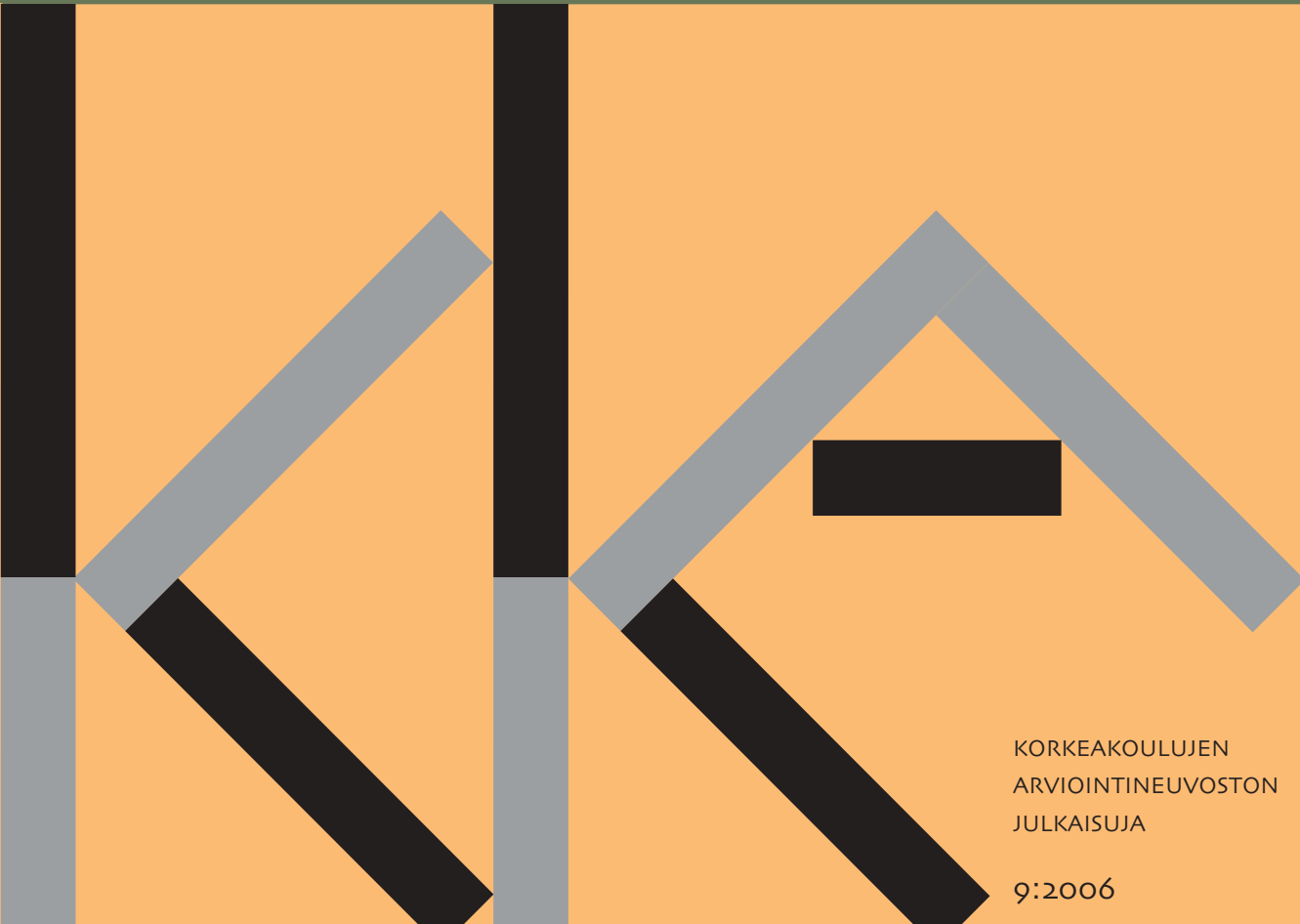


Ilpo Ojala • Pirkko Vartiainen

Kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuus

Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen
yliopiston ja Vaasan yliopiston opetuksen
kehittämistoiminnan vaikuttavuuden
benchmarking-arviointi



KORKEAKOULUJEN
ARVIOINTINEUVOSTON
JULKAISUJA

9:2006

ISBN 952-206-042-9 (painettu)

ISBN 952-206-043-7 (pdf)

ISSN 1457-3121

Julkaisija: Korkeakoulujen arviointineuvosto

Kansi: Juha Ilonen

Layout: Pikseri Julkaisupalvelut

Tammer-Paino Oy

Tampere 2006

Esipuhe

Käsillä olevan arviointiraportin alkuvaiheet ajoittuvat yliopistolaitoksen osalta tilanteeseen, jossa opetuksen kehittämistyöhön on useimmissa suomalaisissa yliopistoissa totuteltu vähintään vuosikymmenen verran. Oma lukunsa ovat perinteiset opetuksen kehittämisen edelläkävijäyliopistot, joiden perinteet tällä saralla ovat pidemmät. Käsillä olevan opetuksen kehittämistoimintaa ja organisoimista koskevan arviointitutkimuksen erityisluonne liittyy juuri siihen, että tarkastelussa olevat yliopistot edustavat leimallisesti yliopistokentän nuorinta osaa: yliopistoja, joissa ydintoimintojen kehittäminen ja monipuolistaminen sekä tähän liittyvä oman profiilin muotoileminen edelleen leimautuvat vahvasti toimintaa. Näissä yliopistoissa opetuksen kehittämistoiminta hakee pääasiassa vielä muotoaan, mutta eräiltä osin on kuitenkin jo, etupäässä kokeilemisen ja hanketoiminnan kautta, päädytty varsin toimiviin ja osin vaikiintuneisiin ratkaisuihin.

Arvioitavana olevia kolmea yliopistoa, Lapin yliopistoa, Lappeenrannan teknillistä yliopistoa ja Vaasan yliopistoa yhdistävät niiden opetuksen kehittämistoiminnan käynnistyminen ajallisesti samaan aikaan, niiden ikä ja koko instituutioina sekä niiden kehitysvaiheet muistuttavat pitkälti toisiaan ja ne sijoittuvat myös alueellisesti varsin etäälle aivan ruuhkautuneimmasta Suomesta. Tätä taustaa vasten ne muodostavat lähtökohtaisesti varsin hedelmällisen tarkastelukohteen erityisesti opetuksen kehittämistoimintojen arvioinnin kannalta, mutta myös muiden toimintojen arvioinnin osalta.

Raportissa kuvatun arviointihankkeen toteuttamistapa rakentuu yhteistoiminnalliselle eetokselle, jonka taustalla vaikuttaa arvioinnin tavoitteenasetanta: tutkimushavaintojen muodostamalle perustalle rakentuva opetuksen kehittämistoimintojen kuvaaminen, vertailu ja arviointi sekä näiden pohjalta tapahtuva parhaiden käytäntöjen välittäminen sekä vertailuun osallistuvien yliopistojen että laajemminkin suomalaisen yliopistolaitoksen käyttöön.

Arvioinnin lähtökohtana ja edellytyksenä on siis leimallisesti juuri yhteistoiminnallinen arviointiasetus ja toimintatapa. Haluammekin kiittää kaikkia arviointitutkimuksen toteuttamiseen osallistuneita opettajia, hallintoväkeä ja vararehtoreita kaikissa kolmessa yliopistossa. Erityisesti haluamme kiittää seuraavia henkilöitä ja tahoja: Korkeakoulujen arviointineuvostoa arviointihankkeen toteuttamisedellytyksistä ja julkaisemisesta, Anna-Maija Liuhasta, joka osallistui Korkeakoulujen arviointineuvoston edustajana työryhmän toiminnan seurantaan, Maire Syrjäkaria Lapin yliopistosta, Annikka Nurkkaa Lappeenrannan teknillisestä yliopistosta sekä Arja Hovilaa Vaasan yliopistosta, jotka toimivat hankkeen yliopistokohtaisina koordinaattoreina ja yhteyshen-

kilöinä, Peter Ahlroosia, joka avusti webkyselyn teknisessä toteuttamisessa, Mikko Männistöä toiminnasta tutkimusavustajana hankkeessa sekä Eila Rekilää, joka Vaasan yliopiston hallintojohtajana toimiessaan vaikutti ratkaisevasti hankkeen käynnistämiseen. Lisäksi lausumme kiitoksemme vertailuyliopistojen johdolle innostuneesta suhtautumisesta hankkeeseen sekä kaikille haastatteluihin osallistuneille ja kyselyyn vastanneille henkilöille yhteisen kiitoksemme: kuluneena lukuvuonna 2004–2005, joka eittämättä lukeutuu erääksi yliopistolaitoksemme työntäyteisimmistä vuosista tutkintorakenneuudistukseen, uusine palkkausjärjestelmäharjoituksineen ja lukuisine muine uudistuksineen, olisi epäilemättä ollut muutakin tekemistä kuin arviointihankkeeseen osallistuminen. Näkemyksemme mukaan arvioinnilla kuitenkin pohjustetaan tulevaisuuden kehittämistä, joten toivomme yhteisen ponnistuksemme hyödyttävän osallistujatahoja.

Vaasassa 30.11.2005

Tekijät

Sisällys

1	Opetuksen kehittäminen ja laadun arviointi	7
1.1	Opetuksen kehittämistyö ja arviointi Suomessa	7
1.2	Opetuksen laatu ja laadun arviointi	10
1.3	Arviointitutkimuksen viitekehys	14
2	Arvioinnin lähtökohdat ja toteuttaminen	18
2.1	Arvioinnin tavoitteet, arviointiprosessi ja aineistot	18
2.2	Tutkimusmenetelmät	21
2.3	Benchmarking vertailevassa arvioinnissa	23
2.4	Arviointi-indikaattorit ja -kriteerit	25
3	Opetuksen kehittämistoiminta ja organisointitavat	27
3.1	Arviointirunko	27
3.2	Case 1: Lapin yliopisto	28
3.3	Case 2: Lappeenrannan teknillinen yliopisto	30
3.4	Case 3: Vaasan yliopisto	33
3.5	Opetuksen kehittämistoiminta asiantuntijahaastattelussa	37
3.6	Yhteenveto ja arvolausekkeet	45
4	Opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuus	47
4.1	Kyselyn toteutustapa ja aineisto	47
4.2	Oppimisen laadun kehittäminen	49
	4.2.1 <i>Oppimiskulttuuri ja käsitykset opettajuudesta yliopistoissa</i>	49
	4.2.2 <i>Yliopisto-opetus ja opetuksen kehittäminen</i>	51
4.3	Opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointi	53
	4.3.1 <i>Opetuksen kehittämistoiminnan palveluiden tärkeys</i>	54
	4.3.2 <i>Opetuksen kehittämistoiminnan toteutuminen</i>	56
	4.3.3 <i>Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntäminen</i>	60
4.4	Kehittämistoimintaan liittyvät kehittämisasenteet ja hyödyt	62
	4.4.1 <i>Yliopisto-opettajien asennoituminen opetuksen kehittämiseen</i>	63
	4.4.2 <i>Opetuksen kehittämistoiminnan hyödyllisyys</i>	65
4.5	Yhteenveto ja arvolausekkeet	68
5	Benchmarking – vertaileva analyysi	71
5.1	Opetuksen kehittäminen benchmarking-arvioinnin kohteena	71
5.2	Vertailuyliopistot opetuksen kehittäjinä	73
5.3	Opetuksen kehittämiskulttuuri yksikkötasolla	76
5.4	Opetuksen kehittämisasenteet ja palvelutarjonta	79
5.5	Opetuksen kehittämispalveluiden toteuttaminen ja hyödyllisyys	82
5.6	Verkko-opetus ja verkkokurssit	87

6 Johtopäätökset ja suositukset	95
--	-----------

Lähteet	101
----------------	------------

Liitteet

1: Yliopistojen opetuksen kehittämispalveluiden arviointikysely	104
2: Haastattelurunko	111
3: Taustamuuttajat	112

1 Opetuksen kehittäminen ja laadun arviointi

1.1 Opetuksen kehittämistyö ja arviointi Suomessa

Pyrkimys opetuksen laadun parantamiseen ja laadun arviointiin ovat viime vuosikymmenen aikana olleet keskeisellä sijalla yliopistojen toiminnan kehittämisessä sekä kotimaassa että kansainvälisesti. Yliopisto-opetuksessa laadun korostaminen ei kuitenkaan ole varsinaisesti uusi asia: opetuksessa on kautta yliopistolaitoksen historian tähdätty korkean tason saavuttamiseen, joko asia selvästi tiedostaen tai sitten implisiittisesti, tausta-ajatteluun nojautuen. Varsinaisen opetuksen tai oppimisen laadun arvioinnin ja opetuksen kehittämistoiminnan voidaan kuitenkin nähdä yleistyneen länsimaisissa koulutusjärjestelmissä vasta viimeisten kahden vuosikymmenen aikana alkaen anglo-amerikkalaisten yliopistojen toiminnassa, mutta myös eurooppalaisessa ja pohjoismaisessa yliopistomaailmassa viimeisen vuosikymmenen aikana.

Laajemmassa mittakaavassa oppimiseen ja opetuksen kehittämiseen liittyvät asiat ovat korostuneet yhtäältä yliopistolaitoksen hyvinvointivalttiollisen ekspansion ja tämän jälkeisen globalisaation myötä sekä toisaalta yliopisto-opetuksen piiriin hakeutuvien opiskelijamäärien kasvun ja tästä seuranneen yliopistolaitoksen massoitumisen myötä (ks. esim. Parjanen 1998, 31–33; Koro 1995, 101–103). Kuten Romainville (1999, 415–416) osuvasti toteaa, on arviointitoiminnan laajentuminen kiinteästi kytköksissä yliopistolaitoksen roolin ja aseman muutokseen: globalisaation myötä käsitys yliopistojen roolista ja tehtävistä yhteiskunnassa on muuttunut humboldtilaisesta, yleissivistystä ja akateemista riippumattomuutta ihannoivasta käsityksestä kohti välineellisempää yliopistokäsitystä, jonka mukaan yliopistojen tehtävänä on palvella kansallisen, osaamisperustaisen kilpailukyvyn ylläpitämistä, ja joiden onnistumista tässä tehtävässään on arvioitava erityisesti tuotannollis-taloudellisten kriteerien kautta.

Kysymykset opetuksen laadusta, opetuksen kehittämistoiminnan systemaattisuudesta, oppivasta organisaatiosta ja laadukkaan opetuksen kriteereistä ovat niin ikään liittyneet yliopistojakin koskettavan valtionhallinnon uudistuneen tulos- ja arviointiohjauksen kehittymiseen ja laajentumiseen. 1980- ja

1990-luvuilla toteutuneen tulosohjausjärjestelmän myötä erityisesti ulkoiset vaatimukset yliopistojen toiminnan kehittämisen ja arviointikäytäntöjen kattavammasta soveltamisesta yliopisto-opetukseen ja niiden keskeisen sisällön ja kriteerien julkittamisesta ovat selvästi lisääntyneet, mitä on edelleen 1990-luvulta lukien korostanut EU-alueen yhteisen koulutuspoliittisten tavoitteiden ja arviointikäytäntöjen täsmentyminen (ks. myös Hodgkinson & Brown 2003, 337–338; Kohler 2003, 317; Ojala 2003, 64–65).

Koulutusjärjestelmien toiminnallisen tehokkuuden arviointi ja koulutuksen merkitys talouden kehittymisen ja kansallisen kilpailukyvyn kannalta on ollut esimerkiksi OECD:n toteuttamien kansainvälisten arviointien kohteena, mikä on mm. Lampisen (1998: 20–21) mukaan merkinnyt koulutuksen välineluoonteen korostumista jo 1980-luvulta alkaen.

Pyrkimys opetuksen ja sitä kautta oppimisen laadun kehittämiseen yliopistopetuksessa ei ole kuitenkaan yksinomaan yliopistojen ulkoisia intressejä palvelevaa toimintaa. Useissa yliopistoissa opetuksen laadun kehittämiseen tähtäävät ponnistelut ovat käynnistyneet jo ennen laajempien ulkoisten arviointia koskevien vaatimusten esittämistä, opetustoiminnan sisäistä lähtökohdista käsin. Ennen kaikkea yliopisto-opettajien ja opetuksen kehittäjien ansioksi voidaan lukea opetuksen laadun nostaminen yliopistollisen toiminnan tärkeäksi osa-alueeksi, jonka on nähty ainakin osittain jääneen muun tiedeellisen toiminnan jalkoihin.

Ennen 1990-lukua opetuksen kehittämisen tutkimus ja opetuksen tietoinen kehittäminen oli keskittynyt pääasiassa Helsingin yliopistoon, Oulun yliopistoon ja Jyväskylän yliopistoon, joita kaikkia yhdistää niiden vahva asema pedagogisessa koulutuksessa. Tätä taustaa vasten on selvää että opetuksen laatuun ja opetuksen kehittämiseen liittyvät kysymykset ovat ensi sijassa olleet juuri näissä yliopistoissa kiinnostuksen kohteena. Kaikilla edellä mainituilla yliopistoilla on pitkät perinteet opetuksen kehittämisen pioneereina maassamme. 1990-luvulle tultaessa opetuksen kehittämissuunnitelmat ja tätä koskeva teorianmuodostus ovat levinneet nopeasti myös muihin Suomen korkeakouluun. Hyvästä tuloksista sekä yliopistojen ja opettajien välisestä keskustelusta ja yhteistyöstä johtuen samat teemat ja toimintamallit toistuivat useissa korkeakouluissa. Esimerkkeinä tästä yhteistyöstä käyvät yliopisto-opetuksen kehittämis- ja asiantuntijaverkosto Peda-Forum, joka perustettiin vuonna 1994 useiden yliopistojen yhteisenä hankkeena.

Peda-Forumissa tavoitteena oli ”luoda valtakunnallinen yliopisto-pedagogiikan yhteistyö- ja asiantuntijaverkosto” (Peda-forum 2004). Peda-Forumissa toiminnan tavoitteisiin liittyi niin ikään vuonna 2001 perustettu Suomen virtuaaliyliopisto SVY, jonka tehtävänä on kehittää yliopistojen alueellista ja valtakunnallista verkostotoimintaa ja edistää tietoverkkojen ja tieto- ja

viestintätekniiikan hyödyntämistä yliopistoissa (Suomen virtuaaliyliopisto 2004). Myös opetusministeriö aktivoitui 2000-luvulle tultaessa korkeakouluopetuksen arvioinnissa ja näin korostuivat vähitellen vaatimukset yliopistojen aiempaa suuremmasta vastuusta opetuksen kehittämisessä.

Opetuksen kehittämiseen tähtäävät toimintamallit ovat Suomessa rakentuneet varsin keskeisesti erilaisten hankkeiden ja ohjelmien sekä näiden toteuttamiseen liittyvän hankerahoituksen muodostamalle perustalle. Hankkeiden kokonaismäärä on vuosien mittaan vaihdellut ja ne voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään, ensinnäkin tutkintorakenteiden ja koulutusohjelmien kehittämiseen ja toisaalta työskentelymuotojen ja opetusmenetelmien kehittämiseen (ks. esim. Serow 1992). Suomalaisissa yliopistoissa tehdyt opetuksen kehittämistoimintaan liittyvät ratkaisut ovat toistuneet varsin samankaltaisina ja samanaikaisesti useimmissa suomalaisissa yliopistoissa. Esimerkiksi kaksi kolmesta tässä arvioinnissa mukana olevasta yliopistosta eli Lapin ja Vaasan yliopistot ovat olleet mukana perustamassa Peda-Forumia ja kaikki kolme yliopistoa ovat olleet mukana myös Suomen Virtuaaliyliopiston hankkeissa.

Opetuksen kehittämistoiminnan tarkoitus ja tavoitteet lienevätkin kaikissa yliopistoissa olleet ja ovat edelleenkin varsin samankaltaisia: tavoitteena on yliopisto-opetuksen laadun ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen, jota voidaan pitää opetuksen kehittämistoiminnan perustarkoituksena. Keinoja tämän perustavoitteen saavuttamiseen on useita ja niiden painopisteet vaihtelevat yliopistoittain. Keinovalikoiman perustyökaluja ovat olleet yliopistopedagogisen koulutuksen ja kursituksen tuottaminen opetushenkilöstölle, opusteknologisten ja erityisesti tieto- ja viestintäteknologisten opetusvälineiden hankkiminen ja kouluttaminen sekä tiedon ja kokemusten välittäminen erilaisista pedagogisista oppimISRatkaisuista. Vaikka opetuksen kehittämistoiminnan perusfunktiot näyttäytyvätkin varsin samanlaisina eri yliopistoissa, vaihtelevat opetuksen kehittämistoiminnan toteuttamiskeinot ja myös toiminnan organisointuminen eri yliopistoissa. Tämä koskee myös tässä arviointitutkimuksessa vertailtavia yliopistoja. Yksi tämän arvioinnin tehtävistä onkin pyrkiä tuottamaan lisävalaistusta opetuksen kehittämistoiminnan funktionaalisen samankaltaisuuden ja toisaalta yliopistokohtaisten mallien toiminnallisen sekä organisatorisen erilaisuuden taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Arviointitutkimuksen eetos on vahvasti yliopistojen omaa kehittämistyötä tukemaan pyrkivä, ja sen empiirinen fokus ja tiedonintressi on tarkoitettu palvelemaan ensisijaisesti yliopistojen itsenäistä tiedontarvetta ja tulevaisuuden kehittämistoimintaa.

1.2 Opetuksen laatu ja laadun arviointi

Opetuksen ja koulutuksen laatu on viime vuosina noussut tärkeäksi tekijäksi korkeakouluopetuksen kehittämisesä. Systemaattinen laatuajattelu ja laatujohtaminen ovat alun perin lähtöisin teollisuudesta, jossa laatuajattelu on ollut merkittävänä toimintaa ohjaavana tekijänä jo 1900-luvun alkupuoliskolta ja johtamisjärjestelmän osanakin jo varsin pitkään. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa opetuksen laatua yliopistotasolla on arvioitu yli 20 vuoden ajan, mutta Suomessa ilmiö on sittenkin vielä varsin tuore. (Parjanen 1998, 35).

Laatuajattelun soveltamista koulutusjärjestelmään ja erityisesti yliopisto-opetukseen on osaltaan hidastanut laadun ulottuvuuksien tunnistaminen ja toisaalta laadukkaan toiminnan kriteeristöjen laatiminen. Teollisuudessa kehitettyjen laatuajattelumien soveltaminen ei olekaan kaikissa tapauksissa ollut kokonaan ongelmatonta, onhan opetuksen laatu jo käsitteenäkin varsin moniulotteinen. Eräs ongelma, jonka on nähty siirtyvän mekanistisesti sovelletun laatuajattelun myötä yliopistomaailmaan on yliopistojen luonteen muuttuminen eräänlaiseksi akateemiseksi tuotantolinjaksi. Tämä uhkakuva saattaa toteutua jos laadun mittarina pidetään yksinomaan työelämän tai kapeiden sidosryhmien vaatimusten täyttämistä laadukkaan yliopistokoulutuksen kriteerinä. (ks. myös Hämäläinen & Kauppi 1993, Davies 2001)

Opetuksen laadun mittaaminen ja arvioiminen on vaikeaa ja riippuvaista monesta tekijästä. Laatu sanana tarkoittaa esineen tai asian ominaispiirrettä, jotakin mikä on ominaista tutkittavalle asialle tai ilmiölle. Arkikielessä sana laatu yhdistetään usein hyvän laadun käsitteeseen, jolloin on kyse vertailusta kahden tai useamman kohteen välillä: laatu määrittyy vertailun kautta. Sanana laatu liitetään korkeatasoiseen ja myönteiseen asiaan. Opetuksen laatua arvioitaessa halutaan tutkia nimenomaan näitä hyviä ja myönteisiä osa-alueita mutta toisaalta myös kehittää vähemmän laadukkaiksi arvioituja osa-alueita. Laatuajattelun vahvuus onkin juuri tässä: laadukkaan toiminnan tunnistamisen lisäksi laatuajatteluun liittyy vahva pyrkimys toiminnan heikompi-
tasoisiksi arvioitujen osa-alueiden kehittämiseen (ks. myös Niinikoski & Karjalainen 2005, 13–15).

Opetuksen laadusta puhuttaessa ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä laadun käsitettä, vaan toiminnan laatua, vaikuttavuutta tai toiminnan onnistuneisuutta joudutaan arvioimaan tapauskohtaisesti, laatimalla mittarit kyseistä toimintaa ja sille asetettuja tavoitteita varten erikseen (vrt. esim. Hodgkinson & Brown 2003, 347-349). Tärkeä tekijä laatua, ja laadun ominaispiirteitä, määriteltäessä on se kenen kannalta laatua tarkastellaan tai kenen näkökulmasta laadukas toiminta määritellään. Koulutuksen laatua tutkittaessa laatua voidaan tarkastella esimerkiksi yhteiskunnan, oppilaan kehittymisen, opettajan työn-

kuvan tai oppilaitoksen taloudellisten seikkojen kannalta. Laatu on myös useimmiten jollain tapaa suhteellista, ja se suhteutuu esimerkiksi muihin samalla kentällä toimiviin oppilaitoksiin. Erityisesti yliopistoja vertailtaessa tämä seikka on tärkeä, koska laatua ei tarkastella vain yliopiston sisäisenä prosessina, vaan useimmiten myös suhteessa muihin yliopistoihin. Laadulla voidaan nähdä olevan vahva sosiaalinen ulottuvuus, joka koulutusjärjestelmän toiminnassa erottaa sitä esimerkiksi teollisen tuotteen laatuominaisuuksista. Mielenkiintoisia yhtymäkohtia koulutuksen laadun osalta voidaan kuitenkin löytää yleisempään palveluiden laatua koskevaan keskusteluun liittyen.

Mitä laatu opetuksessa, opetuksen kehittämisessä ja koulutusratkaisuisissa ja koulutusjärjestelmissä sitten on? Kuten Kohler (2003, 318) toteaa, ei esimerkiksi Bolognan julistuksessa tai Prahan kommuniqueassa laatu käsitteen sisältöä määritellä riittävän yksiselitteisesti ja läpinäkyvästi. Silti laadukkuus on kyettävä tunnistamaan, jotta sitä voidaan analysoida ja arvioida. Laatu käsitteen sisältöä voidaan tarkastella ainakin viidestä ellei useammastakin eri näkökulmasta: (Hämäläinen 1993 ja Saarinen 1993, Raivola 1998: 14–19)

1. Laatu on poikkeuksellisen korkealuokkaista toimintaa (quality as exceptional). Tätä laadun ominaisuutta ei voi mitata, mutta sen voi tunnistaa. Poikkeuksellinen laatu on poissulkevaa ja absoluuttista.
2. Laatu on toimintavarmuutta, häiriöttömyyttä, tasalaatuisuutta. (quality perfection or consistency). Tasalaatuisuutta arvioitaessa tutkitaan koulutusta prosessina. Tasaiseen laatuun pyrittäessä 'tuotantoprosessissa' ei saa ilmetä häiriöitä tai virheellisiä tuotteita. Opetuksessa ongelmaksi saattaa muodostua 'tuotteen' määrittely. Tuotantokontrolli laadun parantajana on perinteisesti ollut käytössä teollisuudessa.
3. Laatu on tarkoitukseen sopivuutta (quality as fitness for purpose). Tarkoitukseen sopivuus voi tarkoittaa joko opetuksen sopivuutta asiakkaan tarpeisiin tai oppilaitoksen sisäisten toiminnallisten tavoitteiden täyttymistä. Kummassakin tapauksessa laatu on etukäteen asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja sitä voidaan myös arvioida suhteessa näihin kriteereihin.
4. Laatu on vastaavuutta rahalle (quality as value for money). Nykyisessä markkinaohjautuvassa maailmassa tehokkuus on yhdistetty yhä useammin laadukkuuteen. Tyypillisiä mittareita voivat olla esimerkiksi kurssien määrät suhteessa käytettävissä oleviin varoihin.
5. Laatu on muutosta, vaikuttamista osallistuvien toimintaan (quality as transformation). Opetuksen laatua tarkasteltaessa keskeistä on opiskelijoissa tapahtuva muutos eli oppiminen tai organisatorisessa toiminnassa esimerkiksi tuloksellisuuden paraneminen.

Korkeakoulujen toimintaa arvioidessa laadulla tarkoitetaan useimmiten toiminnan tarkoituksenmukaisuutta (Stenqvist 1998, 244). Yliopistokontekstissa laatuun liittyy useita näkökulmia (vrt. Kohler 2003, 318–322):

- Koulutusohjelmien laadukkuus on ensisijaisesti niiden tuloksellista toimintaa
- Yliopistokoulutuksen laadun arvioinnin osa-alueina ovat sekä panoksen että tuotoksen laatu, jota voidaan arvioida koulutustavoitteen toteutumisen ja oppimiskokemusten kautta
- Oppimistavoitteiden toteutumista arvioidaan systemaattisten ja yhtenäisten arviointikäytäntöjen kautta suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin
- Koulutuksen ja oppimisen laatu on luonteeltaan suhteellista ja perustuu vuorovaikutteiseen prosessiin.

Kuten edellä esitellyt kriteerit ja näkökulmat osoittavat, on laadun arviointi hankalaa yhtäältä käsitteen moniulotteisuuden vuoksi ja toisaalta arvioinnin kontekstuaalisten tekijöiden takia. Tästä syystä laatua koskevan käsitteen määrittelyn ja arviointiapparaatin operationalisoinnin vaatimukset korostuvat. Laadun käsittämiseksi tarkoituksenmukaisuutena on kuitenkin olemassa vaihtoehtoja. Esimerkiksi Hakkaraisen (1991) mukaan laatu pitäisi kytkeä käsitteenä kehityksen käsitteeseen ja käyttää kehitystä osaltaan laadun kriteerinä. Laadullisen arvioinnin tarkoituksena olisi siis osoittaa, onko kehitystä tapahtunut ja millaista se on luonteeltaan. Hakkarainen toteaa ongelmaksi muodostuvan kehityksen sisällöllisen määrittelyn. Käytettäessä kehitystä laadun määrittelyyn, vertailtavuus eri tieteenalojen välillä vaikeutuu. Hakkarainen arvostelee perinteisiä arviointimenetelmiä passiivisiksi seurannan ja toteamisen menetelmiksi.

Laadun käsitteen määrittely tulee tärkeäksi usein silloin, kun on tarkoitus arvioida laatua tai laadukkuutta. Korkeakouluissa on perinteisesti arvioitu yksilön suorituksia, mutta kokonaistoiminnan laadun arviointi on uudempi ilmiö. Parin viime vuosikymmenen aikana korkeakoulut on veloitettu arvioimaan ja sen avulla kehittämään toimintaansa. Stenqvist (1993, 243) jakaa laadun arvioinnin kolmeen funktioon: 1. *laadun arviointi*, 2. *laadun varmistaminen* ja 3. *laadun valvonta* tai *hallinta*.

Laadun arviointi (quality assessment) liittyy asian tai ilmiön ominaispiirteisiin, yliopistojen laatua arviotaessa useimmiten toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arviointia (Stenqvist 1993, 244). Laadun arviointi voi olla myös muutoksen arviointia, jolloin arvioidaan kuinka paljon lisäarvoa yliopisto oppilailleen tuottaa esimerkiksi työmarkkinoille sijoituttaessa. Laatu liittyy tässä tapauksessa ensisijaisesti yliopiston maineeseen ja toisaalta suoritettun tutkinnon maineeseen. Tällöin liikutaan toiminnan arviointia koskevien objek-

tiivisten kriteerien sijaan kohti subjektiivista laatukokemusta, joka perustuu ainoastaan osaksi objektiivisten laadunarviointien tuottamaan tietoon. Suomessa yliopistotutkinnot ovat ainakin toistaiseksi tuottaneet varsin samanlaisen työmarkkinakelpoisuuden riippumatta yliopistosta, jossa tutkinto on suoritettu, minkä perusteena on ollut suomalaisten yliopistotutkintojen varsin yhtenäinen laatutaso.

Laadun varmistaminen (quality assurance) merkitsee korkeakoulujen toimenpiteitä joiden tarkoituksena on ylläpitää laatua ja näin parantaa organisaattorisen toiminnan sisäistä laatua ja ennakoitavuutta sekä toisaalta ylläpitää ulkoista tilivelvollisuutta. Laadunvarmistus kohdistuu prosessiin, ei tulokseen, ja tavoitteena on jatkuvasti laadukas toiminta. Tärkeinä laadun varmistuksen elementtejä ovat julkinen raportointi toiminnan tuloksellisuudesta sekä yksilöiden vastuu toiminnan ja tuloksen laadun ylläpitämisestä ja parantamisesta. Laadun varmistuksen yhtenä työkaluna voidaan käyttää *tarkastusta* eli *auditointia*, jossa ulkopuolinen asiantuntijaelin tarkastaa laadun varmistamis- ja valvontajärjestelmän toiminnan asianmukaisuuden. Tarkastus keskittyy prosessiin jolla korkeakoulu arvioi tavoitteiden toteutumista, ei varsinaisesta tavoitteisiin tai tuloksiin. *Laadun valvonta tai hallinta* (quality control/management) tarkoittaa ensisijaisesti niitä toimia, jotka on arvioinnissa todettu laadun kehittämisen kannalta välttämättömiksi. *Akkreditointi* liittyy laadukkaan toiminnan tunnistamiseen, ja on eräänlainen laatuleima, joka voidaan myöntää auditoidulle, laatu-kriteerit täyttävälle koulutusohjelmalle tai organisaatiolle. (Stenqvist 1993, 244; Kohler 2003, 322–326)

Käsillä olevassa raportissa arvioidaan opetuksen kehittämistoimintaa, jonka vaikutus opetuksen laatuun näyttäytyy *välillisenä*, lähinnä pedagogisiin ratkaisuihin ja yliopisto-opetuksen didaktiseen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvinä tukipalveluina ja näihin liittyvien teknologisten ratkaisujen tuottamisena (ks. myös Koro 1995, 99–101).

Opetuksen kehittämistoiminta nähdään siten ensisijaisesti opetushenkilöstölle suunnattuina pedagogisen kehittämisen tukipalveluina, joiden puitteissa yliopistopedagogista koulutusta, ja opetustoimintaa tukevaa kurssitusta sekä erilaisia palveluita ja ratkaisuja tarjoamalla pyritään tukemaan opettajia heidän oman työnsä kehittämisessä. Opetuksen kehittämispalvelut ovat siten *mahdollistavia* palveluita, joiden hyödyntäminen perustuu ensisijaisesti opettajakunnan omiin tarpeisiin ja kehittämistavoitteisiin. Tältä osin opetuksen kehittämispalvelut näyttäytyvät pääosin samanlaisina palveluina kuin muutkin palvelut: niiden onnistuneisuutta määrittää keskeisesti sekä kyky vastata opettajakunnan (asiakkaan) tarpeisiin että palveluprosessin onnistunut toteuttaminen, jossa vastuu jakautuu sekä opetuksen kehittämisyksikön henkilöstölle että palveluita käyttäville opettajille itselleen.

1.3 Arviointitutkimuksen viitekehys

Arviointitutkimuksen asemointi tutkimuksen kenttään on välttämätöntä tutkimuksen toteuttamisen reunaehtojen määrittämiseksi ja tutkimuksen tavoitteiden sekä toteuttamisen ehtojen eksplikoimisen kannalta. Koska tutkimuksen benchmarkingvaiheessa sovelletaan vertailevaa analyysyä on syytä pohtia lyhyesti vertailevan arvioinnin reunaehtoja. Erityisesti on pohdittava arvioinnin teoreettista viitekehystä, vertailevan evaluoinnin tasoa, käsitteitä ja tulosten analyysyä.

Funktionaalinen selityspäerusta

Arviointitutkimuksen selityspäerusta rakentuu funktionalismin sovelletun perusidean päerustalle. Tarkastelutapa poikkeaa päerinteisestä makrofunktionalismista asettuessaan mikrotasolle siten, että tarkastelussa sovelletaan funktionaalista selityspäerustaa organisaatiotasosten ilmiöiden tarkastelemiseen ja selittämiseen. Funktionaalinen tarkastelutapa on pitkään yhteiskuntatieteissä käytetty ja siinä on päerimmältään kysymys toimintarakenteen, kuten yhteiskunnallisten instituutioiden, laitosten tai organisaatioiden, olemassaolon tehtävän tai tarkoituksen, funktion selvittämisestä. Funktio kuvaa toimintarakenteen merkitystä siinä sosiaalisessa järjestelmässä, jossa se toimii ja jonka osa se on. Tutkimustoiminnassa tutkimuksen kohteena olevan toiminnon funktion tarkastelemisella pyritään ymmärtämään ja selittämään toiminnan luonnetta ja ominaispiirteitä. (ks. Salminen 2004, 49; Salminen 1984, 68–72).

Taulukko 1. Perusfunktiot julkisten organisaatioiden tutkimuksessa (Salminen 2004, 51–54, Parsons 1960: 36–41)

<p>ADAPTAATIO</p> <ul style="list-style-type: none"> € organisaation ja ympäristön suhde € resurssien hankinta ja käyttö € talouden johto ja budjetointi € suhteet muihin organisaatioihin € ympäristöstä saatu tuki 	<p>TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> € organisaation ja ympäristön suhde € tavoitteiden määrittely, päätöksenteko € palvelutehtävät, toiminnan tulosten ja saavutusten evaluointi € toiminnan kannattavuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus
<p>JATKUVUUS JA YLLÄPITO</p> <ul style="list-style-type: none"> € organisaation sisäiset kysymykset € oikeudellinen päerusta € julkinen intressi € arvojärjestelmät € henkilöstöpolitiikka: motivointi, työtyytyväisyys, moraali 	<p>INTEGRAATIO</p> <ul style="list-style-type: none"> € organisaatioiden sisäiset kysymykset € yhteensovittaminen ja koordinointi € organisointi- ja menettelytavat € johtamisrakenteet € informaallinen organisaatio € kommunikaatiojärjestelmät

Parsonsilaisessa muodossaan funktionalismissa korostuivat sosiaalisen järjestelmän tarpeet ja välttämättömyydet erityisesti makrofunkcionalistisesta näkökulmasta (Salminen 2004, 51). Parsons (1960) esitti osana laajaa funktionalistista selityspurustaansa varsin kompaktin funktionalistisen mallin, jonka mukaan sosiaaliseen toimintaan liittyy neljä vaatimusta: 1) adaptaatiovaatimus, 2) tavoitteiden saavuttamisvaatimus, 3) integraatiovaatimus sekä 4) jatkuvuuden ja järjestelmän ylläpidon vaatimus. Nämä vaatimukset voidaan esittää taulukon 1 mukaisena nelikenttänä.

Organisatoriseen toimintaan sovellettu perusfunktioita koskeva tarkastelu perustuu Parsonsin esittämään AGIL-malliin (adaptation, goal-attainment, integration, latency), jossa sosiaalisten instituutioiden funktiot jakautuvat sisäisen/ulkoisen sekä keino/tavoite-ulottuvuuksien suhteen nelikenttään. *Adaptaatiovaatimus* koskee organisaation tai toiminnon sekä toimintaympäristön välistä suhdetta. Tässä suhteessa organisaation välttämättömyytenä on resurssien etsiminen toimintaympäristöstä ja toimintaympäristöön sopeutuminen. *Tavoitteiden saavuttamisvaatimus* koskee niin ikään organisaatioiden ja toimintaympäristön suhdetta ja tältä osin organisaation välttämättömyytenä on toimintaympäristöön suuntautuvien tavoitteiden saavuttaminen, jota seurataan, arvioidaan ja joka määrittää toiminnan kannattavuutta ja vaikuttavuutta. *Integraatiovaatimus* puolestaan koskee organisaation osien välisen tasapainon ylläpitämistä ja toiminnan sisäistä koordinoitua tukevien järjestelmien, kuten johtamis- ja kommunikaatiojärjestelmän ylläpitämistä sekä toimintaan liittyvien menettelytapojen kehittämistä. Jatkuvuuden ja järjestelmän ylläpidon vaatimus tähtää organisaation jatkuvuuden takaamiseen, osaamisen ja arvovakenteiden kehittämiseen ja ylläpitoon. Organisaatioita koskevissa näkemyksissään Parsonsin painopiste oli 'objektiivisessa' ulottuvuudessa, joka liittyy laajempien sosiaalisten rakenteiden olemassaoloon ja merkitykseen. Niiden tarkoituksena on legitimoida organisaatioiden olemassaolo yhteisten arvojen välittäjinä. (Salminen 2004, 52, Parsons 1960: 36-41; Scott 1995: 20-21).

Esitetyistä perusfunktioista keskeisin on tutkimuksen lähtökohta-olettamuksen mukaan *tavoitteiden saavuttamista koskeva perusfunktio*, jonka tarkastelu muodostaa tämän tutkimuksen keskeisen viitekehyksen ja tarkastelunäkökulman. Opetuksen kehittämistoiminnan manifestoiduksi tavoitteeksi määritellään tässä tutkimuksessa yliopistojen opetuksen laadun ylläpitäminen ja jatkuva kehittäminen opetuksen *kehittämispalveluiden avulla*. Tavoitetta voidaan pitää luonteeltaan varsin yleisenä, mutta silti riittävän eksplisiittisenä ajatellen arvioinnin kohteena olevan toiminnan luonnetta. Tässä raportissa ei määritellä konkreettisia tavoitetasoja opetuksen kehittämistoiminnalle, mikä johtuu opetuksen kehittämistoiminnan luonteesta: opetuksen laatu ei näkemysmekanismemme mukaan tule eikä voikaan tulla koskaan valmiiksi, vaan sitä tulee

jatkuvasti kehittää. Valittua tarkastelunäkökulmaa tukee osaltaan yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointi benchmarking-asetelman avulla.

Tavoitteiden saavuttamista koskevan perusfunktion lisäksi tässä raportissa sivutaan jatkuvuuden ja ylläpidon perusfunktiota, erityisesti yliopistojen opetukseen ja opetuksen kehittämistoimintaan liittyvien arvovakenteiden ja -järjestelmien tarkastelun osalta sekä integraation perusfunktiota, erityisesti organisoitumista koskevan tarkastelun osalta.

Vertaileva evaluointi

Vertailevan evaluoinnin tasoa määriteltäessä on pohdittava millä laajuudella ja millaisin periaattein vertaileva evaluointi on mahdollista suorittaa. Laajassa mielessä vertaileva evaluointi voi pohtia sekä järjestelmä- että organisaatio-tasoisia kysymyksiä evaluointiprosessin metodisista ja sisällöllisistä tekijöistä riippuen. Toisaalta vertailevan evaluoinnin tason määrittely voidaan tehdä myös pohtimalla, suoritetaanko evaluointi järjestelmien sisäisiä (esim. kunta-vertailut, organisaation eri osien vertailut) vai järjestelmien välisiä (esim. maa-vertailut, yksityinen-julkinen-vertailut) kysymyksiä korostaen. Kolmas vertailevan evaluoinnin tasoon liittyvä strateginen valinta liittyy tutkimuskohteen samankaltaisuuteen ja/tai erilaisuuteen (Vartiainen 2002, 360–369).

Tässä tutkimuksessa vertailun kohteena on kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoiminta, joten vertailun tasoksi määrittäyty varsin luonnollisesti organisaatiotasoinen analyysi. Analyysiä tehdään tutkimukseen valittujen yliopistojen näkökulmasta, myös tulokset kuvaavat valittujen yksikköjen käytänteitä eivätkä ole sinällään yleistettävissä kaikkiin Suomen yliopistoihin. Vertailevan evaluoinnin onnistumisen keskeisin lähtökohta lienee kumpaankin menetelmään liittyvä *käsitteellinen ymmärrys*. Relevantti vertailuasetelma vaatii käsitteiden selkeyttämistä siten, että eri osapuolet (tutkijat, kohderyhmät, poliitikot jne.) tulkitsevat ja ymmärtävät käytetyt käsitteet samalla tavalla. Arvioinnissa pätee samaa logiikka, tuloksellisuuden sisällön määrittäminen sekä indikaattoreiden ja kriteereiden operationalisointi näyttelevät merkittävää osaa evaluointitulosten tulkinnassa. (Vartiainen 2002, 365).

Vertailevan arvioinnin kannalta tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden määrittely on niin ikään tärkeätä, koska vertailu lisää entisestään analyysin vaativuustasoa. Vaativuustaso kohoaa erityisesti siksi, että vertailevaan evaluointiin perustuvassa tutkimusasetelmassa käsitteitä käytetään sekä evaluointiasetelman toteuttamisen ja analyysin vaiheissa että analyysitulosten vertailun vaiheessa. Yliopisto-opetuksen ja sen arvioinnin käsitteistö on laaja ja monipuolinen mutta samalla melko vakiintunut. Tästä syystä nyt käsillä olevan tutkimuksen

käsiteapparaatti ei tuottane ongelmia vertailevan arvioinnin analyysiin. (Vartiainen 2002, 366–368).

Vertailevassa evaluoinnissa *tutkimustulosten analyysi* on menetelmäriippuvainen, mutta myös evaluoinnin tasosta riippuvainen. Oletuksena on, että vertaileva evaluointi tuottaa vertailtavissa olevaa informaatiota parhaiten silloin kun analysoitavat yksiköt ovat mahdollisimman samankaltaisia. Oletus perustuu näkemykseen, jonka mukaan samankaltaisten yksiköiden evaluointiin on helpompi muodostaa yhteiset ja luotettavat evaluointikriteerit. Tutkimuskohteiden suuri erilaisuus johtaa vertailevan evaluoinnin konkreettisuuden pienenemiseen ja tutkimustulosten analyysin jäämiseen kuvaamisen tasolle (Vartiainen 2002, 366).

Väitettä voidaan perustella huomioilla vertailutason merkityksestä. Vertailutasolla tarkoitetaan, kuten aikaisemmin todettiin, vertailuun valittua kokonaisuutta, joka tutkimusprosessissa jaetaan vertailtavissa oleviin ”viipaleisiin”. Usein ongelmia tuottaa vertailutason mikrotasoinen viipalointi, koska havainnot muodostuvat kuvaileviksi ja rajallisesti yleistettäviksi, eikä niillä enää ole kykyä tuottaa johtopäätöksiä makrotasolla. Tässä tutkimuksessa vertailukohteet ovat peruseriaatteiltaan melko samankaltaisia. Näin ollen voidaan olettaa, että tutkimustulosten vertaileva analyysi voi edetä kuvailua pidemmälle ja antaa myös oikean kuvan mukana olevien yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnasta. (Vartiainen 2002, 366).

Tässä arviointitutkimuksessa keskitytään kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoimintojen organisaatiotasoiseen vertailuun oppimisen laatua tukevan opetuksen kehittämistoiminnan näkökulmasta. Arviointiote perustuu menetelmällisesti monitahoarvioinnin ideaan. Työhön liittyy vahvasti vertailevan arvioinnin ote, joka toteutetaan benchmarking-vertailuna. Arvioinnin lähtökohtaisena intressiperustana on näkemys arviointitoiminnasta oppimisprosessina, johon monitahoarvioinnin keinoin sitoutetaan arviointiin osallistuvat intressi- tai sidosryhmät. Toisaalta arvioinnissa korostuu funktionaalinen tarkastelutapa koskien tarkastelun kohteena olevaa opetuksen kehittämistoimintojen kokonaisuutta sekä sen organisoitumistapoja ja erityisesti vaikuttavuusanalyysiä.

2 Arvioinnin lähtökohdat ja toteuttaminen

2.1 Arvioinnin tavoitteet, arviointiprosessi ja aineistot

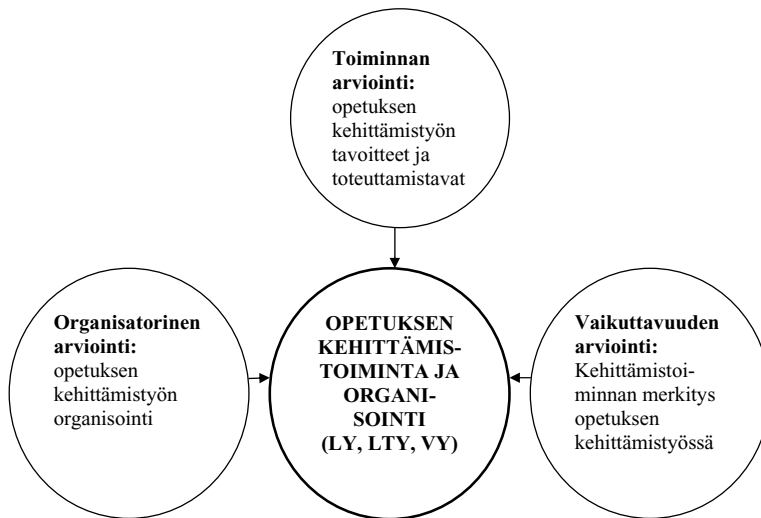
Käsillä olevan arviointitutkimuksen *tavoitteena on arvioida opetuksen kehittämistoiminnan toteuttamista, organisointia ja vaikuttavuutta* kolmessa suomalaisessa yliopistossa. Asetettuun tavoitteeseen liittyen etsitään vastausta seuraaviin operationalisoituihin kysymyksiin:

1. Millaisista lähtökohdista arviointitoiminta on vertailuyliopistoissa käynnistynyt ja millaisten vaiheiden kautta kehittynyt nykytilanteeseen?
2. Miten opetuksen kehittämistoiminta on vertailuyliopistoissa organisoitu?
3. Millainen vaikuttavuus opetuksen kehittämistoiminnalla on erityisesti vertailuyliopistojen opetushenkilöstön toiminnan ja opetuksen kehittämistyön kannalta? Missä määrin valitut organisoitumistavat ja toimintamallit kykenevät palvelemaan opetuksen kehittämistoiminnan peruskuntioita?

Raportin toteutus perustuu kolmen yliopiston, Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vertailevaan arviointiin. Arviointi rakentuu menetelmällisesti monitahoarvioinnin idean perustalle, jonka toteuttaminen edellyttää varsin monipuolista tutkimusaineistojen käyttöä. Vertailuasetelman tuottaminen edellyttää lähtökohtaisesti tätä edeltävää tapaustutkimuksellista kuvausta arviointiin osallistuvista vertailuyliopistoista.

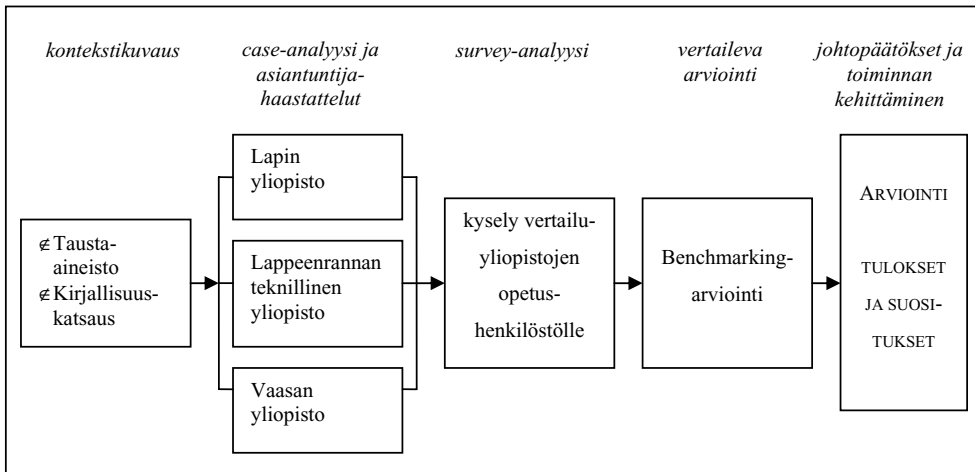
Case-analyysin toteuttaminen palvelee vertailevaa arviointia siten, että se tekee ymmärrettäväksi arviointiin osallistuvien yliopistoyksiköiden noudattamat ratkaisut opetuksen kehittämistoimintaan liittyen. Yliopistokohtaisen opetuksen kehittämistoiminnan ”historiallisuuden”, nykyhetkeä edeltävän kehityksen kuvauksen, rakentaminen osaksi arviointitutkimuksellista tarkastelua avaa lukijalle yleiskuvauksen opetuksen kehittämistoiminnan vaihteellisuudesta ja taustoista. Tämä takaa sen, että lukija voi paremmin arvioida, mikä yksittäisessä vertailuun osallistuvassa yliopisto-organisaatiossa on juuri sille ominainen toiminnan järjestämisen piirre, ja miten se välittyy niihin arvioi-

hin, jotka kuvaavat opetuksen kehittämistoiminnan toteuttamista. Yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan arviointiasetelma muodostuu kolmesta erillisestä moduulista, jotka esitellään seuraavassa kuviossa (kuvio 1). Vertailtavaa tietoa arviointiin osallistuvien yliopistojen opetuksen kehittämisestä saadaan analysoimalla seuraavassa kuviossa esitetyt osa-alueet benchmarking-idean mukaan. Näin mahdollistetaan arviointitulosten hyödyntäminen mukana olevien yliopistojen käytännöistä oppimalla.



Kuvio 1. Opetuksen kehittämistyön arviointiasetelma

Tutkimusasetelmassa on kuvattuna arviointitutkimuksen eteneminen vaiheittain ja sen keskeiset aineistot sekä tutkimusmenetelmät. Arvioinnin kontekstikuvaus rakentuu tausta-aineiston kuvauksella ja etenee arviointitutkimusta koskevan kirjallisuuskatsauksen kautta tutkimuksen tavoitteenasetantaan. Arvioinnin kontekstualisoinnin kautta hankkeen tutkimustehtävä ja -asetelma sekä menetelmät suhteutetaan arvioinnin tavoitteistoihin. Lisäksi kontekstualisoinnissa arviointihanke asemoidaan sekä arviointiteoreettisesti että empiiristen menetelmiensä kautta arviointitutkimuksen kenttään. Arviointitutkimuksen arviointiprosessi esitetään seuraavassa kuviossa (kuvio 2).



Kuvio 2. Opetuksen kehittämistoiminnan arviointiprosessi

Arvioinnin seuraavan vaiheen muodostavat vertailuyliopistoja koskevan tapaustutkimuksellisen tarkastelun toteuttaminen. Perinteiseen case-analyysiin nähden kyse on tässä tapauksessa suppeammasta tarkastelusta, jollainen on perusteltu ratkaisu monimenetelmäisen ja useita erilaatuisia aineistoja hyödyntävässä arviointitutkimuksessa. Case-tarkastelun tavoitteena on hahmottaa opetuksen kehittämistoiminnan etenemistä vertailuyliopistoissa ja siten kuvata vertailuyliopistoja opetuksen kehittämistoiminnan kontekstina. Case-tarkastelu rakentuu osittain dokumenttiaineiston ja osin tehtyjen teemahaastatteluiden varaan. Lisäksi aineistona käytetään tilasto- ja www-aineistoja.

Case-analyysin ja haastattelujen pohjalta laadittu kysely muodostuu vertailuyliopistojen opetushenkilöstölle suunnattuun www-kyselyyn, johon vastasi yhteensä 171 vertailuyliopistojen opettajaa ja tutkijaa. Kysely toteutettiin loka–marraskuun 2004 aikana. Kyselyaineiston analyysin avulla tarkastellaan mm. vastaajien käsityksiä ja arvioita 1) omasta yliopisto-opettajuudesta, 2) opetuksen kehittämistoiminnan tärkeydestä, toteutumisesta ja hyödyllisyydestä, 3) opetuksen kehittämistoimintaan osallistumista tukevia ja estäviä tekijöitä sekä 4) opetuksen kehittämistoimintaan liittyviä asenteita.

Kyselyaineistoon niin ikään perustuvassa benchmarking-vertailussa tarkastellaan toiminnan vaikuttavuutta suhteessa yliopistokohtaisesti arvioituihin opetuksen kehittämistoiminnan piirteisiin. Tavoitteena on tarkastella erilaisiin toiminnallisiin ratkaisuihin ja toimintakulttuureihin liittyvien tekijöiden yhteyttä opetushenkilöstön arvioihin opetuksen kehittämispalveluista. Benchmarking-vertailun perusteella voidaan tekijöiden näkemyksen mukaan karottaa yliopistojen erilaisia piirteitä ja tehdä ymmärrettäväksi opetuksen kehittämistoiminnan käytäntöjen kytkeytymistä suhteessa toiminnan piirteisiin ja niihin liittyviin vastaajien arvoihin, asenteisiin ja arvioihin.

Arviointitutkimuksen lopuksi kuvataan arvioinnin keskeiset tulokset sekä kootaan tutkimuksen havainnot. Lisäksi tehdään yleistäviä havaintoja tutkimuksen kaikkien osa-analyyysien kautta ja annetaan tutkijaryhmän suositukset koskien toiminnan kehittämistä vertailuyliopistoissa.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen arviointimenetelmänä käytetään monitahoarviointia. Monitahoarvioinnin keskeisenä periaatteena on se, että arviointikohdetta tarkastellaan erilaisten arviointikonaisuuksien ja intressiryhmien kautta. (ks. Vartiainen 2003, 8, 10–12). Intressiryhmäanalyyysien voidaan katsoa kuuluvan siihen laajaan perheeseen teoreettisia lähestymistapoja, jotka suosivat konstruktivismia mieluummin kuin realismia, pluralismia mieluummin kuin yksittäistä kuvaa todellisuudesta. Näin on laita myös monitahoarvioinnissa, jonka tarkoituksena on osallistavan evaluoinnin yleisten periaatteiden mukaisesti liittää arviointiprosessiin arvioitavan ilmiön kannalta merkittävät avainryhmät (vrt Vedung 1997, 69–75). Tätä perustellaan sillä, että eri avainryhmien oletetaan tekevän omat arvionsa, omien ja muista poikkeavien, ei kaikille yleisten ja yhtäläisten, kriteereiden varassa. (Vartiainen 2003, 12).

Menetelmällisesti monitahoarviointi pitää sisällään neljä erityyppistä evaluoinnin lähestymistapaa. Ensimmäistä lähestymistapaa kutsutaan *laaja-alaisuudeksi*. Yksi sen tärkeimmistä ominaisuuksista on vahva informatiivisuus, sillä mallissa keskitytään informaation keräämiseen ja siihen liittyvän empiirisen tekniikan kysymyksiin. Mielenkiintoista laaja-alaisen monitahoarvioinnin mallissa on se, että mallin keskeinen tavoite on kuvaileva analyysi ilmiöstä. Laaja-alaisuus viittaa myös siihen, että tässä lähestymistavassa arviointikohteen avainryhmät otetaan mukaan arviointiprosessiin mahdollisimman laajasti, eikä arvioinnin osallisia karsita esimerkiksi valta- tai resurssinäkökohtien valossa (Vedung 1997, 75). Kaikki keskeiset avainryhmät halutaan nähdä arvioinnin kannalta yhtä merkittäviksi. Edelliseen viitaten on ymmärrettävää, että laaja-alaista monitahoarviointia tiukimmassa muodossaan sovellettaessa analysoitavan aineiston määrä kasvaa siinä määrin laajaksi, että aineiston syvälinen analyysi on vaikeata. (Vartiainen 2003, 10–11).

Toinen monitahoarvioinnin perspektiivi on *neuvottelevuus*. Arvioinnin kannalta mallin mielenkiintoinen näkemys on se, että toimintaan liittyvien avainryhmien oletetaan neuvottelevan evaluointiprosessin rakenteesta ja arviointikriteereistä. Mallin sovellukseen liittyy myös oletus vallasta. Mitä suurempi valta jollakin avainryhmällä on, sen paremmin se voi vaikuttaa arviointiprosessin implementointiin ja arviointikriteereiden valintaan. Lähtökohtaisesti neuvotteleva monitahoarviointi pitää tuloksellisena sellaista organisaatiota,

joka ensisijaisesti tyydyttää eniten valtaa omaavien jäsentensä tarpeet, ja takaa samalla itselleen näiden tuen ja resurssien jatkuvan saatavuuden. Tähän perustuen mallissa korostetaan sitä, että eniten valtaa omaavien avainryhmien tulee ensisijaisesti olla osallisena arviointiprosessissa. (Vartiainen 2003, 10–11.)

Kolmatta monitahoarvioinnin näkökulmaa kutsutaan *sosiaaliseksi oikeudenmukaisuudeksi*. Lähestymistapa korostaa ”vähäisimmän hyödynsaajan” asemaa kriteerinä, johon evaluointikohteen toimintaa peilataan. Arviointia varten olisi sen vuoksi operationalisoitava tietty vähimmäistason periaate, johon toiminnan onnistuneisuutta voidaan verrata. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta korostavassa arvioinnissa tuloksellisin on organisaatio, joka kompensoi kaikkein heikoimman avainryhmän heikkoudet. Mallin periaatteiden mukaisesti evaluointiprosessiin osallistuviksi keskeisiksi avainryhmiksi nousevat post-strukturalistisen periaatteen mukaiset ryhmät, joiden intressit perustuvat ensisijaisesti kollektiivisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. (Vartiainen 2003, 10–11.)

Neljäs monitahoarvioinnin malli perustuu *evolutionaariseen* näkökulmaan. Lähestymistapaa kutsutaan evolutionaariseksi siksi, että se tulkitsee arviointikohdetta suhteessa sen ympäristön muutokseen. Mallin vahvana oletuksena on ajatus siitä, että organisaation on sopeuduttava ympäristönsä kehitykseen. (Vartiainen 2003, 10–11.)

Evolutionaarinen näkökulma sisällyttää arviointiin aikaperspektiivin, joka puuttuu muista monitahoarvioinnin osamalleista. Aikaperspektiivi mahdollistaa ajan kuluessa tapahtuvien muutosten huomioimisen. Nämä muutokset voivat liittyä sekä avainryhmien vaihtumiseen että näiden ryhmien preferenssien muuttumiseen. Sen tunnustaminen, että avainryhmät ja niiden preferenssit ovat alttiita muutoksille on evolutionaarisen monitahoarvioinnin peruskysymys. Näkökulma korostaa, että toiminta, joka on tehokasta tiettynä hetkenä voi olla tehotonta toisena hetkenä, koska se konteksti, jossa toiminta tapahtuu, on muuttunut. Avainryhmien valinnan osalta evolutionaarinen malli korostaa intressitahojen arvoja ja arvostuksia. Sen mukaan arviointiprosessin osallisiksi tulisi valita avainryhmät, jotka mahdollisimman monipuolisesti edustavat intressiryhmien arvomaailmaa.

Edellä lyhyesti kuvattujen monitahoarvioinnin lähestymistapojen ominaisuuksia yhdistämällä voidaan luoda arviointiasetelma, joka parhaiten sopii kulloinkin tutkittavaan ilmiöön. Opetuksen kehittämistoiminnan analyysin kannalta monitahoarviointia sovelletaan seuraavien periaatteiden mukaisesti:

- arvioinnissa käytetään sekä laadullista että määrällistä informaatiota,
- arviointikriteerit laaditaan arviointikohdetta varten – yleisiä kriteereitä ei sovelleta,
- arviointiprosessiin otetaan mukaan ne tahot, jotka ovat yhteistyössä tai muuten merkittäviä arvioitavan kohteen toiminnan kannalta,

- arviointi perustuu kyselyihin, haastatteluihin, ryhmäkeskusteluihin ja erilaisiin kirjallisiin, tilastollisiin tms. materiaaleihin,
- analyysissä otetaan huomioon arvioitavan kohteen toimintakonteksti.

Tässä tutkimuksessa kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoimintaa tarkastellaan osana suomalaista opetuksen kehittämistyötä,

- arviointikriteereiden tuottamat tulokset muodostetaan arvolausekkeiksi,
- arvioitavan toiminnan vaikuttavuus ilmenee edellä sanotuissa arvolausekkeissa.

Arvioinnin monimenetelmäisyys, se, että arvioitavaa ilmiötä kuvataan useiden erityyppisten aineistojen kautta palvelee arvioinnin laatua ja luotettavuutta, vaikkakin opetuksen kehittämistoiminnan laadun ja vaikuttavuuden arviointiin liittyy samantyyppisiä ongelmia kuin opetuksen arviointiin: laatukriteerien muuttaminen arviointi-indikaattoreiksi on vaikeaa (ks. Romainville 1999, 418). Useampien aineistojen analysoinnin ja useampien informanttien hyödyntämisen kautta muotoutuvaa kuvaa arvioitavasta ilmiöstä voidaan kuitenkin pitää oleellisesti kattavampana ja yleistettävämpänä kuin mikä on mahdollista yhden aineistotyyppin varaan rakentuvassa arvioinnissa.

2.3 Benchmarking vertailevassa arvioinnissa

Benchmarking on käsitteenä monia toisistaan hieman poikkeavia määritelmiä. Praktinen määritelmä luokittelee benchmarkingin arvioinnin ja kehittämisen välineeksi – välineeksi, jonka avulla analysoidaan ja jaetaan tietoa, jota on kerätty omasta ja toisista, itseä kiinnostavista organisaatioista. Näin ollen benchmarkingiin liittyy aina myös vertailtavuuden idea. Vertailevaa benchmarkingia painotetaan menetelmänä siksi, että näin oletetaan saavutettavan sellaista tietoa, joka auttaa kehittämään omaa organisaatiota toisten toimintatavoista oppimalla ja joka palvelee arvioinnin perusteella muodostuvaa hyötyä toiminnan osapuolille (ks. Vartiainen 2001, 24–27).

Vaikka benchmarking sisältää vertailtavuuden idean se ei kuitenkaan tavoittele paremmuusjärjestyksien tai tuloslistojen luomista, mikä vertailevan arviointitutkimuksen näkökulmasta onkin järkevää. Lähinnä vertailua sovelletaan olosuhteiden, prosessien ja menettelytapojen analyysiin tähtäimenä ns. parhaiden käytäntöjen omaksuminen. Toisaalta vertaileva ote antaa mahdollisuuden myös oman toiminnan ongelmakohtien tunnistamiseen. Benchmarking-vertailun avulla voidaan etsiä ja löytää ns. gappeja, jotka tulevat esiin vain silloin kun oman organisaation informaatio asetetaan vertailevaan analyysin verrokkiorganisaatioiden informaation kanssa.

Benchmarkingin tyyppejä tai malleja on monia, joista mikään ei välttämättä ole sellaisenaan sovellettavissa. Kuten muissakin arviointimenetelmissä täytyy benchmarkingissakin muokata menetelmä aiottuun kohteeseen sopivaksi. Benchmarkingin tyyppejä on löydettävissä huomattava määrä. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä benchmarkingin tyyppejä ovat strateginen, prosessi- ja sisäinen benchmarking.

Strateginen benchmarking viittaa tilanteeseen, jossa organisaatio haluaa uudistaa tai kehittää toimintastrategiaansa. Tällöin benchmarkingin avulla voidaan analysoida tehtävissään hyvin onnistuneiden organisaatioiden toimintaa kokonaisuutena, keskittymällä esimerkiksi organisaation kompetenssialueisiin ja -vaatimuksiin, palvelu- tai tuotantoprosesseihin tai responsiivisuuteen, kykyyn ottaa huomioon organisaatioympäristössä tapahtuvat muutokset. Strateginen benchmarking ei tuota yksityiskohtaisia toimintasuosituksia yksittäisiin ongelmiin, vaan ideoita pitkän tähtäimen kehittämistyöhön. Tämän tutkimuksen analyyseissä on viitteitä strategisesta benchmarkingista siinä mielessä, että prosessissa mukana olevien yliopistojen opetuksen kehittämistoimintaa analysoidaan osaltaan myös kokonaisuutena, jotta saataisiin selville tulevaisuuden kehittämistarpeet ja painopistealueet.

Prosesseihin kohdistuva benchmarking on nimensä mukaan organisaation toimintaprosessien kehittämisen väline. Kun analyysivälineeksi valitaan prosessien benchmarking on vertailuorganisaatioiden valinnassa kiinnitettävä huomiota siihen, että kumppanit valitaan samalta tai hyvin läheiseltä alalta. Tässä mielessä prosessien benchmarking poikkeaa strategisesta benchmarkingista, jossa vertailuorganisaatioiden ei välttämättä tarvitse olla saman alan organisaatioita. Prosesseihin kohdennettu analyysi tuottaa informaatiota, joka on hyödynnettävissä yksittäisten ongelmien ja kehittämistarpeiden ratkaisemiseen. Näin analyysin tulokset ovat hyödynnettävissä lyhyellä aikavälillä. Nyt käsillä oleva tutkimus on suurelta osin prosesseihin kohdistuvaa analyysyä. Tutkimuksessa mukana olevien yliopistojen opetuksen kehittämistoimintaa tarkastellaan organisaatioiden näkökulmasta siten, että analyysi kohdennetaan erityisesti toimintaprosesseihin ja -malleihin ja niiden vaikutavuuteen.

Organisaation sisäinen benchmarking kerää, analysoi ja vertailee organisaation eri yksiköiden tuottamaa informaatiota. Organisaation sisäinen benchmarking on analyysiprosessina ehkä kaikkein helpoin, koska voidaan olettaa, että informaation saanti on sujuvaa ja vertailtavuus korkealla tasolla. Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia osittain myös sisäiseksi benchmarkingiksi koska se toteutetaan kolmen yliopiston (eri organisaatioyksikköjä, mutta saman hallinnonalan toiminnassa ja ohjauksessa olevia) kesken (vrt Vedung 1997: 115–117).

2.4 Arviointi-indikaattorit ja -kriteerit

Tutkimuksen arviointi-indikaattorit ja kriteerit rakentuvat monitaho-arvioinnin perusidean mukaisesti arvioitavan toiminnan kannalta keskeisten toimijatahojen ja sidosryhmien osallistumiseen arviointiprosessiin. Tältä osin arviointi-instrumenttien laadinta on perustunut yhteistoimintaan eri arvioinnin kannalta relevanttien toimijatahojen, kuten opetuksen kehittämissyksikön vetäjien ja opetushenkilöstön kanssa. Monitahoarvioinnissa aineistoa kerätään sekä laadullisin että määrällisin menetelmin, otetaan huomioon arvioitavan kohteen toimintakonteksti ja arviointikriteerit laaditaan arviointikohdetta varten, eikä yleisiä kriteereitä sovelleta. Arviointikriteerit ja niiden tuottamat tulokset muodostetaan arvolausekkeiksi, jotka kuvaavat toiminnan vaikuttavuutta. (Vartiainen 2003, 7–9).

Millaisena laadukas opetuksen kehittämistoiminta arvioinnissa näyttäytyy – millaisia arviointi-indikaattoreita ja -kriteereitä tutkimuksessa sovelletaan? Tutkimuskirjallisuuteen, tutkimukseen ja arviointikokemukseen perustuvan näkemyksemme mukaan laadukkaaseen ja hyvin organisoituun yliopistojen opetuksen kehittämistoimintaan liittyy seuraavia tämän arviointitutkimuksen kokonaisuuden kannalta tärkeitä toiminnallisia piirteitä:

- 1) opetuksen kehittämistoiminnalle on asetettu konkreettiset ja mitattavissa olevat tavoitteet, jotka perustuvat yliopiston toimintastrategiaan. Laadukas opetuksen kehittämistoiminta perustuu toiminnan jatkuvaan kehittämiseen ja toiminnan kehittämistä suunnitellaan myös tulevaisuutta silmällä pitäen.
- 2) opetuksen kehittämistoiminta on organisoitu siten, että organisaatiotukien tukee yliopiston opetuksen kehittämistoiminnalle asettamia tavoitteita. Mitään yleistä tai yleispätevää organisointitapaa ei ole mahdollista eikä tarpeellista esittää, vaan opetuksen kehittämistoiminnan organisointitavan tulee olla kytköksissä siihen kontekstiin, jossa opetuksen kehittämistä toteutetaan
- 3) opetuksen kehittämistoiminnalla on yliopiston johdon tuki ja toiminnan kannalta riittävät resurssit, kuten tilat ja välineet
- 4) opetuksen kehittämistoiminnalla tulee olla taattu riittävä jatkuvuus, jotta kehittämistoiminnan suunnittelu riittävän tavoitteellisella ja ajallisesti riittävän pitkällä aikavälillä on mahdollista
- 5) opetuksen kehittämistoiminnan kokonaisuudesta vastaa nimetty henkilö, jolla on tarpeellinen koulutus ja osaaminen tehtävään
- 6) opetuksen kehittämistoiminta perustuu toimintamuotojensa ja toteutuksensa osalta yliopiston opetushenkilöstön kouluttautumistarpeisiin ja tätä tukeviin osaamiskartoituksiin ja palautejärjestelmään. Laadukkaan

opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteena on opetuksen laadun jatkuva parantaminen ja opetustyön mielekkyyden lisääminen sekä opetuksen asiantuntijuuden lisääntyminen yliopistossa tuottamalla kouluttautumisen kautta valmiuksia yliopisto-opettajuuden tueksi.

Edellä kuvattu kriteeristö on tätä arviointitutkimusta varten laadittu ja sen sovellusala liittyy opetuksen kehittämistoimintaan. Arviointikriteerit muodostavat tämän arvioinnin opetuksen laatua kuvaavan viitekehyksen, jonka perusteella tutkimuksen tulokset, johtopäätökset ja suositukset muodostuvat.

3 Opetuksen kehittämistoiminta ja organisointitavat

Vertailuyliopistojen opetuksen kehittämistoimintaan liittyen seuraavassa muodostetaan yleiskuvaus toiminnan vaiheista sekä toteutustavan valintaan vaikuttaneista tilannetekijöistä. Tavoitteena on taustoittaa vertailuyliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan kontekstuaalisia tekijöitä, ja näin luoda taustaa toteutuneiden ratkaisujen ymmärtämiseksi ja suhteuttamiseksi toiminnan perusfunktioihin, joista tärkeimmät tässä tarkastelussa liittyvät tavoitteiden saavuttamisen sekä integraation ja toiminnan jatkuvuuden turvaamisen perusfunktioihin.

3.1 Arviointirunko

Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteisiin ja organisointiin vertailuyliopistoissa liittyen tapahtuva informaatio perustuu laadullisiin arviointimenetelmiin lukeutuvien taustaselvitysten, dokumenttimateriaalin ja tutkimusten tarkasteluun. Näistä materiaaleista saatavaa tietoa täydennetään asiantuntijahaastattelulla, jotka on kohdistettu opetuksen kehittämisestä vastaaville henkilöille, yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnasta vastaavalle johdolle sekä opetushenkilöstön edustajille vertailuyliopistoissa. Opetuksen kehittämistoiminnan *tavoitteita ja organisointia* tarkastellaan seuraavassa esitettävien lyhyiden case-kuvausten jälkeen asiantuntijahaastattelussa korostuvien seuraavien teema-alueiden kautta:

- 1) Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteet ja toiminnan painopisteet
- 2) Opetuksen kehittämistoiminnan organisointi
- 3) Opetuksen kehittämistoimintaan liittyvät hankkeet ja niiden merkitys
- 4) Yliopiston johdon tuki opetuksen kehittämistoiminnalle
- 5) Opetuksen kehittämistoiminnan sidosryhmät
- 6) Tavoitteiden saavuttaminen
- 7) Opetuksen kehittämistoiminnan jatkokehittely.

3.2 Case 1: Lapin yliopisto

Opetuksen kehittämistoiminta Lapin yliopistossa

Lapin yliopistossa opetuksen kehittämistoiminnan laajeneminen voidaan ajoittaa vuoteen 1994, jolloin yliopiston perustehtävien ja tutkintorakenteiden kokonaisarviointi toteutettiin. Kyseinen arviointi nosti esiin myös opetuksen kehittämistoiminnan. Opetuksen kehittämistoiminta on pitkään perustunut Lapin yliopistossa ensisijaisesti tiedekunnissa toteutettuun opetuksen kehittämistoimintaan, jota luonnehtivat keskeisesti tiedekuntakohtaiset tarpeet ja kehittämistavoitteet. Eniten tunnustusta opetuksen kehittämistyöstä on saanut sosiaalityön laitos, joka on kahteen otteeseen valittu valtakunnalliseksi opetuksen laatuysiköksi, vuonna 1995 laitos nimettiin opetuksen kehittämisen huippuyksiköksi vuodelle 1996 ja vuonna 1998 niin ikään opetuksen kehittämisen huippuyksiköksi vuosille 1999–2000. Laajempi yliopistopedagoginen koulutus alkoi Lapin yliopistossa 1990-luvun alussa, täydennyskoulutuskeskuksen koordinoimana koulutustoimintana. Tuolloin koulutukseen osallistui vain pienehkö määrä opettajia ja kiinnostusta pitempiketoiseen koulutukseen esiintyi vain vähän. Yliopisto onkin tukenut henkilökunnan osallistumista muiden järjestämään yliopistopedagogiseen koulutukseen.

Myös Lapin yliopiston täydennyskoulutustarjontaa pedagogisen koulutuksen osalta on hyödynnetty. Vuonna 1997 kasvatustieteiden tiedekunta sai vastuulleen opetuksen arvioinnin kehittämisen ja pedagogisen koulutuksen järjestämisen Lapin yliopistossa. Vuosikymmenen loppupuolella käynnistyivät opetusportfoliokoulutus ja opettajatutorointi, projektiluonteisina toimintoina. Vuonna 2000 Lapin yliopiston hallitus antoi suosituksen opetusansioiden huomioimisesta opetusvirkojen täytössä. Laajemmassa mitassa, lähes kaikkien tiedekuntien osalta opettajatutorointi otettiin käyttöön vuonna 2001, valtakunnallisen opintojen ohjauksen arviointiprojektin myötä laajentuneena toimintana.

Lapin yliopistossa perustettiin 2001 aluksi rehtorin alaisuuteen erityinen Mediapedagogiikkakeskus edistämään tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opetuksessa sekä koordinoimaan yliopiston virtuaaliyliopistotoimintaa. Mediapedagogiikkakeskus siirtyi myöhemmin vararehtorin alaisuuteen. Mediapedagogiikkakeskuksen perustaminen käynnisti laajamittaisen opettajien, muun henkilökunnan ja opiskelijoiden koulutuksen tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseksi opetuksessa ja opiskelussa. Mediapedagogiikkakeskuksen tehtäväksi muodostui myös yliopiston virtuaaliyliopistotoiminnan koordinointi.

Vuoden 2003 alussa Mediapedagogiikkakeskus siirtyi kasvatustieteiden tiedekuntaan ja sen toiminta-alueeksi määriteltiin tutkimus- ja kehittämistoiminta. Samalla perustettiin opetuksen kehittämisspalvelut (OPKE) kehittä-

tämis- ja hallintopalveluihin. Opetuksen kehittämispalveluiden, OPKE:n tehtävänä on tukea ja kehittää Lapin yliopiston opetusta kokonaisvaltaisesti tiiviissä yhteistyössä sidosryhmien kanssa, sekä yliopiston sisällä, että osana Suomen yliopistoverkosta. OPKE:n keskeisiä tavoitteita ovat kaksiportaisen tutkintorakenteen kehittäminen, opiskelijoiden ohjaus, yliopistopedagoginen koulutus ja Lapin yliopiston virtuaaliyliopistotoiminnan hoitaminen.

Lapin yliopistossa opetuksen laadun arviointi näyttäisi keskittyneen ensisijaisesti tiedekuntatasolle. Tiedekuntakohtaiset opetussuunnitelmat ja niiden toteutumisen seuranta ovat keskeinen laadun arvioinnin ja varmistamisen väline. Lapin yliopiston tasolla ei näytettäisi määritellyn yliopistotasoisia opetuksen laatustandardeja tai laadun arvioimiseen soveltuvia mittareita. (Lapin yliopisto 2010)

Opetuksen kehittämissyksikön toiminta ja organisointitapa

Lapin yliopistossa yliopistotasoinen opetuksen kehittämistoiminta tapahtuu Opetuksen kehittämispalvelut -yksikössä (OPKE), joka kuuluu organisatorisesti yliopiston kehittämis- ja hallintopalveluihin mutta toimii suoraan rehtorin alaisuudessa. Opetuksen kehittämispalvelut toimii myös tiiviissä yhteistyössä Lapin yliopiston molempien vararehtorien kanssa. Opetuksen kehittämispalveluiden tavoitteena on tukea opetuksen ja oppimisen laadun kehittämistä. OPKE on organisaationa suhteellisen uusi, se perustettiin vuoden 2003 alussa.

Opetuksen kehittämispalveluiden tehtäviin kuuluu muun muassa helpdesk/tukipalvelu-tyyppisen optek-tilan ylläpitäminen, jonka lisäksi se tarjoaa koulutusta sekä opettajille että opiskelijoille. Neuvontapalveluita ovat esim. verkko-opetuksen ohjaus (teknistä, pedagogista ja visuaalista suunnittelun tukea) ja tuki sekä tutkintorakenteen uudistamiseen liittyvä neuvonta. Tarjotut koulutuspalvelut liittyvät tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen opetusikäytössä, opettajien pedagogiset opinnot ja erilaiset kurssit gradunohjaukseen ja portfolion laatimiseen liittyen. Opetuksen kehittämispalveluiden henkilöstö koostuu tällä hetkellä kuudesta henkilöstä:

- Opetuksen kehittämisspäällikkö
- Projektipäällikkö (virtuaaliyliopistohanke)
- www-suunnittelija (graafinen suunnittelu)
- ATK-suunnittelija
- Suunnittelija (W5W-hanke)
- Koordinaattori oa. (eTheNet-hanke).

Opetuksen kehittämisspäällikön palkkaus tulee kokonaan yliopiston budjetista ja samoin puolet projektipäällikön palkasta. Toinen puoli projektipäällikön

palkasta katetaan virtuaaliyliopistorahoituksella, samoin kuin atk-suunnittelijan ja www-suunnittelijan palkat kokonaisuudessaan. Muut henkilöstöön kuuluvat ovat projektirahoituksella. W5W-hanke maksaa suunnittelijan (W5W) ja eTheNet-hankkeessa toimivan osa-aikaisen koordinaattorin palkan.

Lapin yliopiston organisaatiossa tärkeänä toimijana opetuksen kehittämisessä on opetus- ja tutkimusneuvosto, jonka tehtävänä on yliopiston opetuksen ja tutkimuksen sekä niiden laadun arvioinnin yleinen kehittäminen. Opetus- ja tutkimusneuvostossa käsitellään virtuaaliyliopistohankkeen toiminta- ja taloussuunnitelmat sekä raportit ja yliopiston sisäiset tukirahoitukset. Neuvosto käsittelee opetuksen kehittämiseen liittyviä asioita joko päätös- tai keskusteluasioina ja voi myös tehdä esityksiä yliopiston hallitukselle. Opetus- ja tutkimusneuvoston puheenjohtajana toimii vararehtori.

3.3 Case 2: Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Opetuksen kehittämistoiminta Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa opetuksen kehittämistoiminnan voidaan nähdä alkaneen opetuksen arviointitoiminnan käynnistymisestä. Vuonna 1995 julkaistiin opetuksen kehittämisen tueksi tarkoitettu *Opetuksen laatua Lappeenrannassa* -kansio, joka toteutettiin ylioppilaskunnan ja yliopiston yhteistyönä. Eräs merkkipaalu oli myös Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa vuonna 1998 perustettu toinen, opetuksesta vastaavan vararehtorin tehtävä. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa käynnistettiin rehtorin toimesta vuonna 2000 opetuksen laadun kehittämishanke, johon palkattiin päätoiminen suunnittelija. Samana vuonna Lappeenrannan teknillinen yliopisto liittyi mukaan Kuopion yliopiston koordinoimaan OPOKE-hankkeeseen, jonka tarkoituksena oli erityisesti opintojen ohjauksen kehittäminen. Samana vuonna Lappeenrannassa otettiin käyttöön sähköinen WebCT-oppimisympäristö. Yliopisto lähti mukaan virtuaaliyliopistotoimintaan, joka konkretisoitui virtuaaliyliopistohankkeen käynnistämiseksi. Virtuaaliyliopistohankkeeseen palkattiin ensimmäinen päätoiminen työntekijä syyskuussa 2000 ja toinen henkilö aloitti työnsä vielä saman vuoden marraskuussa. Vuoden 2000 syksyllä järjestettiin ensimmäinen verkko-opetusta käsittelevä koulutus kolmen opintoviikon laajuisena kokonaisuutena yhteistyössä Kuopion yliopiston kanssa.

Opetuksen kehittämistoimintaan liittyvät uudistukset jatkuivat Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa vuonna 2001, jolloin toteutettiin huomattava määrä uudistuksia. Merkittävimpiä uudistuksia olivat Itä-Suomen virtuaaliyliopistohankkeen käynnistyminen, joka toteutui yhteistyössä Kuopion ja Joensuu yliopistojen kanssa. Itä-Suomen virtuaaliyliopistohanke tuottaa verkko-

opetuskursseja, toteuttaa tutkimus- ja kehitystyötä ja kouluttaa yliopistojen henkilökuntaa. (Itä-Suomen virtuaaliyliopisto 2004).

Vuonna 2001 Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa laajennettiin tieto- ja viestintäteknikan koulutusta ja perustettiin myös oppimiskeskus. Oppimiskeskustoiminta käynnistyi alkuvaiheessa yliopiston atk-keskuksen, kirjaston, kielikeskuksen, kansainvälisten- ja urapalveluiden, opintotoimiston sekä virtuaaliyliopistohankkeen yhteistyössä järjestämänä tietotekniikan opetuskäytön neuvontapäivystyksenä, tietotupa-muotoisena toimintana. Loppuvuodesta 2001 oppimiskeskus perustettiin virallisesti osaksi opiskelijapalvelut-yksikköä. Oppimiskeskuksen tärkeimmät tehtävät tällä hetkellä ovat VOPLA-hankkeen, W5W-hankkeen ja virtuaaliyliopisto-hankkeen sekä yliopistopedagogisen koulutuksen toteuttaminen. Aiemmin Tietotupa-palveluna toteutettu toiminto on uusiin tiloihin siirtymisen myötä vuoden 2004 syksystä lukien nimetty Origo-palveluiksi, jotka muodostavat niin ikään tärkeän palvelukokonaisuuden oppimiskeskuksen toiminnassa. Oppimiskeskus vastaa myös monista muista opetuksen kehittämiseen liittyvistä toiminnoista yliopistossa. Näistä mainittakoon mm. vuoden 2003 aikana käyttöön otettu opetuksen meritointijärjestelmästä (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2004 a) ja sen tukena toimiva vertaispalautejärjestelmä. (Lappeenrannan teknillinen yliopisto 2004 b).

Yliopistopedagoginen koulutus Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa käynnistyi vuoden 2001 syksyllä, 30v:n laajuisena kurssikokonaisuutena. Seuraavana vuonna yliopistopedagogista koulutusta laajennettiin 15 opintoviikon laajuiseksi opintokokonaisuudeksi. Yliopistopedagogista koulutusta on järjestetty vuosittain ja se on nykyisin laajuudeltaan 25 opintopistettä.

Vuonna 2003 otettiin niin ikään käyttöön koko yliopiston kattava opetuksen palautejärjestelmä, jonka avulla kerätään tietoa opiskelijoilta ja opettajilta mm. opetuksen laadusta, opetuksen toteutustavasta, koetusta hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta.

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa opetuksen laadun merkitystä painotetaan osaltaan yliopiston strategiassa, jossa laadullinen kehittäminen on strategian keskeinen tavoite. Laadukkaan toiminnan varmistaminen on toteutettu kehittämällä suorituskykymittaristo, sekä pyrkimällä sitouttamaan koko henkilöstö sovittuihin tavoitteisiin. (Lappeenrannan teknillisen yliopiston strategia 2010). Laadukas opetuksen kehittämistoiminta on näkynyt aiemminkin, mm. Korkeakoulujen arviointineuvosto valitsi opetuksen laatuyskiköksi Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun tuotantotalouden osaston ensimmäisen kerran vuosiksi 2001–2003, ja toisen kerran vuosiksi 2004–2006. Yliopistossa valitaan myös sisäiset opetuksen laatuyskiköt. Nämä on valittu ensimmäisen kerran vuosille 2004 ja 2005. Pääasiallisena valintakriteerinä on ollut yksiköiden aktiivisuus opetuksen kehittämisessä.

Keväällä 2003 Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa perustettiin työryhmä, joka pohtii strategiassa asetettujen tavoitteiden saavuttamista erilaisin mittarein. Opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista pohtii erillinen opetusmittaristotyöryhmä.

Opetuksen kehittämisyksikön toiminta ja organisointitapa

Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa oppimiskeskuksen organisaatio sai alkunsa Tietotupa-nimisenä toimintatilana, joka avattiin vuonna 2001 yhteistyössä atk-keskuksen, kirjaston, kielikeskuksen, kansainvälisten palveluiden ja urapalveluiden, opintotoimiston ja virtuaaliyliopistohankkeen kesken. Samana vuonna perustettiin oppimiskeskus virallisesti osaksi hallintoviraston opiskelijapalvelut-yksikköä. Lappeenrannan Teknillisen yliopiston Oppimiskeskus on sijoitettu omaksi yksikökseen, opiskelijapalvelut-yksikön yhteyteen.

Oppimiskeskuksen tehtäviin kuuluu edelleen Origo-palvelun ylläpitäminen yhteistyössä atk-keskuksen, kirjaston ja kielikeskuksen kanssa. Oppimiskeskus tarjoaa mm. neuvontapalveluita opiskelijoille, esimerkiksi opetuskäyttöön liittyvää atk-neuvontaa sekä tiedonhankinnan opastusta ja esimerkiksi mahdollisuuden digitaaliseen kypsyysnäytteeseen. Opetushenkilöstölle oppimiskeskus tarjoaa koulutuspalveluja, esimerkiksi perehdytyskoulutusta uusille opettajille, tieto- ja viestintäteknikan käytön koulutusta, sekä pedagogista koulutusta 25 opintopisteen kokonaisuuteen saakka.

Oppimiskeskuksen henkilökuntaan kuuluu kahdeksan henkilöä:

- vastaava suunnittelija (virtuaaliyliopistohanke)
- suunnittelija (sisältötuotanto, verkko-opetuksen tuki)
- suunnittelija (W5W, yliopistopedagogiikka)
- suunnittelija (verkko-opetuksen laatu -hanke)
- suunnittelija (verkko-opetuksen tuki, sisällöt)
- suunnittelija (opintojen ohjaus)
- tutorointisihteeri
- projektisihteeri.

Henkilökunnasta kaksi on vakinaisissa viroissa, vastaava suunnittelija ja suunnittelija (sisältötuotanto, verkko-opetuksen tuki). Vakinaistamisesta huolimatta suuri osa palkoista myös vakinaisten virkojen osalta ylläpidetään projektirahoituksen turvin. Yliopiston budjettivaroin ylläpidetään tutorointisihteerin tehtävää ja tämän lisäksi puolet vastaavan suunnittelijan palkasta tulee yliopiston budjetista.

- Rahoittajaprojekteja ovat:
- W5W-hanke
 - virtuaaliyliopistohanke
 - EU:n EAKR-rahoitteinen OPTYKE-hanke
 - VOPLA-hanke (verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu palvelu)
 - eTheNet (opinnäytetyön virtuaaliohjauksen kehittämishanke).

3.4 Case 3: Vaasan yliopisto

Opetuksen kehittämistoiminta Vaasan yliopistossa

Vaasan yliopistossa opetuksen arviointi- ja kehittämistyö oli 1990-luvun alussa laitos- ja koulutuslakohtaista, mutta vuonna 1991 otettiin ensimmäiset askeleet koko yliopistoa koskevien opetuksen kehittämisprojektien käynnistämiseksi. Toiminta käynnistyi projektilla, jonka tavoitteena oli selvittää opetuksen kehittämistoiminnan tarpeet koko yliopistossa. Seuraavana vuonna hallitus osoitti erityisen määrärahan opetuksen kehittämis- ja arviointiprojektin aloittamiseksi. Projektissa olivat mukana kaikki yliopiston koulutusalat. Vuoden 1992 alussa opetuksen kehittämisprojektiin palkattiin suunnittelija, joka sijoitui yliopiston opiskelijapalveluihin, käytännössä opintotoimistoon. Arviointiprojekti kaikkine vaiheineen kesti hieman yli vuoden, ja projektin tuloksena todettiin opetuksen kehittämistoiminnan laajamittaisen käyttöönoton tarve yliopistossa. (Hyryläinen 2004, 7–16).

Vuonna 1994 Vaasan yliopisto osallistui yhdessä muiden yliopistojen kanssa valtakunnallisen yliopisto-opetuksen kehittämisverkoston, Peda-Forum, perustamiseen. Vaasan yliopiston oma opetuksen kehittämis- ja arviointiryhmä (OPKE-ryhmä) asetettiin vuonna 1998 ja sen toiminta käynnistyi samana vuonna. OPKEN tehtävänä oli tukea opetuksen kehittämistä yliopiston strategioiden ja valtakunnallisten kehittämissuunnitelmien mukaisesti. Tehtäviään OPKE ryhtyi hoitamaan järjestämällä yliopistopedagogista koulutusta opetushenkilöstön tarpeisiin, tiedottamalla erilaisista kouluttautumismahdollisuuksista sekä kehittämällä opetuksen ja opiskelun tukipalveluja. Opetuksen tukipalveluiden osalta keskeisellä sijalla oli erityisesti verkko-opetuksen kehittäminen. Toimintamuotona oli lisäksi osallistuminen uusien opiskelijoiden perehdyttämiseen yhdessä Vaasan yliopiston ylioppilaskunnan ja oppimiskeskusprojektin kanssa. (Vaasan yliopisto 2004a)

Opetuksen kehittämisprojektin kanssa samanaikaisesti käynnistyi yliopiston kirjaston aloittama OPI-projekti, joka rakentui valtakunnallisen Opinto-

aineistot verkossa -yhteistyöhankkeen muodostamalle perustalle. OPI-projekti ja OPKE-ryhmä tekivät läheistä yhteistyötä käytännön tasolla erityisesti oppimisen sähköisten tukipalveluiden osalta. OPI-projektin tarkoituksena oli hankkia uutta opintoaineistoa verkkokäyttöön, kehittää sähköisen opintoaineiston sisältöjen jäsentämistä ja hakuominaisuuksia, arvioida opintoaineiston käyttöä erilaisissa oppimisympäristöissä ja perehtyä ulkomaisiin esikuviin ja toimintamalleihin (Vaasan yliopisto 2004b). OPI-projektin merkitys väheni Oppimiskeskuksen aloittaessa toimintansa vuonna 2001. Oppimiskeskuksen toiminnan käynnistymiseen tähtäävä hanke käynnistyi Vaasan yliopistossa vuonna 2000. Lähtölaukauksena toiminnan käynnistämiseksi osoitettiin varat tiedekirjaston yhteydessä toimivan oppimiskeskuksen suunnittelutyöhön, joka käynnistyiikin varsin nopealla tahdilla tämän jälkeen. Vaasalaisten yliopistoyksiköiden kirjastojen lisäksi hankkeessa olivat mukana opetukseen ja oppimiseen liittyvät tahot kaikista Vaasan alueen yliopistoyksiköistä: Vaasan yliopistosta, Åbo Akademin Vaasan yksiköstä ja Svenska Handelshögskolanin Vaasan yksiköstä.

Oppimiskeskus on vaasalaisten yliopistoyksiköiden yhteinen strategia virtuaaliyliopiston, opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi, kuten hanketta luonnehdittiin Vaasan yliopiston raportissa (Vaasan yliopisto 2004c). Kolmen yliopiston yhteinen oppimiskeskus on osahankkeena mukana Suomen Virtuaaliyliopistossa (Tritonia 2004a). Oppimiskeskuksen keskeisinä tehtävinä ovat olleet verkko-opetushankkeiden suunnittelu ja käynnistäminen, opettajien pedagoginen koulutus ja opiskelijoiden neuvonta ja koulutus. (Tritonia 2004b) Oppimiskeskuksen lisäksi Vaasan yliopiston opintopalvelut ovat aktiivinen toimija opetuksen kehittämisasioissa, erityisesti mitä tulee opetuksen järjestelmäedellytysten ja opintohallinnon laajamittaiseen kehittämiseen. Opintopalvelut toimivat yliopiston johdon ja tiedekuntien sekä erillislaitosten välillä opintohallinnon koordinoijana. Keskeisiä merkkipaaluja opetuksen hallinnollisen kehittämistoiminnan osalta ovat olleet viime vuosina esimerkiksi yliopiston hallituksen 1999 tekemä päätös tiedekunnille annettavasta suosituksesta opetusansioiden huomioon ottamisesta opetusvirkojen täytöissä (ns. opetuksen meritointipäätös). Opetusansioiden huomioiminen virantäytöissä edellyttää mm. viranhakijalta vaadittavaa kirjallista selostetta opetusansioista ja opetustaidon arviointia opetusnäytteen avulla. (Vaasan yliopisto 2004d).

Vuonna 2002 voimaan tulleen hallintosäännön mukaan Vaasan yliopistossa toimii koulutuksen ja opetuksen arviointi- ja kehittämisasioita varten koulutustoimikunta, jota johtaa opetuksen vararehtori ja jonka asioita valmistelusta vastaa opintoasiain päällikkö. Koulutustoimikunnan tehtävänä on toimia yliopiston opetus- ja tutkintoasioiden kehittämistä ja valmistelua tukevana laajapohjaisena elimenä (Vaasan yliopisto 2004e).

Vaasan yliopistossa oppimisen laatutyön perustana ovat yliopiston visio ja siihen sisältyvät strategiat, jotka luovat tavoitteet yliopiston tulokselle seuraaviksi vuosiksi. Laadun arviointi on opetussuunnitelmatyön ja koulutuksen kehittämisen yhteydessä tapahtuvaa toimintaa, jossa opetuksen toimivuudesta saatuja kokemuksia ja tuloksia verrataan yliopisto- ja tiedekunta- sekä laitostasolla asetettuihin tavoitteisiin. Laadun varmistamiseksi Vaasan yliopistossa on kehitteillä Balanced Scorecard -pohjainen laaja arviointikriteeristö, jonka avulla voidaan seurata laadun parantamiseksi tehtyjen toimenpiteiden edistymistä. (Visioista vaikuttavuuteen: Vaasan yliopiston laatuohjelma ja Laatutyön lähtökohdat Vaasan yliopistossa)

Opetuksen kehittämissyksikön toiminta ja organisointitapa

Vaasan yliopistossa opetuksen kehittäminen on jakautunut kahteen osaan. Opetuksen kehittämistoiminnasta vastaa osaltaan Tritonian Oppimiskeskus, joka järjestää erityisesti tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön koulutusta ja muita opetuksen kehittämisen tukipalveluita yhteistyössä edellä mainittujen kahden muun alueella toimivan yliopiston kanssa. Vaasan yliopiston opetuksen kehittämistoiminnasta vastaa niin ikään osaltaan Vaasan yliopiston opintohallinnon palvelut, jonka tavoitteena on tukea opetuksen kehittämistoimintaa tiedekunnissa ja yliopiston hallintopalveluissa Luotsissa.

Tritonian oppimiskeskus on Vaasan yliopiston, Åbo Akademi i Vasan ja Svenska handelshögskolanin yhteinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön kehittämiskeskus. Vuonna 2000 perustettiin Vaasaan kolmen yliopiston yhteinen oppimiskeskusmalli virtuaaliyliopiston kehittämistä ja tukemista varten. Tritoniassa toimii myös kolmen yliopiston yhteinen tiedekirjasto. Oman leimansa sekä Tritonian että oppimiskeskuksen toimintaan tuo toiminnan kaksikielisyys (ks. Hyryläinen 2004, 13–14).

Tritonian muodostama kokonaisuus sisältää kolmen yliopiston yhteisen tieteellisen kirjaston ja oppimiskeskuksen. Tritoniassa sijaitseva oppimiskeskus on organisaatioltaan Suomen oloissa poikkeuksellinen. Vuoden 2005 alusta saakka alueen ammattikorkeakoulut ovat olleet mukana oppimiskeskuksen toiminnassa. Vuonna 2005 on myös asetettu ohjausryhmä koordinoimaan ammattikorkeakoulujen mukaantuloa oppimiskeskustoimintaan. Oppimiskeskus palvelee kaikkien yhteistyökorkeakoulujen opettajia, opiskelijoita ja muuta henkilökuntaa opetuksen ja oppimisen kehittämisessä.

Oppimiskeskuksen toiminta on käynnistynyt alun perin hankeluonteisena ja tästä johtuen sekä toiminnan luonne että organisoituminen on muuttanut muotoaan. Merkittävin kehitysvaihe saavutettiin vuoden 2004 alusta lukien, jolloin oppimiskeskuksen toiminta ja organisaatio vakinaistet-

tiin. Esittelyssään oppimiskeskus kuvaa itseään verkosto-organisaatioksi, joka toimii erilaisissa yhteistyöprojekteissa, esim. Suomen virtuaaliyliopisto, Peda-Forum ja UniNet. Oppimiskeskuksen henkilökunta on organisatorisesti oman taustayliopistonsa palveluksessa, jotka vastaavat myös henkilöstön palkanmaksusta, mutta heidät on sijoitettu oppimiskeskuksen tiloihin. Oppimiskeskuksessa työskentelee tällä hetkellä 8 henkilöä, joista vakinaisia virkoja on kolme. Oppimiskeskuksen henkilökuntaan kuuluu tällä hetkellä:

- oppimiskeskuspäällikkö
- opetusteknologi
- oppimiskeskuspedagogi
- verkko-opetuksen suunnittelija
- koordinaattori (ammattikorkeakoulu-yhteistyö)
- pedagogi
- pedagoginen suunnittelija
- suunnittelija (UniNet-projekti).

Vakinaistettuja virkoja on kolme: oppimiskeskuspäällikkö (VY), oppimiskeskuspedagogi (ÅA) ja opetusteknologi (VY). Määräaikaisia virkoja ovat: ammattikorkeakoulu-yhteistyökoordinaattori, pedagogi, verkko-opetuksen suunnittelija, pedagoginen suunnittelija ja atk-suunnittelija. Kaikki määräaikaiset virat ovat Vaasan yliopiston rahoituksella. Lisäksi Tritoniassa on yhteisiä virkoja, joista on vakinaistettu seuraavat: atk-pääsuunnittelija (VY), kääntäjä-tiedottaja (ÅA), osastosihteeri (VY), toimistos sihteeri (ÅA) ja kolme virastomestaria (VY). Projektirahoituksella on yksi pedagoginen suunnittelija, joka saa palkkansa UniNet-projektista. Myös muiden määräaikaisten virkojen rahoitukseen käytetään projektirahoitusta, oppimiskeskuksen verkostohankkeeseen saatavaa virtuaaliyliopistorahoitusta, sekä yliopistojen omia virtuaaliyliopistorahoituksia.

Oppimiskeskus tarjoaa sekä neuvonta- että koulutuspalveluita. Neuvontapalveluihin kuuluu muun muassa oppimiskeskuksen tiloissa toimiva tekninen tuki sekä tarvittaessa järjestettävää verkko-neuvontaa, laitteisto-ohjausta ja kurssituutorointia. Koulutuspalveluihin kuuluu esim. informaatiolukutaidon koulutus opiskelijoille, Learning in Networks (LIN) -1-3 -tietotekniikan opetuskäytön koulutusjaksot ja Ope.fi-koulutus opettajille. Lisäksi oppimiskeskus järjestää maksullista koulutusta ulkopuolisille, esim. Vaasan keskussairaualalle. Oppimiskeskus on myös mukana atk-Helpdeskin toiminnassa, yhteistyössä Vaasan yliopiston atk-keskuksen kanssa. Vaasan yliopiston oma opetuksen kehittäminen tapahtuu tiedekunnissa ja opintoasiat-yksikön kautta.

3.5 Opetuksen kehittämistoiminta asiantuntijahaastatteluissa

Arviointitutkimukseen liittyen toteutettiin yhteensä 12 asiantuntijan haastattelut ryhmähaastatteluina, sekä myös yksittäisiä asiantuntijoita haastatellen. Lapin yliopiston osalta ensimmäinen ryhmähaastattelu toteutettiin videoneuvotteluna. Haastattelut perustuvat teemarunkoon, jota sovellettiin väljästi haastattelutilanteessa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin tekstiksi, johon esitetyt sitaatit ja tulkinnat perustuvat.

1 Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteet ja painopistealueet

Haastatteluissa esiin nousseista teemoista voidaan ensinnäkin todeta yliopistojen lähteneen opetuksen kehittämistoimintaan mukaan väljästi tulkiten omista edellytyksistään käsin, mutta opetuksen kehittämistoiminnan käynnistäminen näyttää haastattelujen perusteella tapahtuneen kaikissa yliopistoissa selvästi hankelähtöisesti. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että vertailuyliopistojen opetuksen kehittämissyksiköt ovat lähteneet mukaan käynnistyneisiin valtakunnallisiin ja muihin opetuksen kehittämishankkeisiin, joiden kautta yksittäisten yliopistojen opetuksen kehittämistoimintaan on voitu kanavoida resursseja ja luoda yhteisesti tuotettuja sisältöjä. Varsinaisten yliopistokohtaisten opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteistojen muodostaminen näyttäisi tutkimushaastattelujen perusteella olevan kohtuullisen uusi asia vertailuyliopistoissa, ja ilmeisesti laajemminkin koko suomalaisessa yliopistolaitoksessa. Voitaneen myös todeta, että ilman kattavaa hanketoimintaa ja -osallistumista on varsin todennäköistä, että opetuksen kehittämistoiminnan käynnistyminen olisi ollut huomattavasti hitaampaa ja heikommin resursoitua kuin se nykymuotoisen hankeosallistumisen kautta on ollut. Kaikkiaan voidaan todeta opetuksen kehittämistoiminnan rakentuneen tarkastelluissa yliopistoissa hankeperustaisena toimintanakin selvästi olemassa olleeseen yliopistokohtaisiin kehittämistarpeisiin perustuen.

”Opetuksen kehittäminen kaiken kaikkiaan ei tällaisessa yliopistossa kuin meillä, ole kovin kauaa ole ollut ykkösasia, saati sitten kakkosasiakaan. Kun yliopisto rakensi profiliaan, tutkimuspuoli oli merkityksellinen, mutta opetustoi- mi jäi selkeästi sivuun. Pedagogista taitoahan ei oikeastaan kenelläkään opetta- jista ollut ja sen kaltaisiin asioihin ei henkilöstöä valittaessa painotettu, ei annettu henkilöstölle koulutusta ja niin poispäin.”

Vaikka opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteet näyttäisivätkin toteutettujen haastattelujen perusteella olevan varsin selkeästi määriteltävissä yleisellä tasolla juuri opetuksen laadun turvaamiseksi, näyttävät toiminnan sisäiset tavoitteet olevan suurelta osin määrittymättömiä ja muotoutuneen pitkälti käytännössä toteutettujen hankkeiden sisäisten tavoitteistojen varaan. Useinkaan opetuksen kehittämistoiminnalle ei näytetä asetetun edellä mainitun kaltaisia konkreettisia tavoitteita, vaan opetuksen kehittämistoiminnan tehtäväkenttä on täsmentynyt hanketoiminnan ja opetuksen kehittämissyksiköiden lähtökohdista vähitellen täsmentäen.

Voidaankin sanoa, että yliopistot ovat sopeutuneet, adaptoituneet hanketoiminnan ulkoisiin ehtoihin, jonka kautta ne ovat saaneet resursseja opetuksen kehittämistoimintaan. Tämä on merkinnyt myös henkilötasolla varsin tiivistä sitoutumista opetuksen kehittämistoiminnan hankkeiden edistämiseen ja toiminnan idean ”etsimiseen”. Opetuksen kehittämistoiminnalla on kuitenkin todettavissa aito tarpeensa, joka näyttäisi rakentuvan osaltaan yhtäältä yliopistossa toimivan opetushenkilöstön omien kehittymistarpeiden ja toisaalta yliopistojen keskinäisen laatukilpailun muodostamalle perustalle.

”Hirveä verkostoitumisen taito pitää olla. Pitää saavuttaa luottamus ruohonjuuritasosta ylöspäin, johtoon asti. En tiedä on yliopistossa muuta ryhmää, jonka pitää kamalan paljon tuntea ihmisiä.”

”Ja yrittää tietää mitä ne tarvitsee ja mitä ne haluaa ja minkä näköistä tukea pitäisi tarjota. Ja sitten vielä kaupata sitä.”

”Kauheesti pitää tuntosarvet olla heilumassa, mitä pitäisi seuraavaksi tehdä.”

Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteiden voidaan siten nähdä määrittyneen eräällä tapaa ”matkan varrella”, ja vasta myöhemmässä vaiheessa niitä on integroitu systemaattisemmin osaksi yliopiston kokonaistavoitteita ja toimintastrategioita. Tämän voidaan nähdä liittyvän ensisijaisesti opetuksen kehittämistoiminnan ulkoisesti määrittyneisiin lähtökohtiin, jotka vasta ajan myötä ovat heijastuneet sisäisissä, julkilausutuissa tavoitteistoissa. Kyseessä on kuitenkin vaikutuksiltaan merkittävä muutos yliopistojen opetuksen kehittämissä, joka on pitkään rakentunut ensisijaisesti sisäisesti määrittyneen kehittämistyön varaan (2001, 512–514). Hankeperustaisuus on merkinnyt luonnollisesti hankerahoituksen keskeistä asemaa toiminnan jatkuvuuden takaamisessa, mikä on ulottunut myös toiminnan muotoihin ja organisoitumiseen:

”Virtuaaliyliopistohanke toi siihen resursseja niin paljon lisää että saatettiin ajatella: meillä on tällainen yksikkö”

Yliopistojen ulkopuolisen ohjauksen ja hankerahoituksen merkitys opetuksen kehittämistoiminnan käynnistymiseen ja osittain myös toimintamuotojen määrätymiseen näyttää kokonaisuutena hyvinkin merkittävältä. Aittoa valinnan varaakaan ei välttämättä ole ollut hankkeiden valinnan suhteen, koska ne ovat turvanneet toiminnan olemassaoloa ja siten liittyneet kiinteästi sekä organisaation adaptaatiofunktioon suhteessa ympäristöön, että toisaalta toiminnan jatkuvuuden turvaamisen perusfunktioon.

”Siinä on myös sellainen ristiriitainen tilanne, että kun me ollaan uusia yksiköitä, joilla ei ole vakituista resursointia, meidän on tavallaan pakko vastata haasteisiin, että me voidaan lunastaa se paikka.”

”Ei voi sanoa ei.”

Toisaalta voidaan sanoa, että hankkeet ovat sisällöltään osuneet hyvin yliopistojen omiin opetuksen kehittämistarpeisiin, josta syystä hankkeisiin on ollut helppoa lähteä mukaan. Opetuksen kehittämistoiminnan kytkeytyminen hankkeisiin on keskeisesti yhteydessä noudatettuun yliopistopolitiikkaan, jossa hankerahoituksella on voitu suhteellisen nopeatahtisesti ja laaja-alaisesti käynnistää toimintaa, joka muuten olisi todennäköisesti lähtenyt selvästi hitaammin liikkeelle. Tätä voidaankin pitää opetuksen kehittämiseen liittyvän hankerahoituksen ja -ohjauksen keskeisimpänä saavutuksena.

”Todettiin, että opetus pitää nostaa yhdeksi keskeiseksi tekijäksi. Kun se tavoitteissa on kirjattuna, pitää sen olla totta myös käytännön toiminnassa. Se miten se näkyy konkreettisemmin on meidän viimeisessä strategiatyössä, jossa opetus ja osaaminen sai vankemman painon, kuin mitä aikaisemmin. Strategiassa, ja visiossa ja missiossa määriteltyjä asioita on myös pyritty viemään käytäntöön. Oppimiskeskus ja sen henkilöstö on yksi sellainen konkreettinen kohde jossa se näkyy.”

Viimeisten vuosien aikana, 2000-luvun puolella opetuksen kehittämistoiminta näyttäisi edelleen siirtyneen yliopistojen yhteisiin toimintastrategioihin ja tulleen näin osaksi yliopistojen ”virallista” toimintarakennetta. Tämä opetuksen kehittämistoiminnan virallistuminen on osaltaan edelleen omiaan turvaamaan toiminnan jatkuvuuden perusfunktiota, mutta palvelee keskeisesti myös opetuksen kehittämistoiminnan integrointia yliopiston opetukselliseen perustehävään.

2 Oppimiskeskukset, organisointi ja koordinointi

Lappeenrannan teknillisen yliopiston oppimiskeskus sijoittuu osaksi opiskelijapalvelut-yksikköä. Yksikön tehtävänä olivat aluksi virtuaaliyliopistohankkeen toiminnan koordinointi ja Origo-palvelun ylläpitäminen sekä opetuksen kehittämishankkeiden koordinointi yliopistossa. Yliopistopedagoginen koulutus alkoi Lappeenrannassa 2001, josta se on sittemmin edelleen jatkunut ja laajentunut.

Lapin yliopiston opetuksen kehittämispalvelut sijoittuu yksikkönä hallintoviraston yhteyteen suoraan rehtorin alaisuuteen ja se tukee tiedekuntia opetuksen kehittämistyössä, tarjoaa koulutusta ja koordinoi opetuksen kehittämiseen liittyviä hankkeita. Lapin yliopistossa on vertailuyliopistoista ainoana oma pedagoginen tiedekunta, Vaasan yliopistossa ja Lappeenrannan yliopistossa pedagogista tiedekuntaa ei ole. Lapin yliopistossa opetuksen kehittämistoiminta on myös organisatorisesti ja toiminnallisesti perustunut pitkälti tiedekuntalähtöiseen toimintamalliin, jota opetuksen kehittämispalvelut ovat tukeneet.

Vaasan Oppimiskeskus sijaitsee Tritoniassa ja on organisatorisesti maassamme erityinen, kolmen yliopiston yhteinen oppimiskeskus, jonka toiminta käynnistyi 1998. Vaasan yliopiston oppimiskeskus palvelee Vaasassa sijaitsevia kolmea yliopistoa, Vaasan yliopistoa, Åbo Akademin Vaasan yksikköä sekä Svenska Handelshögskolanin Vaasan yksikköä, jonka lisäksi toimintaan ovat liittyneet yhteistyösopimuksella Vaasan alueen kaksi ammattikorkeakoulua. Lisäerikoisuutena on Vaasan oppimiskeskuksen toimiminen kaksikielisenä yksikkönä, mikä perustuu siihen, että kaksi sen ylläpitäjäyliopistoista on ruotsinkielisiä. Oppimiskeskuksen lisäksi Vaasan yliopistolla on omaa opetuksen kehittämistoimintaa opintopalvelut-yksikössä ja tiedekunnissa.

3 Toteutetut hankkeet ja projektit

Opetuksen kehittämistoimintaan liittyvät hankkeet ovat keskeisesti valtakunnallisia hankkeita, joihin kaikki kolme vertailuyliopistoa osallistuvat. Tämän lisäksi toteutetaan yliopistokohtaisia hankkeita. Yhteisiä, valtakunnallisia keskeisiä hankkeita ovat Valmiiksi Viidessä Vuodessa -hanke (W5W), Virtuaaliyliopistohanke, Peda-Forum sekä tieto- ja viestintäteknologian opetusikäytön hanke (TvT). Yliopistokohtaisia hankkeita on eri tyyppisiä, ja niiden lisäksi kaikilla tarkastelluilla yliopistoilla oli opetuksen kehittämistoimintaan liittyen myös alueellisia hankkeita. Lappeenrannan teknillinen yliopisto on mukana Kuopion ja Joensuun yliopistojen kanssa Itä-Suomen virtuaaliyliopistohankkeessa, Lapin yliopisto on käynnistämässä Murmanskin kanssa yliopistoyhteistyötä, jonka lisäksi yliopistolla on maakuntayliopistotoimintaa Lapissa ja Vaasan yliopisto on Vaasaan sijoittuvien muiden yliopistojen ja Uumajan yliopis-

ton kanssa rajat ylittävissä UniNet- Merenkurkun virtuaaliyliopistohankkeessa ja merenkurkun alueen yhteistä yliopistoaluetta koskevassa UniZon-hankkeessa.

Opetuksen kehittämistoiminnan kannalta hankeperustainen toimintamalli näyttää, kuten todettua, vaikuttaneen merkittävästi opetuksen kehittämistoiminnan käynnistämiseen vertailuyliopistoissa. Hanketoiminnan kautta on vertailuyliopistoissa toteutettu useita valtakunnallisia opetuksen kehittämishankkeita. Valtakunnallisten hankkeiden lisäksi on toteutettu paikallisia opetuksen kehittämisprojekteja, jotka on suunnattu ensisijaisesti yliopiston laitosten, osastojen ja tiedekuntien tarpeisiin. Hanketoiminnan luonnetta on käsitelty jo aiemmissa kappaleissa tässä raportissa. Hanketoiminnan sisällöt näyttäisivät vähitellen olevan integroitumassa osaksi opetuksen kehittämisyksiköiden perustoimintaa:

”...koen että tänä päivänä... haasteet ovat aika mittavat. Kaikki se mitä olemme ottaneet haltuun, on jäänyt meille työksi. Silti meidän pitäisi tehdä jatkuvasti myös uutta ja olla vastaanottamassa. Ja kyllä sen allekirjoitankin, että pitää olla aktiivinen ja pidän sellaisesta työstä. Mutta että se on melkein mahdoton tilanne, kun ihmisillä on sementoidut palvelutehtävät ja ne vastuualueet joista vastaa ja ne rupeavat työllistämään tavattomasti.”

”Jos haluaa sen paikan löytää, niin sitä paikkaa pitää lunastaa koko ajan.”

Hanketoiminnan ja ns. perustoiminnan välisen suhteen rakentuminen ei välttämättä ole aina kovinkaan selvää. Voidaankin olettaa, että tältä osin asiaa auttaisi opetuksen kehittämisyksiköiden yliopistokohtaisten toiminnallisten tavoitteiden tarkempi määrittely, jota olisi mahdollista hyödyntää myös erilaisien hanketavoitteiden arvioinnissa esimerkiksi omia osallistumisprioriteetteja määritettäessä – kaikkiin hankkeisiinhan ei aina välttämättä ole tarpeellista mennä mukaan, etenäkään mikäli ne istuvat huonosti omiin tavoitteisiin. Ongelmana näyttäisi tältä osin olevan uusien tehtävien liiallisen kasautumisen aiheuttama mahdollinen toiminnan pirstaleisuus ja yksikön henkilöstön ylikuormittuminen.

Hanketoiminnasta voidaan nähdä aiheutuneen etupäässä myönteisiä vaikutuksia yliopistojen opetuksen kehittymiselle. Esimerkiksi virtuaaliyliopistorahoitus on kytketty kehittämiseen ja tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön infrastruktuurin kehittämiseen. Hankerahoituksella on saatu toiminta tuotua osaksi yliopistojen toimintaa ja myös legitimoitu laajemminkin opetuksen kehittämistoimintaa, sekä yliopistojen oman adaptoitumisen että toisaalta hanketavoitteiden integroitumisen kautta osaksi yliopistojen toimintaa. Toisaalta sopeutuminen näyttäisi tapahtuneen kaksisuuntaisesti: yliopistot

ovat osallistumisensa kautta myös itse kyenneet vaikuttamaan hankkeiden muotoutumiseen ja erityisesti toteutustapaan, jolloin hankkeet on saatu paremmin istumaan osaksi yliopistojen omaa toimintaa. Hankkeissa toiminnan sisältö on siten ohjautunut ainakin osaksi yliopiston omien tarpeiden ja kehittämisenäkemyksen mukaiseen suuntaan. Myös opetuksen kehittämistoiminnan tuottavuuden voidaan arvioida parantuneen yhteistoiminnan kautta.

”Mun näkökulmasta virtuaaliyliopistohanke tässä kontekstissa ei ole ollut mielettömän kiinnostava asia, ehkä siitä syystä että ... tekniikan täytyy palvella ihmistä ja paljon tärkeämmiksi asioiksi ovat nousseet yliopistopedagogiikka ja verkkopedagogiikka, sen virtuaaliopetuksen sisällä. On pitänyt havaita, että virtuaaliyliopistoa liikaa rummuttamalla tätä paikkaa ei lunasteta vaan se on muutakin ja virtuaaliopetuksen kyljessä on nähtävä opetuksenkehittäminen laajemmin. Ei voi sanoa, ”verkkoon tuo” vaan pitää kysyä, mitä sä haluat ja mitä kannattaa laittaa verkkoon ja mitä muuta kannattaa kehittää.”

”... yksi virtuaaliopetuksen kehittämisen motiivi oli rationalisointihyöty, että pystyttäisiin tuottamaan yhteistyössä ja verkostossa parempaa opetusta virtuaaliyliopistoprojekteissa. Ettei tarvitsisi tuottaa kaikkea yksin ja pääsisi verkoston kautta ”laajemmille markkinoille”. Ja sitten opetuksen välittäminen verkon kautta nähtiin mahdollisuutena hoitaa alueellisen vaikuttamisen tehtävää, joka oli voimakkaasti tulossa.”

Hankkeisiin osallistuminen on tarjonnut edellä kuvatuissa tapauksissa organisoitumisen ja resurssien osalta puitteet opetuksen kehittämistoiminnalle. Lie- neekin niin, että parhaassa tapauksessa toiminta palvelee sekä ulkoisen hankkeen omia että siihen osallistuvien yliopistojen ja laitosten sisäisiä tarpeita, jolloin kaikki osapuolet hyötyvät hankkeen toteuttamisesta. Vertailuyliopistoissa on tältä osin mitä ilmeisimmin onnistuttu varsin hyvin, ja opetuksen kehittämisyksiköt nähdään kaikkialla legitiimeinä toimijoina. Tämä kertoo osaltaan opetuksen kehittämiskulttuuria tukevasta laajemmasta asennemuutoksesta. Havaintona on kuitenkin myös, että useissa tapauksissa samat aktiiviset henkilöt ovat eri yhteyksissä tapahtuvassa kehittämistoiminnassa mukana. Nuoret haluavat kehittyä opettajina, vanhemmilla osallistuminen saattaa olla vaikeampaa, ja niitä jotka todella tarvitsisivat koulutusta ei välttämättä aina saada mukaan.

Laatuajattelun toteuttamisessa ongelmana saattaa olla kehittämistoiminnan kohdentaminen ainoastaan yhden henkilön tehtäväksi tai jonkin tietyn yksittäisen yksikön vastuulle. Kyseessä pitäisi parhaimmillaan olla organisaation läpikäyvä toimintakulttuurinen muutos. Opetuksen laatu tulisi integroida osaksi jokapäiväistä toimintaa yksiköissä, joiden toimintaa oppimiskeskuksen

toiminta edelleen tukee. On kuitenkin selvää, että laatutyön vetovastuun täytyy asettua tietyille henkilöille, jotta koordinoitu eteneminen on mahdollista. Useimmiten opetuksen kehittämissyksiköt ovat osaltaan merkittäväällä tavalla kytköksissä laatujärjestelmien kehittämiseen.

Yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö myös tasaa tiedekuntien, laitosten ja osastojen välistä opetuksen kehittämiskilpailua tarjotessaan ja jakaessaan yliopistopedagogista osaamista laajasti koko yliopistolle. Laitosten omat innovaatiot eivät useinkaan tahdo levitä kilpailuasetelman takia. Esimerkiksi opetuksen laatuysiköt eivät välttämättä kovin mielellään jaa tietoa toteuttamistaan ratkaisuista. Sama saattaa toteutua yksilötasolla, jolloin – saadakseen vertaistukea ja voidakseen kehittää opetustaan – opettajan on avattava ratkaisujaan ja kokemuksiaan muille.

Opetuksesta ja opetuksen kehittämisestä voi muodostua parhaimmillaan yhteisöllistä toimintaa, jolla päästään parempaan kokonaislaatuun organisaation tasolla. Toiminnan avaaminen edellyttää kuitenkin henkilötasolla lähtökohtaista uskallusta, jossa oppimiskeskuksen tukiroolilla on suuri merkitys, etenkin silloin kun tämä avaaminen koskee laajempaa joukkoa: vertaisryhmässä oppimista. Kyseessä on kokonaisuutena arvioiden aivan uusi toimintakulttuuri, josta tällöin hyötyvät ennen pitkää kaikki – yliopisto ennen kaikkea, sekä yksittäiset opettajat, pelkkien yksittäisten laitosten sijaan. Ratkaisematta on kuitenkin yksilön aloitteellisen ja innovatiivisen toiminnan kannustaminen ja palkitseminen. Kannustejärjestelmän tai esimerkiksi yliopiston sisäisen lautupalkinnon käyttäminen kehittämistyössä olisi hyvä olla olemassa myös yksilö- ja yksikötason toiminnan ja innovoinnin palkitsemiseksi.

Yliopistojen välisessä toiminnassa avoimuus ja hyvistä käytännöistä tiedottaminen sekä arviointitoiminnan tulosten julkaiseminen mahdollistavat kansallisen koulutusjärjestelmän vahvuuksien kehittämisen. Tällöinkin rahoitus- ja kannustejärjestelmän tulisi palkita innovoimista ja innovaatioiden avointa välittämistä yhteiseen käyttöön. Asiaa voidaan edistää kansallisten opetuksen kehittämisen innovaatiopalkintojen käyttöönottamisella ja niiden kytkemisellä yliopistolaitoksen tuloksellisuuskriteereiksi. Oppimiskeskuksilla on tältä osin tärkeä rooli tiedon jakajana ja kokemusten välittäjänä, asiantuntijuuden jakajana ja opetuksen kehittämisen tietovarana tai tietopankkina.

4 Yliopiston johdon tuki

Kaikissa vertailuyliopistoissa yliopiston johdon tuki on nähty keskeisenä opetuksen kehittämistoiminnan edellytysten kannalta. Suhtautuminen opetuksen kehittämistoimintaan on yliopistojen johdon taholta ollut yleisesti ottaen myönteistä, mutta toimintaedellytysten ja resurssien saaminen toiminnalle ei

ole kaikissa tapauksissa ollut mitenkään itsestään selvää. Ongelmana on nähty juuri resurssit ja toisaalta tätä kautta mahdollisuudet toiminnan jatkuvuuden takaamiseen.

”Laitos, tiedekunta ja osastotasoisen kehittämistoiminnan esteenä on henkilöstö-resurssien ja pysyvän tuen puute: hanketoiminta ja projektit yleensä yliopisto-kohtaisia, omaehtoisen kehittämisen tukeen on vaikea löytää resursseja, ihmiset työllistettyjä omien hommiensa kanssa.”

”... meillä on hirveen helppo toimia. Silloin kun tulee idea, niin on suora tie rehtorille ja ylähallintoon ja asiat tapahtuu nopeasti ilman turhaa byrokratiaa. Sillä tavalla saa tukea ja usein sanotaan, että raha ei ole ongelma. Mutta pedagogisissa opinnoissa raha on ongelma.”

Opetuksen kehittämistoiminnan jatkuvuuden kannalta on tärkeää kertoa opetuksen kehittämistoiminnan tarpeista ja kehittämismahdollisuuksista sekä toisaalta myös toiminnan saavutuksista yliopistojen johdolle. Opetuksen kehittämistoiminnan tarpeita koskevaa informaatiota onkin kyetty ilmeisen hyvin välittämään yliopistojen johdolle.

Opetuksen kehittämistoiminnan tarpeet näytetään kokonaisuutena tiedostettavan, mikä on edesauttanut toiminnan jatkuvuuden turvaamista sekä vakinaistumista. Esimerkiksi Vaasan Tritonian Oppimiskeskuksessa on kolme virkaa vakinaistettu vuoden 2004 alusta lukien. Oppimiskeskus Vaasassa on kolmen yliopiston yhteinen, mutta neuvottelut vaasalaisten ammattikorkeakoulujen mukaan tulosta ovat ratkenneet ja ammattikorkeakoulut ovat tulossa mukaan oppimiskeskustoimintaan. Muissa yliopistoissa, Lapissa ja Lappeenrannassa oppimiskeskustoiminta on sijoittumassa tai jo sijoittunut uusiin, toimintaa varten suunniteltuihin tiloihin. Vaasan yliopistossa tällaiset tilat ovat olleet jo muutaman vuoden käytössä uudessa kirjastorakennuksessa.

5 Toiminnallisten tavoitteiden toteutuminen ja toiminnan vaikuttavuus

Opetuksen kehittämistoiminnan perusfunktio näyttää havaintojen perusteella olevan varsin yhtenäisesti määrittynyt opetuksen laadun kehittämiseen ja tätä tukevaan koulutustoimintaan, kuten aiemmassa yhteydessä todettiin. Aineistossa näyttivät nousevan varsin selvästi esiin myös toiminnan jatkuvuuden turvaaminen ja toiminnan integrointitarve suhteessa yliopiston perustehtäviin, erityisesti opettamiseen. Kuitenkin vasta viime aikoina opetuksen kehittämistoimintaan liittyvää tavoitteistoa on otettu mukaan yliopistotason tavoitteisiin ja strategia-asiakirjoihin. Yleinen tuntuma opetuksen kehittämistoiminnan kyvystä vastata perusfunktiota tukeviin tavoitteisiin on ehdottoman myönteinen.

Tästä kertoo osaltaan se, että opetuksen kehittämistä ja siihen liittyviä palveluita pidetään yleisesti tärkeinä ja palveluiden kysyntä on säilynyt vertailuyliopistoissa hyvänä.

Opetuksen kehittämisen osalta eräs keskeinen tavoite jatkossa on kuitenkin kaikkien vertailuyliopistojen osalta opetuksen kehittämistoimintaa koskevien konkreettisten tavoitteiden asettaminen tai selkeyttäminen ja edelleen niiden mitattavuuden parantaminen. Toisena tärkeänä tavoitteena voidaan pitää vakinaistettavista, pysyvistä toimintamuodoista päättämistä. Osa yliopistoista onkin liikkunut merkittävästi tähän suuntaan. Toiminnan selkiyttäminen edellyttää lisäksi tavoitteiden suhteuttamista käytettävissä oleviin resursseihin ja toisaalta toiminnan vastuusuhteiden ja organisaatorakenteen selkeyttämistä nykyisestä. Opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden parantaminen näyttäisi edellyttävän lisäksi tiedekunta-, laitos- ja osastotasolta nykyistä laajempaa aktiivisuutta tiedottaa tarpeistaan oppimiskeskukseksi, ja toisaalta kannustaa henkilöstöä osallistumaan opetuksen kehittämistoimintaan liittyvään kouluttautumiseen.

3.6 Yhteenveto ja arvolausekkeet

Case-analyysien ja haastattelumateriaaliin perustuen voidaan nostaa esiin seuraavat yleistävät johtopäätelmät ja arvolausekkeet:

Opetuksen kehittämistoiminta vertailuyliopistoissa on perustunut keskeisesti erilaisten valtakunnallisten, alueellisten ja yliopistollisten hankkeiden tuottamaan hankerahoitukseen. Projektimainen toimintatapa on lisännyt opetuksen kehittämistoimintaan pirstaleisuutta ja hajanaisuutta, mutta toisaalta hankkeiden suuri määrä ja niiden resurssit ovat taanneet opetuksen kehittämistoiminnan käynnistymisen ja rahoitusperustan sekä tätä kautta parantanut myös toiminnan jatkuvuutta, opetuksen kehittämisen perusfunktiota tukien. Opetuksen kehittämistoiminnan kannalta keskeistä on ollut yliopistojen kyky adaptoitua hanketavoitteisiin ja näin varmistaa opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavia resursseja.

Opetuksen kehittämistoiminnalle on ominaista, että sen kautta kyetään välittämään opetukseen liittyviä hyviä käytäntöjä yli ainelaitos- ja tiedekuntarajojen, se tarjoaa opetuksen kehittämiseen liittyvän keskustelu-, kouluttautumis- ja kehittämisfoorumin ja mahdollistaa opetuskäytön teknisten sovellutusten viemisen yliopiston konkreettiseen opetustoimintaan. Mikä tärkeintä, opetuksen kehittämistoiminnan perusfunktion, opetuksen laadun kehittämisen kautta, on mahdollista parantaa suomalaisen yliopisto-opetuksen laatua ja nostaa tätä kautta sekä opetuksen että opettajien arvostusta.

Jatkossa opetuksen kehittämistoiminnalle tulisi asettaa selvät ja mitattavissa olevat toimintatavoitteet, jotka tulee suhteuttaa käytettävissä oleviin resursseihin sekä näin taata opetuksen kehittämistoiminnan asema osana yliopiston toimintoja.

Opetuksen kehittämistoiminnan tehtävät, vastuut ja organisaatorakenteet tulee selkeyttää ja opetuksen kehittämistoimintaan liittyvää tiedottamista lisätä.

Opetuksen kehittäminen tulee niin ikään integroida osaksi laitosten, osastojen ja tiedekuntien normaalitoimintaa esimerkiksi laatu- ja opetussuunnittelun sekä meritointijärjestelmän kautta. Integroinnin tavoitteena tulee olla opetuksen kehittämistoiminnan kytkeminen erillisestä hankeluonteisesta toiminnasta kiinteäksi osaksi yliopiston opetuksen toimintakäytäntöjä ja -kulttuuria. Tavoitteen toteuttaminen edellyttää lisäksi huomion kiinnittämistä opetuksen kehittämistoimintaan osallistumiseen liittyviin kannustimiin ja kehittämistoiminnan palkitsemiseen yksilö- ja yksikkötasolla.

4 Opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuus

4.1 Kyselyn toteutustapa ja aineisto

Vaikuttavuusanalyysin tavoitteena on arvioida sitä, *missä määrin vertailuyliopistojen* opetuksenkehittämispalvelut kykenevät kokonaisuutena tukemaan opetuksen kehittämistoiminnan perusfunktion, opetuksen laadun jatkuvan kehittämisen, *toteutumista tuottamiensa palveluiden ja niiden vaikuttavuuden kautta*.

Opetuksen kehittämistoiminnan *vaikuttavuutta mittaava kysely* ja myös siihen perustuva *benchmarking-vertailu* rakentuvat seuraaville teemakokonaisuuksille:

- 1) Yliopisto-opettajuuteen liittyvät piirteet
- 2) Opetuksen kehittämiseen liittyvät asenteet opettajien omassa työssä
- 3) Opetuksen kehittämiseen liittyvien palveluiden tai toimintojen tärkeys
- 4) Palveluiden toteutumista koskevat arviot
- 5) Opettajien osallistumista opetuksen kehittämiseen estävät ja edistävät tekijät
- 6) Opetuksen kehittämisasenteet
- 7) Opetuksen kehittämispalveluista saatu hyöty omassa työssä.

Kysely toteutettiin syksyllä 2004 kolmen yliopiston, Vaasan yliopiston, Lapin yliopiston ja Lappeenrannan teknillisen korkeakoulun henkilöstölle suunnattuna sähköisenä www-kyselynä. Henkilöstölle lähetettiin sähköpostiviestinä saatekirje, joka sisälsi kyselyyn johtavan linkin Vaasan yliopiston oppimiskeskuksen sivuilla ylläpidettävään php-surveyohjelmistoon (kysely liitteenä).

Vastauksia saatiin alkuvaiheessa n. 70 kpl, jonka jälkeen tehtiin kaksi muistutuskierrosta sähköpostitse. Vastauksia saatiin yhteensä 174, joista todettiin yhden vastaajan vastanneen kahdesti ja kokonaan tyhjiksi 2 vastausta. Nämä kolme vastausta poistettiin aineistosta. Vastauksia saatiin siten yhteensä 171 vastausta. Vertailuyliopistoissa on opetushenkilöstöä yhteensä 500, jolloin kyselyn vastausprosentiksi muodostuu lähes 30 %, mitä voidaan pitää varsin tyydyttävänä, tiedonhankintamenetelmän ja kyselyn luonteen huomioiden.

Vastaajajoukon piirteet

Kyselyyn vastasi yhteensä 171 henkilöä jakautuen varsin tasaisesti kolmeen vertailuyliopistoon: vastaajista 52 (30,5 %) on Lapin yliopistosta, 52 (30,5 %) Lappeenrannan yliopistosta ja 66 (39 %) Vaasan yliopistosta. Yksi henkilö ei ilmoittanut yliopistoaan.

Vastaajista 45 henkilöä (26 %) oli professoreita tai professorin tehtävissä toimivia, yliassistentteja 18 henkilöä (10,5 %), yliopistonlehtoreita tai vastaavia 39 henkilöä (17,5 %) ja assistentteja 30 henkilöä (17,5 %). Muissa tehtävännimikkeissä, kuten tuntiopettajina, tutkijakoulutettavina ja tutkijaopettajina toimivia oli 39 henkilöä (22,8 %). Vastaajajoukko jakautui siten varsin monipuolisesti erilaisten tehtävännimikkeiden ja tehtävänkuvien suhteen.

Vastaajien keski-ikä 42,5 (vuonna 2005) ja ikä vaihteli välillä 21–65. Suurin ikäryhmä olivat 50 vuotta täyttäneet, joita oli lähes 35 % vastanneista. Vastaajat olivat olleet yliopistolaitoksen palveluksessa keskimäärin 10 vuotta, vaihteluvälin ollessa lyhyimmillään alle yhdestä vuodesta yli 34 vuoteen. Vastaajista lähes 39 % oli ollut yliopiston palveluksessa kolmesta kymmeneen vuoteen.

Sukupuolijakauman osalta vastaajajoukko oli varsin tasaisesti jakautunut, naisia oli hieman yli 52 % vastanneista. Vastaajista hieman yli 37 % oli suorittanut tohtorin tutkinnon ja lähes 39 %:lla oli korkeimpana tutkintonaan ylempi korkeakoulututkinto. Tieteenalansa osalta vastaajat jakautuivat seuraavasti: kauppatieteiden piirissä toimi 24 % vastanneista, yhteiskuntatieteissä 11,7 %, humanistisella alalla 13,5 % vastanneista ja tekniikan alalla 25,7 % sekä muulla tieteenalalla (mm. kasvatustiede, oikeustiede, luonnontieteet, taiteet) 25,1 % vastanneista.

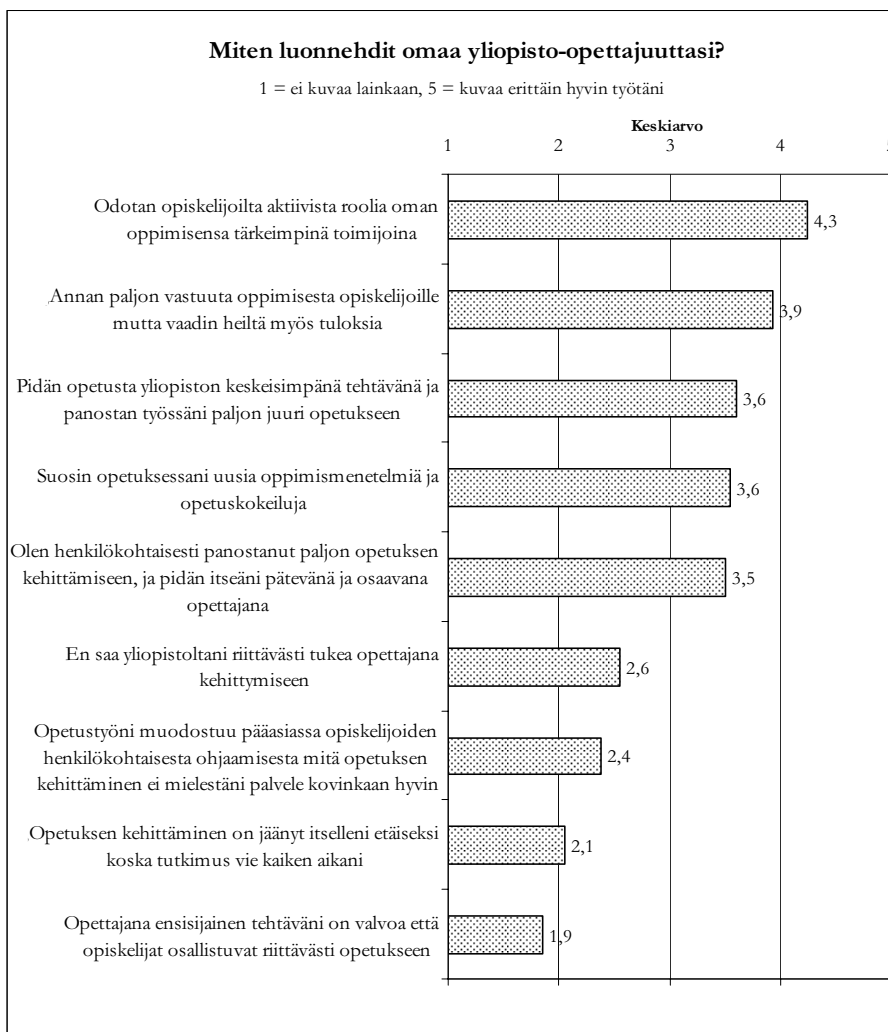
Opetuksen kehittämistoimintaan oli osallistunut lähes 66 % vastanneista, 34 % vastanneista ei ollut osallistunut opetuksen kehittämistoimintaan. Opetuksen kehittämispalveluita käyttää 76 % vastanneista vähintään kerran lukuvuodessa.

Kokonaisuutena arvioiden vastaajajoukon voidaan katsoa edustavan varsin kattavasti vertailuyliopistojen opetushenkilöstöä taustamuuttujien osalta eikä mikään yksittäinen henkilöstöryhmä ole varsinaisesti yliedustettuna tarkastelussa. Ainoastaan Vaasan yliopiston vastaajajoukko on hieman kahta muuta yliopistoa suurempi, mutta Vaasan yliopistoon sijoittuvat vastaajat eivät kuitenkaan näyttäisi olevan yliedustettuna aineistossa.

4.2 Oppimisen laadun kehittäminen

4.2.1 Oppimiskulttuuri ja käsitykset opettajuudesta yliopistoissa

Vertailuyliopistojen opetushenkilöstön käsityksiä omasta opettajuudestaan tarkasteltiin mittarin avulla, jossa vastaajia pyydettiin arvioimaan oman opettajuutensa piirteitä suhteessa esitettyihin väittämiin. Kysymyspatterin tavoitteena on muodostaa kuvaus siitä, millaisena opettajat hahmottavat oman opettajuutensa suhteessa työnkuvaan. Vastausten kautta muotoutuu myös yleiskuvaus siitä, millaiselta opettajuus vertailuyliopistoissa näyttää tutkimusajankohtana. Vastauksia tarkastellaan kuviossa (kuvio 3).



Kuvio 3. Arviot opettajien omasta yliopisto-opettajuudesta

Arvioiden mukaan parhaiten vastaajien yliopisto-opettajuutta kuvaavat väittämät liittyvät ensinnäkin opiskelijoiden oman aktiivisuuden korostamiseen oman oppimisensa tärkeimpinä toimijoina, ja toiseksi, saman asian kääntöpuoleen, jonka mukaan opettajat näyttäisivät niin ikään antavan myös vastuuta oppimisesta opiskelijoille, mutta myös vaativan heiltä tuloksia.

Eniten kannatusta saaneiden vastausten keskihajonnat ovat myös koko kysymyspatterin pienimmät 0,87 ja 0,86, joten väittämiin suhtaudutaan kaikkiaan varsin yksimielisesti. Vastausten perusteella lieneekin niin, että yliopisto-opettajat valtaosaltaan korostavat opiskelijoiden oman aktiivisuuden merkitystä opiskelussa, mikä selittyyneen vallitsevalla akateemisella kulttuurilla, jossa jokainen opiskelija on oman oppimisensa seppä. Perinteisesti yliopistoissa ei ole tarvinnut huolehtia opiskelijoiden motivaatioperustan rakentamisesta, vaan lähtökohtaisena oletuksena on ollut käsitys aktiivisesta opiskelijasta, joka hakee tietonsa itse mistä sen parhaiten saa, jollei opettajalta niin kirjoista ja toisinpäin.

Edelleen varsin hyvin vastaajien yliopisto-opettajuutta kuvaavat väittämät opetuksesta yliopiston keskeisimpänä tehtävänä ja panostamisesta paljon juuri opetukseen (keskiarvo 3,6). Niin ikään väittämiä, jonka mukaan opettajat suosivat opetuksessaan uusia oppimismenetelmiä ja opetuskokeiluja, kuvaa hyvin opettajuutta. Väittämään ”Olen henkilökohtaisesti panostanut paljon opetuksen kehittämiseen ja pidän itseäni pätevänä ja osaavana opettajana” suhtauduttiin jossain määrin samanmielisesti (keskiarvo 3,5). Edellä mainitut väittämät korostavat ammattitaitoisien ja kehittymään pyrkivien opettajuuden merkitystä yliopisto-opettajien työssä. Arvioiden perusteella vastaajat näyttävät pitävän opettamista tärkeänä tehtävänä yliopistossa ja myös itse panostavansa henkilökohtaisella tasolla opetukseen. Kokeilevuus ja uusien oppimismenetelmien hyödyntämisen arvioidaan myös kuuluvan useiden opettajien työnkuvaan, mitä voidaan pitää positiivisena havaintona.

Huonoiten vastaajien työtä kuvaavina pidetään väittämiä, jotka korostavat opettajan roolia opiskelijoiden osallistumisaktiivisuuden valvontaan (keskiarvo 1,9), ja toisaalta väittämää, jonka mukaan opetuksen kehittäminen on jäänyt vastaajalle etäiseksi, tutkimuksen viedessä kaiken ajan (keskiarvo 2,1). Myöskään ohjaustehtäviin liittyvän väittämän ”Opetustyöni muodostuu pääasiassa opiskelijoiden henkilökohtaisesta ohjaamisesta, mitä opetuksen kehittäminen ei mielestäni palvele kovinkaan hyvin” ei nähty kuvaavan kovinkaan hyvin vastaajien asenteita (keskiarvo 2,4).

Arvioista on pääteltävissä, että edelleen yliopisto-opiskelijoiden itsenäisen ja aktiivisen rooli oppijana korostuu opetushenkilöstön asenteissa. Tällä perusteella opiskelijoiden valvontaa ei pidetä yliopiston opettajan tehtäviin

kuuluvana asiana, vaan opiskelijan omana asiana on huolehtia omasta oppimisestaan. Akateeminen vapaus siis korostuu tässäkin asiassa opettajan työssä. Toisaalta merkittävä havainto on, että vastaajien arvion perusteella opetuksen kehittämisen ei arvioida jääneen etäiseksi ainakaan tutkimukseen uhratun ajan takia – eri asia on sitten vievätkö jotkin muut tehtävät opetuksen kehittämistyöhön käytettävissä olevaa aikaa. Tulosten perusteella ei voida myöskään väittää että yliopistot eivät tukisi opettajien kehittymistä tehtävissään, jota mittaava väittämä ”En saa yliopistoltani riittävästi tukea opettajana kehittymiseen” ei saa vastaajilta tukea (keskiarvo 2,6). Havainto kertonee osaltaan yliopistojen laajemmin asettamista tavoitteista opetuksen kehittämistoimintaan liittyen ja niiden välittymisestä yliopistojen tavoitteistoihin sekä edelleen toimintaprosesseihin, käytäntöön.

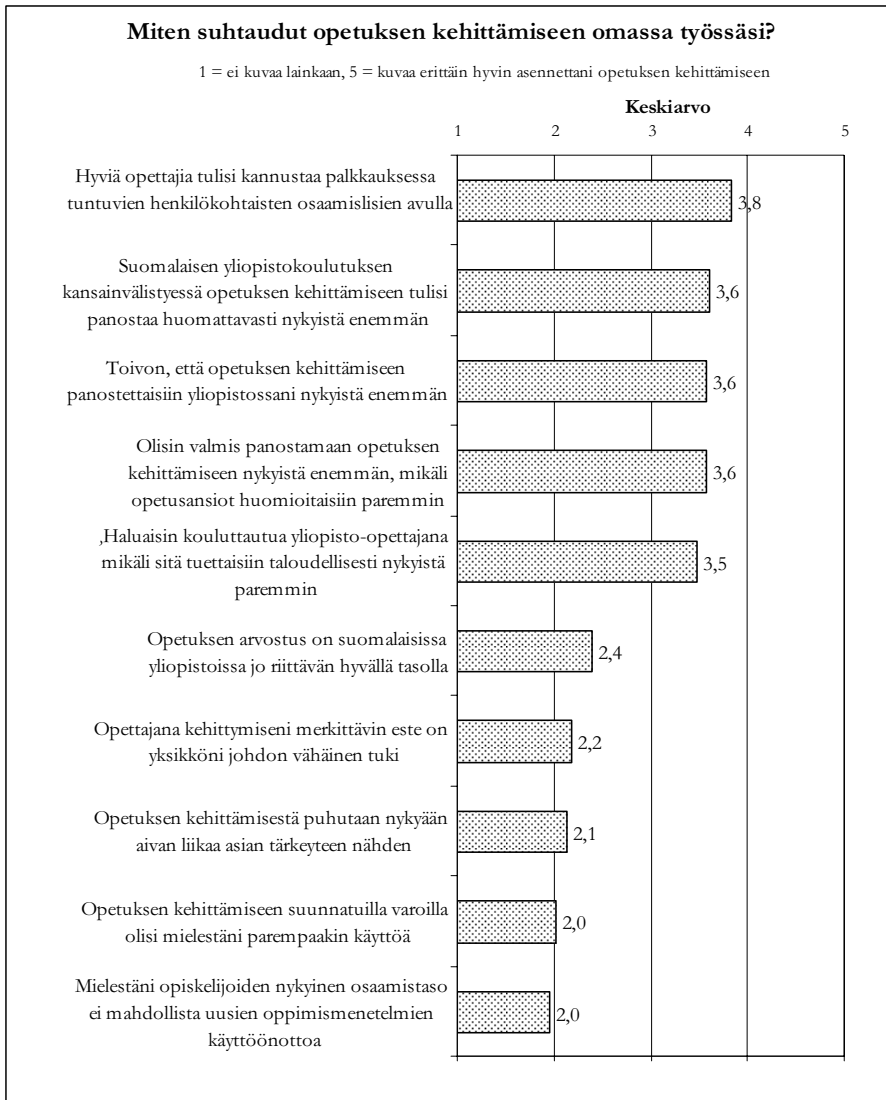
Yhteenveto yliopisto-opettajuuden luonnetta koskevista tuloksista

Yhteenvetona yliopisto-opettajuuden koetusta luonteesta voidaan esittää seuraavat havainnot:

- Akateeminen opiskelukulttuuri perustuu keskeisesti opiskelijoiden aktiiviseen rooliin, johon liittyy tärkeänä elementtinä vastuu omasta oppimisesta
- Opetusta pidetään tärkeänä osana akateemista työtä, sitä arvostetaan ja sitä halutaan kehittää
- Tutkimus on laadukkaan akateemisen opetuksen edellytys – tutkimus ja opetus tukevat yliopistoissa toisiaan, eikä niiden koeta olevan uhkana toisilleen
- Yliopistot tavoittelevat laadukasta opetusta ja pyrkivät myös panostamaan siihen.

4.2.2 Yliopisto-opetus ja opetuksen kehittäminen

Toisena opetuksen kehittämiseen liittyviä asenteita kartoittavana osiona tarkasteltiin opetuksen kehittämisasenteita opetushenkilöstön omassa työssä. Asennemittarin tavoitteena on kartoittaa vastaajien asennoitumista opetuksen kehittämistoimintaan oman työn ja sitä koskevien väittämien kautta (kuviokuva 4).



Kuvio 4. Suhtautuminen opetuksen kehittämiseen omassa työssä

Kyselyyn vastanneiden yliopisto-opettajien opetuksen kehittämiseen liittyvissä asenteissa korostuvat varsin selvästi modernin yliopisto-opetuksen keskeiset kehittämistrendit, joiden sisältö näyttää liittyvän erityisesti henkilökohtaisen osaamisen palkitsemiseen, opetuksen kehittämisen tärkeyteen kansainvälistyvässä suomalaisessa yliopistossa sekä opetuksen kehittämistoiminnan meritoivuuden lisäämiseen. Erityisen merkille pantavaa yliopisto-opettajien asenteissa on halu tehdä henkilökohtaisia panostuksia, mikäli kouluttautumisesta seuraisi konkreettista hyötyä.

Opetuksen kehittämistoiminnan kannustavuuden kehittämiseen ja henkilökohtaisen osaamisen palkitsemiseen liittyvien väittämien koettiin selvästi kuvaavan yliopistopettajien asenteita. Väittämät liittyvät hyvien opettajien kannustamiseen palkkauksessa tuntuvien henkilökohtaisten osaamislisien avulla (keskiarvo 3,8), valmiuteen panostaa opetuksen kehittämiseen nykyistä enemmän, mikäli opetusansiot huomioitaisiin paremmin akateemisessa työssä (keskiarvo 3,6) sekä haluun kouluttautua yliopisto-opettajana, mikäli sitä tuettaisiin taloudellisesti nykyistä paremmin (keskiarvo 3,5). Niinikään väittämät opetuksen kehittämiseen panostamisesta huomattavasti nykyistä enemmän suomalaisen yliopistokoulutuksen kansainvälistyessä (keskiarvo 3,6) ja opetuksen kehittämiseen panostamisesta yliopistossani nykyistä enemmän (keskiarvo 3,6) koettiin yleisesti opetushenkilöstön asenteiden mukaisiksi.

Vähiten omia asenteita kuvaavia väittämiä ovat ”Mielestäni opiskelijoiden nykyinen osaamistaso ei mahdollista uusien oppimismenetelmien käyttöönottoa” (keskiarvo 2,0) ja ”Opetuksen kehittämiseen suunnatuilla varoilla olisi mielestäni parempaakin käyttöä” (keskiarvo 2,0). Myöskään väittämiä ”Opetuksen kehittämisestä puhutaan nykyään aivan liikaa asian tärkeyteen nähden” (keskiarvo 2,1) ja ”Opettajana kehittymisen merkittävin este on yksikköni johdon vähäinen tuki” (keskiarvo 2,2) ei koeta vastaavan omia asenteita. Tältä osin näyttää siltä, että opetuksen kehittämiseen ja uusien oppimismenetelmien käyttöönottoon suhtaudutaan sinänsä myönteisesti, eivätkä ainakaan opetushenkilöstön asenteet tai yksikköjen johdon tuen puute näyttäisi yleisesti olevan opetuksen kehittämisen esteenä. Kiinnostava on myös väittäjä, jonka mukaan opetuksen arvostus on suomalaisissa yliopistoissa jo riittävän hyvällä tasolla, joka sijoittui tarkasteluun otetuista väittämistä lähimmäs neutraalia arviota (keskiarvo 2,4). Opetuksen arvostuksessa lienee havainnon perusteella olevan siten edelleenkin parantamisen varaa.

Yhteenvetona suhtautumisesta opetuksen kehittämiseen yliopisto-opettajien omaan työhön liittyen voidaan esittää seuraavat yleistävät havainnot:

- Laadukkaaseen opettamiseen tulisi kannustaa myös henkilökohtaisten palkkioiden avulla ja ansiot tällä saralla tulisi huomioida myös urakehityksessä
- Opetuksen kehittämiseen tulisi yliopistoissa panostaa nykyistä enemmän
- Opetuksen kehittäminen on mahdollista ja yksikköjen johto tukee tätä toimintaa
- Opetuksen arvostuksessa on vielä parantamisen varaa suomalaisissa yliopistoissa.

4.3 Opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arviointi

4.3.1 Opetuksen kehittämistoiminnan palveluiden tärkeys

Opetushenkilöstön käsityksiä opetuksen kehittämispalveluiden eri osien tärkeydestä oman opetustyön kautta arvioituna suhteessa eri palvelukokonaisuuksiin. Palvelukokonaisuuksina tarkasteltiin 12 eri opetuksenkehittämispalveluiden palvelukokonaisuutta tai toimintoa, joita vastaajat arvioivat oman opetustyönsä kannalta (kuviot 5), seuraavalla sivulla.

Opetuksen kehittämiseen liittyvistä palveluista tai toiminnoista tärkeimmäksi arvioidaan opettajien omaehtoisen pedagogisen koulutautumisen tukeminen ja tähän liittyvä tiedottaminen (keskiarvo 4,0). Tärkeinä pidetään myös uusien opetusmenetelmien kehittämistä ja käyttöönoton tukemista (keskiarvo 3,9) ja tiedonhakupalveluiden kehittämistä ja kouluttamista (keskiarvo 3,8). Kaikille kolmelle tärkeimmiksi arvioidulle palvelulle tai toiminnolle on yhteistä kytkeytyminen opettajien omaan työskentelyyn sekä palveluiden opettajalähtöistä kehittämistyötä tukeva rooli. Akateemiselle opetustyölle on leimallista kytkeytyminen kiinteästi tutkimukseen ja tätä tukeva opettajien itsenäisyys. Nämä piirteet asettavat opetuksen kehittämistyölle vaatimuksen akateemisten opetusprosessien tukemisesta, mikä merkitsee käytännössä sitä, että valmiiksi tuotetut ratkaisut harvemmin sopivat akateemiseen opetustyöhön. Tällaisten ratkaisujen hyödyntäminen edellyttää tilanne-, oppiaine- ja tieteenalakohtaista räätälöintiä, joka perustuu ensisijaisesti juuri opettajan omaan asiantuntemukseen. Edellä mainittu, lähtökohtaisesti professionaaliseen työhön liittyvä piirre korostaa opetuksen kehittämistoiminnan vaativuutta suhteessa toiminnan perustarkoitukseen, jossa yksittäisten opettajien ja toisaalta autonomisten laitosten, osastojen ja tiedekuntien merkitys on keskeinen. Myös erilaiset opetusmuodot vaihtelevat, jolloin opetuksen kehittämistoiminnan palvelutarjonnan tulisi olla – ollakseen vaikuttavaa ja palvellakseen perusfunktiota mahdollisimman hyvin – sisällöltään erittäin kattavaa ja sen lisäksi palveluiden tulisi tukea erityisesti yksittäisen opettajan mahdollisuuksia kehittää omaa opetustaan.



Kuvio 5. Opetuksen kehittämispalveluiden tärkeys oman opetustyön kannalta

Tärkeiksi arvioiduista toiminnoista tai palveluista myös seuraavat eli tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tuki (keskiarvo 3,7) ja yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen (keskiarvo 3,7), opettajuuteen liittyvä keskustelu ja kokemusten vaihto (keskiarvo 3,6) sekä avustaminen verkkokurssien tuottamisessa (keskiarvo 3,6) ovat luonteeltaan ensisijaisesti akateemisen opetustyön tukipalveluita tai -toimintoja. Edellä mainittujen palveluiden lisäksi melko tärkeinä palveluina pidetään verkko-opetukseen liittyvää koulutusta (keskiarvo 3,5), sähköisten opiskelijapalveluiden kehittämistä (keskiarvo 3,4) ja uusien opiskeluympäristöjen suunnittelua (keskiarvo 3,3).

Vähiten tärkeinä opetuksen kehittämiseen liittyvinä palveluina tai toimintoina pidetään opetuksen laatutyön tukemista (keskiarvo 2,6) ja tutkintorakennetyön tukemista (keskiarvo 2,9). Opetuksen laatutyö näyttäytyy tässä yhteydessä siten opetuksen kehittämisen ja vastaajien oman opetustyön kannalta jollain tapaa vieraana asiana tai ainakaan sen painoarvoa ei mielletä kovin merkittäväksi ajatellen opetuksen kehittämistä.

Kokonaisuutena arvioiden tärkeimpinä opetuksen kehittämiseen liittyvinä palveluina pidetään pedagogiseen kouluttautumiseen ja konkreettisiin opetusmenetelmiin ja -tilanteisiin liittyviä palveluita tai toimintoja. Seuraavana tärkeysjärjestyksessä tulevat opettamiseen ja oppimisympäristöihin sekä -välineisiin liittyvät tukitoiminnot ja -palvelut ja viimeisenä puolestaan koulutuksen rakenteisiin ja laatutyöhön liittyvät toiminnot. Opetuksen kehittämispalveluilta odotetaan tulosten perusteella tältä osin ensisijaisesti juuri konkreettisia, opetuksen omaehtoiseen kehittämiseen ja opettajana kehittymiseen liittyviä palveluita ja vasta toissijaisesti yleisempiä kehittämiseen liittyviä tukipalveluita.

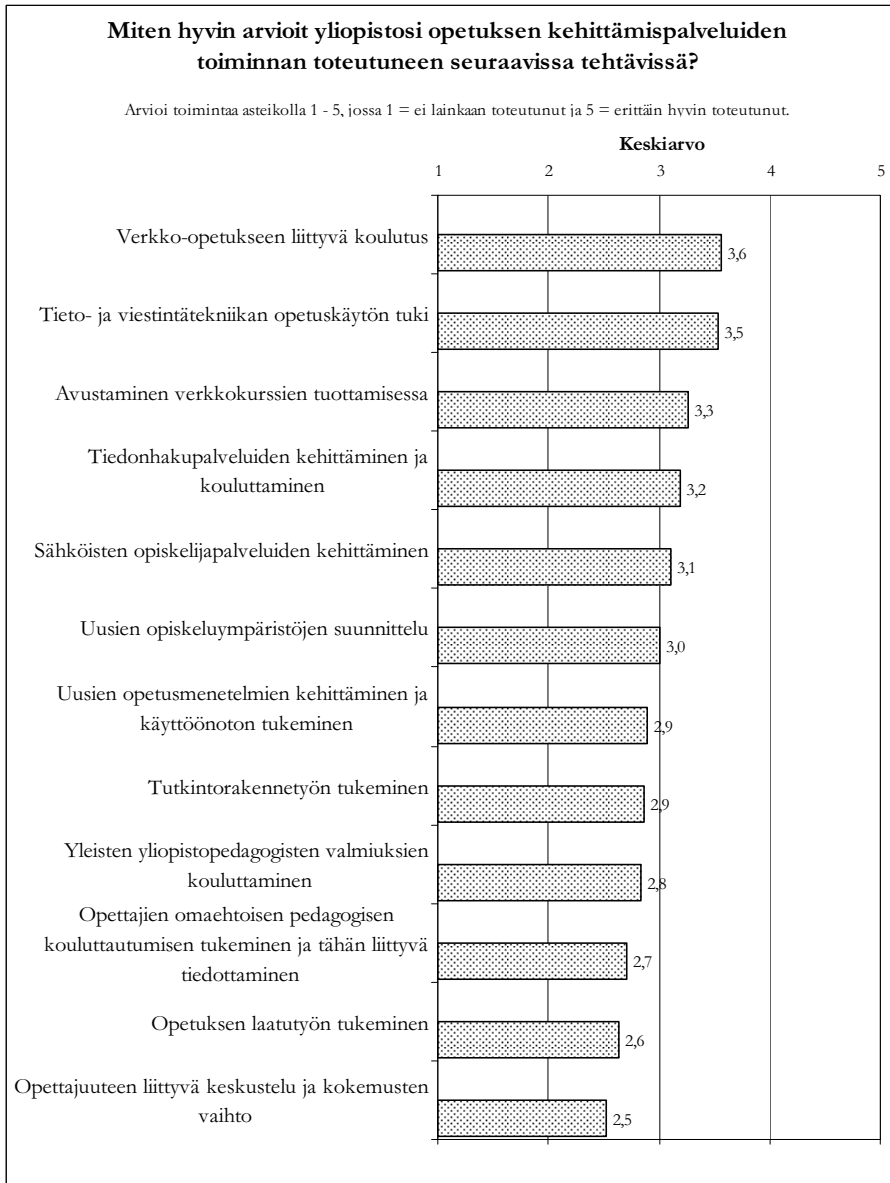
Yhteenveto opetuksenkehittämispalveluiden palvelukokonaisuuksien tärkeydestä

Yhteenvetona opetuksenkehittämispalveluiden palvelukokonaisuuksien tai toimintojen keskinäisestä tärkeydestä voidaan esittää seuraavat yleistävät havainnot:

- Tärkeää opetuksen kehittämisessä on tukea akateemisen opettajakunnan omaehtoista kouluttautumista, uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa ja tiedon hankkimista
- Ollakseen opetuksen kehittämisen perusfunktion kannalta vaikuttavaa, tulisi opetuksen kehittämispalveluiden tarjonnan olla riittävän kattavaa ja monimuotoista, jotta se tukisi erilaisia opetusmuotoja, ja huomioisi toiminnan kehittämisen erilaiset lähtökohdat sekä kannustaisi yksittäisiä opettajia kehittämään omaa opettajuuttaan
- Tärkeää on myös lisätä panostuksia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön, verkko-opetukseen ja yleisten yliopistopedagogisiin valmiuksien välittämiseen
- Vähemmän tärkeänä opetuksen kehittämispalveluina vastauksissa pidettiin opetuksen laatutyön tukemista ja koulutuksen järjestelmärakenteiden kehittämistä, joiden voidaan nähdä liittyvän paremminkin laitosten, osastojen ja tiedekuntien toimintakenttään kuin opetuksen kehittämisyksiköiden.

4.3.2 Opetuksen kehittämistoiminnan toteutuminen

Vertailuyliopistojen opetushenkilöstön käsityksiä opetuksen kehittämisspalveluiden toteutumisesta tarkasteltiin mittarilla suhteessa eri opetuksen kehittämisen palvelukokonaisuuksiin. Arvioita tarkastellaan seuraavassa kuviossa (kuvio 6).



Kuvio 6. Opetuksen kehittämisspalveluiden toteutumista koskevat arviot

Parhaiten toteutuneiksi palveluiksi vastaajat arvioivat verkko-opetukseen liittyvän koulutuksen (keskiarvo 3,6), tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tuen (keskiarvo 3,5) sekä avustamisen verkkokurssien tuottamisessa (keskiarvo 3,3). Myös tiedonhakupalveluiden kehittäminen ja kouluttaminen (keskiarvo 3,2) ja sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen (keskiarvo 3,1) arvioitiin vielä myönteisesti toteutuneiksi opetuksen kehittämispalveluiksi. Yhteinen piirre parhaiten toteutuneiksi arvioituille palveluille on niiden kytkeytyminen tieto- ja viestintäteknikkaan, joka näyttää erityisesti muodostuneen postmodernin oppimisajattelun tunnuspiirteeksi, mutta samalla myös sen tärkeäksi ellei jopa tärkeimmäksi kehittämiskohteeksi ja sisällöksi. Uudenlainen opetuksen kehittäminen näyttää perustuvan varsin keskeisesti juuri tietotekniikan sovellusten, erityisesti www-pohjaisten oppimisympäristöjen laajamittaiseen kokeilemiseen ja hyödyntämiseen ja siten se on muodostunut myös opetuksen kehittämistoiminnan ja yliopistohallinnonkin tärkeäksi osaksi (ks. myös Lorentsen 2001, 515–517).

Toteutukseltaan järjestyksessä seuraavina ovat uusien opiskeluympäristöjen suunnittelu (keskiarvo 3,0), uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja käyttöönoton tukeminen (keskiarvo 2,9), tutkintorakennetyön tukeminen (keskiarvo 2,9) sekä yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen (keskiarvo 2,8). Opetuksen kehittämispalveluista heikoimmin toteutuneiksi arvioitiin opettajuuteen liittyvän keskustelun ja kokemusten vaihdon (keskiarvo 2,5), opetuksen laatutyön tukemisen (keskiarvo 2,6) sekä opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukemisen sekä tähän liittyvän tiedottamisen (keskiarvo 2,7).

Kokonaisuutena arvioiden parhaiten olivat toteutuneet juuri opetuksen kehittämiseen liittyvät teknisluonteiset palvelukokonaisuudet ja tehtävät, erityisesti tietotekniikkaa hyödyntävät opetuksen kehittämispalvelut. Heikoiten toteutuneina pidetään opettajana kehittymiseen ja oman opetuksen kehittämiseen liittyviä palveluita. Näiden välille sijoittuvat oppimisympäristöihin liittyvät palvelukokonaisuudet ja tehtävät. Lienee niin, että löyhemmin koordinoitu opettajien omaehtoisen kouluttautumisen tukeminen on saanut vähiten huomiota opetuksen kehittämispalveluiden toteutuksessa, ohjelmallisemman ja koordinoitumman toiminnan muodostaessa keskeisemmän osan opetuksen kehittämispalveluita. Toisaalta tällaisen toiminnan näkyvyys saattaa olla lähtökohtaisesti heikompi, mikä saattaa osaltaan selittää tulosta. Ohjelmallista ja pitkälle koordinoitua opetuksen kehittämiskoulutusta tukee kylläkin opetuksen kehittämistoiminnan rahoitusperustan kytkeytyminen keskeisesti hankerahoituksen perustalle.

Paradoksaalista on, että kun suhteutetaan palveluiden toteutumista koskevat arviot palveluiden tärkeyttä koskeviin arvioihin, huomataan, että mer-

kitykseltään tärkeimpinä pidetyt palvelukokonaisuudet, jotka liittyvät juuri opetuksen menetelmälliseen ja sisällölliseen kehittämiseen sekä opettajana kehittämiseen, vaikuttavat toteutuneen heikoimmin. Vastaavasti tärkeydeltään jossain määrin vähäisemmiksi arvioitujen palvelukokonaisuuksien, kuten tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiseen liittyvien palveluiden osalta on onnistuttu parhaiten. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön panostamiseen voivat vaikuttaa useat tekijät, joista voidaan mainita ainakin niiden eräänlainen uutuus- ja symboliarvo sekä niiden hyödyntämisen kautta tapahtuva mahdollisuus perinteisten työskentelytapojen muuttamiseen. Myös niiden kehittämiseen ohjattu erilliskorjaus on väistämättä nostanut niiden merkitystä opetuksen kehittämistoiminnassa suhteessa sisällöllisempään pedagogiseen kehittämiseen.

Kokonaisuutena arvioiden opetuksen kehittämispalveluiden kohdentamisessa opetushenkilöstön tärkeiksi kokemille alueille näyttäisi olevan kehittämisen varaa. Osasyynä asiantilaan on ilmeisesti osittain opetuksen kehittämistoiminnan hankerahoitukseen perustuva lähtökohta ja toteuttamistapa. Opetuksen kehittämispalveluiden sisällön kehittämisessä ja palveluiden kohdentamisessa eri opetushenkilöstöryhmille voitaisiin nykyistä enemmän hyödyntää systemaattisia palvelutarvekartoituksia esimerkiksi kyselyiden avulla. Näin voitaisiin parantaa opetuksen kehittämispalveluiden kokonaisvaikutavuutta sekä lisätä opetushenkilöstön sitoutumista opetuspalveluiden käyttäjinä.

Yhteenveto opetuksen kehittämispalveluiden toteutumisesta

Yhteenvetona opetuksen kehittämispalveluiden toteutumista koskevista arvioista esitetään seuraavat havainnot:

- Opetuksen kehittämispalvelut ovat toteutuneet parhaiten tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön sovelluksissa ja verkko-opetuksen tukemisessa
- Uusi teknologia kytkeytyy opetuksen kehittämisessä vahvasti yhteen postmodernien oppimiskäytäntöjen kanssa muodostaen mielenkiintoisen kokonaisuuden, jonka toteutuksessa paino on tekniikan sovellusten kouluttamisessa
- Tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön sovellutusten kouluttamiseen ja tukemiseen nähden toissijaista on ollut pedagogisten valmiuksien kouluttaminen ja näiden arvioidaan toteutuneen edellisiä heikommin
- Heikoimmin toteutuneina opetuksen kehittämispalveluina pidetään opetuksen laatu- ja tutkimusnäkökulmien uudistamisen kokonaisuuksia sekä opettajien omaehtoisen koulutautumisen tukemista

- Opetuksen kehittämispalveluiden tärkeys ja palveluiden koettu toteutuminen eivät kaikilta osin kohtaa. Asiaa voitaisiin parantaa osittain palvelutarvekartoituksilla.

Opetuksen kehittämistoiminnassa vahva osuus on ohjelmallisella koulutuksen tarjonnalla sekä kurssitoiminnalla, mikä liittyyne osaltaan toiminnan hankerahoituksella toteutettuun perustaan. Opetuksen kehittämistoimintaa ja palveluiden sisältöä voitaisiinkin vakiintuneiden toimintamuotojen osalta suunnata enemmän opetushenkilöstön tarpeiden perusteella ja näin osaltaan parantaa vaikuttavuutta. Toisaalta opetuksen kehittämissyksiköiden eräs tehtävä on ollut tiedon välittäminen uusista opetusta tukevista ratkaisuksista, joiden osalta niiden tehtäväksi on asetunut myös kehityksen seuraaminen ja uusista toimintatavoista tiedottaminen ja niiden tarjoaminen yksiköiden käyttöön. Tämä on luonnollisesti jatkossakin opetuksen kehittämissyksiköiden tärkeä tehtävä.

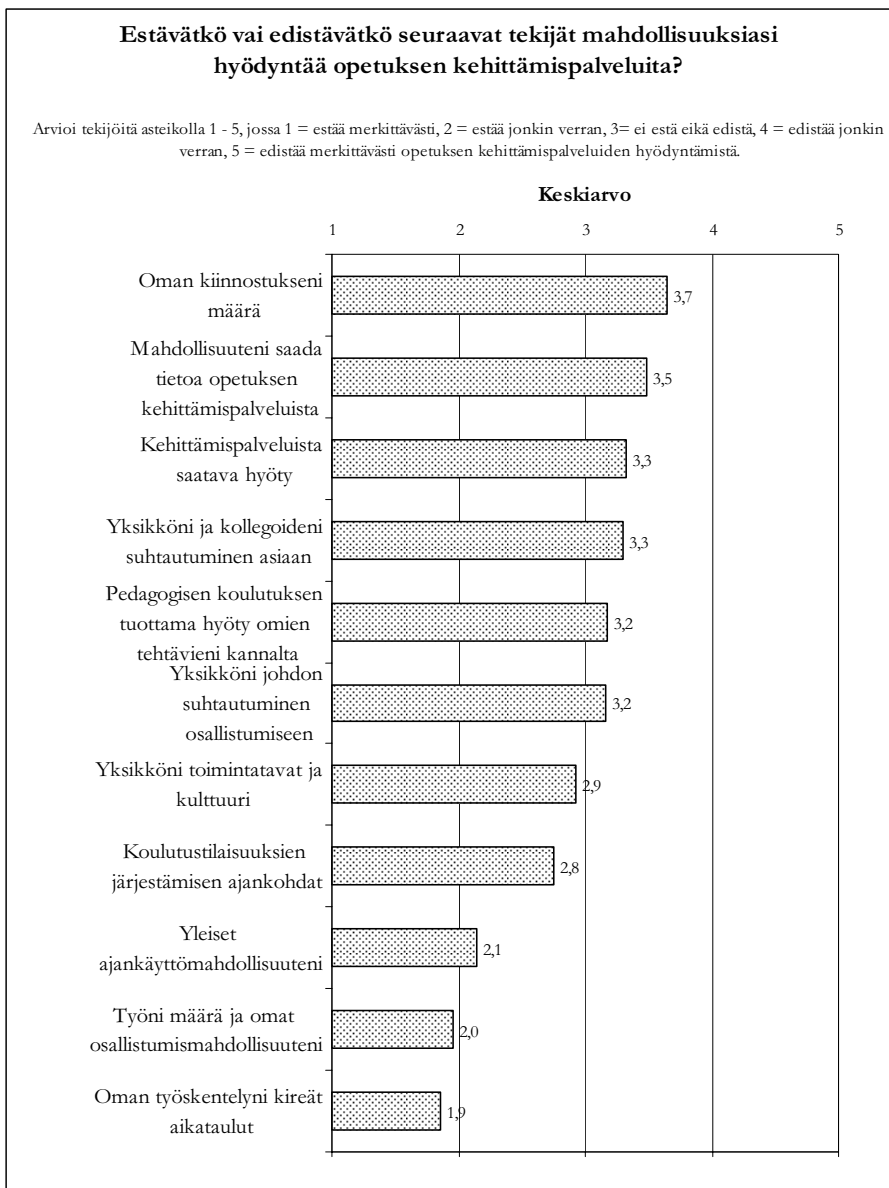
4.3.3 Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntäminen

Vertailuyliopistojen opetushenkilöstön käsityksiä opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä estävistä ja edistävästä tekijöistä tarkasteltiin suhteessa yhteentoista eri asiaan vaikuttavaan yksittäiseen tekijään tai tekijäryhmään (kuviokuva 7).

Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä edistävästä tekijöistä tärkeimmät liittyvät oman kiinnostuksen määrään (keskiarvo 3,7), mahdollisuuksiin saada tietoa opetuksen kehittämispalveluista (keskiarvo 3,5) sekä kehittämispalveluista saatavaan hyötyyn (keskiarvo 3,3). Yksilölliset tavoitteet ja arviot opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämisestä näyttävät siten määrittävän keskeisesti palveluiden käyttöä. Vähemmän painoa asetetaan opetuksen kehittämispalveluiden toteutustavoille.

Oman organisaatioyksikön ja kollegoiden asennoitumisella näyttää silti olevan palveluiden hyödyntämistä edistävä vaikutus ainakin silloin kun suhtautuminen opetuksen kehittämiseen on myönteistä. Yksikön ja kollegoiden suhtautumisen opetuksen kehittämiseen arvioitiin lievästi edistävän opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä (keskiarvo 3,3) Myös pedagogisen koulutuksen tuottaman hyödyn omien tehtävien kannalta nähtiin edistävän lievästi opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä (keskiarvo 3,2). Myös yksikön johdon suhtautuminen osallistumiseen nähtiin edistävänä tekijänä (keskiarvo 3,2).

Neutraali tai lievästi estävä vaikutus opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämiseen näyttää olevan yksiköiden toimintatavoilla ja kulttuurilla (keskiarvo 2,9) sekä koulutustilaisuuksien järjestämisen ajankohdalla (keskiarvo 2,8).



Kuvio 7. Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä estävät ja edistävät tekijät

Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä estävistä tekijöistä merkittävimmät ovat oman työskentelyn kireät aikataulut (keskiarvo 1,9), työn määrä ja omat osallistumismahdollisuudet (keskiarvo 2,0) sekä yleiset ajankäyttömahdollisuudet (keskiarvo 2,1). Päähavainto on, että opetushenkilöstöllä ei näytä olevan aikaa hyödyntää opetuksen kehittämispalveluita kehittämistoimintansa, oman työn kuormittavuuden takia. Tämä kertonee osaltaan akateemi-

seen työhön liittyvistä tehokkuusvaatimuksista sekä toisaalta työn määrän ja kuormittavuuden kasvusta suhteessa yliopistojen henkilöstöresursseihin.

Opetushenkilöstön muodolliset vapausasteet oman työnsä organisoinnissa ovat lähtökohtaisesti varsin suuret, joten tältä perustalta saattaisi ajatella opetuksen kehittämistoimintaan osallistumisenkin olevan mahdollista. Tosiasiallisia työn organisointi- ja järjestelymahdollisuuksia kaventavat kuitenkin opetushenkilöstön kasvaneet vaatimukset ainakin tutkintotuottavuutta, oman tutkimuksen tekemistä sekä hallintotyöhön osallistumista koskien. Opiskelijamäärien absoluuttinen kasvu suhteessa yliopistojen henkilöstöresursseihin vaikuttaa omalta osaltaan opetushenkilöstön ajankäyttöön ja mahdollisuuksiin osallistua opetuksen kehittämistoimintaan.

Yhteenveto opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä estävistä ja edistävästä tekijöistä

Yhteenvetona ja yleistävinä havaintoina opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämiseen vaikuttavista, estävistä ja edistävästä tekijöistä ovat:

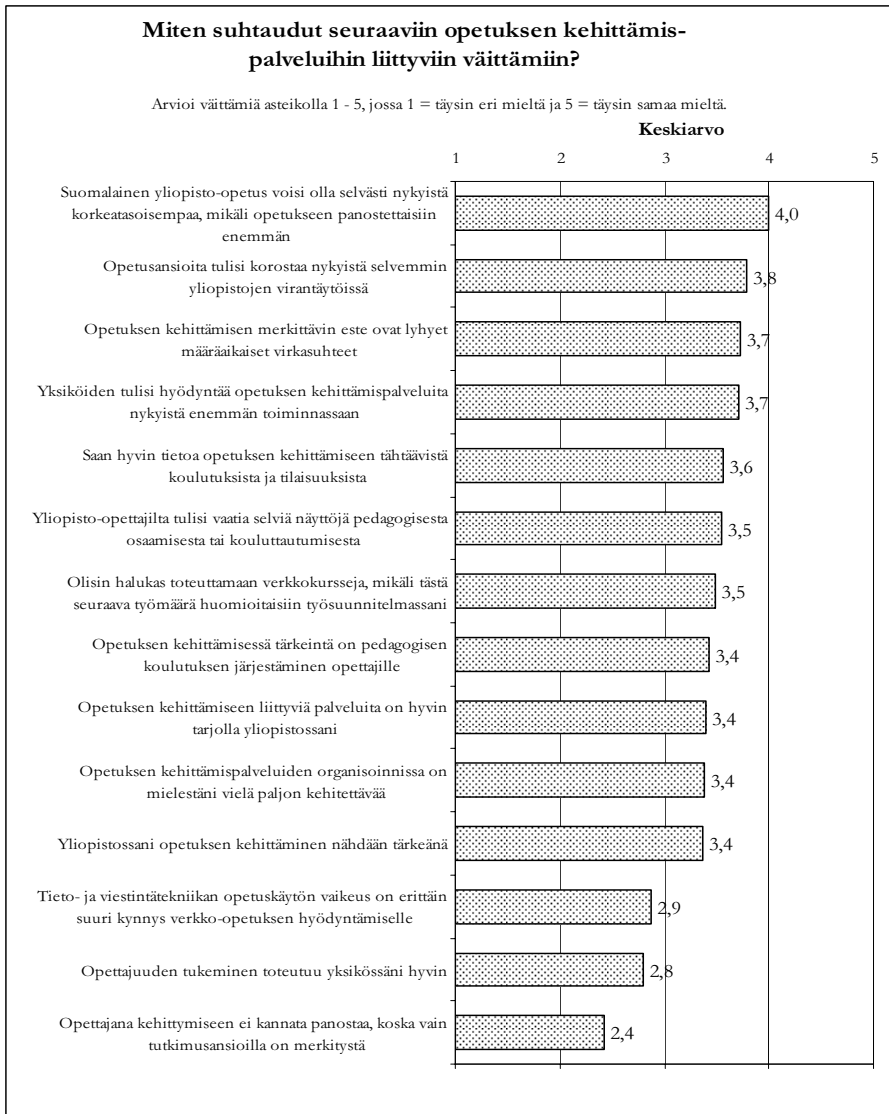
- Opetuksen kehittämistoimintaa edistäviä tekijöitä ovat ensisijaisesti yksilötekijät, kuten oma kiinnostus, mahdollisuus saada tietoa tarjolla olevista palveluista, palveluista saatava hyöty sekä toisaalta organisaatiotekijät, kuten oman yksikön ja kollegoiden myönteiset asenteet ja tuki sekä yksikön johdon myönteinen suhtautuminen.
- Opetuksen kehittämispalveluiden käyttöä estäviä tekijöitä ovat myös leimallisesti yksilöön sekä työtilanteeseen liittyvät tekijät, kuten kireät aikataulut, työn määrä ja osallistumismahdollisuudet sekä vähäiset ajankäytömahdollisuudet.
- Opetuksen kehittämistä voidaan edellisen perusteella tukea tarjoamalla jatkuvaa informaatiota tarjolla olevista koulutusmahdollisuuksista, yksiköiden johdon asenteisiin ja tukeen vaikuttamalla, sekä poistamalla osallistumisen esteitä eli käytännössä varaamalla työsuunnitelmiin aikaa opetuksen kehittämistoimintaan osallistumiselle.

Yksikön kulttuurilla tai koulutustilaisuuksien järjestämisen ajankohdilla ei siinänsä näyttäisi olevan suurta merkitystä osallistumiseen. Toisaalta eräissä kyselyyn liittyvissä avoimissa kommentteissa todettiin etenkin yliopistonlehtoreiden päivien olevan siinä määrin täynnä opetusta, että opetuksen kehittämistoimintaan osallistumiseen ei lukuvuoden aikana jää aikaa. Tällaisessa tilanteessa oikeastaan ainoaksi mahdollisuudeksi jää tukea opetuksen kehittämiseen osallistumista asian ottamisen osaksi työnjakokysymystä ja siten osaksi työsuunnitelmaa, jossa toiminnalle varattaisiin oma osuus lukukaudesta.

4.4 Kehittämistoimintaan liittyvät kehittämisasenteet ja hyödyt

4.4.1 Yliopisto-opettajien asennoituminen opetuksen kehittämiseen

Käsityksiä opetuksen kehittämistoiminnan tärkeydestä tarkastellaan suhteessa eri palvelukokonaisuuksiin, joita vastaajat arvioivat opetustyönsä kannalta (kuvio 8).



Kuvio 8. Opetuksen kehittämistoimintaan liittyvät kehittämisasenteet

Myönteisimmin suhtauduttiin väittämiin, joiden mukaan suomalainen yliopisto-opetus voisi olla selvästi nykyistä korkeatasoisempaa, mikäli opetuksen panostettaisiin enemmän (keskiarvo 4,0), opetusansioita tulisi korostaa nykyistä selvemmin yliopistojen virantäytöissä (keskiarvo 3,8) sekä opetuksen kehittämisen merkittävin este ovat lyhyet määräaikaiset virkasuhteet (keskiarvo 3,7) ja yksiköiden tulisi hyödyntää opetuksen kehittämispalveluita nykyistä enemmän toiminnassaan (keskiarvo 3,7). Väittämät kertovat myönteisestä suhtautumisesta opetuksen kehittämisen perusfunktioon sekä opetuksen yleisestä merkityksestä yliopistoissa, mutta myös niistä ongelmista, jotka estävät opetuksen kehittämistoiminnan toteutumista.

Vastaajat näyttävät yleisesti suhtautuvan varsin myönteisesti opetuksen kehittämiseen myös omassa työssään, mutta tunnistavat hyvin opetuksen kehittämiseen liittyviä esteitä. Varsin samansuuntaisesti suhtauduttiin myös väittämiin, joiden mukaan vastaaja saa hyvin tietoa opetuksen kehittämiseen tähtäävistä koulutuksista ja tilaisuuksista (keskiarvo 3,6), yliopisto-opettajilta tulisi vaatia selviä näyttöjä pedagogisesta osaamisesta tai kouluttautumisesta (keskiarvo 3,5) ja vastaaja olisi halukas toteuttamaan verkkokursseja, mikäli tästä seuraava työmäärä huomioitaisiin työsuunnitelmassa (keskiarvo 3,5). Väittämiin, joiden mukaan opetuksen kehittämisessä tärkeintä on pedagogisen koulutuksen järjestäminen opettajille, opetuksen kehittämiseen liittyviä palveluita on hyvin tarjolla yliopistossa, opetuksen kehittämispalveluiden organisoimisessa on vielä paljon kehitettävää ja yliopistossa opetuksen kehittäminen nähdään tärkeänä, suhtauduttiin lievän myönteisesti (keskiarvot kaikissa em. väittämässä 3,4). Kielteisimmin suhtauduttiin väittämään, jonka mukaan opettajana kehittymiseen ei kannata panostaa, koska vain tutkimusansioilla on merkitystä (keskiarvo 2,4). Lievän kielteisesti suhtauduttiin väittämiin, joiden mukaan opettajuuden tukeminen toteutuu yksikössä hyvin (keskiarvo 2,8) ja tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön vaikeus on erittäin suuri kynnys verkko-opetuksen hyödyntämiselle (keskiarvo 2,9).

Kokonaisuutena arvioiden vastanneet suhtautuvat varsin myönteisesti opetuksen kehittämistoimintaan, ja opetuksen kehittämistä sekä opetusansioiden huomioimista esimerkiksi virantäytöissä pidetään tärkeänä. Näyttää siltä, että opetushenkilöstö pitää opetusta sinänsä tärkeänä toimintana ja näkee tältä perustalta myös sen kehittämisen tärkeänä toimintana. Samalla vastaajat kuitenkin tunnistavat myös kehittämiseen liittyviä ongelmia. Väittämien perusteella ratkaisukeinoina näyttäytyvät lisäpanostaminen opetukseen, opetusansioiden korostaminen sekä määräaikaisuuksien vähentäminen ja opetuksen kehittämispalveluiden laajempi hyödyntäminen. Havainnot kertovat yleisesti ottaen siitä, että opetuksen kehittämisen tärkeys tiedostetaan, toimin-

nan perusfunktio hyväksytään ja sitä koskevat käytännön toimintamuodot ovat vieläpä nekin suhteellisen hyvin tiedossa tai ainakin niistä on tietoa tarjolla hyvin. Vaikka opetusansioiden merkitystä ei vastauksissa haluttukaan vähätellä suhteessa tutkimusansioihin, näyttäisi opetuksen kehittämistoimintaan osallistumisen eräänä esteenä kuitenkin olevan suomalaisessa yliopistojärjestelmässä vallitseva tutkimusmeriittien rakenteellinen ylivalta opetusansioihin nähden, erityisesti virkajärjestelyjen jatkuvuuden takaajana, joka käytännössä pakottaa ainakin nuoremmat opetustehtävissä toimivat käyttämään vähäisen aikansa eniten meritoivaan toimintaan eli tutkimusansioiden kartuttamiseen.

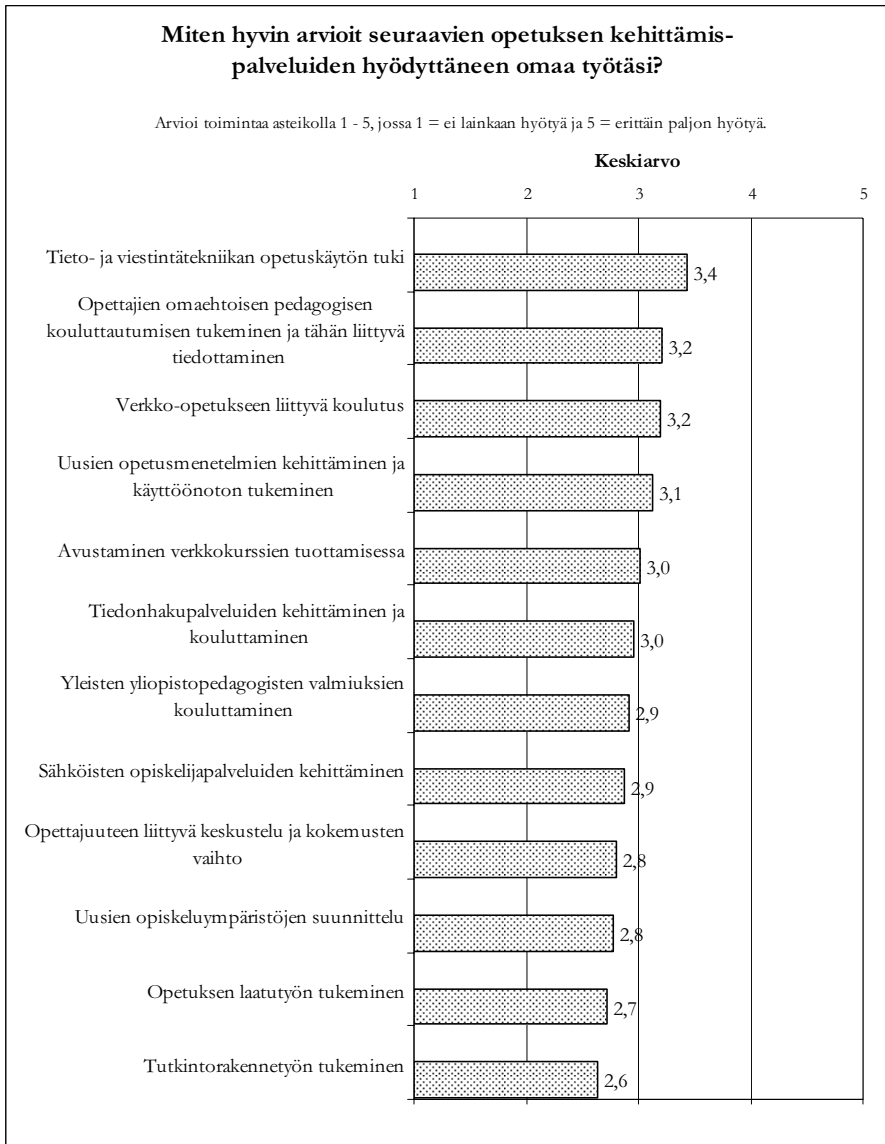
Yhteenveto opetuksen kehittämisasenteista

Yhteenveto ja yleistävät havainnot opetuksen kehittämiseen liittyvistä kehittämisasenteista:

- Yleiskuva suhtautumisesta opetuksen kehittämiseen on myönteinen, opetukseen haluttaisiin panostaa ja panostuksen arvioidaan nostavan suomalaisen yliopistoopetuksen tasoa, opetuksen kehittämispalveluiden käyttöä toivottaisiin lisäävän
- Opetusansioiden ja pedagogisen kouluttautumisen merkitystä akateemisen uran etenemisessä haluttaisiin korostaa ja samalla vaatia opettajilta enemmän näyttöjä pedagogisesta osaamisesta
- Lyhyet määräaikaiset virkasuhteet koetaan opetuksen kehittämisen kannalta ongelmallisina
- Tiedonsaantia opetuksen kehittämispalveluista ei pidetä mitenkään ongelmallisena ja palveluita katsotaan olevan kohtuullisesti tarjollakin.

4.4.2 Opetuksen kehittämistoiminnan hyödyllisyys

Opetushenkilöstön käsityksiä opetuksen kehittämispalveluiden hyödyllisyydestä oman työn kannalta arvioitiin eri opetuksen kehittämispalveluihin liittyvien palvelukokonaisuuksien tai tehtävien osalta, joita tarkastellaan seuraavassa (kuvio 9).



Kuvio 9. Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyllisyyttä koskevat arviot

Eniten hyötyä arvioitiin saadun tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tukipalveluista (keskiarvo 3,4), opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukemisesta ja tähän liittyvästä tiedottamisesta (keskiarvo 3,2), verkko-opetukseen liittyvästä koulutuksesta (keskiarvo 3,2), uusien opetusmenetelmien kehittämisestä ja käyttöönoton tukemisestä (3,1) sekä avustamisesta verkkokurssien tuottamisessa (keskiarvo 3,0).

Myös tiedonhakupalveluiden kehittäminen ja kouluttaminen (keskiarvo 3,0), yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen (keskiarvo 2,9) ja sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen (keskiarvo 2,9) koettiin jonkin verran hyödylliseksi. Edellisiä vähemmän hyötyä arvioitiin saadun opettajuuteen liittyvästä keskustelusta ja kokemusten vaihdosta (keskiarvo 2,8), uusien opiskeluympäristöjen suunnittelusta (2,8), opetuksen laatutyön tukemisesta (keskiarvo 2,7) ja tutkintorakennetyön tukemisesta (keskiarvo 2,6).

Kahden vähiten hyödyttäneen opetuksen kehittämispalvelun sijoitusta selittää osaltaan opetuksen kehittämistoimintojen painopisteen asettuminen opetustilanteita ja pedagogisia valmiuksia tukevan kouluttautumisen suuntaan, koulutusrakenteiden ja laatutyön painotuksen ollessa vähäisempi. Kysymys oli suunnattu vain opetuksen kehittämispalveluita käyttäneille, ja vastaajamäärät asettuivat tältä osin välille 99–104 vastannutta.

Vaikka kaikkia vastaajia tarkasteltaessa arvioidaankin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön hyödyntämiseen ja verkko-opetuksen kehittämiseen liittyvät palvelut kokonaisuutena tärkeydeltään lähinnä keskitasoisiksi, kokevat palveluita käyttäneet vastaajat silti saaneensa juuri niistä eniten hyötyä. Lienee niin, että tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön ja verkko-opetuksen suhtaudutaan lähtökohtaisesti epäilevimmin kunnes niistä saadaan omaehtoista kokemusta, jonka jälkeen arviot myös näiden palveluiden osalta kääntyvät selvästi myönteisemmiksi.

Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukemisesta ja yleisistä yliopistopedagogisista valmiuksista koituvia hyötyjä sen sijaan voivat myös itse pedagogista koulutusta hankkimattomat henkilöt pitää merkittävänä, joten ero tältä osin opetuksen kehittämistoimintaan osallistumattomien ja osallistuvien välillä ei ole kovin suuri. Opetuksen kehittämispalveluiden toteuttamisen kannalta ja opetuksenkehittämisyksiköiden merkittävänä saavutuksena voidaan siten ainakin osittain pitää juuri asennemuutosta tukevaa työpanosta erityisesti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön sovellutusten ja verkko-opetuksen käyttöönottamiseen liittyen. Saattaa olla myös niin, että nykyinen viestintäteknologia on osaltaan sekä mahdollistanut että toisaalta helpottanut uudenlaisen oppimisajattelun leviämistä yliopistopedagogiikasta kiinnostuneiden opettajien ja tutkijoiden keskuuteen. Tällä tavoin ymmärrettynä uudet opetusmenetelmät ja pedagoginen ajattelu on voitu tieto- ja viestintäteknologian sovellusten avulla helpommin ”myydä” perinteisiin opetusmenetelmiin kyllästyneille opetuksenkehittäjä-opettajille ja sitä kautta vähitellen koko laajempaan opetushenkilöstön kenttään.

Yhteenveto opetuksen kehittämispalveluiden hyödyllisyydestä

Yhteenveto ja yleistävät havainnot opetuksen kehittämispalveluiden hyödyllisyyttä koskevista arvioista:

- Eniten hyötyä vastaajat kokevat saaneensa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tukipalveluista, opettajien omaehtoisen koulutuksen tukemisesta sekä verkko-opetukseen liittyvästä koulutuksesta.
- Vähiten hyötyä on saatu tutkintorakennetyöhön ja opetuksen laatutyöhön liittyvistä palveluista, jota havaintoa osaltaan selittää opetuksen kehittämistoiminnan painopisteen asettuminen ensisijaisesti verkko-opetuksen ja pedagogisen koulutuksen opetus- ja tukipalveluiden suuntaan.

4.5 Yhteenveto ja arvolausekkeet

Yliopisto-opettajuuden piirteet

Arvioinnin havaintojen mukaan akateeminen opiskelukulttuuri on pitkään perustunut ja perustuu edelleen opiskelijoiden omaan aktiivisuuteen ja vastuuseen omasta oppimisestaan. Havaintojen mukaan yliopistojen opetushenkilöstö pitää opetusta tärkeänä osana yliopistojen toimintaa, akateemista työtä ja on myös halukas kehittämään omaa opetustaan. Tutkimusperustaisuus on keskeinen yliopisto-opetuksen piirre ja tunnusmerkki, ja myös hyvän opetuksen edellytys. Arvioinnin tuloksista ei löydy tukea väittämälle siitä, että tutkimus ja opetus olisivat jotenkin vastakkaisia toisilleen, vaikka niiden yhdistäminen ei aina helppoa olekaan. Yliopistot näyttäisivät tulosten perusteella arvostavan opetusta ja myös tukevan henkilöstön osallistumista opetuksen kehittämistoimintaan. Tältä osin opetuksen kehittämisellä voidaan nähdä olevan varsin hyvät lähtökohdat suomalaisissa yliopistoissa.

Opettajien omaan työhön liittyvät kehittämisasenteet

Opetuksen kehittämistä yliopisto-opettajien omaan työhön liittyen tulisi arvioinnin tulosten mukaan kannustaa myös henkilökohtaisten palkkioiden avulla. Laadukkaan opetuksen kehittämiseen liittyvät ansiot tulisi huomioida myös yksittäisten opettajien urakehityksessä ja esimerkiksi virkanimityksissä. Opetuksen kehittämiseen tulisi yliopistoissa havaintojen mukaan kuitenkin panostaa vielä nykyistä enemmän. Opetuksen kehittämistä pidetään kaiken kaikkiaan mahdollisena ja tarpeellisena toimintana suomalaisissa yliopistoissa. Tältä kannalta on tärkeää että yliopiston ja yksikköjen johto tukee tätä toimintaa. Ylipäätään opetuksen arvostuksessa on edelleen vielä parantamisen varaa suomalaisissa yliopistoissa, joten opetuksen kehittämistoiminnan perusfunktiolla on siten olemassa selvä tilaus.

Opetuksen kehittämisen palvelukokonaisuuksien tärkeys

Opetuksen kehittämisen palvelukokonaisuuksien keskinäistä tärkeyttä tarkasteltaessa tärkeää on tukea akateemisen opettajakunnan omaehtoista koulutautumista, uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa ja tiedon hankkimista. Akateemiseen työhön liittyvän lähtökohtaisen autonomian ja itsenäisyyden valossa edellä mainitut palvelukokonaisuudet mahdollistavat opetuksen kehittämiseen osallistumistoiminnan opettajakohtaisen sovittamisen usein tiukkoihin aikatauluihin. Yhteisesti järjestettyjen koulutustilaisuuksien ongelmana näyttäisikin olevan niiden vaikea sovitettavuus opetushenkilöstön aikatauluihin, opetuksen täyttäessä suuren osan ajasta. Tärkeää on tulosten valossa myös edelleen lisätä panostuksia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön, verkko-opetukseen ja yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien välittämiseen. Vähemmän tärkeinä opetuksen kehittämisen palveluina vastauksissa pidetään opetuksen laatutyön tukemista ja koulutuksen järjestelmärakenteiden kehittämistä, joskin voitaneen arvioida, että näiden merkitys tulee lähiaikoina korostumaan laatuajattelun edetessä yliopistomaailmassakin.

Opetuksen kehittämispalveluiden toteutuminen

Arvioinnin perusteella opetuksen kehittämispalvelut ovat toteutuneet parhaiten tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön sovelluksissa ja verkko-opetuksen tukemisessa. Tämä kertoo uuden teknologian kytköksestä uusiin, pedagogisten kokeilujen myötä käyttöönotettuihin, oppimisenäkemyksiin ja niiden sovelluksiin, joissa tieto- ja viestintäteknologian sovelluksilla on keskeinen osa. Voidaankin sanoa, että tieto- ja viestintäteknologian sovellukset ovat mahdollistaneet uusien pedagogisten ratkaisujen toteuttamisen tehokkaalla ja yksilöllistä oppimista palvelevalla tavalla. Toisaalta myös perinteiselle luentomuotoiselle opetukselle on vahvistunut oma paikkansa ja tehtävänsä, kun uutuudenviehätys verkko-oppimisen sovellusten laatimisesta ja toteutuksesta on vähentynyt.

Pedagogisten valmiuksien kouluttaminen opetushenkilöstölle on ollut toissijaista tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön sovellutusten kouluttamiseen ja tukemiseen nähden. Pedagogisen kouluttautumisen arvioidaan myös toteutuneen edellisiä heikommin opetuksen kehittämispalveluiden toiminnassa, vaikka kaikissa yliopistoissa on tarjolla yliopistopedagogista koulutusta, varsin laajoinakin kokonaisuuksina. Heikoimmin toteutuneina opetuksen kehittämispalveluina pidetään opetuksen laatutyön ja tutkintorakenteen uudistamisen kokonaisuuksia sekä opettajien omaehtoisen kouluttautumisen tukemista. Opetuksen kehittämistoiminnassa vahva osuus on ohjelmamuotoisella koulutuksella sekä kurssittamisella, mikä kertoo toiminnan hankerahoituksella toteutetusta luonteesta.

Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä estävät ja edistävät tekijät

Opetuksen kehittämistoimintaa edistävät ensisijaisesti yksilöiden oma kiinnostus opetuksen kehittämiseen, hyvät tiedonsaantimahdollisuudet opetuksen kehittämiseen liittyvästä koulutuksesta ja muista palveluista, opetuksen kehittämispalveluista saatava hyöty. Myös oman yksikön johdon ja kollegoiden myönteiset asenteet kannustavat osallistumiseen. Estäviä tekijöitä ovat ensisijaisesti ajan puutteeseen ja työtilanteeseen liittyvät tekijät, kireät aikataulut, työn määrä ja osallistumismahdollisuudet sekä vähäiset ajankäyttömahdollisuudet.

Opetuksen kehittämisasenteet

Pääasiassa opetuksen kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti, opetukseen halutaan panostaa ja opetuksen kehittämistoiminnan arvioidaan nostavan suomalaisen yliopisto-opetuksen tasoa. Opetusansioiden ja pedagogisen koulutautumisen merkitystä akateemisen uran etenemisessä ja rekrytoimisessa halutaan korostaa ja myös vaatia opettajilta näyttöjä pedagogisesta osaamisesta. Opetuksen kehittämisen kannalta ongelmana ovat lyhyet määräaikaiset virkasuhteet. Työn jatkumisen epävarmuus johtaa panostamaan muihin toimiin kuin opetuksen kehittämiseen, jonka aikajänne on luontaisesti varsin pitkä. Tiedonsaantia opetuksen kehittämispalveluista ei yleisesti pidetä ongelmallisena ja palveluita näyttää olevan kohtuullisesti tarjollakin.

Opetuksen kehittämispalveluiden hyödyllisyys

Hyödyllisimmiksi opetuksen kehittämistoiminnan alueiksi koetaan tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kouluttamisesta ja tukipalveluista. Opettajien omaehtoisen koulutautumisen tukemisen ja verkko-opetukseen liittyvän koulutuksen arvioidaan myös olevan hyödyllisiä. Vähiten opetushenkilöstö arvioi hyötyneensä tutkintorakennetyöhön ja opetuksen laatutyöhön liittyvistä palveluista, mitä selittää opetuksen kehittämisen palvelutarjonnan suuntautuminen vertailuyliopistoissa.

5 Benchmarking – vertaileva analyysi

5.1 Opetuksen kehittäminen benchmarking-arvioinnin kohteena

Benchmarking voidaan jakaa perustaltaan kolmeen vaiheeseen: 1) itse-arviointiin, 2) vertailevaan arviointiin ja 3) pitkäjäsenarviointiin.

Itsearviointin (self-assessment) perustana on omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen tähtäävä arviointiote. Tavoitteena on organisatorisen toiminnan onnistuneisuuden kehittäminen jatkuvan toiminnan kehittämisen ideaan perustuen.

Vertailevassa arvioinnissa organisaation toimintaa verrataan verrokki-organisaatioiden toimintaan. Keskeistä on vertailtavuuden idean toteuttaminen siten että verrokkiorganisaatiot ovat aidosti vertailtavissa lähtökohdiltaan keskenään. Usein vertailuasetelma rakennetaan alansa parhaiten toimivien organisaatioiden keskinäiseen vertailuun. Toisaalta voidaan verrata organisaatioiden toimintaa suhteessa toiminnalle asetettuihin yleisiin tavoitteisiin ja vertailukriteereihin, jolloin pyritään tunnistamaan parhaita käytäntöjä (best practices) kilpailullisuuden sijasta, kuten käsillä olevassa työssä (ks. Karjalainen 2002, 14–16; Camp 1989, 61–65)

Pitkäjäsenanalyysi perustuu arvioitavien organisaatioiden toiminnan jatkuvaan, pidempiaikaiseen seurantaan. Vertailuasetelma rakentuu tällöin nykyisen toiminnan tarkasteluun suhteessa aiempaan. Tavoitteena on seurata toiminnan kehittymistä ajassa. Pitkäjäsenvertailut palvelevat hyvin arviointitutkimukseen liittyvää jatkuvan kehittämisen ideaa. Perusarviointien lisäksi toteutetaan tällöin seuranta-arvioiteja (ns. follow up -arvioiteja), joita voidaan toteuttaa useitakin. Tällöin kehittämistoimintaa toteutetaan arvioinneista saatujen palautteiden perusteella jatkuvana prosessina.

Mihin benchmarkingia voidaan hyödyntää? Benchmarking mahdollistaa arviointien toteuttamisen organisaatioita vertaamalla ja siten parhaita käytäntöjä tunnistamalla. Benchmarking palvelee ensisijaisesti toiminnan jatkuvaa kehittämistä, kehittämistoimintaan liittyvää päätöksentekoa varten tarvittavaa tutkimus- ja arviointitietoa tuottamalla. Benchmarkingin vahvuus on kvantitatiivisen ja systemaattisesti hankitun toiminnan tuloksellisuutta ja vaikutta-

vuutta kuvaavan informaation tuottamisessa organisaation kehittämisen ja päätöksenteon tarpeisiin. Benchmarking palvelee siten faktaperustaista päätöksentekoa ja kehittämistä, mahdollistaen organisaatioiden asianmukaisen vertailun keskenään ja suhteessa kehittämisprosessien tuloksiin. Benchmarking kytkeytyy läheisesti laatuajatteluun ja laadun kehittämistä tärkeänä pitävään Total Quality Management -liikkeeseen, johon liittyen benchmarkingien toteuttamiseen liittyy myös johtamisen ja päätöksenteon ulottuvuuksia: Benchmarking tähtää viime kädessä palveluprosessien asiakaskeskeiseen kehittämiseen ja pyrkii siten palveluprosessien laatua ja vaikuttavuutta parantamalla tuottamaan lisäarvoa asiakkaille, sidosryhmille ja yhteiskunnalle (ks. Camp 1989, 36–44; Ashworth & Harvey 1994, 7–15).

Benchmarking-arvioinnit perustuvat yhteismitallisten ja vertailtavien, yhteisesti sovittujen tuottavuutta ja vaikuttavuutta kuvaavien mittarien ja arviointikriteeristöjen luomiseen ja käyttöönottoon. Benchmarking-arvioinnit voivat toimia myös organisaatioiden strategisen kehittämisen muutostekijöinä: tunnistettaessa avaintekijät palvelukyvyyn, laadun ja vaikuttavuuden kehittämisessä, voidaan organisaation palvelustrategian kannalta tärkeät tekijät tunnistaa ja toteuttaa aiempaa paremmin informoitua ja tietoisempaa strategista suunnittelua palveluiden kehittämisessä. Benchmarking etenee prosessina useiden vaiheiden kautta eräänlaisena jatkuvan kehittämisen syklinä. Prosessin vaiheita ovat Campin (1989, 25–31) mukaan:

- 1) Kohteen määrittäminen: laadun, palvelukyvyyn ja vaikuttavuuden avaintekijöiden tunnistaminen
- 2) Vertailtavien organisaatioiden valinta
- 3) Data: menetelmän valinta, kyselyiden suunnittelu ja toteutus
- 4) Kyselydatan hankkiminen
- 5) Datan analyysi
- 6) Organisaatiokohtaisten ja vertailevien arviointien tulokset
- 7) Kehittämiskohteiden tunnistaminen
- 8) Kehittämistoimenpiteiden määrittäminen
- 9) Kehittämistoimien toteuttaminen
- 10) Benchmarkingin kriteerien mahdollinen uudelleenarviointi.

Benchmarking-arvioinnissa sidosryhmillä on keskeinen rooli organisaation palvelukyvyyn, palvelun laadun ja vaikuttavuuden arvioijana (ks. Vartiainen 2003, 2–3). Tältä osin benchmarking-arviointi on menetelmänä verrattavissa monitahoarviointiin, jossa sidosryhmät niin ikään ovat keskeisessä asemassa. Menetelmiä erottavana tekijänä, mikäli perustavammanlaatuista rajankäyntiä on tarpeen tehdä, voidaan katsoa benchmarkingin osalta datanhankintamenetelmien rajoittuminen yleensä kyselyiden ja organisaatioiden toimintaa

kuvaavien kvantifioitujen indikaattorien käyttöön vertailuasetelmaa rakennettaessa. Tältä osin benchmarking muodostaa aineistojensa ja menetelmiensä osalta rajautuneemman arviointiviitekehysten.

Monitahoarvioinnissa informaation hankinta ja analyysimenetelmät voivat olla erittäin monimuotoisia, sisältäen sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista dataa ja näihin liittyen monenlaisia analyysimenetelmiä. Voidaankin sanoa, että siinä missä arviointiotteista benchmarkingin vahvuutena on kompaktius ja fokuoituneisuus sekä tältä perustalta muodostuva tietty menetelmällinen ”taloudellisuus”, muodostuu monitahoarvioinnin vahvuudeksi monimuotoisuus, vapaus koostaa data ja analyysi monimuotoisesti tutkimuskohteen ehdoilla ja näin saavutettava kuvauksen ”rikkaus”. Edellä sanotun lisäksi monitahoarvioinnin tavoiteperusta voi olla benchmarkingiin nähden monipuolisempi.

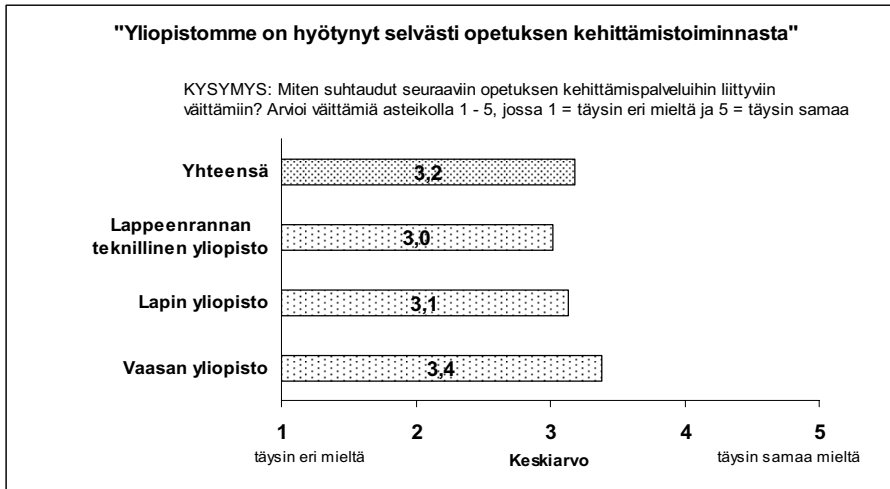
Raportin seuraavassa osuudessa tarkastellaan seuraavia kokonaisuuksia benchmarking-asetelman avulla:

- 1) Vertailuyliopistoja opetuksen kehittämisessä koskevia vastaaja-arvioita
- 2) Opetuksen kehittämiskulttuurin yksikkötason arvioita
- 3) Opetuksen kehittämisasenteita suhteessa palvelutarjontaan sekä
- 4) Opetuksen kehittämispalveluiden toteuttamista ja hyödyllisyyttä koskevia vastaaja-arvioita erilaisten opetuksen kehittämistoimintaan liittyvien palvelukokonaisuuksien ja -toimintojen osalta.

Benchmarking-osiassa tavoitteena on muodostaa vertailuasetelma, jonka kautta yksiköt voivat suhteuttaa toimintaansa koskevia arvioita vertailuyliopistoja koskeviin arvioihin sekä erilaisiin toimintamalleihin oman organisaation kehittämistä silmällä pitäen. Tavoitteena ei ole muodostaa minkäänlaisia ranking- tai paremmuuslistoja, vaan kuvata palveluita koskevia arvioita yhtenäisesti laaditun mittariston avulla yksikkökohtaisen toiminnan arvioinnin ja kehittämisen välineeksi.

5.2 Vertailuyliopistot opetuksen kehittäjinä

Tarkasteltaessa vastaaja-arvioita opetuksen kehittämistoimintaan liittyvästä koetusta, yliopistotasoisesta hyödystä voidaan havaita Vaasan yliopiston henkilöstön arvioiden olevan tältä osin myönteisimmät (keskiarvo 3,4) ja muiden verrokkiyliopistojen vastaavasti asettuvan varsin neutraalille kannalle (kuvio 10).

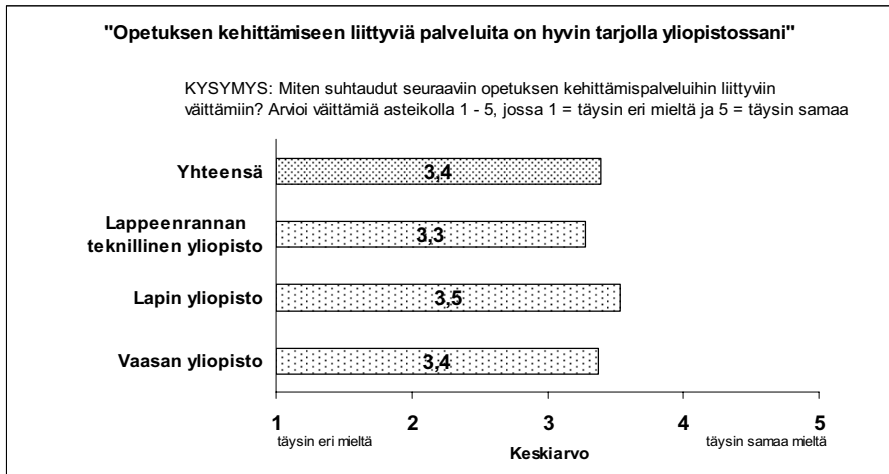


Kuvio 10. Opetuksen kehittämistoiminnan hyödyt yliopiston tasolla

Yliopistotasolla koetun hyödyn sisältö ei tässä yhteydessä, kysymyksen avoimen määrittelyn johdosta ole täsmennettävissä mihinkään yksittäiseen sisältöalueeseen, mutta yliopistotasoinen hyöty voi oletettavasti näyttäytyä varsin moniulotteisena: opetuksen kehittämistoiminnan voidaan nähdä esimerkiksi parantavan opetushenkilöstön opetusmotivaatiota ja sitoutumista, tukevan opettajuutta ja edistävän uudenlaisia oppimismenetelmiä. Systemaattisessa muodossaan panostaminen opetuksenkehittämistöimintaan saattaa johtaa opetuksen huippuysikköstatukseen saamiseen, millä on sekä yksiköille että koko yliopistolle muodostuvaa positiivista imagovaikutusta, ja myös konkreettista aineellista ja symbolista hyötyä ajatellen opetuksen kehittämistöiminnan perusfunktioita, opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä.

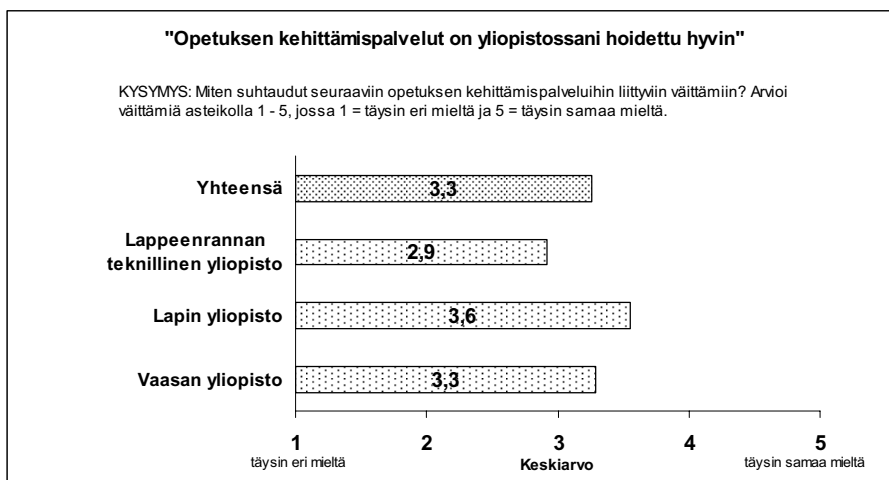
Vertailuyliopistojen opetushenkilöstölle esitettyyn väittämään ”opetuksen kehittämiseen liittyviä palveluita on hyvin tarjolla yliopistossani” suhtauduttiin varsin samansuuntaisesti kaikissa kolmessa yliopistossa, vastauskeskiarvojen vaihdellessa välillä 3,4–3,5 (kuvio 11).

Tuloksen perusteella palvelutarjontaa koskevia arvioita voidaan pitää yleisesti suhteellisen myönteisinä, vaikkakin asenteissa näyttää keskihajontoja tarkasteltaessa esiintyvän selvää sisäistä hajontaa, erityisesti Lappeenrantaan teknillisen yliopiston sekä Vaasan yliopiston opetushenkilöstön arvioissa (molempien keskihajonnat 1,0). Myönteisimmän palvelutarjontaan suhtaudutaan Lapin yliopistossa, jossa myös vastausten hajonta oli pienintä (keskihajonta 0,8).



Kuvio 11. Opetuksen kehittämispalveluiden tarjonta

Havainnon tulkinta osoittaa, että lähtökohtaisesti opetuksen kehittämispalveluiden tarjonnan nykytaso näytetään koettavan varsin riittävänä, eikä tältä osin yliopistojen välillä esiinny merkittäviä eroja suhtautumisessa. On kuitenkin muistettava, että suhtautumista kuvaava muuttuja ei varsinaisesti kerro palvelutarjonnan absoluuttisesta määrästä tai tarjonnan kohdentumisesta palvelutarpeisiin. Havainto kertoo kuitenkin keskeisesti siitä, että opetuksen kehittämispalveluita *koetaan* olevan tarjolla vertailuyliopistoissa yleisesti varsin hyvin, mikä on sinänsä myönteistä.



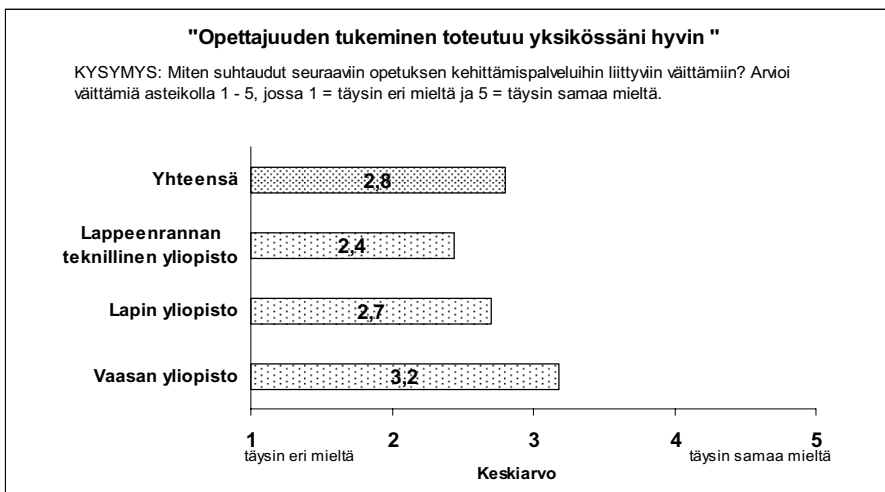
Kuvio 12. Opetuksen kehittämispalveluiden toteuttamista koskevat arviot

Arvioissa opetuksen kehittämispalveluiden toteuttamiseen liittyen esiin-tyy varsin suurta yliopistokohtaista vaihtelua. Myönteisimmin väittämään ”Opetuksen kehittämispalvelut on yliopistossani hoidettu hyvin” suhtau-
duttiin Lapin yliopistossa (keskiarvo 3,6) ja vastaavasti varsin neutraalisti Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa (keskiarvo 2,9) Vaasan yliopistoa kos-
kevien arvioiden jäädessä edellä mainittujen välille (kuvio 12).

Myönteistä on niin ikään, että suhtautuminen palveluiden toteuttamista koskevaan väittämään vaihtelee neutraalista selvästi positiiviseen suhtautu-
miseen, eikä missään vertailuyliopistossa voida sanoa arvioidun opetuksen kehittämispalveluja huonosti hoidetuiksi. Lapin yliopiston opetuksen kehittä-
mispalvelut koetaan muihin vertailuyliopistoihin nähden kuitenkin selvem-
min hyvin hoidetuiksi, mitä voidaan pitää tavoittelemisen arvoisena asiana. On
kuitenkin todettava, että kaikilla vertailuyliopistoilla on tuloksen perusteella
vielä edelleen varaa kehittää palveluitaan ja niiden kehittäminen näyttäisi myös
jatkossa olevan edelleen tärkeää.

5.3 Opetuksen kehittämiskulttuuri yksikkötasolla

Benchmarking-osion toinen empiirinen kokonaisuus liittyy opetuksen kehittä-
miskulttuurin tarkasteluun yksikkötasolla liittyviin arvioihin. Tältä osin tark-
astellaan lähinnä toimintayksikön orientaatiota opetuksen kehittämis-
toimintaan. Väittämään ”opettajuuden tukeminen toteutuu yksikössäni hyvin”
suhtauduttiin keskimäärin lievän erimielisesti, vaikkakin vastausten keskiarvo

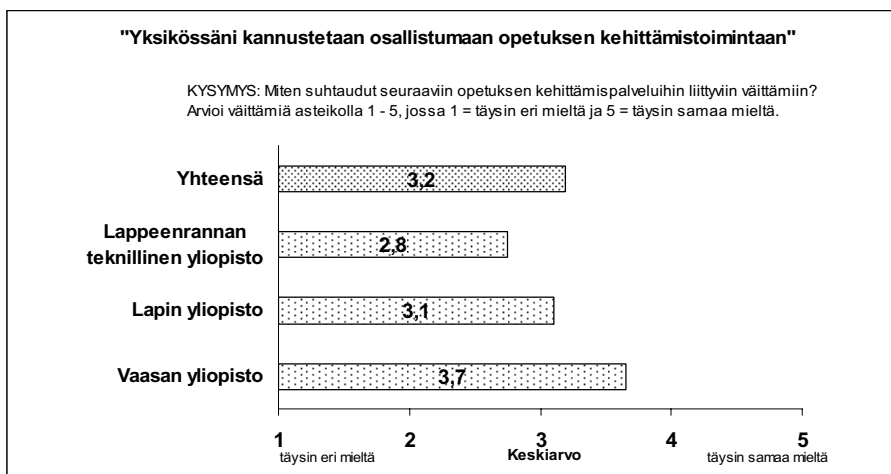


Kuvio 13. Suhtautuminen opettajuuden tukemisen toteutumiseen yksikkötasolla

koko aineistoa tarkasteltaessa asettuu varsin lähelle neutraalia. Väittämän suhteen oltiin samanmielisimpiä Vaasan yliopistossa (keskiarvo 3,2), vaikkakin suhtautuminen Vaasassakin on varsin lähellä neutraalia ja vastaavasti väittämän suhteen eniten eri mieltä oltiin Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa (keskiarvo 2,4) (kuvio 13).

Mistä näinkin selkeä vastauskeskiarvojen ero vertailuyliopistojen välillä johtuu? Kovin tyhjentäviä tulkintoja lienee mahdotonta ja osin tarpeetonta-kin pyrkiä tekemään. Yliopistojen toimintayksikköjen, tiedekuntien, laitosten ja osastojen toimintakulttuureissa on kuitenkin selviä eroja, ja opetuksen kehittämistoimintaankin suhtaudutaan hyvin eri tavoin. Eri aloilla opetuksen ja tutkimuksen painopisteet ja tärkeys osana kokonaistoimintaa hahmotetaan eri tavoin. Tutkimusintensiivisissä yksiköissä opetuksen merkitys näyttäytyy tutkimustehtäviin nähden perinteisesti vähemmän tärkeänä. Tämä asetelma saattaa osaltaan heijastua myös opettajuuden tukemiseen sekä näihin liittyviin asenteisiin ja arvoihin sekä myös opetushenkilöstön kokemuksiin. Vaasan yliopiston myönteisimmät arviot opettajuuden tukemisen toteutumisesta saattavat niin ikään liittyä yliopiston koulutustehtävien perinteisesti varsin vahvaan asemaan sekä myös osaltaan vallitsevaan tieteenalaperinteeseen, joka epäilemättä heijastuu myös opetuksen kehittämistoiminnan sekä tähän liittyvien koulutus- ja tukitoimintojen vahvaan asemaan yliopiston ja oppimiskeskuk- sen toiminnassa.

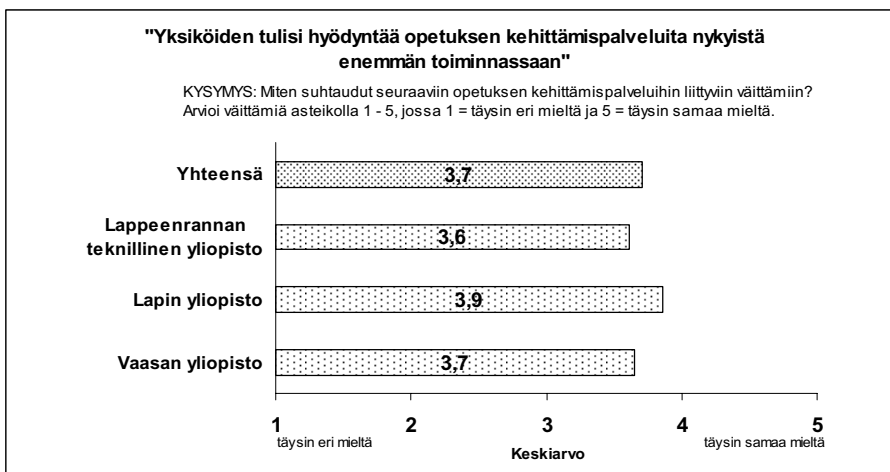
Samansuuntaiseen tulkintaan voidaan päätyä tarkasteltaessa suhtautumista väittämään ”yksikössäni kannustetaan osallistumaan opetuksen kehittämistoimintaan”, joka vertailuyliopistojen välisten erojen osalta näyttäytyy varsin samankaltaisena (kuvio 14).



Kuvio 14. Arviot yksikön kannustamisesta opetuksen kehittämiseen

Myönteisimmin väittämään suhtaudutaan niin ikään Vaasan yliopistossa (keskiarvo 3,7) ja edelleen Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa lievästi erimielisesti (keskiarvo 2,8) Lapin yliopiston arvioiden asettuessa niin ikään lähelle neutraalia (keskiarvo 3,1). Myös tämän väittämän toteutumiseen eri vertailuyliopistoissa näyttäisi tuloksen perusteella liittyvän varsin huomattavia eroja ja arvioiden perusteella Vaasan yliopiston eri yksiköt näyttäisivät suhtautuvan erittäin kannustavasti opetuksen kehittämistoimintaan osallistumiseen. Vaasan yliopistoa koskevista arvioista näyttää kuitenkin esiintyvän jonkin verran hajontaa (keskihajonta 1,0), mutta muiden yliopistojen arvioissa hajontaa ilmenee selvästi enemmän. Eniten hajontaa esiintyy Lapin yliopiston arvioissa (keskihajonta 1,3), mutta myös Lappeenrannan arvioissa sitä esiintyy selvästi (1,2).

Kokonaisuutena voidaan päätellä että eri yksiköiden opetuksen kehittämiskulttuureissa esiintyy selvää vaihtelua. Havaintojen perusteella on ilmeistä, että opetuksen kehittämiseen osallistumista tuetaan eri yksiköissä eri tavoin. Toisissa yksiköissä osallistumista tuetaan selkeästi kun taas toisissa yksiköissä tuen antamista ei pidetä kovin tärkeänä tai ainakaan opetuksen kehittämiseen osallistumista ei erityisemmin kannusteta. Tarkasteltaessa suhtautumista väittämään ”yksiköiden tulisi hyödyntää opetuksen kehittämispalveluita nykyistä enemmän toiminnassaan” voidaan todeta vertailuyliopistojen henkilöstön asenteiden olevan samansuuntaisia väittämän kanssa (keskiarvot välillä 3,6–3,9) (kuvio 15).

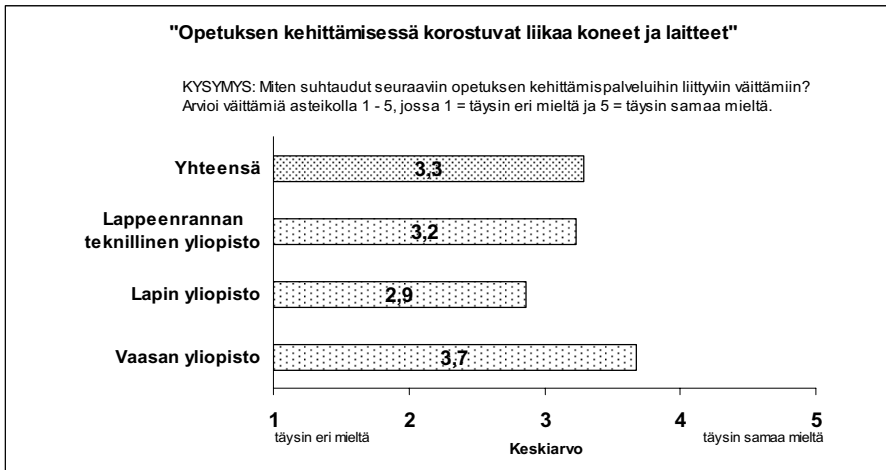


Kuvio 15. Suhtautuminen opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämiseen

Havainto kertoo osaltaan siitä, että opetuksen kehittämispalveluita voitaisiin selvästi hyödyntää nykyistä enemmän ja nimenomaan siten, että yksiköiden tulisi olla aktiivisia yhteistyön osapuolia ja pyrkiä vaikuttamaan opetuksen kehittämissyksiköiden palveluiden kehittämiseen ja räätälöimiseen yksikköjen tarpeisiin. Ilmeisesti palveluiden täysimittaisessa hyödyntämisessä esiintyy tällä hetkellä puutteita ja ehkä myös passiivisuutta ainakin osalla yksiköistä. On selvää, että opetuksen kehittämispalveluiden aiempaa aktiivisempi hyödyntäminen edellyttää yksiköiltä lisäpanosta omien palvelu- ja kehittämistarpeiden kartoittamiseen ja tätä kautta muodostettavaa tahtotilaa yksikön opetuksen kehittämisen tulevaisuuden tarpeista sekä siitä, miten näihin tarpeisiin tulisi vastata. Lienee kuitenkin niin, että parhaan hyödyn yliopiston opetuksen kehittämispalveluihin tekemistä panostuksista korjaavat aktiiviset ja strategisesti ajattelevat yksiköt. Tältä osin havainto yksiköiden aktiivisuuden lisäämistarpeesta nykytilaan nähden on tärkeä ja edellyttää yliopiston opetuksen kehittämistoimintaa toteuttavilta tiedettyä kykyä kuunnella ja ottaa toiminnassa huomioon yksiköiden henkilöstön tarpeita.

5.4 Opetuksen kehittämisasenteet ja palvelutarjonta

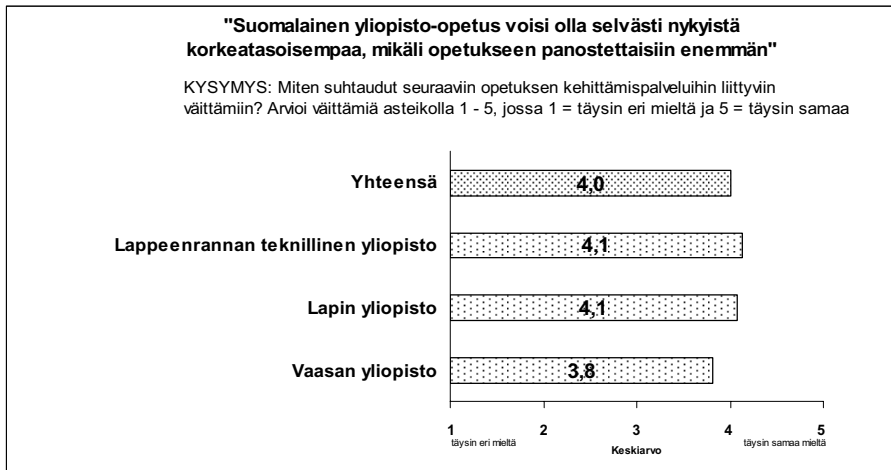
Kansallisen tason ohjelmallisessa opetuksen kehittämistoiminnassa on pitkään panostettu tieto- ja viestintäteknologiaan. Tietoyhteiskuntakehitys ja tähän liittyvät ohjelmat ovat osaltaan tähänneet viestintäteknologian sovellusten laajempaan käyttöönottamiseen kaikessa julkisessa toiminnassa, yliopisto-opetuksen lisäksi. Miten näiden ohjelmien tavoitteet ovat välittyneet yliopistojen toiminnan ja erityisesti opetuksen kehittämistoiminnan käytäntöihin? Väittämän ”opetuksen kehittämisessä korostuvat liikaa koneet ja laitteet” pyrittiin kartoittamaan ensisijaisesti sitä, miten vastaajat suhtautuvat verkko-opetuksessa tarvittavan tekniikan ja ohjelmistojen käyttämistä koskevan koulutuksen asemaa suhteessa ”aineettomampiin” taitoihin opetuksen kehittämisessä. Riskinä tähän saattaa joissain tapauksissa laitteiden vaatiman huomion korostuminen suhteessa esimerkiksi opetuksen suunnittelutaitoihin ja ylipäättään pedagogisen ajattelun valmiuksiin. Tulosten mukaan voidaan nähdä Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Lapin yliopiston henkilöstön suhtautuvan väittämään varsin neutraalisti, kun taas Vaasan yliopiston opetushenkilöstön arviot olivat edellisiin verrattuna varsin samanmielisiä väittämän kanssa (keskiarvo 3,7).



Kuvio 16. Suhtautuminen opetusteknologian asemaan opetuksen kehittämisessä

Havainnon osalta voidaan nähdä arvion kuvaavan sitä, että teknisillä välineillä olisi varsin suuri osuus opetuksen kehittämisessä. Suhtautuminen kuvanee Vaasan yliopiston osalta niin ikään sitä, että sisällölliselle opetuksen kehittämiskoulutukselle saattaisi olla kysyntää (kuvio 16).

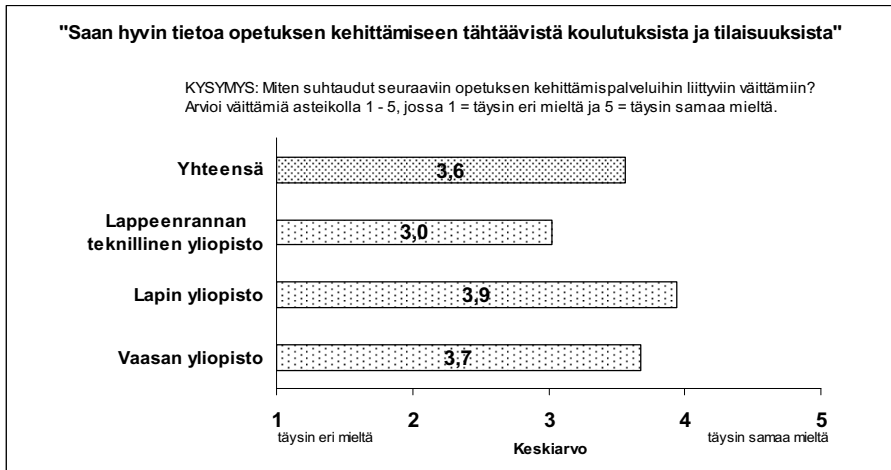
Kansallisen koulutusjärjestelmän kehittämistyössä opetuksen kehittäminen on korostunut aiempaa selvemmin viimeisen vuosikymmenen aikana. Millainen on yliopisto-opettajien suhtautuminen kansallisen tason yliopisto-opetuksen tilaan ja tähän liittyen opetuksen kehittämistoimintaan? Väittämä ”suomalainen yliopistopetus voisi olla selvästi nykyistä korkeatasoisempaa, mikäli opetukseen panostettaisiin enemmän” pyrkii kuvaamaan opetuksen kehittämistoiminnan aseman tärkeyttä yliopisto-opetuksen laadun kannalta. Väittämään suhtauduttiin yliopistosta riippumatta varsin yhdenmukaisesti ja myös samansuuntaisesti. Vaasan yliopistossa oltiin Lappeenranta ja Lappia (keskiarvot 4,1) hieman vähemmän optimistisia, mutta myös vaasalaisten arvio (keskiarvo 3,8) suhteessa väittämään oli pitkälti samansuuntainen muiden kanssa (kuvio 17).



Kuvio 17. Suhtautuminen suomalaisen yliopisto-opetuksen tasoon

Havainnon perusteella voidaan edelleen todeta, että yliopisto-opettajat uskovat opetukseen panostamalla voitavan parantaa yliopisto-opetuksen laatua. Eräs tapa panostaa opetukseen on opetuksen kehittämistoiminnan ylläpitäminen, mutta tämän lisäksi opetukseen panostaminen tarkoittaa yhtäältä opetuksen ja opettajien arvostuksen lisäämistä ja opetusresurssien lisäämistä, jotta opetuksen asema muotoutuisi sen tärkeyttä vastaavaksi. Havainnon perusteella voidaan kuitenkin nähdä myös opetuksen kehittämistoiminnan olevan osaltaan eräs korkeatasoisen yliopistopetuksen edellytyksistä.

Onnistutaanko opetuksen kehittämiseen liittyvästä koulutuksesta välittämään riittävästi tietoa? Tähän kysymykseen haettiin vastausta väittämällä ”saan hyvin tietoa opetuksen kehittämiseen tähtäävistä koulutuksista ja tilaisuuksista”. Vastausten perusteella näyttää siltä, että opetuksen kehittämistoimintaan liittyvässä tiedottamisessa onnistutaan varsin vaihtelevasti benchmarking–vertailuun osallistuvissa yliopistoissa (kuviot 18).



Kuvio 18. Suhtautuminen opetuksen kehittämistoimintaan liittyvään tiedonsaantiin

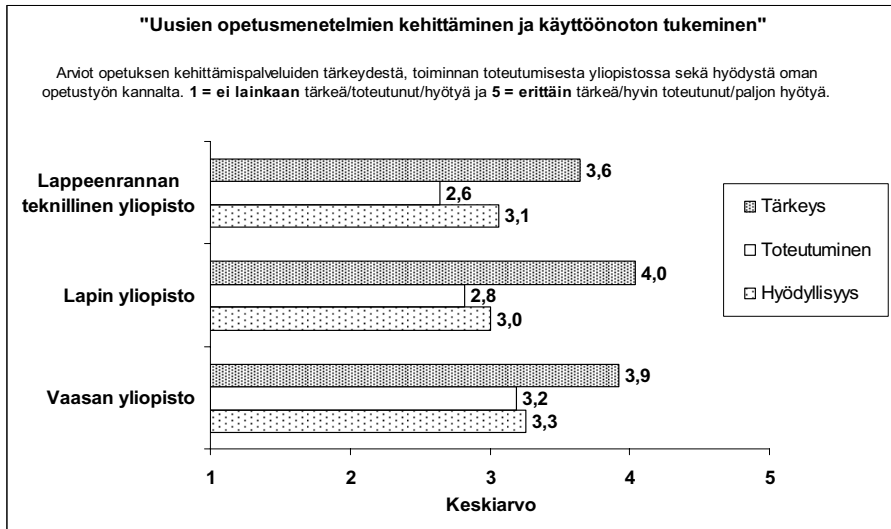
Parhaiten tieto näyttäisi välittyvän vastaajille Lapin yliopistossa (keskiarvo 3,9) ja Vaasan yliopistossa (keskiarvo 3,7) ja vastaavasti edellä mainittuja jossain määrin heikommin Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa (keskiarvo 3,0), vastaajien arvion asettuessa Lappeenrannan osalta neutraaliksi. Käytettävissä oleva aineisto ei mahdollista vastaamista siihen kysymykseen, mistä näinkin suuret erot tiedottamisen osalta voivat aiheutua, mutta ilmeistä on, että opetuksen kehittämissyksikköjen mahdollisuuksissa toteuttaa tiedottamista on vaihtelua ja nämä toimintamahdollisuudet kartoittamalla asiaan on mahdollista kiinnittää huomiota ja siten kehittää toimintaa.

5.5 Opetuksen kehittämisspalveluiden toteuttaminen ja hyödyllisyys

Benchmarking-vertailulla pyritään seuraavassa osiossa tuottamaan kuvaus perinteisen yksilulotteisen muuttujien ominaisuutta koskevan arvion sijaan eräällä tavalla kolmiulotteisesti: osio perustuu tutkimusmuuttujien kuvaamiselle 1) palvelun arvioidun tärkeyden, 2) palvelun toteutumisen ja 3) palvelun hyödyllisyyden vertailulle vertailuyliopistojen kesken. Benchmarking-asetelmassa voidaan näin ollen vertailla yksittäistä palvelua tai palvelukokonaisuutta yhteensä yhdeksän kuvaajan kautta (yliopistokohtaiset tärkeysarviot, toteutumisarviot ja hyödyllisyysarviot).

Uusien opetusmenetelmien kehittämisen ja käyttöönoton tukemisen osalta voidaan todeta palveluiden tärkeyden olevan yleisesti ottaen korkea tasoa kaikissa vertailuyliopistoissa, Lapin ja Vaasan osalta (keskiarvot 4,0 ja 3,9) tärkeysarvioiden asettuessa selvästi Lappeenrantaan (keskiarvo 3,6) korkeam-

malle tasolle. Vastaavasti toteutumista koskevat arviot jäivät kaikissa yliopistoissa selvästi tärkeysarvioista jälkeen. Pienin vaje tärkeysarvioiden ja toteutumisarvioiden osalta on Vaasan kohdalla (0,7) ja suurimmat erot vastaavasti Lapin ja Lappeenrannan osalta (1,2 ja 1,0). Hyödyllisyys arvioitiin tämän palvelukokonaisuuden osalta korkeimmaksi Vaasassa (keskiarvo 3,3), mutta Lapin ja Lappeenrannan arviot olivat palvelukokonaisuuden arvioidun hyödyllisyyden osalta suhteellisen lähellä vaasalaisten arviota (kuvio 19).

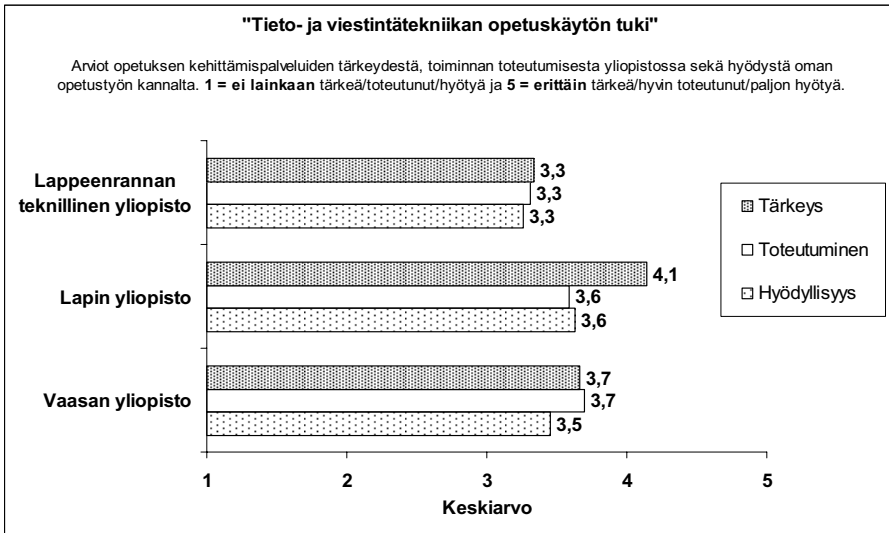


Kuvio 19. Arviot uusien opetusmenetelmien kehittämisestä ja käyttöönoton tukemisesta

Uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja käyttöönoton tukeminen lienee palvelukokonaisuutena varsin vaikeasti hahmotettavissa eikä sen toteuttaminen ole arvioiden perusteella helpoimpia. Silti palvelukokonaisuutta voidaan arvioiden perusteella pitää varsin tärkeänä opetuksen kehittämistoiminnan tehtäväalueena, erityisesti mitä tulee käyttöönoton tukemiseen. Lienee myös niin, että sosiaalisten innovaatioiden kehittäminen ja toteuttaminen on teknisiä innovaatioita vaativampaa, onnistuneen toteutuksen edellyttäessä toiminnan ja toimintakulttuurin sekä siten käyttäytymisen muutosta. Toivoa kuitenkin sopii että myös tällä saralla opetuksen kehittämistoiminnalla olisi annettavaa, koska opetusmenetelmien kehittämisen tärkeys sinänsä arvioitiin erittäin korkealle.

Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tukea koskevat arviot asettuvat yliopistojen sisäisen tarkastelun osalta melko lähelle toisiaan niin palvelukokonaisuuden tärkeyden, kuin toteutumisen ja hyödyllisyydenkin osalta. Poikkeuksen muuten varsin yhdenmukaisista arvioista erityisesti Lappeenrannan ja Vaasan yliopistojen osalta muodostaa Lapin yliopiston arviot, joissa

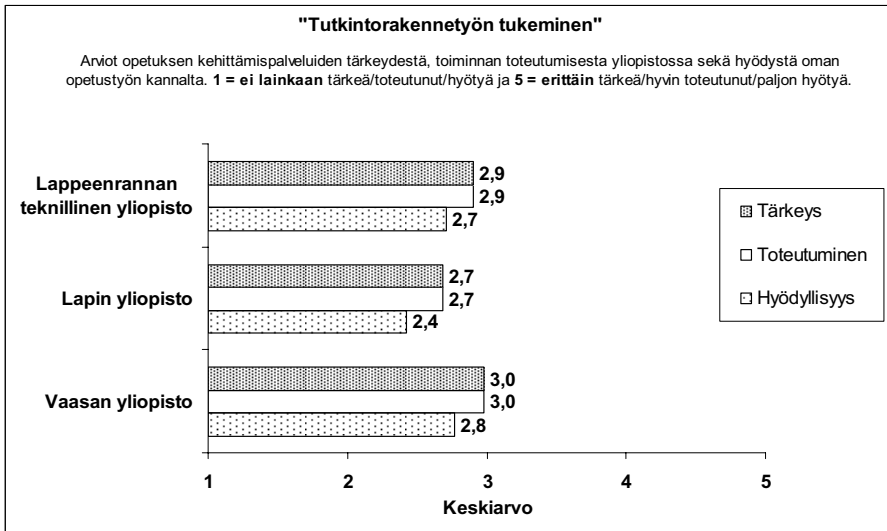
tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön tuki nähtiin muita selvästi tärkeämpänä palvelukokonaisuutena (keskiarvo 4,1). Vaasan yliopistoa koskevien arvioiden osalta toteutumista koskevat arviot puolestaan ylittivät hienoisesti esimerkiksi palvelukokonaisuuden tärkeyttä koskevan arvion tason, mikä on harvinaista. Havainto kertoo Vaasan opetuksen kehittämispalveluiden varsin selvästä tieto- ja viestintäteknologisesta orientaatiosta, jonka toteutumistaso arvioitiin näin korkealle tasolle (keskiarvo 3,7) (kuvio 20).



Kuvio 20. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tukea koskevat arviot

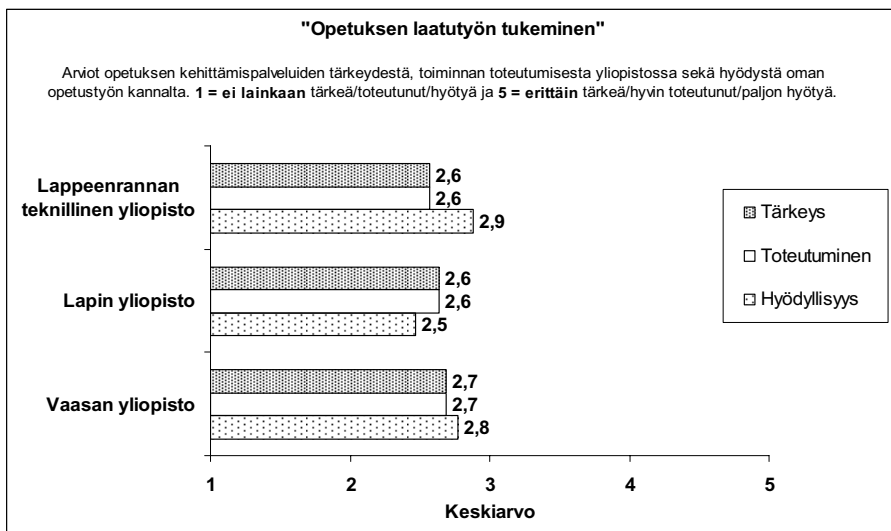
Yliopistojen välisessä vertailussa eroja esiintyy vastaavasti enemmän. Lappeenrannan yliopistoa koskevat arviot tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tuen osalta asettuvat tärkeyden, toteutumisen ja hyödyllisyyden osalta muita yliopistoja selvästi alemmalle tasolle ja varsin lähelle keskitasoista (keskiarvot 3,3). Lapin ja Vaasan yliopistojen osalta arviot ovat vastaavasti selvästi korkeammalla tasolla ja näissä yliopistoissa sekä palvelukokonaisuus nähdään selvästi tärkeämpänä kuin teknillisessä yliopistossa.

Lieneekö edelliseen havaintoon syynä teknilliselle yliopistolle ominainen tapa mieltää tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön sovellukset ensisijaisesti ylimääräisestä mystiikasta riisuttuina opetuskäytön apuvälineinä tai työkaluina? Vai näemmekö sittenkin oppimisen teknologisen apuvälinearsenaalin muodostavan ”uuden pedagogiikan” areenan, jonka merkitys välineluonteen ylittäen muodostuu itseisarvoiseksi ja välittyä edellä kuvatuissa arvioissa, opetuksen kehittämistoiminnan edellytyksenä ja ilmiänsä. Todellisuus asettunee jonnekin edellisten tulkin-tojen välimaille, mutta edellä kuvatut tulokset antavat silti tilaa erilaisille tulkin-toille (vrt. kuviossa 20 tarkasteltuun väittämään liittyvät arviot).



Kuvio 21. Tutkintorakennetyötä koskevat arviot

Tutkintorakennetyön tukemisen osalta voidaan todeta opetuksen kehittämistoimintaa koskevien arvioiden asettuvan Vaasan ja Lappeenrannan osalta keskitasolle kautta linjan. Lapin osalta voidaan todeta hieman muita alemmalle tasolle arvioitu tärkeyden, toteutumisen ja hyödyllisyyden taso (kuvio 21)



Kuvio 22. Opetuksen laatutyötä koskevat arviot

Yleisesti varsin keskitasoisiksi asettuvat arviot koskevat niin ikään opetuksen laatutyötä (kuvio 22). Opetuksen laatutyötä koskien on kuitenkin todettava vastaajien arvioiden palvelukokonaisuuden hyödyllisyydestä oman työn kannalta asettuvan Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston osalta tärkeisarvioita korkeammalle tasolle.

Havainto aiheuttaa kysymyksiä muun muassa siitä, miksi palvelukokonaisuus mielletään tärkeideltään hyödyllisyyttä vähäisemmäksi kun mittapuuna pidetään omaa opetustyötä? Vastauksia kysymykseen voidaan etsiä osittain opetuksen kehittämispalveluiden toteutumisen onnistuneisuuden osalta tai toisaalta opetuksen laatutyön yleisestä tärkeydestä. Opetuksen laatutyö on käsitteenä ilmeisen yleinen, eikä sen tärkeys yleisessä mielessä välttämättä hahmotu tarkasti – edes opettajien oman työn kannalta arvioituna. Toisaalta opetuksen laadun kehittämisestä on mitä ilmeisimmin koettu saatavan konkreettista hyötyä oman opetustyön kannalta, mikä tässä tapauksessa näkyy arvioissa.

Palvelukokonaisuutena eräs perinteisimmistä opetuksen kehittämistyön kannalta on varmaankin yliopistopedagogisten valmiuksien opettaminen tai kouluttaminen. Koulutuksen positiiviseen vaikutukseen kehittämisen kohteena olevan toiminnan kannalta rakentuu varsin laaja-alainen kehittämisperinne, jonka eräs konkretisoituma koko koulutusjärjestelmä nykymuodossaan on. Missä määrin opetuksen kehittämistoiminnassa on kyetty huomioimaan yliopistopedagogisten valmiuksien välittäminen yliopisto-opettajille? Palvelukokonaisuuden tärkeys on korkeaa tasoa ja se on arvioitu suhteellisen yhdenmukaisesti kaikissa vertailuyliopistoissa (keskiarvot 3,6–3,7) (kuvio 23).



Kuvio 23. Yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttamista koskevat arviot

Yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttamisen toteutumista koskevien arvioiden osalta yliopistojen välistä vaihtelua esiintyy tärkeysarvioihin verrattuna selvästi enemmän (keskiarvot 2,7–3,0) arvioiden asettuessa silti suhteellisen lähelle keskitasoa kaikissa vertailuyliopistoissa.

Hyödyllisyyttä koskevissa arvioissa esiintyy eniten yliopistojen välistä vaihtelua (keskiarvot, 2,6–3,1). Vähiten hyödylliseksi palvelukokonaisuus arvioidaan Lapin yliopistossa, ja hyödyllisimmäksi Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa Vaasan yliopiston arvioiden asettuessa keskitasolle (keskiarvo 3,0).

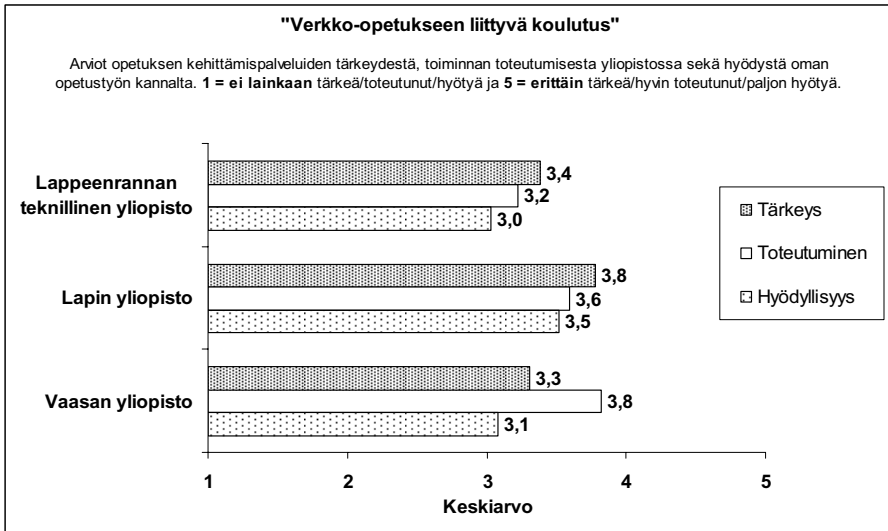
5.6 Verkko-opetus ja verkkokurssit

Internetin mahdollisuudet etäopetuksessa ja aikuisopiskelun tukemisessa ovat lisääntyneet merkittävästi verkko-opetuksen ja verkkokurssitarjonnan lisääntymisen myötä. Keskeiseksi hyödyksi tältä osin on nähty yhtäältä etä- ja itseopiskelun mahdollistuminen sekä toisaalta ajasta ja paikasta tai etäisyyksistä riippumaton mahdollisuus opiskeluun. Tältä osin verkko-opetuksen on katsottu tukevan elinikäistä oppimista ja erityisesti aikuisopiskelua.

Verkkokurssitarjonnan tuottamistavat on nähty monipuolisempina suhteessa perinteiseen luentomuotoiseen yliopisto-opetukseen ja verkko-opetuksen on niin ikään katsottu tukevan asiantuntijuuden aiempaa laaja-alaisempaa hyödyntämistä kun kansainvälistä asiantuntemusta voidaan hankkia verkko-opetuksen tukemana myös syrjäisempiin yliopistoihin.

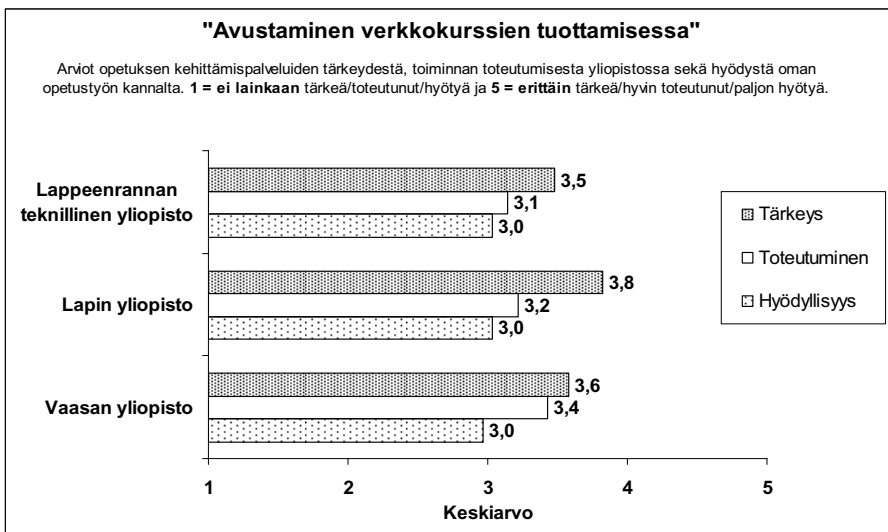
Opetusmateriaalien koostamisessa ja jakelussa sekä toisaalta verkkoon sijoittuvien vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen ja näihin liittyvien tuki- ja palveluiden avulla oppimisessa on voitu tukea myös erilaisia oppijoita sekä mahdollistaa itsenäistä oppimistyöskentelyä. Osa verkko-opetukseen liittyvästä innostuksesta on kuitenkin korvautunut realistisemmalla orientaatiolla kokemusten kartuttua ja verkkooppimisesta sekä verkkokurssitarjonnasta on tullut eräs oppimisen muoto perinteisempien oppimistapojen rinnalle ja niitä täydentämään.

Miten opetuksen kehittämistyössä näkyy verkko-opetus ja verkkokurssien järjestäminen? Verkko-opetukseen liittyvä koulutus arvioitiin varsin tärkeäksi toimintamuodoksi Lapin yliopistossa (keskiarvo 3,8), mutta Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ja Vaasan yliopistossa jonkin verran Lappia vähemmän tärkeäksi (keskiarvot 3,4 ja 3,3) (kuvio 24).



Kuvio 24. Verkko-opetukseen liittyvää koulutusta koskevat arviot

Verkko-opetukseen liittyvän koulutuksen toteutumista koskevat arviot asetuiivat korkealle tasolle Vaasan yliopistossa (keskiarvo 3,8). Tulos kertoo edelleen siitä, että Vaasassa verkko-opetukseen liittyvällä koulutuksella on ollut keskeinen merkitys oppimiskeskuksen koulutustarjonnassa. Lapin yliopistoa koskevilla arvioilla olivat edellä tarkastellun tärkeysarvion ohella korkea taso myös toteutumista ja koettua hyödyllisyyttä koskien (keskiarvot 3,6 ja 3,5).

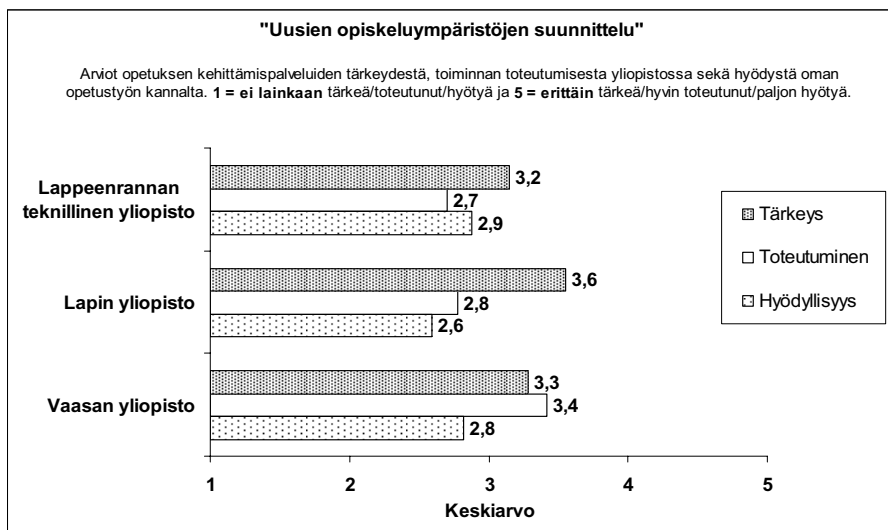


Kuvio 25. Avustamista verkkokurssien tuottamisessa koskevat arviot

Samaan palvelukokonaisuuteen läheisesti liittyvä toiminto, verkkokurssien tuottamisessa avustaminen koettiin vastaajien arvioissa varsin tärkeäksi, vastauskeskiarvojen vaihdella välillä 3,5–3,8 (kuvio 25).

Vastaavasti verkkokurssien tuottamisessa avustamista koskevat toteutumisarviot jäivät tärkeysarvioista selvästi, toteutumista koskevien arvioiden asetuksella välille 3,1–3,4, Vaasan yliopiston arvioiden ollessa toteutumisen osalta korkeimmat. Hyödyllisyyttä koskevat arviot asettuivat kaikissa vertailuyliopistoissa skaalan keskitasolle (keskiarvot 3,0). Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelun tärkeys korostui Lapin yliopiston arvioissa (keskiarvo 3,6) muiden vertailuyliopistojen arvioiden asettuessa lähemmäksi keskitasoa. Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelua koskevat toteutumisarviot olivat Lapin yliopistossa ja Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa selvästi Vaasan yliopistoa alhaisemmat (keskiarvot 2,7 ja 2,8) kun ne Vaasassa asettuivat keskiarvon 3,4 tasolle.

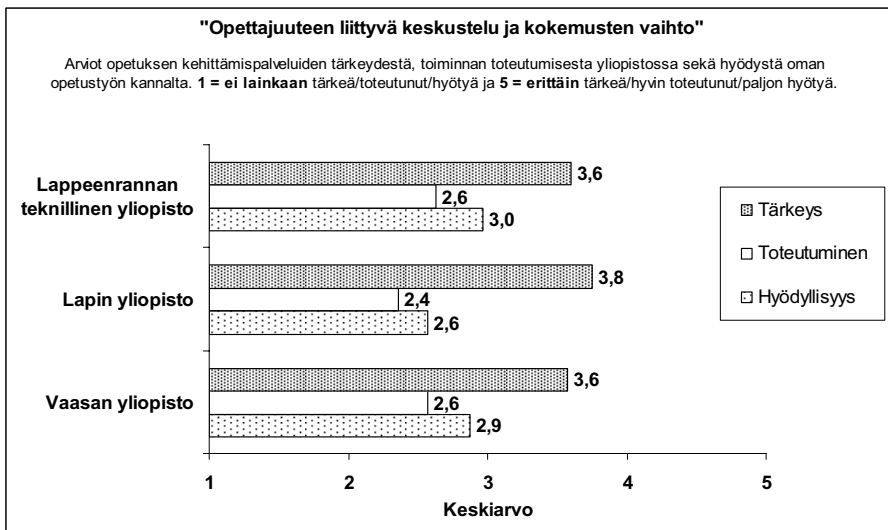
Havaintoa saattaa osaltaan selittää Vaasan oppimiskeskuksen käytössä olevat erittäin ajanmukaiset oppimiskeskustilat. Näiden tilojen varustelutaso on niin ikään korkeatasoista, mikä osaltaan saattaa tukea myönteistä arviota. Kyselyn toteuttamisajankohtana Lappeenrannan yliopiston oppimiskeskuksen tilat olivat rakennettavana, joten ilmeisestikään niiden vaikutus ei vielä välittynyt kyselyn arvioihin. On kuitenkin todettava, että uusien opiskeluympäristöjen suunnittelua koskeva palvelukokonaisuus on edellä mainittuja oppimiskeskustiloja laajempi kysymys, joten tuloksia ei voida selittää yksinomaan em. tilojen vaikutuksella. Silti oppimiskeskustoimintaan liittyvillä tiloilla voidaan mitä ilmeisimmin nähdä olevan myös symbolista vaikutusta vastaajien arvioihin (kuvio 26).



Kuvio 26. Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelua koskevat arviot

Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelun palvelukokonaisuuden hyödyllisyyttä koskevat arviot jäivät varsin matalalle tasolle kaikkien vertailuyliopistojen arvioissa. Lieneekin niin, että hyödyllisyyden laajamittaisempi kokemus edellyttäisi yliopistojen nykyisten oppimisympäristöjen edelleen kehittämistä siten, että varsinaisten oppimiskeskuskäyttöön suunniteltujen tilojen lisäksi muitakin opetustiloja voitaisiin kehittää modernien oppimiskäsitysten mukaisia pedagogisia ratkaisuja tukevaan suuntaan. Tämä edellyttää kuitenkin ilmeisesti tilojen varustelutason laajamittaista kehittämistä ja varustelutason tai virikkeellisuuden parantamista nykyisestä.

Opettajuuteen liittyvää keskustelua ja kokemusten vaihtoa koskeva palvelukokonaisuus asettui tärkeyttä arvioissa varsin korkealle tasolle kaikissa vertailuyliopistoissa vastauskeskiarvojen vaihdella välillä 3,6–3,8. Vastaavasti palvelukokonaisuuden toteutumista ja myös hyödyllisyyttä koskevat arviot jäivät kokonaisuuden koetusta tärkeydestä huomattavasti jälkeen. Toteutumista koskevat arviot vaihtelivat vastauskeskiarvojen osalta välillä 2,4–2,6. Hyödyllisyyttä koskevien arvioiden osalta yliopistojen välistä vaihtelua esiintyi eniten, vastauskeskiarvojen vaihdella välillä 2,6–3,0. Hyödyllisyysarviot asettuivat skaalan keskivaiheille Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ja Vaasan yliopistossa, Lapin yliopiston arvioiden jäädessä näistä selvästi (kuvio 27).

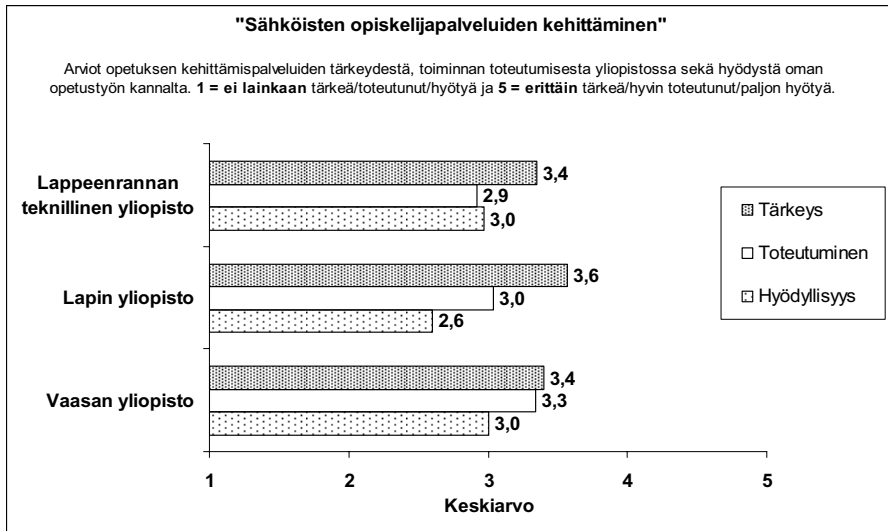


Kuvio 27. Opettajuuteen liittyvää keskustelua ja kokemusten vaihtoa koskevat arviot

Opettajuuteen liittyvää keskustelua ja kokemusten vaihtoa koskeva palvelukokonaisuus näyttää arvioiden perusteella olevan kokonaisuutena tärkeäksi koettu, mutta jollain tapaa opetuksen kehittämistoiminnassa laiminlyöty osa-alue. Tämä korostuu etenkin verrattaessa kokonaisuutta esimerkiksi tieto- ja viestintäteknii-kan opetuskäytön tukeen, jossa tärkeysarviot asettuvat niin ikään korkealle tasolle, mutta myös toteutuksen ja koetun hyödyllisyyden osalta tieto- ja viestintäteknii-kan opetuskäytön tukeen on arvioiden perusteella panostettu. Toisaalta opettajuuteen liittyvä keskustelua ja kokemusten vaihtoa koskevat arviot ovat hyvin samansuuntaisia uusien opetusmenetelmien kehittämistä ja käyttöönottamisen tukea koskevan palvelukokonaisuuden kanssa sekä myös yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttamisen palvelukokonaisuuden kanssa.

Opetuksen kehittämistoiminnan kokonaisuudessa työnjako oppimiskeskusten ja muiden yliopistopedagogisten kouluttajien kesken näyttäisi asettuneen uomaan, jossa oppimiskeskusten tehtäväksi on muodostunut opetuksen kehittämistä tukevan kurssittamisen lisäksi erityisesti tieto- ja viestintäteknii-kan käyttöönotto ja tähän liittyvien ratkaisujen toteuttaminen ja kouluttaminen opetushenkilöstölle. Vastaavasti perinpohjaisemman pedagogisen koulutuksen tarjoaminen laajempien koulutuskokonaisuuksien kautta on edelleen perinteisten opettajakoulutuslaitosten ja mm. avoimen yliopistojen sekä täydennyskoulutuskeskusten tehtävänä. Työnjakoon lienee osaltaan kannustanut tieto- ja viestintäteknii-kan opetuskäytön strategiset linjaukset sekä tätä tukeviin hankkeisiin kohdennetut resurssit, joiden turvin oppimiskeskusten toimintaa on ollut ylipäätään mahdollista käynnistää, tukea ja kehittää.

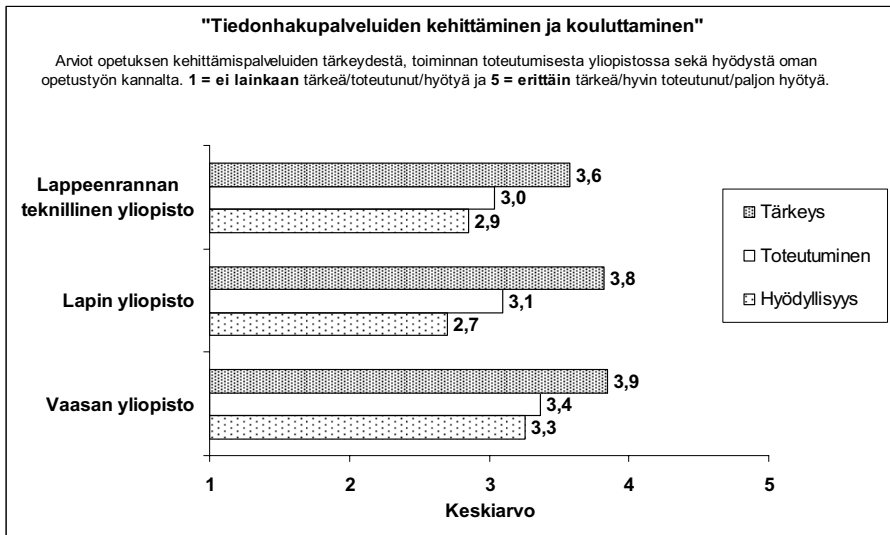
Seurauksena näyttäisi kuitenkin laajassa mitassa olleen oppimiskeskustoiminnan painottuminen modernien, sähköisten ja verkkopohjaisten oppimisympäristöjen varaan rakentunut opetuksen kehittämisorientaatio, jossa perinteisemmällä opetuksen kehittämistoiminnan muodoilla, kuten vertaiskeskusteluilla ja yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kehittämisellä on ollut vähemmän painoa. Ratkaisun hyvänä puolena näyttäisi olleen selvästikin tieto- ja viestintäteknii-kan opetuskäytön sovellusten varsin nopea jalkautuminen yliopiston laitoksille ja osastoille aktiivisimpien opettajien ja opetuksen kehittäjien toiminnan ja innostuneisuuden kautta.



Kuvio 28. Sähköisten opiskelijapalveluiden kehittämistä koskevat arviot

Sähköisten palveluiden kehittämisen eräs osa-alue on sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen, jota koskevat tärkeysarviot asettuvat kaikissa vertailuyliopistoissa selvästi keskitason yläpuolelle, vastauskeskiarvojen vaihdella välillä 3,4–3,6. Tärkeimpänä palvelukokonaisuutta pidetään Lapin yliopiston arvioissa. Vastaavasti palvelukokonaisuuden toteutumista koskevat arviot asettuvat kaikissa vertailuyliopistoissa lähelle keskitasoa tai lievästi myönteiseen suuntaan, vastauskeskiarvojen vaihdella välillä 2,9–3,3. Palvelukokonaisuuden hyödyllisyys arvioidaan keskitasoisiksi Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ja Vaasan yliopistossa, kun taas Lapin yliopiston osalta hyödyllisyyttä koskevat arviot ovat selvästi edellä mainittuja matalammalla tasolla (keskiarvo 2,6) (kuvio 28).

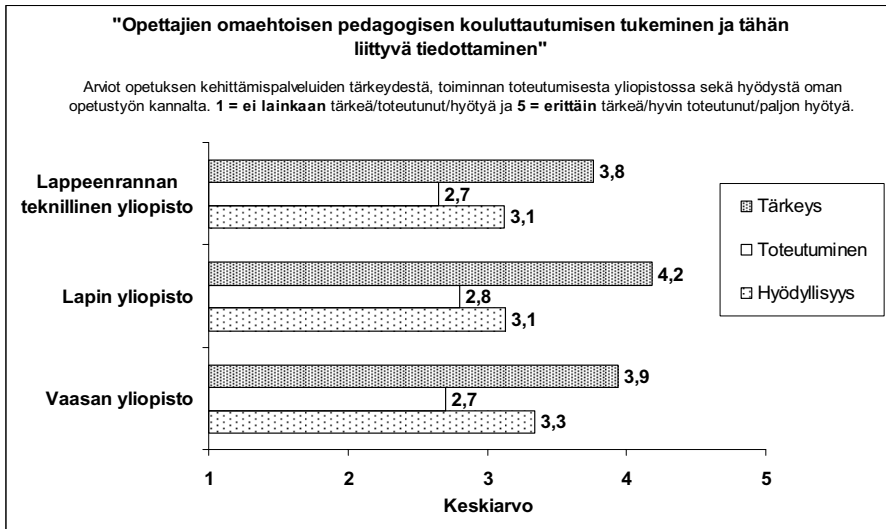
Opetuksen kehittämispalveluista tiedonhakupalveluiden kehittäminen liittyy läheisesti uusien opiskeluympäristöjen suunnitteluun ja myös oppimiskeskustoiminnan ideaan. Tiedonhakupalveluiden kehittämisen ja kouluttamisen tärkeyttä koskevat arviot asettuivat kaikissa vertailuyliopistoissa varsin korkealle tasolle, vastauskeskiarvojen vaihdella Lappeenrannan teknillisen yliopiston vastauskeskiarvosta 3,6 Vaasan yliopiston arvioon 3,9, Lapin yliopistoa koskevan arvion asettuessa lähelle Vaasaa (keskiarvo 3,8) (kuvio 29).



Kuvio 29. Tiedonhakupalveluiden kehittämistä ja kouluttamista koskevat arviot

Tiedonhakupalveluiden kehittämistä ja kouluttamista koskevat toteutumisarviot jäivät kauttaaltaan tärkeysarvioista ja asettuivat Vaasan myönteistä arviota (keskiarvo 3,4) lukuun ottamatta keskitasolle. Vastaava asetelma toistuu tiedonhakupalveluiden kehittämisen ja kouluttamisen hyödyllisyyttä koskevissa arvioissa, joissa Vaasan yliopiston arvio on muita vertailuyliopistoja myönteisempi (keskiarvo 3,3). Osa toteutumista ja hyödyllisyyttä koskevista Vaasan osalta muita myönteisemmistä arvioista selittyy modernilla yliopistokirjastolla, jossa erityisesti opiskelijoiden omatoimisiin tiedonhakumahdollisuuksiin ja tätä tukeviin neuvontapalveluihin sekä koulutukseen on panostettu.

Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukeminen ja tähän liittyvä tiedottaminen muodostaa erittäin tärkeäksi arvioidun palvelukokonaisuuden, joka näyttää arvioiden perusteella toteutuvan varsin huonosti kaikissa vertailuyliopistoissa. Palvelukokonaisuus on arvioiden osalta hyvin samansuuntainen edellä tarkasteltujen, *opettajuuteen liittyvää keskustelua ja kokemusten vaihtoa* sekä *yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttamisen* palvelukokonaisuuksia koskevat arviot. Myös näissä viimeksi mainituissa palvelukokonaisuudet mielletään tärkeiksi, mutta niiden toteutuminen ja myös hyödyllisyys jäävät selvästi tärkeysarvioista jälkeen (kuvio 30).



Kuvio 30. Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukemista ja tiedottamista koskevat arviot

Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukeminen ja tiedottaminen näyttää siten opetushenkilöstön taholta muodostavan tärkeän mutta heikohkosti opetuksen kehittämisessä huomioidun kokonaisuuden. Tältä osin voidaan todeta opettajien kantavan useimmissa suhteissa hyvin itsenäisesti vastuunsa omasta pedagogisesta kouluttautumisestaan. Tuloksen perusteella onkin syytä kysyä tuleeko näin olla, vai voitaisiinko opetuksen kehittämistoiminnan osaksi ottaa yliopistopedagogista kouluttautumista tukevaa toimintaa. Tältä osin kyseeseen saattaisivat tulla vaikkapa erilaiset opetuskokeilut ja tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön sovellusten kytkeminen pedagogiseen koulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun osaksi.

Yliopistopedagogisen kouluttautumisen tiiviimpi integrointi osaksi opetuksen kehittämisyksiköiden julkilausuttuja tehtäviä saattaisi osaltaan edistää yhä laajemman opettajakunnan osallistumista ja sitoutumista opetuksen kehittämiseen ja myös omaehtoiseen pedagogiseen kouluttautumiseen.

6 Johtopäätökset ja suositukset

Arviointitutkimuksen lähtökohdat ja selityserusta rakentuvat funktionaaliselle viitekehykselle, erityisesti opetuksen kehittämistoiminnan palvelutoimintaa, tavoitteiden saavuttamista ja vaikuttavuuden arviointia koskien. Raportissa arvioidaan lähtökohtaisesti opetuksen kehittämistoiminnan toteutustapaa ja vaikuttavuutta kolmessa vertailuyliopistossa, Lapin yliopistossa, Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ja Vaasan yliopistossa, vuonna 2004 toteutettujen tutkimushaastattelujen ja kyselytutkimuksen analysoinnin ja tulosten benchmarking-arvioinnin kautta. Keskeisenä johtopäätöksenä arvioinnista voidaan todeta perusfunktioiden toteutuvan opetuksen kehittämistoiminnassa eri funktioiden muodostaman eräänlaisen funktionaalisen syklin kautta, jonka vaiheita ja niihin sisältyviä piirteitä kuvataan seuraavassa taulukossa (taulukko 2).

Taulukko 2. Perusfunktioiden toteutuminen arviointitutkimuksessa

<p>1. ADAPTAATIO</p> <ul style="list-style-type: none"> € yliopistojen ja opetuksen kehittämishankkeiden suhde € resurssien kanavoiminen opetuksen kehittämistoimintaan hanketoiminnan kautta € sisäisen kehittämistoiminnan käynnistyminen € yhteistyö opke-toiminnassa € ympäristöstä saatu tuki ja palaute 	<p>2. TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMINEN</p> <ul style="list-style-type: none"> € tavoitteiden määrittely, strategiset ja operatiiviset opke-tavoitteet € opke-toimintaa koskeva päätöksenteko, johdon tuki € opke-palveluiden riittävyys ja monipuolisuus, tarvekartoitukset € opke-palveluiden tuloksellisuus ja vaikuttavuus
<p>4. JATKUVUUS JA YLLÄPITO</p> <ul style="list-style-type: none"> € opke-palveluiden kytkentä laatujärjestelmään, prosessien määrittely ja seuranta € henkilöstöresurssit, pysyvyys ja osaaminen € toiminnan vakinaistamista koskeva päätöksenteko € opke-palveluiden jatkuva kehittäminen palautteen kautta € yhteistoiminta ja tuottavuus 	<p>3. INTEGRAATIO</p> <ul style="list-style-type: none"> € opke-toiminnan integroiminen yliopistojen perustoimintaan € palvelutarjonnan koordinointi ja yksiköiden tarpeet € opke-palveluiden organisointi- ja toteuttamistavat, saavutettavuus € sähköiset palvelut, palveluympäristö, tiedottaminen

Opetuksen kehittämistoiminnassa funktiot ovat toisiinsa kytkeytyneitä ja osittain päällekkäisiä. Silti niiden esiintymisessä voidaan tunnistaa selvä syklinen vaihteellisuus alkaen adaptaatiosta ja jatkuen toiminnan tavoitteiden saavuttamisen kautta integraatiofunktioon ja edelleen kohti toiminnan jatkuvuuden turvaamista, jatkuakseen uuteen adaptaatiovaiheeseen.

Adaptaatiofunktion kautta yliopistot sopeutuvat hanketoiminnan muodostamiin ulkoisesti määrittyneisiin ehtoihin, jonka kautta ne kykenevät kanoivoimaan resursseja ja saamaan tukea opetuksen kehittämistoiminnan käynnistämiseen ja toteuttamiseen. Tavoitteiden saavuttamisfunktiossa yleisluonteisten opetuksen kehittämistavoitteiden konkretisoituminen käytännön toimenpiteiksi näyttäisi aineiston perusteella tapahtuvan vähitellen ja saavan muotonsa ainakin alkuvaiheessa juuri hanketoiminnan kautta. Tämä on merkinnyt tiivistä sitoutumista opetuksen kehittämistoiminnan hankkeiden edistämiseen ja toiminnan idean ”etsimiseen”. Toisaalta opetuksen kehittämistoiminta perustuu vahvasti myös yliopistojen omiin tarpeisiin, joita määrittävät sekä yliopiston opetushenkilöstön kehittymistarpeet että yliopistojen keskinäinen laatukilpailu. Adaptoituminen ja tavoitteiden saavuttaminen ovat kytkeytyneet toisiinsa ja ne näyttävät tapahtuneen kaksisuuntaisesti, sekä hankkeita että niihin osallistuvia yliopistoja hyödyttäen.

Hanketoiminnasta voidaan nähdä aiheutuneen pääasiassa myönteisiä vaikutuksia yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteiden kannalta. Hankerahoituksen myötä opetuksen kehittämistoimintaa on kyetty laaja-alaisesti käynnistämään ja integroimaan osaksi yliopistojen toimintaa. Myös opetuksen kehittämistoiminnan tuottavuuden voidaan arvioida parantuneen yhteistoiminnan kautta.

Integraatiofunktiota ajatellen opetuksen kehittämistoiminta on 2000-luvulle tultaessa saanut pysyvämpiä organisatorisia muotoja. Vertailuyliopistoihin on perustettu oppimiskeskustoja, joille on valmistunut tai valmistumassa omat tilat. Myös opetuksen kehittämistoiminnan virkoja on osittain vakinaistettu ja opetuksen kehittäminen on vähitellen alkanut näkyä myös yliopistotason strategioissa ja toimintaohjelmissa. Toiminta on ”virallistumassa” ja integroitumassa osaksi yliopistojen perustoimintaa. Tämä kertoo osaltaan siitä, että toiminnalla on selvä tarveperusta ja tarkoitus – funktio – ja opetuksen kehittämistoiminnalla on yliopistojen johdon tuki. Hankeperustaisesta toiminnasta ollaan niin ikään vähitellen siirtymässä vakiintuvaan toimintaan, johon liittyy toiminnan tavoitteiden täsmentäminen, resurssien ohjaaminen toimintaan ja henkilöstön vakinaistaminen sekä toiminnan kytkeminen osaksi laatuja järjestelmää. Opetuksen kehittämistoimintaa on seurattava ja kehitettävä vastaamaan sille asetettuja vaatimuksia ja käyttäjien tarpeita. Keskeisenä haasteena on kuitenkin edelleen opetuksen kehittämistoiminnan integroiminen yliopistojen

perustehtäviin, osaksi yliopistojen laatujärjestelmää ja toisaalta opetuksen kehittämistoiminnan jatkuvuuden turvaaminen sekä toiminnan tuottavuuden parantaminen yhteistoiminnan kautta.

Arviointitutkimuksen tuloksena voidaan todeta akateemisen opiskelukulttuurin perustuvan edelleen keskeisesti opiskelijoiden aktiiviseen rooliin ja vastuuseen omasta oppimisestaan. Opetus nähdään niin ikään tärkeänä osana akateemista työtä, sitä arvostetaan ja halutaan kehittää. Tutkimus on laadukkaana akateemisen opetuksen edellytys – tutkimus ja opetus tukevat yliopistoissa toisiaan, eikä niiden koeta olevan uhkana toisilleen. Kaikkiaan yliopistot tavoittelevat laadukasta opetusta ja pyrkivät myös panostamaan siihen. Laadukkaaseen opettamiseen tulisi havaintojen mukaan kannustaa myös henkilökohtaisten palkkioiden avulla ja ansiot tällä saralla tulisi huomioida urakehityksessä. Opetuksen kehittämiseen ja jatkuvuuden turvaamiseen tulisi yliopistoissa panostaa nykyistä enemmän. Opetuksen kehittäminen nähdään mahdollisena ja yksikköjen johdon koetaan tukevan tätä toimintaa. Opetuksen arvostuksessa on silti vielä parantamisen varaa suomalaisissa yliopistoissa.

Tärkeää opetuksen kehittämisessä on tukea akateemisen opettajakunnan omaehtoista kouluttautumista, uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa ja tiedon hankkimista. Tärkeää on myös lisätä panostuksia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön, verkko-opetukseen ja yleisten yliopistopedagogisiin valmiuksien välittämiseen. Vähemmän tärkeänä pidetään opetuksen laatutyön tukemista ja koulutuksen järjestelmärakenteiden kehittämistä. Opetuksen kehittämisen painopisteen tulisi havaintojen mukaan olla opetustilanteiden kehittämisessä ja tukemisessa, sekä uusien opetusmenetelmien ja opetuksen tieto- ja viestintätekniikan koulutuksessa, ei niinkään hallinnollisissa järjestelmissä tai koulutussuunnittelussa, vaikka näiden kautta toisaalta luodaankin puitteet opetustilanteiden laadukkaalle toteuttamiselle.

Opetuksen kehittämispalvelut ovat toteutuneet parhaiten tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön sovelluksissa ja verkko-opetuksen tukemisessa. Uusi teknologia kytkeytyy opetuksen kehittämisessä vahvasti yhteen postmodernien oppimisnäkemysten kanssa muodostaen mielenkiintoisen kokonaisuuden, jonka toteutuksessa paino on tekniikan sovellusten kouluttamisessa. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön sovellutusten kouluttamiseen ja tukemiseen nähden toissijaista on ollut pedagogisten valmiuksien kouluttaminen ja näiden arvioidaan toteutuneen edellisiä heikommin. Heikoimmin toteutuneina opetuksen kehittämispalveluina pidetään opetuksen laatutyön ja tutkintorakenteen uudistamisen kokonaisuuksia sekä opettajien omaehtoisen kouluttautumisen tukemista Opetuksen kehittämistoiminnassa vahva osuus on ohjelmallisella koulutuksen tarjonnalla sekä kurssitoiminnalla, mikä liittyyne osaltaan toiminnan hankerahoituksella toteutettuun perustaan.

Opetuksen kehittämistoimintaa edistäviä tekijöitä ovat ensisijaisesti yksilötekijät, kuten oma kiinnostus, mahdollisuus saada tietoa tarjolla olevista palveluista, palveluista saatava hyöty sekä toisaalta organisaatiotekijät, kuten oman yksikön ja kollegoiden myönteiset asenteet ja tuki sekä yksikön johdon myönteinen suhtautuminen. Opetuksen kehittämispalveluiden käyttöä estäviä tekijöitä ovat myös leimallisesti yksilöön sekä työtilanteeseen liittyvät tekijät, kuten kireät aikataulut, työn määrä ja osallistumismahdollisuudet sekä vähäiset ajankäyttömahdollisuudet. Yksikön kulttuurilla tai koulutustilaisuuksien järjestämisen ajankohdilla ei sinänsä näyttäisi olevan suurta merkitystä osallistumiseen.

Yleiskuva suhtautumisesta opetuksen kehittämiseen on myönteinen, opetukseen haluttaisiin panostaa ja panostuksen arvioidaan nostavan suomalaisen yliopistoopetuksen tasoa, opetuksen kehittämispalveluiden käyttöä toivottaisiin lisäävän. Opetusansioiden ja pedagogisen kouluttautumisen merkitystä akateemisen uran etenemisessä haluttaisiin korostaa ja samalla vaatia opettajilta enemmän näyttöjä pedagogisesta osaamisesta. Lyhyet määräaikaiset virka-suhteet koetaan opetuksen kehittämisen kannalta ongelmallisina. Tiedonsaantia opetuksen kehittämispalveluista ei pidetä mitenkään ongelmallisena ja palveluita katsotaan olevan kohtuullisesti tarjollakin.

Eniten hyötyä vastaajat kokevat saaneensa tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tukipalveluista, opettajien omaehtoisen koulutuksen tukemisesta sekä verkkoopetukseen liittyvästä koulutuksesta. Vähiten hyötyä on saatu tutkintorakennetyöhön ja opetuksen laatutyöhön liittyvistä palveluista, jota havaintoa osaltaan selittää opetuksen kehittämistoiminnan painopisteen asettuminen ensisijaisesti verkkoopetuksen ja pedagogisen koulutuksen opetus- ja tukipalveluiden suuntaan.

Arvioinnin tuloksien perusteella esitämme seuraavat opetuksen kehittämistoiminnan kehittämiseen tähtäävät suositukset:

- 1) Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteellisuutta tulisi lisätä nykyisestä
- Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteellisuutta tulisi lisätä nykyisestä: toiminnalle tulisi asettaa yliopiston tasolla selkeät ja arvioitavissa olevat toiminnalliset tavoitteet, jotka tulisi kytkeä konkreettisiin yksikkötasoisiin osaamis- ja kouluttautumistavoitteisiin esimerkiksi laatujärjestelmätyön yhteydessä. Asettujen tavoitteiden toteuttaminen tulisi huomioida konkreettisesti myös henkilöstösuunnitelmassa sekä opetushenkilöstön työsuunnitelmissa. Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteellisuuden lisäämisen tulee kaikissa tapauksissa palvella ensisijaisesti opetushenkilöstön yksilöllisiä kehittymistavoitteita ja yksikköjen opetuksenkehittämistarpeita.

2) Opetushenkilöstön sitoutuminen tulee varmistaa palveluita kehitettäessä

Opetushenkilöstön sitoutuminen opetuksen kehittämistoimintaan tulee varmistaa opetuksen kehittämistoiminnan toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyen. Sitoutuminen edellyttää henkilöstön aitoa mukaan ottamista opetuksen kehittämistoiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen sekä tähän liittyen esimerkiksi koulutustarvekartoituksia koulutuksen tavoitteidenmukaiseksi suuntaamiseksi. Aktiivinen tiedottaminen tukee sitoutumista toimintaan.

3) Opetuksen kehittämispalveluiden tarjonnan tulee olla riittävän monipuolista

Opetuksen kehittämiseen liittyvän koulutustarjonnan ja palveluiden tulisi olla riittävän monipuolisia, jotta opetuksen kehittämistoiminta tukee erilaisia opetusmuotoja, eri tasoille sijoittuvaa opetusta sekä opetusta toteuttavien laitosten, osastojen ja tiedekuntien sekä erityisesti opettajien omia opetuksen kehittämistarpeita. Monipuolinen koulutustarjonta edellyttää pedagogista kehittymistä tukevaa, kattavaa koulutustarjontaa, jossa on lisäksi riittävästi tilaa informaaleille vertaiskeskusteluille ja kokemusten vaihdolle sekä reflektioon perustuvalla oppimiselle. Opiskelijat ovat keskeinen osa opetusprosessia ja heidät tulisi kytkeä nykyistä tiiviimmin myös opetuksen kehittämistoimintaan. Opiskelijoiden panoksen hyödyntämiseen itsenäisinä toimijoina sekä opetuksessa että opetuksen kehittämisessä tulisi etsiä toimivia ratkaisuja.

4) Opetuksen kehittämistoiminnan jatkuvuus ja resurssit tulee turvata, toimijoiden roolit selkiyttää

Opetuksen kehittämistoiminnan ylläpitämiseksi olisi taattava toiminnalle tietty jatkuvuus ja tähän liittyen riittävä resursointi, toimintaan soveltuvat tilat ja laitteet. Opetuksen kehittämistoimintaa on pitkään toteutettu hankeperustalta, mikä on johtanut toiminnan organisoinnin osalta havaittavissa olevaan hajanaisuuteen, tehtäväkuvien vaihteluun projekteittain ja jossain määrin myös henkilöstön vaihtuvuuteen. Opetuksen kehittämistoimintaan osallistuvien eri toimijoiden ja yksiköiden roolien ja vastuiden selkeyteen tulisikin kiinnittää huomiota, erityisesti monitoimijaisissa toimintamalleissa. Tehtävien ja roolien selkiyttäminen auttaa myös opetuksen kehittämistoimintaan liittyvien moninaisten tehtävien ja toimintokokonaisuuksien priorisointia siten, että opetuksen kehittämisen perustehtävien merkitys muodostuu kaikissa tilanteissa keskeiseksi.

5) Opetuksen kehittämistoiminta tulee integroida yliopiston toimintaan ja laatujärjestelmään

Opetuksen kehittämistoiminta tulisi integroida nykyistä tiiviimmin osaksi yliopiston toimintakulttuuria ja laatujärjestelmää sekä myös osaksi yksiköiden toimintaa. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää asenteisiin vaikuttamista, yliopiston ja yksikköjen johdon tukea sekä konkreettisia päätöksiä opetuksen kehittämistoimintaan osallistumisen tukemisesta esimerkiksi työaika-suunnitelmia laadittaessa, opetusansioden huomioimisesta rekrytoinnissa, opetusansioden meritoivuudessa sekä henkilökohtaisen suoriutumisen arvioinnissa ja tätä kautta myös pätevyityneiden opettajien palkkauksessa. Opetuksen kehittämistoiminta tulee integroida myös opetuksen laatujärjestelmään. Tavoitteiden toteutumista ja opetuksen kehittämistoiminnan tuloksellisuutta tulee niin ikään kyetä seuraamaan jotta toimintaa voidaan suunnata tarpeiden mukaan. Opetuksen kehittämistoiminnan tuottavuutta voidaan hakea edelleen hankemuotoisesta yhteistyöstä, kuten kaikissa vertailuyliopistoissa tapahtuukin.

Hallinnollisia esteitä opettajien osallistumiselle opetuksen kehittämistoimintaan ei varsinaisesti noussut esiin tutkimusaineistossa, mutta opetusta täynnä olevat työsuunnitelmat näyttäisivät tällä hetkellä tehokkaasti ehkäisevän opetuksen kehittämistoimintaan osallistumista. Opetuksen kehittämistoiminta tulisi kuitenkin nähdä sekä yliopistossa että yksiköissä siinä määrin tärkeänä toimintana opetuksen laadun kehittämisen kannalta että sille aidosti järjestyisi tilaa ja mahdollisuuksia, olipa kyse sitten opettajien työsuunnitelmista tai yliopiston strategioista.

Lähteet

- Ashworth, Allan & Harvey, Roger C. (1994). *Assessing Quality in Further and Higher Education*. London & Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publ.
- Camp, Robert C. (1989). *Lär av de bästa! Benchmarking i tio steg*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, John L. (2001). A Revolution in Teaching and Learning in Higher Education: The Challenges and Implications for the Relatively Traditional University. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVI, No. 4, pp. 501–514.
- Hakkarainen, Pentti (1991). Opetuksen ja oppimisen laadullinen arviointi korkeakouluissa. Teoksessa: *Korkeakoulutuksen kehittäminen ja laadun arviointi*, 1–16. Toim. Hakkarainen, Pentti, Riitta Wahlström & Jussi Välimaa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä N:o 71. Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto.
- Hodgkinson, Myra & Brown, George (2003). Enhancing the Quality of Education: A Case Study and Some Emerging Principles. *Higher Education* 45, Kluwer, pp. 337–352.
- Hyyryläinen, Esa (2004). *Vaasalaisten yliopistojen oppimiskeskuksen arviointi*. Yliopistoyksiköiden yhteistyö opetuksen kehittämisen sekä tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön tukemisessa. Tritoniana 5. Vaasa, Oppimiskeskus Tritonia.
- Hämäläinen, Kauko (1993). Laadun arviointi yliopistollisessa täydennyskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 4/1993, 238–242.
- Hämäläinen, Kauko & Antti Kauppi (1993). Mitä on koulutuksen laatu? *Aikuiskasvatus* 4/1993, 266–267.
- Itä-Suomen virtuaaliyliopisto. Itä-Suomen virtuaaliyliopisto. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.joensuu.fi/isvy/>
- Karjalainen, Asko (2002). Mitä benchmarking-arviointi on? Raportissa Hämäläinen & Kaartinen-Koutaniemi (toim.): *Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä*, ss. 10–19. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 13:2002. Helsinki, Edita.
- Kohler, Jürgen (2003). Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the European Higher Education Area. *Higher Education in Europe*, Vol XXVIII, No. 3. pp. 317–330.
- Koro, Jukka (1995). Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa Aaltola, Juhani & Suortamo, Markku (toim.). *Yliopisto-opetus – korkeakoulupedagogiikan haasteita*, ss. 98–117. WSOY, Juva.
- Laatutyön lähtökohdat Vaasan yliopistossa. Saatavissa 10.5.2004: <http://www.uwasa.fi/arviointi/hallaatu.html>
- Lampinen, Osmo (1998). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- Lapin yliopisto 2010. Saatavissa 10.5.2004: <http://www.ulapland.fi/files/2002073015011LaY2010.pdf>
- Lapin yliopiston koulutuksen laatujärjestelmien kartoitus Korkeakoulujen arviointineuvostolle. Saatavissa 10.5.2004: <http://www.kka.fi/pdf/muut/seminaari/laatujarjestelmat/lappi.pdf>

- Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Oppimiskeskus – meritointi. Saatavissa 14.3.2004: http://www.lut.fi/fi/oppimiskeskus/opetuksen_kehittaminen/meritointi.html
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Oppimiskeskus – vertaispalaute. Saatavissa 14.3.2004: http://www.lut.fi/fi/oppimiskeskus/opetuksen_kehittaminen/vertaispalaute.html
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto: Strategia 2010. Saatavissa 10.5.2004: <http://info.lut.fi/dokument/suunrap/strategia/LTKK2010/LTY2010.doc>
- Lappeenrannan teknillisen yliopiston koulutuksen laatu järjestelmien kartoitus Korkeakoulujen arviointineuvostolle. Saatavissa 10.5.2004: http://www.kka.fi/pdf/maat/seminaari/laatu_jarjestelmat/lappeenranta.pdf
- Lorensen, Annette (2001). Promoting Internet-Based Teaching and Learning Worldwide. Higher Education in Europe, Vol. XXVI, No. 4, pp. 515–522.
- Niinikoski, Soili & Karjalainen, Asko (2005). Benchmarking osana organisaation jatkuvaa laadunarviointia. Teoksessa Niinikoski, S. (toim.) Benchmarking tutkintorakennetyön työkaluna, ss. 13–16. Tampere, Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Ojala, Ilpo (2003). Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Acta Wasaensia No 119, Hallintotiede 8. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Parjanen, Matti (Toim.) (1998). Oppimisen ja laadun kiasma. Vammala: Tampere University Press.
- Parjanen, Matti (1998). Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa Parjanen, M. (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Vammala, Tampere University Press.
- Parsons, Talcott (1960). Structure and Process in Modern Societies. The Free Press, New York.
- Peda-forum. Pedaverkosto. Saatavissa 14.3.2004: https://tammi.oulu.fi/pls/pedaforum/pedaforum.pf_idea
- Raivola, Reijo (1998). Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Teoksessa: Oppimisen ja laadun kiasma, s. 13–30. Toim. Parjanen, Matti. Tampere University Press. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Romainville, Marc (1999). Quality Evaluation of Teaching in Higher Education. Higher Education in Europe, Vol. XXIV, No. 3, pp. 415–424.
- Salminen, Ari (1984). Public Administration – Selected theoretical and methodological perspectives. Universitas Wasaensis No 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salminen, Ari (2004). Julkisen toiminnan johtaminen. Edita, Helsinki.
- Saarinen, Taina (1993). Nousukaudesta lamaan, määrästä laatuun: Koulutuksen laadun erilaiset merkitykset. Aikuiskasvatus 4/1993, 228–232.
- Scott, W. Richard (1995). Institutions and Organizations. Sage, Thousand Oaks, London and New York.
- Serow, Katja (1992). Opetuksen kehittämishankkeita korkeakouluissa – Selvitys vuonna 1990 tai sen jälkeen käynnistyneistä hankkeista. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Stenqvist, Pekka (1993). Korkeakouluarviointia Suomessa. Aikuiskasvatus 4/1993, 243–247.
- Suomen virtuaaliyliopisto. Suomen virtuaaliyliopiston (SVY) esittely. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/index.php?profile=etusivu&language=fin&pageref=etusivu>
- Tritonia. Oppimiskeskusten yleisesittely (PowerPoint-esitys). Saatavissa 14.3.2004: <http://oppimiskeskus.tritonia.fi/palvelut/oppimiskeskusesittely.ppt>

- Tritonia. Oppimiskeskus -palvelut. Saatavissa 14.3.2004: http://oppimiskeskus.tritonia.fi/palvelut/pal_yl.htm
- Vaasan yliopiston koulutuksen laatujärjestelmien kartoitus Korkeakoulujen arviointineuvostolle. Saatavissa 10.5.2004: <http://www.kka.fi/pdf/muut/seminaari/laatujarjestelmat/vaasa.pdf>
- Vaasan yliopisto. Opetuksen arviointi- ja kehittämisryhmä. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.uwasa.fi/hallinto/tyoryhmat/opetuksenarviointi.html>
- Vaasan yliopisto. Opetuksen kehittäminen, OPI- ja OPKE -projektien yhteistyö. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.uwasa.fi/opke/yhteistyö.html>
- Vaasan yliopisto. Opetuksen kehittäminen -projektisuunnitelma. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.uwasa.fi/opke/projektisuunnitelma.html>
- Vaasan yliopisto. Opetuksen meritointipäätös. Saatavissa 14.3.2004: http://www.uwasa.fi/tiedotus/tiedotteet99/touko_1b.html
- Vaasan yliopisto: Vaasan yliopiston hallintosääntö. Saatavissa 14.3.2004: <http://www.uwasa.fi/hallinto/saadokset/hallintosaanto.html>
- Vartiainen, Pirkko (2001). Mitä on projektiarviointi? Pohdintaa projektiarvioinnin tieteellisestä ja metodisesta genesiksestä. Teoksessa Vartiainen, P. (toim.): Näkökulmia projektiarviointiin, ss. 11–28. Tampere, Finn publishers.
- Vartiainen, Pirkko (2002). On the Principles of Comparative Evaluation, pp. 359–371 in Evaluation – The International Journal of Theory, Research and Practice. Vol 8, No. 3, July 2002. Sage.
- Vartiainen, Pirkko (2003). The Substance of Stakeholder Evaluation: Methodological Discussion. International Journal of Public Administration, Vol. 26, No. 1, pp. 1–18, 2003. Marcel Dekker.
- Vartiainen, Pirkko (2004). The Legitimacy of Evaluation – A Comparison of Finnish and English Institutional Evaluations of Higher Education. Frankfurt am Main et al: Peter Lang.
- Vedung, Evert (1997) Public Policy and Program Evaluation. New Brunswick and London, Transaction Publishers.
- Visioista vaikuttavuuteen: Vaasan yliopiston laatuohjelma. Saatavissa 10.5.2004: <http://www.uwasa.fi/arviointi/laatuohjelma.html>

LUETTELO HAASTATELLUISTA

- Hovila, Arja, opintoasiainpäällikkö, Vaasan yliopisto, 24.5.2004
- Huovila, Tuija, opintoasiainpäällikkö, Lappeenrannan teknillinen yliopisto 25.5.2004
- Hyyryläinen, Esa, professori (ma.), Vaasan yliopisto, 16.8.2004
- Koskela, Merja, vararehtori, Vaasan yliopisto, 16.8.2004
- Laine, Sirkka-Liisa, opintoasiain päällikkö, Lapin yliopisto, 17.8.2004 (videohaastattelu)
- Laitinen, Pirjo, tutkija, Lapin yliopisto, 17.8.2004 (videohaastattelu)
- Mäkelä, Jukka, vararehtori, Lapin yliopisto, 17.8.2004 (videohaastattelu)
- Nurkka, Annikka, vastaava suunnittelija, Lappeenrannan teknillinen yliopisto 24.5.2004
- Pöyhönen, Ilkka, vararehtori, Lappeenrannan teknillinen yliopisto 25.5.2004
- Syrjäkari, Maire, opetuksen kehittämispäällikkö, Lapin yliopisto, 24.5.2004 ja 17.8.2004 (videohaastattelu)
- Tarvonen, Sari, oppimiskeskuspäällikkö, Vaasan yliopisto, 23.9.2004
- Tuunila, Ritva, opettaja, Lappeenrannan teknillinen yliopisto 25.5.2004

LIITE 1: Yliopistojen opetuksen kehittämispalveluiden arviointikysely

KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTO
VAASAN YLIOPISTO – Julkisjohtamisen laitos

Saate
10.11.2004

YLIOPISTOJEN OPETUKSEN KEHITTÄMISPALVELUIDEN ARVIOINTIKYSELY

Hyvä yliopisto-opettaja,

Edessäsi on yliopistojen opetuksen kehittämispalveluiden arviointia koskeva kysely, johon toivomme Sinun ehtivän töiltäsi vastaamaan.

Kysely liittyy Korkeakoulujen arviointineuvoston sekä kolmen yliopiston, Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston yhteiseen arviointihankkeeseen, jonka tavoitteena on **arvioida opetuksen kehittämispalveluiden nykytilaa ja vaikuttavuutta**. Opetuksen kehittämispalveluilla tarkoitetaan yliopiston opetukseen ja opetusmenetelmiin, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön sekä opetusta tukevien sähköisten järjestelmien ja palveluiden käyttöön liittyviä koulutus-, kehittämis- ja tukipalveluita.

Kysely on suunnattu Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston opetushenkilöstölle. Laajasti ymmärrettynä opetushenkilöstöllä tarkoitetaan kaikkia opetustehtävissä toimivia yliopistoon kuuluvia henkilöitä assistenteista ja tuntiopettajista professoreihin saakka. Kysely toteutetaan web-kyselynä. Vastata voivat kaikki opetustehtävissä toimivat – riippumatta siitä, onko osallistunut opetuksen kehittämistoimintaan.

Kyselyn vastaukset ovat täysin luottamuksellisia. Arvioinnin tulokset raportoidaan siten, että yksittäisiä vastaajia ei voida tunnistaa.

Toivomme vastaustasi mahdollisimman pian, mielellään 26.11.2004 mennessä!

Kehittävään arviointiotteeseen liittyen pyritään arvioinnin tulosten perusteella välittämään uusia, hyvin toimivia opetuksen kehittämispalveluiden toimintakäytäntöjä ja organisointitapoja. **Palveluiden kehittäminen on yhteinen asiamme ja siksi jokaisen vastaus on tärkeä!**

Arviointiterveisin,

Pirkko Vartiainen
Professori
Vaasan yliopisto

Anna-Majja Liuhanen
Suunnittelija
Korkeakoulujen arviointineuvosto

LISÄTIETOJA

professori Pirkko Vartiainen, Julkisjohtamisen laitos, PL 700, 65101 Vaasan yliopisto
email: piva@uwasa.fi, 06-324 8411.

Yliopistojen yhteyshenkilöt:

Lapin yliopisto:

Opetuksen kehittämispäällikkö Maire Syrjäkari
PL 122, 96101 Rovaniemi
Puh. (016) 341 3244, 040 519 8364
Fax (016) 3412978
maire.syrjakari@urova.fi

Lappeenrannan teknillinen yliopisto:

Annikka Nurkka
Oppimiskeskuksen vastaava suunnittelija
Skinnarilankatu 34, PL 20
53851 Lappeenranta
annikka.nurkka@lut.fi

Vaasan yliopisto:

Opintoasiain päällikkö Arja Hovila
PL 700
65101 Vaasa
Puh. (06) 324 8212, 050 3632 897
Fax (06) 324 8179
arja.hovila@uwasa.fi

YLIOPISTOJEN OPETUKSEN KEHITTÄMISPALVELUIDEN ARVIOINTIHANKE**I. TAUSTATIEDOT****1. Minkä yliopiston palveluksessa olet?**

1 Lapin yliopisto 2 Lappeenrannan teknillinen yliopisto 3 Vaasan yliopisto

2. Mikä on virka-asemasi?

1 professori 2 yliassistentti 3 yliopistonlehtori/vast. 4 assistentti
5 jokin muu, mikä? _____

3. Montako vuotta olet toiminut opetustehtävissä yliopistossa? _____ vuotta

4. Mikä on syntymävuotesi? 19__

5. Entä sukupuolesi? 1 nainen 2 mies

6. Mikä on korkein suorittamasi tutkinto?

1 jatkotutkinto a tohtori b lisensiaatti
2 ylempi korkeakoulututkinto
3 alempi korkeakoulututkinto
4 ammattikorkeakoulututkinto
5 jokin muu, mikä? _____

7. Millä tieteenalalla työskentelet? Tiedekuntasi tai osastosi:

8. Miten usein käytät yliopistosi opetuksenkehittämispalveluita tai asioit opetuksenkehittämisyksikön henkilöstön kanssa?

- 1 yli 5 kertaa lukuvuodessa 3 kerran lukuvuodessa
2 2-4 kertaa lukuvuodessa 4 en lainkaan

9. Oletko osallistunut yliopistosi opetuksenkehittämispalveluiden järjestämään koulutukseen?

- 1 kyllä 2 en

10. Oletko suorittanut pedagogisia opintoja tai muita opettajuutta tukevia opintoja?

- 1 kyllä, opintokokonaisuus oli laajuudeltaan: a. yli 15 ov b. 5 – 15 ov
c. alle 5 ov d. laajuutta ei määritelty
2 en ole suorittanut

11. Monenko opintojakson tai opintokokonaisuuden toteuttamisesta vastaat opettajana kuluvan lukuvuoden aikana?

- 1 5 tai enemmän 2 3-4 3 2-3 4 1-2 5 ei opetusta lukuvuonna 2004/05 6 vastaan ohjauksesta

12. Oletko toteuttanut virtuaaliopetusta kuluvan lukuvuoden aikana?

- 1 en 2 kyllä, osia kursseista 3 kyllä, kokonaisen virtuaalikurssin

13. Oletko tuottanut opetusta Suomen Virtuaaliyliopiston SVY:n tarpeisiin?

- 1 en 2 kyllä, osia kursseista 3 kyllä, kokonaisen virtuaalikurssin

II. OPETUS JA OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

14. Miten luonnehdit omaa yliopisto-opettajuuttasi? Arvioi seuraavien väittämien sopivuutta oman tämänhetkisen opetustyösi ja näkemystesi kannalta asteikolla 1-5, jossa 1 = ei kuvaa lainkaan työtäsi yliopisto-opettajana ja 5 = kuvaa erittäin hyvin työtäsi yliopisto-opettajana.

	1=ei kuvaa lainkaan		5=kuvaa erittäin hyvin		
1. Pidän opetusta yliopiston keskeisimpänä tehtävänä ja panostan työssäni paljon juuri opetukseen	1	2	3	4	5
2. Opettaminen on ainoastaan eräs osa työtäni, ja hoidan sen muiden tehtävien lomassa	1	2	3	4	5
3. Olen kiinnostunut ensisijaisesti tutkimuksesta, en niinkään opettamisesta	1	2	3	4	5
4. Panostan opetuksessani ensisijaisesti kunnolliseen luento-opetukseen	1	2	3	4	5
5. Suosin opetuksessani uusia oppimismenetelmiä ja opetuskokeiluja	1	2	3	4	5
6. Odotan opiskelijoilta aktiivista roolia oman oppimisensa tärkeimpinä toimijoina	1	2	3	4	5
7. Opettajana ensisijainen tehtäväni on valvoa että opiskelijat osallistuvat riittävästi opetukseen	1	2	3	4	5
8. Annan paljon vastuuta oppimisesta opiskelijoille, mutta vaadin heiltä myös tuloksia	1	2	3	4	5
9. Opettajana joudun jatkuvasti kaitsemaan opiskelijoita sellaisissakin asioissa, jotka heidän pitäisi jo itse osata tai tietää	1	2	3	4	5

10. Tieto- ja viestintäteknologia on merkittävästi auttanut minua oman opetukseni toteuttamisessa	1	2	3	4	5
11. Olen henkilökohtaisesti panostanut paljon opetuksen kehittämiseen, ja pidän itseäni pätevänä ja osaavana opettajana	1	2	3	4	5
12. Opetustyöni muodostuu pääasiassa opiskelijoiden henkilökohtaisesta ohjaamisesta mitä opetuksen kehittäminen ei mielestäni palvele kovinkaan hyvin	1	2	3	4	5
13. En saa yliopistoltani riittävästi tukea opettajana kehittymiseen	1	2	3	4	5
14. Opetuksen kehittäminen on jäänyt itselleni etäiseksi, koska tutkimus vie kaiken aikani	1	2	3	4	5
15. Nykyinen työmääräni ei mahdollista osallistumista opetuksen kehittämiseen tai opettajana kouluttautumiseen	1	2	3	4	5
16. Muiden opettajien saaminen mukaan opetuksen kehittämiseen on usein vaikeaa, vaikka itse olenkin innostunut kehittämisestä					

15. Miten suhtaudut opetuksen kehittämiseen omassa työssäsi? Arvioi seuraavien väittämien sopivuutta oman tämänhetkisen opetustyösi ja näkemystesi kannalta asteikolla 1–5, jossa 1 = ei kuvaa lainkaan ja 5 = kuvaa erittäin hyvin asennettani opetuksen kehittämiseen.

	1=ei kuvaa lainkaan		5=kuvaa erittäin hyvin		
1. Olisin valmis panostamaan opetuksen kehittämiseen nykyistä enemmän, mikäli opetusansiot huomioitaisiin paremmin akateemisessa työssä	1	2	3	4	5
2. Haluaisin koulututtaa yliopisto-opettajana, mikäli sitä tuettaisiin taloudellisesti nykyistä paremmin	1	2	3	4	5
3. Parhaiten oman opetukseni kehittämistä palvelisivat keskustelut toisten opettajien kanssa	1	2	3	4	5
4. Opettajana kehittymiseni merkittävin este on yksikköni johdon vähäinen tuki	1	2	3	4	5
5. Hallintotehtävien aiheuttama kuormitus ei mahdollista opetuksen kehittämiseen osallistumista	1	2	3	4	5
6. Tietotekniikkaa ei mielestäni hyödynnetä tarpeeksi opetuksen kehittämisessä	1	2	3	4	5
7. Opetuksen kehittämiseen suunnatuilla varoilla olisi mielestäni parempaakin käyttöä	1	2	3	4	5
8. Mielestäni opiskelijoiden nykyinen osaamistaso ei mahdollista uusien oppimismenetelmien käyttöönottoa	1	2	3	4	5
9. Toivon, että opetuksen kehittämiseen panostettaisiin yliopistossani nykyistä enemmän	1	2	3	4	5
10. Opetuksen arvostus on suomalaisissa yliopistoissa jo riittävän hyvällä tasolla	1	2	3	4	5
11. Opetuksen kehittämisestä puhutaan nykyään aivan liikaa asian tärkeyteen nähden	1	2	3	4	5
12. Koulutuksen laatu järjestelmän on mielestäni välttämätön opetuksen kehittämisen kannalta	1	2	3	4	5
13. Opetuksen laadun kehittämisen kannalta kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen siirtyminen on mielestäni kannatettava asia	1	2	3	4	5
14. Suomalaisen yliopistokoulutuksen kansainvälistyessä opetuksen kehittämiseen tulisi panostaa huomattavasti nykyistä enemmän	1	2	3	4	5

15. Hyviä opettajia tulisi kannustaa palkkauksessa tuntuvien henkilökohtaisten osaamislisien avulla	1	2	3	4	5
16. Käytän aktiivisesti yliopistoni opetuksen kehittämisspalveluita ja/tai oppimiskeskusta oman opetukseni kehittämisessä	1	2	3	4	5
17. Kansalliset opetuksen laadun kehittämistä ja tietotekniikan hyödyntämistä opetuksessa koskevat linjaukset ja strategiat ovat tarpeellisia ja tukevat myös oman opetukseni kehittämistä	1	2	3	4	5

16. Miten tärkeänä pidät seuraavia opetuksen kehittämiseen liittyviä palveluita tai toimintoja oman opetustyösi kannalta? Arvioi tärkeyttä asteikolla 1–5, jossa 1 = ei lainkaan tärkeä ja 5 = erittäin tärkeä.

1. Tieto- ja viestintätekniiikan opetus käytön tuki	1	2	3	4	5
2. Yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen	1	2	3	4	5
3. Verkko-opetukseen liittyvä koulutus	1	2	3	4	5
4. Avustaminen verkkokurssien tuottamisessa	1	2	3	4	5
5. Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelu	1	2	3	4	5
6. Opettajuuteen liittyvä keskustelu ja kokemusten vaihto	1	2	3	4	5
7. Sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen	1	2	3	4	5
8. Tiedonhakupalveluiden kehittäminen ja kouluttaminen	1	2	3	4	5
9. Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukeminen ja tähän liittyvä tiedottaminen	1	2	3	4	5
10. Uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja käyttöönoton tukeminen	1	2	3	4	5
11. Tutkintorakennetyön tukeminen	1	2	3	4	5
12. Opetuksen laatutyön tukeminen	1	2	3	4	5

17. Miten hyvin arvioit yliopistosi opetuksen kehittämisspalveluiden toiminnan toteutuneen seuraavissa tehtävissä? Arvioi toimintaa asteikolla 1–5, jossa 1 = ei lainkaan toteutunut ja 5 = erittäin hyvin toteutunut.

1. Tieto- ja viestintätekniiikan opetus käytön tuki	1	2	3	4	5
2. Yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen	1	2	3	4	5
3. Verkko-opetukseen liittyvä koulutus	1	2	3	4	5
4. Avustaminen verkkokurssien tuottamisessa	1	2	3	4	5
5. Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelu	1	2	3	4	5
6. Opettajuuteen liittyvä keskustelu ja kokemusten vaihto	1	2	3	4	5
7. Sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen	1	2	3	4	5
8. Tiedonhakupalveluiden kehittäminen ja kouluttaminen	1	2	3	4	5
9. Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukeminen ja tähän liittyvä tiedottaminen	1	2	3	4	5
10. Uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja käyttöönoton tukeminen	1	2	3	4	5
11. Tutkintorakennetyön tukeminen	1	2	3	4	5
12. Opetuksen laatutyön tukeminen	1	2	3	4	5

18. Estävätkö vai edistävätkö seuraavat tekijät mahdollisuuksiasi hyödyntää opetuksen kehittämispalveluita? Arvioi tekijöitä asteikolla 1–5, jossa 1 = estää merkittävästi, 2 = estää jonkin verran, 3 = ei estä eikä edistä, 4 = edistää jonkin verran, 5 = edistää merkittävästi opetuksen kehittämispalveluiden hyödyntämistä.

	1=estää		3=eikä vaikuta merkittävästi		5=edistää merkittävästi	
1. Mahdollisuuteni saada tietoa opetuksen kehittämispalveluista	1	2	3	4	5	
2. Koulutustilaisuuksien järjestämisen ajankohdat	1	2	3	4	5	
3. Oman työskentelyni kireät aikataulut	1	2	3	4	5	
4. Työni määrä ja omat osallistumismahdollisuuteni	1	2	3	4	5	
5. Oman kiinnostukseni määrä	1	2	3	4	5	
6. Palveluiden sopivuus suhteessa tarpeisiini	1	2	3	4	5	
7. Yleiset ajankäyttömahdollisuuteni	1	2	3	4	5	
8. Opetuksen kehittämispalveluiden sisällöt ja teemat	1	2	3	4	5	
9. Pedagogisen koulutuksen tuottama hyöty omien tehtävieni kannalta	1	2	3	4	5	
10. Palveluiden toteuttamistapa ja saavutettavuus	1	2	3	4	5	
11. Yksikköni toimintatavat ja -kulttuuri	1	2	3	4	5	
12. Pedagogisen osaamisen merkitys osana virantäyttöjä	1	2	3	4	5	
13. Opetuksen kehittämispalveluiden organisointitapa	1	2	3	4	5	
14. Yksikköni johdon suhtautuminen osallistumiseen	1	2	3	4	5	
15. Opetuksen kehittämispalveluiden sisäinen työnjako ja vastuut	1	2	3	4	5	
16. Yksikköni ja kollegoideni suhtautuminen asiaan	1	2	3	4	5	
17. Kehittämispalveluista saatava hyöty	1	2	3	4	5	

19. Miten suhtaudut seuraaviin opetuksen kehittämispalveluihin liittyviin väittämiin? Arvioi väittämiä asteikolla 1–5, jossa 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä

	1=täysin eri mieltä		5=täysin samaa mieltä		
1. Opetuksen kehittämisessä tärkeintä on pedagogisen koulutuksen järjestäminen opettajille	1	2	3	4	5
2. Yliopistossani opetuksen kehittäminen nähdään tärkeänä	1	2	3	4	5
3. Yksikössäni kannustetaan osallistumaan opetuksen kehittämistoimintaan	1	2	3	4	5
4. Opetuksen kehittämispalvelut ovat hyvin saatavilla	1	2	3	4	5
5. Saan hyvin tietoa opetuksen kehittämiseen tähtäävistä koulutuksista ja tilaisuuksista	1	2	3	4	5
6. Opetuksen kehittämispalvelut on yliopistossani hoidettu hyvin	1	2	3	4	5
7. Opettajuuden tukeminen toteutuu yksikössäni hyvin	1	2	3	4	5
8. Yliopistomme on hyötynyt selvästi opetuksen kehittämistoiminnasta	1	2	3	4	5
9. Suomalainen yliopisto-opetus voisi olla selvästi nykyistä korkeatasoisempaa, mikäli opetukseen panostettaisiin enemmän	1	2	3	4	5
10. Opetusansioita tulisi korostaa nykyistä selvemmin yliopistojen virantäytöissä	1	2	3	4	5
11. Opettajana kehittymiseen ei kannata panostaa, koska vain tutkimusansioilla on merkitystä	1	2	3	4	5
12. Opetuksen kehittämisessä korostuvat liikaa koneet ja laitteet	1	2	3	4	5

13. Yliopisto-opettajilta tulisi vaatia selviä näyttöjä pedagogisesta osaamisesta tai kouluttautumisesta	1	2	3	4	5
14. Olisin halukas toteuttamaan verkkokurseja, mikäli tästä seuraava työ määrä huomioitaisiin työsuunnitelmassani	1	2	3	4	5
15. Opetuksen kehittämispalveluiden organisoinnissa on mielestäni vielä paljon kehitettävää	1	2	3	4	5
16. Opetuksen kehittämisen merkittävien este ovat lyhyet määräaikaisten virkasuhteet	1	2	3	4	5
17. Opetuksen kehittämiseen liittyviä palveluita on hyvin tarjolla yliopistossani	1	2	3	4	5
18. Yksiköiden tulisi hyödyntää opetuksen kehittämispalveluita nykyistä enemmän toiminnassaan	1	2	3	4	5
19. Vanhoilliset asenteet ovat yleisin este opetuksen kehittämiseksi	1	2	3	4	5
20. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön vaikeus on erittäin suuri kynnyksellä verkkopetuksen hyödyntämiseksi	1	2	3	4	5
21. Opetuksen kehittämispalvelut ovat parantaneet oppimisen tasoa yliopistossani ja myös opiskelijat ovat sen huomanneet	1	2	3	4	5

VIIMEISEEN KYSYMYKSEEN VASTAAVAT VAIN NE, JOTKA OVAT KÄYTTÄNEET OPETUKSEN KEHITTÄMISPALVELUITA:

20. Miten hyvin arvioit seuraavien opetuksen kehittämispalveluiden hyödyttäneen omaa työtäsi?

Arvioi toimintaa asteikolla 1–5, jossa 1 = ei lainkaan hyötyä ja 5 = erittäin paljon hyötyä.

1. Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tuki	1	2	3	4	5
2. Yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien kouluttaminen	1	2	3	4	5
3. Verkkopetukseen liittyvä koulutus	1	2	3	4	5
4. Avustaminen verkkokurssien tuottamisessa	1	2	3	4	5
5. Uusien opiskeluympäristöjen suunnittelu	1	2	3	4	5
6. Opettajuuteen liittyvä keskustelu ja kokemusten vaihto	1	2	3	4	5
7. Sähköisten opiskelijapalveluiden kehittäminen	1	2	3	4	5
8. Tiedonhakupalveluiden kehittäminen ja kouluttaminen	1	2	3	4	5
9. Opettajien omaehtoisen pedagogisen kouluttautumisen tukeminen ja tähän liittyvä tiedottaminen	1	2	3	4	5
10. Uusien opetusmenetelmien kehittäminen ja käyttöönoton tukeminen	1	2	3	4	5
11. Tutkintorakennetyön tukeminen	1	2	3	4	5
12. Opetuksen laatutyön tukeminen	1	2	3	4	5

Muuta opetuksen kehittämispalveluihin liittyvää:

KIITOS VASTAUKSESTANNE!

LIITE 2: Haastattelurunko

VAASAN YLIOPISTO
Julkisjohtamisen laitos

15.6.2004

OPETUKSEN KEHITTÄMISTOIMINNAN BENCHMARK-ARVIOINTI

Tapausesimerkkeinä Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan toteutustavat ja vaikuttavuuden arviointi

Arvoisa arviointihankkeeseen osallistuva,

Etukäteistutustumista/valmistautumista varten toimitetaan teemahaastattelurunko Lapin yliopiston ja Vaasan yliopiston välillä videoneuvotteluna toteutettavaa haastattelutilaisuutta varten. Ryhmähaastatteluun tulisi varata n. 2 tuntia.

Haastattelurunko:

1. Millaisia tavoitteita opetuksen kehittämistoiminnalle asetettiin yliopiston toimesta, kun opetuksen kehittämistoiminta aloitettiin? Onko tavoitteiden painopistealueissa tapahtunut merkittäviä muutoksia viime vuosina?
2. Miten opetuksen kehittämistoiminta on organisoitu yliopistossasi? Miten hyvin valittu organisointitapa on arvioisi mukaan kyennyt vastaamaan asetettuihin tavoitteisiin?
3. Millaisia hankkeita tai projekteja on opetuksen kehittämistoimintaan liittyen toteutettu? Miten arvioisit näiden merkitystä opetuksen kehittämistoiminnan onnistuneisuuden kannalta?
4. Onko yliopiston johdon tuki opetuksen kehittämistoiminnalle ollut arvioisi mukaan riittävää?
5. Missä määrin opetuksen kehittämistoimintaan on arvioisi mukaan kyetty saamaan mukaan eri sidosryhmiä (esim. eri henkilöstöryhmät, ammattijärjestöt, opiskelijoiden edustus)?
6. Missä määrin opetuksen kehittämistoiminta on kyennyt vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin?
7. Miten yliopistosi aikoo jatkossa kehittää opetuksen kehittämistoimintaa?

LIITE 3: Taustamuuttajat

Taustamuuttajat	Luokat	n	%
1. Yliopisto n = 170	Vaasan yliopisto	66	38,8
	Lapin yliopisto	52	30,6
	Lappeenrannan teknillinen yliopisto	52	30,6
	<i>Yhteensä</i>	170	100
2. Ikäluokka n = 169	< 30 vuotta	27	16
	30–39 vuotta	46	27,2
	40–49 vuotta	37	21,9
	≥ 50 vuotta	59	34,9
	<i>Yhteensä</i>	169	100
3. Korkein tutkinto n = 171	Jatkotutkinto – tohtori	64	37,4
	Jatkotutkinto – lisensiaatti	22	12,9
	Ylempi korkeakoulututkinto	66	38,6
	Muu tutkinto	19	11,1
	<i>Yhteensä</i>	171	100
4. Opintojaksot, joista vastaa lkv 2004–05 n = 169	1–4 jaksoa	82	48,5
	5 tai enemmän	64	37,9
	1–4 ja ohjausta	11	6,5
	ei opetusta lv	6	3,6
	vastaa ohjauksesta	6	3,6
	<i>Yhteensä</i>	169	100
5. Opetuksen kehittämispalveluiden käyttö n = 168	en lainkaan	41	24,4
	kerran lukuvuodessa	51	30,4
	2–4 kertaa lukuvuodessa	42	25
	≥ 5 kertaa lukuvuodessa	34	20,2
	<i>Yhteensä</i>	168	100
6. Osallistuminen opkeakoulutukseen n = 167	en	57	34,1
	kyllä	110	65,9
	<i>Yhteensä</i>	167	100
7. Opetuskokemus vuotta n = 167	< 3 vuotta	38	22,8
	3–10 vuotta	66	39,5
	11–20 vuotta	35	21
	> 20 vuotta	28	16,8
	<i>Yhteensä</i>	167	100
8. Pedagogiset opinnot n = 169	ei lainkaan	56	33,1
	kyllä, alle 5 ov	15	8,9
	kyllä, 5–15 ov	37	21,9
	kyllä, yli 15 ov	41	24,3
	kyllä, laajuutta ei määritelty	20	11,8
	<i>Yhteensä</i>	169	100
9. Sukupuoli n = 169	Nainen	90	53,3
	Mies	79	46,7
	<i>Yhteensä</i>	169	100

10. Opetuksen tuottaminen	en	151	90,4
SVY:n tarpeisiin	kyllä	16	9,6
n=167	<i>Yhteensä</i>	167	100
11. Tieteenala luokiteltu	Kauppätieteet	41	24
n = 171	Yhteiskuntatieteet	20	11,7
	Humanistiset tieteet	23	13,5
	Tekniikka	44	25,7
	Muut tieteenalat	43	25,1
	<i>Yhteensä</i>	171	100
12. Virka-asema	Professori	45	26,3
n = 171	Yliassistentti	18	10,5
	Yliopistonlehtori tai vast.	39	22,8
	Assistentti	30	17,5
	Muu tehtävä	39	22,8
	<i>Yhteensä</i>	171	100
13. Virtuaalikurssien laatiminen	ei laatinut	100	63,3
	kyllä, osia kurssista	52	32,9
	kyllä, kokonaisen kurssin/kurseja	6	3,8
	<i>Yhteensä</i>	158	100

TIIVISTELMÄ

Julkaisija
Korkeakoulujen arviointineuvosto

Julkaisun nimi
Kolmen yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuus. Lapin yliopiston, Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Vaasan yliopiston opetuksen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden benchmarking -arviointi

Tekijät
Ilpo Ojala & Pirkko Vartiainen

Tiivistelmä
Arviointitutkimuksessa arvioidaan *opetuksen kehittämistoiminnan toteuttamista, organisointia ja vaikuttavuutta* kolmessa suomalaisessa yliopistossa, Lapin yliopistossa, Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa sekä Vaasan yliopistossa. Arviointi rakentuu menetelmällisesti monitahoarvioinnin idean perustalle ja sen toteutus perustuu tutkimusaineistojen monipuolisuuden, case-analyysiin ja benchmarkingiin.

Arviointitutkimuksen tuloksena todetaan, että hanketoiminta on keskeistä yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan muotoutumisen ja kehittymisen kannalta. Hanketoiminnasta voidaan nähdä aiheutuneen pääasiassa myönteisiä vaikutuksia yliopistojen opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteiden kannalta. Hankerahoitukseen myötä opetuksen kehittämistoimintaa on kyetty laaja-alaisesti käynnistämään ja integroimaan osaksi yliopistojen toimintaa. Myös opetuksen kehittämistoiminnan tuottavuuden voidaan arvioida parantuneen yhteistoiminnan kautta. Tärkeää opetuksen kehittämisessä on tukea akateemisen opettajakunnan omaehtoista kouluttautumista, uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa ja tiedon hankkimista. Tärkeää on myös lisätä panostuksia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön, verkko-opetukseen ja yleisten yliopistopedagogisten valmiuksien välittämiseen.

Arviointitutkimuksen perusteella päädytään seuraaviin suosituksiin:

1. Opetuksen kehittämistoiminta tulee integroida yliopiston toimintaan ja laatu-järjestelmään
2. Opetuksen kehittämistoiminnan jatkuvuus ja resurssit tulee turvata, toimijoiden roolit selkiyttää
3. Opetuksen kehittämispalveluiden tarjonnan tulee olla riittävän monipuolista
4. Opetushenkilöstön sitoutuminen tulee varmistaa palveluita kehitettäessä
5. Opetuksen kehittämistoiminnan tavoitteellisuutta tulisi lisätä nykyisestä

Laadukkaaseen opettamiseen tulisi havaintojen mukaan kannustaa henkilökohtaisten palkkioiden avulla ja opetuksen kehittämisansiot tulisi huomioida urakehityksessä. Opetus nähdään tärkeänä osana akateemista työtä. Tutkimus on laadukkaan akateemisen opetuksen edellytys. Opetuksen kehittämistoiminta on tällä hetkellä vakiintumassa ja on tärkeää integroida se osaksi yliopistojen perustoimintaa.

Avainsanat
Arviointi, opetuksen kehittäminen, laatu, monitahoarviointi, benchmarking, yliopisto

SAMMANDRAG

Utgivare

Rådet för utvärdering av högskolorna

Publikation

Effekter av utvecklingsverksamheten inom undervisningen vid tre universitet. Benchmarking av effekterna av utvecklingsverksamheten inom undervisningen vid Lapplands universitet, Villmanstrands tekniska universitet och Vasa universitet

Författare

Ilpo Ojala & Pirkko Vartiainen

Sammandrag

I utvärderingen bedöms *genomförandet, organiseringen och effekterna av utvecklingsverksamheten gällande undervisningen* i tre finska universitet, Lapplands universitet, Villmanstrands tekniska universitet och Vasa universitet. Utvärderingen bygger metodologiskt på idén om kollegial bedömning och genomförandet sker genom mångsidigt undersökningsmaterial, case-analys och benchmarking.

Som ett resultat av utvärderingen konstateras att projektverksamhet är centralt i fråga om utformningen och utvecklingen av utvecklingsverksamheten inom universitetens undervisning. Projektverksamheten kan ses ha i huvudsak positiva effekter med tanke på målen för utvecklingsverksamheten inom universitetens undervisning. I och med projektfinansieringen har utvecklingsverksamheten i undervisningen kunnat startas på bred front och integreras i universitetens verksamhet. Också den aktuella utvecklingsverksamhetens produktivitet kan bedömas ha ökat via samarbetet. Att stödja frivillig utbildning bland den akademiska lärarkåren, införa nya undervisningsmetoder och förvärva information är viktigt i utvecklingen av undervisningen. Likaså är det viktigt att öka satsningarna på informations- och kommunikationsteknik i undervisningen, på nätundervisning och spridning av allmänna universitetspedagogiska färdigheter.

Utvärderingen utmynnar i följande rekommendationer:

1. Utvecklingsverksamheten i undervisningen bör integreras med universitetets verksamhet och kvalitetssystem
2. Fortsättning och resurser för utvecklingsverksamheten i undervisningen bör säkras, aktörernas roller förtydligas
3. Utbudet av tjänster för utveckling av undervisningen bör vara tillräckligt mångsidigt
4. Undervisningspersonalens åtagande bör säkras när tjänsterna utvecklas
5. Målinriktning i utvecklingsverksamheten inom undervisningen bör ökas

Högklassig undervisning borde enligt observationerna uppmuntras med hjälp av personliga belöningar, och utvecklingsmeriter inom undervisning borde uppmärksammas i karriärutvecklingen. Undervisningen ses som en viktig del av det akademiska arbetet. Forskning är en förutsättning för högklassig akademisk undervisning. Utvecklingsverksamheten inom undervisningen håller på att etableras och det är viktigt att integrera den i universitetets basverksamhet.

Nyckelord

Utvärdering, utveckling av undervisning, kvalitet, kollegial utvärdering, benchmarking, universitet

ABSTRACT

Published by
The Finnish Higher Education Evaluation Council FINHEEC

Name of publication
Impact of the teaching development activities at three universities. Benchmark evaluation of the teaching development activities at University of Lapland, Lappeenranta University of Technology and University of Vaasa

Authors
Ilpo Ojala & Pirkko Vartiainen

Abstract
The evaluation focuses on the *implementation, organisation and impact of the teaching development activities* at three Finnish universities: University of Lapland, Lappeenranta University of Technology and University of Vaasa. Methodologically, the evaluation is based on the idea of multidimensional evaluation while the implementation is characterised by diversified research materials, case analysis and benchmarking.

The outcome of the evaluation includes the conclusion that project operations play a central role in the formation and evolution of the teaching development activities at the universities. Project operations were deemed to have provided mainly favourable impacts in view of the objects of the teaching development activities. Through project-based funding, it has been possible to start teaching development activities on a broad scale, integrating them as part of the overall operations of the universities. It is also justified to say that the efficiency of the teaching development activities has improved through co-operation. Providing support for the self-steered training of the academic staff, introduction of new teaching methods and search for information are important elements of teaching development. Moreover, it is important to invest more in the use of IT and ICT technologies in teaching, web-based teaching and transmission of general university-level pedagogic skills.

The evaluation study leads to the following recommendations:

1. Teaching development activities should be integrated with the university's normal operations and quality system
2. Continuity and resources of the teaching development activities must be ensured and the roles of the various actors must be determined.
3. The offer of teaching development services must be sufficiently versatile.
4. The commitment of the teaching staff must be ensured when the services are being developed.
5. The objective-orientation of the teaching development activities must be further enhanced.

According to the observations made, personal incentives should be used to strive for high-quality teaching, and the achievements in teaching development should be taken into consideration in individual career development. Teaching is seen as a vital part of academic work. Research is the precondition of high-quality academic teaching. The role of teaching development activities is currently becoming established, and it is important to integrate them into the basic operations of the universities.

Keywords
Evaluation, teaching development, quality, multidimensional evaluation, benchmarking, university

KORKEAKOULUJEN ARVIOINTINEUVOSTON JULKAISUJA

PL 133, 00171 HELSINKI • Puh. 09-1607 6913 • Fax 09-1607 6911 • www.kka.fi

- 1:2000 Lehtinen, E., Kess, P., Stähle, P. & Urponen, K.: *Tampereen yliopiston opetuksen arviointi*
2:2000 Cohen, B., Jung, K. & Valjakka, T.: *From Academy of Fine Arts to University. Same name, wider ambitions*
3:2000 Goddard, J., Moses, I., Teichler, U., Virtanen, I. & West, P.: *External Engagement and Institutional Adjustment: An Evaluation of the University of Turku*
4:2000 Almfelt, P., Kekäle, T., Malm, K., Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S.: *Audit of Quality Work. Swedish Polytechnic, Finland*
5:2000 Harlio, R., Harvey, L., Mansikkamäki, J., Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S.: *Audit of Quality Work. Central Ostrobothnia Polytechnic*
6:2000 Moitus, S. (toim.): *Yliopistokoulutuksen laatuysköt 2001–2003*
7:2000 Liuhanen, A.-M. (toim.): *Neljä aikuiskoulutuksen laatuysliopistoa 2001–2003*
8:2000 Hara, V., Hyvönen, R., Myers, D. & Kangasniemi, J. (Eds.): *Evaluation of Education for the Information Industry*
9:2000 Jussila, J. & Saari, S. (Eds.): *Teacher Education as a Future-moulding Factor. International Evaluation of Teacher Education in Finnish Universities*
10:2000 Lämsä, A. & Saari, S. (toim.): *Portfoliosta koulutuksen kehittämiseen. Ammatillisen opettajankoulutuksen arviointi*
11:2000 *Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma 2000–2003*
12:2000 *Finnish Higher Education Evaluation Council Action Plan for 2000–2003*
13:2000 Huttula, T. (toim.): *Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysköt 2000*
14:2000 Gordon, C., Knodt, G., Lundin, R., Oger, O. & Shenton, G.: *Hanken in European Comparison. EQUIS Evaluation Report*
15:2000 Almfelt, P., Kekäle, T., Malm, K., Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J.: *Audit of Quality Work. Satakunta Polytechnic*
16:2000 Kells, H.R., Lindqvist, O.V. & Premfors, R.: *Follow-up Evaluation of the University of Vaasa. Challenges of a small regional university*
17:2000 Mansikkamäki, J., Kekäle, T., Miikkulainen, L., Stone, J., Tolppi, V.-M. & Kangasniemi, J.: *Audit of Quality Work. Tampere Polytechnic*
18:2000 Baran, H., Gladrow, W., Klaudy, K., Locher, J.P., Toivakka, P. & Moitus, S.: *Evaluation of Education and Research in Slavonic and Baltic Studies*
19:2000 Harlio, R., Kekäle, T., Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J.: *Laatutyön auditointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu*
20:2000 Mansikkamäki, J., Kekäle, T., Kähkönen, J., Miikkulainen, L., Mäki, M. & Kangasniemi, J.: *Laatutyön auditointi. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu*
21:2000 Almfelt, P., Kantola, J., Kekäle, T., Papp, I., Manninen, J. & Karppanen, T.: *Audit of Quality Work. South Carelia Polytechnic*
1:2001 Valttonen, H.: *Oppimisen arviointi Sibelius-Akatemiassa*
2:2001 Laine, T., Kilpinen, A., Lajunen, L., Pennanen, J., Stenius, M., Uronen, P. & Kekäle, T.: *Maanpuolustuskorkeakoulun arviointi*
3:2001 Vähäpassi, A. (toim.): *Erikoistumisopintojen akkreditointi*
4:2001 Baran, H., Gladrow, W., Klaudy, K., Locher, J.P., Toivakka, P. & Moitus, S.: *Экспертиза образования и научно-исследовательской работы в области славистики и баллистики (Ekspertiza obrazovaniya i nauchno-issledovatel'skoj raboty v oblasti slavistiki i baltistiki)*
5:2001 Kinnunen, J.: *Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Kriteerejä vuorovaikutteisuuden arvottamiselle*
6:2001 Löfström, E.: *Benchmarking korkeakoulujen kielltopetuksen kehittämisessä*
7:2001 Kaartinen-Koutaniemi, M.: *Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittäminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti*
8:2001 Huttula, T. (toim.): *Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2001*
9:2001 Welander, C. (red.): *Den synliga yrkeshögskolan. Ålands yrkeshögskola.*
10:2001 Valttonen, H.: *Learning Assessment at the Sibelius Academy*
11:2001 Ponkala, O. (toim.): *Terveystieteiden korkeakoulutuksen arvioinnin seuranta*
12:2001 Miettinen, A. & Pajarre, E.: *Tuotantotalouden koulutuksen arvioinnin seuranta*
13:2001 Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R.: *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*
14:2001 Fonselius, J., Hakala, M.K. & Holm, K.: *Evaluation of Mechanical Engineering Education at Universities and Polytechnics*
15:2001 Kekäle, T. (ed.): *A Human Vision with Higher Education Perspective. Institutional Evaluation of the Humanistic Polytechnic*
1:2002 Kantola, I. (toim.): *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilulupahakemusten arviointi*
2:2002 Kallio, E.: *Yksilöllisiä heijastuksia. Toimiiiko yliopisto-opetuksen paikallinen itsearviointi?*
3:2002 Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T.: *Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteri-ohjelmien arviointi*
4:2002 Nurmela-Antikainen, M., Ropo, E., Sava, I. & Skinnari, S.: *Kokonaisvaltainen opettajuus. Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi*
5:2002 Toikka, M. & Hakkarainen, S.: *Opintojen ohjauksen benchmarking tekniikan alan koulutusohjelmissä. Kymenlaakson, Mikkelin ja Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu*
6:2002 Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K.: *Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti*
7:2002 Rantanen, T., Ellä, H., Engblom, L.-Å., Heinonen, J., Laaksovirta, T., Pohjanpalo, L., Rajamäki, T. & Woodman, J.: *Evaluation of Media and Communication Studies in Higher Education in Finland*
8:2002 Katjamäki, H., Artima, E., Hannelin, M., Kinnunen, J., Lyytinen, H. K., Oikari, A. & Tenhunen, M.-L.: *Mahdollinen korkeakouluysteio. Lahden korkeakouluyskötiden alueellisen vaikuttavuuden arviointi*
9:2002 Kekäle, T. & Scheele, J.P.: *With care. Institutional Evaluation of the Diaconia Polytechnic*
10:2002 Härkönen, A., Juntunen, K. & Pyykkönen, E.-L.: *Kajaanin ammattikorkeakoulun yrityspalveluiden benchmarking*
11:2002 Katjamäki, H. (toim.): *Ammattikorkeakoulu alueidensa kehittäjinä. Näkökulmia ammattikorkeakoulujen aluekehitystehtävän toteutukseen*
12:2002 Huttula, T. (toim.): *Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysköt 2002–2003*
13:2002 Hämäläinen, K. & Kaartinen-Koutaniemi, M. (toim.): *Benchmarking korkeakoulujen kehittämisvälineenä*
14:2002 Ylipulli-Kairala, K. & Lohiniva, V. (eds.): *Development of Supervised Practice in Nurse Education. Oulu and Rovaniemi Polytechnics*

- 15:2002 Löfström, E., Kantelinen, R., Johnson, E., Huhta, M., Luoma, M., Nikko, T., Korhonen, A., Penttilä, J., Jakobsson, M. & Miikkulainen, L.: *Ammattikorkeakoulun kieltenopetus tienhaarassa. Kieltenopetuksen arviointi Helsingin ja Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakouluissa*
- 16:2002 Davies, L., Hietala, H., Kolehmainen, S., Parjanen, M. & Welander, C.: *Audit of Quality Work. Vaasa Polytechnic*
- 17:2002 Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S.: *Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi*
- 18:2002 Tuomi, O. & Pakkanen, P.: *Towards Excellence in Teaching. Evaluation of the Quality of Education and the Degree Programmes in the University of Helsinki*
- 1:2003 Sarja, A., Atkin, B. & Holm, K.: *Evaluation of Civil Engineering Education at Universities and Polytechnics*
- 2:2003 Ursin, J. (toim.): *Viisi aikuiskoulutuksen laatuyliopistoa 2004–2006*
- 3:2003 Hietala, H., Hintsanen, V., Kekäle, T., Lehto, E., Manninen, H. & Meklin, P.: *Arktiset haasteet ja mahdollisuudet. Rovaniemen ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi*
- 4:2003 Varis, T. & Saari, S. (Eds.): *Knowledge Society in Progress – Evaluation of the Finnish Electronic Library – FinELib*
- 5:2003 Parpala, A. & Seppälä, H. (toim.): *Yliopistokoulutuksen laatuyskiköt 2004–2006*
- 6:2003 Kettunen, P., Carlsson, C., Hukka, M., Hyppänen, T., Lyytinen, K., Mehtälä, M., Rissanen, R., Suviranta, L. & Mustonen, K.: *Suomalaista kilpailukykyä liiketoimintaosaamisella. Kauppätieteiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi*
- 7:2003 Kauppi, A. & Huttula, T. (toim.): *Laatua ammattikorkeakouluihin*
- 8:2003 Parjanen, M.: *Amerikkalaisen opiskelija-arvioinnin soveltaminen suomalaisen yliopistoon*
- 9:2003 Sarala, U. & Seppälä, H. (toim.): *Hämeen ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi*
- 10:2003 Kelly, J., Bazsa, G. & Kladis, D.: *Follow-up review of the Helsinki University of Technology*
- 11:2003 Goddard, J., Asheim, B., Cronberg, T. & Virtanen, I.: *Learning Regional Engagement. A Re-evaluation of the Third Role of Eastern Finland universities*
- 12:2003 Impiö, I., Laiho, U.-M., Mäki, M., Salminen, H., Ruoho, K., Toikka, M. & Vartiainen, P.: *Ammattikorkeakoulut aluekehittäjinä. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyskiköt 2003–2004*
- 13:2003 Cavallé, C., de Leersnyder, J.-M., Verhaegen, P. & Nataf, J.-G.: *Follow-up review of the Helsinki School of Economics. An EQUIS re-accreditation*
- 14:2003 Kantola, I. (toim.): *Harjoittelun ja työelämäprojektien benchmarking*
- 15:2003 Ala-Vähälä, T.: *Hollannin peili. Ammattikorkeakoulujen master-tutkinnot ja laadunvarmistus*
- 16:2003 Goddard, J., Teichler, U., Virtanen, I., West, P. & Puukka, J.: *Progressing external engagement. A re-evaluation of the third role of the University of Turku*
- 17:2003 Baran, H., Toivakka, P. & Järvinen, J.: *Slavistiikan ja baltologian koulutuksen ja tutkimuksen arvioinnin seuranta*
- 1:2004 Kekäle, T., Heikkilä, J., Jaatinen, P., Mylly, H., Piilonen, A.-R., Savola, J., Tynjälä, P. & Holm, K.: *Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeilu. Käynnistysvaiheen arviointi*
- 2:2004 Ekholm, L., Stenius, M., Huldin, H., Julkunen, I., Parkkonen, J., Löfström, E., Metsä, K.: *NOVA ARCADE – Sammanhällning, decentralisering, gränsöverskridande. Helhetsutvärdering av Arcada – Nylands svenska yrkeshögskola 2003*
- 3:2004 Hautala, J.: *Tietoteollisuusalan koulutuksen arvioinnin seuranta*
- 4:2004 Rauhala, P., Karjalainen, A., Lämsä, A.-M., Valkonen, A., Vänskä, A. & Seppälä, H.: *Strategiasta koulutuksen laatuun. Turun ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi*
- 5:2004 Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S.: *Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaaliryön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa*
- 6:2004 Stähle, P., Hämäläinen, K., Laiho, K., Lietoila, A., Roiha, J., Weiho, U. & Seppälä, H.: *Tehokas järjestelmä – elävä dialogi. Helian laatutyön auditointi*
- 7:2004 Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintakertomus 2000–2003
- 8:2004 Luopajarvi, T., Hauta-aho, H., Karttunen, P., Markkula, M., Mutka, U. & Seppälä, H.: *Perämerenkaaren ammatti-korkeakoulu? Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun kokonaisarviointi*
- 9:2004 Moitus, S. & Seppälä, H.: *Mitä hyötyä arvioinneista? Selvitys Korkeakoulujen arviointineuvoston 1997–2003 toteuttamien koulutusala-arviointien käytöstä*
- 10:2004 Moitus, S. & Saari, S.: *Menetelmistä kehittämiseen. Korkeakoulujen arviointineuvoston arviointimenetelmät vuosina 1996–2003*
- 11:2004 Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M.: *Equal, but Different – An Evaluation of the Postgraduate Studies and Degrees in Polytechnics – Final Report*
- 1:2005 Niinikoski, S. (toim.): *Benchmarking tutkintorakennetyön työkaluna*
- 2:2005 Ala-Vähälä, T.: *Korkeakoulutuksen ulkoisen laadunvarmistuksen järjestelmät Ranskassa*
- 3:2005 Salminen, H. & Kajaste, M. (toim.): *Laatua, innovatiivisuutta ja proaktiivisuutta. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyskiköt 2005–2006*
- 4:2005 Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi. Auditointikäsi kirja vuosille 2005–2007
- 5:2005 *Auditering av högskolornas kvalitetsäkringssystem. Auditeringshandbok för åren 2005–2007.*
- 1:2006 Dill, D.D., Mitra, S. K., Siggaard Jensen, H., Lehtinen, E., Mäkelä, T., Parpala, A., Pohjola, H., Ritter, M.A. & Saari, S.: *PhD Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland*
- 2:2006 Antikainen, E.-L., Honkonen, R., Matikka, O., Nieminen, P., Yanar, A. & Moitus, S.: *Mikkelin ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*
- 3:2006 Kekäle, T., Iloakso, A., Katjavuori, N., Toikka, M. & Isoaho, K.: *Kuopion yliopiston laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*
- 4:2006 *Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions. Audit Manual for 2005–2007*
- 5:2006 Rauhala, P., Kotila, H., Linko, L., Mulari, O., Rautonen, M. & Moitus, S.: *Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*
- 6:2006 Hämäläinen, K., Kantola, I., Marttinen, R., Meriläinen, M., Mäki, M. & Isoaho, K.: *Jyväskylän ammattikorkeakoulun laadunvarmistusjärjestelmän auditointi*
- 7:2006 Kekäläinen, H.: (toim.) *Neljä aikuiskoulutuksen laatuyliopistoa 2007–2009*
- 8:2006 *Yliopistokoulutuksen laatuyskiköt 2007–2009*