan ja oman aseman selkiytymistä ja vahvistumista suhteessa toisten ihmisten asettamiin ihmisenä olemisen malleihin. Omannäköisyyden tiedostamiseksi yksilön täytyy työstää omannäköisyyttään ajatuksellisesti ja vapautua vieraannäköisyyden paineista. Tätä varten hän tarvitsee kokemuksia, jotka rohkaisevat ja vahvistavat uskoa itseän ja omaan toimintaan. Nämä voimaannuttavat kokemukset vahvistavat samalla yksilön kykyä autonomisuuden ylläpitämiseen. (Malinen & Laine 2009b, 21.)

*Konteksti-kriittisyys* määritellään autonomiseksi suhteeksi ympäristön vallitseviin toimintatapoihin ja arvoihin. Siihen kuuluu etäisyyden ottaminen esimerkiksi oman työpaikan hallitseviin toimintatapoihin ja niiden taustalla oleviin arvoihin ja vallan muotoihin sekä niiden uudelleenarviointi ja oman toiminnan suhteuttaminen niihin. (Malinen & Laine 2009b, 22.)

*Eettinen ulottuvuus* perustuu pedagogisen toiminnan päämäärään tukea oppijoiden hyvää elämää. Opettajalta se edellyttää kykyä arvioida arvoja ja tilanteita sekä tehdä autonomisesti sellaisia valintoja ja päätöksiä, jotka edistävät oppijoiden hyvää elämää tai eivät ainakaan tuota heille vahinkoa. (Malinen & Laine 2009b, 23.)

*Aidon yhteisöllisyyden ulottuvuus* kokoaa tavallaan neljä muuta ulottuvuutta yhteen, koska osallistuminen sellaisiin yhteisöihin ja ryhmiin, joissa ihmisten väliset suhteet ovat dialogisia, luottamuksellisia ja vastavuoroisia, edistää yksilön autonomisuuden kasvua. Yksilö kykenee parhaiten etsimään ja vahvistamaan näitä neljää – itsearvioinnin, eksistentiaalisuuden, konteksti-kriittisyyden ja eettistä – autonomisuuden ulottuvuuttaan saadessaan ryhmässä toisilta ihmisiltä tähän tukea. (Malinen & Laine 2009b, 23–24.)

Huolekseen APO:jen mielekkyyden kannalta ohjaajat mainitsevat kontekstikriittisyyden ulottuvuuden yhteydessä sen, mitä opiskelijoille opintojen jälkeen työpaikkaan mennessä tapahtuu, jos heidän perustellut pedagogiset tapansa ovat ristiriidassa työpaikan toimintatapojen kanssa. (Malinen & Laine 2009b, 22.) Tässä tutkimuksessa konteksti-kriittisyyden ulottuvuus on merkittävin, koska pyrin toisessa tutkimuskysymyksessä etsimään vastausta siihen, miten yliopistohenkilökunta on pystynyt toteuttamaan opetusfilosofioidensa mukaisia asioita työssään ja onko työympäristö asettanut siihen rajoituksia. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää autonomisuuden kehittymistä yleisemmällä tasolla (aineistolähtöisesti) ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

### **3.1.2 Pedagogiset taidot**

Pedagogisiin taitoihin Malinen ja Laine (2009b) sisällyttävät opettajan itse-suhteen, opiskelija-suhteen sekä opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen. Edellä esitettyyn autonomisuuteen liittyvän omannäköisen pedagogisen oppimiskäsityksen ja tyylin kehittyminen luo pohjan muodostaa suhteita opiskelijoiden ja työyhteisön kanssa. APO:issa korostetaan itsetuntemuksen kasvua, koska jokaisen tulisi selvittää, millaista hyvä pedagogiikka on omalla kohdalla. Valmiit opetusmenetelmät toimivat vain mallina, kun opiskelijat etsivät omannäköisiä ja vieraita elementtejä ja itselleen sopivia toimintatapoja. (Malinen & Laine 2009b, 24–25.) Opetustapojen valinnan ja soveltamisen perustana nähdään siis aikuiskouluttajan oma näkemys työnsä ytimistä. Opettämisen tekniikoiden sijaan opinnoissa korostuvatkin laajat kasvatusfilosofiset ja aikuisen oppimista ymmärtävät näkökulmat. (Aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2014–2017.)

Malisen ja Laineen (2009b) mukaan keskeisimmät pedagogiset taidot näkyvät suhteessa opiskelijoihin taitona ohjata ja ylläpitää oppimista edistäviä suhteita. Tämän

takia jokaisen opettajan on tärkeää miettiä, millainen toiminta edistää oppimista ja millainen taas huonontaa sitä. APO:issa hyvä pedagogiikka määrittyy eettisyyden ja dialogisuuden arvojen kautta. Keskeistä hyvässä pedagogisessa suhteessa ja oppimisen ohjaamisessa ovat vastuullisuus, oikeudenmukaisuus, keskinäinen kunnioitus, opiskelijoiden kohtaaminen yksilöllisesti, kuuntelemisen ja kysymisen taidot sekä tilannetaju. (Malinen & Laine 2009b, 25.)

### 3.2 APO:n toimintaperiaatteet

Laine (2009) esittelee artikkelissaan APO:jen toimintaa ohjaavia periaatteita, joiden kautta tavoitteiden – autonomisuuden kasvun, pedagogisten taitojen kehittymisen sekä jokaisen omien henkilökohtaisten tavoitteiden – saavuttamista pyritään tukemaan. Näitä toimintaperiaatteita ovat 1. omakohtaistuminen, 2. tutkiva asenne sekä 3. dialogisuus. (Laine 2009, 39.) Kuvailen seuraavaksi jokaista näistä erikseen.

APO:issa pyritään Laineen (2009) mukaan jokaisen opiskelijan *omakohtaiseen oppimiseen*. Tämän taustalla on ajatus, ettei länsimainen suorituskeskeinen opetusasenne tue todellista oppimista. Opiskelijoita houkutellessaan APO:issa pois suorituskeskeisyydestä siten, että suoritusten kontrollointi on vähäistä eikä suorittamista palkita. Parhaassa tapauksessa opiskelija näkee perustellut pakot vastuina ja velvollisuuksina, jolloin hän opiskelee itseään varten. Vastuun tarjoamiseen opiskelijoille liittyy myös pyrkimys tukea opiskelijoiden autonomisuuden kasvua, koska vapaus on ehto autonomisuudelle ja siihen kasvu. Autonomisuuden kasvu ei siis toteudu suoritusperiaatteella, vaan se onnistuu vain omakohtaisuuden kautta. Siihen kasvua tuetaan pyrkimyksellä saada aikaan opiskelijoiden omakohtaista ajattelua ja kasvua. (Laine 2009, 40–44.)

Omakohtaisuuteen Laine (2009) liittyy myös pyrkimyksen kehittyä itsensä näköiseksi opettajaksi eli sen, että jokainen löytäisi itselleen sopivat toimintatavat, jotka sopivat yhteen hänen persoonansa, arvojensa ja maailmankuvansa kanssa. Oppimisessa omakohtaisuus tarkoittaa sitä, että opiskelija käsittelee opittavaa asiaa omakohtaisesti ja kokisi sen itselleen merkitykselliseksi. APO:issa pyritään siihen, että opiskelijat saataisiin ajattelemaan itse ja että tiedot ja toimintamallit kiinnittyisivät jokaisen omaan merkitysperspektiiviin, kokemushistoriaan sekä toimintatapoihin. Tähän liittyy pyrkimys teoreettisen tiedon kiinnittymisestä opiskelijoiden omaan kokemukseen. Yksilön toimin-

nan perusta muodostuu tämän arvoista ja uskomuksista, joten muutokset niiden kohdalla ovat aina merkittäviä. Omakohtaisen opiskelun seurauksena yksilö löytää usein uudenlaisen näkökulman itseensä. Opiskelijassa herää itsensä ymmärtämiseen ja omaan identiteettiin liittyviä kysymyksiä ja hän alkaa pohtia omaa opettajuuttaan. (Laine 2009, 44–47.)

Opettaja tarvitsee Laineen (2009) mukaan *tutkivan ajattelun* taitoja, koska hänen täytyy osata tehdä päätöksiä ja toimia ainutlaatuisissa kasvatustilanteissa, joissa toimimiseen hän ei saa tieteestä valmiita vastauksia. APO:issa opiskelijoita kannustetaan tutkimaan omaa pedagogista toimintaansa sekä opettamisesta ja oppimisesta saamia kokemuksia ja tätä kautta tiedostamaan omat työtapansa. Tutkivaan asenteeseen liittyy avoimuus ja kriittisyys: yksilö kyseenalaistaa ja analysoi kriittisesti omaksumiaan ja vastaan tulevia teorioita ja uskomuksia sekä etsii ajatuksilleen perusteluja. Parhaimmillaan omat rutiinit tulevat tällöin kyseenalaisiksi ja uusi ymmärrys muuttaa omaa toimintatapaa. Tutkivaan oppimiseen tähtäävässä opetuksessa pyrkimyksenä on saada opiskelijat ajattelemaan ja muodostamaan itse ymmärrystään, joten opettaja ei voi antaa valmiita vastauksia. (Laine 2009, 49–50; 52–55.)

Laine (2009) tuo esille, että omakohtaistuva ja tutkiva oppiminen yhdistyvät APO:issa *dialogisiin* eli vastavuoroiisiin ihmisten välisiin suhteisiin. Kaikki kolme APO:jen toimintaperiaatetta tukevat siis toisiaan ja ovat osittain päällekkäisiäkin. Dialogisuuteen sisältyvät ominaisuudet – läsnäolo, avoimuus, pyrkimys toisen ymmärtämiseen, aito kuunteleminen ja kysyminen – tukevat oppimista, koska ne mahdollistavat yhdessä ajattelemisen ja tutkivan keskustelun. Dialogisten suhteiden edellytyksenä on opiskelijoiden halu olla aidossa keskinäisessä yhteydessä. Se taas edellyttää turvallista, hyväksyvää ja kunnioittavaa ilmapiiriä, jotta osallistujat uskaltavat olla läsnä omana itsenään. (Laine 2009, 56–57; 60; 62.)

Yhdessä ajattelemalla jokaisen omakohtainen oppiminen saa Laineen (2009) mukaan tukea toisilta ja rakentuu yhteydessä muihin. Dialoginen keskustelu muodostuu jokaisen oman ajattelun jatkaessa ja kehittäessä aikaisempia ajatuksia. Siinä tapahtuu sellaista ajattelun kehittymistä, johon kukaan osallistujista ei yksin pääsisi. Dialoginen keskustelu kehittää opiskelijoiden luovaa ajattelua sekä kriittisen ja reflektiivisen ajattelun taitoja, koska toisten puhetta arvioidaan kriittisesti, jotta siitä voidaan analysoida kehityskelpoiset osat talteen. Tällöin jokainen joutuu etsimään perusteluja omille ajatuksilleen. (Laine 2009, 57–59.)

### 3.3 APO-opintojen pedagogiset rakenteet

APO-opintokokonaisuus kestää yhden lukuvuoden, jonka aikana on kerran kuukaudessa kolmen päivän pituinen lähijakso. Lähijakson pituus vaihteli koulutuksen olemassaolon alkuvaiheessa kahden päivän ja viikon välillä, mutta se vakiintui ensimmäisen lähijakson osalta neljään ja muiden osalta kolmeen päivään ollen tähän tutkimukseen osallistuneiden aikana jo vakiintunut (A. Malinen, henkilökohtainen tiedonanto 24.11.2014).

Lähijaksolla on Malisen ja Laineen (2009b) mukaan tarkoitus tutkia omasta toiminnasta saatuja kokemuksia ja muodostaa niihin uusia näkökulmia. Opiskelijan työn tutkimista edistävät rakenteet kannustavat tarkastelemaan omaa työtä ja toimintaa uudella tavalla, koska tavoitteena on arvioida uudelleen tai muuttaa totuttuja pedagogisia ajattelu- ja toimintatapoja. Lähijaksot koostuvat luennoista sekä työskentelystä erilaisissa pienryhmissä: lukupiirissä, oppimisryhmässä sekä valinnaisessa teemaryhmässä. (Malinen & Laine 2009b, 11–13.)

Etäjaksoilla puolestaan Malinen ja Laine (2009b) mainitsevat opiskelijoiden kirjoittavan viikoittain oppimispäiväkirjaa, havainnoivan opetusta (särö-käynnit), harjoittelevan opettajan työtä joko omalla työpaikallaan tai valitsemisissa oppilaitoksissa sekä työskentelevän verkossa. Omaa opetusta videoidaan kerran syksyllä ja kerran keväällä, ja kuvaukset katsotaan oppimisryhmissä. Jokainen kirjoittaa opintojen alussa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS:n) ja keväällä oman opetusfilosofian sekä valinnaiseen teemaan liittyvän opetuskokeiluraportin. Ohjaajan kanssa on kolme HOPS- ja arviointikeskustelua lukuvuoden aikana. Opiskelija valitsee itselleen lisäksi mentorin. (Malinen & Laine 2009b, 12–14; 30–31.)

HOPS:ssa opiskelija saa Malisen ja Laineen (2009b) mukaan painottaa opintonsa koulutuksen sisällä senhetkisten tarpeidensa mukaan. Opiskelijaa ohjataan määrittämään tarpeeksi konkreettisesti omat kehittymistarpeensa ja tavoitteensa. Luettava kirjallisuus, opetusharjoittelupaikat, säröpaikat sekä valinnainen teemaryhmä valitaan oman HOPS:n mukaisesti. Osalle omien tavoitteiden määrittely on vaikeaa, koska he ovat tottuneet ulkoapäin tuleviin tavoitteisiin ja suorituskeskeisyyteen. HOPS:n laatiminen ohjaakin opiskelijaa samalla ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Malinen & Laine 2009b, 27–29.) Myös Lahtinen ja Toom (2009, 39) suosittelevat henkilökohtaisen opintosuunnitelman ja siihen liittyvän keskustelun käyttöä yliopistopedagogisessa kou-

lutuksessa, koska opiskelijat eroavat lähtökohdiltaan esimerkiksi tieteenalan ja laitoksen opetuskulttuurin osalta.

APO:jen luentoja on pyritty kehittämään sellaisiksi, että opiskelijat ajattelisivat mahdollisimman paljon sekä yksin että yhdessä. Tällä tutkivan oppimisen ja dialogisuuden mukaisella toimintatavalla tavoitellaan opittavien asioiden omakohtaistumista ja muodostumista opiskelijoiden omaksi tavaksi ymmärtää, nähdä ja toimia. (Laine 2009, 46; 55; 58.)

Lukupiireissä jokainen opiskelija tuo lukemastaan kirjasta oman näkökulmansa yhteiseen keskusteluun, mikä tukee kirjallisten ja teoreettisten asioiden omakohtaistumista (Laine 2009, 46). Tarkoituksena on Laineen (2009, 55–56) mukaan oman toiminnan kannalta teorioita tutkimalla löytää yhtymäkohtia itsensä ja kirjatiedon välille.

Oppimisryhmissä työskennellään ohjatussa vertaisryhmässä (A. Malinen, henkilökohtainen tiedonanto 13.11.2014). Ohjaajat eivät opeta suoraan eivätkä anna valmiita vastauksia, vaan heidän tehtävänä on kuunnella sekä tehdä hyviä kysymyksiä ja kannustaa näin opiskelijoita ajattelemaan itse ja muodostamaan omia ajatuksiaan sekä osallistumaan dialogiseen tutkivaan keskusteluun (Laine 2009, 55; 61; Malinen & Laine 2009b, 30). Ohjaajien ei tule tarjota oikeita vastauksia senkään vuoksi, että APO:issa halutaan kehittää opiskelijoiden kriittistä ajattelua (Laine 2009, 44).

Oppimispäiväkirjan tarkoituksena on ylläpitää tutkivaa asennetta omaa toimintaa kohtaan sekä pitää yllä opintojen ja muun pedagogisen kokemusmaailman välistä yhteyttä. Niiden kirjoittamisessa painotetaan omakohtaisuutta ja teemat käsittelevät omia pedagogiseen toimintaan liittyviä kokemuksia ja niiden arvioimista. (Laine 2009, 50; Malinen & Laine 2009b, 13.)

Säröt ovat tutustumiskäyntejä, joilla opiskelijat käyvät havainnoimassa mahdollisimman erilaisia pedagogisia käytänteitä ja tilanteita eri oppilaitoksissa ja eri ikäryhmien osalta, sekä arvioivat havaintojaan suhteessa omaan toimintaansa (Malinen & Laine 2009b, 14). Malinen (2000) on väitöskirjassaan hahmottanut säröä persoonallisen tiedon ja särötilanteen yhteentörmäykseksi, joka murtaa jatkuvuuden. Särö saa ihmisen kokemaan tutun riittävän ongelmalliseksi, jolloin hänessä herää tarve oppia ja lähteä muuttamaan ajattelu- ja toimintatapojaan. Tasapaino persoonallisen tiedon ja särön välillä on kuitenkin tärkeää, jotta oppija ei suojele käsityksiään ja välttä oppimisprosessia. (Malinen 2000, 134–140.) APO:issa säröllä tarkoitetaan siis havaintokokemusta, joka herättää erilaisuudellaan opiskelijan näkemään ja ajattelemaan asiaa uudella tavalla (Malinen & Laine 2009b, 14). Opiskelija pääsee näin arvioimaan omaksumiaan opetta-

misen malleja ja saa peilata omaa ja vierasta sekä tuttua ja erilaista tapaa toimia. Tätä kautta opiskelijat oppivat havainnoimaan kaikkea pedagogisella asenteella ja heidän on mahdollista toisaalta lisätä kriittisyyttä kaikkea opettamista kohtaan ja toisaalta oppia suhtautumaan avoimesti uusiin asioihin. (Laine 2009, 47.)

Keväällä toimivissa teemaryhmissä opiskelijat tutustuvat yhteen valitsemaansa pedagogiseen lähestymistapaan ja tekevät siihen liittyvän opetuskokeilun, jota he videoivat ja josta he kirjoittavat opetuskokeiluraportin. Aiheet vaihtelevat hieman vuosittain, mutta vaihtoehtoina on ollut esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen, dialoginen ohjaus ja opetus, narratiiviset menetelmät, pedagoginen johtaminen, voimauttava valokuva sekä monikulttuurisuus. Teemaryhmän tarkoituksena on rohkaista opiskelijaa kokeilemaan luovasti erilaisia opetustapoja (Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot: Opiskeluohjeita lukuvuodeksi 2014–2015). Keväällä luettava kirjallisuus ja osa säröistä liittyvät valinnaiseen teemaan.

Omia opetusvideoita oppimisryhmissä katsomalla opiskelijat tutkivat omaa työtään ja saavat ryhmältä vertaispalautetta (Laine 2009, 50). Mentori toimii kokeneena peilinä ja dialogikumppanina, joka mahdollistaa opiskelijan omakohtaisen opettajana kehittymisen syventämisen (Laine 2009, 47). Loppukeväästä opiskelijat kokoavat oman opetusfilosofiansa APO-vuoden aikana tekemistään havainnoistaan, kokemuksistaan ja pohdinnoistaan (Pakkanen 2008, 298). Opetusfilosofiassa opiskelija kuvaa itseään pedagogina sekä omaa pedagogista ajatteluaan, josta suurin osa on sanatonta tietoa. Opetusfilosofian laatimisen tarkoituksena onkin sanallistaa ja tehdä sitä näkyväksi, ja vuoden aikaiset tehtävät (esim. oppimispäiväkirjat ja lukupiiripöytäkirjat) sekä oppimisryhmäkeskustelut tukevat opetusfilosofian laatimista. (Opiskeluohjeita lukuvuodeksi 2014–2015.)

### **3.4 Katsausta aiempiin tutkimuksiin**

Pakkanen (2006) on selvittänyt APO:jen anteja ja todennut opintojen lisänneen itsevarmuutta ja kehittäneen omaa ajattelua sekä opettajan identiteettiä. Opinnot olivat autta- neet löytämään omia opetustapoja sekä ymmärtämään, että opettajana saa olla omannäköinen. Myös oppimisen oli hahmotettu voivan tapahtua esimerkiksi opiskelijoiden keskinäisten keskustelujen tai tehtävien avulla. (Pakkanen 2006, 59–60; 62–63.)



Toisessa Pakkasen (2008) tutkimuksessa entiset apolaiset kuvasivat itseään opettajina muun muassa omannäköisiksi ja persoonallisiksi, opiskelijalähtöisiksi, rohkeiksi, joustaviksi, luoviksi, kokeileviksi, innostaviksi ja kannustaviksi, mutta myös puutteellisiksi ja erehtyväisiksi. Oppiminen nähtiin opettamista tärkeämmäksi (ks. myös Aarto-Pesonen 2013, 57) ja opiskelijoita haluttiin osallistaa pohtimaan asioita – kriittisestäkin – sen sijaan, että opettaja pelkästään luennoisi. Tutkittavat pyrkivätkin eroon perinteisestä tietoa jakavasta opettajuudesta etsimällä uudenlaista opettaja–oppijasuhdetta: he näkivät itsensä yleensä ohjaajana, joka voi toimia rinnallakulkijana, yhdessä etsijänä tai yhdessä tekvänä kanssaoppijana ja joka voi tukea, kannustaa ja motivoida oppijaa ja tämän ajattelua. Opettajuutta kuvattiin tilannesidonnaiseksi ja vuorovaikutuksen osatekijöiksi mainittiin esimerkiksi kunnioitus, kuuntelu, läsnäolo, keskustelu, dialogisuus ja ilmapiirin luominen. Opettajan ja oppijan välisen suhteen osalta tuotiin esille myös valta ja vastuu – tai sen jakaminen – sekä eettiset periaatteet. Tutkittavat ovat toisaalta kriittisiä, mutta toisaalta armollisia sekä itseään että toisia kohtaan. Oma opettajuus nähtiin keskeneräiseksi, muuttuvaksi ja jatkuvasti kehittyväksi, tutkittavilla oli kehittymishalua ja he kokivat oppivansa opettaessaan itsekkin. (Pakkanen 2008, 299–303.)

Jyväskylän yliopistossa toimivan peruskoulun liikunnanopettajille tarkoitetun pätevyttämiskoulutuksen (PätKo) suunnittelussa on hyödynnetty APO-koulutusta mallina ja koulutukset muistuttavatkin hyvin paljon toisiaan (ks. Aarto-Pesonen 2013, 17–19). Aarto-Pesonen (2013) on väitöskirjatutkimuksessaan selvittänyt liikunnanopettajien ammatillista kasvua koulutuksen aikana ja tutkimustulosten mukaan koulutus lisäsi muun muassa tutkittavien itsetuntemusta, tietoisuutta, rohkeutta ja innostusta, vuorovaikutusta työyhteisössä ja sai heidät suunnittelemaan omaa jatkokehittymistään. Opettajat reflektoivat, millaisia opettajia he ovat ja haluaisivat olla sekä millainen on hyvä opettaja. Koulutus ravisteli heidän opettajuuttaan saaden tutkittavat kyseenalaistamaan ja rikkomaan omia opetusrutiinejaan sekä havaitsemaan tietämättömyyttään ja heikkouksiaan. Toisaalta tietoisuus lisääntyi myös omasta osaamisesta, mikä vahvisti itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. Omaan kyvykkyyteen luottaminen sai vahvistusta myös siitä, kun uusien toimintatapojen kokeilemisesta saatiin voimaannuttavia onnistumisen kokemuksia. Tämä puolestaan sai heidät etsimään lisää uusia haasteita. Käsitteet opettamisesta ja oppimisesta laajenivat, erilaisuutta alettiin suvaita paremmin ja oppijoiden erilaisuus otettiin paremmin huomioon. Reflektointi kohdistui esimerkiksi opetuksen tavoitteisiin sekä koulun arvoihin ja resursseihin, joita kyseenalaistettiin ja

kritisoitiin. Koulutuksen aikana muilta opiskelijoilta saatiin tukea kokeilla uutta ja omassa työyhteisössä vuorovaikutus kollegoiden kanssa lisääntyi, koska heiltä nähtiin voitavan saada tukea oman opetuksen kehittämiseen. Ymmärrys ”*ikuisesta keskeneräisyydestä*” opettajana lisääntyi ja ammatillisesti haluttiin kehittyä jatkossakin. Tutkittavat muokkasivat ja saivat siis vahvistusta omalle ammatilliselle identiteetilleen, mutta vahvistuivat samalla myös ihmisinä. Koulutus lisäsi myös tutkittavien työssäjaksamista. (Aarto-Pesonen 2013, 52; 54–59; 61; 66; 68; 70; 72–74.)

### 3.5 Yhteenvetoa kirjallisuuden pohjalta

Kirjallisuuden perusteella yliopistotyölle näyttää olevan tyypillistä määräaikaista työsuhteita ja opetuksen vähäinen arvostus, mikä tosin vaihtelee henkilökohtaisen kiinnostuksenkin mukaisesti. Tutkimus ja opetus ovat yliopiston päätehtävät, mutta monet yliopistossa työskentelevät kokevat itsensä ensisijaisesti tutkijoiksi ja opettamisen mallia on saatettu hakea kollegoilta sekä omista opiskeluaikaisista kokemuksista. Tällöin tullaan toistaneeksi työyhteisön opetusperinteitä ja niiden säilyminen saa vahvistusta.

Viime aikoina yliopistohenkilökunnan pedagogiseen osaamiseen on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota tarjoamalla yliopistopedagogista koulutusta ja joissakin yliopistoissa sen suorittamista on alettu vaatia opetushenkilökunnalta. Asiantuntemuksen ohella laadukkaan opetuksen toisena osa-alueena onkin alettu korostaa opetustaitoa. Pedagogisen koulutuksen tavoitteina nähdään yliopistohenkilökunnan pedagogisen ajattelun kehittäminen ja opiskelijalähtöisempi opetus, joihin pyritään lisäämällä heidän tietoisuuttaan toimintatavoistaan sekä niitä ohjaavista taustaoletuksista ja uskomuksista. Tavoitteena on saada osallistujat reflektoimaan myös työyhteisöjensä toimintatapoja, koska omien toimintatapojen muutoksen myötä opettajat uudistavat samalla työyhteisönsä toimintatapoja. Tämän käytännön onnistumisen kannalta työyhteisön hyväksyntä ja tuki uudelleenlaiselle toiminnalle on kuitenkin havaittu tärkeäksi.

Tietoisuus omasta opetusfilosofiasta – opettajan opettamista ja oppimista koskevista käsityksistään sekä toimintatavoistaan – on havaittu tärkeäksi, koska tällöin opettaja tietää toimintansa perustan ja osaa siten perustella sitä. Tiedostamattomuuden seurauksena puolestaan yksilön opetusta ohjaavat tutkimattomat oletukset ja uskomukset. Opetusfilosofiaa rakennetaan esimerkiksi opetuskokemusten avulla, mitä vahvistaa havainto siitä, että kokemattomilla opettajilla on epäselvempi opetusfilosofia. Myös

pedagogisella koulutuksella on suuri vaikutus opettajan opetusfilosofiaan, erityisesti opetukseen ja opiskelijoihin liittyvien käsitysten, hyvän opettajan ominaisuuksien ja ammatillisen kehittymisen tärkeyden osalta.

Pedagogisen koulutuksen on havaittu lisäävän kriittisen reflektion avulla yliopisto-opettajien tietoisuutta omista käsityksistään ja toiminnastaan sekä muuttavan niitä: pedagogisesta ajattelusta tulee kokonaisvaltaisempaa ja opetus muuttuu opiskelijalähtöisemmäksi. Huomio siirtyy omasta toiminnasta esimerkiksi tavoitteiden ja opiskelijoiden taustojen pohdintaan, ja oppiminen nähdään syvällisemmin (esim. ymmärtäminenä, prosessina, omina oivalluksina ja tulkintojen muodostamisena opittavaan asiaan). Opiskelijoille itselleen annetaan vastuuta oppimisestaan esimerkiksi lisäämällä heidän omaa osuuttaan tiedon rakentamisessa ja käyttämällä keskustelua opetuksessa. Samalla opettajan oma rooli muuttuu ohjaajaksi, joka auttaa ja kannustaa opiskelijaa. Itseä pyritään kehittämään opettajana ja opettajuuden koetaan kehittyvän jatkuvasti, koska opettaessakin on mahdollista oppia uutta – myös opiskelijoiden suunnalta.

APO:issa pyritään omien ajatusten ja toiminnan (kriittisen) reflektointiin sekä dialogisuuden avulla lisäämään aikuiskouluttajien tietoisuutta toimintatavoistaan ja niiden taustalla olevista olettamuksista. Itsensä lisäksi reflektio kohdistuu myös työyhteisön arvoihin ja toimintatapoihin sekä niiden kriittiseen arvioimiseen, koska yksilö joutuu yhteen sovittamaan toimintansa työyhteisönsä toimintaan. (Ks. autonomisuuden ulottuvuudet). Opintojen tavoitteena on auttaa opiskelijoita kehittämään autonomisiksi, omannäköisiksi opettajiksi.

## 4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen merkitys APO-koulutuksella on ollut yliopistohenkilökunnan opettajuuden kehittymiselle ja opettajana toimimiselle. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa tutkittavien opetusfilosofioiden sisällöistä ja toteuttamisesta sekä heidän APO:jen jälkeisestä kehityksestään.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen merkitys APO-opinnoilla on ollut yliopistohenkilökunnan opettajuudelle?
  - Ajattelevatko ja toimivatko he jotenkin eri tavalla kuin ennen APO:ja?
2. Mitkä ovat yliopistohenkilökunnan opetusfilosofioiden keskeiset asiat ja miten he ovat pystyneet toteuttamaan niitä käytännön työssään?
  - Miten työyhteisö on suhtautunut heidän opetusfilosofioihinsa ja asettaako työympäristö rajoituksia niiden mukaiselle toiminnalle?
3. Miten yliopistohenkilökunnan pedagoginen ajattelu on kehittynyt lisää ja ammatillinen kasvu jatkunut opetustyön arjessa?
  - Mitkä ovat heidän jatkokehityshaasteitaan?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen hain vastausta kirjoitelmapyyntöissä ja haastattelussa kysymyksillä seuraaviin teemoihin: APO:t opettajuuden kehittäjinä, opintojen hyödyt omassa opetustyössä ja koko työyhteisön näkökulmasta sekä mahdolliset ajattelun ja toiminnan muutokset. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä aiheita olivat opetusfilosofian sisältö opetuksen ja oppimisen sekä yliopisto-opettajan roolin näkökulmista, opetusfilosofian toteuttaminen sekä sitä auttavat ja estävät tekijät, työyhteisön suhtautuminen sekä tiedekunnan perinteet ja käytänteet. Kolmatta tutkimuskysymystä varten kysyin tutkittavien pedagogisen ajattelun kehittymisestä ja ammatillisen kasvun jatkumisesta APO:jen jälkeen sekä heidän jatkokehityshaasteistaan.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuskysymysteni ohjaamana päädyin tekemään laadullisen tutkimuksen sekä keräämään aineiston kirjoitelmien ja haastatteluiden avulla (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 15; 27–28). Haen tutkimuskysymyksillä syvällistä tietoa APO:jen merkityksestä opettajuuden kehittymisen kannalta enkä olisi etukäteen voinut antaa tutkittaville tiettyjä valmiita vastausvaihtoehtoja. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kertovat laadullisen tutkimuksen tuovan tutkittavien kokemukset ja heidän niille antamansa merkitykset esille sekä mahdollistavan heidän menneisyytensä ja kehityksensä huomioimisen. Kirjoitelma ja teemahaastattelu sopivat tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi, koska ne tarjoavat pääsyn ihmisten ilmiöille ja tapahtumille antamiin merkityksiin sekä tuovat tutkittavien näkökulman ja äänen esille. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 23; 27–28; 48.)

### 5.1 Tutkittavien kuvailu

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat yliopistohenkilökunnan kiintiöstä APO:ista vuosina 2006–2012 valmistuneet henkilöt. Tutkimukseen osallistui yhteensä 18 henkilöä, joista kaksi lähetti sekä kirjoitelman että osallistui haastatteluun. Kirjoitelmia ja haastatteluja sain molempia kymmenen.

Tutkittavista naisia on 12 ja miehiä kuusi. Heitä on kaikilta muilta tutkimuksessa mukana olevilta APO-vuosilta vuotta 2007 lukuun ottamatta. Tutkittavien jakauma valmistumisvuosien ja työyhteisöjen osalta on kattava ja tasainen: Kultakin APO-vuodelta on kahdesta neljään tutkittavaa (poikkeuksena edellä mainittu, puuttuva vuosi) ja heitä on kaikista Jyväskylän yliopiston seitsemästä tiedekunnasta sekä lisäksi viidestä erillislaitoksesta. Kaikki tiedekuntien tutkittavat ovat eri oppiaineista. Osa tutkittavista on toiminut useammassa yksikössä ja kannustin heitä haastattelutilanteessa kertomaan kokemuksiaan aikaisemmistakin työyhteisöistään.

Tutkittavien opetuskokemuksessa ennen APO:ja esiintyi paljon vaihtelua. Opetuskokemuksen osalta koonnin tekeminen osoittautuikin mahdottomaksi, koska osa ei ollut ylipäätään koko yliopistoaikanaan toiminut varsinaisissa opetustehtävissä, vaan oli tutkimuspainotteisissa töissä. Osa taas kertoi vain opetustehtävävuotensa, vaikka olikin työskennellyt yliopistolla pidempään. Asiaa olisi siis pitänyt kysyä heiltä eri tavalla, esimerkiksi tarkemmin eriteltynä tai yliopistotyöhön kokonaisuutena keskittyen.

Esitän tutkittavien taustatiedot lukumäärittäin sukupuolen ja APO-vuoden osalta vielä alla olevassa taulukossa. Tiedekunnat ja erillislaitokset jätin tunnistettavuussyistä taulukon ulkopuolelle.

TAULUKKO 1. Tutkittavien lukumäärä sukupuolen ja APO-vuoden mukaan

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	yht.
<b>nainen</b>	2	–	2	2	1	2	3	12
<b>mies</b>	2	–	1	1	1	–	1	6

## 5.2 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa selvitettiin APO:ista yliopistohenkilökunnan kiintiöstä valmistuneiden opettajuuden kehittymistä ja opettajana toimimista pyytämällä tutkittavia laatimaan aiheesta kirjoitelmat sekä haastatteleamalla osaa tutkittavista. Alun perin olin suunnitellut kerääväni koko aineiston pelkästään kirjoitelmien avulla, mutta se ei ollut kiireiselle yliopistohenkilökunnalle paras vaihtoehto. Kirjoitelmien vähäisyyden vuoksi päätinkin täydentää aineistoa vielä haastatteluilla.

Kirjoitelmapyyntöni kysymykset (ks. liite 1) laadin tutkimuskysymysten ja niiden alakysymysten pohjalta. Näiden lisäksi käytin apuna Pakkasen (2006) APO:ihin liittyvän tutkimuksen kyselylomakkeen yhtä kysymystä sekä Vähäsantasen (2004) ammatillista opettajakoulutusta käsittelevän gradun kyselylomakkeen kysymyksiä. Lisäksi muokkasin yhtä Murtosen (2013) artikkelissaan esille tuomaa kysymystä. Muokkasin kysymyksiä myös ohjaajani Kaija Collinin ja APO-kouluttaja Anita Malisen kanssa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen hain vastausta kirjoitelmapyyntöni ja haastatteluissa kysymyksillä ”Miten APO:t tukivat/edistivät opettajuutesi kehittymistä?”, ”Mitä hyötyä APO:ista on ollut Sinulle käytännön opetustyössä?”, ”Mitä hyötyä APO:ista on ollut työyhteisöllesi?” sekä ”Ajatteletko ja/tai toimitko jotenkin eri tavalla kuin ennen APO:ja?”. Haastatteluissa kysyin lisäksi tutkittavien motiivia APO-opintoihin hakeutumiselle ja näiden motiivien toteutumista sekä opetusfilosofian merkitystä heidän opettajuutensa kehittymiselle. Näistä ensiksi mainitun analysoin ainoastaan tyypittelemällä.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä kysymyksiä olivat ”Mitkä ovat opetusfilosofiasi keskeiset asiat? (Mitä asioita pidät opetuksessa ja oppimisessa tärkeinä? Millaisena näet yliopisto-opettajan roolin?) Miten olet voinut toteuttaa niitä käytännön opetustyössäsi? Ovatko jotkut tekijät auttaneet tai estäneet niiden mukaisen toiminnan soveltamisen opetustyössä?” ja ”Ovatko tiedekuntasi perinteet ja käytänteet vaikuttaneet jotenkin opetukseesi/opettajana toimimiseesi?”. Tämän kohdalla kysyin haastateltavilta lisäksi sitä, miten työyhteisö on suhtautunut heidän ajatuksiinsa ja toimintaansa.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyviä kysymyksiä oli kaksi: ”Miten ammatillinen kasvusi on jatkunut / miten pedagoginen ajattelusi on kehittynyt APO:jen jälkeen?” ja ”Miten haluaisit jatkossa kehittyä yliopisto-opettajana? Mitkä ovat jatkokehityshaasteesi?” Haastatteluissa kysyin erikseen sekä APO:jen jälkeisestä pedagogisesta ajattelusta että ammatillisesta kasvusta. Lisäksi pyysin sekä kirjoitelmapyyntöissä että haastatteluissa kehitysehdotuksia APO:ihin kysymällä, että ”Pitäisikö APO:ja muuttaa jotenkin, jotta ne tukisivat nykyistä paremmin opettajuuden kehittymistä ja opettajana toimimista?” Tämä kysymys oli lähinnä koulutuksen kehittämistä varten, mutta sisällytin joitakin siihen liittyviä asioita kahteen tarinaan.

*Kirjoitelmat* annetusta aiheesta sopivat Aarnoksen (2010) mukaan hyvin sellaiselle kohderyhmälle, jonka kirjallinen ilmaisukyky on hyvä. Tutkija voi ohjata hyvillä apukysymyksillä kirjoittajan ajatuksia niin, että tämä kirjoittaa tasaisesti sekä kokemuksestaan että käsityksistään. (Aarnos 2010, 178.) Syrjälä (2010, 253) pitää lisäksi tarinoiden tutkimista luonnollisimpana tapana silloin, kun ollaan kiinnostuneita opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa työtään, koska tarinat toimivat keskeisimpänä välineenä sekä opettajien persoonallisessa ja ammatillisessa kasvussa että opettajatutkimuksessa.

Lähetin kirjoitelmapyyntöni 12.2.2014 sähköpostitse kaikille kyseisinä vuosina APO:ista yliopistohenkilökunnan kiintiöstä valmistuneille, joiden osalta saatiin selvitettyä, että he olivat edelleen tutkimuksen aineistonkeruuhetkellä yliopistossa töissä. Joidenkin kohderyhmän jäsenten yhteystietojen saaminen vei arvioitua enemmän aikaa ja heille lähetin pyynnön vasta 20.2.2014. Lähetin kirjoitelmapyyntöni yhteensä 69:lle henkilölle ja muistutusviestin lähetin 4.3.2014. Annoin kirjoitelmapyyntöissä tutkittaville mahdollisuuden valita, haluavatko he lähettää kirjoitelmansa minulle sähköpostina vai kirjepostina. Lisäksi pyysin heitä halutessaan lähettämään minulle myös APO-aikaisen opetusfilosofiansa. Sain kirjoitelman sähköpostitse kymmeneltä tutkittavalta, joista kolme lähetti liitteenä myös opetusfilosofiansa. Opetusfilosofiat jätin kuitenkin

tutkimuksen ulkopuolelle, koska kirjoitelma- ja haastatteluaineistoa oli riittävästi gradun laajuiseen työhön ja koska opetusfilosofiaa ei ollut kaikilta tutkittavilta.

Kirjoitelmamäärän jäätyä vähäiseksi lähetin tutkittaville 27.3.2014 haastattelupyynnön. Lisäksi otin sähköpostitse yhteyttä kahteen kirjoitelman jo lähettäneeseen henkilöön, koska kirjoitelmien yhteydessä oli jo ilmennyt halukkuutta haastatteluun. Yleisen haastattelupyynnön kautta haastatteluun ilmoittautui 11 halukasta. Haastattelu toteutui lopulta kymmenen henkilön kanssa, joista kahdeksan sain yleisen haastattelupyynnön kautta ja kaksi oli edellä kerrotusti lähettänyt myös kirjoitelman. Haastattelut sijoittuivat 3.–10.4.2014 väliselle ajalle. Yksi tutkittava tiedusteli vielä haastattelupyynnön saatuaan mahdollisuutta kirjoittaa ja annoin hänelle lisäaikaa kirjoitelman laatimiseen.

*Teemahaastattelussa* eli puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan etukäteen valinnut keskeiset teemat ja niitä tarkentavat kysymykset, joiden varassa haastattelu etenee. Yhdenmukaisuuden vaatimus esimerkiksi kaikkien kysymysten läpikäynnistä sekä samasta kysymysjärjestyksestä ja sanamuodoista kuitenkin vaihtelee. (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 75.) Eskola ja Vastamäki (2010) puolestaan erottavat puolistrukturoidun ja teemahaastattelun tuoden esille, että ensiksi mainitussa esitetään kaikille samat kysymykset, kun taas teemahaastattelussa käydään tietyt samat teemat läpi, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelevat. Haastattelijalla ei teemahaastattelussa heidän mukaansa ole valmiita kysymyksiä, vaan käsiteltävien asioiden tukilista. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.)

Itse ymmärrän teemahaastattelun Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48; 103) mukaisesti väljäksi haastattelumuodoksi, joka voi hieman vaihdella haastattelusta toiseen. Olin etukäteen rakentanut haastattelurungon (ks. liite 3) teemoista ja niitä käsittelevistä tarkemmista kysymyksistä. Haastattelun perusrunkona toimivat kirjoitelmapyyntön kysymykset, joita täydensin saamiini kirjoitelmien ja niistä heränneiden ajatusteni pohjalta. Kahden kirjoitelman jo lähettäneen haastateltavan kohdalla tarkensin joitakin heidän kirjoitelmissa esille tuomiaan asioita. Samoin toimin toisen haastateltavan kanssa myös opetusfilosofiassa mainittujen asioiden osalta, koska hän oli lähettänyt senkin minulle. Haastattelurunko eli siis haastatteluiden aikana ja tilannekohtaisen harkinnan mukaan kysyin välillä haastattelukysymyksiä hieman eri järjestyksessä, jos haastateltava oli siirtynyt kertomaan jostakin muusta aiheesta. Pidin kuitenkin huolta siitä, ettei keskustelu poukkoillut jatkuvasti aiheesta toiseen. Käytännössä saatoinkin kysyä joko yksittäi-



sen kysymyksen tai toisen teeman kysymykset eri kohdassa, jos haastateltava alkoi puhua siitä ja se tuntui luontevalta. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 104.)

Ensimmäisissä haastatteluissa olin melko paljon kiinni haastattelurunkopaperissa kysymyksiä kysyessäni, mutta kokemuksen myötä aloin muistaa kysymyksiä ja pärjäsin tiiviiden muistiinpanojeni kanssa. Olin kirjoittanut itselleni tukisanalistan haastattelurungosta ja varmistin välillä siitä, etten unohtanut kysyä mitään kysymystä. Osaamiseni kehittyessä haastattelujen myötä haastattelut muuttuivat yhä enemmän keskustelevammiksi. Huomasin keskustelevuuden hyödyksi sen, että omat kommentointini innostivat usein haastateltavaa kertomaan asiasta vielä tarkemmin tai eri näkökulmista. Keskustelevuus tuntui myös itsestäni mukavalta. Eskola ja Vastamäki (2010) kehottavatkin luomaan haastattelusta mahdollisimman keskustelunomaisen ja nimittävät haastattelua tutkijan aloitteesta tapahtuvaksi keskusteluksi, jossa tutkija pyrkii saamaan tutkimuksen kannalta oleelliset asiat selville haastateltavalta (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2001, 102–103; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22–23). Luontevan keskustelun onnistumisen kannalta on tärkeää, ettei tutkija ole kiinni kysymyspapereissaan, joten muistiinpanot on syytä pitää tiiviinä. Luonnollisesti haastateltavat saattavat käsitellä eri teemoja vaihtelevalla laajuudella: jollakin joku teema jää lähes maininnaksi kun taas toinen kertoo siitä hyvin laajasti. (Eskola & Vastamäki 2010, 26; 36–38.)

Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan haastattelupaikan on tärkeää olla haastateltavalle tuttu ja turvallinen. Lisäksi aluksi on tärkeää puhua jostakin yleisemmästä asiasta, jotta saadaan luotua miellyttävä ja riittävän vapautunut ilmapiiri sekä luottamuksellinen suhde. (Eskola & Vastamäki 2010, 30; 32.) Tein kaikki haastattelut yliopistolla haastateltavan työhuoneessa tai joko hänen tai minun järjestämässä muussa huoneessa. Ennen varsinaisen haastattelun alkua kysyin haastateltavilta heidän valinnaista teemaryhmäänsä APO:issa. Osalle sen muistaminen oli aluksi vaikeaa ja aloin miettiä, oliko se sittenkään hyvä kysymys, mutta tästä keskusteltuani yhden haastateltavan kanssa jälkikäteen, hän koki sen kuitenkin hyvänä asiana. Loppujen lopuksi koen sen olleen hyvä aiheeseen virittävä keskusteluaihe, koska tutkittavan säikähtäessä muistamattomuuttaan, pystyin rauhoittamaan häntä sanomalla, ettei se kuulu vielä haastattelukysymyksiin. Teemaryhmän muisteleminen saattoi olla hyödyllinen myös sen kannalta, että moni oli kokenut sen tärkeäksi, koska palasi siihen myöhemmin haastattelun aikana.

*Kirjoitelmien ja haastatteluiden yhdistäminen.* Eskola ja Vastamäki (2010, 41) mainitsevat, että haastatteluja ja sähköpostivastauksia tutkimusaineistona yhdistettäessä tutkijalla on ”kaksi ei-aivan-yhteismitallista aineistoa” ja tämän ongelman suuruus riip-

puu aineistotyypistä. Kananen (2014, 99; 101) puolestaan näkee aineiston yhteismitallistamisen eri aineistomuotojen muuttamisena samaan, yleensä tekstimuotoon, jonka hän mainitsee usein merkitsevän haastatteluaineiston litteroimista. Luotinkin Aartopesosen (2013) ja Ahosen (2008) tavoin kirjoitelma- ja haastatteluaineistojen vaihtoehtoisuuteen ja yhdistämiseen tutkimusaineistona. Viimeksi mainittu on vastaavalla tavalla täydentänyt kirjoitelmia haastatteluilla, joihin on osallistunut sekä kirjoitelman jo lähettäneitä että muita kohderyhmään kuuluvia henkilöitä. Tämän tutkimuksen kohdalla kirjoitelmat ja haastattelut tukivat toisiaan, koska molemmissa käsiteltiin samoja asioita tutkittavien valitsemalla laajuudella. Kahden kirjoitelman jo lähettäneen tutkittavan kohdalla haastattelut toimivat aineistonkeruun osalta kirjoitelmia täydentävinä. Aineistoa analysoitaessa kirjoitelmat ja haastattelut olivat kuitenkin samanarvoisia. (Ks. Laitinen 2010, 60.)

### 5.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Litteroin haastattelut Express Scribe -ohjelmaa käyttämällä 4.4.–2.5.2014 välisenä aikana. Haastateltavan puheenvuorojen alkuun merkitsin H:n ja omien puheenvuorojeni eteen T:n. Ensimmäisen kuuntelukerran jälkeen tarkistin litteraatit kuuntelemalla ja lukemalla ne uudelleen läpi. Haastattelut kestivät ajallisesti 36:sta minuutista reiluun kahteen tuntiin. Litteroituina niiden pituudet vaihtelevat reilun kahdeksan ja 26:n A4-sivun välillä. Kirjoitelmien pituudet puolestaan vaihtelevat yhdestä sivusta kuuteen sivuun. Yhteensä aineistoa on 172 sivua.

Laadullisen aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto niin, että sen informaatioarvo kasvaa, mutta siitä ei kuitenkaan jää mitään oleellista pois (Eskola 2010, 192–193). Analysoin aineiston sisällönanalyysin avulla luokittelemalla ja tyypittelyä käyttäen. Ennen varsinaista analyysia luin ja alleviivasin tulostettuja aineistoja ja tein tekstien viereen omia alustavia merkintöjäni.

*Luokittelu.* Varsinaisen analyysin aloitin keräämällä ensin kirjoitelmista ja haastatteluista tutkimuskysymyksiin (ja niiden alakysymyksiin) liittyvät lainaukset kysymyksittäin kolmeen Word-tiedostoon (ks. Eskola 2010, 190; Kananen 2014, 100) ja merkitsin jokaisen aineistositaatin loppuun, mistä haastattelusta tai kirjoitelmasta on kyse. Kirjoitelmien kohdalla olen käyttänyt K-kirjainta ja haastatteluiden osalta H-kirjainta (K1–10 ja H1–10). (Kirjoitelman kaksi lähettänyt on haastateltava 10 ja kirjoin-

telman kahdeksan tutkittava sama kuin haastattelussa yksi.) Tämän jälkeen luin keräämäni aineistolainaukset läpi ja alleviivasin sekä kursivoin niistä kaikkein oleellisimmat asiat. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 109–110) kutsuvat tätä tutkimuskysymysten kannalta oleellisten asioiden poimimista ja alleviivaamista sekä pelkistetyn ilmaisun antamista aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi. Itse annoin pelkistetyt ilmaisut kuitenkin vasta hieman myöhemmin.

Seuraavana vaiheena tulostin aineistopätkät ja leikkasin ne toisistaan erilleen. Tämän jälkeen aineistoa voidaan ryhmitellä eli klusteroida käymällä aineistositaatit huolella läpi ja etsimällä aineistosta samankaltaisia asioita ja/tai eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat asiat ryhmitellään yhteen ja yhdistetään luokaksi, jolle annetaan sen sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–111.) Ryhmittelin aineistolainauksia teippaamalla ne kaksipuoleisella teipillä papereille – yhdelle paperille kuhunkin kysymykseen liittyvät lainaukset. Tässä vaiheessa annoin pelkistetyt ilmaukset kirjoittamalla lainauksissa olevat asiat post it -lapuille ja tämän jälkeen yhdistin (=ryhmittelin) samalla paperilla olevia (eli samaan kysymykseen vastaavia) ja samaa asiaa käsitteleviä post it -lappuja ryhmiin, joille annoin niitä yleisemmin kuvaavat nimet. Näin sain muodostettua aineistosta alustavat alaluokat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 110–111). Tein tämän kaikkien kysymysten osalta, minkä jälkeen kokosin askarteluprojektin tulokset tietokoneella yhteen tiedostoon.

Kuten Kiviniemi (2010, 75; 80) tuo esille, laadullisen aineiston analysoinnin avulla muodostuneet ensimmäiset käsitteet ja niiden sisäiset jäsenyykset eivät aina ole lopullisia, vaan ne muotoutuvat vähitellen useiden analyysivaiheiden myötä. Joihinkin alaluokkiin löysin yläluokan jo ”askarteluvaiheessa”, mutta suurimman osan hahmottaminen kokonaisuuksina tapahtui ensimmäisen tulos-version kirjoittamisen jälkeen ja tehtyäni kunkin tutkimuskysymyksen tuloksista käsittekartat. Myös alaluokat muotoutuivat tämän jälkeen vielä uudelleen, kun olin käsittekartoista hahmotellut asioiden välisiä yhteyksiä ja kirjoittanut ylös ajatuksiani luokkien yhdistämisestä ja uudelleen järjestelystä. Kananen (2014, 114–115) kuvaakin tätä kokonaiskuvan hahmottamista palapelin rakentamiseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2013) puolestaan nimittävät tätä vaihetta aineiston abstrahoinniksi eli käsitteellistämiseksi, johon ryhmittelyinkin katsotaan jo kuuluvan. Siinä siirrytään alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin ja jatketaan luokkien yhdistelyä niin kauan, kuin se sisällöllisesti on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111–113.) Tuloksissa on paljon päällekkäisyyksiä eli asiat limittyvät toisiinsa ja liittyvät yhteen. Tämän vuoksi kokonaisuuksien hahmottaminen

oli erityisen tärkeää ja toiston minimoimiseksi päätin esitellä tuloksia laajempina kokonaisuuksina. Lisäksi ajattelun ja toiminnan muutosta koskeva analyysi osoitti muodostavansa synteysin tutkimustuloksista ja muodostin siitä kuvion, joka toimii kierteenä. Kiviniemi (2010, 80) mainitseekin tällaisen synteisiä luovan kokonaisrakenteen löytämisen olevan analyysissa keskeistä.

Alla olevassa taulukossa 2 on esimerkki tekemästani luokittelusta.

TAULUKKO 2. Esimerkki luokittelusta

Aineistoesimerkki	Luokka	Alaluokka	Pääloukka
”APO-opintojen kautta käsitykseni opettajuudesta/ohjaajuudesta avartui” K1	Käsitysten laajeneminen	Tietoisuuden lisääntyminen	Omannäköisen opettajan identiteetin rakentuminen
”olen tietoisempi omasta tekemisestäni ja siitä, miksi niin haluan tehdä.” K7	Itsetuntemuksen lisääntyminen		
”minulla on enemmän itsetuottamusta ja näkemystä esim. hops-ohjaukseen.” K1	Itsetuottamuksen saaminen	Psyykinen vahvistuminen	
”ajatus ei aluksi saanut työyhteisössä varauksetonta kannatusta enkä olisi ehkä uskaltanut tehdä sitä, jos minulla ei olisi ollut Apon tuomaa kokemusta ja teoreettista tietoa.” K4	Rohkeus ja innostus		
”opiskelijat näki että näinki voi opettaa.” H7	Uusien opetusmenetelmien tuominen	Parempi työyhteisön jäsen	
”Olen paljon avoimempi ja halukkaampi yhteistyöhön toisten opettajien kanssa kuin olisin ilman Apona.” K4	Vuorovaikutuksen lisääntyminen		
”olen sosiaalistunut aikaan tiettyyn opetustyyliin, mutta nyt – – osaan tehdä siitä oman näköistä.” K8			

*Tyypittely.* Luokittelun jälkeen jatkoin aineiston analyysia tyypittelemällä eli laatimalla aineistosta kolme tarinaa. Toteutin tämän siirtämällä ensin suoria aineistolainauksia eril-

liseen tiedostoon, jonka jälkeen alleviivasin ja kursivoisin niistä tärkeimpiä kohtia. Näiden pohjalta rakensin tarinat, joissa päätin käyttää mahdollisimman paljon tutkittavien itsensä käyttämiä käsitteitä, jotta heidän oma äänensä pääsisi näkyviin.

Sisällytin tyypittelyyn kaikki tutkimuskysymykset ja lisäksi haastatteluissa kysymäni APO:ihin hakeutumisen syyt, koska se toi tarinoihin hyvän alun ja lisäsi siten niiden juonellisuutta ja tarinanomaisuutta. Tyypittely syventää ja henkilökohtaistaa luokittelun tuloksia sekä tuo tuloksiin elävyyttä ja mahdollistaa aineiston rikkauden esille tuomisen. Yksittäiset, erittäin merkitykselliset asiat saattavat hukkuu pelkässä luokittelussa, mutta tyypittely nostaa esille APO:jen merkityksen yksittäisen henkilön kokemana tuoden esille myös opettajuuden kehitykseen liittyviä tunteita. Se luo aineistosta kokonaiskuvaa ja parantaa siten tulosten ymmärrettävyyttä. Eskola ja Suoranta (2008, 181) mainitsevatkin tyypittelyn tiivistävän aineistoa, mutta kuvaavan sitä samalla parhaimmillaan laajasti ja mielenkiintoisesti.

Tyypien muodostamisessa on erilaisia vaihtoehtoja, joita Eskolan ja Suorantan (2008) mukaan voidaan eritellä vähintään kolmeen tapaan. Autenttinen tyyppi sisältää yhden vastauksen eli se esiintyy aineistossa sellaisenaan todellisuudessakin. Yhdistettyyn, mahdollisimman yleiseen tyyppiin kootaan vain sellaisia asioita, jotka esiintyvät kaikissa tai ainakin suurimmassa osassa vastauksista, kun taas mahdollisimman laajaan tyyppiin voidaan sisällyttää myös pelkästään yhdessä vastauksessa esiintyneitä asioita. Viimeksi mainitun kohdalla on kuitenkin huomioitava tyyppin sisäinen johdonmukaisuus. (Eskola & Suoranta 2008, 182.) Päädyin rakentamaan kaksi autenttista ja yhden kuvitteellisen, mahdollisimman laajan tyyppin. Autenttiset tarinat muodostin haastatteluista, joista ensimmäisessä painottui yksilön kehitys ja toisessa taas APO:jen merkitys tutkittavan koko työyhteisölle. Kyseiset haastattelut olivat kokonaisuuksina niin rikkaita ja keskenään erilaisia, että autenttisten tyyppien muodostaminen oli perusteltua. Mahdollisimman laaja tyyppi sisältää osittain myös yleisen tyyppin piirteitä, koska se on APO-aikaisen kehityksen (ensimmäisen tutkimuskysymyksen) osalta kokonaisvaltainen ja perinteinen, useiden tutkittavien kuvauksen mukainen. Monilta muilta osin (esim. opintoihin hakeutuminen, opetusfilosofia, kehittyminen APO:jen jälkeen) poimin siihen puolestaan sellaisia asioita, joita ei ollut vielä kahdessa autenttisessa tarinassa. Lisäksi sisällytin tähän tyyppiin eri tutkittavien esille tuomia asioita opetuksen ja tutkimuksen suhteesta huomioiden silti koko ajan sen, etteivät asiat ole keskenään ristiriitaisia. Halusin toimia näin, koska tällöin sain tyypillisten, yhteisten ominaisuuksien lisäksi tyyppille myös yksilöllisiä, tärkeitä piirteitä (ks. Hänninen 2010, 174).

Kaikkien tyyppien kohdalla – mutta eri näkökulmista – esiin tulleita asioita ovat esimerkiksi APO:ihin hakeutumisen syyt, opetusfilosofian laatiminen ja sisältö, tietoisuuden lisääntyminen, reflektointi, itsevarmuuden saaminen, itsensä kokeminen ohjaajaksi sekä jatkokehityshaasteet. Esittelen tyyppien eroja alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO 3. Tyyppien sisällöt

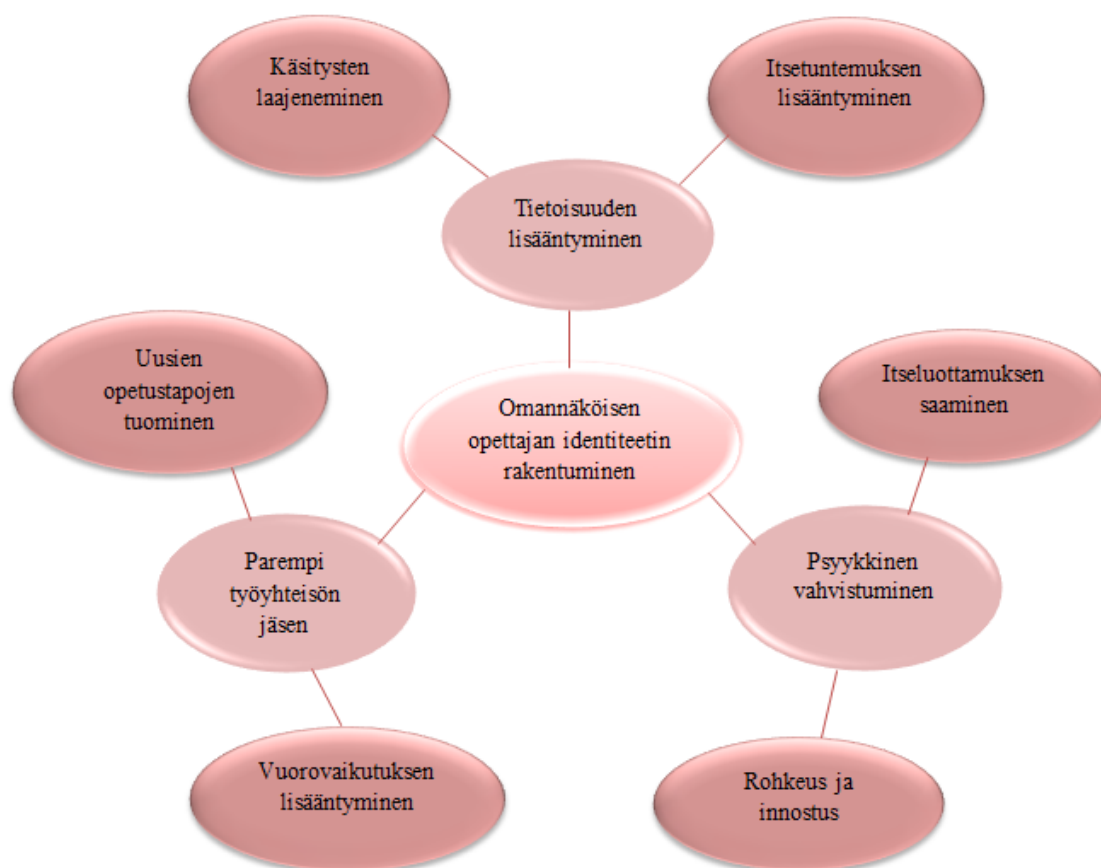
Asia / Tyyppi	Opettajuus kyseenalaistuu	Perinteitä rikkomaan	Irti stereo- tyypistä
<b>Erilaisten toimintatapojen näkeminen</b>	x	x	
<b>Kyky perustella</b>			x
<b>Ajatusten sanallistaminen ja jäsentäminen</b>		x	
<b>Itsetuntemuksen lisääntyminen</b>			x
<b>Havainnointikyvyn kehittyminen</b>			x
<b>Työhyvinvoinnin huomioiminen</b>			x
<b>Suunnittelun vähentäminen ja ryhmän ehdoilla eteneminen</b>	x		
<b>Teemaryhmä</b>	x	x	
<b>Opetus – tutkimus</b>			x
<b>Opetusperinteiden rikkominen</b>		x	x
<b>Samanhenkiset kollegat</b>			x
<b>Näkemyserot kollegoiden kanssa</b>	x		
<b>Työsuhteen vakinaistuminen</b>			x
<b>Ihmisenä kasvaminen</b>		x	

Esittelen seuraavaksi luokitteluiden tulokset tutkimuskysymyksittäin edeten. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla raportoin opettajuutta, käytännön opetustyötä ja työyhteisön saamia hyötyjä koskevat tulokset yhtenä kokonaisuutena, koska niiden vastaukset menevät limittäin ja ovat lähellä toisiaan sekä osittain samoja. Ajattelun ja toiminnan muutoksia koskevat tulokset puolestaan esittelen vasta pohdinnassa, koska ne osoittautuivat yhteenvedoksi. Toisen tutkimuskysymyksen osalta päätin aineiston analysoinnin jälkeen jättää opetusfilosofioiden sisältöjen kuvailun tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja keskittyä siihen, miten tutkittavat ovat kyenneet toteuttamaan opetusfilosofioidensa mukaisia asioita käytännön työssään ja ovatko tiedekunnan perinteet ja käytännöt vaikuttaneet heidän toimintaansa. Tähän on kaksi syytä: Ensinnäkin osa tutkittavista kertoi APO-aikaisista ajatuksistaan ja osa taas nykyhetkisistä, joten vastaukset ei-

vät ole täysin yhteismitallisia. Toiseksi toteutus-näkökulma on tutkimuksellisesti tärkeämpi, koska kuten autonomisuuden ulottuvuuksien yhteydessä (alaluku 3.1.1) toin esille, APO-ohjaajia mietityttää apolaisten työyhteisöjen suhtautuminen sekä mahdolliset ristiriidat yksilön ja työyhteisön toimintatapojen välillä, ja siten opetusfilosofian käytännön toteuttamisen onnistuminen apolaisten työyhteisöissä. Opetusfilosofioiden sisältöjen kuvailu olisi ollut mielekkäämpää, mikäli esimerkiksi kaikkien tutkittavien opetusfilosofiat olisivat olleet käytettävissä, koska tällöin niistä olisi saanut kaikilta yhtä kattavat vastaukset. Laadulliselle tutkimukselle onkin ominaista, että tutkimuskysymykset voivat muotoutua ja täsmentyä koko tutkimusprosessin ajan (Kiviniemi 2010, 71). Halusin kuitenkin jättää tämän alkuperäisen tutkimuskysymyksen näkyviin ja olla rehellinen siinä, etten saanut siihen hakemaani vastausta. Viimeisen tutkimuskysymyksen osalta yhdistin pedagogista ajattelua ja ammatillista kasvua koskevat tutkimustulokset, joiden esittelyn jälkeen käsittelen tutkittavien jatkokehityshaasteita. Tulosten lopussa ovat tyypittelyn tulokset eli aineistosta muodostamani tarinat.

## 6 APO-OPINNOT OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄSSÄ

Käsittelen tässä luvussa sitä, miten APO-opinnot tukivat ja edistivät yliopistohenkilökunnan opettajuuden kehittymistä ja opettajana toimimista sekä mitä hyötyä opinnoista on ollut heidän työyhteisöilleen. Muodostin APO:jen merkitystä opettajuudelle ja työyhteisölle koskevista tutkittavien vastauksista pääluokan *omannäköisen opettajan identiteetin rakentuminen*. Sen alaluokkia ovat 1. tietoisuuden lisääntyminen, 2. psyykkinen vahvistuminen sekä 3. parempi työyhteisön jäsen. Opetusfilosofian olisin voinut sijoittaa tähän sekä omaksi alaluokakseen että tietoisuuden lisääntymisen alle, mutta pitkän harkinnan jälkeen päätin jättää sen omaksi kohdaksi, jonka esittelen alaluvussa 6.2. Perusteluna tälle valinnalle on se, että kysyin opetusfilosofian merkitystä haastateltavilta suoraan eli näistä muista luokista poiketen se ei tullut esille aineistolähtöisesti. Alla oleva kuvio 2 havainnollistaa tekemääni luokittelua.



KUVIO 2. Omannäköisen opettajan identiteetin rakentumisen pääluokka



## 6.1 Omannäköisen opettajan identiteetin rakentuminen

Omannäköisen opettajan identiteetin rakentumisen osalta osa tutkittavista kertoi löytäneensä APO:jen aikana opettajuuden itsestään, kun taas toisena ääripäänä joillakin oli ollut ennen opintoja ”harhakuva” itsestään jo melko hyvänä ja kehittyneenä opettajana, ja he alkoivat opintojen myötä kyseenalaistaa tätä käsitystään sekä rakentaa opettajuuttaan uudelleen. Näiden kahden ääripään lisäksi aineistosta ilmeni, että tutkittavat saivat ylipäätään vahvistusta omalle opettajan identiteetilleen.

”Ennen APO-opintoja en ollut oikeastaan nähnyt opettajuutta itsessäni ollenkaan. APO-opintojen kautta käsitykseni opettajuudesta/ohjaajuudesta avartui ja pystyin myös itsessäni näkemään mahdollisuuksia opettajuuteen. – – APO-opinnot vahvistivat ohjaajuutta minussa ja sain itseluottamusta ohjustyöhön. – – Tuskin olisin ilman APO-opintojen antamaa sysäystä edes lähtenyt vetämään omaa hops-ryhmää.” K1

”ehkä sitä taas kuvitteli siinä vaiheessa et on taas jo tosi pitkälle kehittynyt opettaja mitä, mikä voi olla vähä harhakuvitelma että ei ehkä tarvis lisäkoulutusta mutta kyllä se sitte kuitenkin oli hyödyllistä käydä.” H4

Ensimmäisestä lainauksesta tulee jo esille alaluokkiin liittyviäkin asioita, kuten itseluottamuksen, rohkeuden ja tietoisuuden lisääntymistä. Varsinkin jälkimmäisen lainauksen rivien välistä voi puolestaan lukea, ettei APO:jen tarpeellisuutta ja hyötyjä ole osattu odottaa etukäteen, vaan ne on havaittu tärkeiksi vasta opintojen aikana ja niiden jälkeen.

Tutkittavat kokivat vapauttavaksi sen, että he pääsivät koulutuksessa irti hyvän ja kaikkitietävän opettajan ideaalikuvaan ja saivat rakentaa omaa opettajuuttaan omasta persoonastaan ja ominaisuuksistaan käsin. Omannäköisenä opettajana toimimista helpotti myös havainto siitä, ettei opettajan tarvitse eikä hän voi miellyttää kaikkia.

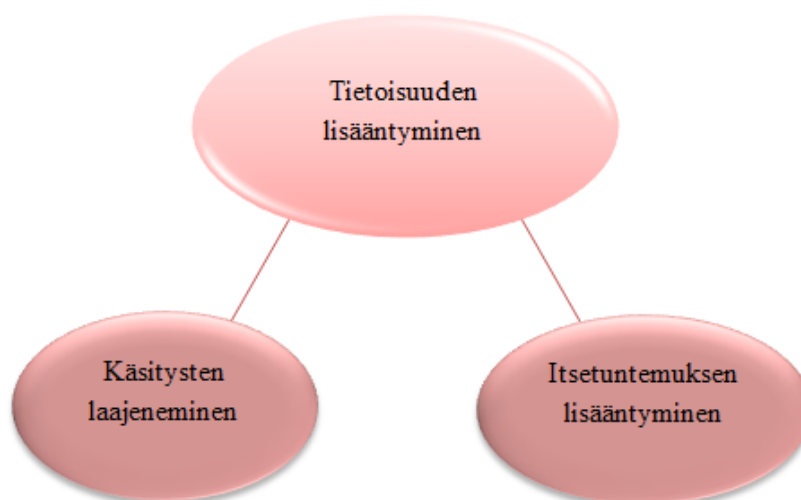
”mä uskallan paremmin olla oma itseni sen kiitos APO:n koska siellä purettiin heti alkuun sitä ideaaliopettajakuvaa, et kaikki opettaa omalla tavalla ja että se opettaminen ei ole sitä mitä sä teet vaan et se mitä tehdään yhdessä – – ja no se on sitte niinku – – tuonu siihe sitä et on rennompaa mennä opettamaan. – – enne APO:ja niin mä yritin enemmän olla semmonen perinteinen tai semmonen mikä mun käsitys on opettajasta et – – Mitä sen pitää olla.” H1

Haastateltava on siis saanut lisää rohkeutta toimia opetustilanteissa, koska hänen ei tarvitse ottaa opettajan roolia eikä keskittyä itseensä. Hänen käsityksensä sekä opettajasta että opettamisesta näyttää muuttuneen ja rivien välistä voi lukea, että hän olisi ehkä al-

kanut osallistaa opiskelijoita opetustilanteissa enemmän, kuten hän muussa yhteydessä kertoikin.

### 6.1.1 Tietoisuuden lisääntyminen

Tietoisuuden lisääntymiseen liittyen tutkittavat kertoivat, että tietoinen pysähtyminen, pohdinta ja dokumentointi esimerkiksi oppimispäiväkirjoissa auttoivat heitä oman opettajuuden, toimintatapojen, arvojen ja uskomusten tiedostamisessa. Opetustilanteiden havainnointi (säröt) ja reflektointi kehittivät herkkyyttä tehdä havaintoja opetustilanteissa ja elää tilanteiden mukana. Tutkittavat saattoivat käydä vuoropuhelua APO:jen ja oman työnsä välillä sekä miettiä aiempaa syvällisemmin esimerkiksi osaamistavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja arvioinnin välisiä suhteita. Reflektointi auttoi heitä ylipäätään jäsentämään ajatuksiaan opettajuudesta, opettamisesta ja oppimisesta. He reflektoivat opetusvälineiden ja -menetelmien pedagogisia hyötyjä sekä sopivuutta tavoitteisiin, ja heidän opetuksensa monipuolistui. Tutkittavat eivät siis käyttäneet enää välineitä tai menetelmiä niiden itsensä vuoksi, vaan he olivat tulleet tietoisemmiksi niiden hyödyllisyydestä ja halusivat tehdä opiskelijoiden oppimisen kannalta hyviä ratkaisuja. Lisäksi jotkut opintotaustaltaan muualta kuin kasvatustieteistä tulevat pitivät tärkeänä kasvatustieteellisen tiedon saamista. Kuvio 3 esittää vielä tiivistetysti luokitteluni tietoisuuden lisääntymisestä, josta kerron seuraavaksi tarkemmin.



KUVIO 3. Tietoisuuden lisääntymisen luokat

Tutkittavat kertoivat *käsitystensä laajentuneen* opettamisesta, oppimisesta, opettajuudesta ja erilaisuudesta. He tulivat tietoisiksi asioista, joita he eivät olleet miettineet aikaisemmin tai jotka he tiesivät aikaisemmin vain osittain, sekä saivat asioihin uusia näkökulmia. Aineistossa korostui erityisesti opiskelijan näkökulman huomioiminen: huomiota alettiin oman opettamisen sijaan kiinnittää yhä enemmän opiskelijoiden oppimiseen ja heidän erilaisuuteensa. Tutkittavat alkoivat huomioida esimerkiksi opiskelijoiden erilaisia taustoja, aikaisempia tietoja ja kokemuksia, oppimistapoja sekä osaamistarpeita ja -tavoitteita. Lisäksi ihmisten erilaisuutta sekä erilaisia tulkintoja ja käsityksiä opetettavista asioista alettiin hyväksyä paremmin. Tässä eräs haastateltava mainitsee opiskelijan pedagogisen parhaan huomioimisen:

”siellä tulee niitä päätöksiä tehtäväks – – Ni lähtee ajattelemaa sitä sen opiskelijan pedagogisen parhaan kautta. Ei opiskelijan parhaan vaan pedagogisen parhaan, et mite se oppii parhaiten.” H1

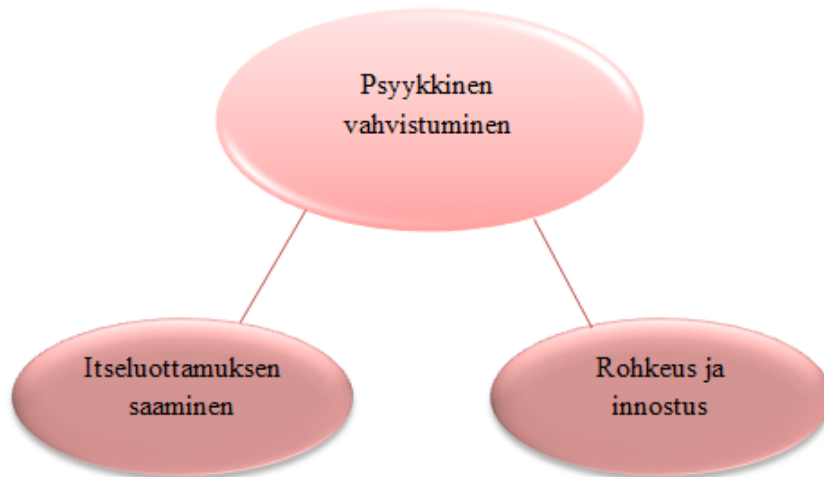
*Itsetunemuksen lisääntymisen* osalta tutkittavat toivat esille omien vahvuuksiensa ja heikkouksiensa sekä osaamisensa ja voimavarojensa tunnistamisen. Tietoisuus lisääntyi myös omasta persoonallisuudesta ja opettamisen tavasta sekä siitä, miten omaa opetusta voisi muuttaa. Itsetuntemus koettiin tärkeäksi opetustyön kannalta. Tässä eräs tutkittava kuvaa itsetuntemuksen lisääntymisen merkityksellisyyttä:

”APO vapautti minut näkemään voimavarani ja osaamiseni ohi muodollisten tiukkojen ja niuhojen kriteerien. *Tämä yhdessä lauseessa todettu asia oli ja on todella merkittävä.* Siitä ammennan motivaatioa, jaksamista ja innostusta tänne yliopiston raakaankin todellisuuteen edelleen, vaikka APOsta on kulunut jo aikaa – – APOlla oli ja on minun ohjaaja-yliopistonopettajaidentiteetissä vahva ja kestävä vaikutus.” K3

Kirjoittajan korostukset osoittavat, että itsetuntemuksen lisääntyminen APO:jen ansiosta on ollut erittäin tärkeä asia hänen työhyvinvointinsa kannalta. Se on vahvistanut häntä myös psyykkisesti, koska tutkittava itse mainitsee innostuksen, ja oman osaamisen tunnistamisen voisi uskoa parantavan itseluottamusta.

### 6.1.2 Psyykkinen vahvistuminen

Psyykkisen vahvistumisen alaluokkaan sisältyy kuvion 4 mukaisesti kaksi luokkaa: itsetuottamuksen saaminen sekä rohkeus ja innostus.



KUVIO 4. Psyykkisen vahvistumisen luokat

*Itseluottamukseen* liittyen moni kertoi saaneensa APO:ista itsevarmuutta ja vahvistusta. Opinnot auttoivat luottamaan omaan osaamiseen, kykyihin ja intuitioon sekä hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. Omille toimintatavoille saatiin tukea ja vahvistusta ja opettamaan meneminen muuttui joidenkin mielestä helpommaksi, kun käsitys kaikkittietävän opettajan stereotyyppistä oli rapistunut. Seuraavat lainaukset kuvaavat hyvin itsevarmuuden ja vahvistuksen saamista sekä itsensä hyväksymistä ja arvostamista sellaisena kuin on:

”Voin luottaa osaamiseeni ja kykyyni lukea mm. opiskelijoiden suoria tai epäsuoria kommentteja/viestejä oppimistilanteessa siten, että tiedän missä menen: mikä toimii ja mitä voisi yrittää parantaa tai muuttaa. Siis tunnetasolla APO:n kautta hankittu pätevyys vahvisti ja legitimoiti autonomaani. – – Se kuinka olin intuitiivisesti oppinut toimimaan ’osuvasti’ ohjattavieni kanssa vastasi sitä lähestymistapaa, jota APOssa teoriaan ankkuroituna tuotiin esiin. Sain varmuutta toimia kouluttajana ja tietää olevani kyllin hyvä, – – Ennen APO näin puolitäydessä juomalasissa aina sen, mikä siitä puuttui. APO:n jälkeen näin sen mitä siinä kaikkea on!! HUIKEA HYPPÄYS ja kriittinen muutos, jonka varaan olen opettajuuttani sitten edelleenkin kehittänyt.” K3

”siellä aineki huomaa hyvi äkkiä, hei meitsihä o iha hyvä” H5

Tämän kirjoitelman laatijan korostukset ensimmäisessä sitaatissa osoittavat, että asia on ollut hänelle hyvin merkityksellinen. Tutkittava sai vahvistusta omalle toiminnalleen, joka oli aikaisemmin pohjautunut intuitioon. Hän tunnisti APO:jen ansiosta omia vahvuuksiaan eikä kiinnittänyt enää kaikkea huomiotaan heikkouksiinsa. Lainauksesta ilmenee myös se, että opettajan identiteetin rakentaminen on jatkunut opintojen jälkeenkin – ilmeisesti omia vahvuuksia edelleen kehittämällä.

APO:t antoivat tutkittaville *rohkeutta ja innostusta* esimerkiksi kokeilla uusia opetustapoja ja uskallusta tuoda työyhteisöissään omat pedagogiset näkemyksensä esille. Erityisen merkityksellinen erilaisten opetustapojen kokeilemisen osalta vaikutti olleen kevään valinnainen teemaryhmä, jonka opetuskokeilu oli kannustanut erilaisten opetustapojen kokeilemiseen. Opetuskokeilun mukaista opetusta saatettiin jatkaa opintojen jälkeenkin ja avoimuus vaihtoehtoisten tapojen kokeilemiseen lisääntyi. Jotkut kertoivat opettaneensa ennen APO:ja samalla tavalla, kuin heitä itseään oli opiskeluaikana opetettu tai mistä he itse tykkäisivät tai hyötyisivät, ja koulutuksen myötä he rohkaistuivat menemään sen ulkopuolelle. Tämä erään tutkittavan kertomus kuvaa hyvin uskallusta ja rohkeutta tehdä omalla tavalla – muiden mielipiteistä huolimatta:

”APO:n lopuksi opetusharjoitteluna kehitin ja pidin laitoksellani [x] kurssin. Minulla oli siihen kolme toimeksiantajaa: laitoksen johtaja, pedagoginen johtaja ja amanuenssi. Jokaisella oli omat erilaiset odotuksensa kurssilta. Päädyin pitämään aivan omanlaiseni kurssin.” K9

Edellä mainitun kirjoitelman tarkemmasta kurssin kuvailusta tulee esille, ettei kyseessä ollut ihan pieni muutos, vaan kurssin sisältöjä oli muutettu melko paljon ja opiskelijapalautteen perusteella se oli koettu hyväksi. Tämä lainaus osoittaa myös sen, että kyseinen tutkittava on voinut työyhteisössään toimia opetusfilosofiansa mukaisesti ja toteuttaa kurssin haluamallaan tavalla. Tässä onkin yksi esimerkki asioiden limittymisestä toisiinsa ja siitä, että tämän lainauksen olisi voinut sijoittaa myös toisen tutkimuskysymyksen alle.

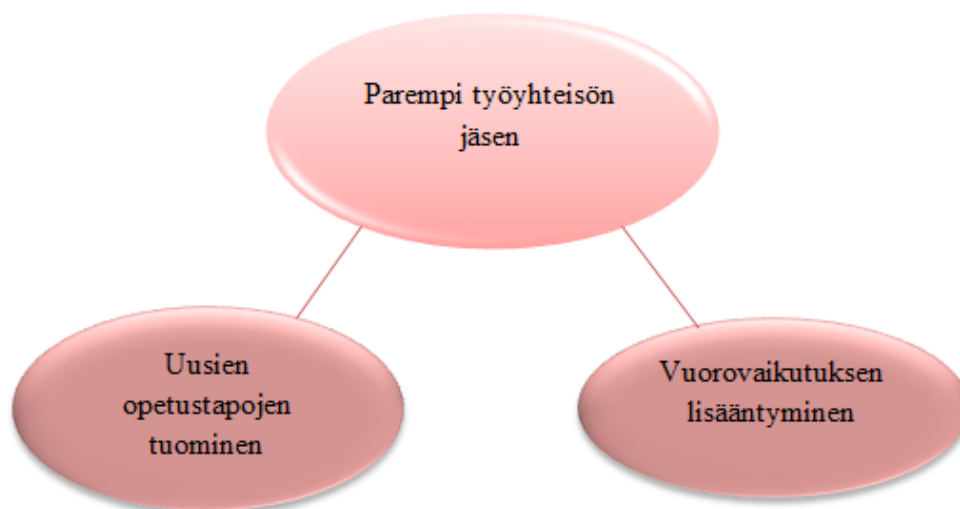
Yhteenvetona voi todeta, että itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntyminen mahdollisti haluamiensa opetustapojen toteuttamisen sekä huomion siirtämisen sisälönhallinnasta pedagogisuuteen ja opetustilanteeseen sekä sen ehdoilla menemiseen omista suunnitelmista huolimatta. Seuraava lainaus vahvistaa tätä tulkintaani:

”itsevarmuus ja varmuus siitä opettamisesta – – et koska aina on hirvee kiire eikä ehi valmistella mitään, ni ei mua nykysin niinku pelota mennä aika kylmiltä opettamaan mitään koska mä tiän että mä saan sen porukan keskustelemaa. Että, että mun ei tarvi, mä en oo se tietopankki joka sinne niinku menee, vaa että – – ruvetaa ite niinku yhes tekemää jotaki. – – että täytyy mennä sen ryhmän ehdoilla eikä sen oman aikataulun ehdoilla” H8

### 6.1.3 Parempi työyhteisön jäsen

Työyhteisönsä kannalta tutkittavat kokivat itsensä APO:jen jälkeen paremmiksi työntekijöiksi, koska he olivat opettajina tietoisempia, heillä oli enemmän osaamista ja omaa näkemystä sekä uskallusta olla omannäköisiä opettajia. He olivat saaneet pedagogisen pätevyyden, minkä ansiosta joidenkin työsuhdetta oli jatkettu ja mitä työnantaja saattoi pitää koulutuksen markkinoinnin kannalta etuna. Eräs tutkittava kertoi kyenneensä opetustaitoisena toimimaan kollegansa sijaisena lyhyellä varoitusajalla. Muutama tutkittava taas ei kokenut työyhteisönsä kovin paljoa hyötynneen APO:ista. Seuraava lainaus vahvistaa käsitevalintojani työyhteisön saamista hyödyistä, jotka tiivistän kuviossa 5.

”sen myötä että se mun opettajuus on kehittyny. – – mä olen opettajana parempi, sillälailla se hyödyttää tätä yhteisöä koska mä uskallan olla paremmin sitä mitä mä olen ja mä mietin opettamista opettamisen kannalta – – Ja sit mä oon myös puhunu niistä APO-opinnoista” H1



KUVIO 5. Parempaan työyhteisöön jäsenen luokat

*Uusien opetustapojen tuominen* liittyy läheisesti rohkeuden ja innostuksen sekä tietoisuuden lisääntymiseen, mutta tässä yhteydessä keskityn siihen työyhteisön näkökulmasta. Säröilyn ja muiden opetuskokemuksista kuulemisen kerrottiin auttaneet huomamaan toisaalta hyviä ja toimivia käytänteitä, joista ottaa mallia, ja toisaalta huonompia tapoja, joita pyrkii itse välttämään. Myös itse APO:issa käytetyistä toimintatavoista oli saatu ammennettavaa omaan opetukseen: esimerkiksi vastuun antaminen opiskelijoille, reflektion ja keskustelujen käyttö opetuksessa sekä sisältöpainotteisuuden vähentäminen olivat tehneet tutkittaviin vaikutuksen. Opettajan omaa puhetta olikin pyritty vähentämään ja sen sijaan lisäämään opiskelijoiden omaa ajattelua ja tekemistä, jotta oppiminen tapahtuisi omakohtaisesti opiskelijoiden omien oivallusten kautta, koska tämä oli havaittu tehokkaammaksi oppimisen kannalta. Yliopistohenkilökunta oli ylipäätään monipuolistanut opetustaan kokeilemalla erilaisia opetustapoja ja kehittämällä uudenmuotoisia kursseja. Sen ansiosta opiskelijat ja kollegat näkivät apolaisen uudenlaiset opetus- ja toimintatavat, jotka toivat vaihtelua ja tarjosivat vaihtoehtoisia tapoja tehdä asioita. Jotkut tutkittavat olivat lisäksi tehneet valinnaisen teemaryhmän opetuskokeilun työyhteisössään ja ottaneensa siihen kollegoitaan mukaan. Seuraavassa lainauksessa eräs haastateltava kertoo opetuksensa muutoksesta APO:jen myötä:

”H: se järkevöitti, jäsennytti ehkä sitä tekemistä ja sitte anto – – ehkä potkua siihe et mennä sen, ulkopuolelle sen että miten aikasemmat oli tehny ja mitä mä olin – – nähny että mitä se opetus siellä – – laitoksella tapahtuu. – – enne APO:aha mä en tienny oikee mistää mitää, kukaa ei ollu neuvonu mua, mua muuten kun että kato nyt vähä että tämmöstä jotaki suunnillee me ollaa ennen tehty ja täs on jotai vanhoja monisteita. – – ja sitte muistelua että mimmosta se oli ollu ku mä olin ollu opiskelija aikoinaa, yheksänkytluvulla, se homma.

T: Mmm, eli siltä pohjalta opetit mitä sua oli opetettu.

H: Nii, kyllä, – – kyllähä se sitte anto sen että – – miten niinku – – se näitte opiskelijoitten huomioiminen ja sitte tän kaiken opetuksen materiaalin rakentaminen sillä – – tavalla että siihen tulis tälle – – reflektoinnille tilaa siinä nii et se ei oo vaa sitä että minä paasaan siellä ja sit se on siinä koko homma. Tämmösen se varmasti toi siihen ni APO mukaa sitte. – – Ja sen et siihe tuli tilaa nyt ylipäätänsä sille että se ei, ei ollu sillä tavalla että mulla pitäs olla koko ajan nii paljo sanottavaa et kukaa opiskelija ei sano mitää.” H7

Ennen APO:ja opettaminen on siis ollut mallin ottamista muilta ja laitoksen tapojen toistamista. Haastateltava olisi ilmeisestikin kaivannut muilta enemmän opetukseen liittyviä neuvoja ja niiden vähäisyyden vuoksi opettaminen on ehkä koettu jonkinlaiseksi selviytymistaisteluksi. Opintojen myötä tutkittava näyttäisi muuttuneen opiskelijälähtöi-

semmäksi, koska hän kertoo ottavansa opiskelijat huomioon ja käyttävänsä reflektiota ja keskusteluja opetuksessaan.

APO:jen myötä tutkittavien avoimuus ja halukkuus *vuorovaikutukseen* kollegoiden kanssa oli lisääntynyt ja he olivat löytäneet työyhteisöstään samanhenkisiä kollegoita. Erityisesti muiden apolaisten ja myös ypeläisten (yliopistopedagogiset opinnot suorittaneiden) kanssa oli helppo keskustella, koska heidän kanssaan tuntui olevan samalla aallonpituudella. Jos aikaisemmin kollegoiden kanssa oli puhuttu tutkimusasioista, nyt keskustelut saattoivat siirtyä opetukseen ja uusien tai vaihtoehtoisten opetustapojen kokeilemiseen. Kokemuksia erilaisten opetustapojen käytöstä ja niistä saadusta palautteesta jaettiin ja kollegoilta kysyttiin kokemuksia ja tukea mieleen tulleisiin ideoihin, joita haluaisi itse kokeilla. APO:jen vahvistamina jotkut tutkittavat rohkaisivat nyt puolestaan kollegoitaan. Opetuksesta innostuneiden kollegoiden kanssa saatettiin alkaa miettiä opetusta yhdessä ja joissakin tapauksissa opetukseen oli alettu panostaa enemmän laitostasollakin.

”ku innostui ite siitä opettamisesta ni sit rupes löytymää niitä samahenkisiä paljo enemmän. No siis okei, ne nyt oli hyviä kollegoja muutenki mutta sit se että se aihe siirtyki siitä tutkimuksesta ni ruvettiin puhumaa opetuksesta. Ja just sit että – – antaa tulla vaa, että kokeillaan tämmöstä. Tai et mul ois tämmöne ajatus, että tehtäskö näin.” H1

Lainauksesta voi päätellä, että samanhenkisten kollegoiden kanssa uusien opetusideoiden kokeileminen on helpompaa, kun siihen saa muilta tukea. Uudelle avoin ilmapiiri sekä ideoiden ja tuen saaminen innostaa kokeilemiseen ja kehittämiseen, ja saa aikaan kokeilemisen ja kehittämisen kierteen.

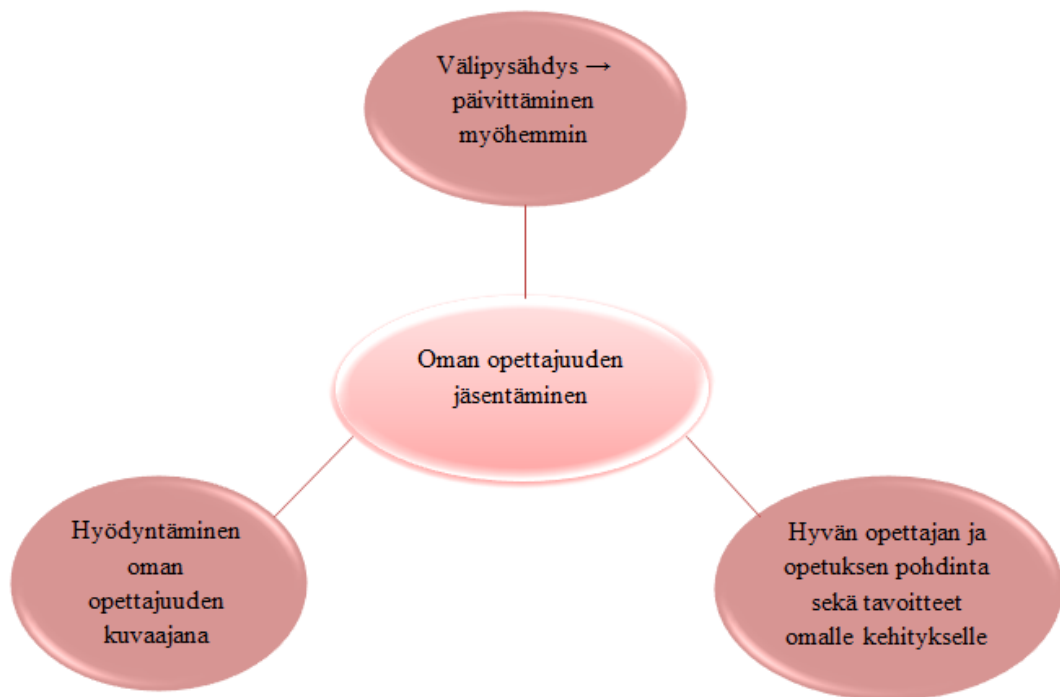
Edellä mainitut asiat liittyvät läheisesti toisiinsa. Uusien opetusmenetelmien tuominen ja vuorovaikutuksen lisääntyminen työyhteisössä ovat lähellä rohkeuden lisääntymistä, ja olin tuonut niihin liittyviä asioita esille jo aikaisemmin. Selkeyden vuoksi toin työyhteisöön liittyvät asiat kuitenkin vielä erikseen esille. Yhteenvetona seuraavassa lainauksessa haastateltava tuo esille APO:jen vaikutuksen laajemmin työyhteisön näkökulmasta:

”kyllä mä luule että – – se opetuksen laatu parani ja sitä kautta myös se [oppiaineen] maine, ehkä edes hiukkasen.” H4



## 6.2 Opetusfilosofian merkitys

Opetusfilosofian laatiminen oli tutkittavien mielestä ajatusten jäsentämistä, sanallistamista ja tiivistämistä, ja kirjoittaessa saattoi tulla tietoiseksi ja miettiä sellaisia asioita, joita ei ollut aikaisemmin pohtinut ainakaan niin perusteellisesti. Sitä kirjoittaessa tuli pohdittua myös omaa toimintaa selkeämmin. Oman opetusfilosofian kirkastuminen auttoi ymmärtämään paremmin sekä itseä opettajana että opiskelijaa oppijana. Jotkut haastateltavista kokivat opetusfilosofian kirjoittamisen olleen heille iso ja merkityksellinen asia, kun taas toiset kokivat koko APO-vuoden aikaiset oppimispäiväkirjapohdinnat merkityksellisemmiksi. Muodostamani luokittelu on havainnollistettuna kuviossa 6.



KUVIO 6. Opetusfilosofian merkityksen pää- ja alaluokat

Jotkut kuvasivat opetusfilosofiaansa *välipysähdykseksi* tai tilannekatsaukseksi, jolloin opetusfilosofiaa saatettiin hahmottaa refleктоimalla omaa toimintaa ja rakentamalla opetusfilosofia sen pohjalta eli kuvaamaan omaa senhetkistä toimintaa. Hieman vastaavalla tavalla jotkut kertoivat rakentaneensa opetusfilosofiansa punnitsemalla sitä, mitkä mielessä olevista asioista kuvaavat itseä sekä valitsemalla ne omaan opetusfilosofiaansa.

Eräs haastateltava kuvasi opetusfilosofian jännitettä niin, että sen pitäisi toisaalta olla pysyvä ja vakaa sisältäen tietyt peruseriaatteet, mutta toisaalta taas sitä ei toteuteta täydellisesti ja se voi muuttua myöhemmin. Jotkut haastateltavat toivatkin esille, että opetusfilosofia on hyvä joskus myöhemmin lukea ja tarvittaessa päivittää. Suurien linjojen uskotaan säilyvän, mutta mukaan saattaa tulla ajan myötä joitakin uusia asioita.

”Ehkä se oli taas semmonen koonti ja dokumentointi. – – että – – mä kuvasin siellä et se on matka se opetus ollu ja toivon et se matka jatkuu pitkää, – – mutta just se että, – – ymmärtää sen että se matka voi tuua tullessaa sinne jonku uuden polun sinne filosofiaan mutta että, et se on ehkä semmone niinku dokumentointi siitä että mitä se tähän asti on ollu se matka. – – et sit se oli semmone välipysähdys, että matka on nyt tässä vaiheessa ja sitte ois hauska kattoo vaikka että miltä se näyttää vaikka kymmenen vuoden päästä se oma opetusfilosofia ja mitä se matka on tuonu mukanaa siihe uutta tai mitkä on säilyny aina ennallaa. Et mä uskon et siel on paljo elementtejä mitkä säilyy ennallaan – – mut sitte sinne tulee uutta.” H10

”se tuntu semmoselta aika – – isolta asialta sillä tavalla että ku oli justin niissä opinnoissa hirveesti käyty läpi kaikkia asioita ja oli – – mielessä tosi paljo asioita, että mitä – – siihe vois laittaa ja sitte pitää punnita sitä et no mitkä näistä nyt sitte iha oikeesti on niitä niinku mun opetusfilosofian asioita eikä jotain semmosta mitä niinku ajattelee että – – kuulostas tosi hienolta laittaa tähä jotai tämmöstä – – se et just joutuu miettimää sitä niinku sitä omaa opettajuutta ja sitä omaa – – metodia ja että mikä se nyt sitte olis, ni kyllä sillä varmaa on ollu merkitystä. Just semmosena niinku – – omaa semmose ajattelun herättäjänä” H6

Ensimmäisessä lainauksessa tutkittava kuvaa opetusfilosofiaansa dokumentiksi sen laatimiseen mennessä karttuneesta opetuskokemuksesta, kun taas jälkimmäisessä lainauksessa haastateltava on valinnut opetusfilosofiaansa APO-vuoden aikana käsitellyistä asioista itselleen omakohtaiset elementit. Molemmissa tapauksissa opetusfilosofia kuvaa omaa opettajuutta ja toimintaa sellaisina kuin ne ovat.

Toisaalta taas osa haastateltavista pohti opetusfilosofiaa laatiessaan myös sitä, *millaista on hyvä opetus ja millainen hyvä opettaja*. Heidän opetusfilosofiassaan saatettiin asettaa tavoitteita omalle toiminnalle ja opettajana kehittymiselle, mutta sitä ei välttämättä toteuteta täydellisesti käytännössä.

”myös niinku ehkä asetti tavoitteita sille, – – että – – miten mä haluan tämän homma hoitaa ja miten mä haluan ehkä opettajana kehittyä” H9

Kyseessä voi siis olla myös oma ”ihanne-opetusfilosofia”, jota kohti pyrkii kehittämään omaa opettajuuttaan ja opetustaan.

Muutama haastateltava kertoi esimerkkinsä oman *opetusfilosofiansa hyödyntämisestä* muissa yhteyksissä. Joku oli lähettänyt sen esimiehelleen kehityskeskustelua varten ja hänelle oli tarjottu uutta kurssia. Jotkut haastateltavat taas olivat hyödyntäneet opetusfilosofiansa tiivistelmää työnhaussa. Nämä tutkittavat mainitsivatkin opetusfilosofian kuvaavan hyvin omaa opettajuutta ja ajatuksia sen taustalla sekä tarjoavan mahdollisuuden myös myöhempään ammentamiseen.

”mun mielestä se kuiteki avaa sitä että mikä mä olen opettajana, et mitä mulla on siellä taustalla. Et mä koen että se on hyvä ja täytyy sit varmaa kymmenen vuoden päästä se lukea ja – – miettiä että vieläkö se on sitä samaa mutta että – – se kasvaa ja kehittyy, se on hienoo et se on tallessa, sitte niinku myöhempää ajatellen.” H1

”sit oikeesti myös ihan se käytännön puoli että nykysin mitä mä nyt oon hakenu jotai virkoja ni niihin pitää liittää hakemuksee siis oma opetusfilosofiasi. Että se on nyt tavallaa sitte jo tehty. Ja tottakai sitä sitte aina päivittää niihi hakemuksii ja lyhentää tai pidentää – – mut – – se on hyvä että se on olemassa ihan sitäkin varte” H8

Kuten näistä lainauksista tulee esille, niin opetusfilosofiaa pidetään merkityksellisenä ja tärkeänä dokumenttina ja se halutaan säilyttää. Se on lisännyt yliopistohenkilökunnan tietoisuutta itsestään opettajina ja auttaa heitä kuvaamaan opettajuuttaan myös muille.

# 7 OPETUSFILOSOFIA JA TIEDEKUNNAN PERINTEET

Käsittelen tässä luvussa sitä, miten yliopistohenkilökunta on voinut toteuttaa opetusfilosofioidensa mukaisia asioita opetustyössään ja mitkä tekijät sitä ovat auttaneet ja estäneet (alaluku 7.1). Työyhteisön suhtautumisesta heidän ajatuksiinsa ja toimintaansa kyseenalaisuudelta erikseen, mutta he toivat sen esille myös tässä opetusfilosofian toteuttamisen yhteydessä ja päällekkäisyyden välttämiseksi päätin sijoittaa sen tänne yhdeksi alaluokaksi. Luvun lopussa käsittelen sitä, miten tutkittavat kokevat tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikuttavan heidän toimintaansa (alaluku 7.2).

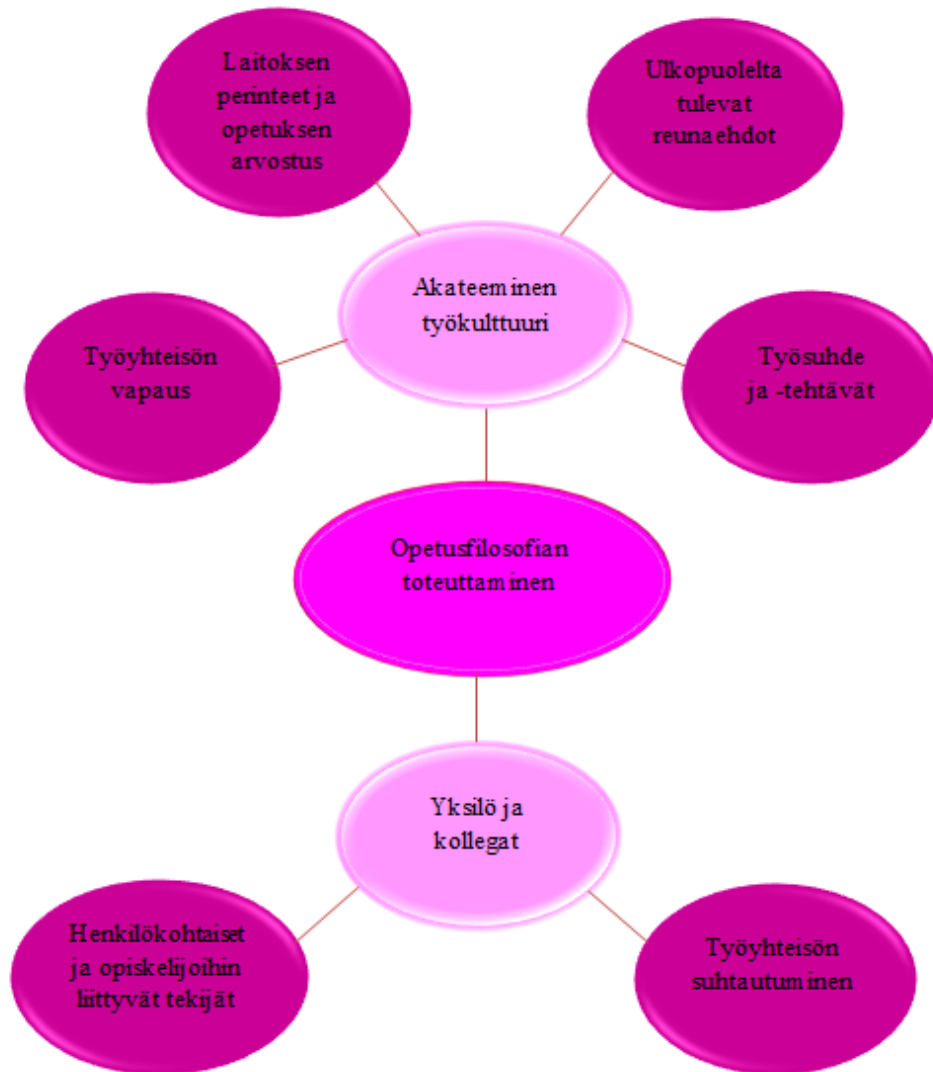
## 7.1 Opetusfilosofian toteuttaminen käytännön työssä

”siis jos mä haluaisin vaikka järjestää jonku megalomaanisen opetuskokeilun, ihan taatusti saisin tehdä – – siis ihan päälläni saan seistä ja vaikka alasti juosta varmaa jos pedagogisesti sen perustelen” H5

Tutkittavat ovat edellä olevan lainauksen mukaisesti voineet mielestään toteuttaa opetusfilosofioitaan käytännön opetustyössään melko hyvin. He tunsivat voivansa itse melko paljon vaikuttaa opetusfilosofioidensa toteuttamisen onnistumiseen eivätkä kaikki kokeneet opetusfilosofiansa toteuttamiselle olevan mitään estäviä tekijöitä.

”en mä koe että mikään olis täällä estänyt sitä.” H3

Luokittelin yliopistohenkilökunnan vastaukset kahteen pääkategoriaan: 1. akateemiseen työkuulttuuriin sekä 2. yksilöön ja kollegoihin. Päätin käyttää viimeksi mainitussa pääluokassa kollega-nimitystä käsittämään sekä työyhteisön muut jäsenet että opiskelijat, koska jotkut tutkittavat kuvasivat opiskelijoita nuoremmiksi kollegoikseen. Seuraavalla sivulla oleva kuvio 7 havainnollistaa tekemääni luokittelua.



KUVIO 7. Opetusfilosofian toteuttamisen pää- ja alaluokat

*Työyhteisön antamaan vapauteen* sisältyvät vapaat kädet työyhteisön puolesta toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla sekä vapaus itse päättää, mitä haluaa opettaa. Tutkittavat toivat esille myös mahdollisuudet ehdottaa ja kokeilla uutta sekä kehittää uusia kursseja, jolloin omia kiinnostuksen kohteitaan ja osaamistaan pääsee käyttämään. Yliopiston mainittiin tarjoavan mahdollisuuden tehdä monenlaista opetusta, kuten yksilöohjausta, pienryhmäopetusta ja massaluentoja.

”nois pienryhmäopetuksissa ku mä oon saanu oikeestaa niinku päättää mitä mä opetan, ni sehä on ollu ihan mahtava tilanne. Että mä oon tehny siis esimerkiks sinne semmosen uuden – – kurssin jossa tavallaan niinkun ei opeteta niitä sisältöjä vaan – – pointti on että yhdessä käydää niinku läpi niitä, tavallaa mitä ne haluaa – – mikä nyt niille on millonki tärkeetä – – Mut et esimerkiks nyt ku

mä – – kysyin laitoksen johtajalta että minkästyypistä opetusta saisi olla ni se sano että ihan, ihan itse päätät, et ihan voit tehdä mitä haluat. Et sillei niinku se on hyvin vapaata.” H8

Lainauksesta tulee esille, että haastateltava on saanut itse valita, mitä kursseja hän on opettanut ja hän on saanut myös kehittää omanlaisiaan kursseja. Osalle tutkittavista kurssit on annettu määrättyinä, jolloin oma valinnanvapaus rajautuu toteutustapaan, mutta tässä tapauksessa tilanne on ihanteellinen.

*Laitoksen perinteisiin ja opetuksen arvostukseen* liittyen tutkittavat toivat esille, että voimakkaat perinteet tietäntyyppiseen opetukseen ja muiden niihin liittyvät vahvat mielipiteet nostavat kynnyksiä tehdä itse eri tavalla. Monet tutkittavat lisäksi harmittelivat pedagogisen osaamisen vähäistä arvostusta yliopistossa. Tutkimusta arvostetaan enemmän ja osalla kollegoista on vähäinen mielenkiinto opetukseen. Kaikki eivät arvosta pedagogista pätevyyttä, vaikka sitä nykyään vaaditaan yliopiston opetushenkilökunnalta. Tässä eräs tutkittava harmittelee työyhteisössään saamaansa vastaanottoa kerrottuaan APO:ihin hakeutumisestaan:

”H: Etukäteenhän työyhteisössä ni ku mä mainitsi esimiehelle sillon ku mä olin menossa – – siihe pääsyhaastattelu että mä oon siihe hakenu, ni sitte hän sano että teet kyllä niinkun vähimmäisefortilla sen, ne opinnot, panosta niihin niin vähän kun voi koska hänki ajatteli sillälaiilla että ne on niinku sitä pätevyyttä varte, siis tää hyötynäkökulma, sitä kautta. Enhän mä tietenkää häntä kuunnellu T: Nii.

H: Nii, iha sama mitä sanoo mutta. Sit mua jotenki harmittaa jos sitä ei enempää niinku arvosteta sit loppupeleissä kuitenkin että.

T: Mmm, et vaa niinku suorituksena tavallaa.

H: Nii, – – ku virkojen täytössä tai noissa työpätkien täytössä painotettiin kuitenkin tutkimuksessa menestymistä että.

T: Joo. Se on täällä yliopistossa se et tutkimusta arvosteta enemmän.

H: Mmm, niinpä.” H4

Toisaalta taas APO:jen hyödyt oli huomattu työyhteisössä ja niihin hakeutumiseen kannustettiin:

”mun kollega teki nää mun jälkee, – – ja just sillä että mä olin tehny ne ni laitoksen johtaja suositteli että ilman muuta kannattaa ja haet – – et sitä pidetään meillä etuna.” H1

Työyhteisön ristiriitainen suhtautuminen APO:ihin herätti myös kriittisiä ajatuksia:

”Koin aikoinaan, että työyhteisössäni yliopistossa APO:ihin suhtauduttiin ristiriitaisesti: toisaalta tiedostettiin opintojen hyöty ja tarpeellisuus, mutta toisaalta tuotiin esille se, että ’ne vievät niin paljon aikaa’ - ei ehkä siinä yhteydessä nähty suoraa hyötyä aina. Tämä on muuten aika mielenkiintoinen ilmiö, huomioiden, että saman yliopiston sisällä toisaalla toimii oiva ja hyvä koulutus ja ’muut’ eivät aina ymmärrä sen etuja ja hyötyjä. APO:jen ehkä pitäisi siis markkinoida itseään ja opintojen merkitystä laitoksille.” K10

Edellä olevista lainauksista tulee esille, että toisaalta APO-opintoja arvostetaan ja ne koetaan kehittäviksi, mutta toisaalta kaikki eivät kuitenkaan arvosta niitä itsessään kovin paljoa. Pedagogisia opintoja saatetaan pitää suorituksena pätevyyden saamiseksi, koska tutkimustyötä arvostetaan enemmän ja opintoihin käytetyn ajan koetaan ehkä olevan pois tutkimukselta. Tämä suoritusnäkökulma on sinällään hieman ristiriitainen, että APO:issa siitä nimenomaan pyritään eroon ja jokainen opiskelee itseään varten. Viimeisen lainauksen mukaisesti koulutuksen merkitystä yliopistohenkilökunnalle tulisi tuoda enemmän esille yliopiston sisällä. Se voisi olla yksi keino myös opetuksen arvostuksen lisääntymiselle.

*Ulkopuolelta tuleviin reunaehtoihin* liittyen tutkittavat toivat esille resurssit, opetussuunnitelman ja tutkintovaatimukset sekä opetusmuodon ja -tilanteen. Resurssien osalta mainittiin aika, henkilökunnan määrä, töiden määrä ja taloudelliset reunaehdot. Jos esimerkiksi pois lähteneen työntekijän tilalle ei ollut otettu ketään uutta, niin muiden työ määrä oli vastaavasti lisääntynyt. Taloudelliset reunaehdot taas rajoittavat esimerkiksi kurssien suoritus- ja toteutustapoja. Opetussuunnitelman mainittiin antavan tiettyjä reunaehtoja ja joidenkin kurssien kohdalla se velvoittaa paljonkin tekemään tiettyjä asioita tietyllä tavalla, mutta toisaalta sen kerrottiin antavan opettajalle myös väljyyttä tehdä toteutukseen liittyviä valintoja ja omia tarpeellisuusarvioita. Myös esimerkiksi ryhmä koko ja oppimisympäristö vaikuttavat opettajan valintoihin. Seuraavassa lainauksessa haastateltava kritisoi yliopiston taloudellisia reunaehtoja:

”suhtaudun kriittisesti niinku siihen mitä yliopisto tällä hetkellä on ja mihin suuntaan se on menossa, et – – voittoa pitäis vaan tuottaa ja – – määrää laadun – – kustannuksella korostetaan – – just että no ei sil oo välii mitä niissä graduissa sisällöllisesti on, kuhan ne valmistuu nopeesti, ja väitöskirjat niinku, Siis semmosta niinku makkaratehdaspuhetta mitä oon kuullu että – – väitöskirjan tekijät pistetää vaa sinne tuubii ja, ja tota sit se väitöskirja vaan puristetaa ja sisällöstä viis, kuha tulee tulosta että. Et sit kuitenkin niinku joteki yrittää muistuttaa siitä et ku se on kuitenkin oppimisprosessi niille tekijöillekki, et ei me ehkä haluta opettaa sit sellasii niinku maistereita tai tohtoreita jotka ajattelee että ei

oo mitää väliä muulla ku sillä että syntyy se tulos, niinku sisällön kustannuksella” H8

Tutkittava toi siis esille yliopiston nykyisen rahoitusmallin vaikutukset. Opiskelijoiden oppimisprosessin huomioimisesta voi tulkita haastateltavan ajattelevan asiaa opiskelijalähtöisesti. Hän miettii ehkä myös sitä, millaisen kuvan opiskelijat saavat yliopistosta.

*Työsuhteeseen ja -tehtäviin* liittyen tutkittavat mainitsivat vähäiset opetustehtävät, määräaikaaisuuden sekä määrättyinä annetut kurssit ja kurssitehtävät. Sijaisena ei voinut ”sotkea” toisen kuvioita ja sanavaltaa koettiin olevan vähemmän kuin vakituisilla työntekijöillä. Toisaalta lyhyen työsuhteen aikana ei viitsitä lähteä tekemään kovin suuria muutoksia. Määrättyinä annetut kurssit ja kurssitehtävät sekä kurssien suorittavat rajoittavat omia vaikutusmahdollisuuksia. Esimerkiksi silloin, kun kurssin suorittaminen tapahtuu pelkästään toisen henkilön laatimalla oppimistehtävällä ilman lähiopetusta, opiskelijoita ei pääse kohtaamaan kasvokkain ollenkaan. Seuraava esimerkki konkretisoi lyhyessä työsuhteessa olevan ajatuksia:

”sen vois tehdä muutenki mut me nyt tehti näin ku siellä oli aina tehty ja mä tulin ensin vaan puoleks vuodeks sijaiseks ja muuta, et mä en nyt ruvennu siinä hirveesti sitä muuttaa” H8

Seuraavaksi siirryn yksilön ja kollegoiden pääluokkaan, jossa *henkilökohtaisiin ja opiskelijoihin liittyviin tekijöihin* kuuluvat yksilön oma tahto ja voimavarat, mielikuvituksen käyttö sekä motivaatio ja panostus opetustyöhön. Viimeiseksi mainittuun heijastuu myös kollegoiden motivaatio ja panostus. Opetusfilosofiaan kuuluvien asioiden henkilökohtaisuus ja liittyminen omaan persoonaan sekä yksilön kyky perustella toimintaansa helpottaa opetusfilosofian toteuttamista. Tähän luokkaan kuuluu myös se, että opetusfilosofia on kirjoitettu oman toiminnan pohjalta, jolloin se näkyy koko ajan omassa toiminnassa. Opiskelijoihin liittyviä tekijöitä ovat heidän heterogeenisuutensa sekä mahdollisuus saada heistä etukäteistietoa, josta olisi hyötyä opetuksen suunnittelussa. Luentodien antamisajankohtaan (ennen luentoa vai sen jälkeen) vaikuttaa toisaalta opettajan oma tapa ja toisaalta opiskelijoiden tottumus. Seuraavassa lainauksessa haastateltava kuvaa opetusfilosofian toteuttamista helpottavana keinona vastuun antamista opiskelijoille:

”Kyl sitä kuitenkin aika paljon pystyy tekemää itte et, et vaikka niinku ne voi olla aika ahistaviiki ne et täytys saaha hirveesti opiskelijoita valmistumaa ja



muuta ni, ni tavallaa ehkä yks keino just on se opiskelijoitten vastuuttaminen että, että tota eihän sen opettajan tartte kaikkee tehdä itte vaan siis voi järjestää opiskelijoille vaikka paikan jossa ne voi yhdessä miettii graduaan ja, ja tota siis vaikka pikkasen niinku alottaa semmosen ryhmän ja sit pistää ne opiskelijat niinku itte keskustelemaa, koska ne ottaa sen vastuun myös siinä. Ne kyllä kokoontuu sit siellä” H8

Tästä lainauksesta voi havaita oman tahdon ja mielikuvituksen käytön merkityksen: jos yliopiston taloudelliset reunaehdot eivät mahdollista pitkäaikaisen pienryhmäopetuksen antamista, niin opiskelijat voisivat alkusysäyksen jälkeen lukupiirien tapaan kokoontua keskenään keskustelemaan asioista. Toisaalta pienryhmäopetuksen ja ohjauksen saaminen todennäköisesti lisäisi opiskelijoiden valmistumista. Seuraavasta lainauksesta puolestaan tulee hyvin esille se, että tietoisuus omasta opetusfilosofiasta ja toiminnan perusteluista toimii opetuksen kehittämistä edistävänä tekijänä, ja innostus ja itsevarmuus antavat voimaa omien ajatusten toteuttamiseen myös toiminnan tasolla.

”kyllä siellä yleensä jos, jos tahtoo on ni saa tehdä. Tai jos pystyy niinku perustelelee myös että miks, miks tää ois järkevää tehdä tällä tavalla ni harvoin siellä o estelty.” H9

*Työyhteisön suhtautumiseen* liittyen mainittiin näkemysten samankaltaisuus vastakohtana näkemuseroille kollegoiden kanssa. Mielipide-erojen vuoksi kollegoiden kanssa on jouduttu keskusteluihin, mutta toisaalta opetusta mietitään yhdessä kollegoiden kanssa ja työyhteisössä jaetaan hyviä ideoita. Mahdollisuus jakaa kokemuksia kollegoiden kanssa ja heiltä saatu tuki rohkaisee omien opetusideoiden toteuttamiseen.

Tutkittavat ovat saaneet pääosin positiivista, kannustavaa ja arvostavaa vastaanottoa ajatuksilleen ja toiminnalleen. Eräs YPE:issä (yliopistopedagogisissa opinnoissa) ja APO:issa opetuksesta innostunut tutkittava kertoi kollegoiden olleen tyytyväisiä, kun hän alkoi panostaa opetustyöhön enemmän:

”ei ne tainnu olla, suhtautua mitenkää. Oli vaa tyytyväisiä et joku hoitaa tämmösellä vähä isommalla pieteetillä nää hommat.” H7

Toisaalta jotkut olivat kohdanneet ”epäilyksen ääniä”, kun he olivat kertoneet halustaan kokeilla uusia asioita. Alun epäilykset kuitenkin haihtuivat, kun kollegat huomasivat uuden idean toimineen.

”ehkä ne uudet aina vähä herättää sillee et no mitä tosta nyt sit oikeesti tulee ja – – mitennii monitieteinen ja ethä sä nyt voi ottaa sinne niinku [eri oppiaineiden] tutkijoita, että eihän ne nyt pysty keskustelemaan niistä niinku töistään sillei keskenään – – et ehkä aina ensin vähä semmone et no ei onnistu, mut sitte kun se onnistuu ni sit ne on tietenki tyytyväisiä” H8

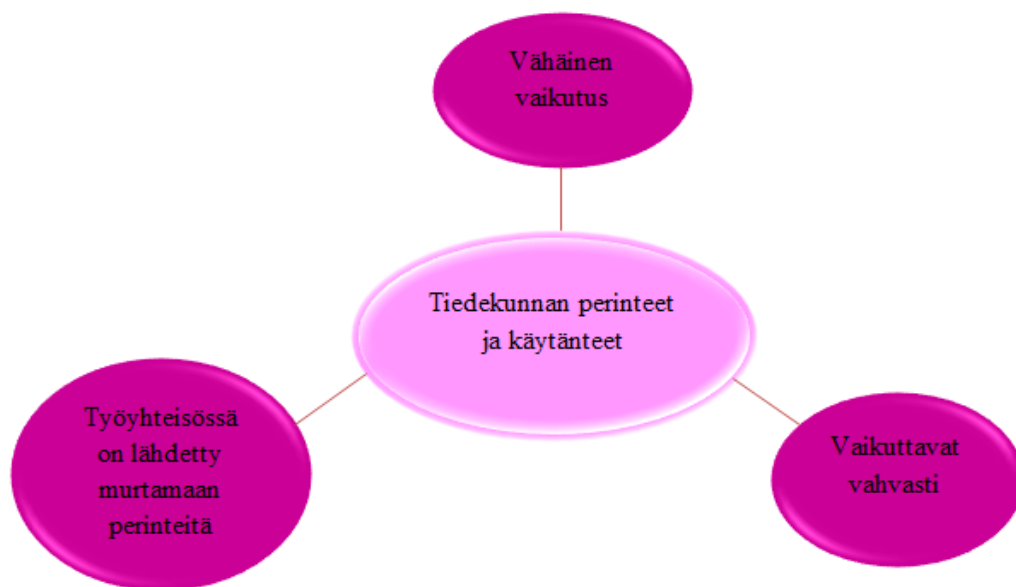
Tällaisessa tilanteessa yksilöltä vaaditaan itsevarmuutta, rohkeutta ja kykyä perustella erilainen toimintatapansa, jotta hän muiden mielipiteistä huolimatta onnistuu toteuttamaan opetusideansa, mitä seuraava lainaus vahvistaa:

”Olen siirtänyt luokassa pidettävät harjoitukset suurimmaksi osaksi verkkoon. Tämä ajatus ei aluksi saanut työyhteisössä varauksetonta kannatusta enkä olisi ehkä uskaltanut tehdä sitä, jos minulla ei olisi ollut Apon tuomaa kokemusta ja teoreettista tietoa.” K4

Vastaavasti taas onnistumisen kokemukset tällaisen jälkeen vahvistavat varmasti tehokkaasti ja rohkaisevat jatkossakin kokeilemaan uutta.

## 7.2 Tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutus toimintaan

Luokittelin tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutuksen tutkittavien opettajana toimimiseen kolmeen alakategoriaan kuvion 8 mukaisesti.



KUVIO 8. Tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutus omaan toimintaan

Osa tutkittavista kertoi, etteivät tiedekunnan perinteet ja käytänteet vaikuta heidän toimintaansa tai niillä on vain *vähäinen vaikutus*. Kaikissa nuorissa tiedekunnissa ja työyhteisöissä ei erityisemmin edes ole perinteitä, mikä koettiin hyvänä asiana. Toisaalta taas yksikössä on saatetaan toimia omalla tavalla tiedekunnasta ja yliopistosta riippumatta. Nämä tutkittavat saavat vapaasti opettaa kuten haluavat ja he toimivat autonomisesti omannäköisinä opettajina, mitä seuraavan lainauksen haastateltava arvostaa.

”H: en minä nyt sanos että niinku suoranaisesti on vaikuttaneet. Tietysti tota tänne hakeutuu tietynlaisia opiskelijoita, – – myös nyt sitten sen tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden takia. Että niinkun se ehkä tulee sieltä opiskelijoiden kautta se vaikutus sinne. – – Mut et en mä nyt niinku koe raahaavani mukana jotain tämmöstä niinkun menneisyyden painolastia joka tulis – – tiedekunnan puolelta – – Et kyllä niinku sillälailailla on saanu tehdä omannäköistä opetustaan, et hyvin vapaasti mää oon sitä saanu tehdä niinku mä haluan. – – tämmösillä laajemmalla perspektiivillä ni en mä oo kokenu että se, se on mitenkää rajottanu.

T: Mmm. Eli se APO:issa tavoteltu autonomia ni onnistuu?

H: Kyllä se onnistuu, joo, kyllä. Ja sehä on niiku tän työn suola ihan oikeesti siis yliopiston lehtorin hommissa.” H3

Toisaalta taas erään tutkittavan autonominen toiminta on herättänyt ihmetystä:

”En koe tiedekunnan opetusperinteiden juurikaan vaikuttaneen omaan tapaan olla opettaja. Ehkä tämä johtuu pitkälti siitä, että koen usein olleeni kummajainen ja poikkeavat siinä suhteessa, että olen selvästi ja aktiivisesti yhdistänyt käytännön [työntekijän], tutkijan ja opettajan roolit. – – Opiskelijoilta saamani kannustava ja myönteinen palaute tässä suhteessa kertoo mielestäni onnistumisesta omassa linjassa.” K10

Autonomisena opettajana toimiminen on siis mahdollista, mutta joidenkin kohdalla se vaatii vahvuutta sietää sitä, että tuntee itsensä erilaiseksi ja ehkä yksinäiseksikin. Toisaalta kyseinen kirjoittaja on saanut opiskelijoilta vahvistusta toiminnalleen, mikä on tällaisessa tilanteessa varmasti erityisen tärkeää ja on tavallaan korvannut puuttuvan tuen työyhteisön suunnalta.

Jotkut tutkittavat kertoivat perinteiden ja käytänteiden *vaikuttavan vahvasti* heidän toimintaansa – varsinkin alussa, kun heillä oli vasta vähän opetuskokemusta eivätkä he olleet käyneet vielä APO:ja. Omalle opettajana toimimiselle oli otettu mallia siitä, millaista opetus oli ollut omana opiskeluaikana. Nämä tutkittavat kokivat koulutuksen tärkeänä ulospääsytienä näistä sosiaalistumisen myötä opituista opetustavoista, koska opintojen ansiosta he saivat nähdä vaihtoehtoisia toimintatapoja ja saivat rohkeut-

ta mennä näiden perinteiden ulkopuolelle. Toisaalta taas vahvojen tiedekunnassa korostettujen käytänteiden takia toimintaa saatettiin jatkaa samanlaisena senkin jälkeen, kun oli APO:jen aikana tehnyt havainnon siitä, etteivät ne ole itselle tärkeitä. Tiedekunnan perinteiden ja käytänteiden vaikutus voi tulla myös lähinnä opiskelijoiden odotusten suunnalta, koska osa tulee tiedekuntaan opiskelemaan niiden takia, kuten edellisellä sivulla olevassa lainauksessa (H3) tuli esille.

Perinteitä ja käytänteitä ei kuitenkaan nähty vain negatiivisena asiana. Työyhteisön arvot saatetaan kokea omakohtaisiksi ja esimiehen ja kollegoiden kanssa on mahdollisuus keskustella, jos haluaa tehdä jonkin asian eri tavalla. Tässä eräs tutkittava kuvaa ajatuksiaan:

”ku ollaa yliopistokontekstissa ni täällä on tietyt arvot ja [laitoksella] on omat opetusarvot ja ne on semmosia arvoja mihi kokee että o helppo sitoutua. – – me on systemaattisesti kehitetty toimintatutkimuksen kautta opetusta ja pedagogiikkaa ja, ja sen kautta et siellä on tällasia perinteitä ja traditioita ja mää nään niinku voimaannuttavina.” H10

Lainauksesta tulee esille, että tutkittavan työyhteisössä panostetaan opetukseen ja sen kehittämiseen. Samalla voi myös päätellä, että yksilön ja työyhteisön kehittymisenhalu tukevat toisiaan, mitä todennäköisesti arvojen yhdenmukaisuuskin edistää. Tutkittavan voisi lisäksi ajatella saavan ideoita opetukseensa työyhteisönsä kehitystyön ansiosta.

Joidenkin tutkittavien työyhteisöissä on useampia APO:t käyneitä ja lisäksi on saattanut olla työntekijöiden vaihtuvuutta. Sitä kautta työyhteisöön on saatu uusia ideoita ja vaihtelua toteutustapoihin, ja siellä on *lähdetty yhdessä murtamaan perinteitä* kokeilemalla ja kehittämällä uutta. Toisaalta eräs tutkittava kertoi, että heidän APO:jen inspiroima, onnistunut kehitystyönsä on tällä hetkellä vaarassa.

”olemme taas kerran käymässä keskustelu esimiehemme kanssa, – – Hänen silmissään tapamme toimia on resurssien hukkaamista näinä taloudellisesti vaikeina aikoina. Pahimpana senaari on voi olla, että vuosien pedagoginen kehitystyö tullaan romuttamaan, kun muualla [laitoksella] ei toimita siten kuin me, vaan hyvin vanhakantaisesti. – – Heti APOsta valmistuttuani pyrin viemään esim. pienryhmätoiminnan roolin korostamista omaan koulutukseemme jossain määrin siinä myös onnistuneena.” K3

Tästä lainauksesta voi päätellä tutkittavan kokevan, ettei hän saa työyhteisössään arvostusta kehitystyölleen. Resurssien osalta aihe liittyy myös mahdollisuuteen toteuttaa opetusfilosofiaa, koska yliopiston taloudellisten reunaehtojen mainittiin määrittelevän ope-

tusmuotojen käyttöä ja ne voivat olla esteenä pienryhmäopetuksen järjestämiselle. Tämän kirjoittajan mainitseman asian kohdalla olisi tärkeää huomioida myös opetuksesta saatu opiskelijapalaute ennen lopullisten päätösten tekemistä.

## **8 KEHITTYMINEN APO-OPINTOJEN JÄLKEEN**

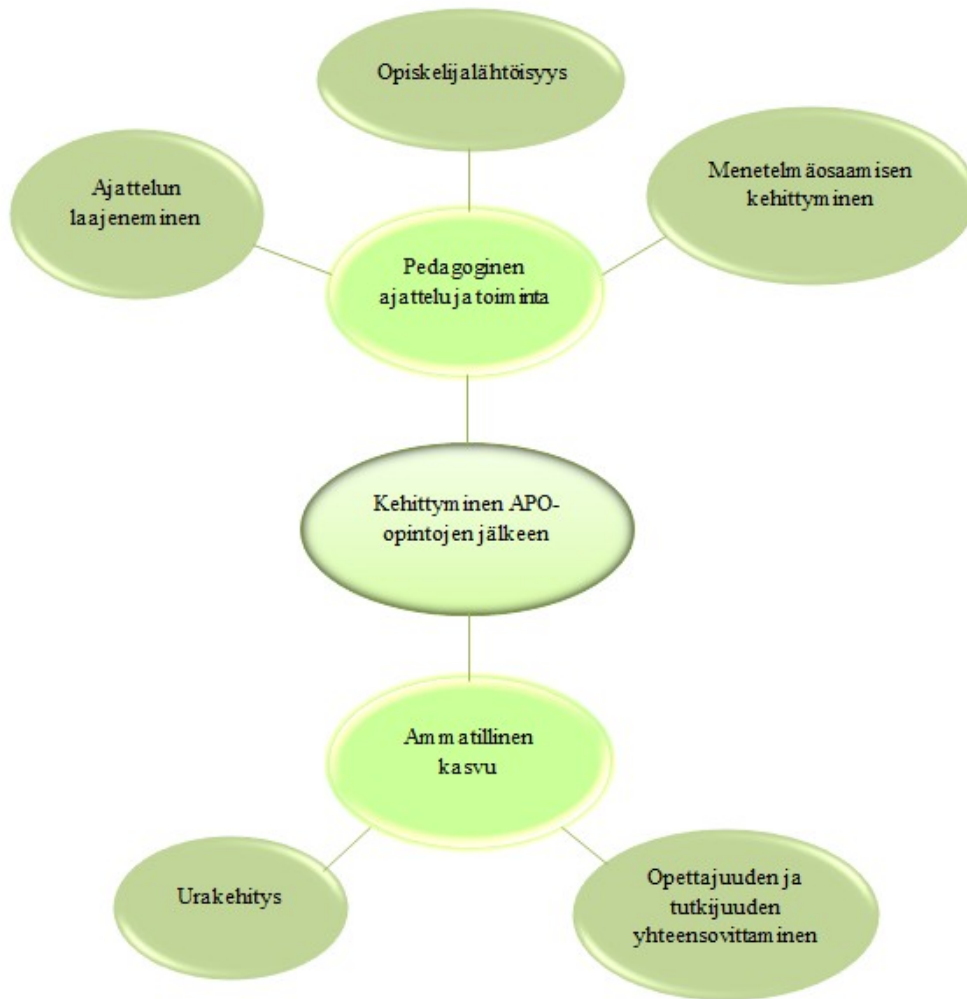
Kerron tässä luvussa tutkittavien kehittymisestä APO:jen jälkeen sekä heidän jatkokehityshaasteistaan. Kysyin heiltä erikseen sekä heidän pedagogisen ajattelunsa kehittymisestä että ammatillisen kasvunsa jatkumisesta, mutta esittelen molempien tulokset kokonaisuutena. Tämän jälkeen käsittelen yliopistohenkilökunnan jatkokehityshaasteita.

### **8.1 Pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kasvu**

”siinä opettamisessa ni aina oppii uutta. – – että ei siinä koskaan voi tulla täysin valmiiks opettajaks – – se on niinku semmone hieno, hieno ajatus että se pikkuhiljaa kehittyy, ehkä toivottavasti paremmaks.” H1

Jatkuva itsensä kehittäminen nousi pedagogisen ajattelun ja ammatillisen kasvun jatkumisen kohdalla aineistosta vahvasti esille. Tutkittavat eivät koe olevansa opettajina valmiita eivätkä he koe tulevansa koskaan täysin valmiiksi; aina voi kehittyä lisää. Heillä on kehittymishalua ja -intoa, ja he pyrkivät tietoisesti kehittymään opettajina. Osa on huomannut omia kehityskohteitaan ja pyrkinyt kehittymään niiden suunnassa, osa taas toi esille avoimuuden kehittymisen suhteen. Osaamista oli kehitetty koulutusten, kollegiaalisen yhteistyön, kokeilemisen ja kehittämisen, reflektoinnin sekä kirjallisuuden avulla. Lisäksi tutkittavat olivat oppineet uusia asioita opiskelijoilta esimerkiksi yhteisten keskustelujen ja opiskelijoiden esitelmien yhteydessä.

Luokittelin tutkittavien vastaukset kahteen pääluokkaan: 1. pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan sekä 2. ammatilliseen kasvuun. Esitän nämä alaluokkineen seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 9, jonka jälkeen käsittelen niitä tarkemmin.



KUVIO 9. Kehittyminen APO-opintojen jälkeen pää- ja alaluokkineen

Tutkittavien *ajattelu on laajentunut* ja avartunut hahmottamaan asioita moniulotteisemmin ja eri näkökulmista. APO-aikaisia pohdintoja on hyödynnetty ja reflektointia syvennetty, ja asioita on alettu ymmärtää entistä paremmin. Jotkut ovat jatkaneet oman toimintansa ja työyhteisönsä tapojen reflektointia, ja esimerkiksi tavoitteiden ja itsetuntemuksen tärkeyden merkitys on korostunut. Samoin erilaisuutta on alettu tiedostaa ja suvaita yhä paremmin, mikä on havaittu tärkeäksi ihmisten erilaisten näkökulmien, käsitysten ja tulkintojen ymmärtämisen, hyväksymisen sekä arvostamisen kannalta. Opiskelijoiden kohtuuttomiakin odotuksia on opittu hyväksymään säilyttäen silti omat näkemykset asioista, ja yliopiston sisällä eri osapuolten näkökulmien yhteentörmäyksiä on opittu käsittelemään ja ymmärtämään. Myös esimerkiksi dialogisuuden, itseohjautuvuuden ja tunteiden merkitys on korostunut. Toisaalta urakehitys ja koulutukset ovat laajentaneet ajattelua esimerkiksi laitostasolle.

”itsetuntemusta on tullu lisää, että niinku huomaa reagoivansa tietyllälaila ja niinku pystyy sitte toimimaan erilailla kun mikä, niinku sillee opettajana järkevästi niissä tilanteissa” H3

”mä pyrin siihen – – että tuota ihmiset muodostaisivat siitä asiasta mitä opetaan ni jonkinlaisen käsityksen ja se että hyväksynkö minä ne kaikki tuota käsitykset mitä niille tulee on eri asia – – et jos mä en niitä hyväksy ni mä oon vaan sitte hiljaa - - sil ei oo mitään tekemistä sen kanssa et – – onko se ’oppinut oikein’, ja se o se mistä mun on pitäny niinku päästä eroon, se että – – on asioita joita voi oppia väärin, – – analyysiä voi tehdä väärin, voi käsittää teorian väärin, ihan niinku väärin väärin, mutta se että jos puhutaan niinku jostaki tulkinnosta mitä johonki nyt voi liittyä, niin ne on nyt niinku moninaisia” H5

Edellisistä lainauksista ilmenee ajattelun kehittymisen yhteys toimintaan: ymmärryksen lisääntyttyä omaa toimintaa on opittu kontrolloimaan paremmin eli itsesäätelytaidot ovat kehittyneet. Toiminta on tietoisempaa ja siinä on enemmän varmuutta. Jälkimmäisessä lainauksessa tulee lisäksi hyvin esille erilaisten näkemysten arvostaminen.

Tutkittavat ovat nykyään *opiskelijälähtöisempiä*: he pitävät lähtökohtanaan opiskelijoiden kohtaamista ja huomioimista sekä ymmärtävät paremmin opiskelijoiden lähtökohtia, taustoja ja tavoitteita. Opiskelijoille halutaan antaa tilaa ja tarjota sopivan tasoisia haasteita, ja toiminnan keskipiste on siirtynyt itsestä opiskelijoihin. Samalla oma rooli on muuttunut enemmän ohjaajaksi.

”kyllä mä nyt oon enempi sinne – – ohjaajan puolelle siirtymässä tai jo siirtynytkin, mut että yhä enempi niinku jalka siellä kohdassa. Et tavallaa että, että se toiminnan fokus on entistä enempi niinku minun mielessä siirtynyt sinne oppilaaseen, pois minusta ja minun opettamisesta. – – ei se niinkun vieras ajatus ollu sillonkaan [APO-aikaan] mut sanotaan näi et se on voimistunu nyt vielä vuosien varrella entisestää.” H3

*Menetelmäosaaminen on kehittynyt*, kun tutkittavat ovat kokeilleet ja ottaneet käyttöön uusia opetusmenetelmiä. He ovat alkaneet valita menetelmiä tavoitteiden perusteella ja haluavat tarjota opiskelijoille vaihtelevia opetusmenetelmiä. Ryhmäkeskusteluja käytetään aiempaa enemmän ja tutkittavat pyrkivät muutenkin saamaan opiskelijoita toimimaan ryhmissä. E-opetukseen, englanninkieliseen opetukseen ja oppimisvaikeuksiin on haettu lisää osaamista. Lisäksi opiskelijoiden oppimista pyritään ohjaamaan arvioinnin avulla kertomalla arvioinnista heille etukäteen, jotta he osaisivat panostaa tärkeisiin asioihin. Tutkittavilla on myös enemmän rohkeutta olla omannäköisiä opettajia.

Ammatillisen kasvun puolelta tutkittavat toivat *urakehityksen* osalta esille työsuhteensa vakinaistumisen, töiden saamisen sekä siirtymisen tai töiden hakemisen esi-



merkiksi hallinnolliselta puolelta. Joidenkin kokemusten mukaan APO:ista oli ollut hyötyä myös palkkauskusteluissa.

”tää oli mun oma toive ja haave et mä siirryn – – opetushallinnon puolelle tai koulutuksen puolelle. Et mä en enää halunnu siellä. Ja seki oli yks APO:issa että se oli niinku oikeestaa – – vois sanoo myös osittain mun tämmönen kriisiytävä tekijä, ku se oli jo ennenki tienny että ei haluu olla semmosessa kilpailullisessa ympäristössä mutta APO:t ku pistää miettimää ja tämmöstä sisästä kasvua liikenteeseen ni musta tuntuu et mä sen vuode aikana tuskistelin tosi paljon sen, sen kanssa et mitä mä haluun oikeesti tehdä.” H4

Esimerkistä tulee esille, että APO:t saavat jotkut refleктоimaan omaa työtään kriittisesti ja arvioimaan sen mielekkyyttä itselleen. Tietoisuuden lisääntyminen voikin edellä kuvatulla tavalla johtaa itselle sopivampiin töihin hakeutumiseen.

*Opettajuuden ja tutkijuuden yhteensovittamiseen* liittyen tutkittavat toivat esille tutkimuksellisen ja pedagogisen asiantuntijuuden vuorovaikutuksen. Opetuksen ja tutkimuksen koettiin liittyvän vahvasti toisiinsa ja tukevan toisiaan:

”nyt ku mulla on enemmän sitä scholarshippiä, jotaki sanomista jostaki uudesta ja muusta, ni mulla on myös mielenkiintoa enemmän olla pedagoginen toimija. Hei arvatkaa, tiiättekö te tästä vielä mitää? Tulkaa tänne äkkiä, tulkaa nyt. Mitä mieltä te ootte tästä? – – mulle se tarkoittaa et mä en voi olla hyvä pedagogi ellen mä oo hyvä tutkija, ja mä oon parempi tutkija silloin kun mä olisin myös vähän niinkun parempi pedagogi.” H5

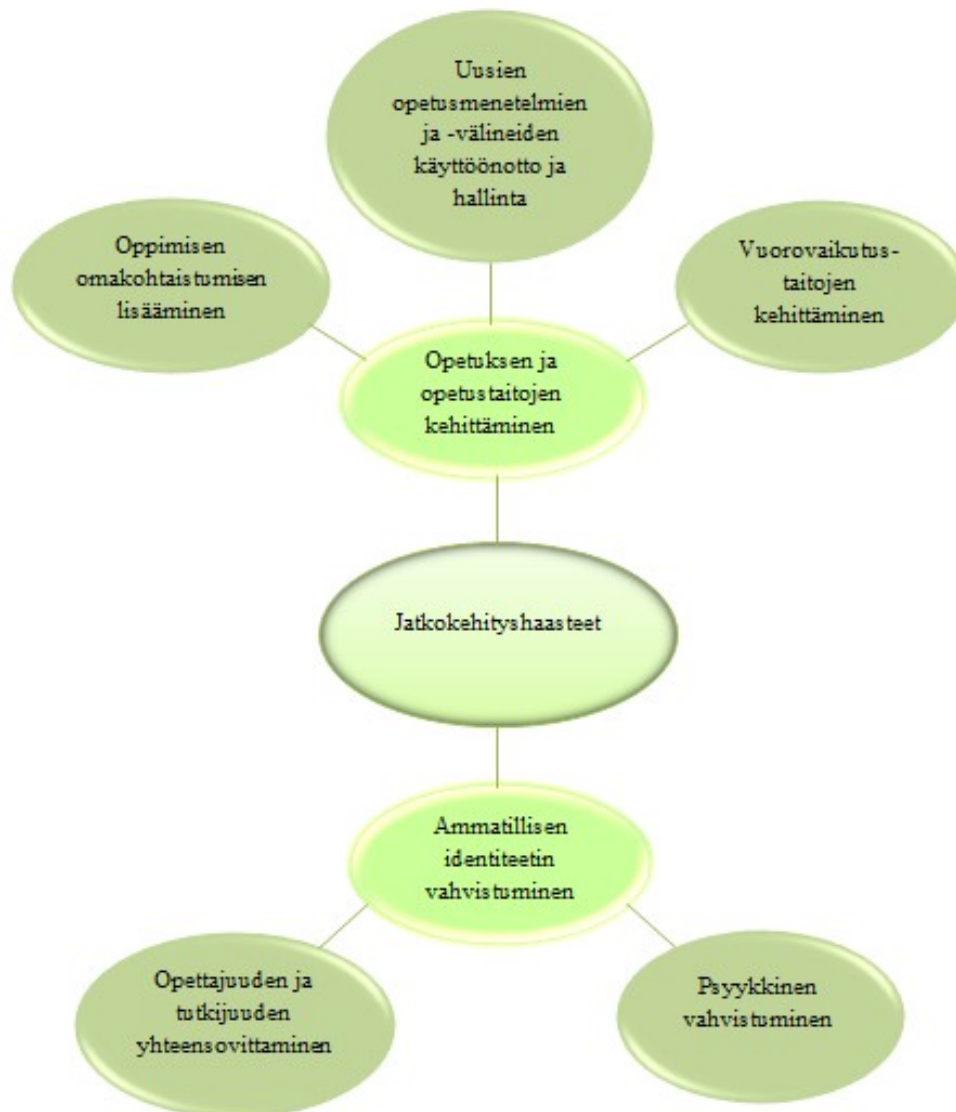
Tässä tulee esille opettajuuden ja tutkijuuden liittyminen toisiinsa ja tästä lainauksesta voisi päätellä, että omakohtainen tutkimuskokemus lisää yksilön varmuutta toimia opettajana. Opetettavan asiasisällön ollessa kunnolla hallussa pedagogisten asioiden huomiomiselle on enemmän tilaa.

## 8.2 Jatkokehityshaasteet

Suurin osa tutkittavista kertoi etsivänsä tai toivovansa uusia työhaasteita ja osalla niitä oli jo tiedossakin. Kaikki tutkittavat eivät eritelleet mitään tiettyjä kehityskohteitaan, vaan ilmaisivat avoimuutensa kehittymiselle. He ovat valmiita kehittymään vaatimusten ja eteen tulevien haasteiden suunnassa, mitä seuraava lainaus hyvin kuvaa:

”mitä maailma heittää eteen” H7

Jaoin yliopistohenkilökunnan jatkokehityshaasteet kahteen pääkategoriaan: 1. opetuksen ja opetustaitojen kehittämiseen sekä 2. ammatillisen identiteetin vahvistumiseen. Näiden alakategoriat hahmottuvat alla olevasta kuvioista 10.



KUVIO 10. Jatkokehityshaasteiden pää- ja alaluokat

Tutkittavat toivat esille erilaisia asioita, joiden osalta he haluavat kehittää opetustaan ja omia opetustaitojaan. *Oppimisen omakohtaistumiseen* liittyviä asioita ovat esimerkiksi

opetussisällön ja diojen sekä asioiden läpikäymisen ja opettajan oman puhemäärän vähentäminen, ja sen sijaan opiskelijan ajatustyön lisääminen.

”Vielä kun jättäisin opiskelijoille enemmän aikaa itse ajatella enkä toisi ihan niin paljon asiaa.” K5

”mä haluaisin olla se opettaja joka auttaa siinä oppimisessa että. Mul on vielä tekemistä esimerkiksi semmosen kanssa että mä en heti kerro innoissain sitä koska minä tiedän – – vaan että mä osaisin lypsää sen paremmin, et se opiskelija oman ajatustyön kautta tulisi se asia. Mut ku mä vähä ollaa aina niin tohkeissa, tai sitte on niinku niin paljo sitä puuhaa ja joku kysyy jotakin ni tulee nopeesti aina että no katoppas tossa ja se ei oo sit iha sama asia” H1

Opiskelijoille haluttaisiin siis antaa enemmän aikaa pohtia itse opittavia asioita ja tehdä niistä omia oivalluksia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten yhteydessä tuli jo esille, että tutkittavat olivat APO:issa kokeneet tällaisen oppimistavan tehokkaaksi.

*Opetusvälineiden ja -menetelmien osalta tutkittavat toivat esille erilaisia opetusvälineitä, joita he haluaisivat oppia käyttämään. Jotkut haluaisivat saada opetuksensa kehittämistä varten tietoteknisiä välineitä ja kehittää teknistä osaamistaan. Internetin hyödyntäminen uudella tavalla opetuksessa on tulossa joillekin ajankohtaiseksi. Tavoitteena on myös opetusmenetelmien kehittäminen. Seuraavasta lainauksesta tulee esille halu pysyä tekniikan kehityksen mukana:*

”Mä haluaisi jotain – – uusia mielenkiintoisia opetusvälineitä – – siis teknistä osaamista pitäis kehittää kanssa aivan hirveesti, siis koko ajan tulee kaikkea uutta ja siis mä en halua että mä oon niinku et hei toi esihistoriallisen kaverin luennot” H5

*Vuorovaikutustaitojen kehittämiseen* liittyen mainittiin selkeämpi ilmaisukyky ja erilaisien näkemysten ja ajatusten kohtaaminen sekä ryhmädynamiikan parempi tuntemus. Omaa puhetta pitäisi välillä hidastaa ja yksinkertaistaa, jotta opiskelijat ymmärtäisivät paremmin. Lisäksi esille tuli toive päästä opettamaan enemmän englanninkielellä.

”joskus minun pitäisi vieläkin selventää ilmaisuani yksinkertaisin ja lyhyin, rauhallisoin lausein.” K5

”Kehityshaasteenani ohjaajana näen ehkä vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Toivon kehittyväni kohtaamaan ja kuulemaan paremmin omistani poikkeavia näkemyksiä ja ajatuksia.” K1

Ammatillisen identiteetin vahvistumisen osalta jotkut tutkittavat kokivat haasteekseen *opettajuuden ja tutkijuuden yhteensovittamisen*. Toisaalta esille tuli myös mahdollisuus tehdä tutkimustyötä tai saada opettaa enemmän, koska osalla työtehtävät painoutuivat pelkästään toiseen osa-alueeseen. Jotkut toivoivat esimerkiksi pääsevänsä tekemään väitöskirjaa. Ohjaajan ja asiantuntijan roolien yhdistäminen tuntuu joidenkin mielestä hankalalta ja eräs tutkittava koki kärsivänsä identiteettikriisistä:

”kyllä mä edelleen kamppailen niinku tässä työssä tän tutkimuksen ja opettajuuden yhteensovittamisen kanssa, koska minun tapauksessa – – ne ilmiöt jota tutkin eivät ole sellasia jotka on suoraan opetuksessa – – ja plus sitte ihan ajankäytöllisestikkin mä koen tän kyllä aika haastavaks, et välillä on niinku semmone olo että seisoo niinkun kaksissa eri saappaissa, – – et vähän niinku identiteettikriisi, että mitäs tässä nyt tekis.” H3

Edellä olevassa lainauksessa tulee esille, että näiden työn eri osa-alueiden yhdistämistä hankaloittaa ajan riittäminen ja se, jos joutuu opettamaan sellaisiakin asioita, joita ei itse tutki. Itse tutkimaansa asiaa on helpompi opettaa, koska se on itselle tuttu ja eräs tutkittava kertoikin, että silloin keskusteluiden aloittaminen opiskelijoiden kanssa on helpompaa. Toisaalta taas eräs haastateltava kertoi huomanneensa, että on avoimempi opiskelijoiden mielipiteille opettaessaan itselleen vieraampaa asiaa ja oppivansa itsekin tällöin asian syvällisemmin.

*Psyykkisen vahvistumisen* kohdalla jotkut tutkittavat toivoivat saavansa vielä lisää varmuutta opettajana. Sitä kaivattiin esimerkiksi omien valintojen merkitysten perustelemiseksi opiskelijoiden oppimisen kannalta. Toisaalta taas eräs tutkittava koki haasteekseen täydellisydentavoittelusta hellittämisen:

”Minun täytyy tehdä töitä sen eteen, että aidosti sisäistän tuon ’kyllin hyvin tekemisen riittävyyden’.” K3

Jatkokehityshaasteissa esille tulleet asiat ovat osittain samoja edellisessä kappaleessa esiteltyjen APO:jen jälkeisen kehittymisen sekä ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kanssa. Tämä johtuu toisaalta siitä, että eri tutkittavat mainitsivat asiat eri yhteyksissä ja toisaalta taas jotkut kokivat, ettei omien ajatusten mukaisen toiminnan käytännön toteuttaminen ole vielä täysin onnistunut. Tämä kertoo siis luonnollisesta vaihtelusta kehityksen eri vaiheiden välillä.

## 9 TARINAT

Rakensin aineistoni pohjalta kolme tarinaa kuvaamaan yliopistohenkilökuntaa kolmen tutkimuskysymyksen osalta. tarinat auttavat hahmottamaan APO:jen merkitystä yksilölle luokitteluita konkreettisemmin ja syvällisemmin. Ne muodostavat tuloksista kokonaiskuvaa ja mahdollistavat myös tunteiden esille tuomisen.

Kirjoitin tarinat minä-muodossa. Kaksi ensimmäistä tarinaa ovat autenttisia eli ne löytyvät aineistosta todellisuudessakin. Kolmannen, kuvitteellisen tarinan rakensin ottamalla aineksia eri kirjoitelmista ja haastatteluista. Ensimmäisessä ja kolmannessa tarinassa korostuu APO:jen merkitys yksilön näkökulmasta, kun taas keskimäinen tarina tuo esille opintojen hyötyjä koko työyhteisön kannalta. Ensimmäinen tarina kuvaa omien lähtökohtien kriittistä tiedostamista viimeisen tarinan ollessa perinteisempi kuvaus oman näköisen opettajan identiteetin rakentumisesta opintojen aikana. Viimeiseen tarinaan olen lisäksi sisällyttänyt tutkittavien esille tuomia ajatuksia opetuksen ja tutkimuksen suhteesta.

### 9.1 ”Mä olin aatellu et mä oon iha hyvä opettaja, ja sit tavallaa sen kyseenalaistaminen ja uudestaan rakentaminen”

APO:ihin hakeutumiseeni oli kaksi syytä: Ensinnäkin toimin yliopistossa mielestäni melko vaativassa opetusvirassa ja halusin saada tukea itseni kehittämiseen opettajana. Toisena syynä oli se, että siihen aikaan alkoi kuulua puhetta siitä, että yliopiston opetusviroissa olevilta aletaan vaatia pedagogista pätevyyttä. Toisaalta pidin kyllä itseäni jo aika hyvänä opettajana ja koin tietäväni melko paljon pedagogiikasta, jota tosin pidin vähän hömppänä. Aikaisemmin olinkin ajatellut, etten tarvitsisi mitään pedagogista koulutusta.

APO:issa aloin kyseenalaistaa käsitystäni itsestäni hyvänä opettajana ja aloin ylipäättään miettiä, millainen hyvä opettaja on. Tulin tietoisemmaksi siitä, mitä kaikkea opettajuuteen ja opettamiseen liittyy sekä millainen itse olen opettajana. Koin tärkeäksi sen, että sain koulutuksessa välineitä rakentaa omaa opettajuuttani uudelleen: pääsin pohtimaan omaa persoonaani ja opettamisen tapaa, syitä siihen että toimin tietyllä tavalla sekä sitä, mitä muutettavaa omassa toiminnassani olisi. Opettajuuteni vahvistui

huomatessani, että minulla oli jo aika hyvä käsitys opetusfilosofiastani ja siitä, millaisia opetustapoja haluan käyttää. Opetusfilosofian kirjoittaminen tuntui aluksi hyvin vaikealta, mutta koen sen olleen tärkeää, koska saan siitä edelleenkin ammennettavaa.

Ryhmäkeskusteluiden myötä tiedostin opettajuuden moninaisuuden ja käsitykseni pedagogiikasta laajeni ja muuttui niin, että aloin huomata siinä myös hyviä ja tärkeitä asioita. Myös APO:jen kyseenalaistava ja kriittinen asenne muutti suhtautumistani kasvatustieteeseen. Teemaryhmä auttoi minua arvioimaan teknisten välineiden pedagogista hyödyllisyyttä ja hyödyntämään verkko-opetusta sekä rohkaisemaan kollegoitakin sen käyttöön. Säröily puolestaan opetti huomaamaan sekä hyviä että huonoja opettajan toimintatapoja.

Opettamiseni on nykyään reflektoidumpaa ja tietoisempaa, ja reflektoin enemmän sekä omaa että toisten opetusta. Nykyään myös arvostan sekä itseäni että muita opettajina enemmän. Miellän itseni ohjaajaksi ja pyrin keskustelemaan opetussisällöistä samalla tasolla opiskelijoiden kanssa ohjaten heitä ajattelemaan kriittisesti ja kyseenalaistamaan asioita. Haluan olla helposti lähestyttävä, jotta opiskelijat voisivat tulla juttelemaan kanssani. Mielestäni opiskelijoille tulisi antaa vastuuta jo heti yliopistopintojen alussa, jotta he oppisivat toimimaan itsenäisesti. Tässä olen kuitenkin kohdannut näkemyseroja kollegoideni kanssa.

Sain APO:ista rohkeutta ja itsevarmuutta toteuttaa opetuksessani sellaisia asioita, jotka olivat aikaisemmin olleet vasta idullaan. Olen käyttänyt rohkeammin esimerkiksi keskusteluja ja uskaltanut jättää opetuksen suunnittelua vähemmälle ja mennä enemmän ryhmän ehdoilla. Rohkaistuin lisäksi kehittämään uudenmuotoisen, monitieteisen kurssin proseminaarin-, gradun- ja väitöskirjantekijöille, jossa käsitellään opiskelijoille kulloinkin tärkeitä asioita ja jossa kaikki – myös minä – pääsevät oppimaan toisiltaan. Ideaani epäiltiin aluksi työyhteisössäni, mutta onnistuneeseen lopputulokseen oltiin tyytyväisiä ja olen iloinen siitä, että kurssia on jatkettu senkin jälkeen, kun olen itse vaihtanut tiedekuntaa.

Työyhteisöissäni on toimittu monitieteisesti ja epähierarkkisesti riippumatta siitä, mihin nyky-yliopisto ohjaisi ja mitä yliopistolle tapahtuu laajempaan instituutiona. Tämä on vaikuttanut myös omaan opetusfilosofiaani. Suhtaudun kriittisesti siihen mihin suuntaan yliopisto on menossa: määrää korostetaan laadun kustannuksella ja pitäisi tuottaa nopeasti voittoa. Sain APO:ista eväitä myös tällaisen makkaratehdaspuheen tiedostamiseen ja kriittiseen suhtautumiseen sekä uskallusta oman näkemykseni esille-

tuomiseen työyhteisössäni ja opiskelijaryhmissä. Pelkän valittamisen sijaan pyrin miettimään keinoja tällaisen puheen vastustamiseksi.

Nyt haluaisin nähdä yliopisto-opetusta laajemmasta perspektiivistä ja edetä myös tieteellisellä urallani. Sen myötä ajatteluni on laajentunut laitoksen tasolle, mutta opetusfilosofiani koostuu edelleen samoista asioista. Koen saaneeni APO:ista hyvät pohjat siihen, että pystyn nyt opetusfilosofiaani hyödyntäen miettimään asioita laajemminkin. En koe olevani opettajana mitenkään valmis, vaan haluan tietoisestikin kehittää itseäni jatkuvasti lisää. Minun pitäisi opettaa enemmän englanninkielellä, jotta se tulisi sujuvammaksi. Urakehitystoiveistani huolimatta haluan pysyä kuitenkin jatkuvasti ajan tasalla käytännön opetustyöstä ja kehittyä siinä, koska pidän tärkeänä sitä, että hallinnollista työtä tekevät ovat itse tehneet asioita käytännössä.

## **9.2 ”Meil on niinku paljo enemmän ruvettu satsaan opetukseen”**

Ennen APO:ja koin itseni opettajana melko epävarmaksi. Mietin myös sitä, ettei laitoksellani oltu kiinnitetty paljoa huomiota opetuksen laatuun ja mielestäni olisi tärkeää, että opettajilla olisi pedagoginen pätevyys ja pedagogista osaamista. Vaatimukset pedagogisesta koulutuksesta tulivat vasta sen jälkeen, kun olin jo APO:issa. Hain siis opinnoista varmuutta ja ajatusten jäsentämistä opettajuuteni suhteen.

Koen APO:jen tulleen hyvään saumaan, koska minulla oli riittävästi kokemusta, mutta olin opettajana kuitenkin vielä riittävän keskeneräinen ja valmis ottamaan uusia ajatuksia vastaan sekä tuomaan niitä työhöni. Koulutus vaikutti minuun monella tavalla esimerkiksi avaten silmiäni sekä jäsentäen ajatuksiani. Koen APO-vuoden kasvattaneen minua paljon myös ihmisenä. Opinnot pakottivat ajattelemaan opettajuutta sekä käsityksiäni itsestäni, oppimisesta sekä oppijoista ja jouduin sanallistamaan sellaisia asioita, joita en ollut aikaisemmin ajatellut. Ne saivat minut miettimään esimerkiksi opiskelijan näkökulmaa ja oppijoiden erilaisia oppimistapoja sekä pedagogisia ratkaisuja erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Sopivien opetusmenetelmien käytön lisäksi APO:ista on ollut hyötyä myös laajempaan opetuksen kehittämistyöhön.

Teemaryhmän kohdalla haastoin itseni: perusteena valinnalleni oli se, että kyseinen aihe tuntui aluksi kaikkein hirveimmältä ja vaikeimmalta. Menin täysin mukavuusalueeni ulkopuolelle ja siksi varmasti sainkin siitä niin paljon, sillä uusien asioiden

kokeileminen antoi itsevarmuutta ja ”buustia” tekemiseen. Järjestimme kollegani kanssa opetuskokeiluna laitoksellamme kurssin, jossa käytimme keskustelua ja toiminnallisuutta sekä rikoimme tieteiden välisiä rajoja. Suunnitteluvaiheessa työyhteisössämme kuului lieviä epäilyksen ääniä ja epäilimme itsekin kurssin onnistumista, mutta se onnistui äärettömän hyvin ja saamamme palaute oli ylitsevuotavaa: kurssia pidettiin kaikkien aikojen parhaana koko laitoksella ja se oli palauttanut joidenkin opiskelijoiden motivaation. Sen jälkeen emme ole voineet pitää kurssia, koska kollegani on siirtynyt muualle töihin, mutta ajatus tämän hyväksi todetun kokeilun hyödyntämisestä vielä jatkossa elää koko ajan takaraivossa.

Opetusfilosofian kirjoittaminen tuntui aluksi hurjalta ja hirveän vaikealta, koska en ollut tottunut käsitteellistämään sellaisia asioita ja koin olevani aivan pihalla. Lopulta henkinen barrikadi kuitenkin murtui ja opetusfilosofia syntyi yllättävänkin helposti, koska opetuskokemus helpotti ajatusten ja kokemusten jäsentämistä. Siinä mietin asioita paljon perusteellisemmin ja asetin tavoitteita sille, miten haluan opettajana toimia ja kehittyä. Pyrin ohjaamaan opiskelijoita tavoitetietoisiksi, oman opiskelunsa hallitsijoiksi, jotka ottavat itse vastuun opinnoistaan ja muodostavat opittavista asioista omat tulkintansa. Oman vastuun, sitoutumisen ja kiinnostuksen myötä opiskelijat myös motivoituvat opiskeluun, mitä pidän tärkeänä. Yliopisto-opettajana minulla on ohjaavan opettajan rooli ja asiantuntijan rooli, jotka menevät limittäin ja painottuvat eri tilanteissa vähän eri tavoilla.

Tiedekuntamme perinteet ja käytänteet vaikuttavat vahvasti toimintaani. Laitoksellamme on vahvat perinteet tietentyypisestä opetuksesta ja siksi siellä on ollut melko korkea henkinen kynnyks lähteä tekemään mitään uutta ja erilaista. Toisaalta ne esteet ovat myös itsessäni, koska olen sosiaalistunut tiettyyn tekemisen kulttuuriin jo omana opiskeluaikanani ja joudun taistelemaan myös itseni kanssa siitä, voinko tehdä eri tavalla kuin mitä täällä on aina tehty. Siksi koenkin, että APO:t olivat hyvä repäisy nähdä, miten muualla tehdään, koska olisi ollut helppoa kulkea hamaan tulevaisuuteen laput silmillä. Myös itse APO:jen hyvin erilainen opetustyyli verrattuna omaan perinteiseen laitokseeni avasi silmiäni huomaamaan täysin uusia näkökulmia ja näytti vaihtoehtoisia opetustapoja. Esimerkiksi se, että ohjaaja asettui opiskelijoiden joukkoon, näytti käytännössä tällaisten pienten asioiden merkityksen oppimistilanteen kannalta.

Nyt meillä on useampia apolaisia ja henkilökuntaa on vaihtunut, mikä on tuonut uusia ideoita. Viime vuosina olemme alkaneet panostaa enemmän opetukseen ja murtaa perinteitä, mihin on toisaalta tullut ulkopuolista painettakin, mutta koen sen ole-



van paljon myös APO:jen ansiota. Nykyinen pedagoginen johtajamme on käynyt kyseiset opinnot ja olen nyt huomannut hänenkin suuren merkityksen toimintatapojen uudistamisen kannalta. Koenkin APO:t merkittäväksi työyhteisömme kannalta, koska ne ovat näkyneet eri tavoin monen meidän laitoksen opettajan opetuksessa ja on mahdotonta sanoa, mitä olisi tapahtunut ilman niitä. Muutos olisi ollut ainakin paljon hitaampaa ja vielä tuskallisempaa.

Työyhteisössäni jaetaan hyvin harvoin kokemuksia opetukseen liittyen. Mielestäni olisi kuitenkin hyödyllistä keskustella välillä esimerkiksi siitä, millaisia toimintatapoja kukakin on käyttänyt ja miten ne ovat onnistuneet sekä millaista palautetta niistä on saatu. Olisi myös hienoa, jos olisi olemassa sellainen ”tilapäis-APO”, johon voisi ottaa aina yhteyttä omien opetusideoiden ja -kokeilujen osalta ja josta saisi niihin tukea.

Nykyään olen opiskelijälähtöisempi, pohdin asioita paljon syvällisemmin ja mietin opetukseen perustavalla tavalla liittyviä tekijöitä. Myös toimintaani on tullut lisää varmuutta ja rentoutta. Opetuskokemuksen karttuessa tunnen itseni joka vuosi opettajana hieman valmiimmaksi, kun osaamiseni vankistuu. Toisaalta ammatillisen osaamisen lisääntymisestä huolimatta uusia kehityskohteita löytyy jatkuvasti ja pyrin kehittämään itseäni niiden suhteen. Kehityshaasteekseni koen tällä hetkellä ohjaajan ja asiantuntijan roolien tiukemman yhdistämisen, koska tunnen niiden jäävän usein melko erillisiksi. Lisäksi kaipaen edelleen lisää varmuutta opettajana, mutta en tiedä voiko kukaan koskaan saavuttaa sitä ihan täysin.

### **9.3 ”APOssa pääsin eroon ’hyvän opettajan’ stereotyypistä. Uskalsin olla oma itseni ihan sataprosenttisesti”**

Hakeuduin APO-opintoihin, koska halusin saada lisävalmiuksia opettamiseen ja varmuutta opettajan identiteetilleni. Yhtenä tärkeänä tekijänä oli myös se, että olin yliopistossa määräaikaikaisessa työsuhteessa ja minulla oli mahdollisuus hakea koulutukseen yliopistohenkilökunnan kiintiössä ja hankkia näin opettajan pätevyys. En kuitenkaan tehnyt opintoja pätevyuden, vaan oman oppimiseni vuoksi.

Ennen APO:ja laitokseni perinteet vaikuttivat vahvasti toimintaani, koska sain muilta neuvoksi vain vanhoja dioja ja olin hakenut opettamisen mallia siitä, miten itseäni oli aikoinaan opetettu. Laitoksellamme korostettiin voimakkaasti tutkimuksen arvos-

tusta ja tärkeyttä; opettajat olivat ensisijaisesti tutkijoita ja jokainen opetti miten opetti. APO:t säröyttivätkin minua ja vaikuttivat paljon opettajuuteeni.

Löysin opintojen myötä vaihtoehtoisia opetustapoja ja opin huomioimaan opiskelijoiden oppimisen tukemisen. Opinnot tukivat kasvamista omannäköiseksi opettajaksi, koska niissä purettiin heti alussa kaikkietävän, ”hyvän opettajan” stereotyyppiä ja tuotiin esille, että jokainen saa opettaa omalla tavallaan omasta persoonastaan ja ominaisuuksistaan käsin. Meitä kannustettiin etsimään itsellemme sopivia toimintatapoja. Muiden opetuskokemuksista kuullessani sain peilattua niitä omaan toimintaani ja sain muilta hyviä ideoita. APO:jen ansiosta sain rohkeutta ja itsevarmuutta olla opettajana oma itseni ja sen myötä opettamaan meneminen muuttui rennommaksi. Tulin opintojen aikana tietoisemmaksi siitä, miten opetan ja haluan opettaa sekä miksi, ja pystyn siksi nykyään perustelemaan toimintaani paremmin. Voin luottaa omaan osaamiseeni ja kykenen refleктоimaan opetustilanteita, minkä ansiosta osaan tarvittaessa spontaanisti muuttaa ei-toimivia asioita. Opinnot lisäsivät ylipäättään itsetuntemustani, minkä koen tärkeäksi opettajan työssä.

Koen oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen olleen APO:issa opetusfilosofiaa merkityksellisempi asia, koska opettajuuden pohtiminen kesti koko sen vuoden ja kokosin opetusfilosofiani oppimispäiväkirjojeni pohjalta. Mietin opetusfilosofiaa laatiessani sitä, mitkä vuoden aikana käsitellyistä asioista ovat oikeasti itselleni omakohtaisia ja siten osa omaa opetusfilosofiaani eikä jotakin sellaista, mikä vain kuulostaisi siinä hienolta. Opetusfilosofian laatiminen oli siis mielessä olevien asioiden punnitsemista ja yhteenvedon tekemistä, ja se kuvaa mielestäni hyvin omaa opettajuuttani ja asioita sen taustalla. Se oli sellainen välipysähdys senhetkisestä tilanteesta ja oma opetusfilosofia olisi mukava lukea esimerkiksi kymmenen vuoden päästä ja katsoa, että onko se muuttunut jotenkin ja tarvittaessa päivittää sitä. Uskon sen pysyvän suurimmaksi osaksi samanlaisena, mutta esimerkiksi yhteiskunnan muutokset voivat tuoda sinne uusia asioita.

Tunnen itseni ohjaajaksi ja toimintani keskipiste on siirtynyt itsestäni ja minun opettamisestani opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa. Ymmärrän oppimisen prosessiksi, jossa jokainen oppii omista lähtökohdistaan ja aikaisemmista kokemuksistaan käsin ja jossa opettaja voi olla opiskelijan tukena. Pidän tärkeänä asioiden ymmärtämistä ja olen siksi pyrkinyt lisäämään opiskelijoiden omaa ajatustyötä ja vähentämään omaa luennointiani, jotta oppiminen tapahtuisi omien oivallusten kautta. Käytänkin nykyään enemmän esimerkiksi ryhmäkeskusteluja ja reflektiota opetuksessani. Mietin myös aiempaa enemmän tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin välisiä suhteita sekä erilaisten

opiskelijoiden huomioimista, minkä vuoksi pyrin käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä. Haluan lisäksi tukea opiskelijoiden työhyvinvointia esimerkiksi antamalla heille positiivista palautetta ja motivoimalla heitä. Opiskelijoiden innostus ja oppiminen puolestaan kannustaa itseäni panostamaan enemmän opetukseen ja kokemaan työni merkitykselliseksi. Olen tyytyväinen siihen, että minulla on melko vapaat kädet toteuttaa opetusta haluamallani tavalla.

APO:jen jälkeen olen ollut avoimempi ja halukkaampi vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön työyhteisössäni. Aloin löytää samanhenkisiä kollegoita ja keskustelut siirtyivät tutkimuksesta opetukseen. Jaamme toisillemme hyviä ideoita, joista jokainen etsii itselleen sopivia. Pidänkin tärkeänä sitä, että saan työyhteisöstäni tukea opetusideoideni toteuttamiseen. Erityisesti apolaisten ja ypeläisten kanssa on helppo päästä samalle aallonpituudelle. Sain APO:ista myös rohkeutta tuoda omat, muiden ajatuksista eriävätkin mielipiteeni esille.

APO:t ovat yksi tärkeimmistä ammatillista uraani edistäneistä asioista ja sillä on vahva ja pysyvä vaikutus yliopisto-opettajan identiteetissäni. Sain opintojen jälkeen vakituisen työn ja koen opintojen aikana rakennetun vahvan autonomisen opettajan identiteetin olevan tärkeä asia myös työssäjaksamisen kannalta. Tälle perustalle identiteettiä on ollut hyvä syventää. Opinnot paransivat havainnointikykyäni ja on ollut mukava huomata, että säröily on jäänyt vähän päälle. Kun saisi taas syyn mennä seuraamaan muiden opetusta, niin pääsisi oppimaan uutta.

Tiedostan ja suvaitsen nykyään paremmin erilaisuutta ja ihmisten erilaisia tulkintoja asioista. Työtehtäväni on tällä hetkellä opetuspainotteinen ja koen itseni enemmän opettajaksi, mutta haluaisin jatkossa mahdollisuuden tehdä myös tutkimusta. Koen omakohtaisen tutkimus- tai työkokemuksen opetettavasta aiheesta auttavan asioiden sisäistämisessä ja helpottavan siten opetusta antamalla pedagogiselle toimijuudelle enemmän tilaa. Toisaalta itselleni vieraampaa asiaa opettaessani olen usein avoimempi kuulemaan opiskelijoiden ajatuksia ja silloin huomaa oman ymmärrykseni aukot sekä opin asian itsekin paremmin. En koe olevani opettajana mitenkään valmis enkä koskaan tulekaan täysin valmiiksi. On hienoa, että aina voi kehittyä lisää, ja sain APO:ista intoa kehittää itseäni.

Koen koulutuksen toimineen yliopistohenkilökunnan kiintiöstä tulevalle loistavasti, koska pystyin erittäin hyvin liittämään opinnot omaan työhöni eivätkä ne vaatineet kohtuuttomia ajallisia resursseja. Meille yliopistolaisille APO:jen kehittäminen voisi tarkoittaa esimerkiksi ”post APO-lukupiiritoiminnan” järjestämistä niin, että siihen

saisi osallistua työajalla. APO:ista voisi olla myös jatkokurssi, josta saisi uutta intoa, ja alumnitapaamiset tarjoaisivat mahdollisuuden tavata entisiä apolaisia ja vaihtaa kuulumisia.

## 9.4 Yhteenvetoa

Tarinat havainnollistivat APO:jen merkitystä yksilön näkökulmasta ja toivat esille eri henkilöiden välistä variaatiota opintojen kokemisen suhteen. Kaikki luokittelutuloksissa esille tulleet asiat eivät näy kaikilla tutkittavilla ja samatkin asiat voivat näyttäytyä eri näkökulmista. Toisaalta tarinoiden kautta myös esimerkiksi asioiden väliset suhteet ja niihin liittyvät tunteet hahmottuivat luokitteluja selkeämmin.

Kokoan lyhyesti vielä yhteen joitakin keskeisiä, kaikille tarinoille yhteisiä asioita. Kunkin kolmen henkilön kohdalla oli hahmotettavissa varmuuden hakeminen ja saaminen APO:ista sekä oman opettajuuden vahvistuminen. Omien käsitysten ja toimintatapojen tiedostaminen oli lisääntynyt ja opetustavoille oli saatu uusia vaihtoehtoja. Opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita oli opittu hahmottamaan ja huomioimaan kokonaisvaltaisemmin, ja näkökulma oli siirtynyt opiskelijoihin ja oppimiseen. Oma rooli näyttäytyikin ohjaajana ja opettamaan meneminen oli muuttunut helpommaksi. Oma opettajuus koettiin kuitenkin keskeneräiseksi ja itseä halutaan kehittää jatkuvasti lisää.

## 10 POHDINTA

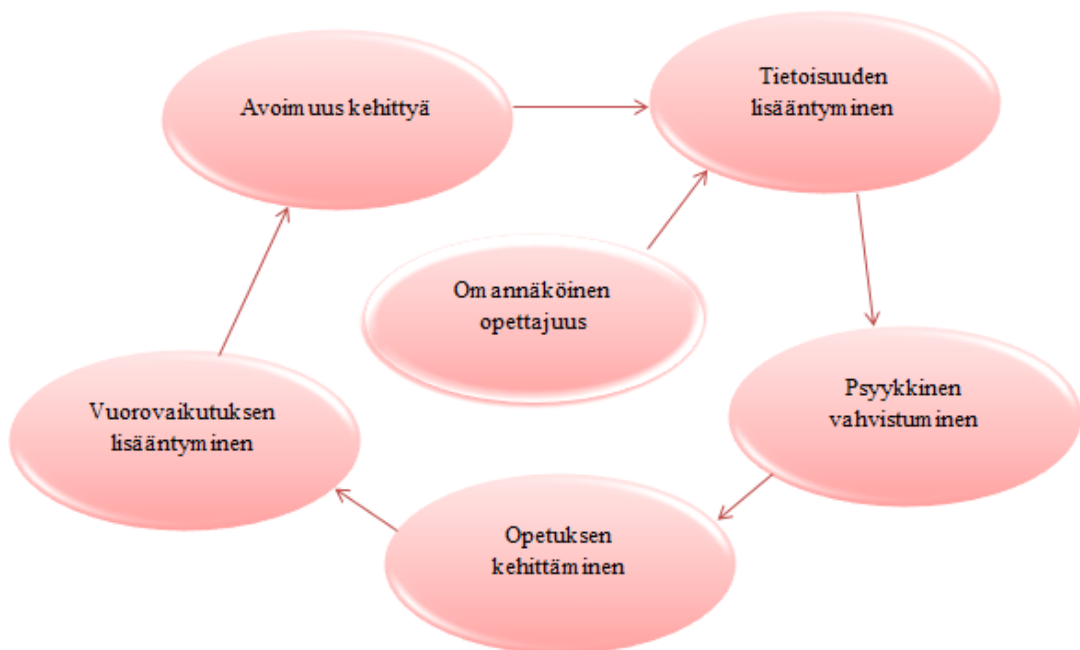
Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä merkitys APO-opinnoilla on ollut yliopistohenkilökunnan opettajuudelle. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa tutkittavien opetusfilosofioista ja niiden toteuttamisesta käytännön työssä sekä heidän kehittymisestään opintojen jälkeen. Tutkittavien opetusfilosofioiden sisällöt jätiin luokittelutulosten raportoinnin ulkopuolelle, koska ne eivät olleet aineistossa täysin yhteensopivia eri tutkittavien kesken osan kuvailtua APO-aikaista opetusfilosofiaansa ja osan mietittyä asiaa aineistonkeruuhetken näkökulmasta. Lisäksi opetusfilosofian toteuttamisnäkökulma on tutkimuksellisesti merkityksellisempi, koska se sisältyy opintojen tavoitteisiin autonomisesta aikuiskouluttajasta ja tarkemmin ottaen autonomisuuden konteksti-kriittisyyden ulottuvuuteen. Tämän koulutuksen tavoitteen mielekkyyden kannalta on tärkeää saada tutkimustietoa siitä, kykenevätkö apolaiset työyhteisöissään toimimaan autonomisesti ja oman opetusfilosofiansa mukaisesti. Sisällytin tutkittavien opetusfilosofioiden sisältöjä kuitenkin tyyppitarinoiniin ja niitä tulee esille myös ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen yhteydessä.

### 10.1 Tulosten yhteenvetoa

Kokoan seuraavaksi tutkimustuloksiani yhteen ensin puhtaasti aineistolähtöisesti ja tämän jälkeen eri näkökulmista sekä aiempaan kirjallisuuteen yhdistäen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksenä oli, ajatteleeko ja toimiiko yliopistohenkilökunta jotenkin eri tavalla kuin ennen APO-opintoja. Tämän kysymyksen tulokset olivat pitkälti samoja, mitä tuli esille muiden tulosten yhteydessä, ja siksi päätin sijoittaa tämän luokittelutulosten yhteenvetona toimivan osion tänne pohdintaan. Toisessa alaluvussa tarkastelen tutkimustuloksiani APO:jen tavoitteena olevan autonomisuuden ja sen eri ulottuvuuksien näkökulmasta. Tämän jälkeen pohdin tutkimustulosten pohjalta, onko tutkitavilla tapahtunut transformatiivista oppimista sekä miten opinnot ovat vaikuttaneet heidän työhyvinvointiinsa. Näistä en halunnut kysyä tutkittavilta suoraan, vaan halusin nähdä, nousevatko ne esille aineistossa. Lopuksi yhdistän tuloksiani aikaisempiin tutkimustuloksiin.

### 10.1.1 Yliopistohenkilökunnan ajattelun ja toiminnan muutokset

Muodostin tutkittavien ajattelun ja toiminnan muutoksia kuvaavista vastauksista pääluokan omannäköinen opettajuus. Sen alaluokkia on viisi: 1. tietoisuuden lisääntyminen, 2. psyykkinen vahvistuminen, 3. opetuksen kehittäminen, 4. vuorovaikutuksen lisääntyminen sekä 5. avoimuus kehittyä. Opetuksen kehittäminen ja monipuolistaminen sekä avoimuus kehittyä opettajana nousivat aineistosta vahvasti esille, mutta ensiksi mainittu linkittyi aiemmissa kysymyksenasetteluissa muiden alaluokkien alle ja jälkimmäinen olisi ollut APO:jen jälkeisen kehityksen sekä jatkokehityshaasteiden yhteyksissä omana alaluokkana turhan suppea. Ajattelun ja toiminnan muutosta kuvatessaan niistä oli kuitenkin perusteltua muodostaa omat alaluokat. Opiskelijalähtöisyys oli aluksi omana alaluokkana, mutta päätin yhdistää sen ajattelun tason osalta tietoisuuden lisääntymiseen ja toiminnan osalta opetuksen kehittämiseen. Rakensin näistä tuloksista seuraavanlaisen kuvion, joka toimii kierteenä:



KUVIO 11. Omannäköisen opettajuuden kehittyminen APO-opintojen tukemana

Omannäköiseen opettajuuteen liittyen aineistosta tuli esille uskallus toimia opettajana omana itsenään omista ominaisuuksista käsin ja irtipääseminen sellaisesta ajatuksesta,

että tykkäävätkö opiskelijat minusta. Omannäköistä toimintaa ovat helpottaneet tietoisuuden lisääntymiseen liittyvät käsitysten muutokset. Ensinnäkin opettajuuteen liittyen jotkut olivat ennen APO:ja pyrkineet olemaan opettajina jotakin tiettyä: millainen opettajan heidän mielestään tulisi olla. Käsitys opettamisesta ja oppimisesta muuttui omasta esiintymisestä havaintoon, että se tapahtuu yhdessä tekemällä ja opettajan tehtävänä on auttaa, mutta hän ei saa toisessa ihmisessä aikaan oppimista. Tämä mahdollisti huomion siirtämisen itsestä opiskelijoihin ja opetustilanteeseen. Yliopistohenkilökunta tulikin opiskelijalähtöisemmäksi ja alkoi kiinnittää huomiota esimerkiksi opiskelijoiden taustoihin sekä oppimiseen: opittavien asioiden ymmärtämiseen ja oivallusten tekemiseen. Joillakin käsitys opettajan ja opiskelijan suhteesta oli muuttunut läheisemmäksi, minkä voisi myös ajatella helpottavan omannäköisesti toimimista. Käsitysten muutoksen lisäksi aineistossa tuli esille myös niiden laajeneminen esimerkiksi opettajuuteen ja opetukseen liittyen. Tietoisuus oman toiminnan teoreettisista perusteista ja omasta opetusfilosofiasta on puolestaan kehittänyt yksilön kykyä perustella omaa toimintaansa. APO:jen aikana kehittynyt opetuksen havainnointikyky lisäsi myös tietoisuutta ja erilaisten tilanteiden säröily onkin osalla jäänyt päälle, mikä koettiin positiivisena asiana.

Tietoisuuden lisääntymistä seurasi psyykinen vahvistuminen eli rohkeuden sekä itseluottamuksen ja -varmuuden lisääntyminen, jotka antoivat potkua opetuksen kehittämiseen sekä vuorovaikutuksen lisäämiseen työyhteisössä. Jotkut kuvasivat opettamaan menemisen olevan rennompaa ja omien mielipiteiden esilletuomisen työyhteisössä helpompaa, joihin ovat varmasti vaikuttaneet vahvistuksen saaminen omalle osaamiselle ja perustelukyvyyn kehittyminen. Myös suhtautuminen erilaisiin opetustapoihin oli muuttunut avoimemmaksi ja opetusta oli kehitetty ja monipuolistettu. Opetusmenetelmien valinnassa alettiin huomioida tavoitteet, oppimisen tukeminen ja erilaisten opiskelijoiden huomioiminen, ja tilannetaju oli kehittynyt mahdollistaen ryhmän ehdoilla etenemisen omasta alkuperäissuunnitelmasta huolimatta. Opiskelijalähtöisyyteen liittyen opetukseen on lisätty keskustelua ja reflektointia sekä vähennetty sisältöpainotteisuutta; opiskelijoita osallistetaan siis enemmän. APO:issa hyväksi havaitun toimintatavan mukaisesti opiskelijoille annetaan vastuuta ja heihin luotetaan paremmin. Oma kuuntelemisen taitoa on kehitetty, opetustapa on saattanut rauhoittua ja opettajana pyritään toimimaan kannustavasti ja innostavasti. Laitoksen opetusperinteitä on lähdetty rikkomaan ja opetukseen panostamaan miettimällä sitä yhdessä kollegoiden kanssa aiempaa enemmän ja syvällisemmin.

Tutkittavat ovatkin nykyään avoimempia ja halukkaampia yhteistyöhön työyhteisöissään. Samoin he ovat avoimia kehittymään opettajina, koska he huomasivat APO:issa oman keskeneräisyytensä ja sen, ettei opettajana koskaan tulla valmiiksi, vaan aina voi oppia lisää.

### **10.1.2 Autonomisuuden kehittyminen**

Yleisellä tasolla voi todeta, että tutkittavat kokevat voivansa toimia työyhteisöissään melko autonomisesti, mitä he arvostavat. Yliopiston koetaan mahdollistavan esimerkiksi erilaisen opetuksen antamisen, valinnanvapauden opettavien kurssien ja opetuksen toteuttamisen suhteen sekä tuen saamisen opetuksen kehittämiseen. Toisaalta esimerkiksi määräaikaisuus, resurssit, opetussuunnitelma ja määrättyinä annetut kurssit rajoittavat yliopistohenkilökunnan autonomisuutta, mutta näiden vastakohtana puolestaan yksilön tahto ja mielikuvitus sekä kyky perustella toimintaansa parantavat mahdollisuuksia oman opetusfilosofian toteuttamiseen ja sitä kautta autonomisempaan toimintaan.

Tietoisuuden lisääntyminen APO:jen aikana osoittaa, että tutkittavat ovat itsearviointiin ulottuvuuteen liittyen tiedostaneet omia toimintatapojaan. Jotkut olivat myös kyseenalaistaneet omaa opettajuuttaan ja ajatuksiaan, mikä tuli konkreettisesti esille ensimmäisessä tyypitarinassa. Eksistentiaalisuuden ulottuvuuden osalta opinnot olivatkin auttaneet huomaamaan vaihtoehtoisia opetustapoja ja rohkaisseet etsimään niistä itselle sopivia eli peilaamaan niitä omaan opettajan identiteettiin.

Autonomisuuden vastakohtana oleva heteronomia puolestaan ilmenee siinä, että jotkut olivat ennen APO:ja opettaneet samalla tavalla, kuin heitä itseään oli aikoinaan opetettu tai kuten he olivat nähneet muiden työyhteisössään opettavan. Tutkittavat olivatkin saaneet opinnoista uskallusta ja rohkeutta (psykkistä vahvistusta) kokeilla erilaisia opetustapoja myös toiminnan tasolla ja monipuolistaa näin opetustaan rakentamalla samalla omannäköistä opettajan identiteettiään, joka oli saanut APO:ista vahvistusta. Konteksti-kriittisyys tulee selkeimmin esille siinä, että jotkut olivat opintojen myötä lähteneet murtamaan tiedekuntansa perinteitä ja käytänteitä kehittämällä opetustaan eri suuntaan suhteessa työyhteisönsä aiempiin toimintatapoihin. Koulutus auttoi siis arvioimaan kriittisesti työyhteisön perinteitä ja antoi rohkeutta toimia autonomisesti työyhteisön perinteistä ja toimintatavoista riippumatta. Koulutuksen aikana rakennettu vahva



opettajan identiteetti koettiin tärkeäksi, jotta työyhteisössä uskalletaan toimia oman näköisesti ja eri tavalla kuin ennen tai miten muut toimivat. Toisaalta tiedostamisen jälkeenkin laitoksen mukaista toimintatapaa oli saatettu jatkaa, jos perinteet oli koettu hyvin vahvoiksi.

Yliopistohenkilökunta alkoi eettisen ulottuvuuden mukaisesti kiinnittää huomiota opiskelijoiden näkökulmaan ja APO:jen toiseen tavoitteeseen – pedagogisiin taitoihin – kuuluvaan oppimista edistävään toimintaan. Ymmärtämisen ja opiskelijoiden omien oivallusten tekemisen merkitys oli korostunut ja siksi oppimista oli haluttu omakohtaistaa esimerkiksi käyttämällä opetuksessa enemmän reflektointia ja keskustelua. Huomiota alettiin kiinnittää myös opiskelijoiden aikaisempaan osaamiseen sekä erilaisiin oppimistapoihin ja -tarpeisiin.

Aidon yhteisöllisyyden ulottuvuus näkyy puolestaan siinä, että tutkittavat olivat kuulleet APO:issa muiden kokemuksia ja saaneet peilattua niitä omaan toimintaansa. Omannäköisen opettajan identiteetin vahvistuttua tutkittavien vuorovaikutus työyhteisössä oli lisääntynyt ja he ovat nykyään avoimempia keskustelemaan myös opiskelijoiden kanssa opetettavista asioista. Tämä on yhdenmukainen Malisen ja Laineen (2009b) ajatuksen kanssa, että omannäköisen opettajuuden ja opetusnäkemysten kehittyminen luo perustan suhteiden muodostamiselle opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa. Tuen saaminen muilta apolaisilta ja oman työyhteisön jäseniltä vaikuttikin olevan tärkeää, koska sen ansiosta oli saatu rohkeutta kokeilla uutta ja kehittää näin omaa opetusta. Opetuskokemusten ja -ideoiden jakaminen työyhteisössä puolestaan mahdollistaa sekä oman opetuksen kehittämisen että opetuksen kehittämisen laitoksen tasolla.

### **10.1.3 Transformatiivisen oppimisen ilmeneminen**

Sovellan seuraavaksi tutkimustuloksiani Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaan, jossa yksilö muuttaa viitekehystään (frame of reference, entiseltä nimeltään merkitysperspektiivi) tultuaan ensin kriittisen reflektion seurauksena tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja uskomuksistaan (eli senhetkisestä viitekehyksestään). Transformatiiviseen oppimisprosessiin sisältyy sekä ajattelun että toiminnan taso, joten yksilö arvioi uutta toimintaansa ja toteuttaa sitä myös käytännössä. Yksilö voi toisaalta saada kriittisen reflektion johdosta myös vahvistusta jo käynnissä olevalle toiminnalleen. (Mezirow 1996, 374–377; Mezirow 2000, 16–18; 23–24.) Yliopistopedagogisen koulu-

tuksen käyneiden yliopisto-opettajien kehitystä selvittäneessä tutkimuksessa (Clavert & Nevgi 2011) opettajien transformatiivinen oppimisprosessi oli jäänyt keskeneräiseksi, koska he eivät olleet koulutuksen päätyttyä työyhteisöissään saaneet tukea uudennaiselle toiminnalleen. Johtopäätöksenä Clavert ja Nevgi (2011) toteavat, että yliopistopedagogisessa koulutuksessa tulisi kannustaa refleктоimaan kriittisesti omia opetuskokemuksia ja sekä omia että työyhteisön toimintatapoja. Mustakorpi (2009, 85) on havainnut apolaisten transformatiivisen oppimisprosessin käynnistyneen APO-keväänä ajatusten muutoksilla, mutta tutkimustulokset jäivät kaipaamaan jatkotutkimusta siitä, siirtyvätkö muutokset toiminnan tasolle.

Tässä tutkimuksessa tutkittavat kokivat tärkeäksi sen, että he olivat APO:issa huomanneet, että jokainen saa olla opettajana omannäköisensä. Erityisen selkeästi transformatiivinen oppiminen näkyy niiden kohdalla, jotka olivat ennen opintoja pitäneet itseään hyvinä ja kehittyneinä opettajina, ja opintojen myötä tämä kuva rapistui. Ensimmäisessä tarinassa tämä tuli konkreettisesti esille yksilön kyseenalaistaessa ja rakentaessa uudelleen omaa opettajuuttaan. Toinen käsitysten muutosta kuvaava hieman erilainen tilanne tapahtui tarinan kolme henkilölle, joka oli APO:issa päässyt irti kaikkietävän, hyvän opettajan stereotyyppistä ja sisäistänyt, että jokainen saa toimia omannäköisensä opettajana olemalla oma itsensä. Ennen opintoja tällä henkilöllä oli siis ollut kuva siitä, millainen opettajan tulisi olla. Kaikkietävän opettajan ideaalikuva rapistuminen mahdollisti puolestaan huomion siirtämisen sisällönhallinnasta pedagogisuuteen. Nämä viittaavat viitekehysten vääristymiin (Mezirow 2000, 18; 20), jotka ovat aikaisemmin ohjanneet väärienlaiseen ajatteluun ja toimintaan. APO:issa kriittinen reflektio on mahdollistanut näiden vääristymien havaitsemisen ja uuden tulkinnan tekemisen, minkä ansiosta tutkittavat huomasivat opettajien olevan erilaisia ja saivat koulutuksen aikana uskallusta olla opettajina omina itsenään – omista persoonistaan ja ominaisuuksistaan käsin.

Mezirow (2000) jakaa viitekehysten ajattelutapaan (habit of mind) ja sen ilmenemismuotoon eli näkökulmaan (point of view). Viitekehysten ajattelutavat hän luokittelee kuuteen ulottuvuuteen: 1. sosiolinguistisiin (esim. sosiaaliset normit, kulttuuriset säännöt, sosialisatio), 2. moraalisiin (moraaliset normit), 3. epistemisiin (tietoon liittyviin), 4. filosofisiin (esim. uskonto, maailmankatsomus), 5. psykologisiin (esim. minäkäsitys, persoonallisuus, emotionaaliset reaktiomallit) sekä 6. esteettisiin (esim. arvot, asenteet, kauneuden kriteerit) ajattelutapoihin. (Mezirow 2000, 17.) Hyvän opettajan stereotyyppi liittyy sosiolinguistiseen ajattelutapaan, kun taas ”harhakuva” itsestä

hyvänä opettajana viittaa psykologiseen ajattelutavan vääristymään. Psykologinen ajattelutapa näkyy myös siinä, että nämä henkilöt ovat muuttaneet viitekehystänsä siten, että opettajuuden lähtökohdaksi ovat tulleet oma persoona ja ominaisuudet. Myös itseluottamuksen saaminen omaan osaamiseen ja vahvuuksien näkeminen heikkouksien korostumisen sijaan liittyvät psykologiseen ajattelutapaan.

Luokitteluissa esille tulleita omien episteemisten ajattelutapojen kyseenalaistamisia ja käsitysten muutoksia olivat havainnot, ettei opettajan tarvitse miellyttää kaikkia ja ettei opettaminen ole esiintymistä vaan yhdessä tekemistä, mikä helpotti opettamaan menemistä. Omaan ”opetussuoritukseen” kohdistuvaa painetta vähensi myös se, että opettajan tehtäväksi havaittiin oppimisessa auttaminen sen aikaansaamisen sijaan, mikä on myös osoitus episteemisen alueen viitekehysten vääristymästä ja muutoksesta. Oma rooli siirtyikin opiskelijoita auttavaksi ja kannustavaksi ohjaajaksi, ja opettaja–opiskelija-suhde saattoi muuttua läheisemmäksi. Nämä liittyvät puolestaan viitekehysten muutokseen sosiolingvivistisellä alueella, koska näihin sisältyy käsitys opettajan ja opiskelijan rooleista (ks. Kupila 2007, 41). Näkökulma siirtyi siis opiskelijoihin ja heidän oppimiseensa, sekä opiskelijoiden erilaisten taustojen, kokemusten ja tavoitteiden huomioimiseen. Nämä viittaavat moraalis-eettisen ajattelutavan muutokseen, mistä selkeimpänä esimerkkinä voi mainita erään tutkittavan lainauksessaan esille tuoman ”opiskelijan pedagogisen parhaan”. Viitekehysten muutos moraalis-eettisellä alueella näkyy myös siinä, että suvaitsevaisuus opetettavien asioiden erilaisille tulkinnoille – ja erilaisuudelle ylipäätään – lisääntyi.

Laaja-alaisin episteemisen alueen vääristymä ja siihen liittyvä viitekehysten muutos löytyy ensimmäisestä tarinasta, jossa yksilö oli pitänyt pedagogiikkaa ”hömpänä” ja huomasi koulutuksen aikana siinä tärkeitä asioita, jolloin hänen suhtautumisensa kasvatustieteeseen ylipäätään muuttui. APO:t olivat saaneet tutkittavat pohtimaan yleensäkin oppimista, opiskelijoiden taustoja ja erilaisuutta sekä tavoitteiden, sisältöjen ja opetusmenetelmien suhdetta. Oppiminen alettiin nähdä ymmärtämisenä ja oivallusten tekemisenä, mikä on myös osoitus episteemisen ajattelutavan muutoksesta. Toiminnan tasolla tämä näkyi siten, että tutkittavista tuli opintojen myötä opiskelijalähtöisempiä: he olivat alkaneet osallistaa opiskelijoita enemmän käyttämällä enemmän keskusteluja ja reflektointia opetuksessaan sekä vähentämällä vastaavasti omaa luennointiaan ja opetus sisältöään. Opiskelijoille itselleen annettiin vastuuta oppimisestaan ja heihin alettiin luottaa enemmän. Näissäkin näkyvät opettajan ja opiskelijan roolien hahmottaminen, joten nämä liittyvät sosiolingvivistisiin ajattelutapojen muutoksiin, jotka ilmenevät näkö-

kulmien muutoksina käytännön toiminnassa (Mezirow 2000, 18). Samalla esimerkiksi kuuntelemisen taidon merkitys korostui ja sitä oli alettu kehittää, mikä viittaa puolestaan toiminnassa tarvittavan taidon hankkimiseen (ks. Mezirow 2000, 22).

Tutkittavat saivat APO:issa uusia ideoita ja rohkaistuivat toiminnan tasolla kokeilemaan uusia, erilaisia opetustapoja sekä löysivät omannäköisiä toimintatapoja. Uuden toiminnan kokeileminen onkin uuden taidon hankkimisen ohella transformatiivisen oppimisprosessin yksi vaihe (Mezirow 2000, 22). Teemaryhmän opetuskokeilu oli jäänyt monen mieleen onnistuneena kokemuksena ja se oli antanut vahvistusta ja innostusta laajemminkin erilaisten opetusideoiden kokeilemiseen sekä opetuksen kehittämiseen. Rohkeuden ja itsevarmuuden lisääntyä uskallettiin uuden kokeilemisen ja kehittämisen lisäksi toteuttaa myös sellaisia asioita, jotka olivat olleet ajatuksissa jo aiemmin. Tätä saattoi helpottaa se, että opintojen myötä tietoisuus omasta ajattelusta ja toiminnasta sekä niiden teoreettisista perusteista – eli omasta opetusfilosofiasta – lisääntyi. Tämän ansiosta omille ajatuksille ja toiminnalle saatiin vahvistusta, ja tietoisuus mahdollisti niiden perustelun. Alussa mainitsinkin transformatiiviseen oppimiseen kuuluvaksi myös vahvistuksen saamisen nykyiselle toiminnalle (ks. Mezirow 2000, 24).

Tuloksista on havaittavissa myös joustavamman viitekehyksen kehittymiseen (ks. Mezirow 2000, 7–8; 19) viittaavia asioita. Ensinnäkin opetusmenetelmien valinnan perusteeksi kerrottiin tulleen tavoitteet sekä oppimisen ja erilaisten opiskelijoiden huomioiminen, ja suhtautuminen ylipäättään erilaisiin opetustapoihin oli muuttunut avoimemmaksi. Säröilyn mainittiin kehittäneen havainnointikykyä ja tämä opetustilanteiden reflektointikyky mahdollisti puolestaan spontaanin ryhmän ehdoilla etenemisen omista suunnitelmista huolimatta. Lisäksi APO:jen oppimiskokemukset yhdessä sen havainnon kanssa, ettei opettajana tulla koskaan täysin valmiiksi vaan aina voi kehittyä lisää, olivat tehneet tutkittavista avoimempia kehittymiselle ja innostaneet heitä kehittämään itseään opettajina opintojen jälkeenkin. Myös aiemmin mainittu erilaisuuden parempi suvaitseminen on osoitus joustavammasta viitekehuksesta.

Omaehtoisten asioiden valitsemisen omaan opetusfilosofiaan voi nähdä oman viitekehyksen rakentamisena (ks. Mezirow 1996, 377), vastakohtana muilta omaksutulle viitekehykselle. Sen lisäksi, että tutkittavat oppivat APO:jen myötä arvioimaan omia käsityksiään ja toimintaansa, opinnot auttoivat yliopistohenkilökuntaa refleктоimaan kriittisesti myös työyhteisönsä arvoja sekä muodostamaan niihin omat käsityksensä. Ensimmäisen tarinan henkilö oli koulutuksen myötä saanut uskallusta suhtautua kriittisesti ”makkaratehdaspuheeseen” sekä tuoda omat mielipiteensä paremmin esille. Jotkut

puolestaan olivat tulleet tietoisiksi laitoksensa tapoihin sosiaalistumisestaan ja niiden vaikutuksesta toimintaansa, mikä on omaksuttuna viitekehystenä ehkä selkein esimerkki sosiolingvivistisestä ajattelutavasta (ks. Mezirow 2000, 16–17). He olivat opintojen myötä alkaneet nähdä vaihtoehtoisia toimintatapoja, minkä seurauksena työyhteisön opetusperinteitä saatettiin alkaa rikkoa eivätkä muiden mielipiteetkään välttämättä olleet esteenä omien ajatusten toteuttamiselle. Toisaalta liian vahvojen perinteiden vuoksi jotkut olivat jatkaneet niiden mukaista toimintaa, koska heillä ei ole ollut yksin riittävästi vahvuutta toimia työyhteisössään uuden viitekehjensä mukaisesti. Tämä osoittaa tiedostamisen ja ajatuksellisen muutoksen tapahtuneen, mutta siirtyminen toiminnan tasolle ei ole vielä onnistunut, joten transformatiivinen oppimisprosessi on kesken. Clavert ja Nevgi (2011) ovatkin havainneet työyhteisön tuen – ja sosiaalisen tuen ylipäättään – olevan tärkeää transformatiivisen oppimisen kannalta (ks. myös Mezirow 2000, 25). Opettajan tulisi siis saada uuden viitekehjensä mukaisille ajatuksilleen ja toiminnalleen hyväksyntää, jotta hän onnistuisi toteuttamaan sitä käytännössä. Koulutuksen jälkeen transformatiivinen oppimisprosessi olikin joillakin yliopisto-opettajilla jäänyt keskeneräiseksi työyhteisön tuen puutteen vuoksi. (Clavert & Nevgi 2011.)

Tutkimustulosteni mukaan yliopistohenkilökunta oli pääosin saanut kannustavaa ja arvostavaa vastaanottoa työyhteisöissään – yleensä viimeistään alun epäilyjen jälkeen. Innostuttuaan itse opetuksesta, he olivat alkaneet etsiä ja löytää työyhteisöistään samanhenkisiä kollegoita, joiden kanssa opetusideoita voitiin jakaa myös APO:jen jälkeen ja joilta saatiin tukea ajatusten toteuttamiseen toiminnassa, koska vuorovaikutus oli opintojen aikana havaittu hyödylliseksi. Vuorovaikutuksen lisääntyminen työyhteisössä nähdään myös viitekehjensä muutokseksi, koska Mezirow (2000, 18) sisällyttää ajattelutapaan yksilön suuntautumisen työskennellä yksin tai toisten kanssa.

Jyväskylän yliopiston vahvuutena voikin nähdä sen, että apolaisilla ja koulutusten samankaltaisten toimintatapojen myötä myös ypeläisillä (yliopistopedagogiset opinnot käyneillä) on vastaavanlaisia kokemuksia, minkä ansiosta keskusteluissa päästään samalle aallonpituudelle ja ajatusmaailmatkin saattavat olla lähellä toisiaan (vrt. Clavert & Nevgi 2011). Reilun kymmenen vuoden aikana apolaisia on valmistunut jo riittävän paljon yliopiston eri laitoksiin, joten muutokset ovat vähitellen alkaneet näkyä myös vahvat perinteet omaavissa laitoksissa. Tästä – samoin kuin työyhteisön tuen merkityksestä ylipäättään – konkreettinen esimerkki löytyykin toisesta tarinasta, jossa yksilö ei yksin ollut vielä heti APO:jen jälkeen muuttanut opetustaan, mutta muiden apolaisten ja henkilökunnan vaihdosten myötä opetusperinteitä on lähdetty vähitellen murtamaan.

Toinen esimerkki työyhteisön ehdoilla toimimisesta löytyy siitä, että vähäisten opetus-tehtävien, määräaikaaisuuden ja resurssien nähtiin hankaloittavan opetusfilosofian toteut-tamista. (Ks. myös Clavert & Nevgi 2011.) Näidenkin tutkittavien kohdalla ajatukselli-nen muutos on tapahtunut, mutta työympäristö ei ole mahdollistanut täydellistä toimin-nan tasolle siirtymistä.

Opiskelijalähtöisyys, erilaiset tulkinnat opittavista asioista ja opetusmenetelmi-en monipuolistaminen tulivat esille sekä APO:jen merkityksen, opintojen jälkeisen ke-hittymisen että jatkokehityshaasteiden yhteydessä, mikä kertoo tutkittavien transforma-tiivisen oppimisprosessin erilaisista vaiheista. Tämä ilmeni toisaalta eri tutkittavien kes-ken ja toisaalta yksittäisen tutkittavan kohdalla siten, että haasteena saattaa edelleen olla ajatustensa mukaisen asian toteuttaminen käytännön opetustoiminnassa. Yhteenvetona voi lisäksi todeta, että tutkittavat olivat saaneet APO:ista vahvistusta omannäköisen opettajan identiteetilleen, mutta opintojen koettiin kasvattaneen myös ihmisinä, mistä esimerkkinä voi mainita itsensä hyväksymisen sellaisena kuin on.

#### **10.1.4 APO:t työhyvinvointia edistämässä**

Tutkimuskysymyksiä muotoillessani mietin, ovatko APO:t vaikuttaneet yliopistohenki-lökunnan työhyvinvointiin, kuten mahdollisuuden oman osaamisen kehittämiseen kou-lutukseen osallistumalla voisi olettaa vaikuttavan. En kuitenkaan halunnut kysyä sitä tutkittavilta suoraan, vaan halusin nähdä, nouseeko se aineistosta esille. Kahden haasta-teltavan kanssa keskustelin haastatteluiden lopuksi/jälkeen asiasta, koska olin jo kirjoi-telmiin tutustuttuani miettinyt, viittaavatko esimerkiksi varmuuden ja itseluottamuksen lisääntyminen työhyvinvoinnin parantumiseen. Toinen haastateltavista kertoi APO:jen vaikutuksen olleen ”syvemmin jotenki semmosta, et ei pelkästään työhyvinvointia vaan niinku koko persoonaan vaikuttavaa”, ja aloin tämän jälkeen miettiä, mitä tämä syvempi voisi olla.

Tietoisuuden lisääntymiseen liittyen oman osaamisen tunnistamisen ja kehit-tämisen sekä itselle sopivien toimintatapojen löytämisen voisi ajatella lisäävän yksilön työhyvinvointia. Tietoisuus omasta opetusfilosofiasta ja sen teoreettisista perusteista taas parantaa oman toiminnan perustelukykyä, mikä yhdessä osaamisen tunteen kanssa lisää työn hallinnan tunnetta sekä itseluottamusta ja ammatillista itsetuntoa. APO:jen tutkittavia vahvistavaa vaikutusta tukee myös se, että eräs tutkittava mainitsi osaamisen-

sa tunnistamisen myötä työmotivaationsa ja työssäjaksamisensa parantuneen ja koki jälkimmäisen kannalta tärkeäksi vahvan, autonomisen opettajanidentiteetin rakentamisen opintojen aikana.

APO:issa tutkittavat saivat ideoita, tukea ja palautetta muilta apolaisilta, ja opinnot olivat lisänneet heidän vuorovaikutustaan myös työyhteisössä, mitkä ylläpitävät ja lisäävät työhyvinvointia. Toisaalta tähän jälkimmäiseen vaikutti oman opettajuuden vahvistuminen (esimerkiksi kyky tarvittaessa perustella omia näkemyksiään), mutta avoimuutta keskustella kollegoiden kanssa kerrottiin lisänneen myös kokemusten jakamisen kokeminen antoisaksi. Opintojen aikana oli myös innostuttu opetuksesta ja halu kehittyä opettajana oli lisääntynyt. Sen myötä työyhteisöstä oli alettu löytää samanhenkisiä, opetuksesta kiinnostuneita kollegoita, ja yhteisen innostuneisuuden opetuksen kehittämistä koettiin tukevan positiivisen ilmapiirinkin kautta entisestään yksilön omaa motivaatiota ja sitä kautta myös työhyvinvointia. APO:issa säröily oli koettu hyödylliseksi ja sitä olisi haluttu päästä tekemään uudelleen. Yliopistohenkilökunta voisikin jatkaa säröilyä työyhteisöissään esimerkiksi kollegoidensa kesken, koska näin he saisivat edelleen uusia opetusvinkkejä toisiltaan ja voisivat tukea samalla toistensa työhyvinvointia palautetta antamalla.

Uusien ideoiden lisäksi APO:ista saatiin rohkeutta kokeilla näitä uusia toimintatapoja omassa opetuksessa. Tämän myötä tutkittavat oppivat uutta ja kehittyivät työssään, ja joidenkin kohdalla opiskelijoita saatu palaute parantui. He oppivat ylipäättään luottamaan omaan osaamiseensa, mutta toisaalta he myös huomasivat, ettei opettajana koskaan tulla täysin valmiiksi. Heistä tulikin avoimempia uuden oppimiselle myös jatkossa. Näiden perusteella voisi päätellä, että oma työ koetaan sopivan haasteelliseksi.

Entä mitä tämän kappaleen alussa mainitsemani työhyvinvointia syvällisempi APO:jen vaikutus voisi olla? Tulosteni pohjalta sen voisi tulkita yksilön kokonaisvaltaiseksi omannäköisen opettajan identiteetin vahvistumiseksi, jonka osatekijöitä ovat psyykkinen vahvistuminen, tietoisuuden lisääntyminen ja vuorovaikutuksen lisääntyminen omassa työyhteisössä. Nämä liittyvät edellä kuvaamallani tavalla työhyvinvoinnin lisääntymiseen, mutta samalla ne ovat tuloksissa esitetyllä tavalla vahvistaneet yksilön ammatillista identiteettiä ja sitä kautta laajemmin ajatellen koko ihmistä. Eräs haastateltava kertoikin, että APO:t saavat ”sisästä kasvua liikenteeseen” ja oli edennyt urallaan hakeutumalla itselleen mielekkäämpiin työtehtäviin.

### 10.1.5 Päätulosten suhde aikaisempiin tutkimuksiin

APO:t lisäsivät aikaisempien yliopisto-opettajia koskevien tutkimusten tapaan tutkittavien tietoisuutta käsityksistään ja toiminnastaan sekä saivat niissä aikaan muutoksia (ks. esim. Clavert & Nevgi 2011; Levander & Ruohisto 2008). Samalla opinnot täyttävät yleisiä yliopistopedagogisiin opintoihin liitettyjä tavoitteita tukiessaan pedagogisen ajattelun kehittymistä (Nevgi 2006; Postareff ym. 2007), lisätessään tietoisuutta omista opetustavoista ja itsestä opettajana sekä saadessaan yliopistohenkilökunnan pohtimaan opiskelijoiden oppimista (Lahtinen & Toom 2009; Pakkanen 2006) ja heidän aktiivisuutensa merkitystä siinä, sekä vaikuttaen sitä kautta opetuksellisiin lähestymistapoihin (Nevgi 2009). Oman opettajuuden sekä opetuksen pohtiminen ja jäsentäminen (Levander 2007) näkyi selkeimmin rakentamissani tyypitarinoissa. Oman opettajuuden pohdintaan liittyen myös Postareff kollegoineen (2007) on havainnut joidenkin yliopisto-opettajien pitävän ennen yliopistopedagogista koulutusta itseään hyvinä opettajina.

Tekemäni luokittelu saa tukea siitä, että myös Nevgi ja Toom (2009) pitävät ammatillisen identiteetin kehittymistä oleellisena opettajaksi kasvamisessa ja Timonenkin (2012) näkee pedagogisen ajattelun laajenemisen opettajan identiteetin osa-alueena. Lisäksi APO:t käyneet ovat myös Pakkanen (2006; 2008) tutkimuksissa kuvanneet opettajuuttaan omannäköiseksi. Opiskelijoiden näkeminen tasavertaisina kollegoina on puolestaan Rinteen ym. (2012) mukaan humboldtilaiseen yliopistoihanteeseen liitetty akateemisen yhteisön piirre.

Tutkimustulokseni saavat muutenkin tukea Timosen (2012) tutkimuksesta, jossa yliopistopedagoginen koulutus kehitti opettajan kykyä hahmottaa opetusta kokonaisvaltaisemmin sekä syvensi tämän pedagogista osaamista. APO:jen myötä huomio siirtyi omasta opetussuorituksesta esimerkiksi opiskelijoiden oppimisen huomioimiseen (ks. myös Pakkanen 2008), tavoitteisiin (ks. myös Aarto-Pesonen 2013) ja opetuksen aikaiseen tilannearviointiin, kuten Timosen (2012) tutkimuksessa verrattaessa pidemmän ja lyhyemmän pedagogisen koulutuksen saaneita yliopisto-opettajia. Opetus muuttuikin opiskelijälähtöisemmäksi (ks. esim. Postareff ym. 2007), kun huomiota alettiin kiinnittää opiskelijoiden oppimiseen (asioiden ymmärtämiseen) ja sen seurauksena opiskelijoita alettiin osallistaa enemmän esimerkiksi keskustelujen käytöllä ja rakentamalla tietoa yhdessä (ks. esim. Levander & Ruohisto 2008; Pakkanen 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008). Opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus nähtiin myös tärkeäksi (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008), koska heitä laitettiin tekemään ja pohtimaan asioita yh-



dessä. Samalla vuorovaikutustaitojen merkitys oli korostunut (ks. myös Pakkanen 2008) ja jotkut mainitsivat antaneensa vastuun oppimisesta opiskelijoille sekä pyrkivänsä saamaan opiskelijat suhtautumaan opittaviin asioihin kriittisesti ja muodostamaan niihin omat tulkintansa (ks. esim. Pakkanen 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008), mikä tuli esille etenkin ensimmäisessä tarinassa. Erilaisuutta alettiinkin suvaita paremmin (ks. myös Aarto-Pesonen 2013) esimerkiksi juuri erilaisia tulkintoja hyväksymällä. Lisäksi Pakkasen (2008) tutkimustuloksia vastaavalla tavalla opettajan rooli muuttui tiedonjakajasta ohjaajaksi, joka auttaa ja kannustaa opiskelijoita (ks. myös Parpala & Lindblom-Ylänne 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008).

Tutkittavat rohkaistuivat ja innostuivat APO:issa kokeilemaan uusia opetustapoja (ks. myös Aarto-Pesonen 2013; Pakkanen 2008) ja monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008) perusteltiin esimerkiksi erilaisten oppijoiden huomioimisella. Ideoita ja rohkeutta erilaisten toimintatapojen kokeilemiseen oli saatu sekä itse APO-opintojen oppimiskokemuksista että muiden ajatusten ja kokemusten kuulemisesta (ks. myös Levander & Ruohisto 2008; Pakkanen 2006). Uskalluksen ja rohkeuden myötä yliopiston arvoihin ja resursseihinkin saatettiin alkaa suhtautua kriittisesti (ks. myös Aarto-Pesonen 2013).

Aarto-Pesosen (2013) tuloksia vastaavalla tavalla itsetuntemus oli lisääntynyt omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen myötä. Oman osaamisen tunnistaminen puolestaan lisäsi itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin (ks. myös Aarto-Pesonen 2013; Postareff ym. 2007). Tutkittavien omannäköinen opettajan identiteetti sai vahvistusta, mutta samalla jotkut kokivat vahvistuneensa myös ihmisinä (ks. myös Aarto-Pesonen 2013). Opettajana ei koeta kuitenkaan koskaan tultavan täysin valmiiksi ja itseä pyritäänkin kehittämään jatkuvasti (Aarto-Pesonen 2013; Korhonen ja Törmä 2011; Pakkanen 2008). Tutkittavat vaikuttivat kehittymishaluisilta ja kokivat oppivansa opettaessaan uutta – myös opiskelijoilta (ks. myös Pakkanen 2008).

Opetusfilosofian rakentaminen oli tapahtunut sekä omia opetuskokemuksia (Kettle & Sellars 1996; Luukkainen 2004; McAlpine ym. 2006) että opetusta ja oppimista koskevia käsityksiä (Levin & He 2008; Stenberg 2011) refleктоimalla. Toisaalta jotkut olivat refleктоineet myös sitä, millainen on hyvä opettaja (ks. myös Aarto-Pesonen 2013). Tietoisuus omasta opetusfilosofiasta mahdollistaa nykyään oman toiminnan perustelun (Stenberg 2011), mikä on helpottanut opettamaan menemistä ja oman mielipiteiden esilletuomista. Myös teoreettisen tiedon saamista (ks. myös Postareff ym. 2007) APO:issa pidettiin tärkeänä – esimerkiksi juuri perustelukyvyn kannalta.

Luukkainen (2004) näkeeikin teoreettisen tiedon yhdeksi opetusfilosofian muodostumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Osa tutkittavista koki Kettlen ja Sellarsin (1996) mainitseman opetusfilosofian dynaamisuuden piirteen mukaisesti, että se voi muuttua ajan myötä.

Aineistosta nousi esille opetuksen vähäisempi arvostus tutkimukseen nähden (ks. myös Korhonen & Törmä 2011; Poikela 2005; Rinne ym. 2012), mikä Korhosen ja Törmän (2011) tutkimuksessa nähtiin vähäisten resurssien ja määräaikaisten työsuhteiden ohella vahvan opettajan identiteetin muodostumisen esteeksi. Tässä tutkimuksessa nämä puolestaan koettiin opetusfilosofian toteuttamista hankaloittavina tekijöinä. Rinne ym. (2012) tutkimustulokset ovatkin hieman samansuuntaisia, koska resurssien ja erityisesti ajanpuutteen koettiin varjostavan opetustyötä rajoittamalla opettajan itsemääräämisoikeuden opetustapoihin ja -sisältöihin sekä tekemällä opetuksen ja tutkimuksen yhdistämisen hankalaksi. Tämän tutkimuksen yhteydessä vapaus opetustapojen valinnan suhteen nähtiin kuitenkin toisinaan hyvinkin positiivisena asiana. Ero näiden tutkimustulosten välillä voi johtua siitä, että tässä tutkimuksessa opetuksessa koettiin olevan mahdollista toteuttaa perinteisistä poikkeaviakin lähestymistapoja. Esimerkiksi teemaryhmän opetuskokeilun mukaista opetusta oli ollut mahdollista jatkaa opintojen jälkeenkin. Lisäksi opetusfilosofian toteuttamista edistivät esimerkiksi oma tahto, mielikuvitus ja motivaatio, jotka olivat ehkä APO:issa kehittyneet ja vahvistuneet. Laine (2009) mainitsee luovan ajattelun kehittyvän dialogisen keskustelun avulla ja esimerkiksi teemaryhmä on saattanut myös kehittää luovuutta, koska siellä mietitään erilaisia kyseisen pedagogisen lähestymistavan toteutustapoja. Onnistuneista uusien opetustapojen kokeiluista saa puolestaan vahvistusta, mikä innostaa ja motivoi lisää. Tämä näkyikin siinä, että jotkut olivat jatkaneet pedagogisia kokeiluja opintojen jälkeenkin.

Nevgi ym. (2009) ovat myös havainneet, että yliopisto-opettaja saattaa omista, erilaisista opetuskäsityksistään huolimatta toimia työyhteisönsä opetusperinteiden mukaisesti, mikä tuli tässä tutkimuksessa esille opetusfilosofian toteuttamisen ja työyhteisön perinteiden vaikutuksen yhteydessä sekä konkreettisena esimerkkinä toisessa tarinassa. Myös Ursin ja Paloniemi (2005) ovat havainneet opetuksen yliopistossa olevan sidoksissa laitoksen perinteisiin, joiden kulttuurisesti hyväksytyjen toimintatapojen rajoissa yksilöillä on mahdollisuus opettajuutensa kehittämiseen (ks. myös Korhonen ja Törmä 2011). Meriläinen (2006) on esittänyt yksilöihin kohdistuvien pedagogisten kehittämisaikavälikäytännön sijaan pedagogisten käytänteiden yhteisöllistä kehittämistä tehokkaammaksi tavaksi saada yliopiston laitosten toimintatapoja muutettua. Toisen tarinan

henkilö viittasikin ulkopuolisen paineen olleen apolaisten ja henkilökunnan vaihdosten ohella osasyyn opetuksen kehittämiseen laitoksella. Tutkimustulosteni perusteella yleisempää oli kuitenkin yksilöiden oma halu lisätä vuorovaikutustaan työyhteisössään (ks. myös Aarto-Pesonen 2013) sekä kehittää omaa ja laitoksensa opetusta. Työyhteisöstä olikin alettu löytää samanhenkisiä kollegoita, joiden kanssa jaettiin opetusideoita, ja opetusta oli joissakin tapauksissa lähdetty kehittämään myös yhdessä.

Jauhaisen ym. (2006) tutkimustuloksista poiketen vain harvat toivat esille yksin tekemisen ja yhteistyön puutteen työyhteisössään. Tarinassa kaksi tämä tuli esille vastaavalla tavalla, kun tarinan henkilö kertoi, ettei opetuskokemusten jakaminen ole tapana, ja hänkin olisi kokenut sen hyödylliseksi. Tuloksissa tuli lisäksi esille, että opetustyöhön olisi kaivattu tukea uran alkuvaiheessa (ks. myös Jauhiainen ym. 2006). Nykyään puolestaan monet kertoivat keskustelevansa kollegoidensa kanssa opetuksesta. Vuorovaikutuksen lisääntymiseen oli vaikuttanut toisaalta APO:ista saatu kokemus sen hyödyllisyydestä ja toisaalta samanhenkisten kollegoiden löytäminen – erityisesti muista työyhteisön apolaisista ja ypeläisistä (yliopistopedagogiset opinnot käyneistä). Ainutlaatuisen APO-kontekstin voi siis nähdä selittävän tutkimustulosten eroja.

Opettajuuden ja tutkijuuden yhteensovittamisen haasteellisuus nousi esille tässäkin tutkimuksessa, mutta toisaalta opetuksen ja tutkimuksen nähtiin myös tukevan toisiaan, mikä näkyi kolmannessa tyypitarinassa. Yliopisto-opettajuuteen liitettiin siis sekä asiantuntijuus että pedagogiset opetus- ja ohjaustaidot, minkä puolestaan toisen tarinan henkilö toi konkreettisesti esille. (Ks. myös Korhonen & Törmä; Rinne ym. 2012; Ursin & Paloniemi 2005.) Esimerkiksi opetettavan aiheen omakohtaisen tutkimuskokemuksen nähtiin helpottavan opetusta, mutta tuloksissa tuli esille myös opetus- ja tutkimustyön yhdistämisen ajankäytöllinen haaste.

Muodostamistani tarinoista ensimmäisen ja kolmannen henkilöt sopivat yhteen Korhosen ja Törmän (2011) muodostaman vakiintuneen ja kehittymisorientoituneen opettajaidentiteetin kanssa, kun taas keskimmäisen tarinan henkilöllä on joitakin yhteisiä piirteitä ratkaisemattoman tai kriisiytyneen identiteetin kanssa. Rakentuvan ja ristiriitaisen tutkija-opettajan identiteetin ominaisuuksia puolestaan löytyy luokittelutuloksista toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalta. Ensimmäisessä ja kolmannessa tarinassa henkilöt ovat vakiintuneen ja kehittymisorientoituneen opettajaidentiteetin mukaisesti saaneet APO:ista identiteetilleen vahvistusta, ja he kokevat pedagogisen koulutuksen sekä vuorovaikutuksen kollegoiden ja opiskelijoiden kanssa tärkeäksi. Henkilöt ovat sitoutuneita opetustyöhön ja opettajana kehittymiseen, mutta ovat samalla

tietoisia siitä, ettei opettajana ole mahdollista tulla valmiiksi. (Ks. Korhonen ja Törmä 2011).

Toisen tarinan henkilö on oppinut ratkaisemattoman tai kriisiytyneen identiteetin mukaisesti opetustyön mallioppimisena kollegoiltaan sekä omista opiskeluaikaisista kokemuksistaan. Yhteistä on myös se, ettei hän tee paljoa yhteistyötä kollegoidensa kanssa. Erona puolestaan tarinani henkilö kokee itsensä asiantuntijan lisäksi ohjaajaksi eikä hän koe vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa kuormittavaksi. Sen sijaan molempia yhdistävät asiantuntijuuden ja opettajuuden yhdistämisen haaste, opetustyön kokeminen tärkeäksi sekä tavoite panostaan opetukseen tulevaisuudessa enemmän. Luokiteluissa tuli lisäksi esille rakentuvaan ja ristiriitaiseen tutkija-opettajan identiteettiin liittyen tutkittavien tutkimuspainotteinen työ, määräaikaiset työsuhteet – jotkut tosin mainitsivat työsuhteensa vakinaistuneen APO:jen jälkeen – sekä opiskelijälähtöisyyden käytännön toteutuminen. (Ks. Korhonen ja Törmä 2011).

## 10.2 Tutkimusprosessin arviointia

Aloittelevana tutkijana olisin monessa kohdassa halunnut sisällyttää tähän tutkimukseeni kaiken mahdollisen (ks. Laitinen 2010, 48). Kiviniemi (2010, 73) tuokin esille tämän sudenkuopan ja rajaamisen välttämättömyyden, ja ohjaajani muistutti moneen kertaan siitä, etten saa yhteen tutkimukseen mitenkään kaikkea. Itse kun olisin niin monta kertaa halunnut laajentaa tutkimuskysymyksiäni uusille alueille. Erityisen vaikeaa oli hyväksyä se, etten saanut aineistoa luokitellessani irrallisiksi jääneitä asioita sullottua mihinkään luokkaan. Sain lohdutettua itseäni kuitenkin sillä, että pystyin sisällyttämään joitakin tällaisia irrallisia, tärkeitä asioita tarinoihin, jolloin niihinkin säästy jotakin uutta.

Kirjallisuuskatsauksen laajentaminen oli myös asia, jonka kohdalla ohjaajani laittoi jäitä hattuuni. Tajusin lopulta itsekin, että se on loputon suo: kirjallisuuteen perehtymistä ja siitä kirjoittamista voisi jatkaa koko loppuelämän, koska jokaisesta lukehastaan tekstistä saa lähdevinkkejä kymmeneen seuraavaan. Samaan aikaan väitöskirjaa lukiessani sen tekijä sanallisti asian minulle konkreettisesti todetessaan havainneensa, ettei hän ”kykene kirjoittamaan kaikesta kaikkea” (Aarto-Pesonen 2013, 123). Ymmärsin – ja lopulta pienellä viiveellä myös sisäistin – asioiden tärkeysjärjestyksen, kun Anita ohjauskeskustelussamme huomautti omien tutkimustulokseni olevan työssäni tärkeimpiä. Minun ei siis tarvitse käsitellä kirjallisuuskatsauksessa kaikkea. Olisin voinut

käsitellä valitsemieni asioiden lisäksi esimerkiksi ammatillista identiteettiä ja aikuisen oppimista, mutta rajasin ne ulkopuolelle, koska ne eivät suoraan olleet tutkimuskohteenani.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen hyötynyt siitä, että opin APO:issa ajattelemaan itse. Ajatteluni kehityttyä edelleen tutkimusprosessin myötä yhdistelin luokkia eri tavalla ja muokkasinkin tuloslukua uusiksi. Testasinkin käytännössä ohjaajani meille antamaa ohjetta: ”tutkimus (analyysi) ei lopu, se on lopetettava”. Myös Eskola (2010, 199) mainitsee, että jossakin vaiheessa tutkijan on päätettävä, että työ on valmis, vaikka sen tekemistä voisikin jatkaa ikuisuuden. Täydellisyydentavoittelijalle tämä ei ollut helppoa.

*Tutkijana toimimisen arviointia.* Haastatteluiden alussa kysyin tutkittavilta ”lämmittelykysymyksenä” heidän teemaryhmäänsä ja myöhemmin mietin, vaikuttiko se siihen, että he kertoivat siitä myöhemmin lisää. Osa joutui alussa kaivelemaan teemaryhmäänsä mielestään, mutta koen sen olleen hyvä kysymys, koska se herätteli muistoja APO-vuodesta ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä, ja koska tutkittavat toivat teemaryhmään liittyviä asioita myöhemmin eri yhteyksissä oma-aloitteisesti esille, niin tulkitsen sen olleen heille merkityksellinen kokemus.

Luotettavuuden kannalta on ylipäätään huomioitava se, että aineisto perustuu tutkittavien muistinvaraisiin kokemuksiin, koska aineistonkeruuhetkellä heidän APO:ista valmistumisestaan oli kulunut kahdesta kahdeksaan vuotta. Jotkut sanoivatkin haastattelun alussa, etteivät enää muista kovin tarkkaan kaikkia asioita. Haastatteluiden päätteeksi saatettiin kuitenkin todeta, että ”palautu mielee kuitenkin aika paljon siitä” tai ”Tää on muistelumatka”. Nämä kommentit vahvistavat osaltaan tutkimukseni luotettavuutta. Ajattelun ja toiminnan muutoksen osalta jotkut kertoivat ensin, etteivät ne heillä muuttuneet kovin paljoa, mutta kirjoitelman tai haastattelun kokonaisuudesta kävi kuitenkin ilmi, että muutoksia oli tapahtunut. Yksityiskohtaisempi opetustoiminnan muutoksen selvittäminen olisi kuitenkin vaatinut tutkittavien seuraamista jo APO:ja edeltäneeltä ajalta, koska tämän aineiston perusteella ei voida päätellä, onko esimerkiksi aikaisempien tutkimusten tavoin yliopistohenkilökunnan opetuksellinen lähestymistapa ollut ennen opintoja sisältölähtöinen.

Aineistoa analysoidessani ja tuloksia kirjoittaessani huomasin, että luokitteluiden tekeminen onnistui hyvin ja oli helppoa, mutta niistä kirjoittaminen tuntui aluksi vaikealta. Tyypittely ja tarinoiden kirjoittaminen puolestaan oli kivaa ja helppoa ja aloin miettiä, millainen narratiivinen tutkimus olisi ollut ja olisiko se soveltunut tutkimukseeni. Perehdyin aiheeseen paremmin vasta tulosten kirjoittamisen jälkeen laadullista me-

netelmäkurssia käydessäni ja huomasin, että tutkimuksessani on joitakin narratiivisia piirteitä. Tämän tutkimuksen kohdalla tarinallisuus oli kuitenkin vain tyypittelyn loppu-tulos, ei tutkimuksen lähtökohta.

Tutkimukseni narratiivisina piirteinä voi mainita esimerkiksi ensimmäisen tutkimustehtävän sivuavan identiteetin ja toiminnan muutoskehitystä (Hänninen 2010, 160) sekä sen, että mielenkiinnon kohteina olivat yksilöiden kokemukset ja heidän niille antamansa merkitykset (Heikkinen 2010, 156–157). Kirjoitelmien tai teemahaastatteluiden aiheet oli määritelty APO-kokemukseen ja kysymykset toteuttivat melko hyvin ajallista etenemistä (ks. liite 3), vaikka ajallisia siirtymiä oli toki esimerkiksi tutkittavan muistellessa APO:ja edeltävää, niiden aikaista ja jälkeistä aikaa. Myös tarinoita laatiesani pyrin osin tiedostamattani rakentamaan niihin ajallista etenemistä (vaikka ta-kaumiakin esiintyy esimerkiksi vertailujen yhteydessä), valitsemaan niihin juonenkin kannalta oleellisia asioita sekä liittämään tapahtumiin tunteita ja tuomaan esille niiden välisiä syy–seuraus-suhteita. (Ks. Hänninen 2010, 162–165.)

Yleensä narratiivisessa tutkimuksessa haastateltavaa pyydetään kuitenkin Hännisen (2010) mukaan jo haastattelutilanteessa kertomaan tarinansa tietyltä tutkimuksen kohdetta käsittävältä ajanjaksoltaan. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 204; 212–214) toteavat, että menneestä kertominen perustuu aina muistiin ja muistamiseen ja että jotkut haastateltavat tarvitsevat enemmän tarkentavia kysymyksiä. Kokonaisuutena ajattel-ten koenkin, että tämän tutkimuksen kohdalla valintani esittää tutkittaville tarkempia kysymyksiä oli aineistonkeruuhetken ja APO:ista valmistumisen ajallisen etäisyyden vuoksi oikea. Todennäköisesti sain näin toimimalla syvällisempää tietoa, kuin jos olisin pyytänyt heitä kertomaan oman tarinansa, koska kysymykseni herättelivät yksittäisiin asioihinkin liittyviä muistoja ja saivat siksi ehkä pohtimaan asioita syvällisemmin.

### **10.2.1 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksessa tulee aina arvioida sen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2013, 232; Tuomi & Sarajärvi 2013, 134). Kiviniemi (2010, 83) kuvaakin tutkimusraporttia tutkimuksen kulmakiveksi, koska se on luotettavuuden keskeinen osa-alue. Hirsjärvi, Remes ja Saja-vaara (2013, 232) mainitsevat tarkan tutkimuksen toteuttamisen kuvauksen parantavan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (ks. myös esim. Eskola & Suoranta 2008, 213) ja tarkkuuden vaatimus koskee koko tutkimusprosessia. Tutkijan tulisi Mäkisen (2006,

102) mukaan kyseenalaistaa tutkimustulostensa luotettavuus ja arvioida niiden paikkansapitävyyttä etsimällä mahdollisia virheitä. Olen pyrkinyt tekemään sitä tässä luvussa.

Luotettavuuden kuvailussa käytetään usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä, mutta laadullisen tutkimuksen yhteydessä niiden käyttöä on kritisoitu, koska käsitteet ovat syntyneet alun perin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimista varten. Laadullisen tutkimuksen sisällä käsitykset luotettavuuden tarkastelusta kuitenkin vaihtelevat. (Eskola & Suoranta 2008, 211; Tuomi & Sarajärvi 2013, 134; 136.) Tuomi ja Sarajärvi (2013, 140–141) ehdottavat seuraavaa listaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin pohjaksi: 1. tutkimuksen kohde ja tarkoitus, 2. tutkijan omat sitoumukset kyseisessä tutkimuksessa, 3. aineistonkeruu menetelmänä ja tekniikkana, 4. tutkimuksen tiedonantajat, 5. tutkija–tiedonantaja-suhde, 6. tutkimuksen kesto, 7. aineiston analyysi, 8. tutkimuksen luotettavuus sekä 9. tutkimuksen raportointi. Käsitelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta tämän listan avulla.

Olen esitellyt tutkimukseni tarkoituksen luvuissa 1 ja 4 sekä tutkimuksen kohteena olevan APO-kontekstin luvussa 3. Omat sitoumukseni kuvaan tässä alaluvussa, samoin kuin arvioin aineistonkeruuta tekniikkana. Menetelmänä aineistonkeruun olen kuvannut alaluvussa 5.2 ja tutkimuksen tiedonantajat alaluvussa 5.1. Suhteeni tiedonantajiin, tutkimuksen keston sekä tutkimuksen luotettavuuden pyrin kuvaamaan tässä alaluvussa. Aineiston analyysin kuvaus löytyy alaluvusta 5.3, jossa olen osittain käsitellyt myös tutkimuksen raportointia. Käsitelen näitä lisäksi vielä tässä alaluvussa.

*Omat sitoumukseni.* Kävin itse APO-opinnot lukuvuonna 2012–2013, joiden innoittamana minua kiinnosti gradussa selvittää opettajuuden kehittymistä. APO tutkimuskontekstina tuntui houkuttelevalta, koska olin kokenut opinnot omakohtaisesti tehokkaina ja tiesin, ettei niistä ole vielä paljoa tutkimustietoa. Tutkimuksen kohdejoukoksi tarkentui yliopistohenkilökunta keskusteltuani aiheesta syksyllä 2013 APO-kouluttaja Anita Malisen kanssa. Eskola ja Suoranta (2008, 208) mainitsevat tutkijan ennako-oletusten ja teoreettisen oppineisuuden toimivan tämän apuna analyysia tehdessä, ja Kiviniemi (2010, 76; 78) pitää laadulliselle tutkimukselle ominaisena tutkimuskohteeseen perehtymistä ja sen haltuunottoa sekä tutkittavien näkökulman ja heille ominaisen ajattelutavan tavoittelua. Koenkin omakohtaisen APO-kokemukseni auttaneen minua haastatteluiden ja analyysin tekemisessä, koska se helpotti tavoittamaan tutkittavien kokemusmaailman. Haastatteluissa pystyin spontaanisti kommentoimaan tutkittavien puhetta esimerkiksi viittaamalla APO:jen toimintaperiaatteisiin, mikä kannusti heitä kertomaan lisää.

Toisaalta oma suhteeni tutkimusaiheeseen on varmasti vaikuttanut siihen, miten olen muotoillut tutkimuskysymykset, mitä olen tutkittavilta kysynyt ja miten olen aineistoa analysoinut. Esimerkiksi tutkittaville esittämäni kysymys siitä, miten koulutus on tukenut heidän opettajuutensa kehittymistä, sisältää oletuksen opintojen hyödyllisyydestä. Ensimmäinen tutkimuskysymyksenikin oli alun perin vastaavanlainen, mutta Anitalta saamani palautteen pohjalta muutin sitä vielä esitarkastuksen jälkeen, kuten Kiviniemen (2010, 71) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista tehdä. Kirjoitelma- ja haastattelukysymyksiä en kuitenkaan enää tässä vaiheessa voinut muuttaa. Tämä onkin asia, johon minun olisi tullut kiinnittää enemmän huomiota tutkimusprosessin eri vaiheissa. Täysin ulkopuolisen tutkijan suhtautuminen aiheeseen olisi ehkä ollut neutraalimpi ja näkynyt esimerkiksi juuri eri tavalla muotoiltuina kysymyksinä.

*Aineistonkeruu* tapahtui kirjoitelmien ja haastatteluiden avulla. Haastattelutilanteissa koin rauhallisuudestani olleen hyötyä, koska maltoin olla hiljaa ja antaa haastateltavien rauhassa miettiä vastauksiaan, mikä on erityisesti menneisyyteen liittyviä tapahtumia muisteltaessa tärkeää (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 121–122). Heikkoutenani puolestaan varsinkin ensimmäisten haastatteluiden kohdalla oli se, että keskityin liikaa itseeni ja haastattelukysymyksiin enkä aina kuunnellut riittävän huolellisesti haastateltavan vastauksia. Sen seurauksena saatoinkin kysyä uudelleen sellaisen kysymyksen, johon haastateltava oli jo vastannut. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 124–125). Toisaalta taas välillä koin haastateltavan jo vastanneen johonkin haastattelurunkoni kysymykseen, mutta kysyin sen silti aloittelevan haastattelijan epävarmuudesta johtuen, jolloin haastateltava saattoikin kokea päinvastoin. Tästä ei kuitenkaan ollut mitään haittaa ja kokemukseni myötä opin kuuntelemaan ja kommentoimaan haastateltavan puhetta yhä paremmin.

Aloitin litteroinnin heti ensimmäisten haastatteluiden toteuttamisen jälkeen litteroiden kaikki haastattelut kuukauden sisällä haastatteluista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185). Tallenteiden kuuluvuus oli hyvä ja tarkistin litteraattini niiden kirjoittamisen jälkeen kuuntelemalla ja lukemalla ne uudelleen läpi. Tallenteissa oli keskimäärin muutama epäselvä sana yhtä haastattelua kohti ja merkitsin sellaiset sanat sulkuihin ja laitoin perään kysymysmerkin, jotta muistin ne myös analyysivaiheessa. Tällaisia kohtia ei kuitenkaan ollut tutkimuskysymysten kannalta oleellisissa kohdissa.

Päätökseni yhdistää kirjoitelma- ja haastatteluaineistot antaa mahdollisuuden tutkimukseni kritisoimiseen (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 41). Alkuperäinen tarkoitus oli kerätä aineisto pelkästään kirjoitelmien avulla, mutta niiden vähäisyyden vuoksi tar-



josin tutkittaville haastattelumahdollisuuden. Mikäli olisin toteuttanut aineistonkeruun ainoastaan haastatteluiden avulla, olisi se mahdollistanut tasavertaisemman aineiston saamisen kaikilta tutkittavilta, koska kirjoitelman lähettäneiltä tutkittavilta olisi todennäköisesti haastatteleamalla saanut laajemmat ja kattavammat vastaukset.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) puolestaan näkevät menetelmätriangulaation luotettavuusarvioinnissa rikkautena, koska tutkija vaikuttaa aina haastattelujen lopputulokseen ja eri aineistonkeruumenetelmiä käytettäessä niillä saatuja tietoja voidaan vertailla toisiinsa (ks. myös Kananen 2014, 120–121; 152). Tutkittavat toivat kirjoitelmissa ja haastatteluissa esille samoja asioita ja koen niiden siksi tämän tutkimuksen kohdalla tukeneen toisiaan. Haastatteluista saatiin keskimäärin hieman syvällisempää tietoa, mutta myös suurimmasta osasta kirjoitelmista oli aistittavissa tutkittavien huolellinen paneutuminen asioiden pohtimiseen ja kirjoitelman laatimiseen. Haastatteluissa pystyin lisäksi tarkentamaan sekä etukäteen kirjoitelmien pohjalta mieleeni tulleita asioita että tutkittavan vastauksia haastattelutilanteissa (ks. Pietilä, 2010, 415). Erityisesti kahden kirjoitelman jo lähettäneen haastateltavan kohdalla pääsin tarkentamaan heidän kirjoitelmissaan (ja toisen kohdalla myös opetusfilosofiassaan) mainitsemiaan asioita.

*Tutkittavia* on kattavasti ja tasaisesti eri APO-vuosilta sekä eri tiedekunnista ja erillislaitoksista. Tutkimuksessa mukana olevista vuosista (2006–2012 valmistuneet) ainoastaan vuonna 2007 valmistuneita ei ole edustettuna tässä tutkimuksessa. Jokaiselta muulta vuodelta on kahdesta neljään tutkittavaa ja heistä kolmasosa on miehiä. Tutkittavat ovat tasaisesti jakautuneet työyhteisöjensä osalta niin, että esimerkiksi yhdestä oppiaineesta on vain yksi tutkittava. Rajasin tutkittavat niin, ettei heitä ole siltä APO-vuodelta, jolloin itse olin kyseisissä opinnoissa. Yhden tutkittavan kanssa tiesimme toisemme, koska olin ollut kahdella hänen kurssillaan.

APO:t näyttäytyivät tutkittaville melko merkityksellisinä, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että tutkimukseen osallistuivat sellaiset henkilöt, jotka olivat kokeneet opinnot myönteisinä. Toisaalta aineistossa esiintyi myös kritiikkiä, mutta se kohdistui lähinnä työyhteisön suhtautumiseen, yliopiston reunaehtoihin sekä opetuksen ja tutkimuksen suhteeseen. Viimeksi mainittuun liittyen monilla tutkittavilla on ehkä jo lähtökohtaisesti positiivinen suhde opetukseen, koska he ovat vapaaehtoisesti ja omasta motivaatiostaan käyneet APO-opinnot. Kyseessä on valikoitu kohderyhmä myös siltä osin, että opettajuus tutkimuskohteena sai tutkimuspainotteisissa tehtävissä olevia opinnot käyneitä jäämään tutkimuksen ulkopuolelle. Tällaiset henkilöt eivät kuitenkaan kokonaan puutu aineistosta, koska rohkaisemalla sain joitakin omaa sopivuuttaan epäroivia

osallistumaan tutkimukseen. Heidän kohdallaan tuloksissa näkyi vaikeus opetusfilosofian toteuttamiseen vähäisten opetustehtävien vuoksi. Lisäksi kaikki eivät kokeneet työyhteisönsä hyötyneen opinnoista, mikä näkyi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa. Myös APO:jen kehittämistä koskeva kysymys tuotti joitakin kriittisiäkin kommentteja, esimerkiksi huonommin toimineista opintojen pedagogisista rakenteista. Yksittäisessä haastattelussa kritiikin kohteeksi nousi myös omien odotusten täyttymättä jääminen oppimisryhmän osalta. Nämä eivät kuitenkaan näy tämän tutkimuksen tuloksissa, koska aiheet eivät sisältyneet tutkimuskysymyksiini.

*Aineiston analyysi.* Hirsjärvi ja Hurme (2001, 189) mainitsevat aineiston käsitteellistämisen olevan aina tutkijan tulkintaa, koska hän valitsee käyttämänsä käsitteet. Eskola ja Suoranta (2008, 211) mainitsevat toisia luotettavuuskriteereitä esitellessään, että uskottavuudella – josta voidaan käyttää myös nimitystä vastaavuus – tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. (Ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2013, 138–139.) Käytin vastaavuuden varmistamiseksi aineiston luokittelussa mahdollisimman pitkään tutkittavien käyttämiä käsitteitä, ja niiden ollessa sopivia, muokkasin niistä luokkien lopullisia nimiä (esim. tietoisuuden lisääntyminen). Tyypittelyssä siirsin ensin suoria aineistolainauksia erilliseen tiedostoon, josta vielä alleviivasin tärkeimpiä kohtia, ennen kuin rakensin niiden pohjalta tarinat. Käytin tyypittelyni kohdalla lopullisissa tarinoissa paljon tutkittavien käyttämiä käsitteitä, jotta heidän oma äänensä tulisi mahdollisimman hyvin esille.

Kiviniemi (2010, 76) tuokin esille, että aineistolähtöisyys mahdollistaa käsitteellistämisvaiheessa tutkimuskohteelle ominaisen ajattelutavan ja käsitteistön huomiointien ja esille tuomien (ks. myös Kananen 2014, 104). Puhdasta aineistolähtöisyyttä on kuitenkin kritisoitu, koska tutkijalla on aina ennakkokäsityksiä ja uskomuksia, jotka vaikuttavat analyysiin (Kiviniemi 2010, 74; Tuomi & Sarajärvi 2013, 96). Pysin analyysia tehdessäni toimimaan mahdollisimman aineistolähtöisesti ja edellä kuvatulla tavalla tutkimukseni on pääsääntöisesti melko aineistolähtöinen. Tulkinnallisuuden näkökulmasta analyysiini sisältyi kuitenkin myös teoriaohjaavan analyysin piirteitä, koska esimerkiksi APO:jen tavoitteena oleva omannäköisen opettajan käsite toimi apuna tähän viittaavien asioiden käsitteellistämässä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 96). Lukijalle annoin esimerkin tekemästäni luokittelusta taulukossa 2 (alaluku 5.3).

Koen tutkittavien kokemusten ymmärtämisen auttaneen minua analyysivaiheessa luottamaan omaan intuitiooni. Analyysia helpotti myös se, että aineisto oli tullut haastatteluiden tekemisen ja litteroimisen aikana tutuksi (ks. Eskola 2010, 179) ja muis-

tin monia haastattelukohtia sanatarkasti ja välillä äänenpainoineenkin (ks. Pietilä 2010, 415). Toisinaan hyvästä muistista oli myös haittaa, koska se mahdollisti tutkittavan ristiriitaistenkin ajatusten kummittelun mielessä, jolloin analyysien ja tulkintojen tekeminen on hieman hankalaa. Tällaisen kohdan jätin vähemmälle huomiolle. Aikaisempien ennakko-oletusteni vaikutusten minimoimiseksi olin haastatteluiden toteuttamisesta pohdinnan kirjoittamiseen asti pysynyt erossa kirjallisuuskatsauksesta ja olin avoin sille, mitä asioita tutkittavat tuovat esille. Hyvä esimerkki tästä on se, kun toiseksi viimeisenä haastattelupäivänä yliopistolle kävellessäni mietin, mitä kivaa ja uutta tänään saan kuulla ja lopputulos oli antoisa: kaksi autenttista tarinaa. Tyypittelyni kohdalla on kuitenkin huomioitava, että olen tehnyt valintoja poimimieni asioiden suhteen ja joku toinen tutkija olisi saattanut valita esimerkiksi kokonaan eri haastattelut autenttisten tarinoiden pohjalle.

*Tutkimuksen luotettavuus ja raportointi.* Eskola ja Suoranta (2008, 211) tuovat uskottavuuteen liittyen esille mahdollisuuden pyytää tutkittavia arvioimaan tutkijan tekemiä tulkintoja, mutta tällä tavallakaan ei voida varmuudella lisätä uskottavuutta, koska tutkittavat eivät välttämättä tunnista omia kokemuksiaan ja tilannettaan. Toisena vaihtoehtona on antaa tutkimustulokset arvioitaviksi sellaiselle henkilölle, joka tuntee tutkittavan ilmiön (Tuomi & Sarajärvi 2013, 142). Päätin luotettavuuden parantamiseksi antaa tutkimustulokseni kokeneen APO-kouluttaja Anita Malisen arvioitaviksi. Hän on ollut mukana kehittämässä APO-koulutusta ja seurannut apolaisten kehitystä koko koulutuksen olemassaolon ajan, ja hänen työarkeensa liittyvät havainnot vahvistivat tutkimustulosteni uskottavuutta. Pyysin lisäksi yhtä yliopistohenkilökuntaan kuuluvaa APO-kollegaani lukemaan rakentamani kuvitteellisen tarinan, ja häneltä saamani osuvuutta vahvistava palaute tuki tulkintojani. Melko paljon kertoo jo hänen tiivistyksensä ”luin ainakin 4 kertaa, eli osui aika hyvin”. Jokainen APO:t – erityisesti yliopistohenkilökunnan kiintiöstä – käynyt lukija voi myös itse arvioida, tuntuvatko tarinat todentuntuilta ja pystyvätkö he samaistumaan tarinoiden henkilöihin (ks. Heikkinen 2010, 154).

Eskola ja Suoranta (2008, 216; 218) suosittelevat aineistolainauksen käyttöä tulkintojen perustelukeinona, koska ne syntyvät usein intuition pohjalta ajan myötä itsestään. Myös Kiviniemi (2010, 70; 80) näkee tulkintojen kehittyvän tutkimusprosessin edetessä vähitellen tutkijan tietoisuudessa ja kuvaakin ymmärryksen lisääntymistä tutkimustoiminnasta tutkijan oppimisprosessiksi. Itselleni tulkintojen tekeminen tuntui aluksi vaikealta, mutta tuloksia hauduteltuani ja tuloslukuja hioessani niitä alkoi juuri edellä kuvatulla tavalla vähitellen muodostua. Olen tulosten yhteydessä käyttänyt suoria

aineistolainauksia, jotta lukija voi arvioida tekemääni analyysia ja tulkintojani. Toisaalta sitaattit toimivat myös tekemäni luokittelun sisällöllisinä esimerkkeinä ja tekstin elävöittäjinä (Moilanen & Räihä 2010, 64). Lainaukset olen ottanut aineistosta sellaisinaan eli niissä on esimerkiksi kirjoitusvirheet korjaamattomina (Hirsjärvi ym. 2013, 120). Yhden otsikkolainauksen kirjoitusvirheen kuitenkin korjasin lisäämällä siihen yhden kirjaimen. Lainausten valintaperusteena on ollut sopivuuden ohella se, että niitä olisi mahdollisimman kattavasti eri haastatteluista ja kirjoitelmissa.

### 10.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimusta tehdessäni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimia tutkimuseettisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus sekä eettiset ratkaisut liittyvät toisiinsa, koska ne edellyttävät hyvän tieteellisen käytännön noudattamista. Ohjeiden yhdeksästä kohdasta kuusi ensimmäistä soveltuvat tietyin osin tämän tutkimuksen arvioimiseen ja ne ovat tiivistysti: 1. rehellisyyden sekä yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen tutkimustyössä, tulosten esittämisessä ja tutkimusten ja niiden tulosten arvioimisessa, 2. tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen, 3. muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen ja asianmukainen heidän julkaisuihinsa viittaaminen, 4. tutkimuksen suunnitteleminen, toteuttaminen ja raportoiminen sekä tietoaineistojen tallentaminen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti, (5. tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen) sekä 6. aineistojen säilyttäminen ja käyttöoikeudet. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Lisäksi toimintaani ovat ohjanneet ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet, jotka sisältävät tutkittavan 1. itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, 2. vahingoittamisen välttämisen sekä 3. yksityisyyden ja tietosuojan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–11).

Olen tämän tutkimustyön kaikissa vaiheissa toiminut luonteellenikin tyypillisen tarkasti ja huolellisesti. Esimerkiksi analyysivaiheessa ensimmäisen luokitteluiden tulosversion kirjoittamisen jälkeen tein tuloksista käsittekartat ja niiden pohjalta muistiinpanoja luokkien yhdistämiseen liittyvistä ajatuksistani. Kirjoitettuani ja hiottuani tuloslukuja useampaan kertaan luin alkuperäisaineiston ja siihen tekemäni sivumerkinät vielä kokonaisuudessaan läpi tarkistaakseni, ettei mitään luokkiin kuuluvaa ole huk-

kunut matkan varrella. Tässä vaiheessa tarkistin ja muokkasin tekstiäni sekä huomasin muodostaneeni yhden ”kaatoluokan”, jonka purin sijoittaen asioita soveltuvilta osin muihin luokkiin ja toisen alaluokan osalta yleiseen esittelyyn. Tutkimusraporttia kirjoittaessani pyrin selkeään ilmaisuun käyttäen lukemista helpottavia taulukoita ja kuvioita tekstini tukena (Mäkinen 2006, 124). Lähdemerkinnöissä ja lainauksia tekstin joukkoon lisätessäni noudatin Hirsjärven ym. (2013) antamia ohjeita.

Keräsin aineiston tieteellisessä tutkimuksessa yleisesti käytettyjen teemahaastatteluiden (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Kananen 2014, 76) ja kirjoitelmien (Kuula 2006a, 126) avulla. Tutkimusaineistoa kerätessäni olin sähköpostitse yhteydessä tutkittaviin ja informoin heitä tutkimukseni tarkoituksesta, tutkittavien yhteystietojen lähteestä, aineiston käyttötarkoituksesta, säilyttämisestä ja mahdollisesta jatkokäytöstä sekä omista ja ohjaajani yhteystiedoista lisätietojen saamiseksi (ks. liitteet 1 ja 2). Haastattelupyynnössä (liite 2) kerroin lisäksi arvion tutkimukseen osallistumiseen kuluvasta ajasta. (Ks. Kuula 2006a, 121.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavat ovat omasta tahdostaan osallistuneet tutkimukseen vastaamalla kirjoitelma- tai haastattelupyyntööni (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tutkittavilla on myös ollut milloin tahansa oikeus vetäytyä tutkimuksesta (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 131) tai olla vastaamatta yksittäiseen kysymykseen. Pyysin haastattelutilanteiden alussa tutkittavilta suullisesti luvan haastattelun nauhoittamiseen ja vielä suullisen suostumuksen aineiston säilyttämiseen mahdollista jatkokäyttöä varten (ks. esim. Kuula 2006b 129).

Yksityisyyden suoja kuuluu Suomen perustuslailla suojattaviin oikeuksiin ja siihen kuuluva tietosuojana on tutkimustoiminnan kannalta keskeinen. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja huomioinut tutkittavien kuvailussa ja tulosten raportoinnissa tutkittavien anonymiteetin suojelemisen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8; 11.) Tutkimuksen kohdejoukko on pieni ja siksi on tärkeää, ettei tutkimusraportissa esitetä asioita, jotka mahdollistavat yksittäisen tutkittavan tunnistamisen (ks. Mäkinen 2006, 115). Poistin siksi suorista aineistositaateista tutkittavien tunnistettavuutta helpottavia ilmauksia, kuten laitoksia ja ammattinimikkeitä (ks. Eskola 2010, 201; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11).

Kerroin tutkittaville kirjoitelma- ja haastattelupyynnöissä (ks. liitteet 1 ja 2) aineiston säilyttämisestä, jotta sitä voidaan käyttää jatkossakin mahdolliseen tutkimustarkoitukseen ja/tai APO:jen kehittämiseen. Säilytän itse aineistoa tutkimukseni valmistuttua pankin tallelokerossa ja lisäksi pyysin haastatteluiden yhteydessä tutkittavilta luvan antaa aineiston APO-kouluttaja Anita Maliselle. (Ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta

2009, 9–10.) Kuula ja Tiitinen (2010) suosittelevat säilyttämään tutkimusaineistoja jatkokäyttöä varten, koska esimerkiksi haastatteluiden tekeminen ja litteroiminen on työlästä eikä laadullisesta aineistosta saa koskaan analysoitua kaikkea. Henkilöiden tunnistetietoja – erityisesti suorat tunnistetiedot (nimi, tarkat yhteystiedot, syntymäaika) – tulee poistaa ennen arkistointia, mutta aineiston jatkokäyttäjälle täytyy kuitenkin antaa perustietoja aineistosta. Aineisto luovutetaan ilman suoria tunnistetietoja, mutta perustietoina laitosten ja oppiaineiden sekä sukupuolen säilyttäminen on perusteltua mahdollista vertailevaa jatkotutkimusta varten. (Ks. Kuula & Tiitinen 2010, 446; 451–453; 455.)

### **10.3 Tutkimustulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyväksi APO:jen tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa, koska ne tuottivat tietoa esimerkiksi autonomisuuden kehittymisestä sekä autonomisen toiminnan toteuttamisesta työyhteisössä. Lisäksi ne antavat opetuksesta vastaaville esimiehille tietoa kyseisen koulutuksen hyödyistä opettajuuden ja opetuksen laadun kehittäjänä. Lisätessään tietoa APO:jen hyödyllisyydestä yliopistohenkilökunnalle, tutkimustulokset voivat osaltaan olla korostamassa myös opetukseen panostamisen tärkeyttä sekä kohottamassa opetuksen arvostusta yliopistossa.

Tutkimustulosteni mukaan yliopistohenkilökunta on voinut toteuttaa melko hyvin opetusfilosofioitaan käytännön opetustyössään. Saattaa kuitenkin olla, että yliopistolle tyypillinen akateeminen vapaus mahdollistaa kyseisen APO-kiintiön autonomisen toiminnan työyhteisössään. Opetusfilosofian mukaisen toiminnan toteuttamista olisikin tärkeää tutkia jatkossa myös muiden kiintiöiden osalta. Myös koulutuksen merkitystä opettajuuden kehittymiselle voisi selvittää muistakin kiintiöstä APO:ista valmistuneiden kohdalla ja tuloksia voisi verrata tämän tutkimuksen tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kahdesta kahdeksaan vuotta sen jälkeen, kun tutkittavat olivat valmistuneet APO:ista eli tutkitut asiat perustuvat muisteluun. Seurantatutkimuksessa erityisesti tutkittavien ajattelun ja toiminnan muutosta sekä heidän transformatiivista oppimistaan olisi ollut mahdollista selvittää tarkemmin keräämällä aineistoa ensimmäisen kerran jo ennen APO-opintoja tai heti niiden alussa, mikä olisi parantanut myös tutkimuksen luotettavuutta. Yliopistohenkilökunnan osalta opettajuuden kehittymistä voisi seurata jo Jyväskylän yliopiston yliopistopedagogisten (YPE)

opintojen aikana ja verrata, alkaako heidän kehityksensä siellä samansuuntaisesti näiden tutkimustulosten kanssa. Se saattaisi olla mahdollista, koska YPE:issä käytetään vastaavanlaisia toimintatapoja APO:jen kanssa ja jotkut haastateltavat viittasivat ajatustensa ja toimintansa muutoksen lähteneen käyntiin jo YPE-opintojen myötä. Narratiivinen tutkimusote soveltuisi hyvin tällaiseen seurantatutkimukseen, koska tämä tutkimus osoitti opintojen saavan aikaan muutoksia yliopistohenkilökunnan ajatuksissa ja toiminnassa. Toisaalta toiminnan muutoksista saataisiin vielä luotettavampaa tietoa keräämällä aineistoa haastatteluiden lisäksi myös opetusta havainnoimalla eli etnografiaa hyödyntämällä.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että tutkittavien ammatillinen toimijuus on kehittynyt APO:jen ansiosta. Tietoisuuden lisääntymisen ja psyykkisen vahvistumisen myötä tutkittavien perustelukyky on kehittynyt ja he ovat saaneet itsevarmuutta, rohkeutta ja vahvistusta toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla ja monipuolistaa sitä. Vuorovaikutuksen lisääntyttyä heillä on myös työyhteisön tuki opetuksensa kehittämiseksi. Opintojen merkitystä voisikin jatkossa tutkia ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. APO:jen autonomisuuden tavoitteen ja näiden tutkimustulosten pohjalta ammatillisen toimijuuden yksilökeskeinen, sosio-kulttuurinen näkökulma voisi olla tutkimuksellisesti mielenkiintoinen. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013.)

Tutkittavat toivat Aarto-Pesosen (2013) tutkimuksen tavoin esille myös kehitysprosessinsa aikana kokemiaan tunteita. Tunteiden merkitys oppimisessa on kuitenkin usein sivuutettu – oppimisteorioista lähtien. Mezirow (2000, 18) on puolestaan huomauttanut yksilön arvojen ja minäkäsityksen sisältyvän viitekehykseen, minkä vuoksi se jatkuvuutta ja identiteetin tarjotessaan on emotionaalisesti latautunut ja saa siksi yksilön puolustamaan sitä vahvasti. Malinen (2000; 2004) onkin tuonut säröihin liittyen esille negatiivisten tunteiden kohtaamisen sekä tunteiden ratkaisevan roolin oppimisen kannalta, koska ne voivat estää oppimisprosessin käynnistymisen. Opettajan tulisi tukea opiskelijaa sietämään särön herättämiä tunteita sekä huolehtia jatkuvuudesta opiskelijan henkilökohtaisen tiedon ja särötilanteen välillä, jotta oppiminen olisi mahdollista. (Malinen 2000, 134–140; 2004, 70–71.) Oppimiseen liittyvät tunteet olisikin tärkeää saada nykyistä laajemmin tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteeksi. APO-kontekstissa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin esimerkiksi sitä, millaisia tunnereaktioita opinnot opiskelijoissa herättävät, miten he niitä käsittelevät sekä millaista tukea he niihin tarvitsevat ja saavat. Vastaavasti myös opintojen aikaansaamasta vahvistumisesta, joka ilme-

ni esimerkiksi itsevarmuuden ja rohkeuden lisääntymisenä, olisi kiinnostavaa saada tarkempaa tutkimustietoa.

Päätän tämän työni erään tutkittavan muokkaamiin laulun sanoihin, joissa tiivistyy monien tutkittavien esille tuoma avoin suhtautuminen tulevaisuuteen.

”Lopuksi sanoisin, osin Juicea lainaten, että milloinkaan ei ole kuitenkaan selvää, minkälaisen kohtalon saa hyvä mies ja hyvä nainen, ihminen joka on, pedagogisen rakkauden ammattilainen.” K6



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu, dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Aarto-Pesonen, L. 2013. ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa”: Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 352. Viitattu 25.8.2014  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19408/9789513934538.pdf?sequence=1>
- Aikuislääkärin pedagogiset opinnot: Opiskeluohjeita lukuvuodeksi 2014–2015. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Aikuislääkärin pedagogisten opintojen opetussuunnitelma 2014–2017. Viitattu 24.11.2014 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo/opinnot>
- Clavert, M. & Nevgi, A. 2011. Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopistopedagogina kehittymisen kokemuksessa. *Peda-forum* 18 (2), 6–16. Tulostettu 27.11.2013  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/13/yliopistopedagogisen-koulutuksen-merkitys-yliopisto-opettajana-kehittymisen-kokemuksessa/>
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. Viitattu 22.10.2014  
[http://ac.els-cdn.com/ezproxy.jyu.fi/S1747938X13000274/1-s2.0-S1747938X13000274-main.pdf?\\_tid=bac7f540-59c6-11e4-b50a-00000aacb35f&acdnat=1413967260\\_9d572d82ceff7dd4cc1c1611cd02457c](http://ac.els-cdn.com/ezproxy.jyu.fi/S1747938X13000274/1-s2.0-S1747938X13000274-main.pdf?_tid=bac7f540-59c6-11e4-b50a-00000aacb35f&acdnat=1413967260_9d572d82ceff7dd4cc1c1611cd02457c)
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevälle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Helsinki: Tammi.

- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa?: Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 267–288.
- Jyväskylän yliopiston johtosääntö. Viitattu 16.11.2014  
<https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/johtosaannot/johtosaanto>
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 176. Tampere: Juvenes Print.
- Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words. Abingdon: Routledge, 35–54.
- Kember, D. 1997. 'A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching.' *Learning and Instruction* 7 (3), 255–275.
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education* 12 (1), 1–24. Viitattu 19.11.2014  
[http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/0742051X9500016D/1-s2.0-0742051X9500016D-main.pdf?\\_tid=84480166-7025-11e4-a1b0-00000aab0f6b&acdnat=1416426896\\_6f841550a2d1542a73508e1755dfe909](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/0742051X9500016D/1-s2.0-0742051X9500016D-main.pdf?_tid=84480166-7025-11e4-a1b0-00000aab0f6b&acdnat=1416426896_6f841550a2d1542a73508e1755dfe909)
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kleber, C. 2010. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education* 35 (2), 171–194.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 155–176. Tulostettu 10.1.2014  
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65376/korkeajannityksia\\_2011.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65376/korkeajannityksia_2011.pdf?sequence=1)
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Kuula, A. 2006a. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Lounis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 124–140.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Lahtinen, A-M. & Nevgi, A. 2014. Opettajana kehittymisen juonne Helsingin yliopiston yliopistopedagogisessa koulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka* 21 (1), 51–55. Viitattu 26.10.2014  
<http://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2014/05/lahtinen-nevgi.pdf>
- Lahtinen, A-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 31–45.
- Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. 2014. Enemmän, nopeammin, korkeammalle – eettiset jännitteet akateemisessa opetustyössä [esitelmä]. Korkeakoulututkimuksen XII kansallinen symposium 19.8.2014. Jyväskylä.
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Laitinen, M. 2010. Kontekstin ja teorian hahmottamisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–70.
- Levander, L. 2007. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY, 452–467.
- Levander, L. M. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-forum* 15 (2), 6–14. Tulostettu 27.11.2013  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/12/osallistujien-kokemuksia-yliopistopedagogisen-koulutuksen-vaikuttavuudesta/>
- Levin, B. & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTS). *Journal of Teacher Education* 59 (1), 55–68. Tulostettu 23.2.2014  
<http://jte.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/59/1/55.full.pdf+html>
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2007. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. 1.–4. painos. Helsinki: WSOY, 468–478.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 986.
- Malinen, A. 2000. Toward the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. 3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009a. Esipuhe. Teoksessa T. Laine ja A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 7–8.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine ja A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–35.
- McAlpine, L. & Weston, C. 2000. Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science* 28, 363–385.

- McAlpine, L., Weston, C., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch G. 2006. How do instructors explain their thinking when planning and teaching? *Higher Education* 51 (1), 125–155. Viitattu 20.11.2014  
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/740314146/fulltextPDF/1B83D39F0BB44B0FPQ/6?accountid=11774>
- Meriläinen, M. 2006. Osaanko, tahdonko, jaksanko? *Yliopisto-opettajat laadukkaan työn tekijöinä*. *Peda-forum* 13 (1), 8–11.
- Mezirow, J. 1996. Johtopäätös. Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397. Alkuperäisjulkaisu 1990.
- Mezirow, J. 2000. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. Teoksessa J. Mezirow et al. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Murtonen, M. 2012. Yliopistopedagogiset koulutukset vakiinnuttamassa asemaansa. *Yliopistopedagogiikka* 19 (2). Viitattu 8.1.2014  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/12/03/yliopistopedagogiset-koulutukset-vakiinnuttamassa-asemaansa/>
- Murtonen, M. 2013. Ohjattu oppimispäiväkirja reflektion välineenä yliopistopedagogiikan opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2). Viitattu 28.3.2014  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/ohjattu-oppimispaivakirja-reflektion-valineena-yliopistopedagogiikan-opinnoissa/>
- Murtonen, M. & Ponsiluoma, H. 2014. Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka* 21 (1), 7–9. Viitattu 29.11.2014  
<http://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2014/05/murtonen-ponsiluoma.pdf>
- Mustakorpi, H. 2009. APO -opintokokonaisuus pedagogisen merkitysperspektiivin kriittistä reflektiota tukemassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Tulostettu 28.10.2014  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40380/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201211203038.pdf?sequence=1>
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Nevgi, A. 2006. Tutkimukseen perustuva yliopisto-opetus. *Peda-forum* 13 (1), 4–7.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 18–30.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, M. 2009. Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum* 16 (2), 6–15. Tulostettu 27.11.2013  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/11/13/tieteenalakohtaiset-erot-opetuksellisissa-lahestymistavoissa/>
- Nevgi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan opettajanidentiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 412–426.

- Pakkanen, M. 2006. Aikuiskouluttajan työ: Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistuneiden ajatuksia työstään ja koulutuksestaan. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu 28.10.2014  
[http://ktl.jyu.fi/img/portal/6029/F025\\_Pakkanen.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/6029/F025_Pakkanen.pdf)
- Pakkanen, M. 2008. APO ja opettajuus. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 298–303.
- Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2007. University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation* 33 (3–4), 355–370. Viitattu 26.11.2014  
[http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0191491X07000375/1-s2.0-S0191491X07000375-main.pdf?\\_tid=8a9754d0-75a8-11e4-9bf5-00000aacb35e&acdnat=1417032926\\_0f2cf6107d89bcbe40a743b60609dbdc](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0191491X07000375/1-s2.0-S0191491X07000375-main.pdf?_tid=8a9754d0-75a8-11e4-9bf5-00000aacb35e&acdnat=1417032926_0f2cf6107d89bcbe40a743b60609dbdc)
- Penttinen, L. 2006. Ohjaaja, opettaja vai tutkija – mikä ohjaa opinnäytteen ohjaamista? Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa?: Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 209–225.
- Pietilä, I. 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 411–423.
- Poikela, E. 2005. Yliopistopedagogisen asiantuntemuksen jäljillä. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 58–66.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18 (2), 109–120. Tulostettu 25.3.2014  
[http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0959475207000126/1-s2.0-S0959475207000126-main.pdf?\\_tid=db9773ae-b44e-11e3-b1f7-00000aacb362&acdnat=1395773833\\_91ae8b07f62f85fc72ba2179f568fa46](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0959475207000126/1-s2.0-S0959475207000126-main.pdf?_tid=db9773ae-b44e-11e3-b1f7-00000aacb362&acdnat=1395773833_91ae8b07f62f85fc72ba2179f568fa46)
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557–571. Viitattu 20.11.2014  
[http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0742051X06001703/1-s2.0-S0742051X06001703-main.pdf?\\_tid=309ea8f2-5cee-11e4-877a-00000aab0f27&acdnat=1414314061\\_615cd0ac5b44c040416bb68c899750aa](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.jyu.fi/S0742051X06001703/1-s2.0-S0742051X06001703-main.pdf?_tid=309ea8f2-5cee-11e4-877a-00000aab0f27&acdnat=1414314061_615cd0ac5b44c040416bb68c899750aa)
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the reflecting practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenberg, K. 2011. *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L. 2010. *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 247–261.
- Tikkanen, T. 2013. Kohti parempaa yliopisto-opetusta. *Opettaja* 107 (45), 8–9.
- Timonen, S. 2012. Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutus yliopisto-opettajien opetuskuvauksiin. *Yliopistopedagogiikka* 19 (2), 2–10. Tulostettu 27.11.2013  
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/12/03/yliopistopedagogisen-koulutuksen-vaikutus-yliopisto-opettajien-opetuskuvauksiin/>

- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Viitattu 13.10.2014  
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 13.10.2014  
[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut)
- Ursin, J. & Paloniemi, S. 2005. Yliopisto-opettajan osaaminen ja sen kehittyminen työyhteisössä. *Peda-forum* 12 (2), 44–46.
- Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 320–333.
- Vähäsantanen, K. 2004. “Koulutuksesta löysin opettajuuteni alkusiemenen, jota olen kasvattanut myöhemmin opettajan urallani.” *Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneiden mielipiteitä koulutuksesta*. Kasvatustieteen pro du -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Viitattu 28.3.2014  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8912/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200550.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8912/URN_NBN_fi_jyu-200550.pdf?sequence=1)

#### Verkkolähteet

- <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo> Viitattu 23.1.2014
- <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/kas/apo/opiskelijavalinta> Viitattu 19.11.2014
- <https://www.jyu.fi/henkilosto/henkilostokoulutus/ajankohtaista/haku-kevaan-2014-yliopistopedagogisiin-opintoihin-kaynnissa-16.12.2013-8.1.2014> Viitattu 14.1.2014
- [https://www.jyu.fi/henkilosto/henkilostokoulutus/koulutukset\\_kaikki/opettajille](https://www.jyu.fi/henkilosto/henkilostokoulutus/koulutukset_kaikki/opettajille) Viitattu 14.1.2014

# LIITTEET

## Liite 1. Kirjoitelmapyyntö

Hyvä Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistunut yliopisto-opettaja!

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa APO-opintokokonaisuuden merkityksestä yliopistohenkilökunnan opettajuuden kehittymisen ja opettajana toimimisen kannalta. Ohjaajana opinnäytetyössäni toimii KT, dos., yliopistotutkija Kaija Collin.

Pyydän Sinua laatimaan vapaamuotoisen kirjoitelman, jossa kuvailet omaa opettajuuttasi ja sen kehittymistä (ks. liitteenä oleva tarkempi ohjeistus). Kirjoitelman pituuden voit päättää itse ja saat kirjoittaa nimettömänä tai keksiä itsellesi tutkimusnimen. Pyydän Sinua kuitenkin kertomaan sukupuolesi, APO:sta valmistumisvuotesi, oppiaineesi sekä sen, kuinka kauan olit toiminut yliopisto-opettajana ennen APO:ja.

Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja tulokset esitetään niin, ettei kenenkään tutkittavan henkilöllisyys paljastu. Aineisto säilytetään mahdollista jatkokäyttöä varten ja sitä voidaan käyttää jatkossa esimerkiksi tutkimustarkoitukseen ja APO-koulutuksen kehittämiseen. Sain yhteystietosi Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisterin ylläpitäjältä.

APO:ista on vasta vähän tutkimustietoa eikä sitä ole vielä tutkittu erikseen yliopistohenkilökunnan näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista on hyötyä APO-koulutuksen kehittämässä ja siksi jokainen vastaus on tärkeä. Kirjoittaessasi pääset reflektoimaan opettajuuttasi ja saat verestää oppimispäiväkirjojen kirjoittamismuistojaasi.

Voit lähettää kirjoitelman minulle sähköpostitse tai kirjepostina (ks. yhteystiedot alla). Toivoisin saavani aineiston kerättyä 14.3.2014 mennessä. Tutkimukseen osallistujien kesken arvotaan 32 GB:n muistitikku.

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta.



Kirjoittajia etukäteen kiittäen

Annukka Honkanen

KK

[annukka.h.honkanen@student.jyu.fi](mailto:annukka.h.honkanen@student.jyu.fi)

050-528 7439

(osoite)

Kaija Collin

KT, dos., yliopistotutkija

[kaija.m.collin@jyu.fi](mailto:kaija.m.collin@jyu.fi)

0400-248 058

Toivon Sinun käsittelevän kirjoitelmasasi seuraavia asioita:

- Miten APO:t tukivat/edistivät opettajuutesi kehittymistä?
- Mitä hyötyä APO:ista on ollut Sinulle käytännön opetustyössä?
- Ajatteletko ja/tai toimitko jotenkin eri tavalla kuin ennen APO:ja?
- Mitkä ovat opetusfilosofiasi keskeiset asiat? (Mitä asioita pidät opetuksessa ja oppimisessa tärkeinä? Millaisena näet yliopisto-opettajan roolin?) Miten olet voinut toteuttaa niitä käytännön opetustyössäsi? Ovatko jotkut tekijät auttaneet tai estäneet niiden mukaisen toiminnan soveltamisen opetustyössä?
- Mitä hyötyä APO:ista on ollut työyhteisöllesi?
- Ovatko tiedekuntasi perinteet ja käytänteet määritelleet tai vaikuttaneet jotenkin opetukseesi/opettajana toimimiseesi?
- Miten ammatillinen kasvusi on jatkunut / miten pedagoginen ajattelusi on kehittynyt APO:jen jälkeen?
- Miten haluaisit jatkossa kehittyä yliopisto-opettajana? Mitkä ovat jatkokehityshaasteesi?
- Pitäisikö APO:ja muuttaa jotenkin, jotta ne tukisivat nykyistä paremmin opettajuuden kehittymistä ja opettajana toimimista?

Voit kertoa kirjoitelmasasi myös konkreettisia esimerkkejä. Voit halutessasi lähettää kirjoitelmasi liitteenä APO:jen loppuvaiheessa kirjoittamasi opetusfilosofiasi.

Ilmoitathan yhteystietosi kirjoitelmasta erillään, mikäli haluat osallistua arvontaan.



## Liite 2. Haastattelupyyntö

Hei!

Lähetin Sinulle vähän aikaa sitten kirjoitelmapyyntön APO-opintoja käsittelevään graduuni liittyen. Kaipaen vielä lisää aineistoa tutkimukseeni ja tarjoan Sinulle nyt haastattelumahdollisuutta. Ilmoitathan mahdollisimman pian, mikäli olisit halukas osallistumaan haastatteluun.

Etukäteen yhteistyöstäsi kiittäen,

Annukka Honkanen

Hyvä Aikuiskouluttajan pedagogisista opinnoista valmistunut yliopisto-opettaja!

Teen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaa Jyväskylän yliopistossa APO-opintokokonaisuuden merkityksestä yliopistohenkilökunnan opettajuuden kehittymisen ja opettajana toimimisen kannalta. Ohjaajana opinnäytetyössäni toimii KT, dos., yliopistotutkija Kaija Collin.

Tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja tulokset esitetään niin, ettei kenenkään tutkittavan henkilöllisyys paljastu. Aineisto säilytetään mahdollista jatkokäyttöä varten ja sitä voidaan käyttää jatkossa esimerkiksi tutkimustarkoitukseen ja APO-koulutuksen kehittämiseen. Sain yhteystietosi Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisterin ylläpitäjältä.

APO:ista on vasta vähän tutkimustietoa eikä sitä ole vielä tutkittu erikseen yliopistohenkilökunnan näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista on hyötyä APO-koulutuksen kehittämässä ja siksi jokainen vastaus on tärkeä. Tutkimukseen osallistujien kesken arvotaan 32 GB:n muistitikku.

Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta.

Tutkimukseen osallistujia etukäteen kiittäen

Annukka Honkanen

KK

[annukka.h.honkanen@student.jyu.fi](mailto:annukka.h.honkanen@student.jyu.fi)

050-528 7439

Kaija Collin

KT, dos., yliopistotutkija

[kaija.m.collin@jyu.fi](mailto:kaija.m.collin@jyu.fi)

0400-248 058

### **Liite 3. Haastattelurunko**

#### **Taustatiedot**

Minä vuonna valmistuit APO:ista?

Mikä on oppiaineesi (/laitoksesi)?

Miten kauan olit toiminut yliopisto-opettajana ennen APO:ja?

#### **APO:jen merkitys (opettajuuden kehittyminen)**

Miksi hakeuduit APO:ihin? (Mitä hait näiltä opinnoilta? Motiivi?)

- Miten tämä toteutui?

Miten APO:t tukivat/edistivät opettajuutesi kehittymistä?

- (Mikä merkitys APO:illa oli opettajana kehittymisesi kannalta?)

Mitä hyötyä APO:ista on ollut Sinulle käytännön opetustyössä?

Vertaa itseäsi opettajana ennen APO:ja ja niiden jälkeen?

- Ajatteletko ja toimitko jotenkin eri tavalla kuin ennen APO:ja?
- (Onko opetuksesi muuttunut jotenkin?)

#### **Opetusfilosofian keskeiset asiat**

Mitä asioita pidät opetuksessa ja oppimisessa tärkeinä?

- Miten määrittelet oppimisen?

Millaisena näet yliopisto-opettajan ja opiskelijan suhteen? (Opettajan roolin)

Miten olet voinut toteuttaa opetusfilosofiasi mukaisia asioita käytännön opetustyössäsi?

Ovatko jotkut tekijät auttaneet tai estäneet niiden mukaisen toiminnan soveltamista opetustyössä?

Mikä merkitys opetusfilosofian kirjoittamisella oli opettajuutesi kehittymiseen?

### **Apolainen työympäristössä**

Mitä hyötyä APO:ista on ollut työyhteisöllesi?

Ovatko tiedekuntasi perinteet ja käytänteet vaikuttaneet jotenkin opettajana toimimiseesi?

Miten työyhteisö on suhtautunut (APO:jen myötä muuttuneisiin) ajatuksiisi ja toimintaasi?

### **Kehittyminen APO:jen jälkeen**

Miten pedagoginen ajattelusi on kehittynyt APO:jen jälkeen?

Miten ammatillinen kasvusi on jatkunut APO:jen jälkeen?

Miten haluaisit jatkossa kehittyä yliopisto-opettajana?

- Mitkä ovat jatkokehityshaasteesi?

### **Kehitysehdotuksia APO:ihin**

Pitäisikö APO:ja muuttaa jotenkin, jotta ne tukisivat nykyistä paremmin opettajuuden kehittymistä ja opettajana toimimista?

Haluatko lisätä vielä jotakin?

Kiitos haastattelusta.