JYX JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Vanhanen-Nuutinen, Liisa; Penttinen, Leena

Title: Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätyössä

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Rights: CC BY-SA

Rights url: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Please cite the original version:

Vanhanen-Nuutinen, L., & Penttinen, L. (2022). Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätyössä. In K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (Eds.), Korkeakoulupedagogiikka : ajat, paikat ja tulkinnat (pp. 246-260). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Haaga-Helian julkaisut, 7/2022. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974

KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKKA

– Ajat, paikat ja tulkinnat

Kimmo Mäki ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.)

Haaga-Helia

KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKKA

– Ajat, paikat ja tulkinnat

© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helian julkaisut 7/2022

Graafinen suunnittelu ja taitto:
Anne Kaikkonen / Timangi

ISBN 978-952-7474-14-3 (painettu)
ISBN 978-952-7474-15-0 (pdf)

ISSN 2342-2920 (painettu)
ISSN 2342-2939 (pdf)

Newprint 2022

KORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA

– Ajat, paikat ja tulkinnat

Kimmo Mäki ja Liisa Vanhanen-Nuutinen (toim.)

Haaga-Helia

Sisällys

Johdanto 8

1. KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN HISTORIAN POLULLA 15

Korkeakoulupedagogiikkaa yhdistäviä tekijöitä 16
Jari Laukia

Ammattikorkeakoulupedagogiikan lyhyt historia 30
Pentti Rauhala, Mauri Kantola, Mervi Friman, Kimmo Mäki ja Hannu Kotila

Yliopisto- ja ammattikorkeakoulupedagogiikasta korkeakoulupedagogiikkaan 47
Mari Murtonen, Hanna Alaniska, Laura Hirsto, Hanna Ilola, Merja Maikkola, Petri Nokelainen ja Liisa Postareff

2. KESTÄVÄ KORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA 63

Korkeakoulupedagogiikan etiikasta 64
Mervi Friman ja Arto Mutanen

Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? 74
Mikko Malkavaara ja Olli Vesterinen

Tasa-arvoisempi tie työelämään – opiskelijoita varten ja opiskelijoiden kanssa 88
Outi Rantanen, Merja Drake, Liisa Marttila, Marja Niemi, Johanna Naukkarinen, Jaana Suviniitty ja Riikka Jääskeläinen

Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka 99
Taru Konst

Oppimisanalytiikka oppimisen, opettamisen ja johtamisen tukena korkeakoulutuksessa 111
Jiri Lallimo ja Amanda Sjöblom

3. KORKEAKOULUPEDAGOGI OPPIMISEN JA OHJAAMISEN MUOTOILIJANA 125

Korkeakoulupedagogista kehittämistyötä tekemässä – oppimisen kaarien muotoilumallin äärellä 126

Merja Alanko-Turunen ja Marika Alhonen

Pedagoginen kehittäjä yliopistossa 142

Sanna Eronen ja Sampo Mielityinen

Mikä on pedagogisen kehittämisen suhde yliopistojen kokonaisvaltaiseen muutokseen? 154

Leena Ripatti-Torniainen, Johanna Annala, Jyri Lindén, Kaisu Mälkki ja Niclas Sandström

4. KORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA JA TYÖELÄMÄ 171

Opiskelijan oppiminen työelämäyhteistyössä – pedagoginen näkökulma 172

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä, Maarit Virolainen ja Hannu L. T. Heikkinen

Mitä on jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikka? 192

Elina Iloranta ja Hannu Kotila

Osaamismerkit korkeakoulupedagogisena työkaluna 200

Sanna Brauer, Anne-Maria Korhonen ja Lauri Palsa

5. KORKEAKOULUN JOHTAMISTYÖN PEDAGOGINEN LUONNE 213

Pedagoginen johtaminen – korkeakoulun johtajan työ vai yhteisön tapa toimia? 214

Kimmo Mäki

Yliopistokoulutuksen johtamista strategiasta sivistykseen 225

Susanna Niinistö-Sivuranta ja Sari Lindblom

Pedagoginen johtaminen korkeakoulun koulutusuudistuksessa 235

Minna Hiillos ja Salla Huttunen

6. PEDAGOGINEN HYVINVOINTI 245

Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätyössä 246

Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Leena Penttinen

Pedagogisia ratkaisuja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin 261

Eija Honkanen, Leena Nikander, Liisa Postareff ja Annica Isacsson

7. PEDAGOGY ENHANCING HIGHER EDUCATION 273

Enhancing Pedagogy in Higher Education 274

Harris Andoh & Murembiwa Stanley Mukhola

Co-Creating Work-Integrated Pedagogy: Experiences from Lecturers and Students in a Pioneering Degree Program 283

Marjaana Mäkelä

Strengthening Work-Integrated Learning at the University of Johannesburg 291

Eva Holmberg, Jarmo Ritalahti & Diane Abrahams

Digitalization in work-based learning – unused potential? 301

Eeva Kuoppala & Pekka Uotila

A Teacher Perspective on Education for Sustainable Development in Higher Education 312

Carina Kiukas, Annica Isacsson & Camilla Wikström-Grotell

Kirjoittajat 320

KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN MOSAIIKKI

Kimmo Mäki ja Liisa Vanhanen-Nuutinen

Maisemointia

Asiantuntijuus, työelämäläheisyys ja tutkimusperustaisuus. Näihin kolmeen elementtiin otetaan jatkuvasti suhdetta, kun korkeakoulupedagogiikkaa määritellään koulutuspolitiikan, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, työelämän tai opiskelijoiden näkökulmasta. Korkeakoulupedagogiikassa tiivistyvät jännitteet ja yhteinen ymmärrys korkeakoulujen olemassaolon merkityksestä suhteessa toimintaympäristöönsä. Jäsentyykö ajatus korkeakoulusta ideana vai tehtävien toteuttajana, koetaanko korkeakoulupedagogisessa keskustelussa työn ja oppimisen rajapinta osaksi korkeakoulupedagogista kontekstia? (Himanka, 2020; Kotila, 2020.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamassa selvityksessä Toom ja Pyhältö (2020) linjaavat tutkimusperustaisuuden laadukkaan korkeakoulupedagogisen toiminnan pohjaksi. Sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet tutkimusperustaiseen ja evidenssipohjaiseen opetukseen ja opetuksen kehittämiseen. Opetuksen sisällöt, opetuksessa hyödynnettävät tutkivat menetelmät, opetusmenetelmät, opetuksen kehittäminen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta pohjaavat korkeakouluissa tutkimusperustaisuuteen. (Toom & Pyhältö, 2020.)

Korkeakoulupedagogisessa keskustelussa on myös kannettu huolta pedagogiikan liian kapeasta tulkinnasta korkeakoulun sisäisenä toimintana. Friman, Rauhala ja Kantola (2020) linjaavat ammattikorkeakoulupedagogisen näkemyksen pohjautuvan filosofisen pragmatismin näkemykseen tiedon ja teorian käytännön sovelluksissa syntyvästä merkityksellisyydestä. Tämän pedagogisen lähtökohdan katsotaan mahdollistavan työelämäläheisyyden korkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnassa sekä opetus- ja ohjaustyössä. Tässä korkeakoulupedagogisessa tarkastelussa korostuvat tutkiva ja kehittävä työote sekä geneeriset työelämätaidot.

Luontevan suhteen työn ja oppimisen rajapintaan tarjoaa osaamisperustainen näkökulma korkeakoulupedagogiikkaan. Osaamisperustaiset pedagogiset ratkaisut korkeakoulussa mahdollistaa osaamisperustainen opetussuunnitelma,

jossa oppimisen tavoitteet kuvataan työelämässä tarvittavina osaamisina. Osaamistavoitteilla viitataan opiskelijan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Osaamisperustaisuuteen liittyy vahvasti ajatus ajasta, paikasta ja tavasta riippumattomasta oppimisen ja osaamisen hankinnasta. Keskiössä ovat nonformaalin ja informaalin oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen.

Heikkinen ja Kukkonen (2019) patistavat ammattikorkeakouluja omaksumaan laajan, yhteiskunnallista ja ekologista vastuuta kantavan näkemyksen osaamiseen ja tutkimukseen. Vaikka kohteena ovat ammattikorkeakoulut, voidaan heidän kehotuksensa peilata yleisestikin korkeakoulupedagogiikkaan ajassamme. Heidän mukaansa käsitykset osaamisesta, tutkimuksesta ja yhteiskunnallisesta tehtävästä ovat keskiössä laajemman tulkinnan muovautumisessa. Osaamisen tulee olla dynaamista, tutkimuksen sisältää käytäntöteoreettiset ja käytäntökriittiset orientaatiot ja yhteiskunnallisen tehtävän tulee olla globaalisti kontekstualisoitunut. Nämä teesit asettavat uusia haasteita korkeakoulupedagogiikalle ja pedagogisen toiminnan tulee rakentua ekososiaalista sivistystä edistävään asiantuntijuuteen. Ekososiaalinen sivistys kiteyttää ajatuksen siitä, että olemme riippuvaisia muista ihmisistä ja luonnosta. Kestävän korkeakoulupedagogisen toiminnan on keskityttävä ekososiaalisen osaamisen kehittämiseen ja mahdollistamiseen korkeakouluyhteisössä, korkeakoulun opetuksessa ja verkostoyhteistyössä toimintaympäristön kanssa. Tämä näkemys asettaa myös pedagogisia vaatimuksia korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnalle. Tutkimustoiminnan taustalla olevat uskomukset, oletukset, arvot ja arvostukset tulee läpivalaista, jotta tutkimustoiminta pitää roolinsa ennaltanäkijänä, kompleksisten ilmiöiden selittäjänä sekä työn ja toiminnan kehittäjänä.

Vuonna 2019 laadittiin korkeakoulutuksen ja tutkimuksen pitkäjänteistä kehittämistä varten tiekartta teemalla *sivistys, osaaminen, tiede ja teknologia ihmisen ja yhteiskunnan hyväksi*. Vision tavoitteet asettivat vaateita korkeakoulupedagogiikalle. Tavoitteita olivat suomalaisten koulutustason nostaminen, jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien lisääminen korkeakouluissa sekä Suomen tutkimus- ja kehittämisintensiivisyyden lisääminen. Vision keskeiset toimenpiteet olivat digitaalisen palveluympäristön, korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen sekä avoimen tutkimus- ja innovaatiotoiminnan kehittäminen. Lisäksi visiossa oli linjattu hyvinvointia tukevan korkeakoulujohtamisen koulutusohjelman käynnistämisestä.

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 -vision tiekartta tuli haastetuksi heti seuraavana vuonna, kun globaali pandemia ravisteli kansakuntaa. Digitaalisen korkeakoulupedagogiikan käytännön kehittämistyö tuli voimallisesti osaksi korkeakoulupedagogiikkaa ja sen kehittämistä. Kaikissa korkeakouluissa opetuksen ja oppimisen ympäristöjä ja käytäntöjä uudistettiin sekä tarjottiin

opettajille apua digipedagogisen osaamisen kehittämiseen. Etätyö ja -opiskelu koettiin sekä opettajien että opiskelijoiden keskuudessa eri tavoin ja paineet näkyivät pian opettajien ja opiskelijoiden hyvinvoinnissa. Pandemian pitkän aikavälin vaikutuksia voidaan edelleen vain ennakoida. Varmaa on kuitenkin se, että korkeakoulupedagogiikan kehittyminen sai pandemia-aikana uuden suunnan ja korkeakouluissa havahduttiin pedagogisen hyvinvoinnin merkitykseen koko yhteisön toiminnassa. (Mäki ym., 2021.)

Mustat norsut sekä korkeakoulupedagogiikka

Nopeasti ja yllättävästi suuntaa muuttava aikamme haastaa korkeakoulupedagogiset kriteerit: tutkimusperustaisuuden ja kontekstuaalisuuden. Tarkastelemalla korkeakoulupedagogiikkaa kontekstuaalisuuden (Heikkinen & Kukkonen, 2019) ja kompleksisuuden (Puustinen & Jalonen, 2020; Espejo, 2004) näkökulmista saamme moniulotteisen ja usealta suunnalta pedagogiikkaa haastavan ilmiön. Lokaalit ja globaalit kontekstit tuovat korkeakoulupedagogiikalle ristikkäisiä ja toisilleen jännitteisiä vaatimuksia ja odotusarvoja. Vaikka haluaisimme esimerkiksi tutkimusperustaisuuden määrittelevän korkeakoulujen pedagogista toimintaa, tulemme yllätetyksi mustien joutsenten ja mustien norsujen rymistellessä ennakoimaamme toimintaympäristöön. Selkeänä esimerkkinä on pandemia, jonka aikana korkeakoulujen pedagoginen toiminta siirtyi laajojen etäopiskelujaksojen johdosta digitaalisiin ympäristöihin. Tämä vaikutti opettajien opetus- ja ohjaustyöhön, pedagogisiin ratkaisuihin, korkeakouluopiskeluun ja korkeakoulujen johtamistoimintaan (Mäki ym., 2021).

Muutos toisaalta vauhditti käynnissä olevaa digipedagogista kehitystä, toisaalta kriisiytti korkeakouluyhteisöjen toimintaa ja toi esille uusia tutkimuksen ja kehittämisen kohteita. Samoin korkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta koki muutoksia. Ennakoitavuus, tutkimustyön antama tuki ja linjakkuus sekä aikojen saatossa omaksutut turvalliset oppimisen ja osaamisen ympäristöt kokivat kolauksen uudessa ennenkokemattomassa tilanteessa. Pandemia-aika on osoittanut, että pedagoginen johtaminen ja pedagoginen hyvinvointi ovat kiinteä osa korkeakoulupedagogiikkaa.

Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat

Tämä teos rakentuu seitsemästä luvusta, joissa lukija pääsee kulkemaan matkan korkeakoulupedagogiikan historiallisesta kehityksestä ajankohtaisiin pohdintoihin keskeisistä kehittämiskohteista. Ensimmäisessä luvussa kirjoittajat

avaavat korkeakoulupedagogiikan historiallista kehitystä ja yliopistopedagogiikan ja ammattikorkeakoulupedagogiikan suhdetta. Kirjoittajat pohtivat muun muassa, mitkä tekijät yhdistävät korkeakoulupedagogiikkaa eri konteksteissa.

Toisessa luvussa tuodaan näkökulmia kestävään korkeakoulupedagogiikkaan. Etiikan, teknologian, analytiikan sekä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön asiantuntijat perehdyttävät lukijaa työhön kohti kestävää tulevaisuutta.

Opettajat ovat opetuksen ja ohjauksen kehittäjiä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Oppimisen muotoilu on vallannut alaa kehittämisen lähestymistapana ja menetelmänä. Kolmannessa luvussa lukijat pääsevät tutustumaan oppimisen kaarien muotoilumalliin ja pohdintoihin pedagogisesta kehittämisestä sekä yliopistojen kokonaisvaltaiseen muutokseen.

Neljännen luvun näkökulma on korkeakoulupedagogiikan ja työelämän suhde. Mitä oppiminen on työn ja koulutuksen rajapinnoilla ja mitä on jatkuvan oppimisen pedagogiikka? Tässä luvussa esitellään osaamismerkkejä osaamisen arvioinnin työkaluna.

Korkeakoulutyön johtaminen on kriittinen laadukkaan korkeakoulupedagogiikan kehittämiselle ja käytännön toiminnalle. Teoksen viidennessä luvussa määritellään pedagogista johtamista ja luodaan katsaukset yliopiston ja ammattikorkeakoulun strategiseen johtamiseen.

Osaamisen ja hyvinvoinnin suhde on dynaaminen, ja se on korostunut korkeakoulutyössä poikkeusaikoina. Siksi kuudennen luvun teema on arjessa rakentuva pedagoginen hyvinvointi. Kokemus hyvinvoinnista syntyy vuorovaikutuksessa, ja se on kytköksissä opettajien osaamiseen, pedagogiseen johtamiseen sekä opiskelijoiden samaan ohjaukseen ja tukeen. Tässä luvussa teemaa tarkastellaan korkeakouluopettajien etätyökokemuksia selvittäneen tutkimuksen tulosten ja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin tueksi kehitettyjen pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta.

Teoksen englanninkieliset artikkelit on koottu teoksen seitsemänteen lukuun. Näitä artikkeleita yhdistää niin maantieteellisiä rajoja kuin työn ja korkeakoulutuksen rajoja ylittävä yhteistyö. Yhteistyössä tuotetaan oppimista ja kestävää kehitystä. Digitalisaatio avaa yhteistyöhön uusia mahdollisuuksia.

Lopuksi

Kirjamme tarjoaa lukijalle korkeakoulupedagogiikan mosaiikin, jossa erikokoiset ja -muotoiset palat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Palasten rajapinnoissa toimivat pedagogiset tutkijat, kehittäjät sekä opetus- ja ohjaustyön ammattilaiset mahdollistavat tasokkaan kokonaisuuden. Jotta yhteinen kuva mahdollistuu, tarvitaan aikoja, paikkoja ja tulkintoja asiantuntijoiden kesken.

Yksi sellainen foorumi on ollut tämä kirjaprosessi.

Olemme kiitollisia kirjan artikkeleiden kirjoittajille, kun he ovat antaneet aikansa ja panoksensa, jotta monipuolinen kokonaiskuva korkeakoulupedagogiikan rakentamisesta on mahdollistunut. Kirjoittajat ovat eturivin korkeakoulupedagogiikan tutkijoita, kehittäjiä ja toimijoita, usein vielä kaikissa edellä mainituissa rooleissa samanaikaisesti. Kiitokset kuuluvat myös FM Anna Hermiölle, joka on huolehtinut tekstien kieliasumuokkauksista, taitto- ja painoprosessin johtamisesta, kirjan ulkoasun kehittämisestä ja oivallisen nimen löytämisestä.

Korkeakoulutoiminnan sydän on sen toteuttamassa pedagogiikassa. Ilman pedagogista ymmärrystä ja kykyä ei opiskelijalähtöinen opetus mahdollistu, pedagogisen yhteisön johtamistoiminta ontuu, opettajayhteisö on vailla yhteistä ymmärrystä, yksittäinen opettaja on tiedonkaataja, tutkimus- ja kehittämistoiminnan tuotokset jäävät realisoitumatta sekä osaamisverkostot elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja järjestöjen kanssa rakentamatta. Siksi korkeakoulupedagogiikka!

Helsingissä 1.6.2022
Kimmo Mäki ja Liisa Vanhanen-Nuutinen

Korkeakoulutoiminnan sydän on sen toteuttamassa pedagogiikassa.

Lähteet

Espejo, R. S. (2004). Social systems and the embodiment of organizational learning. Teoksessa E. Mitleton-Kelly (toim.), *Complex Systems and Evolutionary Perpectives on Organizations. The Application of Complexity Theory to Organisations* (ss. 53–69). London School of Economics.

Friman, M., Rauhala, P., & Kantola, M. (2020). Ammattikorkeakoulujen toimintaperusta tutkimuksen silmin. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, *39*(4), 262–275. https://doi.org/10.33336/aik.88096

Himanka, J. (2020). Yliopiston perustehtävän yhteys käytännössä – malli opetuksen tutkimuslähtöisyydelle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V.-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2022-01/hh_digia_ja_keitaita.pdf

Kotila, H. (2020). Korkeakoulututkimuksen, korkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan rajapinnoilla 1990-luvun alusta 2020-luvulle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Puustinen, A., & Jalonen, H. (2020). Kompleksisuusajattelu – ymmärtämistä edistävä uusi lähestymistapa vai vanhaa viiniä uudessa pullossa? Teoksessa P. Vartiainen, & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessa maailmassa* (ss. 15–36). Gaudeamus.

Toom, A., & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161992

1. KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKAN HISTORIAN POLULLA

KORKEAKOULUPEDAGOGIIKKAA YHDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ

Jari Laukia

Johdanto

Tällä hetkellä Suomessa on yliopistot ja ammattikorkeakoulut yhteen laskien 38 korkeakoulua ja kuusi yliopistokeskusta. Niissä on lukuisa määrä tiedekuntia ja koulutusohjelmia. Korkeakoulutuksen moninaisuus onkin herättänyt kysymyksen, mitä korkeakouluopetus lopulta on, mikä tekee opetuksesta korkeakoulumaista.

Nevala (1999) käyttää käsitettä lohkoutunut korkeakoulutus, jolla hän tarkoittaa eri maantieteellisellä alueella toimivien korkeakoulujen erilaisia profiileja ja korkeakoulun sisäistä pirstoutumista eri tiede- ja opiskelijakuntiin. Myös ammattikorkeakouluissa oppimiskulttuurit, opetusmenetelmät ja toimintatavat ovat vaihdelleet eri koulutusaloilla (Jaatinen, 1999, ss. 204–210). Nevala (1999, s. 28) kysyykin, onko yhtenäisen korkeakoulukentän aika Suomessa ohi vai onko sellaista koskaan ollutkaan. Kotila (2020a, s. 139) puolestaan nostaa esiin korkeakoulupedagogiikkaan liittyvät jännitteet ja toteaa, että korkeakoulupedagogiikassa on ollut vaikea löytää yhteistä kieltä.

Olisiko korkeakoulujen ja opetuksen erilaistumisesta huolimatta kuitenkin mahdollista löytää korkeakoulupedagogiikan yhteisiä nimittäjiä? Onko olemassa opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä seikkoja, jotka yhdistävät kaikkia korkeakouluja?

Tarkastelen tässä artikkelissa korkeakoulupedagogiikan syntyä ja kehitystä. Käsitteellä korkeakoulupedagogiikka tarkoitan erilaisia opetusorientaatioita yliopistoissa ja niiden tiedekunnissa sekä ammattikorkeakouluissa ja niiden eri koulutusohjelmissa (vrt. Himanka, 2020). Haen vastausta kysymykseeni valottamalla korkeakoulun syntyä sekä arvioimalla korkeakoulupedagogiikasta ja opetuksesta tutkimuskirjallisuudessa ja dokumenteissa esitettyjä näkemyksiä.

Onko olemassa opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä seikkoja, jotka yhdistävät kaikkia korkeakouluja?

Maailmalta maakuntaan

Ensimmäisinä yliopistoina Euroopassa pidetään noin 1100-luvulla perustettuja Bolognan ja Pariisin (Sorbonne) yliopistoja (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, ss. 21–22). Niihin hakeuduttiin opiskelemaan kaukaisistakin maista, ja yliopistoissa opiskelleet sijoittuivat usein vaikutusvaltaisiin tehtäviin yhteiskunnassa. Näiden yliopistojen kaltaisia korkeakouluja perustettiin sittemmin myös muualle Eurooppaan: Englantiin, Keski-Eurooppaan ja Ruotsiin.

Turun kuninkaallinen akatemia aloitti toimintansa vuonna 1640. Akatemia palveli poliittisen yhtenäistämisen tavoitteita ideologisella tavalla. Kyse oli myös kamppailusta harhaoppisuutta vastaan. Akatemia koulutti virkamiehiä ja papistoa sekä vaikutti valtakunnan itäisten alueiden koulutustason nousuun. Korkean koulutuksen kautta tavoitteena oli poistaa taikausko ja karkeat tavat sekä juurruttaa tilalle jumalanpelko, kunniallisuus ja kaikenlainen hyvä elämä. (Välimaa, 2018, ss. 98–99; Niiniluoto, 2020, s. 2.) Tutkimusta sellaisena kuin se nykyisin ymmärretään – uuden tiedon löytämisenä kokeellisin tutkimusmenetelmin – ei juuri harjoitettu.

Keskiajan maailmankuva oli korkeakoulussakin staattinen, vailla muutoksen tai kehityksen ajatusta, koska maailma oli jumalan luoma eikä empiirinen tutkimus ollut olennaista (Välimaa, 2018, ss. 36–37). Hyödyn ja valistuksen aikakaudella, 1700-luvun loppupuolella, korostettiin uuden tiedon luomista erityisesti taloudellisen hyödyn saavuttamiseksi. Keskitetty kuningasvaltainen hallintojärjestelmä heikkeni vähitellen säätyjen vallan voimistuessa. Korkeakoulussa tämä merkitsi tutkimuksen lisääntymistä, erityisesti tutkimusta luonnon hyödyntämiseksi ihmisen parhaaksi. (Välimaa, 2018, s. 117.)

Vuonna 1828 Akatemia siirrettiin Turusta Helsinkiin ja se sai nimekseen Helsingin Keisarillinen Aleksanterin yliopisto. Helsingin yliopistosta kehittyi humboldilainen Berliinin yliopiston mukainen sivistysyliopisto, jossa keskeisiä periaatteita olivat tutkimukseen perustuva koulutus, oppineisuus ja sivistys (Niiniluoto, 2020, ss. 27–28).

Talouselämän vähittäinen vapautuminen keskusvallan asettamista rajoitteista, kansainvälisten yhteyksien lisääntyminen ja tieteen rationaalinen kehitys lisäsivät koulutuksen ja tutkimuksen tarvetta. Korkeakoulutuksesta tuli tärkeä osa elinkeinoelämän uudistamista. Tällä oli vaikutuksensa myös opetusmenetelmien monipuolistumiseen. Vuonna 1847 aloitti toimintansa Helsingin teknillinen reaalikoulu, joka muuttui polyteknilliseksi kouluksi vuonna 1872 ja vuonna 1908 Teknilliseksi Korkeakouluksi. Kaupan alan koulutus oli alkanut 1800-luvun alkupuolella, ja myös korkeamman asteen kaupalliselle koulutukselle oli pian tarvetta. Helsingin kauppakorkeakoulu perustettiin Helsingin Liikemiesten Kauppaopiston ylioppilasluokkien pohjalle vuonna 1911. (Välimaa, 2018, ss. 194–199.)

Yliopistojen lailla ammattikorkeakoulujen perustaminen oli kansainvälinen ilmiö.

Helsingin yliopiston yhteyteen liitettiin 1900-luvun alussa maa- ja metsätalouden opetus. Välimaa (2018, ss. 202–203) pitää tätä yhtenä esimerkkinä käytännöllishyödyllisen oppialan liittämisestä yliopiston yhteyteen. Kyseisen oppialan täytyi kamppailla saavuttaakseen arvostuksen ja tasa-arvoisen aseman muiden tieteiden joukossa. Pian Suomen itsenäistymisen jälkeen korkeakoulu palasi Turkuun, kun Åbo Akademi ja Turun yliopisto aloittivat toimintansa.

Merkittävä korkeakoulutuksen laajenemisen kausi ajoittuu 1960–1970-luvuille. Vallitsevan koulutuspoliittisen näkökulman mukaan koulutus sai aiempaa selkeämmin aluepoliittisen tehtävän. Valtiovalta pyrki patoamaan väestön muuttamista Etelä-Suomen kaupunkeihin rakentamalla maan kattavan kouluverkon. Tämä näkyi myös korkeakoulutuksen laajentumisena. Tuona aikana yliopisto perustettiin muun muassa Ouluun, Jyväskylään, Tampereelle, Lappeenrantaan, Joensuuhun, Kuopioon ja Rovaniemelle. Korkeakoulun alueellista laajenemista on pidetty myös koulutuksen saatavuuteen sekä hyvinvointivaltion ja demokratian laajenemiseen liittyvänä ilmiönä. (Välimaa, 2018, ss. 260–265; Niiniluoto, 2020, ss. 37–38; Björn ym., 2021). Korkeakoulun alueellisella laajenemisella ei sinänsä ollut suoraa vaikutusta opetusmenetelmiin, paitsi että tutkimus ja kehittäminen kohdistuivat enemmän alueellisiin kuin yleisiin kysymyksiin.

Seuraava kehityksen vaihe oli 1990-luvulla, jolloin ammattikorkeakoulut perustettiin korkeimman ammatillisen koulutuksen pohjalle. Yliopistojen lailla ammattikorkeakoulujen perustaminen oli kansainvälinen ilmiö. Tässäkin tapauksessa vaikutteita haettiin erityisesti Euroopasta. Suomeen rakentui duaalimallin mukainen korkeakoululaitos, joka koostuu yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Ammattikorkeakoulut perustettiin helpottamaan ylioppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia, ja samalla rakennettiin väylä ammatillisen koulutuksen kautta korkeakouluun. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä oli käytäntöä palveleva korkeakouluopetus sekä työelämää kehittävä tutkimus- ja kehittämistyö. (Lampinen, 2000, ss. 103–120; Niiniluoto, 2020, ss. 37–38; Laukia, 2021.)

Korkeakoulujen kehityksen viimeisin vaihe 2000-luvulla on ollut korkeakoulujen yhdistyminen sekä erilaisten konsortioiden ja konsernien muodostaminen (Kotila, 2020a, s. 139; Björn ym., 2021, ss. 324–325). Esimerkiksi Joensuun ja Kuopion yliopisto yhdistyivät Itä-Suomen yliopistoksi, Teknillinen

korkeakoulu, Taideteollinen korkeakoulu ja Helsingin kauppakorkeakoulu yhdistyivät Aalto-yliopistoksi ja Tampereella yliopisto ja ammattikorkeakoulu muodostivat yliopistokonsortion. Myös ammattikorkeakoulujen yhdistymisiä on tapahtunut.

Suomeen on vähitellen syntynyt korkeakoululaitos, joka korkeakoulujen ja yliopistokeskusten verkostona kattaa koko Suomen. Maailmalta Suomeen kantautunut korkeakoulu on juurtunut alueellisena kehittäjänä maakuntiin.

Korkeakoulujen tehtävä ja profiili

Korkeakoulutuksen laajentuessa ja tavoitteiden monipuolistuessa korkeakoulujen profiileissa ja niiden strategioissa löytyy myös eroja. Näitä profiileja voivat olla esimerkiksi sivistyskorkeakoulu, tiedekorkeakoulu, ammatillisesti suuntautunut korkeakoulu ja aluevaikuttamiseen painottunut korkeakoulu. (Välimaa, 2018, s. 332.)

Korkeakoulun profiili ja tehtävä vaikuttavat opetuksen sisältöön ja opetusjärjestelyihin. Profiilit ja tehtävät ovat muuttuneet vuosikymmenten kuluessa samalla kun yksittäisen korkeakoulun painotukset ja koulutuspolitiikka ovat muuttuneet ja korkeakoululaitos on laajentunut.

Valistuksen ja hyödyn aikakaudella virkamiesten ja papiston koulutuksen rinnalle korkeakoulun tehtäväksi nousi uutta tietoa synnyttävä akateeminen ja soveltava tutkimus. Yksi vahva korkeakoulun profiili on humboldilainen vapaaseen tutkimukseen ja opetukseen pohjautuva sivistysyliopisto. Korkeakoulutukseen on liittynyt tietty elitismi, jolloin tavoitteena on ollut opiskelijoiden kokonaispersoonallinen kehittäminen koulimalla opiskelijoiden käyttäytymistapoja, moraalia ja älyä. (Laiho ym., 2017, ss. 13–14; Himanka 2020, s. 121.) Korkein opetus, tutkimus, sivistys, työelämän kehittäminen ja aluevaikutus ovat kaikki korkeakoulujen tehtäviä, mutta painotukset vaihtelevat korkeakouluittain.

Korkeakoulujen tehtävä ja profiilit ovat aiheuttaneet keskustelua ja ristiriitojakin. Alueellisen laajentumisen lisäksi korkeakoulutus on laajentunut tavoittamaan eritaustaisia opiskelijoita. On syntynyt käsite massakorkeakoulu, multiversity, vastakohtana eliittikorkeakoululle. Joidenkin tutkijoiden mukaan korkeakoulun massoittuminen on johtanut koulumaiseen opetukseen (Rinne ym., 2015, ss. 106–107), jonka ei ole katsottu kuuluvan tiedekorkeakouluun.

Korkeakoulujen muuttumisen kritiikissä näkyy eri korkeakoulumuotojen arvostuksellinen hierarkia. Akateeminen vetovoima houkuttaa yliopistoon uusia koulutuksen muotoja ja yliopisto on eriytymässä erilaisiin uomiin, ja ammattikorkeakoulut pyrkivät muuttumaan arvostuksessa korkeammalla tasolla

olevien yliopistojen kaltaisiksi. Toisaalta markkinavoimat ja talouselämä vetävät yliopistoja käytännölliseen ammattikorkeakoulumaiseen suuntaan. (Rinne ym., 2015, s. 107, 110.)

Erityisesti 1960-luvulla elitistinen traditionaalinen korkeakoulukulttuuri kohtasi murroksen. Korkeakoulutuksen laajentuminen liittyi myös yhteiskunnalliseen kehitykseen ja uuteen yhteiskunnallisesti aktiiviseen opiskelijakulttuuriin. Koulutuksellinen tasa-arvo, demokratiavaateet ja vapaus kyseenalaistivat elitismin ja luokkatietoisuuteen pohjautuvan koulutuksen. (Kolbe, 1996, ss. 139–140.) Eliittijärjestelmässä 1–5 prosenttia ikäluokasta pääsee korkeakouluun, kun taas massoittuneessa järjestelmässä yli 15 prosenttia ikäluokasta pääsee korkeakouluun. Massoittuminen johtuu siitä, että yhteiskunta ”työntää” korkeakouluille uusia tehtäviä, joita korkeakoulut imuroivat. Korkeakoulujen kesken syntyy kilpailua eliittikorkeakoulusta tai eliittitiedekunnista. Korkeakoulujen välille syntyy hierarkia ”vauraitten eliittiä kouluttavien yliopistojen ja tähän ryhmään pyrkivien keskitason yliopistojen ja työväenluokan massakoulutuksesta huolehtivien heikkotasoisten oppilaitosten välille”. (Välimaa, 2018, ss. 329–330.) Massoittumisella on tässä negatiivinen konnotaatio.

Meillä on taipumus arvottaa korkeakouluja niiden profiilien mukaisesti. Statuseroihin vaikuttaa selkeästi opiskelijoiden sosioekonominen tausta. Yliopistoihin on syntynyt korkean statuksen ja matalan statuksen aloja. Myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä on havaittavissa statuseroja. (Kosunen, 2021, ss. 71–73.) Eliittikorkeakoulua arvostetaan enemmän kuin massakorkeakoulua, joka kouluttaa sosioekonomiselta taustaltaan alemmista yhteiskuntaluokista tulevia opiskelijoita.

Eritaustaisten opiskelijoiden mahdollisuudet päästä korkeakouluun aiheuttavat erilaisia mielipiteitä edelleen. Valtiovallan tavoitteena on kuitenkin lisätä korkeakouluopiskelijoiden ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden määrää sekä parantaa aliedustettuja kansalaisryhmiä edustavien opiskelijoiden pääsyä korkeakouluopetukseen (Kosunen, 2021). Pääministeri Marinin hallitusohjelmaan liittyy jatkuvan oppimisen uudistus, jolla vastataan läpi elämän jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa omaa osaamista. Tämä toiminta monipuolistaa eritaustaisten opiskelijoiden korkeakouluopiskelua edelleen.

Luentosalista työelämään – korkeakoulupedagogiikka

Varhaisissa yliopistoissa opetusmenetelmiä olivat luennot ja disputaatiot eli väittelyt. Luennot perustuivat kopioimiseen ja muistamiseen. Oppiminen perustui kuuntelemiseen ja muistamiseen sekä opiskelijoiden omiin kirjallisiin ja suullisiin esityksiin. Disputaatioissa puolustettiin tai kiistettiin jokin erityinen

teesi tai tapaus. Väittelyä kuuntelemalla ja siihen osallistumalla opiskelijat perehtyivät aiheeseen ja argumentaation taitoon. (Välimaa, 2018, 36.)

Pariisin yliopiston varhaisissa pedagogisissa ohjeissa vuodelta 1355 todetaan, että luennolla on kyse oppimisesta. Opettajien ei ole syytä sanella asiaansa vaan puhua luonnollisesti, koska opiskelijat oppivat tuolloin paremmin. (Himanka, 2018, ss. 36–37.) Pedagogiikassa on kyse oppimisen laadusta, ja siihen on kiinnitetty huomiota jo varhain. Luento ja väittely ovat käytössä yhä, vaikka rinnalle on kehittynyt muitakin menetelmiä.

Tutkimustyön lisääntyminen korkeakoulussa toi tutkimuselementin myös oppimiseen. 1800-luvulla varsinkin luonnontieteen mukana tutkimus tuli mukaan oppimiseen. Tutkimukseen perustuvat opetuksen mallit korostavat oppimislähtöistä ja tutkimustietoja vahvistavaa opetusta. Uudet pedagogiset menetelmät eivät ole syrjäyttäneet luentoa ja disputaatiota, vaan niihin on tullut moderneja, opiskelijan aktiivisuutta korostavia elementtejä. (Välimaa, 2018, ss. 358–359; Murtonen, 2017, s. 24.)

Korkeakoulutuksen monipuolistuessa myös opetusmenetelmät monipuolistuivat. Nykäsen (2007a) mukaan esimerkiksi Teknillisessä Korkeakoulussa opetus oli käytännön ja teorian välissä. Opettajan tärkeimmän opetusvälineen, liitutaulun, rinnalle tulivat 1910-luvulla laboratoriotyöt ja kokeelliset menetelmät, kun teollisuus oli esittänyt toiveita opetuksen kehittämiseksi käytännöllisempään suuntaan. Käytännön työelämässä tapahtuva harjoittelu otettiin käytännössä pakolliseksi opiskeluun pääsemiseksi. Teknillisen Korkeakoulun opetuksessa yhdistyivät vaihtelevasti luento-opetus, itsenäinen opiskelu, laboratoriotyöskentely ja työssä oppiminen. (Nykänen 2007a, ss. 67–68, 107, 139.)

Teknillisen Korkeakoulun opetusmenetelmiä monipuolistivat 1960–1970-lukujen taitteessa aivan uudenlaiset menetelmät, tietokoneavusteinen opetus (computer aided instruction) sekä televisio-opetus (Nykänen 2007b, s. 207). Nykäsen (2007b) mukaan tietokoneavusteisen opetuksen kehittymiseen vaikutti osittain myös pula opettajista. Tietokoneavusteinen opetus levisi vähitellen myös muihin oppilaitoksiin ja oli uraauurtavaa toimintaa tämän päivän digipedagogiikan ja etäopetuksen näkökulmasta. Opetusjärjestelyt ja opetusmenetelmät monipuolistuivat samalla kun maahan perustettiin uusia korkeakouluja.

Pedagogiikassa on kyse oppimisen laadusta, ja siihen on kiinnitetty huomiota jo varhain.

Ammattikorkeakoulujen perustaminen lisäsi uuden näkökulman korkeakoulupedagogiikkaan. Opetuksessa yhdistyivät teoria ja käytäntö, ja ammattikorkeakoulupedagogiikassa on painotettu oppimista ja opetusmenetelmiä. Korkeakoulun tehtävänä on nähty uuden tiedon ja taidon luominen ja ymmärtäminen. Kotilan (2003, ss. 15–16) mukaan aiemmin korkeakoulupedagogiikassa taidon oppiminen onkin jäänyt ohueksi. Tiedekorkeakouluista poiketen ammattikorkeakouluissa tutkimuskysymykset nousevat käytännön työelämän ongelmista ja kysymyksistä, eivät välttämättä akateemisen tieteen teoreettisista kysymyksistä (Lampinen, 2000, ss. 103–120).

Osaamisperustaisuus on juurtunut koulutuksen perusjuonteeksi 2000-luvulla sekä Suomessa että muualla maailmassa. Osaamisperustaisessa opiskelussa korostuvat opiskelijakeskeisyys ja työelämälähtöisyys. Osaamisperustaisuudessa hyväksytään ajatus, että opiskelija voi oppia korkeakouluopintoihin liittyvää osaamista eri tavoin ja erilaisissa ympäristössä. Yksi tähän liittyvä ulottuvuus on ennen opintoja ja opintojen aikana työpaikalla hankittu osaaminen, jota osaamisen tunnistamisen menetelmien avulla voidaan hyväksyä korkeakoulututkintoon. Kotila (2020b, ss. 195–203) kutsuu tähän liittyvää toimintaa työelämäpedagogiikaksi. Osaamisperustaisuusideologia kohdistuu koko korkeakoululaitokseen, ja eri korkeakoulut toteuttavat sitä hiukan eri tavalla (Haltia & Jaakkola, 2009).

Osaamisperustaisuus on herättänyt myös kritiikkiä. Osaamisperustaisuuden ammatillisten taitojen korostaminen ja työelämälähtöisyys voivat merkitä tieteenalojen sisäisen logiikan häivyttämistä. Tämä voi heikentää alan tiedon kumuloitumista. Muutoksen on nähty uhkaavan tieteellisen tiedon arvostusta ja muuttavan korkeakoulujen opetussuunnitelmia painottamaan enemmän työelämässä tarvittavia yleisiä tietoja ja taitoja. Ennalta määritetyt osaamiset ja niihin tähtäävät opetusjärjestelyt voivat jättää opiskelijan tieteenalan ulkopuolelle. (Lindén ym., 2016.)

Osaamisperustaisuus on juurtunut koulutuksen perusjuonteeksi 2000-luvulla.

Yhteisiä elementtejä monipuolisessa korkeakoulutuksessa

Korkeakoulutuksen tavoitteet, opetusmenetelmät ja opiskeluympäristöt ovat monipuolistuneet. Voi olla vaikeaa ja tarpeetontakin etsiä ja määrittää opetus-

menetelmiä tai pedagogista ideologiaa, joka olisi täsmälleen samanlainen eri korkeakouluille, tiedekunnille ja koulutusohjelmille. Erilaisuuden keskellä voimme kuitenkin pohtia korkeakouluopetusta yhdistäviä tekijöitä.

Himanka (2018) avaa käsitettä korkeakoulupedagogiikka. Hänen mukaansa siihen liittyy olennaisella tavalla käsite itse. Itse toimii yhteisössä ja on siinä vastuullinen toimija. Opiskelija toimii itsenäisesti, kun hänelle annetaan vastuuta oppimisestaan. Korkeakouluopiskelijalta edellytetään itsenäistä toimintaa, mutta häntä myös ohjataan itsenäiseen ja vastuulliseen toimintaan. Käsitteeseen itse liittyy näkökulma siitä, että opiskelija oivaltaa itse. Tässä lähestytään sokraattista pedagogista toimintatapaa. Ajattelua, joka kohdistuu itse toimintaan, kutsutaan itsereflektioksi. Oppija, yksilö, ei kuitenkaan kehitä vain omaa tietoisuuttaan vaan on oppivan yhteisön jäsen. (Himanka, 2018, s. 23.)

Itsenäisenä toimijana toimiminen voidaan nähdä korkeakouluopiskelijan ominaisuutena, mutta se on myös oppimisen tavoite. Opiskelija itsenäisenä toimijana vaatii usein oppimista ja ohjausta. Tähän liittyy pedagoginen ohjaus, joka tähtää opiskelijan itsesäätelytaitojen ja toimijuuden lisäämiseen. (Vuorio-Lehti, 2017, s. 225.)

Korkeakouluopetuksen tavoitteena on korkeatasoinen oppiminen. Tällöin tulisi kiinnittää huomiota sekä opetukseen että oppimisen prosesseihin (Murtonen, 2017, s. 17). Korkeakoulu vastaa oppimisympäristöstä ja opettaja tukee opiskelijan oppimista. Korkeampaan oppimiseen on liittynyt olemassa olevan arviointi, kriittisyys olemassa olevaa tietoa ja taitoa kohtaan sekä avoimuus tiedon ja taidon jakamiseen kansainvälisesti. Vastuullisuus ja kansainvälisyys ovat korkeakouluopetukseen olennaisesti liittyviä elementtejä (Nussbaum, 2011). Hyvän opetuksen tavoitteena on vapauttaa ihminen tottumuksen kahleista sekä tarkastella itseä ja omaa kulttuuria kriittisesti (Himanka, 2018, ss. 144–145). Myös ammatillisesti painottuneessa korkeakouluopetuksessa opiskelijan yksilöllinen kasvu, opiskelijoiden itseohjautuvuus ja reflektiokyvykkyys ovat keskiössä (Friman ym., 2020, ss. 61–62).

Ammattikorkeakoulussa filosofinen pragmatismi on tiedon ja teorian käytännön soveltamista. Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on ammatillisten asiantuntijoiden koulutus. Koulutuksen onnistumisen mittari on työelämärelevanssius. Vuoden 2013 ammattikorkeakoululaissa mainitaan myös sivistys, jolloin painotetaan erityisesti geneeristen tietojen ja taitojen merkitystä oppimisessa (Friman ym., 2020, s. 69). Työelämän muuttuessa työelämärelevanssiuden tulee olla dynaaminen ilmiö.

Korkeakoulun tehtävä on myös muuttaa työelämää ja yritystoiminta parhaan tiedon, taidon ja tutkimuksen perusteella. Korkeakouluoppiminen pohjautuu tutkittuun tietoon ja tutkittuihin toimintatapoihin. Tutkimuksen ja oppimisen yhdistäminen on ominaista korkeakouluoppimisessa.

Korkeakoulupedagogiikkaan liittyy aina käsite totuus, niin hyvin kuin se pystytään määrittelemään.

Nussbaumin (2011) mukaan talouskasvun tavoittelu koulutuksen ja oppimisen suoranaisena tavoitteena ei välttämättä johda parempaan elämään, yhteiskuntaan tai uusiin kaupallisiin innovaatioihin. Aktiivinen oppiminen, kriittisyys ja vaikkapa humanististen aineiden tai taideaineisen opiskelu voi johtaa luovuuteen, jota tarvitaan myös kaupallisten innovaatioiden syntymisessä. Talouskasvu on koulutukselle asetettujen tavoitteiden sivutuote. (Nussbaum, 2011, ss. 27–41.) Korkeakouluopettajan työssä voidaan nähdä myös ristiriitoja: onko opettaja autonominen toimija vai yhteiskunnan ja elinkeinoelämän asettamien tavoitteiden toteuttaja?

Psykologisen ymmärryksen malli korostaa opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta. Opettaja tunnistaa opiskelijan tarpeet ja ohjaa tätä syvälliseen oppimiseen tunnistetun tiedon pohjalta. Oppiminen on opiskelijan aktiivista toimintaa, jossa oppiminen rakentuu konstruktiivisesti edeltävien tietojen ja taitojen varaan. (Himanka, 2018, s. 150.) Parhaimmillaan korkeakoulupedagogiikka yhdistää opiskelijakeskeisen oppimisen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä innovaatiot ja ongelmanratkaisun. Korkeakoulupedagogiikassa yhdistyvät opiskelijalähtöinen oppiminen, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä yhteiskunnan tavoitteet, innovaatiot ja ongelmanratkaisu. (Laukia & Mäki, 2020.)

Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa on olennaista opiskelijan opintojen aikana saama palaute. Korkeakouluopiskelijat pitävät sitä tärkeänä asiana oppimisessa ja opintojen etenemisessä, opetusmenetelmästä riippumatta. Asia on noussut esiin myös etäopetusta koskevissa selvityksissä (Laivola & Laukia, 2020). Korkeakouluopiskelijat haluavat palautetta ja kokevat, että siitä on heille hyötyä. Palaute lisää opintoihin kiinnittymistä, edistää opintojen etenemistä ja vahvistaa syväoppimista. Palaute ja vuorovaikutus lisäävät myös opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia (Räihä ym., 2019).

Korkeakouluun liittyy myös opiskeluelämä, johon kuuluvat yhteisöllinen ilonpito, yhteiskunnallinen aktiivisuus, verkostoituminen vertaisten kanssa, osakuntatoiminta, opiskelijakuntatoimina ja aineyhdistystoiminta. Varsinaisten opintojen ohessa opiskelijaelämän erilaisissa riennoissa on luotu verkostoja, kasvettu aktiiviseen kansalaisuuteen sekä opittu tapakulttuuria ja yhteisöllistä vaikuttamista. Opiskelijatoiminta on liittynyt laajempaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, ja sen vaikuttavuus opiskelijoiden yhteiskunnalliseen aktivisuuteen on vaihdellut vuosikymmenten aikana. Yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen, tiedonvaihtoon ja kriittisyyteen voidaan korkeakoulussa saada valmiuksia myös epämuodollisen oppimisen kautta. (Klinge & Kolbe, 1991, ss. 140–168.)

Covid19-pandemiasta johtuneen etäopetuksen aikana suoranaisen korkeakouluopetuksen ulkopuolella tapahtuva korkeakouluoppiminen on noussut

Korkeakouluoppiminen pohjautuu tutkittuun tietoon ja tutkittuihin toimintatapoihin.

keskusteluun. Korkeakoulut ovat pystyneet siirtämään opetusta verkkoon sekä kehittämään monipuolisia etäopetukseen liittyviä menetelmiä. Opetus toimii suhteellisen hyvin mutta jotain puuttuu. Se jokin liittyy yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen, verkostoitumiseen ja akateemisten traditioiden oppimiseen. (Mäki ym., 2021, ss. 30–33; Helsingin Sanomat 29.1.2022.)

Opettajat korkeakoulussa

Bolognan ja Pariisin yliopistoissa opettajat perustivat omia yhdistyksiään, professorikiltoja, joiden jäsenyyteen vaadittiin tiettyjen tietojen ja taitojen osaamista. Keskustelua korkeakoulun opettajasta on käyty varhain. Antiikin ajattelijoiden mielestä pelkkä taidon hallinta ei riittänyt. Viisaus syntyy oppimisesta ja tutkimisesta, ja Aristoteles yhdisti nämä (Himanka, 2018, s. 119, 120).

J. V. Snellman työsti humboldilaisen sivistysyliopiston ideaalia, jossa professorin tulee opastaa opiskelijaa itsenäiseen ajatteluun. Opiskelijan siveellinen velvollisuus oli palvella isänmaata. (Niiniluoto, 2020, s. 44.) Niiniluodon (2020) mukaan korkeakoulun vaikuttavuus syntyy, kun opiskelija siirtyy työelämään ja käyttää tietojaan ja osaamistaan yhteiskunnan hyväksi.

Korkeakoulu on nähty tutkimus- ja opetusinstituutiona. Nämä tehtävät näyttäytyvät myös opettajan tehtävissä. Karl Jaspersin (1961, viitattu teoksessa Himanka, 2018) mukaan tutkimustyö pätevöittää opettajaksi. Korkeakouluopettaja, jonka työhön ei liity tutkimusta, ainoastaan välittää järjestettyjä faktoja.

Himanka (2018) johtaa pedagogiikka-sanan kreikan sanasta kaitsija. Kaitsijaan liittyy läheisesti sana kasvatus. Sopivatko kasvatus tai pedagogiikka korkeakouluun, kun opiskelijoiden ajatellaan olevan itsenäisiä ja itseohjautuvia?

Korkeakoulun opetushenkilöstön pedagogista koulutusta on myös vastustettu: sen on nähty uhkaavan akateemista vapautta (Goodyear, 2021). Murtosen (2017) mukaan vastustamisen taustalla oli osittain humboldilainen yliopistoperinne, jossa oppiminen tapahtui tutkimisen ja osallistumisen kautta. Pedagoginen osaaminen on kytketty koulumaiseen toimintaan.

Peter Goodyear (2021) pohtii hyvän korkeakoulun elementtejä. Yksi elementti on hyvä opetus ja sitoutuminen. Hyvä opetus on läsnäoloa opiskelijan oppimisessa, kiinnostusta opiskelijan opintojen etenemisestä. Opiskelija on pedagogiikan keskiössä. Lisäksi modernin opetuksen elementtejä ovat

oppimisteknologian käytön osaaminen ja oppimisprosessien tunteminen. Hyvä yliopisto varmistaa hyvän opetusvoiman. (Goodyear, 2021.)

Yliopisto-opettajille suunnattuja pedagogisia opintoja ei juuri ollut ennen 1990-lukua. Korkeakoulutuksen ja opiskelijoiden taustojen monipuolistuessa pedagogiset taidot tulivat aiempaa tärkeämmiksi. Havaittiin, että pedagogiikka tukee oppimista ja tutkimusta. Eri yliopistoissa ryhdyttiin järjestämään vapaaehtoista pedagogista koulutusta opetushenkilöstölle. (Murtonen 2017, s. 20, 38.)

Tällä hetkellä kahdeksan yliopistoa tarjoaa henkilökunnalleen mahdollisuuden opiskella 60 opintopisteen laajuiset yliopistopedagogiset opinnot: Aalto-yliopisto, Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopisto sekä Svenska handelshögskolan. Yleisesti tavoitteena on kuitenkin opettajien opetustaitojen ja menetelmien kehittäminen, jotta nämä kykenisivät edistämään opiskelijoiden oppimista ja kehittämään heidän opiskeluvalmiuksiaan (Meriläinen, 2015).

Yliopiston henkilöstön kelpoisuusehdoista säädetään yliopiston johtosäännössä. Erilaisissa opetukseen ja tutkimukseen liittyvissä tehtävissä voi olla erilaisia kelpoisuusehtoja. Esimerkiksi Helsingin yliopiston johtosäännössä yliopisto-opettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto ja opettajakokemusta sekä arvostetaan pedagogista koulutusta ja opetustaitoa. Pedagoginen taito ja pedagogiset opinnot otetaan huomioon kaikissa opetustehtävissä. (Helsingin yliopiston johtosääntö, 15.4.2015.)

Ammattikorkeakoulun opettajan kelpoisuusehdot on mainittu ammattikorkeakouluista annetussa valtioneuvoston asetuksessa (VNA 18.12.2014/1129, 17§). Ammattikorkeakoulun opettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto tai lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Mikäli opettajan tehtäviin kuluu ammattiopintojen järjestäminen, häneltä vaaditaan lisäksi vähintään kolmen vuoden työkokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Omissa säädöksissään ammattikorkeakoulut edellyttävät lisäksi, että opettajat ovat opiskelleet 60 opintopisteen pedagogiset opinnot. Usein ammattikorkeakoulujen opettajat opiskelevat pedagogiset opinnot viidessä ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivassa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Näissä opettajakorkeakouluissa opiskelee myös henkilöitä, jotka suuntautuvat yliopistojen opettajan tehtäviin.

Korkeakoulun profiiliin, strategiaan, tiedekuntaan ja koulutusohjelmaan liittyen korkeakoulun opettajan kelpoisuusehdoissa voidaan painottaa hiukan eri tavalla akateemista ansioituneisuutta, käytännön työkokemusta tai taiteellisia ansioita. Opetushenkilöstön pedagogisen osaamisen ja kelpoisuuden osalta yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin lähestyneet toisiaan. Pedagogisten opintojen suorittaminen otetaan opetushenkilöstön valinnassa vahvemmin huomioon. Mikäli pedagogiset opinnot eivät ole aivan pakollisia,

korkeakouluissa on kuitenkin yhteinen vahva suositus, että opetustehtävissä olevilla henkilöillä on pedagogista osaamista. Pedagogiikkaa ei mielletä enää vain koulunpitoon liittyväksi asiaksi, vaan sen avulla tuetaan korkeakouluopiskelijan oppimista. Parempi oppiminen parantaa myös tutkimus- ja kehitystyötä.

Monipuolinen korkeakoulupedagogiikka tukee oppimista ja tutkimista

Pedagogiikan merkitys korkeakoulutuksessa on vahvistunut viimeisten vuosikymmenten aikana, ja monipuolinen korkeakoulumaailma sisältää lukuisia erilaisia pedagogisia malleja ja opetuksen järjestämisen muotoja. Jatkuva oppiminen, etäopetus, erilaiset tekoälyn ohjaamat autonomiset oppimiskokonaisuudet sekä ratkaisua odottavat maailmanlaajuiset kysymykset, kuten kestävä kehitys, asettavat uusia vaatimuksia korkeakouluopetukselle ja -pedagogiikalle.

Käsitteen korkeakoulupedagogiikka yhteyteen voimme koota korkeakouluissa toteutettavia opetusmenetelmiä ja pedagogisia ratkaisuja. Yhtä ratkaisua ei välttämättä ole, eikä siihen tarvitse pyrkiäkään. Vuorovaikutus erilaisten toteutusten välillä voi olla hedelmällistä.

Olen tässä artikkelissa pohtinut korkeakoulupedagogiikkaa yhdistäviä tekijöitä. Korkeakouluopetus ja -pedagogiikka pohjautuvat tutkimukseen ja kehitystyöhön. Opetus pohjautuu tutkittuun tietoon, ja myös tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen tekeminen ovat osa korkeakoulun oppisisältöjä. Oppimisen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan kytkeminen toisiinsa on olennainen osa korkeakoulujen pedagogista toimintaa. Tutkimus voi pohjautua akateemisen tieteenalan kysymyksiin tai työ- ja elinkeinoelämän käytännön kysymyksiin. Opetuksessa näyttäytyvät totuudellisuus ja kriittisyys, arvioiva näkökulma olemassa olevaan tietoon ja käytänteisiin.

Korkeakouluopetuksessa opiskelija on keskiössä. Tämä näkökulma liittyy käsitykseen itse. Oppiakseen opiskelijat tarvitsevat palautetta, ohjausta ja arviointia riippumatta opetusmenetelmästä tai oppimisympäristöstä. Korkeakouluopiskelija ei kuitenkaan kehitä vain omaa tietoisuuttaan vaan on vuorovaikutuksessa toimiva oppivan yhteisön jäsen. Korkeakouluyhteisössä oppimista tapahtuu myös varsinaisen opetuksen ulkopuolella opiskelijajärjestöissä, osakunnissa ja opiskelijatoiminnassa. Korkeakoulu on oppimis-, tiede- ja sivistysyhteisö.

Korkeinta oppia saaneet myös jakavat osaamistaan ja tietotaitoaan työyhteisöissä ja yhteiskunnassa. He muuttavat yhteiskuntaa sekä kehittävät yritysmaailmaa ja työelämää. Tutkimukseen pohjautuva tieto ja taito sekä korkein oppiminen ovat kansainvälinen ilmiö. Tieto, oppiminen ja vaikuttaminen ylittävät rajoja.

Tutkimuksen ja korkeimman oppimisen merkitys kasvaa. Kuluva vuosikymmen on oppimisen ja pedagogiikan vuosikymmen. Korkeakoulupedagogiikka toimii sivistyksen, isänmaan ja ihmiskunnan parhaaksi.

Lähteet

Björn, I., Pöllänen, P., & Saarti, J. (2021). Hajautusta tasa-arvon ja demokratian nimissä – Suomalaisen yliopiston aluesidos. *Kasvatus & Aika*, *15*(3–4), 315–332.

Friman, M., Rauhala, P., & Kantola, M. (2020). Ammattikorkeakoulujen toimintaperusta tutkimuksen silmin. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Jyväskylän yliopistopaino. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Goodyear, P. (2021). Realising the Good University: Social innovation, Care, Design Justice, and Educational infrastructure. *Postdigital Science and Education*, *4*, 33–56. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00253-5

Haltia, P., & Jaakkola, R. (2009). *Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Helsingin Sanomat (29.1.2022). Opiskelu.

Helsingin yliopiston johtosääntö (15.4.2015). https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/hy-johtosaanto_2018_su.pdf. [Viitattu 21.10.2021].

Himanka, J. (2018). *Korkein opetus. Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa. Johdatus opettajille*. Vastapaino.

Himanka. J., (2020); Yliopiston perustehtävien yhteys käytännössä – malli opetuksen tutkimuslähtöisyydelle. Teoksessa J. Kallunki, T., Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.

Jaatinen, P. (1999). *Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista*. Turun yliopisto.

Klinge, M., & Kolbe, L. (1991). *Suomen ylioppilas*. Otava.

Kolbe, L. (1996). *Eliitti, traditio, murros. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta 1960–1990*. Otava.

Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulua ja korkeakoulutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita.

Kotila, H. (2020a). Korkeakoulututkimuksen, korkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan rajapinnoilla 1990-luvun alusta 2020-luvulle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Jyväskylän yliopistopaino.

Kotila, H. (2020b). Aitoa työelämäpedagogiikkaa. Työn opinnollistamisen lyhyt historia ja nykytilanteen arviointi. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva. Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2017). Yliopistotyön kulttuuriset ja sosiaaliset

ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Lampinen, O. (2000). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Gaudeamus.

Laukia, J. (2021). Akateeminen imu ja ammattikorkeakoulu – hyvä vai huono asia. *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/korkeakoulutus/akateeminen-imu-ja-ammattikorkeakoulu-hyva-vai-huono-asia/#c5566f4b

Laukia, J., & Laivola, T. (2020). Oppimisen ytimeen – poikkeustilanne näytti mikä oppimisessa on tärkeää. *eSignals Pro*. https://esignals.fi/pro/2020/10/02/oppimisen-ytimeen-poikkeustilanne-naytti-mika-opiskelussa-on-tarkeaa/#c5566f4b

Laukia, J., & Mäki, K. (2020). Tutkimus- ja kehittämisperustainen korkeakoulupedagogiikka. *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/tutkimus-ja-kehittamisperustainen-korkeakoulupedagogiikka/#c5566f4b

Linden J., Annala J., & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka 1/2016*, 19–27.

Meriläinen, M. (2015). Pedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajien opetusajatteluun. *Yliopistopedagogiikka 2/2015*.

Murtonen, M. (toim.) (2017). *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen L., Nieminen, V-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita. Korkeakouluopettajat pandemian paineessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Nevala, A. (1999). *Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa*. Suomen Historiallinen Seura.

Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa A. Nevgi, & S. Lindblom-Ylänne (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOYpro.

Niiniluoto, I. (2020). Korkeakoulutuksen merkitys kansakunnan rakentamisessa. Teoksessa J. Ursin, & T. Muhonen (toim.), *Tuntematon korkeakoulutus*. Jyväskylän yliopistopaino.

Nussbaum, M. C. (2011). *Talouskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Gaudeamus.

Nykänen, P. (2007a). Kortteli sataman laidalla. Suomen Teknillinen Korkeakoulu 1908–1941. WSOY.

Nykänen, P (2007b). *Otaniemen yhdyskunta. Teknillinen korkeakoulu 1942–2008*. WSOY.

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 2019. https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/osaamisen-sivistyksen-ja-innovaatioiden-suomi

Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. PS-Kustannus.

Räihä, P., Mankki, V., & Sampala, K. (2019). Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka*, *26*(2), 8–22.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 18.12.2014/1129.

Vuorio-Lehti, M. (2017). Pedagoginen ohjaus. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Välimaa, J. (2018). *Opinteillä oppineita. Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 200-luvulle*. Jyväskylän yliopistopaino.

AMMATTIKORKEAKOULU-PEDAGOGIIKAN LYHYT HISTORIA

Pentti Rauhala, Mauri Kantola, Mervi Friman, Kimmo Mäki ja Hannu Kotila

Johdanto

Yliopiston opetus on perinteisesti perustunut tutkimukseen ja ammattikorkeakoulun käytäntöön. Näin yliopiston ja ammattikorkeakoulun opetuksen eroa voi luonnehtia Himangan (2020) ja Kotilan (2020) artikkelien pohjalta. Perinteistä yliopiston ideaan pohjautuvaa ajattelua on tosin haastettu, ja yliopisto on nähty myös yhteiskunnan tarpeiden asettamien tehtävien suorittajana (Himanka, 2020). Tällaista ajattelua ovat tukeneet myös valtiovallan asettamat korkeakoulupoliittiset tavoitteet. Tämä kehitys oikeuttaisi olettamaan, että yliopisto- ja ammattikorkeakoulupedagogiikka olisivat lähentyneet. Kotila (2020) ei kuitenkaan näe merkkejä tällaisesta kehityksestä.

Pedagogiikka ei ole erityisesti korostunut kummassakaan korkeakoulumuodossa. Opettajan ensisijaisena vaatimuksena on ollut yliopistossa hyvän tutkijan pätevyys, ammattikorkeakoulussa hyvä substanssin hallinta. Ammattikorkeakoulupedagogiikka on pohjautunut osaltaan pitkään kelpoisuusehtona olleeseen opettajankoulutukseen. Pedagogisissa periaatteissa on ollut alojen välisiä eroja. Pedagogiikan merkityksen toissijaisuutta korkeakouluissa osoittaa sekin, että valtaosa vanhemmasta ja osin nykyisestäkin kasvatustieteellisestä tutkimuksesta koskee perusopetusta.

Korkeakoulupedagogiikan historia on lyhyt. Ammattikorkeakoulussa kiinnostus korkeakoulupedagogiikkaan on lähtenyt tarpeesta määrittää ammattikorkeakouluopetuksen erityisluonnetta ja eroa yhtäältä yliopisto-opetuksen, toisaalta opistoasteen opetuksen suuntaan.

Olemme tutkineet ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevia suomalaisia väitöskirjoja vuosilta 1996–2016. Suhteellisesti eniten ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevia väitöskirjoja on tehty vuosina 1997–2003, jota voi luonnehtia ammattikorkeakoulujen vakinaistumis- ja käynnistysvaiheeksi (Friman ym., 2021; 2022).

Tässä artikkelissa hahmottelemme ammattikorkeakoulupedagogista historiaa. Analysoimme ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevia väitöskirjoja sekä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa koskevia kokoomateoksia. Nämä ovat

Jorma Ekolan toimittama Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan (1992), Hannu Kotilan toimittama Ammattikorkeakoulupedagogiikka (2003) sekä Hannu Kotilan ja Kimmo Mäen toimittama Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 (2012).

Kiinnostavia teemoja historiallisessa kehityksessä ovat muun muassa painopisteen siirtyminen yksittäisistä oppimistapahtumista pedagogisiin malleihin ja niiden filosofisiin perusteluihin, ammattikorkeakoulun opinnäytetyön luonne (tieteenala vai ilmiöpohjainen), työelämäläheisyyden toteuttamisen mallit, geneeriset taidot, koulutusalojen väliset erot pedagogisissa näkemyksissä sekä ammattikorkeakoulupedagogiikan soihdunkantajat ammattikorkeakouluverkostossa.

Pedagogiikan kehitystä voidaan luodata opettajan profession kautta kysymällä, mitä he kentällä tekevät. Ammattikorkeakoulun opettajien työn vaatimukset ja työn sisältö ovat muuttuneet vuosien varrella korkeakoulujärjestelmän kehittymisen myötä. Opettajan työ on mitä ilmeisimmin entistä vaativampaa – mutta myös mielenkiintoisempaa. Uudet haasteet ovat toki nostattaneet myös muutosvastarintaa, pelkoa ja suoranaisia epäonnistumisiakin, mutta toisaalta on syntynyt uusia avauksia, uutta puhetapaa ja uudenlaista työn jäsentämistä. Tästä ovat edustavina dokumentteina tuoreet tutkimukset ammattikorkeakoulun opettajan työn muutoksesta.

Taulukoihin 1–4 on koottu ammattikorkeakouluissa työskentelevien opettajien työn piirteitä ammattikorkeakoulutoiminnan eri vaiheissa. Taulukot perustuvat Auvisen (2004, s. 367) esittämään taulukkoon, jota on täydennetty. Tulkinnat opettajuudesta 2020-luvulla pohjautuvat Mäen ja Vanhanen-Nuutisen artikkeliin (2021) Musta elefantti ja korkeakouluopettaja sekä Vanhanen-Nuutisen ja muiden (2013) sekä Mäen ja muiden (2019) julkaisuihin.

Opettajan työ on mitä ilmeisimmin entistä vaativampaa – mutta myös mielenkiintoisempaa.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan painopisteet ammattikorkeakoulun eri kehitysvaiheissa

Kokeiluaika 1991–1996

Alkuvaiheessa ammattikorkeakoulu oli opistoasteen oppilaitoksista koostuva projektiorganisaatio. Sillä ei ollut itsenäistä hallintoa eikä taloutta, mutta toiminnallisesti kokeilulainsäädäntö edellytti sen toteuttavan kokeiluopetussuunnitelmiin pohjautuvaa, ammattikorkeakoulututkintoihin johtavaa koulutusta.

Laaja asiantuntijajoukko laati vuonna 1992 Jorma Ekolan toimittaman kokoomateoksen Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Ekola toteaa kirjan esipuheessa, että kirjoittajien tarkoitus ei ole luoda uutta kasvatustieteen osa-aluetta. Kirjoittajat korostavat, että kyseessä ovat opetukselliset periaatteet, joita ammattikorkeakouluissa lienee järkevä toteuttaa.

Ekola (1992) näkee ammattikorkeakoulupedagogiikan eroavan opistoasteisesta ammatillisesta koulutuksesta siinä, että tavoitteena on opetuksen ja opiskelun sekä näiden kautta tulosten tason nostaminen. Tähän pyritään korostamalla tieteellisyyttä. Tavoitteena on ammatillinen sivistys eli ammatin konkreettisen toiminnan ja käsitteellisen hallinnan saumaton yhteen liittäminen. Toinen tason nostamiseen tähtäävä vaatimus on asiantuntemus kansainvälisessä toiminnassa. Keskeiset opetus- ja oppimistoimintaa ohjaavat periaatteet ovat asiantuntijuus, itseohjautuvuus ja tieteellisyys. (Ekola, 1992, ss. 15–16.)

Teoksessa painottuu asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Eteläpelto (1992) tarkoittaa asiantuntijuudella asian, aiheen, tehtäväalueen tai ongelma-alueen rajaamaa käsitettä. Sitä eivät rajaa ammatillinen positio tai vakanssi. Asiantuntijuus on kuitenkin myös perinteisiin ammatteihin kiinnittyvää erityisosaamista tai yhteiskunnallisen tehtäväalan perusteella määräytyvää professionaalisten ammattien asiantuntijuutta. Tulevaisuuden asiantuntijuus yhdistää tieteenalapohjaisen tiedon ammatillisen perinteen määrittämään käytännön osaamiseen. Eteläpellon mukaan ammattikorkeakoulun ominaislaadun löytämiseksi tarvitaan ennakkoluulotonta ja tasavertaista dialogia tieteellisen ja ammatillisen perinteen kesken.

Tulevaisuuden asiantuntijan pätevyyteen Eteläpelto (1992) katsoo kuuluvan koulutuksellisen laaja-alaisuuden, monialaisen osaamisen, yleiset avainkvalifikaatiot sekä oman toimialan laajemmat yhteiskunnallis-taloudelliset kytkennät. Tieto- ja tieteellisyyskäsitysten osalta ammattikorkeakoulussa on syytä arvioida kriittisesti tiedekorkeakouluissa vallitsevia käsityksiä monitieteellisyydestä sekä jaottelusta, joka erottaa perustutkimuksen, soveltavan tutkimuksen ja tuotekehittelyn. Eteläpelto mainitsee praktisen tiedonkäsityksen, jossa tekijän tietoa kuvataan taitoina, traditioina ja osaamisen äänettöminä komponentteina. (Eteläpelto, 1992, ss. 21–27.)

Taulukko 1. Ammattikorkeakouluopettajan työn piirteitä kokeiluaikana 1991–1996.

Sisällöllinen osaaminen	Oman ammattiaineen tiedon ja taidon hallinta
Pedagoginen osaaminen	Opettajajohtoinen pedagogiikka
Hyvän opettajan ominaisuudet	Itsenäinen ja tunnollinen virkamies; vuorovaikutustaidot työyhteisön sisällä
Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä ja sen haasteet opettajuudelle	Ammattikorkeakoulujen tuottamat uudet kvalifikaatiot; oman oppiaineen itsenäinen asiantuntija.[1]

Vakiintumis- ja käynnistysvaihe 1997–2003

Sittemmin ammattikorkeakouluista tuli myös lainsäädännön ja hallinnon osalta oma instituutionsa, joka perustui lakiin ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995). Ammattikorkeakoulun vakinaistuminen edellytti korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamaa toimilupa-arviointia ja valtioneuvoston päätöstä.

Vuonna 2003 ilmestyi Hannu Kotilan toimittama Ammattikorkeakoulupedagogiikka-kirja, joka oli ensimmäinen käytännön ammattikorkeakoulutoimijoiden koostama näkemys ammattikorkeakoulupedagogiikasta. Monissa sen artikkeleissa pohditaan, millainen on koulutuksen tavoitteena oleva **asiantuntija**.

Kotila (2003) näkee jännitteen työn tekijän, tiedon hallitsijan ja ammatillisen asiantuntijan välillä. Volanen taas (2003) toteaa, että asiantuntijuus on jotakin muuta kuin asiantietäjyys. Raijn (2003) mukaan asiantuntija on osaaja, joka ongelmanratkaisutilanteessa kykenee tarkastelemaan tilannetta ikään kuin kontekstin ulkopuolelta ja osaa jäsentää uudelleen teknisiä, normatiivisia ja sosiaalisia sääntöjä. Päivisen (2003) mukaan asiantuntijuuden tavoitteena on ammattiaan ja työtään kriittisesti analysoiva uudistaja. Nämä näkemykset eivät ole ristiriidassa Eteläpellon (1992, s. 21) esittämien näkemysten kanssa mutta

1 Nuutinen (1992, s. 65) laajentaa ammattikorkeakoulun tiedonkäsityksen tarkastelua pragmatismiin, jossa tiedon luotettavuuden kriteerinä on sen toimivuus käytännössä. Kiinnostava näkökulma, joka näyttää myöhemmin painuneen hieman unhoon, on andragogiikka. Lehtinen (1992, s. 167) näkee sen keskeisenä ja edellyttää sen näkyvän oppimisen itseohjautuvuutena ja opettajan roolin muuttuvan tutoriksi tai opintoluotsiksi. Huttunen (1992, s. 132) näkee ammattikorkeakoulun opinnäytetyön pikkugraduna eli rinnastuskohde haetaan yliopisto-opinnoista.

laajentavat merkittävästi asiantuntijuuden ulottuvuuksia.

Friman (2004, ss. 43–67, 166) tuo asiantuntijuuden tarkasteluun Aristoteleen hyve-etiikkaan pohjautuvan näkökulman. Hyveelliselle asiantuntijalle työn kohteiden kasvokkuus ja tulevaisuusvastuu ovat työtehtävien suorittamisen elementtejä. Tämä laajentaa näkökulmaa aiemmin kirjallisuudessa esitetystä, jossa painottuvat teorian ja käytännön kokemuksen roolit sekä situationaalisuus. Friman (2004) kaipaa vastauksia siihen, millaisiin moraalisiin premisseihin ammattikorkeakoulut ovat sitoutuneet suhteessa yhteiskuntapolitiikkaan ja EU-politiikkaan.

Ilmastonmuutoksen ja arvaamattoman pandemian keskellä Frimanin (2004) esittämät kysymykset haastavat entistä vahvemmin ammattikorkeakoulupedagogiikan tulevaisuuden painotuksia. Myös Volanen (2003, s. 41) näkee hyveiden oppimisen keskeisenä osana ammattitaidon oppimista. Kestävän kehityksen näkökulma oppimisessa on tarkastelun kohteena Rohwederin (2001) ja Penttilän (2012) väitöskirjoissa.

Keskeistä Ammattikorkeakoulupedagogiikka-teoksen artikkeleissa ovat **konstruktivismin** tulkinnat. Kotila (2003, ss. 15–16) arvioi konstruktivismia ammattikorkeakoulun näkökulmasta myös kriittisesti: hänen mukaansa konstruktivismin ongelmana on, että se pitää oppimista muutoksena yksilön käsityksissä eikä käytännöllisenä kykynä hallita opittuja taitoja. Toinen ongelma on se, että konstruktivismi keskittyy toteavaan tietoon sekä käsitteistöön. Proseduaalinen tieto jää vähemmälle huomiolle. Kotila (2003) nostaa esille Laven ja Wengerin situationaalisen näkökulman, joka korostaa oppimisen kontekstuaalista ja sosiaalisempaa luonnetta.

Kotila (2003) näkee myös Hakkaraisen, Longan ja Lipposen tutkivan oppimisen korostavan liikaa tiedon käsittelyä oppimisen peruskysymyksenä. Toisaalta Hakkaraisen, Longan ja Lipposen vuonna 2004 ilmestyneessä Tutkiva oppiminen -kirjassa osallistumisnäkökulma on tiedonluomisnäkökulman rinnalla tasavertaisena ja vastaa hyvin Kotilan tarkoittamaa osallistumismetaforaa, oppipoikaopetusta, jonka moderni ulottuvuus on hänen mukaansa ammatillinen harjoittelu.

Raij (2003, s. 45) esittää väitöskirjaansa (2000) pohjautuen, että ammattikorkeakouluosaaminen koostuu tutkittuun tietoon perustuvasta tietämisestä, kontekstin ja sen ilmiöiden ymmärtämisestä, erilaisten tilanteiden hallintakyvystä sekä tekemisen osaamisesta. Raij (2003) korostaa ammattikorkeakoulun kolmea tehtävää: opetusta, aluevaikuttamista, tutkimus- ja kehitystyötä sekä näiden integraatiota. Vesterinen (2003, s. 82) esittää käytännön sovellutuksena projektiopiskelun ja projektipedagogiikan mallin. Suomala (2003, s. 97, 104) laajentaa näkökulman tutkimus- ja kehittämisprojektiin oppimisympäristönä. Suomalan mukaan työelämän asiantuntijuus on elinikäinen prosessi, joka

edellyttää vahvaa tietoperustaa, vahvaa sosiaalista osaamista, metakognitiivisia taitoja sekä emotionaalista sitoutumista. Suomala erottaa kolme tasoa opiskelijan roolissa tutkimus- ja kehittämisprojekteihin painottuvissa oppimisympäristöissä: työn suorittaja, nuorempi kollega ja tasavertainen kollega.

Taulukko 2. Ammattikorkeakouluopettajan työn piirteitä ammattikorkeakoulutoiminnan vakiintumis- ja käynnistysvaiheessa 1997–2003.

Sisällöllinen osaaminen	Ammatillinen yleis- ja erikoisosaaminen Teorian ja käytännön yhdistäminen Työelämän hyödyntäminen oppimisympäristönä
Pedagoginen osaaminen	Pedagogiikan uudelleen rakentaminen Tietotekninen osaaminen Suunnittelu- ja ohjaustaidot Vuorovaikutustaidot, kirjoittaminen
Hyvän opettajan ominaisuudet	Sisäinen yrittäjyys Oman työn arviointikyky[2] Kyky yksilölliseen kohtaamiseen Vuorovaikutustaidot sisäisissä ja ulkoisissa suhteissa
Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä ja sen haasteet opettajuudelle	Aluekehitystyö Työelämäyhteyksien rakentaminen Monipuolinen asiantuntija

Täysivaltainen korkeakoulu 2004–2013

Täysivaltaiseksi korkeakouluksi ammattikorkeakoulu muodostui uuden ammattikorkeakoululain (351/2003) myötä. Ammattikorkeakoulusta tuli selvästi oma instituutio. Sen tehtäväksi tuli entisten tehtävien lisäksi tutkimus- ja kehittämistoiminta. Vuonna 2005 vakinaistettiin kokeiluna aloittaneet ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot.

Vuonna 2012 Hannu Kotila ja Kimmo Mäki toimittivat Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2 -teoksen. Toimittajien esipuheen mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikan sisältö ei muodostu yhdestä valtavirrasta tai opista.

2 Kaupin ja muiden artikkelissa (2003, s. 255) nostetaan kehittävä arviointi pedagogisen kehittämisen välineeksi ammattikorkeakoulujen laatujärjestelmätyön tullessa systemaattiseksi toiminnaksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen ja korkeakoulujen arviointineuvoston myötä.

Kirjoittajien pedagogisissa perusnäkemyksissä ei kuitenkaan näy ratkaisevaa muutosta. Konstruktivismi on edelleen kunniassa, samoin situationaalisen oppimisen Laven ja Wengeriin pohjautuvat ajatukset. Hakkaraisen, Longan ja Lipposen tutkiva ja kehittävä oppiminen näyttää siivittäneen monen kirjoittajan ajattelua, ja Engeströmin ekspansiivinen oppiminen näkyy myös. Ongelmakeskeinen oppiminen (Problem based learning) on ollut muutamien koulutusohjelmien kehittämisen viitekehyksenä.

Ammattikorkeakoulun kannalta keskeisen työelämäläheisen oppimisen toimintamalleihin on tullut variaatioita. Kotila (2012, s. 29) toteaa, että ammattikorkeakoulupedagogiikassa on tapahtunut siirtymä, jossa opetussuunnitelman ja koulutusohjelman pedagogisten ratkaisujen rinnalla puhutaan enemmän oppimisympäristöstä. Mukaan on tullut kontekstuaalisen oppimiskäsityksen elementtejä. Tämä korostaa oppimisympäristön laatuun liittyviä ratkaisuja. On siirrytty harjoittelusta työelämän tilaamiin hankkeistettuihin opinnäytteisiin ja niistä edelleen työelämän ympäristöihin aidon opintojaksopohjaisen opetussuunnitelman sisällä. Projektioppiminen, tutkimalla ja kehittämällä oppiminen (learning by developing) ja living labit edustavat kehityslinjaa, jossa työelämän rooli syvenee.

Perusongelma työelämän tulemisessa aidoksi oppimisympäristöksi ei kuitenkaan väisty. Kotila (2012, s. 30) toteaa, että mitään tehtävää ei voi irrottaa koulutustehtävästä eikä toisaalta rakentaa koulutustyötä pelkästään koulumaisille lähtökohdille. Living labeissa, jotka edustavat pisimmälle vietyä oppimisen siirtämistä työelämään, opiskelijan rooli on jäänyt toivottua vähäisemmäksi.

Alueiden kilpailukykyä koskevassa selvityksessä vuodelta 2011 haastatellut yritykset mainitsevat harjoittelupaikat, vierailut ja erilliset TKI-hankkeet – eli varsin perinteiset yhteistyömuodot – ja toteavat TKI-hankkeiden olevan liian oppilaitoslähtöisiä (Vanhanen-Nuutinen ym., 2012, s. 263). Toisaalta Laureassa tehdyssä LbD-mallin kansainvälisessä arvioinnissa mallin ongelmana on nähty oppimisen arviointi, joka on koulumaisen oppimisen keskeinen toiminta (Vyakarnam ym., 2008, s. 60).

Tarkasteltavana ajanjaksona on eri ammattikorkeakouluissa etsitty vahvasti mallia sille, että oppimisympäristönä olisi työelämä. Tästä syystä ei ole yllättävää, että kehitys on haastanut perinteisen opettajuuden. K. Mäki (2012, s. 108) on erottanut kaksi erilaista työkulttuuria, jotka ovat opetus- ja substanssikeskeinen työkulttuuri sekä toisaalta työkulttuuri, jossa työ jäsentyy useiden eri työroolien kautta. Tutkimuksen mukaan opettajat jakautuvat kahteen heimoon: opetuskeskeisiin opettajiin ja TKI-orientoituneisiin opettajiin (Mäki ym., 2012).

Arvioinnin ongelmat tulevat vastaan myös eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tuoman opetussuunnitelmien osaamisperusteisuuden myötä. Saranpää

Taulukko 3. Ammattikorkeakouluopettajan työn piirteitä täysivaltaisen korkeakoulun kehitysvaiheessa 2004–2013.

Sisällöllinen osaaminen	Polarisoituneet käsitykset opettajuudesta: 1. Sisältöosaaminen substanssikeskeiseksi/ korkeakoululähtöiseksi työorientaatioksi Opetustyöhön hankkeita, pedagogiset ratkaisut korkeakoululähtöisesti Omaa substanssiosaamista siirretään opiskelijoille opsin ja opetuksen kautta 2. TKI-orientaatio Opetus palvelee toimintaympäristön osaamistarpeita Osaamisperustaisuus alkaa korostua TKI:tä ja opetusta yhdistetään Oma substanssiosaaminen yhdistyy ja kehittyy verkostomaisessa työotteessa.
Pedagoginen osaaminen	Polarisoitunut näkökulma, joka sidoksissa opettajan käsitykseen opettajuudesta: Opettava opettaja Hankeorientoitunut opettaja
Hyvän opettajan ominaisuudet	TKI:tä ja opetusta integroiva opettaja, joka pystyy toteuttamaan osaamisperustaista pedagogiikkaa ja uraohjausta Kasvavat digipedagogisten taitojen vaatimukset
Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä ja sen haasteet opettajuudelle	Aluekehitystyö kirkastuu ja osaamisperustaisuus saa tilaa –> lisää mahdollisuuksia yhteistyösuhteisiin (yritykset, julkinen sektori, järjestöt) ja vaikuttavuuteen. Vahvistaa integratiivista mallia mm. projekteissa. Opetus ja ohjaus lähestyvät toisiaan Opettajalta odotetaan pedagogista taituruutta yhdistää teoria ja käytäntö, hankkeistaa opetusta sekä yhdistää opetus TKI-toimintaan. Osaamisperustaisuuden pääelementtien oltava hallussa.

(2012, s. 67, 87) toteaa osaamispuheen konkretisoimisen olevan yhä vaiheessaan eri koulutusohjelmissa. Hänen aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT) arviointihankkeessa tekemiensä havaintojen mukaan osaamisen arvioinnin kriteerit puuttuivat opetussuunnitelmista lähes kokonaan. Hänen mukaansa osaamisperusteisen opetussuunnitelman on aina oltava kriteeriperusteinen. Tarkastelukaudella opetus- ja kulttuuriministeriössä valmisteltu eurooppalaisten suositusten mukainen tutkintojen viitekehys, jossa osaamiskriteerit kuvataan yleisellä tasolla, juuttui eduskunnan sivistysvaliokuntaan vuosikausiksi ja tuli hyväksytyksi vasta 2010-luvun puolivälissä.

Tietotekninen kehitys ja yhteiskunnan laajamittainen digitalisaatio on vaikuttanut merkittävästi oppimisympäristöihin ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Sosiaalinen media tuli opetukseen ja oppimiseen 2000-luvun alussa. Aarreniemi-Jokipelto (2012, s. 103) toteaa, että sosiaalisen median palveluita ei ole juuri kehitetty yhteistyössä pedagogiikan kanssa. Keskitalo (2015) ja Poikela (2017) tutkivat tietokonepohjaisen simulaatioympäristön kehittämistä mielekkääksi oppimisen ja uuden tiedon rakentamisen ympäristöksi sekä simulaatio-opetusmenetelmiä sosiaali- ja terveysalalla.

Kohti yhtenäistä korkeakoulutusta 2014–2016

Ajanjakson nimeäminen perustuu lainsäädännössä ja korkeakoulujen rahoituksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Uudistetun yliopistolain ja ammattikorkeakoululain mukaan molempien korkeakoulujen asema itsenäisinä oikeussubjekteina suhteessa valtiovaltaan on sama, molempien sisäisen hallinto on samankaltainen, molempien perusrahoitus tulee valtiolta ja valtionrahoitusperusteet ovat pitkälti yhdenmukaiset.

Suomeen on syntynyt myös useita korkeakouluyhteisöjä, joissa yliopistolla ja ammattikorkeakoululla on sama omistus. Yliopistot ovat lisäksi vähemmistöosakkaita joissakin ammattikorkeakouluissa. Tutkintorakenteisiin tällä ei ole ollut vaikutusta. Oma kysymyksensä on, näkyykö muutos korkeakoulupedagogiikassa.

Laven ja Wengerin esittämään **situationaaliseen oppimisnäkemykseen** liittyy muutamia vuoden 2014 jälkeen valmistuneita väitöstutkimuksia. Virolainen (2014) käyttää yhdistävyyden (connectivity) käsitettä. Teoreettisina perusteina yhdistävyyden mallille ovat Vygotskin lähikehitysvyöhyketeoria, Laven ja Wengen käytäntöyhteisöissä oppiminen sekä Engeströmin teoretisointi rajanylityksestä. Virolainen tutkii harjoittelukokemuksia tekniikan alalla sekä sosiaali- ja terveysalalla työnantaja- ja opiskelijakyselyjen ja haastattelujen pohjalta. Tekniikan opiskelijat suhtautuivat harjoitteluun muita kriittisemmin. Sosiaali- ja terveysalan työnantajat painottivat muita aloja enemmän

opiskelijoiden merkitystä työyhteisöjen kehittämisessä. Virolainen (2014, s. 113) toteaa, että siirtyminen tietoyhteiskuntaan ja sosiaalista mediaa hyödyntävien oppijaryhmien kasvu haastavat tunnistamaan aiempaa enemmän koulun ulkopuolella opitun merkityksen. Tutkimuksen pohjalta Virolainen esittää nelivaiheisen tiedon rekonstruktionaalistamismallin, jonka vaiheita ovat opetussuunnitelman sisällön valinta, pedagogiikka, työpaikalla tapahtuva tiedon siirto sekä oppijan identiteetin muutos omaksuttaessa uusia tietoja ja taitoja.

Nevaranta (2014) on väitöskirjassaan kehittänyt insinöörikoulutuksen tuotekehityksen oppimista varten pedagogisen mallin, jossa hän soveltaa teollisuuden tuotekehitysmenetelmää tavoitteenaan oppimistulosten optimointi. Tässä teollisuuden toimintamallista tehdään oppimismalli korkeakoulussa. Jämsä (2014) päätyi kuntoutuksen ylempää ammattikorkeakoulututkintoa koskeneessa väitöskirjassaan käsitteeseen kuntoutuksen muutosagentit, joilla keskeinen oppimisen tulos oli palvelutoimijuus. Se rakentui asiakaslähtöisestä työotteesta, monitasoisesta kehittämisnäkemyksestä sekä yksilöllisestä ja tutkimuksellisesta kehittämisotteesta.

Osaamisperusteisuus, joka sekin edustaa lähentymistä työelämään, on vahvasti mukana opetussuunnitelmien kehittämistyössä. Laajala (2015) tarkastelee väitöskirjassaan osaamisperusteisen opetussuunnitelman kehittämisprosessia insinööriopinnoissa. Hän toteaa eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen tietojen, taitojen ja työelämäosaamisen integroivan mallin yhteensopimattomuuden aineistostaan nousevan oppiainekeskeisen tietoperusteisen formaalin opetussuunnitelman kanssa. Hän ehdottaa jatkotutkimusaiheeksi oppiaine- ja alarajat ylittävän pedagogisen identiteetin rakentamista. Sellaisen rakentaminen on ollut keskeinen tavoite muun muassa Laurean kehittämällä oppimisen eli LbD-mallissa (Vidgren, 2009, s. 156). Tähän tavoitteeseen on pyritty pedagogisilla strategioilla.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tutkinut Kaisvuo (2015) pitää reflektiota merkityksellisenä työelämään suuntautuvan asiantuntijuuden aikaansaamiseen liittyvänä työvälineenä. Hänen mukaansa reflektion ylläpitäminen ja edistäminen ovat aito mahdollisuus ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämisessä.

Leino (2017) ja T. Mäki (2021) tutkivat väitöskirjoissaan korkeakoulun ja pk-yritysten välistä tiedon jakamista TKI-toiminnassa. Molemmat toteavat yhteisiä piirteitä yritysten näkemyksissä. Yritysedustajat korostavat keskinäistä luottamusta yhteistyön edellytyksenä (Leino, 2017, s. 90; T. Mäki, 2021, s. 105). T. Mäki toteaa yrittäjien edellyttävän luottamuksen lisäksi asiakkaalle näkyvää kehittämistä sekä sitä, että yrityksellä on visio yhteistyöstä onnistumisen edellytyksenä. Haasteita ovat korkeakoulun toiminnan hitaus ja ajan puute yhteistyölle. Molemmat tuovat tutkimustuloksena esille yritysten henkilöstön oppimisen. Leino (2017) toteaa lisäksi, että insinöörien opettajille koituu

Taulukko 4. Ammattikorkeakouluopettajan työn piirteitä Kohti yhtenäistä korkeakoulutusta -kehitysvaiheessa 2014–2016.

Sisällöllinen osaaminen	Korkeakouluopettajan työorientaatioiden polarisoituminen jatkuu ja oppi-, tieteen- ja substanssialoille rakentuu siiloja. Korkeakoulusäästöt kurittavat ja opetukseen kohdistuu uhkia. Opettajien työorientaatiot vaikuttavat kuormitustilanteissa, osa kokee työn pirstaloituvan ja jaksamisongelmia ilmenee. Opettajan korkeakoulutyön monipuolistuessa kritiikki kohdistuu korkeakoulun työn organisoitumisen rakenteisiin, sillä rakenteet eivät vastaa TKI- ja hanketyön rytmiä ja logiikkaa.
Pedagoginen osaaminen	Polarisaatio lisääntyy. 1. Sisältölähtöisyys ja tiedeorientaatiot määrittävät opetuksen, joka on korkeakoululähtöistä ja tietoa jakavaa. 2. Oppimis- ja osaamislähtöisyys määrittävät pedagogiikkaa ja opetusta Tavoiteltava osaaminen, kehittyvän asiantuntijan osaamisen mahdollistaminen ja ekososiaalisen osaamisen integrointi asiantuntijuuteen korostuvat. Opettajan ote korostaa enemmän osaamisperustaisuutta ja tutkivaa kehittävää otetta.
Hyvän opettajan ominaisuudet	TKI:tä ja opetusta integroiva opettaja. Opetustyössä ohjaava, AHOToiva, kestävän kk-pedagogiikan osaava, digipedagogiikan hallitseva.
Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä ja sen haasteet opettajuudelle	Alueellisesta valtakunnalliseen vaikuttavuuteen (mm. verkostohankkeet ja digivisio-rahoitus) Työelämä asettuu osaksi verkostoitunutta toimintakulttuuria -> työelämäsuhteet koulutuksen rakenteisiin ja opseihin. Edellyttää opettajien TKI-osaamista. Tutkintokeskeisyydestä osaamiskeskeisyyteen, opinnollistaminen[3] Jatkuvan oppimisen mallin vahvistuminen edellyttää ohjausosaamista sekä osaamisen tunnistamista ja tunnustamista Rinnalla toinen todellisuus: ”opetuskoneet” valjastettu tutkintojen tuottamiseen perinteisesti Pandemian vauhdittama murroskohta

3 Tarkasteltavalla kaudella on tutkittu myös geneeristen taitojen oppimista ammattikorkeakoulussa (mm. Niinistö-Sivuranta, 2013; Seppälä, 2013). Geneeristen taitojen oppimiselle asettuu ammatillisessa korkeakouluopetuksessa osin ammattialasta johtuvia vaatimuksia.

hyötyä osallistumisesta yritysten teknologian kehitysprojekteihin.

Leino (2017, s. 86) tarkastelee myös insinööriopiskelijoille koituvaa lisäarvoa, jota he saavat osallistumisesta teknologian siirtoa koskeviin TKI-hankkeisiin. Niitä ovat ammatillisen osaamisen lisääntyminen, motivaation ja itsetuntemuksen parantuminen sekä yrittäjyysajattelun vahvistuminen. Sekä Leino (2017) että T. Mäki (2021) kehittävät väitöskirjassaan oman mallinsa korkeakoulun ja pk-yritysten yhteistyöhön.

Verrattuna Virolaisen vanhempaan aineistoon Leinon ja T. Mäen aineistot osoittavat, että situationaalinen oppimisympäristö työelämässä on astunut askeleen eteenpäin ja on ammattikorkeakoulussa ensisijaisesti TKI-työtä entisen harjoittelun lisäksi. Kiinnostava on Virolaisen toteamus tekniikan ja sosiaali- ja terveysalan erosta siinä, että jälkimmäisellä alalla, jolla on pitkä perinne harjoitteluyhteistyöstä työelämän kanssa, katsotaan opiskelijoiden harjoittelulla olevan merkitystä työyhteisöjen kehittämisessä. Leinon ja T. Mäen tekniikan ja matkailun alalle kohdistuvat tutkimukset viittaavat siihen, että siirtyminen TKI-painotteisempaan yhteistyöhön on lisännyt työnantajille koituvaa hyötyä yhteistyöstä. Tätä ovat edistäneet myös sellaiset työelämäsuuntautuneet pedagogiset mallit, kuten kehittämällä oppiminen (LbD) ja innovaatiopedagogiikka. Rajanylitys korkeakoulun ja työelämän välillä ei ole kuitenkaan ongelmaton, vaan vaatii Auvisen ja K. Mäen tutkiman opettajuuden mallin muutosta. Virolainenkin (2014) toteaa väitöskirjassaan työnantajien pitävän opettajien roolia keskeisenä työelämäyhteistyön kehittämisessä.

Korkeakoululle on luonnollista, että henkilöstöllä on opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Tästä seuraa, että opetuksessa voidaan toteuttaa erilaisia pedagogisia näkemyksiä. Perunka (2015) toteaa ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjaavia opettajia koskevassa tutkimuksessaan, että tutkittavien ryhmässä olivat edusteilla behaviorismiin rakentuva praktinen, humanistiseen näkemykseen rakentuva humanistis-konstruktiivinen sekä sosiokulttuuriseen ja transformativiiseen oppimisnäkemykseen rakentuva tutkiva dialoginen ohjauskulttuuri. Vastaavasti Laajala (2015) erotti tutkimuksessaan formaalin oppimisen, henkilökohtaisen oppimisen, tietoperusteisuuden, substanssikeskeisen ja opintojaksokeskeisen tulkinnan sekä opiskelija kohteena ja ristiriitainen suhde työelämään -tulkintarepertuaarit.

Heikkinen (2014) toteaa väitöskirjassaan, että ongelmakeskeinen pedagogiikka (PBL) muuttaa arviointia. Arvioinnin painopiste siirtyy summatiivisesta tuotosarvioinnista formatiiviseen itsearviointiin ja prosessiarviointiin. Kehittämishaasteita ovat osallisuuden ja kontrollin tasapainon löytäminen ja arviointikriteerien täsmentäminen, mitä myös Saranpää (2012) on pitänyt välttämättömänä. Heikkisen (2014) mukaan pedagogiset innovaatiot latistuvat siihen, että uudistus ei ole vaikuttanut arviointikulttuuriin.

Täysivaltaiseksi korkeakouluksi kasvamisen kaudella ammattikorkeakoulupedagogiikassa on etsitty ja osin löydettykin toimintamalleja, joilla työelämästä tehdään oppimisympäristö, mutta käytännön toteutuksessa on osittain törmätty institutionaalisiin esteisiin.

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehityskaari

Artikkelin lopuksi pohdimme, mitä tämä kolmen vuosikymmenen matka on merkinnyt yksittäiselle opettajalle.

1990-luvun lopussa opettaja toimi pääosin omassa tilassa ja hänellä oli opiskelijoina suhteellisen homogeeninen joukko. Päiväsaikaan opiskelijat olivat nuoria, iltaisin ja viikonloppuisin aikuisia opiskelijoita. Opetuksessa vaihtelivat käytäntö ja teoria, joiden yhteensovittaminen oli ammattikorkeakoulu-uudistuksen tuoma haaste. Ammattikorkeakoulureformi oli koko työyhteisön haaste, johon yhteistuumin vastattiin.

Sittemmin 2000-luvulla oppimistilan seinät ovat madaltuneet ja oppiminen tapahtuu yhä enemmän työpaikoilla. Seinät ovat jopa kokonaan poistuneet: oppiminen on siirtynyt joiltakin osin tietoverkkoihin. Kellonajalla tai aikavyöhykkeellä ei ole väliä. Opettajan odotetaan olevan käytettävissä verkossa vuorokauden ympäri, koska opiskelijat ovat hyvin erilaisissa elämäntilanteissa.

Oman työajan rajaaminen on yhä tärkeämpää. Jatkuvasti uusien ja päivittyvien oppimis- ja viestintäympäristöjen muutos on aika ajoin rasittavaa. Juuri kun on oppinut ohjelman, uusi versio aloittaa päivityksen. Eikä toki ole kysymys vain ohjelmista, vaan pedagogisesta murroksesta. Se vaatii aikaa, harjoitusta ja yhteistä kehittämistä.

Opiskelijat tarvitsevat paljon ohjausta työskennellessään itsenäisesti tai pienryhmissä projektien parissa. Enää ei riitä opiskelun ohjaus, vaan olisi yhä enemmän oltava valmis myös uraohjaukseen. Tältä osin kumppanien kanssa tehtävä tiivis yhteistyö TKI-hankkeiden parissa on tuonut helpotusta. Se tuottaa ajantasaisen kuvan oman alan työelämän tilasta ja haasteista, ja alueen yritykset tulevat tutummiksi. Entisistä työharjoittelupaikoista on tullut kumppaneita, joiden kanssa on löytynyt paljon muutakin yhteistä. Itse asiassa rajapinta korkeakoulun ja työpaikan välillä sekä laajenee että hapertuu. Tästä ei kuitenkaan vallitse aukotonta yksimielisyyttä työyhteisössä. Osa kollegoista ajattelee, että oppiminen tapahtuu parhaiten opettajajohtoisesti luokassa ja että aiempia suorituksia ei voi hyväksyä osaksi tutkintoa.

Työtoverit, jotka parikymmentä vuotta sitten olivat oman koulutusalan ammatinopettajia, ovat nyt useiden eri alojen opettajia sekä TKI-henkilöstöä. Opettajanhuoneesta on tullut monitoimitila, johon kokoontuvat työelämän

edustajat yhdessä oppilaitoksen toimijoiden, myös opiskelijoiden, kanssa suunnittelemaan projektitöitä. Kun toimijat tulevat monesta taustasta, on yhteisen kielen rakentaminen ihan oma projektinsa. Välillä opettaja kaipaa aikaa ja tilaa uppoutua oman alansa uusimpaan tutkimukseen ja sen merkityksellistämiseen omassa opetuksessa.

Aika ajoin tuntuu, että hyvään opettajuuteen riittää, kun on hyvä tyyppi – valmis kaikkeen uuteen, innostunut heittäytymään uusiin verkostoihin sekä suomeksi että englanniksi. Huoli opiskelijoiden syvästä osaamisesta, ammatillisen identiteetin muotoutumisesta ja ammattieettisten haasteiden tunnistamisesta peittyy tekoälyn ja moniosaamisen syövereihin.

Lähteet

Lähdeluettelossa on mukana joitakin väitöskirjoja, jotka keskeisesti koskevat ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, vaikka niitä ei ole tekstissä mainittu.

Aarreniemi-Jokipelto, P. (2012). ”Verkot vietihin syville, ennätettihin etemmä” – kokeiluja ja kokemuksia sosiaalisesta mediasta ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 98–115). Edita.

Airola, A. (2000). *Towards internationalisation: English oral proficiency in BBA at North Karelia Polytechnic* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].

Alanko-Turunen, M. (2005). *Negotiating Interdiscursivity in a Problem-based Learning Tutorial Site. A Case Study of an International Business Programme* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6305-6

Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. eRepo. http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-536-7

Brauer, S. (2019). *Digital Open Padge-Driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63609

Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 19–42). WSOY.

Ekola, J. (1992). Johdanto. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 11–16). WSOY.

Frilander-Paavilainen, E.-L. (2005). *Opinnäytetyö asiantuntijuuden kehittäjänä ammattikorkeakoulussa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1632-9

Friman, M. (2004). *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1723-1

Friman, M., Rauhala, P., & Kantola, M. (2021). Ammattikorkeakoulujen toimintaperusta tutkimuksen silmin. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Friman, M., Rauhala, P., & Kantola, M. (2022). Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa suomalaisten väitöskirjojen valossa (1996–2016). *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, *24*(1), 63–85. https://doi.org/10.54329/akakk.115647

Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä*. WSOY.

Heikkinen, V. (2004). *Matka restonomin ydinosaamiseen: kuvaus majoitus- ja ravitsemisalan esimiehen osaamisalueista, asiantuntijuudesta ja dynaamisesta ammattitaidosta* [Väitöskirja, Turun yliopisto].

Heinonen, J. (2006). *Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6726-4

Himanka, J. (2020). Yliopiston perustehtävien yhteys käytännössä – Malli opetuksen tutkimuslähtöisyydelle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Huttunen, J. (1992). Päättötyö ja sen ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 163–182). WSOY.

Immonen-Orpana, P. (2009). *Onnistuneen ikääntymisen ymmärrystä rakentamassa: fysioterapeuttiopiskelijoiden oppiminen kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen kehyksessä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4973-6

Julkunen, J. (2002). *Vieras ja oma teksti kohtaavat insinöörityössä: mitä lähteiden käyttö osoittaa ammattikorkeakouluinsinöörin asiantuntijuudesta ja osaamisesta?* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://hdl.handle.net/10138/150969

Kaisvuo, T. (2015). *Ammattikorkeakouluopiskelijan osaamisen konstruoituminen reflektion avulla kohti varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-93-5696-6

Kauppi, A., Hanski, K., Nousiainen, R., & Lahtiranta, K. (2003). Arviointi pedagogisen kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 255–270). Edita.

Keskitalo, T. (2015). *Developing a pedagogical model for simulation-based healthcare education* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-812-1

Kotila, H. (2000). *Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].

Kotila, H. (2003). Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–23). Edita.

Kotila, H. (2012). Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristössä. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* 2 (ss. 26–34). Edita.

Kotila, H. (2020). Korkeakoulututkimuksen, korkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan rajapinnoilla 1990-luvun alusta 2020-luvulle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen, & T. Siekkinen (toim.), *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8384-0

Kuokkanen, R. (2000). *Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. http://urn.fi/urn:isbn:951425807X

Kärnä, M. (2011). *Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201108221152

Laine, P. (2010). *Verenpaineen mittaamisen opettaminen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4217-6

Lehtinen, E. (1992). Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 163–182). WSOY.

Leino, M. (2017). *Developing of a Quadruple Model for Collaborative Research Actions between Higher Education institutions and Industry* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-15-3968-8

Luojus, K. (2011). *Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli: ohjaajien näkökulma* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8315-8

Luoto, S. (2010). *The reflective structuration of entrepreneurship: as contextualisation to the Finnish university and polytechnics students`narratives* [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. OSUVA. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-326-4

Munnukka, T. (1998). *Hoitamaan oppiminen ja opettaminen: käytännöllinen opetus*. Tampereen yliopisto.

Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4567-1

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., & Töytäri, A. (2012). Pohjimmaiset oletukset ja muutostsunamit ammattikorkeakoulutyössä. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 165–185). Edita.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen L., Mielityinen S., & Hakamäki S.-P. (2019). *Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf

Mäki, K., & Vanhanen-Nuutinen, L. (2021). Musta elefantti ja korkeakouluopettaja. *eSignals Research*. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021101450999

Mäki, T. (2021). *Ammattikorkeakoulun ja pk-yritysten välisen tiedon jakamisen vaikuttavuus* [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. OSUVA. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-967-9

Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3659-4

Niinistö-Sivuranta, S. (2013). *Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9130-6

Nuutinen, A. (1992). Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 57–78). WSOY.

Paloste, A. (2004). *Valmistumisesta työelämään: ammattikorkeakoulun terveysalalta vuonna 1995 valmistuneiden käsityksiä koulutuksesta, ammatillisesta pätevyydestä ja sijoittumisesta työelämään* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].

Penttilä, T. (2012). *Environmental Issues in Business Education Curricula at Finnish Universities of Applied Sciences* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto].

Pihkala, J. (2008). *Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset.* Opetusministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-473-3

Pirinen, R. (2013). *Towards realisation of research and development in a university of applied sciences* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1150-6

Poikela, P. (2017). *Rethinking Computer-Based Simulation: Concepts and Models* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-960-9

Päivinen, M. (2003). Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 13–23). Edita.

Raij, K. (2000). *Toward a Profession: Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:951-45-9418-5

Raij, K. (2003). Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 42–58). Edita.

Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5806-0

Rohweder, L. (2001). *Ympäristökasvatus ammattikorkeakoulussa: opetussuunnitelmateoreettisen mallin kehittäminen liiketalouden koulutukseen* [Väitöskirja, Helsingin kauppakorkeakoulu].

Saranpää. K. (2012). Arvostan osaamista, arvioin osaamista. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 67–88). Edita.

Seppälä, H. (2013). *Students' scientific thinking in higher education: universities and universities of applied sciences* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8203-0

Sulosaari, V. (2016). *Medication competence of nursing students in Finland* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6501-4

Suomala, J. (2003). Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristönä. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 95–108). Edita.

Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S., & Väänänen, I. (2012). Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (ss. 259–275). Edita.

Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1169-1

Vesterinen, P. (2003). Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 79–94). Edita.

Vidgren, M. (2009). *Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta*. [Väitöskirja, Kuopion yliopisto].

Virolainen, M. (2014). *Toward Connectivity: The Internships of Finnish Universities of Applied Sciences* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5588-5

Volanen, M. V. (2003). Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa H. Kotila (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (ss. 36–41). Edita.

Vuorijärvi, A. (2013). *Tekstilaji ja yhteisö: ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8928-2

Vuorimaa, V. (2003). *Tiedon taidot verkko-opiskeluympäristössä: tietotekniikan perusosaaminen ammattikorkeakoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

Vyakarnam, S., Katalin, I., Kolmos, A., & Madritsch, T. (2008). *Making a Difference. A Report on Learning by Developing – Innovation in Higher Education at Laurea University of Applied Sciences*. Laurea University of Applied Sciences. https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113489

YLIOPISTO- JA AMMATTIKORKEAKOULU-PEDAGOGIIKASTA KORKEA-KOULUPEDAGOGIIKKAAN

Mari Murtonen, Hanna Alaniska, Laura Hirsto, Hanna Ilola, Merja Maikkola, Petri Nokelainen ja Liisa Postareff

Johdanto

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tavoitellaan opetuksen korkeaa laatua, jota on suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa viime vuosikymmeninä edistetty systemaattisesti tukemalla koko korkeakoulusektorin yhteistyötä opetuksen kehittämisessä. Voidaankin puhua yleisestä korkeakoulupedagogiikasta, joka sisältää sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulupedagogiikan.

Vaikka korkeakouluissa on yhtenäisiä tavoitteita opetuksen laadulle, opetushenkilökunnan pedagogiselle osaamiselle on erilaisia vaatimuksia. Myös opetussuunnitelmissa, tarjonnassa ja toteutuksissa on variaatiota korkeakoulujen välillä, vaikka yhteisiä linjauksia on tehty. Jyrhämän (2021) selvityksen mukaan näyttääkin siltä, että pedagogiset opinnot ovat pirstaleisia ja että yhteisen opettajuuden toteutumisesta sekä yhtenäisestä ja yleisestä pedagogisesta kelpoisuudesta puhuminen on Suomessa haastavaa.

Opetuksen kehittämisen voidaan kuitenkin katsoa olevan koko korkeakoulusektorilla systemaattista. Strategisen ajattelun ja strategisten prosessien vahvistumisen myötä 2000-luvun alusta alkaen opetuksen kehittämisen tavoitteet ovat pääasiassa olleet mukana kaikkien korkeakoulujen strategisissa tavoitteissa. Kehittämistä on rahoitettu korkeakoulujen perusrahoituksella, strategisella rahoituksella sekä opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämillä avustuksilla. Suuri vaikutus on ollut myös korkeakoulujen pedagogisilla verkostoilla. Lisäksi Suomessa on aktiivista korkeakoulupedagogista tutkimusta, joka on tukenut pedagogiikan kehittämistä.

Kuvaamme tässä artikkelissa sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun pedagogiikan kehitystä ja arvioimme yhteisen korkeakoulupedagogiikan mahdollisuutta ja suuntia huomioiden yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen erityislaadun. Yleisen korkeakoulupedagogiikan lisäksi pohditaan alakohtaisen

pedagogiikan tarvetta ja luonnetta. Esittelemme eri toimijoiden rooleja ja arvioimme Suomen mahdollisuutta toimia tutkimukseen perustuvan korkeakoulupedagogiikan suunnannäyttäjämaana.

Yliopistopedagogiikan kehitys

Suomalaisen yliopistolaitoksen historiassa ei ole koskaan ollut opetushenkilökunnalta asetuksilla vaadittua pedagogista kelpoisuusehtoa. Tämä on tyypillistä länsimaisille yliopistoille ja pohjautuu humboldtilaiseen yliopistoajatukseen, jonka mukaan korkeatasoinen sisältöosaaminen on tae opetuksen laadusta (esim. Murtonen, 2017). Opetushenkilökunta on kuitenkin itse toivonut perehtymistä pedagogisiin kysymyksiin, ja pedagogiset koulutukset ovat olleet hyvin suosittuja 1990-luvulta lähtien. Osa yliopistoista on vaatinut opetushenkilökunnaltaan pakollisia pedagogisia opintoja. Tyypillisin laajuus pakollisille opinnoille on ollut 10 opintopistettä, joskin myös 5, 15 ja 25 opintopisteen opintoja on vaadittu (Alaniska & Maikkola, 2020; Murtonen & Ponsiluoma, 2014).

Yliopistojen pedagogisten koulutusten kehittyminen on kulkenut käsi kädessä alan tutkimuksen kehittymisen kanssa. Yliopistojen korkeakoulupedagoginen kehittäminen oli agendalla jo 1970-luvulla, ja komiteamietinnöstä (KM, 1979) saadaankin lukea uudenaikaisia pedagogisia ideoita. Oletettavasti kuitenkin vallalla olleet behavioristiset kasvatustieteelliset näkemykset, jotka olivat ristiriidassa opettajien omien pedagogisten ajatusten kanssa, johtivat siihen, että pedagogiset koulutukset eivät tuolloin tulleet suosituiksi. Vasta 1990-luvulla konstruktivististen oppimiskäsitysten sekä yliopiston oppimista ja opetusta koskevan tutkimuksen myötä yliopistot alkoivat uudelleen tarjota pedagogia koulutuksia henkilökunnalleen ja ne nousivat suosioon.

Bolognan prosessin (Bolognan julistus, 1999) käynnistämän opetuksen pedagogisen kehittämisen tarpeen myötä 2000-luvun alussa yliopiston opetushenkilökunnan pedagogiseen osaamiseen ja pedagogiseen koulutukseen alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Yhteistä eurooppalaista korkeakoulutuksen aluetta (engl. European Higher Education Area, EHEA) luotaessa on tavoiteltu ymmärrettävissä ja vertailtavissa olevia ja yhdenmukaisia tutkintorakenteita ja mitoitusjärjestelmää, jonka myötä termit osaamistavoite, osaamisperustaisuus, kompetenssit, geneeriset taidot ja ydinainesanalyysi ovat tulleet keskeisiksi opetuksen kehittämisessä (Murtonen ym., 2017; González & Wagenaar, 2006).

Pedagogiseen osaamiseen on 2000-luvun aikana kiinnitetty aikaisempaa tarkemmin huomiota myös henkilökunnan rekrytointivaiheessa. Yliopistoissa

on pyritty laatimaan yhteisiä matriiseja opetustaidon arviointiin, jossa pedagoginen koulutus on ollut yhtenä osa-alueena. Taustalla voi nähdä yhteyksiä aiempaan lainsäädäntöön, jossa erityisesti professorin tehtävän kelpoisuudesta ja rekrytoinnista on pyritty säätämään. Uuden yliopistolain mukaan (24.7.2009/558) henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja valintamenettelyistä määrätään tarkemmin johtosäännössä, mikä on voinut johtaa erilaisiin käytäntöihin ja määrittelyihin eri yliopistoissa. Vaikka vanhassa korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusasetuksessa mainittiin eksplisiittisesti pedagoginen koulutus, ei sitä useinkaan ole vaadittu professoreilta käytännössä, vaan tutkimusansiot ovat olleet keskeinen arviointiperuste professuureihin valittaessa.

Yliopistopedagogisten opintojen tarjoamisessa voi havaita kahdenlaista lähestymistapaa. Niissä yliopistoissa, joissa yliopistopedagogiikalla on vahva yhteys kasvatustieteen tiedekuntaan ja opettajankoulutukseen, tarjotaan pääsääntöisesti 60 opintopisteen opettajankelpoisuutta tuottavia opintoja, joissa tutkimusperustaisuus on keskeisenä periaatteena. Sellaisissa yliopistoissa, joissa pedagogista koulutusta tarjoavat erilliset palveluyksiköt, pääpaino on enemmän välineellisessä hyödyssä pedagogisten käytänteiden kehittämiseksi. Vuonna 2014 kaikki Suomen yliopistot tarjosivat jo joitakin yliopistopedagogisia opintoja henkilöstölleen, ja viisi yliopistoa koko 60 opintopisteen yliopistopedagogisia opintoja, jotka tuottavat laaja-alaisen opettajakelpoisuuden (Murtonen & Ponsiluoma, 2014). Tultaessa 2020-luvulle tilanne oli pysynyt samana (Jyrhämä, 2021).

Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehitys

Ammattikorkeakoulujen pedagogiikkaa on luonnehtinut koko ammattikorkeakoulujen historian ajan työelämälähtöisyys. Lähtökohta on määritelty ammattikorkeakoululaissa (Ammattikorkeakoululaki 2014, 4§), joka antaa ammattikorkeakouluille työelämää ja aluekehitystä edistävän tehtävän. Tehtävä on vaikuttanut pedagogisiin ratkaisuihin ja haastanut opettajia etsimään innovatiivisia, työelämäläheisiä oppimisympäristöjä ja kehittämään oppimisprosesseja yhdessä työelämän kanssa (ks. esim. Laitinen-Väänänen ym., 2008; Nurmi & Mahlamäki-Kultanen, 2015). Pedagogiikan merkitystä on lisännyt ammattikorkeakoulujen vahva alueellinen koulutustehtävä, jonka tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden sekä geneerisiä että ammatilliseen alaan sitoutuneita kompetensseja. Ammattikorkeakoulujen yhteydessä voidaankin puhua työelämä- ja integratiivisesta pedagogiikasta, joissa oppimisyhteisön muodostavat sekä opiskelijat, opettajat että työelämän toimijat (Pakkala ym., 2019).

Ammattikorkeakouluasetuksessa oli vuoteen 2015 saakka vaatimus siitä,

että lehtorin ja yliopettajan tehtävissä toimivalla pitää olla suoritettuna pedagogiset opinnot (60 op, kelpoisuusasetus 986/1998). Vaikka vaatimus on asetuksen uudistamisen yhteydessä poistunut, käytännössä pedagogiset opinnot vaaditaan opetushenkilökunnalta rekrytointivaiheessa tai suoritettavaksi tehtävään valinnan jälkeen 2–3 vuoden aikana. Tämä on määritelty lähes kaikkien ammattikorkeakoulujen johtosäännöissä tai muissa toimintaa säätelevissä asiakirjoissa. Ammattikorkeakoulujen opettajat ovat pääsääntöisesti suorittaneet opettajaopintonsa ammatillisissa opettajankoulutuksissa, joissa edellytyksenä on oman alan korkeakoulututkinto ja vahva työelämäkokemus.

Viime aikoina on keskusteltu tarpeesta tavoitella laajempaa sivistystä ja yhteiskunnallista osaamista käytännönläheisen osaamisen lisäksi (ks. Heikkinen & Kukkonen, 2019). Ammattikorkeakouluissa on ryhdytty kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota esimerkiksi geneerisiin taitoihin, ja tässä mielessä ne lähentyvät yliopistoja. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen lähentymistä on nähty myös siinä, että ammattikorkeakoulujen tutkimusaktiivisuus on lisääntynyt (Heikkinen & Kukkonen, 2019). Ammattikorkeakoulukentällä on tehty yhä enemmän opetuksen, ohjauksen ja oppimisen tutkimusta ja tutkimukseen pohjautuvaa pedagogista kehittämistä. Viimeaikainen tutkimus on kohdistunut erityisesti ammattikorkeakoulujen opettajiin (esim. Kullaslahti ym., 2015; Kunnari, 2018; Mäki ym., 2019; Töytäri, 2019; Vanhanen-Nuutinen ym., 2013).

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen lähentymistä on nähty myös siinä, että ammattikorkeakoulujen tutkimusaktiivisuus on lisääntynyt.

Yleisen ja alakohtaisen pedagogiikan tarve

Yliopistopedagogiikan kouluttajille on tuttua, että pedagogisesti koulutettavat ovat opintojensa alussa ihmeissään ja innoissaan siitä, että pedagogisista asioista voi puhua jonkun kanssa, että samat kysymykset ovat opettajien mielessä yli tiedekuntarajojen ja että pedagogisia asioita on jopa tutkittu! Yleiset oppimiseen ja koulutukseen liittyvät asiat ja kysymykset yhdistävätkin eri tieteenalojen opetus- ja ohjaushenkilöstöä.

Kun edetään pidemmälle pedagogisissa opinnoissa ja opettajat saavat vastauksia yleisiin pedagogisiin kysymyksiinsä, nousee tarve saada tietoa oman alan opettamisesta ja opiskelijoiden oppimisesta. Yliopistopedagogiikan tutkimuksissa on tullut ilmi, että oppimisen, opiskelun ja pedagogiikan haasteet voivat olla eri aloilla hyvinkin erilaisia. Parpalan ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen mukaan eri tiedekuntien opiskelijoilla oli selvästi erilaisia oppimisen lähestymistapoja Helsingin yliopistossa. Esimerkiksi teologisessa tiedekunnassa oli eniten sellaisia opiskelijoita, joilla oli epäjärjestelmällinen mutta syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen, kun taas eläinlääketieteellisessä ja oikeustieteellisessä tiedekunnassa oli selvästi eniten järjestelmällisesti opintojaan lähestyviä opiskelijoita ja kasvatustieteellisessä puhtaasti syväsuuntautuneita opiskelijoita.

Myös opiskelijoiden motivaatiossa ja motiiveissa oman alansa opiskeluun on eroja. Esimerkiksi opettajankoulutuksen taustalta on löydetty välineellisiä, itsensä toteuttamisen motiiveja sekä altruistisia motiiveja (Han & Yin, 2016), kun taas teologisella alalla hengellisen kutsumuksen kokemukset ovat tärkeitä (Hirsto & Tirri, 2009). Uravalinnan kontekstuaaliset motiivit näyttävät selittävän yleisempiä oppimistilanteisiin liittyviä attribuutiota paremmin uravalinnan varmuutta (Hirsto, 2012), minkä on havaittu puolestaan olevan yhteydessä siihen, miten joutuisasti opiskelijoiden opinnot etenevät (Ketonen ym., 2016). Tällaiset tutkimustulokset ovat olleet tärkeitä koulutuksen erityispiirteiden ja haasteiden ymmärtämiselle, ja ne ovat mahdollistaneet tutkimusperustaisen opetuksen ja koulutuksen kehittämisen.

Tietyillä aloilla on pitkät perinteet oman alan pedagogiikan kehittämisessä. Esimerkiksi lääketieteen alalla on lukuisia kansainvälisiä, tieteellisiä lehtiä ja konferensseja, joissa keskitytään nimenomaan alan oppimiseen ja opettamiseen. Vastakohtana ovat pienet, usein humanistiset aineet, joiden aloilla tai edes lähitieteissä ei vastaavia foorumeita ole. Näin ollen onkin tärkeää, että opettajille tarjotuissa pidemmissä pedagogisissa koulutuksissa on mahdollista perehtyä juuri oman alan pedagogisiin kysymyksiin.

Ammattikorkeakouluja leimaa kolmen keskeisen tehtävän, opetus- ja ohjaustyön, tutkimuksen ja kehittämisen (TKI) sekä aluevaikuttamisen integraatio. Ammattikorkeakoulupedagogiikka sitoo opetus- ohjaustoiminnan osaksi tutkimus- ja kehittämistyötä sekä alueellista yhteistyötä ja tukee tutkintojen työelämälähtöisyyttä (Kotila, 2012; Mäki ym., 2019). 2000-luvun puolivälin jälkeen työelämälähtöisyyttä on tuettu osaamisperustaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, jotka integroivat työtä ja oppimista yhä vahvemmin toisiinsa (Mäki ym., 2019). Työelämäläheisyys liittyy myös ammattikorkeakoulujen vahvaan oppimisen pragmaattisuutta korostavaan otteeseen, jolloin tiedon ja teorian soveltaminen aidoissa oppimisympäristöissä on oppimisen ytimessä (Mäki

ym., 2019). Jotkin ammattikorkeakoulut ovatkin kehittäneet pedagogisia malleja, jotka tukevat työelämän tarpeisiin reagoimista ja käytännön ongelmien ratkaisua, kuten Laurean LbD (Learning by Developing), Turun ammattikorkeakoulun Innovaatiopedagogiikka sekä XAMKin tulevaisuussuuntautunut koulutus (ks. Nurmi & Mahlamäki-Kultanen, 2015).

Kiinnostavan esimerkin alakohtaisen pedagogiikan luonteesta ja tavoitteista tarjoaa tekniikan alan korkeakoulutukseen kohdistuva tekniikan pedagogiikka. Työelämä on tekniikan alan opinnoissa vahvasti läsnä heti opintojen alusta lähtien. Opiskelijoiden tulee kehittää opintojen kuluessa teoreettisen tiedon soveltamista työelämän kontekstissa, sillä pro gradu -tutkielmat ja diplomityöt tehdään useimmiten yhteistyössä yritysten kanssa, työelämän määrittelemien tarpeiden perusteella. Myös opettajilta ja opinnäytetöiden ohjaajilta edellytetään läheisiä kontakteja työelämään, koska tekniikan alojen tutkimuksen ja opetuksen kehitys on symbioosissa työelämän ajankohtaisten teknologisten ratkaisujen ja haasteiden kanssa. Tekniikan pedagogiikan tutkimus pyrkii tukemaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon vuoropuhelua tekniikan alan työelämään ja oppimisympäristöihin kohdistuvan tutkimuksen kautta (ks. esim. Lehtonen ym., 2021).

Siirtyminen toiselta asteelta yliopistoon edellyttää useimmilta opiskelijoilta uudenlaisten opiskelumenetelmien omaksumista ja oppimisen säätelyn kehittämistä. Opiskelijoiden minäpystyvyys joutuu koetukselle, koska opiskeltavat asiat muuttuvat toisen asteen koulutukseen verrattuna haastavammiksi ja itseohjautuvuuteen liittyvät odotukset nousevat uudelle tasolle. Tekniikan pedagogiikka pyrkii tukemaan oppimaan oppimisen ja oppimisen säätelyn kehittymistä tutkimalla erilaisten interventioiden vaikutuksia, esimerkiksi liittyen käänteiseen oppimiseen (flipped learning) kaikille opiskelijoille pakollisten insinöörimatematiikan kurssien yhteydessä (Rämö ym., 2021).

Sujuva siirtyminen tekniikan alan opiskelijasta oikean työelämän ammattilaiseksi on korkeakoulutuksen suuri haaste. Opinnot koetaan helposti liian ”akateemisiksi”: niissä painotetaan matemaattista osaamista sekä tutkimuksen tekemiseen liittyviä taitoja johtajuuden, yrittäjyyden ja luovuuden kehittämisen sijaan (ks. esim. Pyrhönen ym., 2020). Tekniikan pedagogiikan tutkimus mahdollistaa opiskelijoiden ja opettajien kokemusten kartoittamisen ja analyyttisen lähestymistavan oppimisympäristöjen kehittämiseen esimerkiksi

Tietyillä aloilla on pitkät perinteet oman alan pedagogiikan kehittämisessä.

aktivoivien opetusmenetelmien osalta (Hartikainen ym., 2019). Tekniikan pedagogiikan tutkimus tarjoaa opetustehtävissä toimiville ajatuksia myös siitä, miten opetus voisi tukea yrittäjämäisten kompetenssien kehittymistä yliopisto-opintojen aikana (Saari ym., 2019). Lisäksi tekniikan pedagogiikka sisältää erityiskysymyksiä esimerkiksi tekniikan alojen miesvaltaisuudesta ja monikulttuurisuudesta.

Korkeakoulukentän kehittämisen toimijat

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö toteuttaa hallitusohjelmien mukaista valtakunnallista korkeakoulutuksen kehittämistä. EU:n tasolla on ollut monia prosesseja (esim. Bolognan julistus, 1999; González & Wagenaar, 2006), joilla on ollut suuri vaikutus suomalaiseen korkeakouluopetukseen. Korkeakoulujen koulutuksesta vastaavat vararehtorit ja johtajat toimivat yhteistyössä omien verkostojensa kautta (Arene & Unifi), ja tärkeässä roolissa korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä ovat olleet myös muut erilaiset verkostot. Korkeakoulujen sisällä ja yhteistyössä toteutetaan monenlaista pedagogista kehittämistä.

Yliopistopedagogiikan asiantuntija- ja yhteistyöverkosto, Peda-forum, perustettiin vuonna 1994. Verkoston tavoitteena on ollut tutkimuspohjaisen opetuksen kehittäminen, yhteistyön lisääminen sekä pedagogisen asiantuntijuuden jakaminen. Verkoston jäseniä ovat alusta lähtien olleet kaikki Suomen yliopistot. Peda-forum-verkosto on järjestänyt vuosittain Peda-forum-päivät vuorollaan eri yliopistoissa. Peda-forum kokosi opetuksesta vastaavat vararehtorit ensimmäiseen yhteiseen tapaamiseen vuonna 2003, jonka jälkeen tapaamiset ovat jatkuneet. Verkosto julkaisee Y*liopistopedagogiikka – Journal of University Pedagogy* -lehteä (aik. Peda-forum-tiedotuslehti), jossa on sekä tieteellisten, vertaisarvioitujen artikkelien osasto että referoimattomien kirjoitusten osastoja. Lehden rahoituksesta vastaavat yliopistot yhdessä.

Peda-forumin keskeinen yhteistyömuoto on ollut yliopistopedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien verkosto (KouKe-verkosto). Verkosto on yhdenmukaistanut valtakunnallista yliopistopedagogista koulutustarjontaa, tehnyt kannanottoja ja jakanut parhaita käytäntöjä. Verkoston yhteistyön tuloksena kehitettiin valtakunnallinen kompetenssimatriisi, jota käytetään eri yliopistojen yliopistopedagogiikan koulutusten suunnittelun työvälineenä. Peda-forum on tehnyt kansainvälistä yhteistyötä ICED:in (Consortium for Educational Development) sekä Nordic-Baltic Network in Higher Education Development -verkoston kanssa.

Ammattikorkeakouluissa toimii pedagogisista toiminnoista vastaavien kehittäjien ja tutkijoiden Kopeda-verkosto, jonka tavoitteena on kehittää

korkeakoulupedagogista osaamista ja johtamista. Verkosto järjestää vuosittain työseminaareja ajankohtaisista korkeakoulupedagogisista teemoista, räätälöi kehittämisohjelmia, osallistuu kehittämishankkeisiin ja tuottaa ammattikorkeakoulupedagogisia julkaisuja.

Vuosina 2002–2009 ammattikorkeakoulusektorilla toimi KeVer-kehittämisverkosto, joka julkaisi omaa verkkolehteä. Nykyisin lehti on nimeltään UAS Journal. Sitä julkaisee ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry, ja sen kustantavat ammattikorkeakoulut yhdessä. Lisäksi ammatillisen koulutuksen kentällä toimii Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Lehden julkaisija on Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry ja kustantaja Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö sr.

Epävirallisten verkostojen haasteena on ollut löyhä rakenne. Esimerkiksi yliopistojen edellytykset pedagogiseen kehittämistoimintaan ovat vaihdelleet paljon Peda-forumin historian aikana. Yliopistouudistus heijastui voimakkaasti Peda-forumiin, jonka myötä esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön pedagogisille hankkeille myöntämä rahoitus loppui vuoden 2010 alusta. Tämä vaikutti Peda-forumin toiminnan hiipumiseen, ja yhteistyö yliopistojen välillä oli useita vuosia vähäistä.

Peda-forumin toiminta sai uutta suuntaa opetus- ja kulttuuriministeriön Korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä (KOPE) -kärkihankkeen aikana vuosina 2017–2019. Hankkeen aikana Peda-forum-toimintaa yritettiin virallistaa ja löytää sille toimiva ja vakaa rakenne, mutta työ jäi hankkeen aikana kesken. Vuonna 2019 hankkeessa laajennettiin Peda-forumin toimivaa KouKe-verkostoa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen korkeakoulupedagogisten kouluttajien ja kehittäjien verkostoksi.

Koukelaiset tunnistivat Peda-forumin hiipumisen mutta myös tarpeen laajemmalle yhteistyölle. Tämän yhteistyön konkretisointi käynnistettiin KOPE-hankkeessa yhteisen nettisivuston ja kotipesän rakentamisen kautta. Hankkeen aloitteesta Oulun yliopisto ja ammattikorkeakoulu järjestivät ensimmäiset ammattikorkeakoulun ja yliopiston yhteiset Peda-forum-päivät vuonna 2020 etätoteutuksena. Yhteisten päivien toteuttamista haluttiin jatkaa, ja KouKe-verkosto linjasi, että päivät olisivat vuodesta 2021 alkaen Korkeakoulupedagogiikan päivät. Yhteistyö rehtoritasolla aloitettiin jo vuonna 2019, jolloin ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutuksesta vastaavat johtajat tapasivat ensimmäistä kertaa verkoston kutsumina.

KouKe-verkosto sai vuonna 2021 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien osaamisen kehittäminen (Kokko) -hankkeeseen. Hankkeessa edistetään vuosina 2021–2023 korkeakoulupedagogista osaamista neljän teeman kautta: 1) vertaisoppiminen, 2) jatkuvan oppimisen pedagogiikka

ja digipedagogiikka, 3) yhteisöllinen ja hyvinvoiva korkeakoulu ja 4) pedagoginen johtamistoiminta. Kokko-hanke jatkaa KOPE-hankkeessa aloitettua korkeakoulupedagogiikan yhteistyön rakentamista.

Yhteisen korkeakoulupedagogiikan mahdollisuudet, rajat ja tulevaisuudennäkymät

2000-luvun alussa yliopisto- ja ammattikorkeakoulupedagogiikka voitiin erottaa omina suuntauksinaan ja taustalla olivat erilaiset lait, mutta tultaessa 2020-luvulle erot eivät enää ole selviä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tehnyt aktiivisesti työtä yhteistyön kehittämisessä. Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on monia tunnistettuja yhteisiä korkeakoulupedagogisia toimintoja ja käytäntöjä, ja tutkimusperustaisuus on molemmissa pedagogisen kehittämisen perustana. Tutkimusperustaisuutta voidaan kuitenkin tarkastella monesta näkökulmasta, ja sen rooli kehittämisessä linkittyy myös siihen, ketkä korkeakouluissa tekevät pedagogista kehittämistä ja minkälainen rooli sillä on korkeakoulujen toiminnoissa ja käytännöissä (vrt. Hirsto & Löytönen, 2011). Näissä on eroja yliopistojen ja korkeakoulujen välillä.

Korkeakouluoppimisen laadun sinivalkoiset linjaukset (2017) tunnisti korkeakoulupedagogisen laadun tekijöiksi oppimisen arvostuksen, oppimista sekä opintojen etenemistä tukevan opetuksen ja ohjauksen, opetusosaamisen ajantasaisuuden ja yhteisöllisen toimintakulttuurin. Osaamisperustaisuus on myös tavoitteena molemmilla korkeakoulusektoreilla (Mäkinen & Annala, 2010; Kullaslahti & Yli-Kauppila, 2014; Alaniska ym., 2019).

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen fuusiot ovat myös yhdistäneet toimintoja (Heikkinen & Kukkonen, 2019). Esimerkiksi Tampereen yliopiston ja ammattikorkeakoulun vuonna 2019 muodostamassa korkeakouluyhteisössä uudistuvan korkeakouluyhteisön pedagogisen osaamisen kehittämisen toimintamalliksi valittiin Teaching and Learning Centre (TLC), jolle on myös kansainvälisiä esimerkkejä. Tampereen korkeakouluyhteisön TLC on verkosto, joka kokoaa pedagogisen asiantuntemuksen sekä opettajien tarvitseman tiedon ja palvelut yhteen. Lisäksi TLC tukee kaikkia korkeakouluyhteisössä opetustyötä tekeviä lisäämällä yhteisöllisyyttä ja verkostoitumisen mahdollisuuksia.

Yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on monia tunnistettuja yhteisiä korkeakoulupedagogisia toimintoja ja käytäntöjä.

Korkeakoulupedagogiikan kentällä on toteutettu useita kehittämishankkeita, joissa kehitetyt pedagogiset ratkaisut ja toimintatavat ovat osin jääneet elämään korkeakoulujen arjessa. Hankkeiden pirstaleisuus ja lyhytjänteisyys kuitenkin haastavat kehittämisen jatkuvuuden. Tutkimuksellisen otteen ja korkeakoulujen välisen tutkimusyhteistyön vahvistamisella voitaisiin edistää systemaattista, tarkoituksenmukaista ja pitkäjänteistä korkeakoulupedagogiikan kehittämistä. Korkeakoulusektorilla on monia yhteisiä pedagogisia kysymyksiä ja kehittämiskohteita, joten yhteistyötä kannattaa voimistaa ja kehittää. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on myös omia erityispiirteitään, samoin kuin eri substanssialoilla, jotka tulee huomioida pedagogisessa tutkimuksessa ja kehittämisessä. Sekä oppimisen yleiset piirteet että alakohtaiset erot luovat pohjan opetustyön suunnittelulle ja opetusmenetelmien valinnalle (Lastusaari ym., 2019).

Toomin ja Pyhältön selvityksen (2020, ss. 19–23) mukaan keskeiset korkeakoulupedagogisen osaamisen ajankohtaiset kysymykset liittyvät oppimiseen ja opetukseen, hyvinvointiin sekä kehittämiseen ja johtamiseen. Pedagogisen johtamisen tunnistaminen ja tukeminen on keskeistä korkeakoulupedagogiikan systemaattisessa ja pitkäjänteisessä kehittämistyössä. Opiskelijoiden ja opettajien hyvinvoinnin merkitys osana laadukasta opetusta ja oppimista on tunnistettu, mutta tutkimusta oppimisen, opetuksen ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä korkeakoulukontekstissa on toistaiseksi vielä vähän. Opettajien hyvinvointi ja positiiviset opetukseen liittyvät tunteet sekä pedagoginen osaaminen kulkevat käsi kädessä ja tukevat toisiaan (ks. Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Postareff ym., 2021), samoin kuin opiskelijoiden laadukas oppiminen ja hyvinvointi (Asikainen ym., 2020). Lisäksi opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa (Kiltz ym., 2020), joten hyvinvointia tukevan oppimisympäristön rakentaminen on keskeinen korkeakoulupedagogiikan tehtävä tulevaisuudessa.

Lähihistoria on opettanut, että meillä tulee olla myös suunnitelmia erilaisten uusien tilanteiden ja uhkien varalle. Opettajien pedagogisen asiantuntijuuden kehittymisen tutkiminen antaa tietoa siitä, miten opettajaa ja koko opettajien yhteisöä voidaan tukea kehittymisessä sekä miten erilaisista yhteiskunnallisista kriiseistä selvitään parhaiten (Murtonen & Vilppu, 2020). Erilaiset sähköiset sovellukset ja yhteistyö verkon välityksellä avaavat monia uusia mahdollisuuksia mutta nostavat esiin myös uusia uhkia (Murtonen ym., 2019). Digitaalisten ratkaisujen pedagogisen perustan huomioiminen on ratkaiseva tekijä esimerkiksi Digivisio 2030 -hankkeen onnistumisessa.

Korkeatasoinen ja uskottava opetuksen ja koulutuksen kehittäminen vaatii tuekseen aktiivista opetuksen, oppimisen ja koulutuksen tutkimusta. Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuus on tutkimusperustaisuudessa. Samojen

periaatteiden tulee olla myös korkeakoulutasolla pedagogiikan ja laaja-alaisen opettajakelpoisuuden kehittämisen taustalla. Tutkimuksen tekemisen systemaattisuus yhdistettynä eri yliopistojen ja korkeakoulujen omiin tutkimuksellisiin vahvuuksiin tuottaa tärkeää tietoa kansallisesta kontekstista. Tätä tietoa opiskelijoiden oppimisesta ja korkeakouluopettajien pedagogisen osaamisen kehittymisestä ei korvaa pelkästään kansainvälisen tutkimuksen hyödyntäminen. Tutkimuksen systemaattisempi tukeminen mahdollistaisi proaktiivista yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikan kehittämistä, eli ongelmiin yritetään saada vastauksia ennen kuin ne ilmenevät. Perinteisesti korkeakoulupedagogiikka on ollut luonteeltaan reaktiivisempaa, eli pedagogiikan avulla on pyritty ratkomaan opetuksessa ilmenneitä ongelmia.

Mahdollisuudet laajaan ja hedelmälliseen yhteistyöhön ammattikorkeakoulu- ja yliopistopedagogiikan välillä ovat olemassa, mutta samalla korkeakoulusektorien eroavaisuuksia on syytä kunnioittaa. Tutkimusperustainen ja proaktiivinen kehittäminen varmistaa laadukkaan opetuksen sekä opettajien ja opiskelijoiden hyvinvoinnin. Se antaa Suomelle myös mahdollisuuden toimia korkeakoulupedagogiikassakin suunnannäyttäjänä.

Mahdollisuudet laajaan ja hedelmälliseen yhteistyöhön ammattikorkeakoulu- ja yliopistopedagogiikan välillä ovat olemassa.

Lähteet

Alaniska, H., Keurulainen, H., & Tauriainen, T.-M. (toim.) (2019). *Osaamisperustaisia käytäntöjä korkeakouluissa*. Oulun ammattikorkeakoulu. http://urn.fi/urn:isbn:978-951-597-176-0

Alaniska, H., & Maikkola, M. (2020). Korkeakoulujen pedagoginen koulutus. *Yliopistopedagogiikka*, *27*(1). https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/12/30/korkeakoulujen-pedagoginen-koulutus/

Ammattikorkeakoululaki (2014). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932 [Viitattu 3.3.2022]

Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual differences*, *78*, 101781.

Bolognan julistus (1999). http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf [Viitattu 24.2.2022]

González, J., & Wagenaar, R. (toim.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Tuning Project, Socrates-Tempus, University of Deusto & University of Groningen. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_EN.pdf

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher Motivation Definition, Research, and Implications for Teachers. *Cogent Education*, *3*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*, *9*(4).

Heikkinen, H. L., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, *39*(4).

Hirsto, L. (2012). Certainty of career choice at the beginning of university studies: general strategies and attributions in achievement situations. *Studies for the learning society*, *2*(2–3), 35–45. https://doi.org/10.2478/v10240-012-0005-2

Hirsto, L., & Löytönen, T. (2011). Kehittämisen kolmas tila? – Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena. *Aikuiskasvatus*, *31*(4), 255–266. https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93953/52631

Hirsto, L., & Tirri, K. (2009). Motivational approaches to the study of theology in relation to spirituality. *Journal of Empirical Theology*, *22*(1), 88–102.

Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163554/OKM_2021_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ketonen, E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J., Wähälä, K., & Lonka, K. (2016). Am I in the right place?: Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, *51*, 141–148.

Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2020). 'When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either': Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in psychology*, *11*, 2283. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378

KM (1979). Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunta. Komiteanmietintö 1979:24.

Kotila, H. (2012). Koulutuskulttuuri käytännön tutkimuksen haasteena. Teoksessa H. Kotila,

& A. Mutanen (toim.), *Käytäntöä tutkimassa* (ss. 133–142). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Korkeakouluoppimisen laadun sinivalkoiset linjaukset (2107). https://www.oamk.fi/files/9015/1619/6924/B-W-paper_2018b.pdf

Kullaslahti, J., Karento, H., & Töytäri, A. (2015). *Opettajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittouman ammattikorkeakouluissa*. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kullaslahti, J., & Ylikauppila, A. (2014). *Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa -hankkeen loppuraportti*. Turun yliopisto. https://ospe.utu.fi/materiaalit/Osaamisperustaisuudesta_tekoihin.pdf

Kunnari, I. (2018). *Teachers changing higher education: From coping with change to embracing change*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-4551-2

Laitinen-Väänänen, S., Majuri, M., & Vanhanen-Nuutinen, L. (2008). Ammattikorkeakouluopettajuudelle työelämän kehittämistehtävissä rakentuvat merkitykset. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.), *Osaamisen muutosmatkalla*. Edita.

Lastusaari, M., Laakkonen, E., & Murtonen, M. (2019). Persistence in Studies in Relation to Learning Approaches and First-Year Grades: A Study of University Chemistry Students in Finland. *Chemistry Education Research and Practice*, *20*, 452–467.

Lehtonen, E., Nokelainen, P., Rintala, H., & Puhakka, I. (2021). Thriving or surviving at work: how workplace learning opportunities and subjective career success are connected with job satisfaction and turnover intention? *Journal of Workplace Learning*, *34*(1), 88–109.

Murtonen, M. (2017). Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Murtonen, M., Halttunen, T., Lappalainen, M., & Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Murtonen, M., Laato, S., Lipponen, E., Salmento, H., Vilppu, H., Maikkola, M., Vaskuri, P., Mäkinen, M., Naukkarinen, J., Virkki-Hatakka, T., Pajarre, E., Selänne, S., & Skaniakos, T. (2019). Creating a National Digital Learning Environment for Enhancing University Teachers' Pedagogical Expertise – The Case UNIPS. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18*(13), 7–29.

Murtonen, M., & Ponsiluoma, H. (2014). Yliopistojemme tarjoamien yliopistopedagogisten opintojen historia ja nykyhetki. *Yliopistopedagogiikka*, *21*(1), 7–9. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistojemme-tarjoamien-yliopistopedagogisten-opintojen-historia-ja-nykyhetki/

Murtonen, M., & Vilppu, H. (2020). Change in university pedagogical culture – The impact of increased pedagogical training on first teaching experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *19*(3), 367–383.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S., & Hakamäki, S. P. (2019). *Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.Haaga-Helia. fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Tutkimus-ja-kehittaminen/julkaisut/kivia-ja-keitaita.pdf

Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, *4*(4). https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68239

Nurmi, R., & Mahlamäki-Kultanen, S. (2015). Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, *17*(3), 24–40.

Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T., & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa – Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, *21*(4), 62–72.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(2), 269–282. https://doi.org/10.1348/000709909X476946

Postareff, L., Lahdenperä, J., & Virtanen, V. (2021). The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, *23*(3), 13–27.

Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher education*, *36*(7), 799–813.

Pyrhönen, V.-P., Niiranen, S., & Pajarre, E. (2020). Newly graduate engineers' development of expertise and personal competencies. *Információs Társadalom*, *2*, 70–83. https://dx.doi.org/10.22503/inftars.XX.2020.2.5

Rämö, J., Nokelainen, P., Kangaslampi, R., Viro, E., Kaarakka, T., Nieminen, M., Hirvonen, J., & Ali-Löytty, S. (Arvioitavana). Engineering students' approaches to learning in student-centred mathematics courses before and during the COVID-19 pandemic.

Saari, U., Nokelainen, P., Venesaar, U., & Mäkinen, S. (2019). Assessment of the competencies supporting the entrepreneurial attitude of Finnish engineering students. http://urn.fi/URN:NBN:fi:tty-201909042063

Toom, A., & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6

Töytäri, A. (2019). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7811-2

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V., & Farin, V. (2013). *Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

2.
Kestävä korkeakoulu-pedagogiikka

KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN ETIIKASTA

Mervi Friman ja Arto Mutanen

Asiantuntijan etiikasta

Pohdimme artikkelissamme korkeakoulupedagogiikan eettisiä kysymyksiä. Käsityksemme on, että korkeakoulupedagogiikan perustavat eettiset valinnat konkretisoituvat siinä, millaiset eettiset tiedot ja taidot valmistuvat opiskelijat saavat sekä miten pedagogiikka reagoi ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin.

Ammattietiikan koulutusta tarkastellessaan Norman E. Bowie (2006) tuo esiin, että ammattien eettisten normistojen rooli on keskeinen. Havainto ei sinällään ole yllättävä – ammattien eettiset normistot ovat tarkoitetut eettiseksi perustaksi, jonka varaan vastuullista ammattilaisuutta on mahdollista rakentaa. Bowien (2006) mukaan ammattietiikan koulutuksessa painotetaan usein ammattietiikan normiston esittelyä. Näin etiikka olisi tietty normisto, jota noudattamalla toimitaan oikein. Väärin toimiminen on poikkeamista eettisistä normeista.

Asiantuntijana toimiminen on vastuullista toimintaa, jossa asiantuntija joutuu työskentelemään vaikeiden, usein jopa ratkeamattomien ongelmien parissa. Tällaisia tilanteita kuvataan eettisinä dilemmoina, joihin ei löydy ratkaisua mistään eettisistä normistoista (Häyry, 2020).

Eri ammattialojen herkkyys eettisiin kysymyksiin vaihtelee. Martin Scheinin (1992) esittää kolme seikkaa, jotka kytkeytyvät ammatin eettiseen herkkyyteen. Nämä ovat ammatin arvopäämäärä, työn vapauteen liittyvä vastuullisuus ja työn kohteen luonne. Lista ei ehkä ole tyhjentävä mutta tuo hyvin esiin, miksi asiantuntijuuteen liittyvä eettinen pohdinta on erityisen tärkeää ja miksi se korkeakoulutuksessa painottuu disiplinäärisesti.

Opettaja, lääkäri, poliisi ja sotilas työskentelevät aloilla, joilla on tietty yhteiskunnallisesti merkittävä arvopäämäärä: opettaja toimii kasvattajana, lääkäri tuottaa terveyttä, poliisi ja sotilas turvallisuutta. Kaikki nämä päämäärät ovat eettisesti herkkiä. Kun asiantuntijalle annetaan tietty vapaus, hänelle tulee vastuu tämän vapauden käyttämisestä. Maallikoiden tulee voida luottaa asiantuntijoiden tekemiin päätöksiin. Asiantuntijoille syntyy vastuu tekemistään – ja myös tekemättä jättämistään – päätöksistä. Päättäessään vakavan sairauden

hoidosta lääkäri on tekemisissä elämän ja kuoleman kysymysten parissa. Tällaisiin kysymyksiin liittyy voimakas eettinen paino. (Niiniluoto, 2020.)

Kun puhutaan ammattietiikasta normien kautta, eettisyys rinnastuu helposti juridisuuteen. Aina ei ole helppoa tehdä eroa eettisten ja juridisten normistojen välille (Scheinin, 1992). On kuitenkin tärkeää kyetä tekemään erottelu käsitteellisesti. Niin sanottu Nürnbergin periaate tuo esiin, että eettinen velvollisuus voi olla oikeusnormistoa velvoittavampaa (Scheinin, 1992).

Ammattietiikassa on kyse sekä suurista globaaleista että pienistä ammattikäytänteiden kysymyksistä. Asiantuntijatyön tulee ilmentää vastuullisuutta, mikä on ammattikorkeakoulutuksen esiin nostama näkökulma. Tällainen vastuullisuus kattaa laajan kirjon relevantin tietoperustan ja ammattitaidon ylläpitämisestä, työn hyvin tekemisestä aina globaaliin vastuullisuuteen saakka. (Friman, 2004.)

Globaali vastuullisuus ei enää ole ajatuksena lainkaan vieras, mutta vastuullisuutta ei ole helppoa toteuttaa (Furman, 2021). Meillä ei ole riittävästi tietoja ja taitoja, jotta tietäisimme varmuudella. Emme kuitenkaan voi jäädä odottamaan tietojemme täydellistymistä, vaan meidän tulee ”lähteä yhdessä etsimään polkuja planetaariseen terveyteen, hyvinvointiin ja kestävään kehitykseen” (Furman, 2021, s. 301).

Furmanin ajatukset eivät ole uusia. Jo 1980- ja 1990-luvuilla Georg Henrik von Wright toi esiin teknologiseen elämänmuotoomme liittyviä piirteitä, joiden hän katsoi yhtäältä kytkeytyvän olennaisesti tieteellis-tekniseen rationaliteettiimme ja toisaalta tuottavan väistämättömästi globaaleja ympäristöongelmia. (Strang ym., 2020; Österman, 2021; Niiniluoto, 2020.)

Transdisiplinäärisyydestä ja dialogisuudesta

Ihminen on osa luontoa, mutta samalla hän muuttaa ja ohjaa luonnon kulkua. Osin tämä muuttaminen ja ohjaaminen on inhimillisen elämänmuodon seurausta, eikä sen seurauksia ole lainkaan pohdittu. Ihmisten toiminta on viime vuosikymmeninä muuttanut merkittävästi maapallon pintaa, ilmakehää, valtameriä ja ravinnekiertoja. Taloudellisen kestävyyden ja luonnon monimuotoisuuden yhteentörmäykset samoin kuin kehittyneiden ja kehittyvien maiden vastuunjako ovat monitahoisia politiikan ja talouden ympärille kietoutuvia kysymyksiä.

Vuosisataamme voikin kutsua antroposeenin tai kapitaloseenin ajaksi. Antroposeenilla viitataan siihen, että planeettamme on siirtynyt aikakauteen, jolloin ihmislajista on tullut ratkaiseva maan pintakerrosta muuttava tekijä, vaikkakin eri ihmisten vaikutukset ovat jakaantuneet epätasaisesti. Kapitaloseeni

puolestaan asettaa keskiöön kapitalistisen tuotantotavan, jossa halpa tai ilmainen luonto, työ ja ravinto mahdollistavat ihmiskunnan dominanssin maajärjestelmässä. Biosfäärimme lähestyy vaihetta, jossa ihmisen elinmahdollisuudet vaarantuvat, ellei sivistykseen liitetä ei-inhimillistä hyvinvointia. (Heikkinen, 2018.) Siten von Wrightin kirjoitukset ovat nykyisin ajankohtaisempia kuin ilmestymisensä aikoihin (Strang ym., 2020; Österman, 2021).

Von Wright toteaa, että nykyinen katastrofaalinen tilanne ei ole vain satunnainen seuraus vaan tieteellis-teknisen järkemme aiheuttama. Joudumme vakavasti pohtimaan, mihin elämänmuotomme perusteiden harkinta voi ylipäätään perustua. Onko lopputuloksena seuraava von Wrightin (1987, 140) eskatologinen huomio: ”[T]ieteeseen pohjautuva teollinen teknologia jatkaa riehakasta tanssiaan bakkanttisessa huumassa kohti tulevaisuutta. Rinnan tämän kehityksen kanssa luonto saastuu ja raiskautuu yhä pahemmin, ja menetettyjä luonnonvaroja korvataan keinotekoisilla tuotteilla ja uusilla energiamuodoilla.”

Mikäli nykyinen kriisi ilmentää rationaliteettimme legitimaatiokriisiä, on vaikeaa nähdä, miten kykenisimme yhdessä etsimään polkuja kestävään kehitykseen. Olemmeko tilanteessa, jossa joudumme suojelemaan yhteiskuntaa tieteeltä ja asiantuntijoilta, kuten Feyerabend (2006) esittää? Joka tapauksessa joudumme puntaroimaan asiantuntijuuteen liittyvää tieto- ja taitoperustaa. Tällainen puntarointi on sekä tieto-opillista että eettistä (Chochinove, 2013; Marcum, 2011).

Planetaariset ongelmat vaativat erilaisia asiantuntijoita. Beck (1995, ss. 74–78) näki jo yli kaksikymmentä vuotta sitten, että asiantuntijoiden välinen refleksisyys on ainoa mahdollisuus globaalien ongelmien ratkaisemiseen. Hänen mukaansa eri alojen asiantuntijoiden välisissä keskusteluissa ongelmat olisivat ratkaistavissa huolimatta erilaisista metodeista, laskentamalleista, normeista, rutiineista ja suunnitelmista.

Interdisiplinäärisyys onkin saanut osakseen suurta kiinnostusta (Frodeman, 2017). Yleisellä tasolla on vaikeaa kuvailla, mikä tekee interdisiplinäärisistä ja transdisiplinäärisistä hankkeista hedelmällisiä (Koskinen ym., 2016). Beck (1995) osui valitettavasti varsin oikeaan aprikoidessaan, että ennen ymmärryksen syntymistä on edessä pahimmillaan pitkällinen valtataistelu, jossa saastuttajateollisuus ja sen kohteeksi joutuneet ajautuvat yhteentörmäyksiin. Tällaisten yhteentörmäysten analyysi edellyttää konfliktin historiallis-käsitteellistä analyysia, josta von Wrightin aikalaisanalyysi on selkeä esimerkki.

Planetaariset ongelmat vaativat erilaisia asiantuntijoita.

Käsillämme olevat globaalit ongelmat ovat malliesimerkkejä niin sanotuista pirullisista ongelmista.

Käsillämme olevat globaalit ongelmat ovat malliesimerkkejä niin sanotuista pirullisista ongelmista (wicked problems), joiden ratkaisu ei määritelmällisesti onnistu yhden tieteenalan tai yhden käytännön alan puitteissa. Ongelmien ratkaisuun on kehitetty heuristisia malleja, joita esimerkiksi Newell ja Simon (1972) tarkastelevat yksityiskohtaisesti. He tuovat esiin kiinnostavia piirteitä heuristisista menenetelmistä, mutta mitään helppoa tai varmaa keinoa ongelmien ratkaisuun heuristiikat eivät tuo.

Interdisplinäärisyys ja trasdisiplinäärisyys tarkoittavat eri alojen substanssitietäjien ja -taitajien yhteisiä kohtaamisia, joissa omasta asiantuntijuusalueesta kommunikointi ja sen eettisten prinsiippien tunnistaminen ovat keskeisiä (Brown ym., 2010; Sakao ym., 2018). Tällainen tiedon- ja taidonalojen ylittävä kommunikointi on tosiasiassa kuitenkin huomattavan vaikeaa (Koskinen, 2014). Heinosen (2017) mukaan onnistunut dialogi edellyttää fundamentaalia yhteisen toiminnan kohteen analysointia ja konsensusta sen luonteesta, laajuudesta ja olemuksesta. Dialogissa osapuolilta edellytetään paitsi oman osaamisalueen syvää tuntemusta myös erityisesti kykyä tunnistaa muiden osapuolien argumentoinnin arvo- ja tietoperusta.

Suomessa 1980-luvulla käyty von Wright–Allardt-debatti (Strang & Wallgren, 2020) osoittaa, miten vaikeaa on rakentaa hedelmällistä dialogia, mitä ei kuitenkaan pidä nähdä aidon dialogin rakentamisen vastustamisena. Ihmisiä yhdistää ihmisyys, jonka varaan on mahdollista rakentaa dialogisuutta. Uskontojen ja kulttuurien väliset rajat ylittävä globaali etiikka pitää ehdottomana tavoitteenaan rauhanomaista rinnakkaineloa, jonka siemeniä löytää eri uskonnoista ja maailmankatsomuksista (Heinonen, 2017; Küng, 1998). On kuitenkin hyvä huomata, että aatehistorialliset ja filosofiset tulkinnat näiden perustavien asioiden suhteen poikkeavat toisistaan (Häyry, 2004; 2020).

Korkeakoulupedagogiikan eettinen kysymys koskeekin dialogisen poikkitieteellisyyden todellistumista ja sen oppimisen mahdollistamista korkeakoulutuksessa. **Opetussuunnitelmiin on kirjattu ne organisatorisesti päätetyt tiedot ja taidot, myös eettiset, joita valmistuneilta ajatellaan edellytetyiksi.** Opetussuunnitelmat eivät ole vain formaali hallinnollinen suunnitelma, vaan niiden rakenne määrittää osaltaan asiantuntijuutta: sen ydintä, rajoja ja vastuuta. (Annala & Mäkinen, 2011.) Opetussuunnitelmat sisältävät myös ulkopuolista ohjausta niin työelämästä kuin politiikan eri tasoilta.

Korkeakoulutuksessa opettajien, tutkijoiden ja hallintohenkilöstön omalla esimerkillä on tärkeä rooli siinä, miten eettisyys välittyy opiskelijoille. Opettaja, joka kertoo ammattietiikan normistosta vailla henkilökohtaista sitoutumista eettisyyteen, antaa erilaisen käsityksen asiantuntijuuteen liittyvästä eettisyydestä kuin opettaja, joka omalla toiminnallaan ilmentää eettisyyttä. Hän esimerkiksi tukee avointa keskustelua niin tosiasiatiedoista kuin eettisyydestä ja huomioi opiskelijat keskustelussa vertaisinaan.

Parhaimmillaan tällainen snellmanilainen opetus uudistaa traditiota ja tukee opiskelijoiden vastuullista kriittisyyttä. Se ei kuitenkaan ole helppoa opettajille eikä opiskelijoille. Nykyinen korkeakoulupedagoginen ajattelu tukee tällaista koulutuksellista orientaatiota. Lisäksi myös työelämä, ainakin juhlapuheissaan, kannustaa työntekijöitä toimimaan uudistajina ja kehittäjinä (Niiniluoto, 2011). Niin työelämän kuin koulutuksen uudistaminen on vaativaa työtä ja sen toteuttaminen vie aikaa varsin paljon. Ei kuitenkaan tule liioitella työelämän muutoshalukkuutta (Siltala, 2017; Vähämäki, 2003; Himanka, 2016).

Kestävä kehitys – tämän päivän eettinen kysymys

On selvää, että asiantuntijakoulutuksen tulee perustua viimeisimpään tutkimukseen. Nykyisten globaalien kriisien keskellä vastuullisuus ja kestävyys koskettavat kaikkia tieteen- ja asiantuntijuuden aloja. Vain itse uudistumalla on mahdollista kouluttaa ratkaisijoita uudentyyppisiin ongelmiin. Koulutuksen keskeinen tehtävä on antaa valmiuksia jäsentää tulevaisuuden haasteita, joiden luonteesta ei määritelmällisesti tiedetä tällä hetkellä. (Mm. Clark ym., 2007; Ripple, 2017.) Tämä ei ole vain tiedollinen tehtävä vaan edellyttää eettisyyttä – kykyä eettiseen harkintaan ja puntarointiin (Friman, 2004; Biedenweg ym., 2013).

Korkeakoulut ovat tunnistaneet kestävän kehityksen ja vastuullisuuden merkityksellisyyden linjauksissaan (Arene, 2020; Unifi, 2020). Kestävän kehityksen problematiikka liittyy syvällisesti koko elämäntapamme perusteisiin. Länsimaisen rationalismin eräänä sisäänrakennettuna juonteena on yhtäältä usko jatkuvaan edistykseen ja toisaalta luottamus instrumentaaliseen järkeen (von Wright, 1987; 1992; Horkheimer & Adorno, 2008). Puhuttaessa kestävän kehityksen rakentamisesta joudumme samalla myös tarkastelemaan sitä rationaliteettia, jonka varaan tällainen rakennustyö voitaisiin tehdä.

On selvää, että monet tekniset laitteet ovat hyödyllisiä. Lääketieteelliset laitteet tuottavat terveyttä, matkapuhelimet helpottavat ihmisten yhteydenpitoa, lämpimät vaatteet ja talot suojaavat kylmältä. Ei ole syytä epäillä näiden hyödyllisyyttä. Kuitenkin tällainen hyödyllisyyden tarkastelu on luonteeltaan

instrumentaalista. Puhe hyödystä tai edistyksestä on luonteeltaan arvopuhetta. (Mutanen ym., 2018.)

Puhe arvoista on vaikeaa, von Wrightin (1987) mukaan oikeastaan mahdotonta. Tämä mahdottomuus kytkeytyy länsimaisen tieteellisen ajattelun syvään kehityskulkuun, jossa tieteen arvovapaus on edennyt pisteeseen, jossa emme oikeastaan enää voi ymmärtää antiikin kreikkalaisten arvoperustaista tiedettä. Johtopäätöksenä von Wright (1992, s. 150) esittää seuraavaa: ”Moderni edistyksen myytti on otaksuma, että ihmiset ja heidän yhteisönsä menestyvät paremmin ollessaan vapaita noudattamaan Kantin ohjetta luottaa järkeen pikemminkin kuin auktoriteettiin. Mitkään tosiseikat lukutaidottomuuden vähenemisestä, terveysolojen paranemisesta tai kasvavasta *per capita* tulosta eivät sinänsä voi todistaa otaksumaa oikeaksi.”

Tällä on vaikutusta siihen, miten suhtaudumme kestävään kehitykseen. Usein pyrkimyksenä on etsiä vähemmän saastuttavia keinoja toteuttaa samoja päämääriä kuin aiemmin. Tämä osaltaan tuo esiin sen, että meidän on vaikeaa ajatella arvoperustaisesti. Se, että tuhoamme maapallon vähän hitaammin, ei tee toimistamme kestävää. Toisaalta inhimillinen vastuumme niin ihmisiä kuin luontoa kohtaan edellyttää syvällisempää muutosta, jota von Wright laajassa esseetuotannossaan toi esiin. Puhe kestävän kehityksen puolesta ja sen edellyttämästä muutoksesta on sekä tosiasiallisesti että eettisesti tärkeää. Von Wright nosti vuonna 1973 esiin julkisen keskustelun eettisen merkityksen. Asiantuntijan tulee rohjeta ottaa kantaa vaikeisiin asioihin.

Ihminen ei ole luonnon ulkopuolinen kruunu tai tuhoaja vaan osa luontoa. Vaikka etiikka on ihmislähtöistä, ihmisten ja erityisesti asiantuntijoiden vastuullisuus on vastuullisuutta niin ihmiskunnasta kuin koko luomakunnasta. (Pihlström, 2020.)

Korkeakoulupedagogiikan akuutti eettinen kysymys on suhde kestävään kehitykseen. Edellä mainittu asiantuntijuuteen liittyvä rohkeus on sekä tiedollista että eettistä rohkeutta. Ihmisen kyky itselliseen harkintaan ja päätöksentekoon on sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön. Siten von Wrightin kannustus ”moraaliseen puhtaanapitotyöhön” julkisten esiintymisten kautta on pedagogisesti erittäin arvokasta. Vailla tällaista vastuullisuutta opetussuunnitelmien hyvät tavoitteet saattaisivat jäädä hurskaiksi toiveiksi.

Koulutuksen keskeinen tehtävä on antaa valmiuksia jäsentää tulevaisuuden haasteita, joiden luonteesta ei määritelmällisesti tiedetä tällä hetkellä.

Se, miten kestävän kehityksen teemat sijoitetaan opetusohjelmiin, riippuu monista käytännöllisistä seikoista, kuten organisaation strategisista painotuksista, koulutusohjelmarakenteesta ja organisaatiota ympäröivän yhteiskunnan elinkeinorakenteesta. Jotta voidaan saavuttaa syvällinen ja vaikuttava tutkimus- ja koulutusprofiili, tulee panostaa opetussuunnitelmatyöhön, mutta erityisesti henkilöstön koulutus- ja tutkimusprofiililien painotuksiin. Vain pätevä henkilöstö voi antaa pätevää koulutusta. (Mm. Rieckmann, 2018.)

Pedagogisesti kestävän kehityksen koulutus ei voi olla vain ammattietiikan normiston opettelua ja yhä tehokkaamman teknisen taituruuden harjoittelua, vaan koulutuksen tulee perehdyttää opiskelija vastuulliseen asiantuntijuuteen kaikessa haavoittuvuudessaan. Tässä merkityksessä von Wrightin aikalaisanalyysi tarjoaa yhden hedelmällisen keinon vakavien ongelmien kohtaamiseen. On mahdollista lähestyä jotain tiettyä ongelmaa ilman, että siihen on olemassa jokin oikea ratkaisu. Koulutuksessa tuleekin pyrkiä ongelman jäsennykseen eikä ratkaisujen antamiseen. Ratkaisut voivat – tai niiden tulee – jäädä hahmotelmiksi, mutta ongelman jäsennyksen tulee sisältää eri näkökulmia, joiden teoreettisten ja eettisten perusteiden tulee olla eksplikoituja.

Von Wrightin provokatiivinen pessimismi on myös pedagogisesti hedelmällinen tapa lähestyä vaikeita ja jopa ratkeamattomia ongelmia. Usein positiiviset ratkaisut jäävät tyhjiksi tai naiiveiksi. Tällöin helposti vajotaan teknisen utopismin valtaan. (Von Wright, 1987; Mazzarella, 2020.) Pihlström (2014) on soveltanut negatiivista metodologiaa eettisten ongelmien jäsennykseen. Hänen mukaansa käsityksemme hyvästä ja oikeasta syvenee, kun tarkastelemme niitä negatiivisen kautta.

Toiveikas, kriittinen asiantuntijuus

Korkeakoulupedagogiikan suuri lupaus on kouluttaa valistuneita kriittisiä asiantuntijoita, joilla on valmius kohdata sekä toisia asiantuntijoita että niin sanottuja tavallisia ihmisiä. Taito kohdata on niin eettisen kuin tiedollisen asiantuntijuuden keskeinen taito. Se toimii myös vastalääkkeenä kyyniselle epäilevälle asiantuntemukselle, jossa ei ole toivoa. Korkeakoulupedagogiikan eräs keskeisin piirre liittyy nimenomaan toiveikkuuteen. (Vlieghe, 2019.) Toiveikas, kriittinen asiantuntijuus ei sorru kyynisyyteen tai utopistisuuteen vaan taistelee järkevyyden puolesta.

Taito kohdata on niin eettisen kuin tiedollisen asiantuntijuuden keskeinen taito.

Wallgren (2020, ss. 33–34) esittää kaksi von Wrightin esiintuomaa mahdollisuutta käsissämme olevien suurten ongelmien ratkaisuksi: tieteellis-tekninen kulttuuri kykenee oikaisemaan kurssiaan kohti kestävää elämänmuotoa tai ihmiset muuttavat elämäntapaansa niin, että teknis-taloudellinen kasvu kääntyy kestävämmille urille. Se, onko kumpikaan näistä mahdollinen, riippuu asiantuntijoista, jotka ovat ratkaisemassa ongelmia. Siksi on tärkeää kouluttaa valistuneita, vastuullisia asiantuntijoita.

Lähteet

Allardt, E. (1988). Tiede yhteiskunnallisena kehitystekijänä. Teoksessa R. Lehti, T. Markkanen, & J. Rydman (toim.), *Isaac Newton – jättiläisen hartioilla* (ss. 28–41). Tähtitieteellinen yhdistys Ursa.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene. (2020). *Kestävä, vastuullinen ja hiilineutraali ammattikorkeakoulu – Ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen ja vastuullisuuden ohjelma*. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Kest%C3%A4v%C3%A4%20vastuullinen%20ja%20hiilineutraali%20ammattikorkeakoulu.pdf?_t=1606145574.

Annala, J., & Mäkinen, M. (2011). Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma tulkintojen kohteena. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, & V.-M. Värri (toim.), *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 104–129). https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-938

Beck, U. (1995). Politiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens, & S. Lash (toim.), *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio* (ss. 11–82). Vastapaino.

Biedenweg, K., Monroe, M. C., & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *14*(1), 6–14.

Bowie, N. E. (2006). 17 An ethical analysis of the trust relationship. Teoksessa R. Zaheer, & Bachman (toim.), *A Handbook of trust research*. Edward Elgar.

Brown, V. A., Harris, J. A., & Russell, J. Y. (2010). *Tackling Wicked Problems: Through the Transdisciplinary Imagination*. Earthscan.

Chochinov, H. M. (2013). Dignity in Care: Time to Take Action. *Journal of Pain and Symptom Management*, *46*(5), 756–759.

Clark, W. C. (2007). Sustainability science: a room of its own. *Proceedings of the National Academy of Sciences of U.S.A.* 104(6), 1737-1738.

Feyerabend, P. (2006). How to Defend Society Against Science. Teoksessa E. Selinger, & R. P. Crease (toim.), *The Philosophy of Expertise* (ss. 358–369). Columbia University Press.

Friman, M. (2004). *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto.

Frodeman, R. (toim.) (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (2. painos). DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001

Furman, E. (2021). Planetaarinen hyvinvointi – onko se ihmisen kokoista? Teoksessa I. Hetemäki, A.-K. Kuusisto, M. Lähteenmäki, & E. Väliverronen (toim.), *Hyvä ja paha tieto* (ss. 287–302). Gaudeamus.

Heikkinen, A. (2018). Ammattisivistyksen lupaus antroposeenin/ kapitaloseenin aikakaudella. *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään*, *56*, 305–327.

Heinonen, R. (2017). Global ethics and ethicality in peacekeeping – experiences from the field. Teoksessa A. Mutanen (toim.), *Ethical basis of human security*. Juvenes Print.

Himanka, J. (2016). Hyvä elämä on todellista. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.). *Hyvä elämä: käytäntö, tutkimus ja pedagogiikka*. Käytäntölähtöisen tutkimuksen yhdistys & Turun ammattikorkeakoulu.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2008/1944). *Valistuksen dialektiikka: filosofisia sirpaleita*. Vastapaino.

Häyry, M. (2004). Another Look at Dignity. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics* (2004), 13, 7–14.

Häyry, M. (2020). Causation, Responsibility, and Harm: How the Discursive Shift from Law and Ethics to Social Justice Sealed the Plight of Nonhuman Animals. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, *29*, 246–267. doi:10.1017/S096318011900104X

Koskinen, I. (2014). Critical Subjects: Participatory Research Needs to Make Room for Debate. *Philosophy of the Social Sciences*, *44*(6), 733–751.

Koskinen, I., & Mäki, U. (2016). Extra-academic transdisciplinarity and scientific pluralism: what might they learn from one another? *European Journal of Philosophy of Science*, *6*, 419–444.

Küng, H. (1998). Don´t be afraid of ethics! Teoksessa H. Küng, & H. A. Schmidt (toim.). *Global ethic and global reponsibilities*. SCM-Press.

Marcum, J. A. (2011). Care and Competence in Medical Practice: Francis Peabody Confronts Jason Posner. *Medicine, Health Care and Philosophy*, *14*, 143–153.

Mazzarella, M. (2020). Temppu, jolla totuus paljastetaan − Georg Henrik von Wright esseistinä. Teoksessa J. Strang, & T. Wallgren (toim.), *Georg Henrik von Wright – modernin ajan ajattelija* (ss. 115–128). Gaudeamus.

Mutanen, A., Houni, P., Mäntyvaara, J., & Kantola, M. (toim.) (2018). *Hyöty*. Turun ammattikorkeakoulu.

Newell, A., & Simon, H. (1972/2019). *Human Problem Solving*. Echo Point Books & Media.

Niiniluoto, I. (2011). *Dynaaminen sivistysyliopisto: sata puhetta ja kirjoitusta vuosilta 1987–2010*. Gaudeamus.

Niiniluoto, I. (2020). *Tekniikan filosofia*. Gaudeamus.

Pihlström, S. (2014). *Taking Evil Seriously*. Palgrave Macmillan.

Pihlström, S. (2020). Ilmastonmuutos eksistentiaalisena uhkana. Teoksessa S. Kyllönen, & M. Oksanen (toim.), *Ilmastonmuutos ja filosofia* (ss. 297–316). Gaudeamus.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development. Teoksessa S. Leicht, J. Heiss, & B. Won Jung (toim.), *Issues and trends in education for sustainable development* (ss. 39–59). Unesco.

Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M. I., & Laurance, W. F. World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, *67*(12), 1026–1028. https://doi.org/10.1093/biosci/bix125

Sakao, T., & Brambila-Macias, S. A. (2018). Do we share an understanding of transdisciplinary in environmental sustainability research? *Journal of Cleaner Production*, *170*, 1399–1403.

Scheinin, M. (1992). Johdanto. Teoksessa L. Hannikainen (toim.), *Eettiset säännöt*. Åbo Akademin ihmisoikeusinstituutti.

Siltala, J. (2017). *Keskiluokan nousu, lasku ja pelot*. Otava.

Strang, J., & Wallgren, J. (toim.) (2020). *Georg Henrik von Wright – modernin ajan ajattelija*. Gaudeamus.

Suomen yliopistojen rehtorineuvosto Unifi. (2020). *Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesit.* https://www.unifi.fi/viestit/kestavan-kehityksen-ja-vastuullisuuden-teesit/

Vlieghe, J. (2019). Education and hope. *Ethics and Education*, *14*(2), 117–125. DOI: 10.1080/17449642.2019.1587688

Vähämäki, J. (2003). *Kuhnurien kerho*. Tutkijaliitto.

Wallgren, T. (2020). 1900-luvun polttopisteessä − von Wright sai luomisvoimansa jännitteestä tieteisuskon ja kehityspessimismin välillä. Teoksessa J. Strang, & T. Wallgren (toim.), *Georg Henrik von Wright – modernin ajan ajattelija* (ss. 21–42). Gaudeamus.

von Wright, G. H. (1987). *Tiede ja ihmisjärki. Suunnistusyritys*. Otava.

von Wright, G. H. (1992). *Minervan pöllö*. Otava.

von Wright G. H., & Nousiainen, J. (1973). Aseet vaikenevat Vietnamissa. Yleisradion julkaisusarja 40, 5–9.

Yliopistojen rehtorineuvosto UniFi. (2020). *Theses on sustainable development and responsibility*. https://www.unifi.fi/viestit/theses-on-sustainable-development-and-responsibility/

Österman, B. (2021). Georg Henrik von Wright ja teknologisen elämänmuodon vaarat. Teoksessa I. Hetemäki, A.-K. Kuusisto, M. Lähteenmäki, & E. Väliverronen (toim.), *Hyvä ja paha tieto* (ss. 13–28). Gaudeamus.

TULEVAISUUDEN TEKNOLOGIAT JA EETTISYYS – KUMPI ON HAASTAJAN PAIKALLA?

Mikko Malkavaara ja Olli Vesterinen

Korkeakoulu, kohtaaminen ja korkea etiikka

Korkeakoulupedagogiikan voi pukea kysymyksiksi, joihin korkeakoulu ja sen opettaja joutuvat vastaamaan. Diakonia-ammattikorkeakoulun kohdalla tällainen mitä-kysymys voidaan kiteyttää opetussuunnitelmiin ja siihen osaamiseen, jota valmistuvalla tulisi olla. Jokaisella opiskelijalla on ennen valmistumistaan oma oppimisprosessinsa. Sillä tarkoitamme miten-kysymystä.

Mitä opitaan ja miten opitaan ovat oppimisen kaksi tärkeää kysymystä. Ne kytketään tässä artikkelissa teknologiseen kehitykseen ja eettisyyden pohdintaan. Pohdimme erityisesti sote-alan digitalisaatioon liittyvää eettistä osaamista ja kysymme, haastaako nopea teknologian muutos tähänastisen eettisen ajattelun vai haastaako etiikka sittenkin digitalisaation ja muun teknisen muutoksen. Näillä kysymyksillä etsimme vastausta myös opetuksen digitalisaation eettisiin kysymyksiin.

Kysymystemme taustalla ovat Diakonia-ammattikorkeakoulussa (Diak) viime vuosina tehdyt pedagogiset löydöt. Diak on vähän yli 3000 opiskelijan ja hieman yli 250 päätoimisen työntekijän muodostama keskisuuri ammattikorkeakoulu, jota luonnehtii kaksi erityispiirrettä. Sen valtakunnallinen erityistehtävä on huolehtia kirkon alan koulutuksesta diakoniatyön sekä varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön tehtäviin. Toiseksi se on sosiaali- ja terveysalaan erikoistunut ammattikorkeakoulu, jolla on sosiaalialan aloituspaikkoja enemmän kuin muilla korkeakouluilla, enemmän kuin Suomen yliopistoilla yhteensä.

Ammatillisen korkeakoulutuksen pysyvä tehtävä on varustaa opiskelijoitaan työelämään. Sekä työelämää että yhteiskunnallista kehitystä luonnehtii jatkuva muutos. Työelämää varten kouluttaminen on muutoksen ja muutokseen varautumisen opettamista.

Kohtaaminen leimaa sosiaali- ja terveysalaa enemmän kuin mikään muu yksittäinen asia. Soteala on inhimillistä kohtaamista. Nämä kohtaamiset ovat luonteeltaan useimmiten sellaisia, joissa toinen osapuoli tarvitsee erityistä tukea, turvaa, huolenpitoa ja hoivaa. Siksi korkeaa etiikkaa ja ihmisen

kunnioittamista osoittava toimintatapa on erityisen tärkeää. Oma kysymyksensä on se, että etiikan painopisteetkin muuttuvat.

Näiden ajatusten pohjalta on lähdetty luomaan pedagogista toimintatapaa, jota Diakissa kutsutaan dialogiseksi muutospedagogiikaksi. Tarkastelemme teknologisen muutoksen ja etiikan muutoksen suhdetta erityisesti dialogisen muutospedagogiikan viitekehyksessä.

Teknologian kehityslinjat opetuksen ja oppimisen näkökulmasta

Teknologia levittäytyy koko ajan uusiin paikkoihin ja asioihin. Lisäksi se on yhä tehokkaampaa, sen fyysinen koko pienenee, ja toiminnallisesti se hajautuu yhä enemmän tietoverkkoihin.

Digitalisaatio on vienyt asioita internetiin. Palveluita ja liiketoimintaa toteutuu yhä enemmän tietoverkkojen välityksellä, jolloin fyysisen maailman säännöt ja rajoitukset eivät hidasta niitä (Ruohonen ym., 2017, s. 15). Marttinen (2018) rakentaa kehityspolkua ensimmäisestä teollisesta vallankumouksesta automatisaatioon ja robotisaatioon, ja edelleen digitalisaatioon ja ”tekoälysaatioon”. Älykkäiden ohjelmistojen, sensoreiden ja analyysikykyyn perustuvien tuotteiden, ohjausmenetelmien ja automaation kehittäminen kasvaa edelleen (Ruohonen, ym., 2017).

Tekoälylle on olennaista, että se hyödyntää koneoppimista (Ollila, 2019). Yritykset ja julkinen sektori panostavat tekoälyyn, ja uutta liiketoimintaa syntyy kokonaisuuden sisällä. Esimerkkejä digitalisoiduista palveluista ja tuotteista ovat kauppojen asiakasetu- ja bonuskorttijärjestelmät, verkko- ja mobiilipankit, sosiaalinen media, automaattisesti optimoituvat tuulivoimapuistot ja ruuhkatietoja näyttävät navigaattorit (Ruohonen ym., 2017, ss. 17–18).

Vaikka teknologian kehitys on nopeaa, ihminen muuttuu tietyissä asioissa hitaasti. Opetuksen ja koulutuksen alueella teknologia on jo vuosikymmenien ajan mahdollistanut kustannustehokkaan etäopetuksen. Kuitenkin olemme pandemian aiheuttaman etäopetuksen yhteydessä huomanneet, että monille opettajille opetus vain verkon välityksellä on hyvin haastavaa. Samoin monille opiskelijoille oppiminen vain verkon välityksellä on raskasta, eivätkä he ole edenneet opinnoissaan kuten aiemmin.

Jos opiskelijan kaikki toiminta opintojaksolla on järjestelmien ja oppimisalustojen välittämää, voivat korkeakoulu ja yksittäinen opettaja saada tietoa opiskelijan hyvinvoinnista ja opiskelukyvyn säilyttämisestä vain järjestelmien ja oppimisalustojen tarjoaman datan pohjalta. Kun ihmisen toiminnoista muodostuu yhä enemmän dataa ja siitä jalostettavaa informaatiota, voidaan

puhua datafikaatiosta. Oppimisanalytiikka voikin tarjota ajasta ja paikasta riippumattomaan oppimisen datafikaatioratkaisuja, joilla opettaja voi esimerkiksi huomata joillakin oppijoilla opintojakson keskeyttämisuhkaa. Opettajan työtä se ei vähennä, mutta muutosta opettajan työhön se tuo.

Vaikka teknologian kehitys on nopeaa, ihminen muuttuu tietyissä asioissa hitaasti.

Dialoginen muutospedagogiikka

Dialogisen muutospedagogiikan voi kuvata mahdollisuudeksi silloittaa etiikan ja teknologian haasteita. Diakin pedagogisen johtamisen osana on ideaali hyvästä, profiilimme mukaisesta korkeakoulupedagogiikasta. Tuota ideaalia kuvaamme dialogiseksi muutospedagogiikaksi (Helminen & Vesterinen, 2021).

Yleisellä tasolla dialogisen muutospedagogiikan voi kuvata oppimisen tapoja monipuolistavaksi, oppimisprosessia kirkastavaksi ja oppimista syventäväksi kokonaisuudeksi. Ytimessä on muutos eri tavoin: yksilön sisäinen ja ulkoinen tavoiteltava muutos, yhteisön ja yhteiskunnan muuttaminen sekä yksilön, opiskelijan ja ammattia harjoittavan suhtautuminen toimintaympäristöissä tapahtuviin muutoksiin.

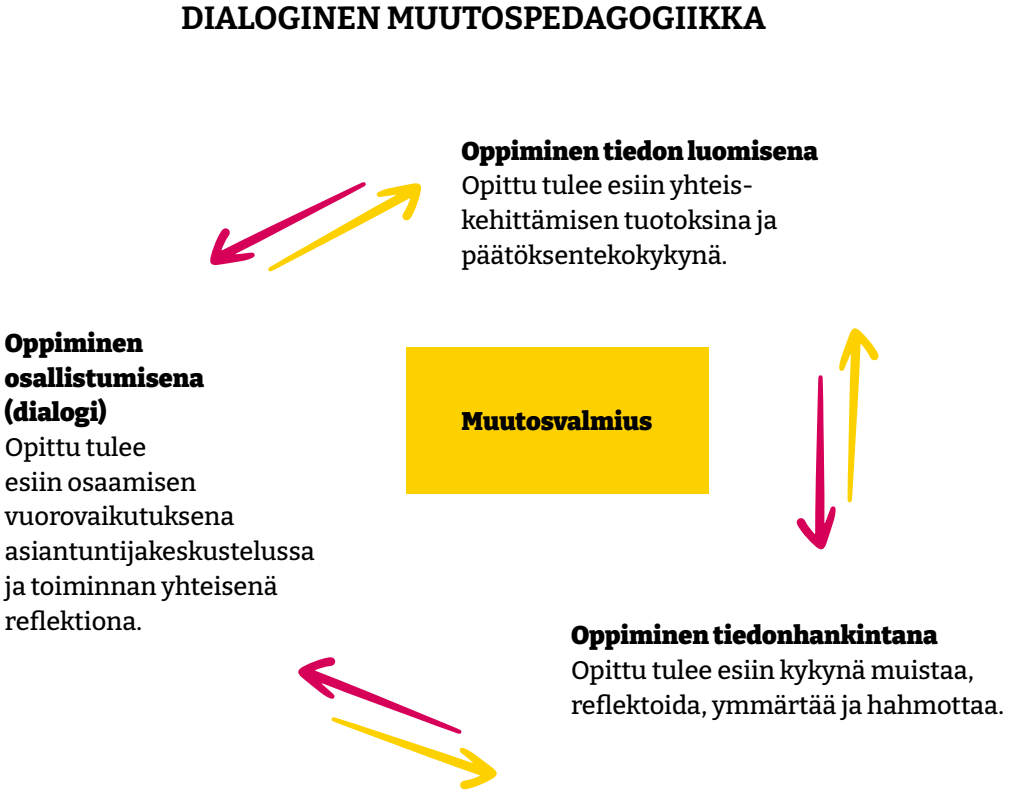
Muutospedagogiikassa muutoksen voi liittää oppimisen transformatiivisiin näkökulmiin (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 26; Kegan, 2018, ss. 34–39). Paolo Freiren (2005) dialogipedagogiikkaan pohjautuva yhteiskunnallinen uudistusprosessi on käytännön esimerkki transformatiivisesta oppimisesta. Ympäröivien epäkohtien havaitseminen ja ymmärtäminen muuttuvat reflektiota ja toimintaa yhdistäväksi praksikseksi (Leppänen, 2018, pohjautuen Freire, 2005).

Muutospedagogiikan oppimisratkaisujen tuloksena Diakista valmistuva asiantuntija osaa suhtautua muutokseen, eli muutosvalmius lisääntyy. Hän lähestyy muutosta omien ja koulutuksensa tuomien vahvuuksien kautta. Freiren kriittisen pedagogiikan perinteen mukaisesti valtautumisen (*empowerment*) myötä painottuvat yksilöiden välinen tasa-arvo ja toisaalta kulttuuristen arvostusten kriittinen analyysi (Lindén ym., 2016).

Muutospedagogiikan alueet painottuvat trialogisen oppimisen kolmeen näkökulmaan (Kuvio 1). Keskeisen huomion saa dialoginen oppiminen, jossa

metaforana oppimiselle on osallistuminen. Monologisessa näkökulmassa oppimisen metaforana on tiedonhankinta ja trialogisessa tiedon luomisen metafora kuvastaa oppimista. (Paavola & Hakkarainen, 2005.)

Muutos peilautuu eri tavoin monologisen, dialogisen ja trialogisen oppimisen metaforien kohdalla. Seuraavaksi käymme läpi kolmen oppimisen metaforan suhdetta muutokseen.



Kuvio 1. Dialogisen muutospedagogiikan elementit trialogiseen oppimiseen perustuen.

Työelämää varten kouluttaminen on jatkuvaa muutoksen, muutoksesta ja muutokseen varautumisen oppimista.

Dialogi. Oppimisen metaforana osallistuminen (*participation*) ja osallisuus on Diakissa nostettu keskiöön. Työelämää varten kouluttaminen on jatkuvaa muutoksen, muutoksesta ja muutokseen varautumisen oppimista.

Dialogisuus viittaa Diakin pedagogiikassa kohtaamisosaamiseen, jossa korostuvat maailmassa olemisen tapa, osallistujien ainutkertaisuuden kunnioittaminen ja yhteisten merkitysten luominen (Arnkil, 2019). Freire (2005, s. 101) toteaa, että ”aitoa dialogia ei ole ilman kriittistä ajattelua, joka suhtautuu todellisuuteen prosessina ja muutoksena eikä staattisena tilana”. Kun opitaan dialogissa, oppiminen tulee näkyväksi osaamisen vuorovaikutuksena asiantuntijakeskustelussa ja toiminnan yhteisenä reflektiona.

Diakin opetus- ja TKI-toiminnassa opiskelijoiden osallistumisen edistämisen näkökulmia on korostettu pitkään (Helminen, 2020). Osallistumisen näkökulman myötä oppimisen käytännöt, ammattiin kasvaminen, kontekstuaalisuus ja tilannesidonnaisuus vahvistuvat. Oppimisen tilannesidonnaisuus tarkoittaa, että oppiminen on sidottu toimintaan, ympäristöön ja toimintakulttuuriin (Helminen & Vesterinen, 2021, s. 21). Opiskelija liittyy osaksi käytäntöyhteisöä, esimerkiksi työyhteisöä, jossa opitaan käsityksiä, jaettua tietoa ja taitoja. Aluksi opiskelija kiinnittyy löyhästi käytäntöyhteisöön mutta kasvaa opintojen aikana keskeisemmäksi toimijaksi ja siirtyy yhä enemmän kohti asiantuntijuutta ammattialallaan (Lave & Wenger, 1991).

Tiedonhankinta. Tiedonhankinta (*knowledge acquisition*) oppimisen metaforana yhdistää ajattelun, tiedon käsittelyn ja merkitysten luomisen. Muutos on monologisessa oppimisessa oppijan sisäistä tietojen ja taitojen kertymistä, mutta myös kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja kytkeä opittu laajempiin kokonaisuuksiin. Opittu tulee esiin kykynä muistaa, reflektoida, ymmärtää ja hahmottaa (ks. kuvio 1). Ammattikorkeakoulutuksessa korostuvat myös taidon oppiminen ja toiminta opitun tiedon varassa.

Tiedonhankinnan näkökulmasta nousee esiin kolme aivotutkimuksen (Davis ym., 2014) kautta syntyvää suositusta:

- Oppimisen tehokkuuden kannalta oppimistoiminnassa on syytä keskittyä yhteen asiaan kerrallaan.

- Tunteet kuuluvat oppimiseen, ja erityisesti positiiviset tunteet vahvistavat opitun muistamista.
- Muistaminen paranee oppimista rytmittämällä. Kun opittuun palaa myöhemmin, myös oppiminen tehostuu.
- Oppimisen menetelmissä muun muussa käänteinen opetus (engl. *flipped classroom*, *flipped learning*) rytmittää tiedonhankinnan vaihetta ja dialogista oppimista.

Oppiminen tiedon luomisena. Tiedon luominen (*knowledge creation*) on kolmas metafora trialogisessa oppimisessa. Oppiminen tiedon luomisena kuvaa niitä tietokäytäntöjä, joita oppimisessa ja tulevaisuuden työelämässä pidetään merkittävinä. Näitä ovat esimerkiksi yhteisten tuotosten sekä toimintakäytäntöjen ja -mallien kehittäminen. Tärkeää on yhteiskehittäminen, opiskelijoiden aiemman osaamisen ylittäminen ja pyrkimys innovatiivisiin asiantuntijayhteisöihin. (Paavola, 2012; Paavola & Hakkarainen, 2005.)

Muutoksen näkökulmana ovat tällöin esimerkiksi uuden teknologian esiin nostamat uudenlaiset eettiset haasteet, joihin ei ole valmista ohjeistusta eikä vakiintunutta toimintatapaa (Hallamaa ym., 2020). Oppimisen näkökulmasta uudet käytänteet ja samalla uusi tieto luodaan eteen tulevia ongelmia ratkottaessa.

Oppiminen tiedon luomisena tarkoittaa oppimisen näkyväksi tekemisen kannalta esimerkiksi yhteiskehittämisen tuotoksia ja päätöksentekokykyä. Trialogisessa oppimisessa tiedon luomisen näkökulman keskeiset elementit kiteytyvät kuuteen suunnitteluperiaatteeseen:

- toiminnan organisointi yhteisesti kehitettävien kohteiden ympärille
- henkilökohtaisen ja sosiaalisen tason yhdistäminen sekä aktiivinen toimijuus
- pitkäjänteiset työskentelyprosessit
- eri tiedon muotojen yhdistäminen ja reflektointi asioiden kehittämisessä
- tietokäytäntöjen ”ristipölytys” eri kontekstien ja yhteisöjen välillä
- joustavien digitaalisten työvälineiden käyttö. (Paavola, 2012.)

Diak on panostanut yhteiskehittämisen käytäntöjen rakentamiseen. Yhteiskehittämisen lähtökohtana pidetään toimijoiden yhdessä toimimista. Olennaista on vuorovaikutus ja toimintaan osallistuvien kesken tapahtuva uusien ratkaisujen luominen. (Kostilainen ym., 2020.)

Olennaista on myös tutkitun tiedon kriittinen arviointi, tulevaisuuden tietotarpeiden ennakointi ja uusien ratkaisujen rakentaminen ammattialan käytäntöihin. Oppiminen tähtää tiedon ja taidon tuottamiseen. Siinä ovat

osallisina oppijat, Diakin opettajat ja TKI-asiantuntijat, työelämäkumppanit ja heidän palvelujensa käyttäjät sekä muut yhteistyötahot.

Dialoginen muutospedagogiikka voi silloittaa korkeakoulupedagogiikassa etiikan ja teknologian luomia haasteita ennen kaikkea säilyttämällä inhimillisen näkökulman opetustyössä ja opiskelijoiden osallisuudessa. Vaikka teknologian hyödyntäminen oppimisessa on selkeä tavoite Diakin opetuksessa, oppimista ei jätetä pelkästään yksilön itsenäiseksi toiminnaksi verkon välityksellä. Työelämälähtöisyyden, vuorovaikutuksen ja oppijalle merkityksellisen oppimiskokemuksen korostaminen mahdollistavat eettisen herkkyyden opetuksen ja oppimisen äärellä.

Dialoginen muutospedagogiikka myös tunnustaa edelleen opettajuuden, jonka katoamista moni korkeakouluopettaja miettii, kun teknologian muutos muuttaa opetusta niin paljon. Näissä muutoksissa teknologiaa hyödyntäen mahdollistuvat opetussuunnitelmatyön, opetuksen suunnittelun, sen toteuttamisen eri puolien (luennot, ohjaus, palaute, jne.) ja opitun arvioinnin hajauttamiset eri henkilöille tai tiimeille. Sen sijaan yhteisopettajuutta voidaan rakentaa dialogisen muutospedagogiikan kautta.

Etiikan kysymyksiä teknologiselle kehitykselle

Kaikilla on käsityksiä etiikasta, oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Lasta ohjataan elämän alusta alkaen tuntemaan noiden käsitteiden sisältöjä. Lisäksi jokaisella ihmisellä näyttäisi olevan sisäinen moraalitaju tai omatunto, joka tukee moraalisia valintoja.

Ei siis ihme, että moraalisissa ongelmissa ryhdytään heti harkitsemaan pulmaa käytännöllisesti ja tilannekohtaisesti. Se on etiikan soveltamista. Arki on moraalin ylivoimaisesti suurin sovellusalue, sillä se koskee kaikkia.

Subjektiivisuuden ja relativistisuuden lisääntyminen yleisissä ajattelutavoissa saa arkipäivän eettiset pohdinnat näyttämään usein emotivistisilta. Aikamme emotivistinen minuus voi arvioida ja arvostella rajoituksetta mitä tahansa, myös sitä valintaa, jolla ”minä” on jonkin näkökulman omaksunut. Emotivismi on oikeastaan äärimuotoista relativistista subjektivismia. Moraalisissa ilmauksissa ei ole siis kysymys objektiivisista asiantiloista vaan pelkästään subjektiivisista näkökannoista. (Baggini & Fosl, 2012, s. 140.)

Moraalinen toimija voi myös ikään kuin astua ulos tilanteista, joihin hän joutuu, ja pystyy valitsemaan ilmiöiden tarkastelun ainoastaan universaalista ja abstraktista näkökulmasta. Subjektiivisuus on näin joustavaa. Pluralistinen minuus voi olla mitä tahansa eikä sillä ole välttämätöntä sosiaalista sisältöä tai identiteettiä. Se voi astua mihin hyvänsä rooliin. Klassinen kuvaus länsimaisen

kulttuurin ajautumisesta emotivistiseksi on Alisdair MacIntyren teos Hyveiden jäljillä (2004).

Sama yksilöllistymisen kehitys, joka on vaikuttanut ajattelun ja etiikan muutokseen, on nähtävissä teknologian kehityksessä. Teknistaloudellisen kehityksen suuri muutosaalto 1900-luvun jälkipuolelta alkaen on tapahtunut kommunikaatioteknologiassa. Tekniikka on kehittynyt monilla alueilla, mutta ratkaisevan kehityksen on tuottanut henkilökohtaisuus. Puhelimesta tuli henkilökohtainen, tietokoneesta tuli henkilökohtainen ja lopulta puhelimesta tuli henkilökohtainen tietokone.

Emotivistisella minuudella ei ole välttämätöntä omaa rationaalista historiaa ainakaan silloin, kun se siirtyy moraalisista sitoumuksista toisiin. Se on aika irrallinen sosiaalisen elämän ilmentymistä silloin, kun sen omaksumia kriteereitä, periaatteita ja arvositoumuksia eivät ohjaa kriteerit, periaatteet tai arvot.

Hyve-etiikka voisi antaa tähän pohdintaan apua toteamalla, että minuuden sosiaalisen identiteetin ja kriteerien puute näyttäisi johtuvan siitä, että elämän päämäärä eli *telos* on menettänyt uskottavuuttaan. Näin käy, kun ihmisen minuus irrottautuu sosiaalisista ryhmistä, perhesuhteista ja muista kiinnekohdista, ja sosiaalisissa yhteyksissä ihmistä ja hänen ”minäänsä” katsotaan vain joidenkin ominaisuuksien tai tarkastelukulmien mukaan, mutta ei sellaisena kokonaisuutena, josta sosiaalisia kiinnekohtia, arvoja ja sitoumuksia on mahdotonta irrottaa. (Sihvola, 2004, ss. 53–64.)

Tämä on se kohta, jossa koulutus ja esimerkiksi Diakin dialoginen muutospedagogiikka voi yrittää auttaa pelkiksi ”minuuksiksi” pirstaloituvaa kehitystä. Elämä ei ole vain ”minä”. Koska Diakin toiminnan keskuksessa on kohtaaminen, se muistuttaa jatkuvasti, että on myös ”sinä” ja että kohtaamisissa ”minua” tärkeämpi on ”sinä”. Moraali kutsuu äärettömään vastuuseen, jota Emmanuel Levinas kutsuu vastuuksi haavoittuvaisesta ja kuolevaisesta Toisesta.

Myös pragmatismilla voi olla tähän sanottavaa. Monissa kohtaamisissa voi itse asia olla niin hankala tai hämmentävä, ettei kunnollista ja varmaa toimintatapaa olekaan. On tehtävä jotakin ja silti toimija tietää, ettei voi tehdä mitään muuta kuin ottaa elämä vakavasti. Moraalin näkökulman vakavuudesta on kyse silloin kun emme tiedä, mikä on moraalisesti hyvää tai oikein tai kun kaikkiin tietämiimme vaihtoehtoihin liittyy riskejä ja ongelmia eikä varmaa ”oikeaa” ole. (Pihlström 2018, ss. 59–79.)

Hyvä esimerkki teknologian edistymisestä on sosiaalinen media, joka on nimensä mukaisesti sosiaalinen ja voi sellaisena tukea ihmisen kokonaisvaltaistumista. Näin tapahtuu kuitenkin vain, jos toimija itse niin haluaa ja pyrkii tietoisesti valottamaan itseään sidoksiensa, perheensä, sukunsa, työsuhteidensa, ystäviensä, harrastusyhteisöjensä, aatemaailmansa ja muiden vastaavien avulla ja niiden näkökulmasta. Sellainen on kuitenkin työlästä, eikä

täydellinen kokonaisvaltaisuus onnistu käytännössä koskaan. Tavallisempaa on brändäys, jossa vahvistetaan joitakin piirteitä ja piilotetaan toisia, samoin kuin monia sidoksia. Näin aitoa kokonaiskuvaa ei synny.

Virtuaalisessa, uuden teknologian tukemassa oppimisessa voi esiintyä samoja ongelmia kuin sosiaalisessa mediassa. Ihminen voi kaventua tai hän voi tietoisesti kaventaa itseään ja ulospäin näkyvää kuvaa itsestään haluamaansa suuntaan, ellei sellaiseen tietoisesti puututa.

Digitaalisen ilmaisun vuorovaikutteisuus on luonut uutta yhteisöllisyyttä ja uudenlaista tapaa ajatella yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä. Ylitetään rajoja, mutta toisaalta synnytetään omia kuplia ja uskomusyhteisöjä, joiden muodostamista bunkkereista voidaan tehdä haittaa toisella tavalla ajatteleville. Auktoriteettien sijaan syntyy tulkintoja, jotka nousevat omista kokemuksista. Toisaalta taas uusissa totuusyhteisöissä voidaan olla hyvinkin paljon auktoriteettien vaikutuksille alttiina. Totuus voi suhteellistua ja suoranaista epätotuutta tarjoillaan totuutena. Opetuksessa kriittisyys kohoaa avainasemaan.

Digitaalisuus voi myös edistää sosiaalista vieraantumista. Siihen liittyy vapauden ja orjuuden dialektiikka, johon voidaan vaikuttaa eettisen opetuksen ja kasvatuksen avulla, mutta kaikkiin vieraantumista aiheuttaviin mekanismeihin ei ole helppoa päästä kiinni.

Opetuksen maailmassa henkilökohtaistuminen ja yksilöllistyminen näkyvät selvimmin autonomian korostamisena. Itsemääräämisoikeuden ja yksilön kunnioittamisen painotus näkyy hyvin monissa asioissa. Ihmisen oikeutta rajata vain itselle kuuluvia henkilökohtaisia asioita pidetään lähes pyhänä. Eurooppalaiseen perinteeseen kuuluu ihmisen oikeus yksityisyyteen. Valtion kyky niin tehokkaaseen valvontaan kuin mikä tekoälyn avulla on nykyisin mahdollista, on uutta, ja se tuottaa uudenlaista varovaisuutta.

Tämän eräänlaisen ihmisoikeussovelluksen eräänlainen kääntöpuoli on anonyymisuuden painottaminen kaikkialla, missä nimi ja henkilöllisyys eivät ole keskeisiä. Tähän ohjaa luonnollisesti myös tietosuojalaki, joka sivuaa tämän artikkelin monia teemoja: teknologian kehitystä, etiikan muutosta ja yksilöllistymistä. Opiskelijat korostavat esimerkiksi tutkimusetiikassa anonyymisyysperiaatetta usein silloinkin, kun sellaiseen ei olisi tarvetta. Nykyaika on opettanut ihmiset suojaamaan henkilöllisyyttään, koska suojaamattomuus on osoittautunut vaaralliseksi.

Totuus voi suhteellistua ja suoranaista epätotuutta tarjoillaan totuutena.

Sosiaalisen median algoritmien tiedetään ohjaavan ääriajatteluun, mikä edistää polarisaatiota. Tämä johtuu ennen muuta siitä, että algoritmit painottavat sisältöjä sen mukaan, mikä lisää niiden parissa vietettyä aikaa. Ihmiset valitsevat kiihdyttäviä sisältöjä, vaikka ne olisivat valheellisia, ja siksi niitä näytetään heille.

On harhaluulo uskoa, että digitaalisuus olisi tie ihmisten yhteyteen tai yhteiskunnan ymmärtämiseen, vaikka se olisi joidenkin kohdalla totta. Se voi lähentää toisiinsa eri tavoin ajattelevia, se voi saattaa ihmisiä tiedon aarteiden luo ja aktivoida ihmiset tieteelliseen tai omia tunteita käsittelevään keskusteluun, se voi ruokkia mielikuvitusta ja edistää mielenterveyttä.

Kontekstinsa on myös ilmiöillä, jotka ovat opetussisältöinä. Etiikan kysymykset koskevat myös niiden pitämistä riittävän kokonaisvaltaisina ja laaja-alaisina. Oppimista voidaan edistää mallinnuksilla ja yksinkertaistuksilla, mutta eettisesti rakentavaa on moninaisuuden näkeminen ja ymmärtäminen.

Etiikka kysyy, tukeeko teknologinen kehitys ihmisen näkemistä kokonaisena ja ehyenä. Kun etiikka kysyy ilmiöiden kontekstia, syntyhistoriaa ja päämäärää, se pyrkii tukemaan elämän ymmärtämistä moninaisesti ja laaja-alaisena. Etiikka puolustaa elämää, sillä jos ei kunnioita elämää, ei ole muitakaan arvoja. Etiikka haastaa teknologiaa siitä, onko se kohtuullisuuden ja ”keskivälin” palveluksessa, ei riistämässä eikä hyväksikäyttämässä. Toisaalta etiikka muistuttaa, että tekniikka on ihmisen palveluksessa, ja tekoälykin on kone. Teknologialle asetetut kysymykset ovat lopulta ihmiselle asetettuja kysymyksiä.

Hyve-etiikka tekee kysymyksiä elämän kohtuullisuuden ja jonkinlaisen ”aristoteelisen keskivälin” löytämisen puolesta. Oppimisprosesseissa teknologia on välineen asemassa. Toisaalta opiskelijaa valmennetaan käyttämään monia teknisiä välineitä, koska työelämässä sellaisia käytetään.

Lähimmäisyyden opettaminen sotealan kohtaamisia ajatellen ei ole pelkästään helppoa. Varsinkin terveysalalla moraalista päätöksentekoa on pyritty helpottamaan säännöillä. On kuitenkin varsin vähän sääntöjä, joihin ei voitaisi tehdä tilanteen mukaista poikkeusta. Lopulta on aina niin, että sääntöjen takaa nousee vain jokunen yleisperiaate, sellainen kuten kultainen sääntö, jonka mukaan toisille tulee tehdä se mitä tahtoisi itselle tehtävän, tai utilitarismin periaate, jonka mukaan teon tulisi taata hyvää mahdollisimman monille. Sääntöutilitarismin kriitikot sanovat kuitenkin moraalin toimivan juuri päinvastoin. Periaatteista ei tule johtaa sääntöjä ja tarkastella sitten tekoja niiden valossa, vaan katsoa kussakin tilanteessa tekoa ja sen oikeutusta. Moraali toimii teoista ylöspäin, ei periaatteista ja säännöistä alaspäin.

Tekoälyn kontrollointi niin, että se olisi vain ihmisoikeuksia kunnioittavassa käytössä, on vaikeaa. Yleensä voimakkaimpia ovat ne, jotka haluavat lainsäätäjien olevan tässäkin koko ajan jäljessä. Voi olla viisasta, että lainsäätäjät

kiinnittävät huomiota tekoälyn käyttöön eivätkä teknologiaan, mutta hitaat lainsäädäntöjärjestelmät eivät kykene kulkemaan kehityksen mukana niin nopeasti kuin tarvittaisiin.

Ihmisälyn ja inhimillisen tahdon heiveröisyyteen liittyy suuria ongelmia. Jos nimittäin tekoäly on tutkinut asian ja tarjoaa ehdotustaan ihmiselle lopullista ratkaisua varten, ihminen valitsee lähes aina koneen ehdotuksen. Tutkimusten mukaan alle yhdessä prosentissa tapauksista ihminen päätti vastoin koneen tekemää tarjousta. Vaarana on, että päätöksentekokyky heikkenee ja teemme yhä vähemmän päätöksiä itsenäisesti. (Vairimaa, 2021.)

Dialoginen muutospedagogiikka silloittaa etiikan ja teknologian haasteita

Diakin dialogisen muutospedagogiikan keinoilla ei pysäytetä yksilöllistymisen kehitystä. Opetuksen avulla voidaan kuitenkin pysähtyä miettimään sitä, että eettiset dilemmat voivat olla tämän kaltaisia ja että usein tarvitaan nimenomaan harkintaa.

Jokainen ihminen ansaitsee kohtaamisississa inhimillisen hyvän kohtelun. Tämä korostuu sosiaali- ja terveysalan kohtaamisissa, joissa toinen on apua tarvitsevan asiakkaan ja toinen apua antavan ammattilaisen roolissa. Kohtaamiset eivät kuitenkaan aina ole niin inhimillisiä ja hyviä. Lähimmäisyys on luonteeltaan rosoista. (Päivänsalo, 2011, ss. 179–183.) Dialoginen muutospedagogiikka voi kuitenkin jatkuvasti toistuvan dialogin avulla ikään kuin tuottaa trialogista tuotosta, harkittua inhimillisyyttä ja tilanteeseen sopivaa eettistä käyttäytymistä. Mikään automaatio se ei ole, mutta opetuksen painopistettä on mahdollista suunnata niin, että kohtaamisten luonteen tärkeys korostuu.

Samoin eettisen harkitsemisen sattumanvaraisuutta on mahdollista vähentää dialogisen muutospedagogiikan keinoin. Tällöin on tähdennettävä yhteiskunnan ja työelämän muutoksen jatkuvuutta, työelämätaitojen ja työelämän yleisten pelisääntöjen muutosta ja samalla etiikan periaatteiden suhteellista paikallaanpysyvyyttä ja vain hidasta muutosta. Toisaalta tässäkin opetuksen on tähdättävä pysähtymiseen ristiriidan tai pysyvän dilemman edessä. Moraali ei ole rakennettavissa tosiasioille eikä tunteille, ja tämä on opittavissa oleva asia.

Dialoginen muutospedagogiikka on yksi vastaus eettisesti kestävän korkeakoulupedagogiikan toteuttamiseen.

Teknologia ja eettiset kysymykset muovaavat, ohjaavat ja suorastaan pakottavat tekemään valintoja kestävän korkeakoulupedagogiikan mahdollistamiseksi. Teknologian kehitys, tekoälyn vaikutukset yhteiskuntaan ja sitä kautta eri ammatteihin haastavat korkeakoulupedagogiikkaa. Tämän lisäksi korkeakoulupedagogiikan suuria kysymyksiä 2020-luvulla ovat oppijoiden moninaisuus ja yhä useamman opintojakson – tai kokonaisen opintokokonaisuuden ja tutkinnon – siirtyminen täysin verkon välityksellä toteutettavaksi.

Dialoginen muutospedagogiikka on yksi vastaus eettisesti kestävän korkeakoulupedagogiikan toteuttamiseen. Sen ensimmäinen ohjenuora on tarjota oppimisen tapoihin monipuolisuutta, joka vastaa erilaisten oppijoiden haasteeseen. Jokainen oppija kohdataan ja toteutuvaa oppimista tarkastellaan osallistumisen, tiedonhankinnan ja tiedonluomisen metaforien kautta. Näin voidaan huomioida oppijoiden monenlaiset orientaatiot. Toisella vuorovaikutuksen korostuminen syventää oppimista, toisella taas luovuus ja yhteiskehittäminen parantavat oppimiskokemuksen laatua.

Toisena korkeakoulupedagogiikan ohjenuorana voidaan nähdä muutokseen suhtautuminen – milloin muutokseen mukautuminen, milloin muutoksen tekeminen ja milloin taas muutoksen arviointi on tarpeen. Korkeakoulupedagogiikassa vaihtelevat informatiivinen ja transformatiivinen, uudistava, oppiminen (Kegan, 2018). Korkeakoulutuksessa olisi tärkeää korostaa oppimisen prosessinäkökulmaa, jolloin opiskelijan osallisuuden kokemuskin vahvistuu (Lindén ym., 2016).

Tekoälyn aikakaudella on laadittu suuri määrä säännöstöjä, joilla on pyritty ottamaan huomioon tekoälyn mahdollisuudet samoin kuin monet yllättävät tilanteet, joihin tekoälyä käytettäessä voidaan joutua. Samaan aikaan on huomautettu useaan kertaan ja päättäväisesti, ettei tällaisilla säädöksillä päästä pitemmälle kuin ohjeisiin, jotka perustuvat tunnettuihin yleisiin eettisiin periaatteisiin. Näin on myös korkeakoulupedagogiikassa.

Oikeastaan sama koskee myös yleisiä inhimillisiä eettisiä toimintamalleja, jollaisia on viime vuosikymmenten aikana syntynyt monenlaisia. Niillekin on ominaista, että ne perustuvat lopulta yleisille tunnetuille periaatteille. Yhteistä niille on oikeastaan se, että elämä on otettava vakavasti ja että vaikeissa tilanteissa on käytettävä eettistä harkintaa ihmisen parhaaksi ja inhimillisyyden hyväksi.

Kysymme artikkelin otsikossa, onko haastajan paikalla tulevaisuuden teknologia vai eettisyys. Oikeastaan sitä ennen pitää ratkaista, onko tekoäly kone vai ihminen. Tähänastisen käsityksen mukaan se ei voi olla muuta kuin kone. Tällöin sen kohdalla voidaan pohtia juuri samaa kuin edellä, tekojen ja sääntöjen välistä suhdetta. Tekoäly toimii aina algoritmin, siis sille laaditun säännön mukaan. Sitä ei voida arvioida kuin tämän säännön mukaan. Tällöin eettinen

arvio kohdistuu algoritmin laatineeseen ihmiseen ja hänen tekoonsa. Teknologia ei siis haasta etiikkaa vaan ihminen on aina moraalisen harkinnan kohteena: onko hän käyttänyt teknologiaa soveltaessaan elämänsä ja osaamisensa vakavasti ja vastuullisesti. Tätä voidaan myös opettaa. Ennen kaikkea korkeakoulutuksen toteuttamisen tavat, eli pedagogiikka, tulee kytkeä laajempiin kysymyksiin yksilöstä, yhteisöistä ja yhteiskunnasta aina globaaliin näkökulmaan asti.

Lähteet

Arnkil, M. (2019). *"Mehän opimme enemmän kuin lapset". Opettaja dialogisena auktoriteettina* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1024-0

Baggini, J., & Fosl, P. S. (2012). *Etiikan pikkujättiläinen. Työkalut moraaliajatteluun*. (T. Kilpeläinen, suom.). Niin & näin.

Davis, J., Balda, M. I., Rock, D., McGinniss, P., & Davachi, L. (2014). The Science of Making Learning Stick: An Update to the AGES Model. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Science-of-Making-Learning-Stick%3A-An-Update-to-Davis-Balda/503cffe78d31ef46375e4420328f6edacbc31540

Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Gummerus.

Helminen, J. (toim.). (2020). *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulut TKI-toiminnan vuosikirja 5*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3

Helminen, J., & Vesterinen, O. (2021). Dialoginen muutospedagogiikka – Diakonia-ammattikorkeakoulun pedagogiset valinnan. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Strategia siivittämässä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja nro 6* (ss. 18–30). Diakonia-ammattikorkeakoulu. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-376-6

Hallamaa, J., Leikas, J., Malkavaara, M., & Vesterinen, O. (2020). Tulevaisuuden teknologiat ja tekoälyn etiikka. Teoksessa P. Sihvo, & A. Koski (toim.), *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulu. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4

Kegan, R. (2018). What "form" transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. Teoksessa J. Mezirow (toim.), *Learning as Transformation; critical perspectives on a theory in progress* (ss. 35–70). Jossey-Bass.

Kostilainen, H., Määttä, A., Nieminen, A., & Perikangas, S. (2020). Yhteiskehittäminen hyvän elämän palvelujen muotoiluna. Teoksessa J. Helminen (toim.), *Näkökulmia osallistavaan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan. Diakonia-ammattikorkeakoulut TKI-toiminnan vuosikirja 5* (ss. 36–94). Diakonia-ammattikorkeakoulu. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-348-3

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Leppänen, T. (2018). *Yhteisövoimainen oppimisprosessi: substantiivinen teoria aikuisten ryhmässä oppimisen kokemuksista* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX. http://urn.fi/

URN:ISBN:978-951-39-7334-6
Lindén, J., Annala, J., & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2016, 19–28. http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201803141391
MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus* (N. Noponen, suom.). Gaudeamus.
Marttinen, J. (2018). *Palvelukseen halutaan robotti: tekoäly ja tulevaisuuden työelämä*. Aula & Co.
Ollila, M-R. (2019). *Tekoälyn etiikkaa*. Otava.
Paavola, S. (2012) Trialoginen oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* (ss. 115–120). Opetushallitus. https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laatua-e-oppimateriaaleihin-e-oppimateriaalit-opetuksessa-ja
Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, *14*(6), 535–557. https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0
Pihlström, S. (2018). *Ota elämä vakavasti. Negatiivisen ajattelijan opas*. Ntamo.
Päivänsalo, V. (2011). *Maallinen oikeudenmukaisuus. Järkiliberalismin rajat ja rosoinen lähimmäisyys*. Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
Ruohonen, M., Mäkipää, M., & Ingalsuo, T. (2017). *Ketterä digitalisaatio: strateginen ketteryys verkostoissa ja ICT:n älykäs hyväksikäyttö*. Tampereen yliopisto.
Sihvola, J. (2004). *Maailmankansalaisen etiikka*. Otava.
Vairimaa, R. (2021). Tekoäly on hyvä renki mutta huono isäntä – näin algoritmit muuttavat yhteiskuntaa ja arkeamme. *Yliopisto-lehti* 6/2021, 27.8.2021. https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/tekoaly/tekoaly-hyva-renki-mutta-huono-isanta-nain-algoritmit-muuttavat-yhteiskuntaa-ja-arkeamme

TASA-ARVOISEMPI TIE TYÖELÄMÄÄN – OPISKELIJOITA VARTEN JA OPISKELIJOIDEN KANSSA

Outi Rantanen, Merja Drake, Liisa Marttila, Marja Niemi, Johanna Naukkarinen, Jaana Suviniitty ja Riikka Jääskeläinen

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö kuuluu kaikille

Korkeakouluilla on velvollisuus opiskelijoiden tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun. Tästä huolimatta kaikki opiskelijat tai opettajatkaan eivät välttämättä tiedä, että korkeakouluilla tulee olla tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Tehdyt suunnitelmat jäävät usein myös papereiksi ilman konkreettista tasa-arvon kehittämistä. Jos suunnitelmista ei edes tiedetä, kuinka voidaan seurata niiden toteutumista ja täytäntöönpanoa?

Korkeakoulut kouluttavat yhteiskuntaan toimijoita, jotka ovat osaltaan toteuttamassa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta työpaikoilla, liike-elämässä, julkishallinnossa ja erilaisissa organisaatioissa. Siksi korkeakouluilla on hyvin merkittävä rooli siinä, kuinka tasa-arvo maassamme kehittyy. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyö kuuluu kaikille, joten myös suunnitelmien laadinnassa opiskelijoiden ja henkilöstön välisellä yhteistyöllä on suuri rooli.

Tässä artikkelissa tarkastelemme opiskelijoiden roolia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien kehittämisprosessissa. Lisäksi tarkastelemme uraohjauksen ja työelämätaitojen merkitystä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta ja annamme korkeakouluille kehittämisehdotuksia näiden edistämiseen.

Artikkeli perustuu Naiset tasa-arvoisesti uralle – NAU! (jatkossa NAU!) -hankkeessa tehtyihin selvityksiin ja kehittämistyöhön. Hankkeella luodaan korkeakoulutukseen ja työelämään pysyvää kulttuuria, joka mahdollistaa rakenteellisesta epätasa-arvosta keskustelemisen ja siihen liittyvien ongelmien korjaamisen.

Korkeakouluilla on hyvin merkittävä rooli siinä, kuinka tasa-arvo maassamme kehittyy.

NAU!-hanke on ESR-rahoitteinen ja käynnissä vuosina 2020–2022. Hanketta toteuttavat TAMK, Haaga-Helia, JAMK, Laurea, Oamk, Aalto-yliopisto, LUT-yliopisto, TAU ja Tekniikan akateemiset TEK. Me artikkelin kirjoittajat olemme työskennelleet hankkeessa.

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden nykytila korkeakouluissa

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (Tanhua, 2020) mukaan korkeakoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmissa on selkeitä puutteita. Tarkasteluhetkellä yli puolet suunnitelmista oli päivittämättömiä tai vanhenneita, toimenpiteet olivat abstrakteja periaatteita konkreettisten toimintaehdotusten sijaan, aiempien toimenpiteiden seuranta ja arviointi oli puutteellista ja osa suunnitelmista vaikutti voimakkaasti henkilöstöhallintovetoisilta, ei yhdessä henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa laadituilta.

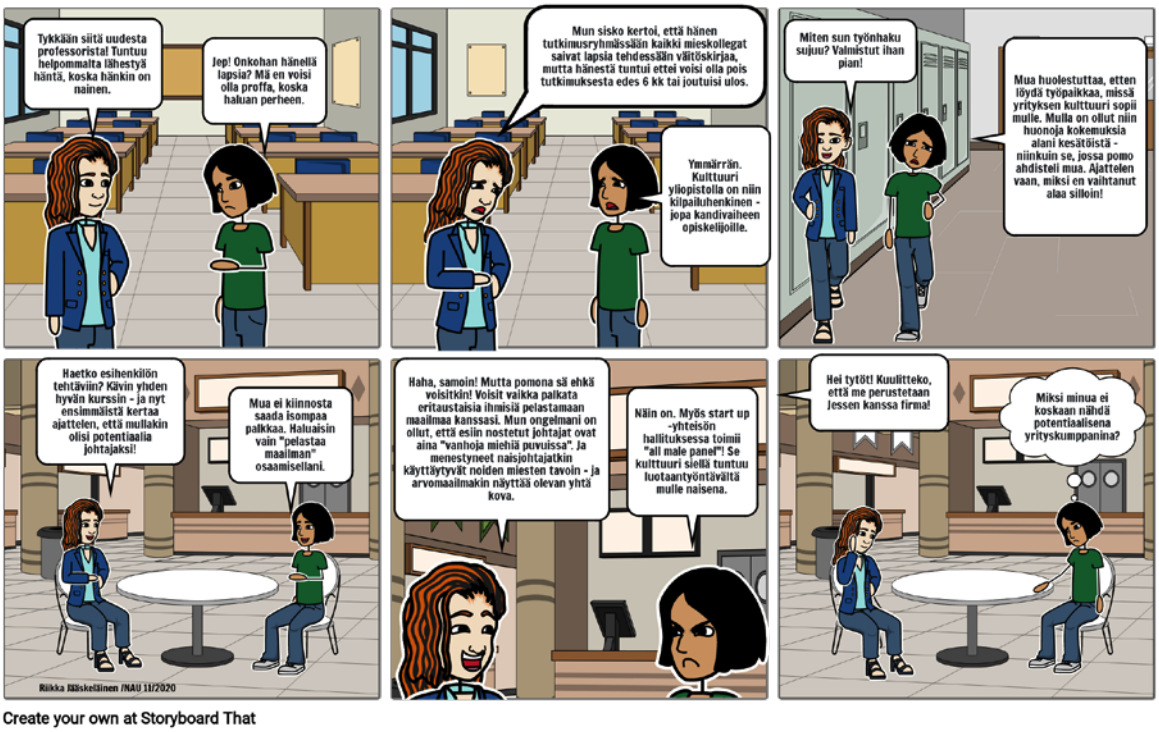
Opetuksen ja opiskelun osalta suunnitelmat ottivat tavallisesti kantaa opiskelijavalintoihin, opetuksen ja ohjauksen yhdenvertaisuuteen, esteettömyyteen sekä seksuaalisen tai sukupuoleen perustuvan häirinnän ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Joissakin suunnitelmissa ilmaistiin tavoite kehittää tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä oppisisältöjä. Syrjimättömään arviointiin liittyviä kehittämistoimia ei suunnitelmista löytynyt. (Tanhua, 2020.)

Tasa-arvoon liittyy paljon ristiriitaisuutta ja haasteellisia odotuksia. Tämä ilmeni NAU!-hankkeessa tehdyssä selvityksessä, jossa haastateltiin tekniikan alan opetus- ja ohjaushenkilöstöä (Lätti ym., 2021). Haastatteluissa opettajat kertoivat pitävänsä ohjausta sukupuolineutraalina prosessina ja ohjattavan sukupuolta ohjauksen kannalta epärelevanttina asiana. Samanaikaisesti he kuitenkin tunnistivat tai sanallistivat useita opiskelijoiden toimintaan, persoonaan tai osaamiseen liittyviä sukupuolittuneita piirteitä, ominaisuuksia ja arvoja. (Lätti ym., 2021.) Sukupuoleen liittyvät teemat näyttäisivät siis kiinnittyvän ohjaukseen enimmäkseen tiedostamattomalla tasolla, jolloin kasvaa riski siitä, että ne pikemminkin vahvistavat kuin purkavat tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviä haasteita.

Myös opiskelijat tuovat esiin tasa-arvoasioiden käsittelyn ja sukupuolitietoisen uraohjauksen tarpeen. NAU!-hankkeessa tehtiin tasa-arvoteemoihin liittyvä kysely Aalto-yliopiston ja LUT-yliopiston tekniikan alan opiskelijoille. Kyselytutkimuksen keskeinen havainto on, että opiskelukokemus on molemmissa yliopistoissa varsin tasa-arvoinen, mutta sukupuolten väliset erot nousevat merkitseviksi työelämää, urakehitystä ja työnhakua käsittelevissä kysymyksissä. Naiset kokevat miehiä vahvemmin, että sukupuoli vaikuttaa heidän

tulevaan uraansa, ovat huolestuneempia tulevan työyhteisön suhtautumisesta ja toivovat monipuolisempaa urapolkujen esittelyä sekä sukupuolen huomioivaa uraohjausta. Naiset ovat myös miehiä useammin kohdanneet sukupuoleen liittyvää häirintää työelämässä ja havainneet seksuaalissävytteistä kommentointia opiskeluympäristössään. (Jääskeläinen, 2021; Naukkarinen, 2021; ks. myös Männikkö ym., 2021.)

Totuttu kulttuuri, henkilökunnan tiedostamattomat oletukset ja tulevaisuudessa siintävän työelämän epätasa-arvoisuus heikentävät korkeakouluopiskelijoiden opiskelukokemuksen tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tilanne vaikuttaa kaikkiin opiskelijoihin: stereotyyppisiin oletuksiin perustuva ohjaus kaventaa kaikkien näköaloja, ja syrjinnän tai seksismin kokemukset huonontavat kaikkien opiskeluilmapiiriä. Opiskelijat toivovat henkilökunnalta avointa keskustelua ja ongelmiin puuttumista (Naukkarinen, 2021).



Kuvio 1. Sarjakuvan dialogi perustuen Aalto-yliopiston yllä mainittuun opiskelijakyselyyn.

Opiskelijakulttuuriin liittyvät tasa-arvo-ongelmat nousevat aika ajoin esille mediassa. Vaikka tapaukset eivät yleensä liitykään suoraan korkeakoulujen opetus- tai ohjaustoimintaan, ne heijastuvat väistämättä muun muassa opiskelijoiden opiskelukokemuksiin tai näkemyksiin tulevasta urasta. Kun perinteisessä tai sosiaalisessa mediassa käytävät keskustelut tulevat luokkiin ja luentosaleihin, ne haastavat korkeakoulujen opetus- ja ohjaushenkilöstön ottamaan kantaa sekä esille nousseisiin ilmiöihin että arvoihin, ajatuksiin ja näkemyksiin ilmiöiden takana. Onko opettajilla tähän osaamista vai kasvaako houkutus vaieta asia kuoliaaksi neutraaliuteen vedoten?

Opiskelijat muutosta tekemässä

Korkeakoulujen opetus- ja ohjaustyöhön tarvitaan lisää tietoa ja työkaluja, joiden avulla voidaan entistä paremmin tunnistaa piiloisia käytäntöjä ja arvostuksia, sanoittaa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsitteleviä tunteita ja kokemuksia sekä huomioida sukupuolen moninaisuus ja yhdenvertaisuuden eri ulottuvuudet opetuksessa, opintojen ohjauksessa ja uraohjauksessa. Opiskelijat ovat paitsi keskeinen kohderyhmä myös merkittävä resurssi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisessä korkeakouluissa.

Seuraavassa esittelemme neljä esimerkkiä prosesseista ja kokeiluista, joissa opiskelijat ovat olleet aktiivisesti mukana.

Opiskelijat mukana korkeakoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelussa

Haaga-Helia uudisti tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmansa monimenetelmällisesti ja yhteisöllisesti. Uudistuksessa oli mukana opiskelijoita, opiskelijakunta Helga, johtajistoa (henkilöstöjohtaja ja hallintojohtaja) ja henkilökuntaa. Työryhmä työskenteli syksystä 2020 kevääseen 2021 noin kahdeksan kuukauden ajan.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu lähti liikkeelle tilannekartoituksesta, ja lisäksi selvitettiin edellisen kauden tavoitteiden toteutuminen. Työryhmä kävi läpi useita selvityksiä, joissa oli tarkasteltu Haaga-Helian tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tilaa sekä opiskelijoiden että henkilöstön näkökulmasta. Lisäksi työryhmä tutustui tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta koskeviin lakiteksteihin sekä eri viranomaisten suosituksiin ja ohjeisiin. Myös muiden korkeakoulujen suunnitelmia benchmarkattiin. Uutta tietoa tasa-arvotilanteesta hankittiin opiskelijakyselyyn liitetyillä tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuskysymyksillä. Selvitysten lisäksi haastateltiin opiskelijoita, henkilökuntaa,

opiskelijaterveydenhuollon edustajia ja korkeakoulupappia.

Tilannekartoitus paljasti korkeakoulun tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvät kriittiset pisteet, jotka muotoiltiin tulevan kauden tavoitteiksi.

Opettajien näkökulmasta tärkein huomio oli se, että korkeakoulussamme ei ollut riittävän selkeää pedagogista mallia siihen, miten esimerkiksi opetustilanteessa tapahtuvaan häirintään tulee puuttua ja keneen pitäisi olla yhteydessä asian ratkaisemiseksi. Myös häirintäyhteyshenkilöä kaivattiin.

Opiskelijat puolestaan kaipasivat selkeämpiä raameja ryhmätöiden arviointiin sekä opiskelijoiden ja opettajien väliseen viestintään. Tietotekniikan naisopiskelijat kokivat, että heidän on jossain määrin hankala integroitua alan opiskelijayhteisöön. Selvitykset kertoivat karua kieltä myös siitä, että opiskelijat ovat kokeneet opiskelijayhteisössä häirintää, nimittelyä, ulkopuolelle jättämistä ja vähättelyä. Ketkä häirintään tai nimittelyyn olivat syyllistyneet, jäi tutkimuksissa epäselväksi.

Sekä opiskelijat että henkilökunta kaipasivat turvallista tilaa ja puheeksi ottamisen ilmapiiriä, jotta hankalatkin asiat voitaisiin ottaa keskusteluun. Tilannekartoituksen perusteella Haaga-Helian henkilökunnalle nimettiin oma häirintäyhteyshenkilö – opiskelijakunnalla sellaisia oli jo kolme. Turvallista tilaa ryhdymme yhdessä rakentamaan.

Tulevan kauden tavoitteet hiottiin lopulliseen muotoonsa työpajassa, jossa päätettiin myös toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi sekä vastuuhenkilöstö tavoitteiden saavuttamisen seurannalle ja mittareille. Työpajaan osallistui opiskelijoita, henkilökuntaa, opettajia, hallinto- ja tukipalveluhenkilöstöä, johtajia sekä työsuojelun ja opiskelijakunnan edustajia.

Opiskelijoilla oli erinomaisia ja napakoita näkökulmia suunnitelman sisältöön, tavoitteisiin ja toimenpiteisiin. Heillä oli myös henkilökuntaa parempi käsitys esimerkiksi opiskeluyhteisön moninaisuudesta ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvästä käsitteistöstä.

Uudistettu tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma hyväksyttiin Haaga-Helian johtoryhmässä. Jotta se ei jäisi pelkäksi suunnitelmaksi ja aitoa kehittämistä myös tehtäisiin, keskeiset tavoitteet nivottiin osaksi Haaga-Helian jokapäiväistä toimintaa. Pedagogista mallia kehitetään henkilöstökoulutuksissa ja arviointia sekä IT-opiskelijoiden integraatiota korkeakouluyhteisön yhteisissä työpajoissa. Työpajoista saadaan myös tavoitteita seuraavaa suunnitelmakautta varten.

Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädännöt kattavat hyvin laaja-alaisesti korkeakoulujen toimintaa opiskelijoiden ja henkilökunnan näkökulmista. On hyvä huomata, että yhdellä toimintakaudella voi paneutua edistämään tiettyjä lain vaatimia osa-alueita – kaikkea ei voi eikä tarvitse yhden toimintakauden aikana saada valmiiksi. Tasa-arvotyö jatkuu ja suunnitelma päivittyy edelleen.

Sukupuolitietoista uraohjausta kehittämässä opiskelijoiden kanssa

Ohjauskeskusteluissa väisteltyjä aiheita ovat esimerkiksi nuorten perhetilanteet, rasismin kokemukset ja sukupuoleen liittyvät teemat. Ne ovat teemoja, joita ohjaaja ei halua kohdata, jotka herättävät ohjaajassa epävarmuutta ja joiden huomioimisen ohjaaja herkästi sivuuttaa sekä siirtää mahdollisesti jonkun muun hoidettavaksi. Moni ohjaustyötä tekevistä ammattilaisista rajaa ohjauskeskustelun ulkopuolelle teemat, joihin hän ei osaa löytää oikeita sanoja, jotka hän temaattisesti kokee liian raskaiksi ja siten pelottaviksi ja joita hän ei osaa ratkaista. (Souto, 2021.)

Kyky käsitellä näitäkin asioita lukeutuu kuitenkin taitoihin, joita korkeakouluista valmistuvat asiantuntijat tarvitsevat työelämässä. Esimerkiksi Tampereen korkeakouluyhteisön yleisissä osaamistavoitteissa (n.d.) linjataan, että opiskelijan tulee kyetä toimimaan työyhteisön jäsenenä, edistämään yhteisön työhyvinvointia sekä ottamaan huomioon monenlaiset toimijat.

NAU!-hankkeen haastattelujen perusteella tekniikan opettajat tunnistavat, että ohjaustyössä mies- ja naisopiskelijoihin saatetaan liittää stereotyyppisiä odotuksia. Opiskelijat taas toivovat monipuolisempaa urapolkujen esittelyä ja sukupuolen huomioivaa uraohjausta. Asiasta ei kuitenkaan juuri keskustella, eikä opetus- ja ohjaushenkilöstöllä ole aikaa, paikkaa tai välineitä käydä näitä keskusteluja opiskelijoiden kanssa.

Sukupuolitietoisen uraohjauksen kehittämiseksi on Tampereen ammattikorkeakoulussa tarkasteltu tekniikan alalla kehitettyä uraohjauksen mallia ja etsitty siitä kohtia, joissa tasa-arvonäkökulmat huomioidaan osana uraohjausta.

Uraohjauksen malli tarjoaa kehikon, johon opiskelijat ja opettajat voivat rakentaa sellaisia käytännön toimintatapoja, joissa sukupuolen moninaisuus ja yhdenvertaisuuden ulottuvuudet huomioidaan. Se tarjoaa myös paikkoja käsitellä työelämään ja tuleviin työyhteisöihin liittyviä kysymyksiä yhdessä ohjattavien kanssa.

Näitä voivat olla esimerkiksi harjoittelujaksojen ja niissä kohdattujen tilanteiden läpikäyminen harjoittelujen jälkeen. Lisäksi voidaan kartoittaa opiskelijan uravaihtoehtoja yksilöllisten kiinnostusten ja vahvuuksien mukaisesti ja samalla laajentaa hänen tulevaisuushorisonttiaan. Yksi kysymys voi olla se, kuinka työpaikalla huolehditaan omista oikeuksista työntekijänä. Sukupuoleen liittyvien kysymysten ja askarruttavien asioiden käsittely on mahdollista liittää ohjauksellisesti osaksi tätä.

Yhtenä uraohjauksen tavoitteena tulisi olla tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden periaatteiden jalostaminen taidoiksi, osaamiseksi ja asennoitumiseksi. Se on asia, jota voi harjoitella ja jossa voi kehittyä. Opiskelijat eivät kuitenkaan

ole pelkästään ”ylhäältä annetun” opetuksen tai ohjauksen kohteita. Heillä on näkemystä ja osaamista tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä kysymyksissä – joskus jopa enemmän kuin heidän ohjaajillaan. Opiskelijat voivatkin toimia korkeakoulussaan myös muutosagentteina. Tämä tarkoittaa sitä, että heillä on muutosta suunnittelevan ja sitä käytännössä toteuttavan yhteistyökumppanin rooli korkeakoulunsa ja opintojensa kehittämisessä. Tämä vaikuttaa positiivisesti myös opiskelijakokemukseen (Dunne ym., 2011; Kukkonen & Marttila, 2017, ss. 19–22).

Opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun tukemisessa on tärkeää ottaa huomioon heidän omat käsityksensä siitä, minkälainen toiminta ja ympäristö tukevat heidän oppimistaan ja opiskeluaan (esim. Kukkonen & Marttila, 2017). Myös sukupuolitietoista uraohjausta voi ja tulee rakentaa yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijoiden erilaisia tarpeita huomioiden. Osaamisen tai työelämätaitojenkaan näkökulmasta tasa-arvo ei ole marginaalikysymys vaan kaikkien kysymys.

Opiskelijat voivat toimia korkeakoulussaan myös muutosagentteina.

Opiskelijat paljastamassa epätasa-arvoista kohtelua ja ajatusvääristymiä

Opiskelijan voi olla vaikeaa ylläpitää ammatillista itseluottamusta, jos hän edustaa esimerkiksi sukupuolensa vuoksi vähemmistöä ja jos opintoalalla vallitseva normi alan osaajasta on kapea ja stereotyyppinen. Tämä selvisi NAU!-hankkeessa tehdyistä haastattelu- ja kyselytutkimuksista, joissa Aalto-yliopiston opiskelijat kertoivat kokemuksistaan.

Pyrimme tekemään opiskelijoiden ja alumnien sukupuolittuneita opinto- ja työelämäkokemuksia näkyviksi yliopiston opettajille. Sitä varten loimme Breaking biases -konseptin, joka on opiskelijoiden kokemuksiin perustuva improvisaatioharjoitus. Siinä keskeistä on opiskelijoiden ja alumnien aitoihin kokemuksiin eläytyminen draaman keinoin sekä erilaisten opiskelijoiden kokemusten jakaminen. Ideoimme konseptin yhdessä opiskelijoiden, alumnien, opettajien ja muun henkilökunnan kanssa.

Breaking biases -konseptissa opiskelijat oppivat tunnistamaan toistensa ominaisuuksiin liittyviä ajatusvinoumiaan. Opettajat puolestaan eläytyvät vähemmistöä edustavien opiskelijoiden kokemuksiin sekä jakavat ja kehittävät yhdessä uusia osallistavampia opetuskäytäntöjä.

Konsepti pilotoitiin osana Aalto-yliopiston opettajien pedagogiseen koulutukseen kuuluvaa kurssia Multicultural Competence for Aalto Teachers. Koulutuskokonaisuus sopi aiheeseen, koska kurssissa keskitytään muutenkin diversiteettiin ja erilaisten oppijoiden tukemiseen. Koronapandemian takia emme pystyneet testaamaan konseptia improvisaatioharjoituksena vaan päädyimme kirjoitusharjoitukseen, jossa opettajille annettiin tutkimuksessa esiin nousseiden kokemusten perusteella kirjoitettuja lähtötilanteita ja rooleja. Harjoituksessa osallistujat pohtivat, minkälaisia ajatuksia ja toimintamalleja eri rooleissa toimiessa voisi olla. Ajatuksia kerättiin yhteiselle alustalle, minkä jälkeen tilanteista ja toimintamalleista keskusteltiin.

Keskusteluissa kävi ilmi, että yllättävän moni osallistuja tunnisti mallinnettuja tilanteita ja toivoikin, että tasa-arvoasiat ja tiedostamattomat vääristymät nostettaisiin isommaksi teemaksi kurssilla. Onneksi keskustelu osoitti myös sen, että joillekin esitetyt tilanteet olivat yllättäviä ja odottamattomia, eli näinkin pienessä ryhmässä (N=17) käsitykset ja mielipiteet jakautuivat melkoisesti.

Kurssin osallistujien voi toivoa olevan muutosagentteja, jotka uskaltavat puuttua epäkohtiin. Epäkohtien huomaaminen on heille koulutuksen jälkeen helpompaa, koska koulutuksen rooleihin sukeltaminen edesauttaa empaattista suhtautumista vastaavanlaisissa tilanteissa olevia kohtaan (esim. Jackson, 2003, ss. x–xii). On kuitenkin muistettava, että kurssin osallistujat ovat kiinnostuneita niin pedagogiikasta kuin itsensä kehittämisestä, joten muitakin keinoja suuremman joukon tavoittamiseen tasa-arvoasioissa on pohdittava.

Opiskelijat oppimassa ja toteuttamassa yrityksen tasa-arvotyötä

Korkeakoulujen tasa-arvosuunnitelmat on pääasiassa laadittu vain oppilaitoksissa tapahtuvaa opiskelua silmällä pitäen, mutta tasa-arvotyötä voi hyvin oppia myös työtä opinnollistettaessa. Työtä voidaan opinnollistaa esimerkiksi työsuhteessa omassa työssä, korkeakoulun tai työpaikan yhteisessä projektissa tai työpaikan tarjoamassa tehtävässä (Mäkelä, 2021). Haaga-Helia on nimennyt opinnollistamisprosessinsa Work & Study -malliksi.

Hyvä esimerkki korkeakoulun ja yrityksen yhteisestä tasa-arvoponnistelusta on Haaga-Helian ja Nordic Business Forumin (NBF) kanssa usean vuoden ajan tehty Work & Study -yhteistyö. NBF järjestää tapahtumia, jotka kokoavat yhteen kansainvälisiä yritysjohtajia, tunnettuja asiantuntijoita ja johtavia ajattelijoita. Esimerkiksi vuonna 2019 järjestetty tapahtuma Messukeskuksessa tavoitti noin 7 000 ihmistä. Puhujina ovat olleet muun muassa Barack Obama, Alex Osterwalder ja Sandra Hovland.

NBF:n johtoajatuksena on rakentaa maailmaa muuttavia yritysjohtajia, ja

siksi he korostavat luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista tapahtumissaan. NBF rekrytoi joka vuosi noin 300 Haaga-Helian opiskelijaa eri aloilta toteuttamaan tapahtumaansa.

Opiskelijat valitaan tietyn rekrytointiprosessin mukaisesti. Aiempina vuosina mukana olleet opiskelijat osallistuvat uusien opiskelijoiden rekrytointiin ja saavat mahdollisuuden tulla valituksi tiiminvetäjiksi. Opiskelijoilla on tasavertainen mahdollisuus rakentaa itselleen niin sanottua opinnollistamisen urapolkua yrityksen kanssa tekijästä esihenkilöksi.

Tapahtumaan osallistuneiden opiskelijoiden mukaan rekrytointi on tasa-arvoista, samoin tiiminvetäjäksi valitseminen. Opinnollistettavia kursseja ovat olleet muun muassa opiskelu- ja työelämätaidot, tapahtumajärjestäminen, tiimijohtaminen, projektin johtaminen, viestintä, markkinointini, asiakaspalvelu ja muut vapaavalintaiset opinnot. Opinnollistettavat opintopistemäärät vaihtelevat 1–15.

Työtehtävien lisäksi NBF kouluttaa opiskelijat tapahtuman työntekijöiden ja vieraiden tasa-arvoiseen ja yhdenvertaiseen kohteluun. Yrityksellä on käytössään Code of Conduct, joka jokaisen opiskelijan on osattava ja hyväksyttävä ennen kuin hän voi tulla tapahtuman työntekijäksi. Myös jokaisen tapahtumaan lipun ostaneen henkilön on hyväksyttävä Code of Conduct. Tapahtumaan osallistuneet opiskelijat pitivät tätä erittäin hyvänä tapana yhdistää tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasiat työtehtäviin.

Work & Study -malli NBF-tapahtumassa tarjoaa opiskelijoille työpaikan, jossa ei ole syrjintää, epäasiallista käyttäytymistä, sukupuolista häirintää tai edes käytöstä, jossa puolustetaan epäasiallista käyttäytymistä. Opiskelijat koulutetaan tunnistamaan epäasiallinen käytös ja ilmoittamaan siitä välittömästi tapahtumasta vastaaville henkilöille. Opiskelijat opinnollistavat kurssejaan turvallisessa ja tasa-arvoisessa työyhteisössä, vaikka oppiminen ei tapahdu korkeakouluympäristön tasa-arvosuunnitelman piirissä. Mallia toteuttavat opiskelijat ovat oleellinen osa maailmaa muuttavia tulevia asiantuntijoita.

Opiskelijat ovat oleellinen osa maailmaa muuttavia tulevia asiantuntijoita.

Opiskelijoiden osallisuuden vahvistaminen vaatii korkeakouluyhteisöltä monenlaisia valmiuksia ja resursseja.

Kohti tulevaa

Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen kuuluu kaikille, mutta edistämistyö tuntuu etenevän varsin hitaasti. Stereotyyppiset asenteet ja totuttu kulttuuri korkeakouluissa vaikuttavat siihen, millaisena työelämä ja oma urapolku nähdään ja miten opiskelijat asemoivat itsensä opiskelijoina sekä tulevina ammattilaisina. Ainakin miesvaltaisilla aloilla naisten tie työelämään on edelleen miesten polkua kivisempi. Asenteet ovat usein tiedostamattomia, mutta myös silloin ne voivat vahvistaa työelämän segregaatiota ja ohjata naisia ja miehiä eriytyville työurille ja erilaisiin asemiin.

Monet opiskelijat kaipaavat avointa keskustelua, mutta riittääkö opettajilla siihen tahtoa, taitoa ja aikaa?

Kun opiskelijat otetaan aktiivisina toimijoina mukaan tasa-arvotyöhön, saadaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen arvokasta resurssia. Parhaimmassa tapauksessa samalla luodaan muutosagentteja, jotka koulutuksen jälkeen jatkavat toimintaansa työelämän tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden parantamiseksi.

Opiskelijoiden osallisuuden vahvistaminen vaatii korkeakouluyhteisöltä monenlaisia valmiuksia ja resursseja. Taitoa voidaan lisätä esimerkiksi tuomalla tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasiat vahvemmin mukaan opettajankoulutuksiin tai tarjoamalla henkilöstölle aihepiiriin liittyvää täydennyskoulutusta. Tahtoon taas voidaan vaikuttaa tekemällä vähemmistön kokemuksia näkyviksi.

Aikaa opettajan arkeen ei näillä keinoilla kuitenkaan valitettavasti saada lisää. Tältä osin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisääminen korkeakoulutuksessa muuttuukin korkeakoulupedagogisesta kysymyksestä pedagogisen johtamisen kysymykseksi.

Lähteet

Dunne, R. Z., Brown, T., & Nurser, T. (toim.) (2011). *Students as change agents. New ways of engaging with learning and teaching in Higher Education*. ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol. http://escalate.ac.uk/downloads/8246.pdf.

Jackson, P. (2003). *58½ Ways to Improvise in Training*. Crown House Publishing.

Jääskeläinen, R. (2021). Aallon selvitys. Sukupuolittuneet opiskelukäytännöt. Tasa-arvoisesti uralle: Tietoa ja työkaluja. https://tasaarvoisestiuralle.fi/sukupuolittuneet-opiskelukaytannot/. Luettu 4.11.2021.

Korkeakouluyhteisön yhteiset osaamistavoitteet. (N.d.). Tampereen korkeakouluyhteisön intranet. https://intra.tuni.fi/handbook?page=2165. Rajattu käyttöoikeus. Luettu 2.11.2021.

Kukkonen, H., & Marttila, L. (2017). *Kuviteltua todellisuutta – ammattikorkeakoulu oppimisen ja opiskelun ympäristönä*. Tampereen ammattikorkeakoulu. https://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/20-Kuviteltua-todellisuutta.pdf.

Lätti, J., Niiranen, S., & Teräsahde, S. (2021). "We treat everyone equally, but…" Finnish engineering teachers' perceptions of gendered differences in guidance and counselling. Proceedings of Sefi Annual Conference 2021, 13.–16.9. Berliini/on-line.

Mäkelä, M. (2021). Work & Study syventää yritysyhteistyötä Haaga-Heliassa. *UAS Journal* 1/21. https://uasjournal.fi/1-2021/work-study-syventaa-yritysyhteistyota-haaga-heliassa/.

Männikkö, A.-L., Tiilikallio, P., & Dincay, R. (2021). Laurean selvitys: urapolut ja sukupuoli. Tasa-arvoisesti uralle: Tietoa ja työkaluja. https://tasaarvoisestiuralle.fi/laurean-selvitys-urapolut-ja-sukupuoli/. Luettu 4.11.2021.

Naukkarinen, J. (2021). LUT:in selvitys: Sukupuolen merkitys opinnoissa kasvaa työelämää lähestyttäessä. Tasa-arvoisesti uralle: Tietoa ja työkaluja. https://tasaarvoisestiuralle.fi/lutin-selvitys-sukupuolen-merkitys-opinnoissa-kasvaa-tyoelamaa-lahestyttaessa/ Luettu 4.11.2021.

Souto, A.-M. (2021). Mitä en uskalla kohdata ja kannatella ohjauksessa? OPH-blogi. https://www.oph.fi/fi/blogi/mita-en-uskalla-kohdata-ja-kannatella-ohjauksessa

Tanhua, I. (2020). *Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä*. Opetus ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-859-5

KESTÄVÄÄ TULEVAISUUTTA RAKENTAVA KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKKA

Taru Konst

Korkeakoulupedagogiikka tienhaarassa

Innovatiivinen ja tulevaisuusorientoitunut korkeakoulutus pyrkii kehittämään oppimista ja koulutusta muuttuvan maailman tarpeisiin, koska perinteiset tavat toteuttaa koulutusta eivät ole enää riittäviä eivätkä toimivia. Miten korkeakoulutus voi sekä ennakoida tulevaa että vastata muuttuvan maailman ja kestävyyskriisin asettamiin haasteisiin?

Tarkastelen tässä artikkelissa korkeakoulupedagogiikassa tapahtuvia muutoksia, joihin liittyvät toimintaympäristön muutos, koulutuksen tavoitteiden uudistuminen sekä kestävän kehityksen mukaantulo koulutuksen keskiöön. Peilaan korkeakoulutuksen tulevaisuutta myös suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja globaaleihin haasteisiin sekä nostan esiin arvovalintojen merkittävyyden tulevaisuuden tekemisessä. Artikkelissa on tarkasteleva ja kriittinen näkökulma korkeakoulupedagogiikan kehittämisen suunnasta ja kyvystä vastata kestävän tulevaisuuden haasteisiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) linjauksissa tuodaan esiin jatkuvan oppimisen ja osaamistason nostamisen tarve sekä painotetaan digitalisaatiota ja globalisaatiota. Opettajuutta uudistetaan ohjaamisen ja valmentamisen suuntaan, ja koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tärkeyttä korostetaan. Innovatiivisuus näkyy uudenlaisina tapoina oppia, ohjata ja opettaa, uudistuvina oppimisympäristöinä sekä oppijan toimijuutta ja oman osaamisen tunnistamista tukevina pedagogisina ratkaisuina. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018; Fadel ym., 2015.)

Keskustelussa innovatiivisesta ja tulevaisuusorientoituneesta korkeakoulutuksesta ei kuitenkaan ole yleensä huomioitu kestävyyskriisiä, joka saattaa olla suurin yksittäinen muutostekijä korkeakoulutukselle. Digitalisaatio ja globalisaatio muuttavat koulutusta merkittävästi, mutta yhdessä ilmastonmuutoksen ja luontokadon kanssa tarve kohti kestävämpää sosiaalista ja taloudellista järjestelmää on niin suuri, etteivät aiemmat lähestymistavat korkeakoulutuksen kehittämiseksi ole riittäviä (mm. Laininen, 2018; Kairisto-Mertanen & Konst,

2020; Rohweder, 2007; Rohweder & Virtanen, 2008). Tarvittava osaaminen myös muuttuu yllättävin tavoin; esimerkiksi Opetushallituksen (2019) Osaaminen 2035 -raportin mukaan kestävän kehityksen osaaminen on keskeisempiä tulevaisuuden työelämätaitoja.

Muutoksen ajureita

Niin työ, yhteiskunnat kuin koko maailma ovat suurten muutosten edessä, ja se vaatii myös koulutusta muuttumaan. Toimintaympäristön muutosta on usein kuvattu niin sanotulla VUCA-käsitteellä, jolla viitataan epävakaaseen, epävarmaan, monimutkaiseen ja monitulkintaiseen (volatile, uncertain, complex, ambiguous) toimintaympäristöön, jossa erilaisten tilanteiden ennakointi on vaikeaa (mm. Bennet & Lemoine, 2014).

Maailman muuttuminen on kuitenkin ollut niin nopeaa, että VUCA-mallin tilalle on tuotu nykyistä toimintaympäristöä ehkä vielä paremmin kuvaava BANI- käsite (brittle, anxious, non-linear, incomprehensible) (mm. Cascio, 2020). Mikä aiemmin oli epävakaata, on nyt haurasta (brittle) ja epäluotettavaa. Nykytilanne maailmassa ei ole enää epävarma vaan huolestuttava (anxious). Asiat eivät ole vain monimutkaisia vaan noudattavat epälineaarisia loogisia systeemejä (non-linear), joiden aikajänne voi yllättää. Esimerkkejä näistä ovat covid-19-pandemian lukuisat seuraukset tai kymmeniä vuosia aiemmin tehtyjen ratkaisujen kehittyminen 2000-luvun kestävyyskriisiksi. Monitulkintainen on muuttunut välillä käsittämättömäksi (incomprehensible) esimerkiksi valeinformaation ja tekoälyratkaisujen myötä. BANI-viitekehys pyrkii tekemään nykymaailmasta ymmärrettävämpää ja hahmottamaan syy- ja seurausuhteita. Viitekehyksen maailma edellyttää uudenlaisia taitoja ja osaamisia ja vaikuttaa siten oppimiseen ja koulutukseen.

Koska planeetan elinolosuhteet ovat kriisissä, on myös koulutuksen kehittämisen pyrittävä kestävyyden edistämiseen. Toisin sanoen koulutuksella tavoitellaan tulevaisuuden osaamisia, asenteita ja arvoja, jotka kannustavat oppijaa kriittiseen ja ratkaisukeskeiseen ajatteluun sekä toimimaan kestävän tulevaisuuden rakentamiseksi. BANI-maailmassa korostuvat entisestään myös resilienssiin, empatiakykyyn ja systeemiseen ajatteluun liittyvät taidot ja kyvykkyydet.

Koska planeetan elinolosuhteet ovat kriisissä, on myös koulutuksen kehittämisen pyrittävä kestävyyden edistämiseen.

Kansalliset ja kansainväliset koulutuksen osaamistavoitteet (esim. opetus- ja kulttuuriministeriön linjaukset, Bolognan prosessin ja OECD:n koulutuspoliittiset tavoitteet) ohjaavat korkeakoulupedagogiikkaa. YK:n jäsenmaiden sopima Kestävän kehityksen tavoiteohjelma (Agenda 2030) tähtää kestävään kehitykseen, jossa ympäristö, talous ja ihminen otetaan tasavertaisesti huomioon. Agenda 2030:n koulutukseen liittyvänä tavoitteena on varmistaa vuoteen 2030 mennessä, että kaikki oppijat saavat kestävän kehityksen edistämiseen tarvittavat tiedot ja taidot.

Myös suomalainen korkeakoulutus on reagoinut tähän haasteeseen ja sitoutunut edistämään kestävää kehitystä niin opintotarjonnassaan, tutkimustoiminnassaan kuin arjen toiminnassaan. Vuoden 2020 lopulla ammattikorkeakoulut ja yliopistot julkaisivat omat kestävän kehityksen ja vastuullisuuden ohjelmansa ja tavoitteensa (Arene, 2020; Unifi, 2020). On merkittävää, että korkeakoulut ovat nostaneet kestävän kehityksen strategiatason asiaksi sekä laatineet toimintasuunnitelmia konkreettiseen etenemiseen. Suunnitelmien toteutumisesta ja seurannasta on huolehdittava, sillä käytännön toimet ovat vasta aluillaan.

Kestävä korkeakoulu ja sen tavoitteet

Kestävää korkeakoulua ovat määritelleet useat tutkijat. Keskeistä kestävässä korkeakoulutuksessa ovat holistisuus ja systeemisyys. Lozano ja muut (2015) kuvaavat kestävää korkeakoulua sellaiseksi, jossa kestävä kehitys kulkee ”kultaisena juonteena” (golden thread) läpi koko organisaation. Juonne merkitsee kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa kestävyys on liitetty koulutukseen, pedagogiikkaan, tutkimukseen, kampustoimintoihin, yhteiskuntasuhteisiin ja toiminnan arviointiin.

Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka pyrkii luomaan kestävää osaamista. Se tarkoittaa ensinnäkin jatkuvan oppimisen tarpeisiin vastaamista siten, että osaaminen on päivitettävissä ja yhdistettävissä uuteen osaamiseen. Kestävä osaaminen varmistaa myös oppijan tiedot, taidot ja motivaation kestävän tulevaisuuden rakentamiseen. Lisäksi se perustuu tavoiteltaviin arvoihin, ja arvomaailman kehittämisessä koulutuksella onkin tärkeä rooli.

Millä tavoin kestävää osaamista luodaan, on korkeakoulupedagogiikan keskeinen haaste jo nyt. Muuttuvassa työelämässä siirtyminen työtehtävistä toisiin tulee olemaan tavallista, jolloin joustava ja monipuolinen osaaminen on tärkeää. Työ- ja elinkeinoelämä asettavat uusia osaamisvaatimuksia, joihin koulutuksen odotetaan vastaavan. Nämä osaamisvaatimukset eivät kuitenkaan voi olla koulutuksen ainoa tavoite, sillä koulutuksen tehtävä on uudistaa

Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka ravistaa totuttuja ajattelutapoja, haastaa opettajankoulutusta ja uudistaa käytännön toimintatapoja.

yhteiskuntia ja ohjata niitä toivottuun suuntaan. Tehokkuutta ja kannattavuutta korostava taloudellinen ajattelu koulutuksessa ei saisi estää kestävän hyvinvoinnin ja sivistyksen tavoittelua. Talous tulisi nähdä välineenä hyvinvoinnin tuottamiseksi, ja sen pitää tapahtua maapallon kantokyvyn rajoissa (Konst & Friman, 2021; Tervasmäki & Tomperi, 2018; Järvensivu & Toivanen, 2018; Joutsenvirta ym., 2016).

Korkeakoulutukselle asetetaan suuret odotukset kestävien ja säällisten elinolosuhteiden säilyttämiseksi tuleville sukupolville. Koulutuksen tehtävänä on tuottaa osaamisen lisäksi sivistystä, ja osaaminen muuttuu sivistykseksi vasta kun se asetetaan laajempaan kehykseen kysymällä, mihin osaamisella vaikutetaan. Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka peräänkuuluttaa kokonaisvaltaisen sivistysajattelun päivittämistä, pedagogisen ajattelun suuntaamista kohti niin sanottua ekososiaalista sivistystä. Tällöin pohditaan, miten tuotettavaa osaamista käytetään ja millaisia arvoja koulutuksella edistetään pyrittäessä kohti kestävää tulevaisuutta. Ekososiaalinen sivistyskäsitys pohjautuu systeemiajatteluun, jonka mukaan mikään inhimillisen elämän osa-alue ei ole irrallinen tai erotettavissa luonnosta ja toisista elollisista olennoista. Elinvoimainen ja monimuotoinen luonto on ekologinen edellytys ihmisyhteisön olemassaololle (Värri, 2018; 2007; Salonen & Bardy, 2015; Kauppinen, 2019; Konst & Friman, 2021).

Kestävyyden näkökulmasta nykyisessä korkeakoulupedagogiikassa on kehitettävää. Se on jossain määrin innovatiivista, mutta vahvasti talousajattelun ohjaamaa (mm. Tervasmäki & Tomperi, 2018). Korkeakoulupedagogiikan tavoitteita voitaisiin ajatella toisinkin: ei vain millaisia osaamisia pedagogiikalla on tuotettava, vaan millaisia ongelmia osaamisella täytyy ratkaista. Uudistumiseen tarvitaan pedagogista johtamista sekä korkeakouluyhteisön yhteistä keskustelua korkeakoulupedagogiikan tavoitteista, muun muassa siitä tulisiko tavoitteena olla ekososiaalinen sivistys eikä vain työelämän edellyttämät tiedot ja taidot. Kuvaan seuraavaksi uudenlaista tapaa lähestyä korkeakoulupedagogiikkaa: kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka ravistaa totuttuja ajattelutapoja, haastaa opettajankoulutusta ja uudistaa käytännön toimintatapoja.

Ajattelun muutos

Suomalaisten korkeakoulujen kestävän kehityksen ohjelmat tavoitteineen perustuvat YK:n kestävän kehityksen tavoitteisiin (Suomen YK-liitto, 2016), joita on kritisoitu muun muassa kapeasta ja ihmiskeskeisestä näkökulmasta (mm. Sterling, 2016). Tavoitteet pyrkivät turvaamaan ensisijaisesti ihmiskunnan hyvinvointia. Koulutuksen mahdollisuutta ja vastuuta arvioida uudelleen rooliaan vahingollisten arvojen ja toimintamallien välittäjänä ei kuitenkaan ole toistaiseksi suuremmin kritisoitu (Värri, 2018; Konst, 2021).

Koulutuksen ja pedagogisen ajattelun uudistumista voidaan edistää transformatiivisella oppimisella. Se viittaa oppimisprosessiin, jossa oppijan syvät ajattelurakennelmat eli tavat ajatella muuttuvat. Tutkimukset osoittavat ajattelutapojen muuttumisen olevan ristiriitainen ja hidas prosessi. Siihen vaikuttavat samanaikaisesti muutosta edistämään pyrkivät ja sitä vastustavat intressit. Aiemmin omaksutut kulttuuriset mallit asettavat koulutuksen vaikuttavuudelle ja pedagogiikalla aikaansaatavalle muutokselle omat reunaehtonsa, kun koulutuksella pyritään vaikuttamaan opiskelijoiden ajattelutapoihin. Nykyiselle koulutusajattelulle, joka pyrkii nopeasti tuottamaan työelämän edellyttämää osaamista, tämä on haaste, sillä ajattelun muuttumista on vaikea kiirehtiä (Matikainen, 2020).

Vastakkaisiakin esimerkkejä löytyy: transformatiivinen oppiminen voi oikein toteutettuna olla vaikuttavaa nopeastikin. Tutkimuksessa havaittiin, että jo lyhyillä, muutaman tunnin etiikan opinnoilla vaikutettiin opiskelijoiden ajattelumalleihin ja muutettiin heidän pitkäkestoista käyttäytymistään. Tämä on kannustava esimerkki siitä, miten lyhytkestoisillakin (etiikan) opinnoilla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden ajatteluun ja toimintaan nopeastikin (Schwitzgebel ym., 2020).

Käytännössä transformatiivinen oppiminen pedagogisina ratkaisuina tarkoittaa toimijuuden tukemista ja vahvistamista. Tällöin oppijat voivat syventää oppimistaan esimerkiksi yhteistyössä muiden oppijoiden kanssa kyseenalaistamalla nykyisiä käytäntöjä, analysoimalla niitä kriittisesti ja suunnittelemalla uusia käytänteitä ja tapoja toimia. Toiminta voi johtaa ryhmän tai yhteisön kehittämiin uusiin käytänteisiin, ja vastaavaa oppimista on usein taustalla, kun merkittäviä muutoksia yhteisössä tai yhteiskunnassa saadaan aikaan (mm. O'Sullivan ym., 2002; Sterling, 2010).

Ekososiaalinen sivistys tulisi tuoda oppimisen sisältöihin.

Ekososiaalinen sivistys, ymmärrys luonnon elinvoimaisuudesta ja monimuotoisuudesta ihmisten ja kaiken elollisen olemassaolon edellytyksenä, tulisi tuoda oppimisen sisältöihin. Yksin opettajien tehtäväksi tätä ei voi asettaa, vaan tarvitaan opetussuunnitelmien arvomaailman uudelleenarviointia. Luonnon asema ja kestävyyskriisin kokonaisuus tulisi ottaa tarkasteluun jo opettajankoulutuksen aikana (mm. Laininen, 2018).

Uudenlaiseen ajatteluun ja oppimiseen suuntautumista edesauttaa ajattelumallin muutos niin opiskelijoiden kuin opetushenkilöstön keskuudessa. Se tarkoittaa tahtoa kehittyä sekä ihmisenä että ammattilaisena. Oppimisessa korostetaan niin sanottua ”kasvun asennetta” (growth mindset). Sen mukaan ajattelua ja ominaisuuksia voi kehittää eikä lahjakkuutta nähdä annettuna. Kasvun asenteella rohkaistaan ja vahvistetaan luottamusta omaan pystyvyyteen, sen puuttumisella taas saadaan aikaan avuttomuuden tai kyvyttömyyden tunteita. Kasvun asenne korostaa vuorovaikutusta ja palautetta, sillä oppimista tapahtuu, kun joutuu pohtimaan mitä voisi tehdä toisin ja paremmin. Palautekeskusteluissa pyritään selvittämään, mitä se parempi on. Kasvun asenteen tutkija psykologi Dweck (2006) kuvaa palautetta välttelevien ihmisten tragediaa: he eivät voi tulla miksikään, koska heidän pitäisi omasta mielestään jo olla sitä.

Sekä opiskelijat että opetushenkilöstö tarvitsevat kasvun asennetta, sillä se auttaa näkemään omia mahdollisuuksia vaikuttaa niin oppimiseen, työhön kuin ympäröivään yhteisöön. Opetushenkilöstölle ajattelumallin omaksuminen on tärkeää sen välittämiseksi myös opiskelijoille. Asenteen kehittymistä voidaan edesauttaa esimerkiksi rohkaisemalla, luottamalla toimijoiden ratkaisuihin, hyväksymällä epäonnistumiset oppimiskokemuksina sekä luomalla avointa keskustelua ja tilaisuuksia vertaisoppimiseen. Kasvun ajattelumallin kehittyminen vaatii aikaa, mutta se on edellytys jatkuvalle oppimiselle. Sen avulla oppija ymmärtää voivansa kehittyä, vaikuttaa ja parantaa asioiden tilaa sekä näkee mahdollisuuksia uhkien sijaan. Kasvun asenteesta käytetään koulutuksessa usein nimitystä pystyvyysuskomus, ja sen vahvistaminen on koulutuksen tehtävä erityisesti kestävän kehityksen edistämisessä. Muutosten tekeminen vaatii, että oma osaaminen ja toiminta koetaan vaikuttavana (Konst & Scheinin, 2018; Lehtonen ym. 2020; Scherak & Rieckmann, 2020).

Toiminnan muutos

Kestävyystavoite voi uudistaa koulutusta monin eri tavoin. Se voi muuttaa oppimisen sisältöjä kohti laajempaa ymmärrystä luonnon, yhteiskunnan ja talouden yhteyksistä pyrkien kehittämään ratkaisuja kohti kestävää tulevaisuutta. Opetussuunnitelmalla toteutetaan mahdollisuuksia oppimiseen, ja sillä voi-

daan ohjata oppijaa ratkomaan todellisen maailman ongelmia ja kehittämään kestävää kehitystä edistäviä ominaisuuksia, kuten resilienssiä, uteliaisuutta, etiikkaa ja vastuuta. Oppimisen sisältöjen uudistuminen kuvattuun suuntaan edellyttää kuitenkin muutoksia niin ajattelussa kuin maailmankuvassa (mm. Laininen, 2018; Fadel ym. 2015).

Muutokset eivät ehkä ole niin vaikeita miltä ne kuulostavat. Nykyiset elintapamme ja yhteiskuntamallimme perustuvat jatkuvaan kasvuun ja kulutukseen ja aiheuttavat yhä enemmän sekä ympäristöongelmia että psyykkisiä ongelmia. Tämä kannustaa hakemaan ratkaisuja uudistaa elämäntapaamme kestävämpään suuntaan. Hyvinvointitutkimukset osoittavat, että onnellisuus ja tyytyväisyys eivät perustu materiaalisiin tekijöihin vaan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin, läheisten kanssa vietettyyn aikaan, vapaaehtoistyöhön tai luovaan työskentelyyn. Jatkuva talouskasvu tai lisääntyvä kuluttaminen eivät takaa ihmisten onnellisuutta (Salonen & Konkka, 2015; Cohen, 1995). Koulutusta tarvitaan kehittämään aiemmin mainittuja taitoja ja ominaisuuksia, jotta oppijan on mahdollista rakentaa kestävää maailmankuvaa ja uskoa oman toiminnan vaikuttavuuteen.

Miten korkeakoulupedagogiikka käytännössä voi vastata kestävän tulevaisuuden haasteisiin? Keskeisiä keinoja ovat muun muassa oppimisen uudelleen määrittely kohti transformatiivista oppimiskäsitystä, uudistuva pedagoginen johtaminen ja opettajuus, sekä näiden myötä arjen käytännön ratkaisut. Näihin kuuluvat muun muassa oppimisen tavoitteet, menetelmät, ympäristöt, opetussuunnittelu ja ohjaus.

Muutosta toivottuun suuntaan ohjataan pedagogisella johtamisella. Pedagoginen johtaminen ei ole vain johtajien toimintaa vaan se tulisi mieltää myös yhteisöjen ja verkostojen aineettomana pääomana, joka sisältää tietoa, asiantuntemusta, kyvykkyyttä, tahtoa ja tunteita (Mäki, 2021). Suomalainen koulutusajattelu rakentuu tasa-arvon ja yhteistyön periaatteille ja pyrkii edistämään kykyä kuunnella ja kommunikoida sekä toimia tiimeissä ja verkostoissa (mm. Finnish National Agency for Education, 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Nämä taidot ovat keskeisiä myös kestävyyden näkökulmasta.

Kestävyyskriisi on sosiaalinen ongelma, jonka ratkaisemiseksi tarvitaan dialogista oppimista ja yhteisöllistä ongelmanratkaisua. Näkökulmien ja kokemusten jakaminen voivat vahvistaa positiivista uskoa tulevaisuuteen ja ongelmien ratkaisemiseen sekä johtaa yhteiseen toimintaan ja kestävyyshaasteisiin vastaamiseen. Se ei tarkoita, ettei yksilön roolilla olisi merkitystä. Koulutus arvioi yksilön kehittymistä ja suorituksia, mutta sen täytyy myös lisätä ymmärrystä yhteisen hyvän merkityksestä yksilöille ja ihmisten välisestä riippuvuudesta sekä rohkaista yhteistyöhön. Tavoitteet eivät sulje toisiaan pois, sillä vastuun kehittymistä tarvitaan niin yksilö- kuin yhteisötasolla: on huolehdittava

itsestämme, jotta voimme huolehtia myös toisistamme (Laininen, 2018; Lehtonen ym. 2018).

Yksilön teoilla on merkitystä, mutta keskeinen keino muutokseen on yhteistyö. Jaetut kokemukset ja myös jaettu pelko tai ahdistus voivat johtaa ajattelun ja toiminnan uudistumiseen. Oppimisella voidaan luoda optimismia, innostaa uusiin näkökulmiin ja silti huomioida realiteetit. Yhteistoiminnallisia menetelmiä voidaan käyttää esimerkiksi empatiakyvyn kehittämiseen sekä vaihtoehtoisten tulevaisuuskuvien pohtimiseen ja rakentamiseen yhdessä. Yksilön kehittymisen ohessa tulee keskittyä myös yhteiseen hyvään sekä luoda uskoa itseemme muutoksentekijöinä. On hyvä muistaa, että kestävyyskriisi on ihmisen aiheuttama, ja meillä on myös keinot ratkaista se.

Tutkimuksessa on tunnistettu kolme ehtoa, joilla voidaan edistää ihmisten osallistamista kestävyys- ja ilmastopolitiikkaan sekä -tekoihin: vuorovaikutus, innostuminen ja kokemus osallisuudesta. Vuorovaikutuksellisuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, että kun ihmisten näkemyksiä luvataan kuunnella, he kokevat sanomallaan olevan vaikutusta. Toisin sanoen kuultavan on koettava, että juuri hänen panoksensa on tärkeä. Samoin oikea osallisuuden kokemus on tärkeää, mikä tarkoittaa, että henkilö tai ryhmä voi nähdä itsensä neuvotteluosapuolena kestävyystoimissa joko suoraan tai edustuksellisesti, ts. yhteys todellisiin vaikuttamisen kanaviin on keskeistä (Ilmastopaneeli, 2018). Osallisuutta, vuorovaikutusta ja innostumista edistävä toiminta koulutuksessa ja pedagogiikassa voisi tarkoittaa esimerkiksi uudenlaisia vuorovaikutteisia kanavia ja oppimisympäristöjä, joissa tieteellisellä tiedolla ja kestävillä hyvinvointitavoitteilla on keskeinen asema.

Opetussuunnitelman sisällöillä varmistetaan kestävän kehityksen tiedot ja taidot. Sisältö välittyy menetelmillä, joiden tulee tukea oppimista. Tiedon tarjoaminen ei riitä, vaan tarvitaan aktivoivia oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä, esimerkiksi todellisten toimeksiantojen tai ongelmien ratkomista monialaisissa opiskelijaryhmissä tai kokemuksellisia oppimismenetelmiä, kuten autenttisia oppimisympäristöjä. Oppiminen syvenee, kun oppija voi osallistua ja keskustella kokemuksistaan muiden kanssa. Kestävän kehityksen sisältöjen ja käytettyjen menetelmien tavoitteena on auttaa oppijaa näkemään, mitä seurauksia päätöksillä voi olla. Tällöin oppiminen ja opetus eivät keskity niinkään tiettyihin teorioihin ja malleihin vaan ennen kaikkea kriittiseen ajatteluun ja luovaan ongelmanratkaisuun ja kestävyysteemoja edistäviin prosesseihin, kuten vuorovaikutukseen ja systeemiseen ajatteluun (mm. Rohweder & Virtanen, 2008; Wiek ym., 2011; Snaza ym., 2014; Luoma-aho & Sulopuisto, 2017).

Muutokset eivät ehkä ole niin vaikeita miltä ne kuulostavat.

Opettajat tarvitsevat kannustusta, tukea ja täydennyskoulutusta voidakseen tuoda kestävän kehityksen edistämisen osaksi työtään.

Kohti kokonaisvaltaista kestävää kehitystä

Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka edellyttää muutosta ajattelutavoissa ja toiminnassa. Se asettaa haasteita opettajuudelle ja erityisesti opettajankoulutukselle, jolla on keskeinen rooli uudistusten läpiviennissä. Kun koulutusta kehitetään, olennaista on opettajien oppiminen. Jos opettajat eivät vastaanota uudistuksia tai vastustavat niitä, uudistukset usein epäonnistuvat (mm. Lonka, 2018). Oppimisen ja opetuksen muutokset edellyttävät motivaatioperustan vahvistamista. Opettajat tarvitsevat kannustusta, tukea ja täydennyskoulutusta voidakseen tuoda kestävän kehityksen edistämisen osaksi työtään, ja oppijoiden motivaatiota täytyy tukea, jotta oppimista voidaan kehittää haluttuun suuntaan.

Kestävään kehitykseen voidaan kannustaa ja tukea monin tavoin. Sisäisellä viestinnällä osallistetaan henkilöstöä ja opiskelijoita sekä kerrotaan onnistumisista ja parhaista käytänteistä. Käytännön työn tueksi on hyvä olla selkeitä tavoitteita ja ohjeita. Kestävän kehityksen työn rahallinen ja ajallinen resursointi nousee esille työhön sitouttamisessa: kestävä kehitys on keskeinen ja luonnollinen osa työtä eikä teema, joka huomioidaan, jos aikaa tai resursseja jää muun työn jälkeen. Tarvitaan siis selkeitä linjauksia ja toimintasuunnitelmia sekä ohjausta niiden toteuttamiseen.

Myös rakenteet ja prosessit tulee ottaa huomioon. Suomessa korkeakoulupedagogiikan uudistaminen käytännön opetussuunnitelmatyössä ei ole työlästä verrattuna moniin muihin maihin, sillä meillä korkeakoulut voivat pitkälti päättää opetussuunnitelmiensa sisällöistä ja toteutustavoista. Erityisesti ammattikorkeakouluissa tämä on johtanut opetussuunnitelmiin, jotka ovat joustavia ja integroivat useita aiheita ja teemoja. Opetussuunnitelmat taipuvat nopeastikin ajan, paikan ja yhteiskunnan muutoksiin jopa proaktiivisesti reagoiden. Se mahdollistaa, jos niin haluamme, kestävän kehityksen tuomisen aidosti ja läpileikaten kaikkeen korkeakoulutuksen toimintaan.

Kestävän kehityksen johtaminen korkeakoulussa tarkoittaa sen integrointia korkeakoulun kaikkeen toimintaan. Tarvitaan strategisia linjauksia, niiden selkeitä toimeenpanosuunnitelmia, vastuutahojen sopimista sekä toiminnan seurantaa ja arviointia. Johdon tehtävänä on henkilökunnan, opiskelijoiden ja

keskeisten sidosryhmien sitouttaminen korkeakoulun kestävyystyöhön. Heidät tulee osallistaa kestävän kehityksen suunnitelmien, tavoitteiden ja seurantakriteerien laadintaan.

Kestävän kehityksen johtaminen tarkoittaa myös, että toimitaan taloudellisesti, ekologisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti vastuullisesti ja avoimesti. Käytännössä tämä ilmenee siten, että johtamis- ja palkitsemisjärjestelmät, työsuunnitelmat, rekrytointikriteerit sekä henkilökunnan perehdytys ja osaamisen kehittäminen pohjautuvat kestävän kehityksen periaatteille. Kestävän kehityksen edistäminen korkeakoulupedagogiikassa on kokonaisvaltaista toimintaa: toimitaan kuten opetetaan.

Lähteet

Arene (2020). Kestävä, vastuullinen ja hiilineutraali ammattikorkeakoulu – Ammattikorkeakoulujen kestävän kehityksen ja vastuullisuuden ohjelma. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/Kest%C3%A4v%C3%A4%20vastuullinen%20ja%20hiilineutraali%20ammattikorkeakoulu.pdf?_t=1606145574 [Viitattu 27.9.2021]

Bennet, N., & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, Jan-Feb 2014. https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you [Viitattu 15.10.2020]

Cascio, J. (2020). Facing the age of Chaos. https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d [Viitattu 1.9.2021]

Cohen, J. E. (1995). *How Many People Can the Earth Support*. W.W. Norton.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (toim.) (2015). *Four-Dimensional Education. The Competences Learners need to Succeed*. The Center for Curriculum Redesign.

Finnish National Agency for Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Ilmastopaneeli (2018). Ilmastokansalaisuus syntyy kolmen ehdon avulla: tarvitaan vuorovaikutusta, innostumista ja osallisuuden kokemus. Tiedote 27.8.2018. https://www.ilmastopaneeli.fi/tiedotteet/ilmastokansalaisuus-syntyy-kolmen-ehdon-avulla-tarvitaan-vuorovaikutusta-innostumista-ja-osallisuuden-kokemus/ [Viitattu 4.1.2021]

Joutsenvirta M., Hirvilammi T., Ulvila M., & Wilen, K. (2016). *Talous kasvun jälkeen*. Gaudeamus.

Järvensivu P., & Toivanen T. (2018). Miten järjestää työ ja työllisyys ekologisen jälleenrakennuksen aikakaudella? Teoksessa A. Suoranta, & S. Leinikki (toim.), *Rapautuvan palkkatyön yhteiskunta — Mikä on työn ja toimeentulon tulevaisuus?* (ss. 44–61). Vastapaino.

Kairisto-Mertanen, L., & Konst, T. (2020). Redesigning Education − Visions and Practices. Turku University of Applied Sciences. http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167521.pdf

Kauppinen, J. (2019). *Monimuotoisuus*. Siltala.

Konst, T. (2021). *Kestävä kehitys korkeakoulutuksessa – sanoista tekoihin*. Turun ammattikorkeakoulu. http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522167774.pdf

Konst, T., & Friman, M. (2021) Kohti parempaa työelämää ilmastonmuutoksen aikana. *Työelämän tutkimus*, *19*(1) 82–94. https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/102882/60191

Konst, T., & Scheinin, M. (2018). The changing world has implications on the higher education and the teaching profession. *On the Horizon*, *26*(1), 1–8. https://doi.org/10.1108/OTH-02-2017-0008

Laininen, E. (2018). Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. Teoksessa *Sustainability, Human Well-Being & The Future of Education*. Sitra.

Lehtonen A., Salonen, A., & Cantell, H. (2018). Climate change education: A new approach for a world of wicked problems. Teoksessa *Sustainability, Human Well-Being & The Future of Education* (ss. 339–374). Sitra.

Lehtonen, T., Niemi, M., Perälä, A., Pitkänen, V., & Westinen, J. (2020). Ilmassa ristivetoa. Löytyykö yhteinen ymmärrys. Vaasan yliopisto. https://www.uwasa.fi/fi/tutkimus/hankkeet/ilmassa-ristivetoa-loytyyko-yhteinen-ymmarrys [Viitattu 25.10.2021]

Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Otava.

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huising, D., Lozano, F. J., Waals, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Huge, J. (2015). A review of commitment and implication of sustainable development in higher education: result from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, *108*, 1–18.

Luoma-aho, V., & Sulopuisto, O. (2017). *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja*. Sitra. https://www.sitra.fi/julkaisut/tulevaisuuden-koulutuksen-kasikirja/

Matikainen, M. (2020). Transformatiivisen oppimisen hitaus ja ambivalenssit opettajankoulutuksessa. *Korkeakoulututkimuksen XIV symposiumi* 14.–15.12.2020.

Mäki, K. (26.3.2021). Voiko pedagoginen johtaminen olla yhteistä johtamistoimintaa? *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/voiko-pedagoginen-johtaminen-olla-yhteista-johtamistoimintaa/#6a5eff54

Opetushallitus (2019). Osaaminen 2035. Raportit ja selvitykset 2019:3. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018). *Maailman osaavimmaksi kansaksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus.* Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160903/21_TUKA_OKM_WEB.pdf?sequence=8&isAllowed=y

O'Sullivan, E., Morrell M., & Connor, A. (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative learning: Essays on Theory and Practice*. Palgrave.

Rohweder, L. (2007). The Paradigm of Sustainable Development and Education – Reflections on the Past and on the Future. Teoksessa T. Kaivola, & L. Rohweder (toim.), *Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections* (ss. 74–79). Ministry of Education.

Rohweder, L., & Virtanen, A. (2008). *Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79112/opm03.pdf?sequence=1

Salonen, A., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, *35*(1), 4–15. https://doi.org/10.33336/aik.94118

Salonen, A., & Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Ecucation*, *13*(19), 19–34. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.002

Scherak, L., & Rieckmann, M. (2020). Developing ESD Competences in Higher Education Institutions – Staff Training at the University of Vechta. *Sustainability 2020*, *12*(24), 10336.

https://doi.org/10.3390/su122410336
Schwitzgebel, E., Cokelet, B., & Singer, P. (2020). Do ethics classes influence student behavior? Case study: Teaching the ethics of eating meat. *Cognition*, *203*, 104397. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104397
Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., & Weaver, J. (2014). Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, *30*(2), 39–55.
Sterling, S. (2016). A Commentary on Education and Sustainable Development Goals. *Journal of Education for Sustainable Development, 10*(2), 208-213. https://doi.org/10.1177%2F0973408216661886
Suomen YK-liitto (2016). Kestävän kehityksen tavoitteet. https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestavan-kehityksen-tavoitteet [Viitattu 1.2.2021].
Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin 2/18*. https://www.netn.fi/artikkeli/koulutuspolitiikan-arvovalinnat-ja-suunta-satavuotiaassa-suomessa
Unifi (2020). Kestävän kehityksen ja vastuullisuuden teesit. https://www.unifi.fi/viestit/kestavan-kehityksen-ja-vastuullisuuden-teesit/
Värri, V-M. (2007). Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & näin 1/07*. https://netn.fi/artikkeli/kasvatusfilosofian-tarkein-tehtava 13.2.2019
Värri, V-M. (2019). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, *6*(2), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

OPPIMISANALYTIIKKA OPPIMISEN, OPETTAMISEN JA JOHTAMISEN TUKENA KORKEAKOULUTUKSESSA

Jiri Lallimo ja Amanda Sjöblom

Oppimisanalytiikan määrittyvä luonne ja nykytila

Oppimista ja opetusta tukeva analytiikka ottaa korkeakoulutuksen alueella ensiaskeleitaan, mutta se on jo tässä vaiheessa tuonut esille sekä lupauksia ja mielenkiintoa että kriittisiä kysymyksiä ja epäilyksiä. Yhden käytetyimmän määritelmän mukaan oppimisanalytiikalla tarkoitetaan oppijasta kertyvien tietojen keräämistä, mittaamista, analysointia ja raportointia siten, että tarkoituksena on ymmärtää ja optimoida oppimista ja oppimisympäristöjä (Siemens, 2013). Tässä artikkelissa käytämme oppimisanalytiikan käsitettä kuvaamaan laajasti analytiikkaa, joka toimii oppimisen, opettamisen ja koulutuksen johtamisen tukena.

Nykyiset analytiikkasovellukset tuottavat oppimisympäristöön kertyvän datan pohjalta opettajalle tietoa opiskelijoiden kurssilla etenemisestä sekä kurssin aihioiden tai materiaalien käytöstä ja toimivuudesta. Tarjonta laajenee myös opiskelijoille tarjottaviin suunnittelun, suosittelun, seurannan ja ennakoinnin välineisiin, jotka voidaan karkeasti jakaa kurssin tapahtumien tasolle ja koko opintojen tasolle. Myös opintojen ohjauksessa ja tukipalveluissa hyödynnetään dataa, jolla jäsennetään muun muassa henkilökohtaisen ja tutkinto-ohjelman tavoitteiden suhdetta tai tunnistettuja kriittisiä opintoelementtejä tai -vaiheita. Koulutusohjelmien sekä yliopiston johtamisen tueksi on kehittymässä analytiikkavälineitä, joilla pyritään kokonaisvaltaiseen ja varhaiseen tilannekuvaan sekä toiminnan ennakointiin.

Oppimisanalytiikan mallit voidaan karkeasti jakaa deskriptiivisiin (kuvaileva) sekä ennustaviin (Schumacher & Ifenthaler, 2018). Deskriptiiviset mallit raportoivat tyypillisesti menneistä tapahtumista, kuten suoritetuista opintopisteistä, arvosanoista, kurssien opiskeluaktiviteeteista, ajankäytöstä tai etenemisen monitoroinnista. Ennustavat mallit tekevät historiatiedon pohjalta arvioita tulevasta, esimerkiksi opintojen etenemisestä tai valmistumisajasta. Toistaiseksi

suuri osa oppimisanalytiikasta keskittyy erilaisiin deskriptiivisiin ratkaisuihin (Rets ym., 2021), joiden pohjalta toisaalta mahdollistuu monimuotoisempien analytiikkamallien kehittäminen.

Pyrimme tässä artikkelissa välittämään käytännönläheistä kokonaiskuvaa oppimisanalytiikasta. Kuvailemme muutamien korkeakouluesimerkkien kautta, kuinka oppimisanalytiikan avulla pyritään tukemaan käyttäjien tiedollisia ja toiminnallisia tarpeita. Oppimisanalytiikan käyttöä painotetaan korkeakoulupedagogian tukivälineenä, vaikkakin se myös avaa uusia mahdollisuuksia.

Analytiikkavälineiden kehittämisessä ja käytössä on huomioitava lukuisia elementtejä, joita ovat muun muassa

- analytiikan soveltaminen oppimisen ja opettamisen tavoitteiden mukaisesti (mm. oppimisen itseohjautuvuuden ja hyvinvoinnin tukeminen)
- korkeakoulun toimintaprosesseihin sovittaminen (mm. analytiikka opintojakson pedagogisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tai ohjausprosessin tukena)
- analytiikan eettiset ja juridiset kysymykset
- datan hallinta
- analytiikkamallien kehittäminen
- loppukäyttäjien järjestelmien tekninen kehittäminen sekä
- analytiikkavälineiden ja -osaamisen käyttötuki.

Analytiikan potentiaaliset hyödyt liittyvät yhteisvaikutukseen, jossa oppimisen, opetuksen ja organisaation tavoitteita ja keinoja tuetaan analytiikkavälineillä. Välineet tarjoavat tietoa toiminnan suunnitteluun, tarkasteluun ja ennakointiin sekä tukevat toiminnan muutosta.

Oppimisanalytiikan käyttöä painotetaan korkeakoulupedagogian tukivälineenä, vaikkakin se myös avaa uusia mahdollisuuksia.

Oppimisanalytiikan suunta

Miten haluamme käyttää analytiikkaa? Haluammeko käyttää sitä opiskelijoiden valmistumisen optimoinnin ja koulutuksen tehokkuuden edistämiseen? Vai siihen, että saisimme ymmärrystä ja välineitä oppimisen ja pedagogiikan tukemiseksi? Erityisesti jälkimmäinen näkemys suuntaa oppimisanalytiikkaa

oppimistutkimuksen osoittamien periaatteiden sekä opiskelijan henkilökohtaisten tavoitteiden ja toiminnan yhdistämiseksi (Gašević ym., 2015). Erottelu ei ole vain hypoteettinen. Australialaisia yliopistoja käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin vastaava jaottelu yliopistojen analytiikan käytännön soveltamisessa (Colvin ym., 2015).

Eroja on myös oppimisanalytiikan kehityksen ja tutkimuksen kohteissa ja menetelmissä. Kasvatustiede ja informaatiotieteet eivät aina onnistu kohtaamaan toimivalla tavalla (Daniel, 2019), sillä usein niitä toteutetaan vain yhdestä näkökulmasta (Teasley, 2019). Kasvatustieteellisessä näkökulmassa oppimisanalytiikan rooli on usein ihmisen päätöksenteon tuessa syntetisoidun tai visualisoidun datan avulla ja teknologiakeskeisissä näkökulmissa korostuvat usein automaattisen päätöksenteon ratkaisut, kuten suorat ehdotukset tai profiloinnit (Viberg ym., 2018).

Painotuksemme on, että suomalaisessa korkeakoulutuksessa oppimisanalytiikkaa hyödynnettäisiin ensisijaisesti opiskelijoiden itseohjautuvuuden, hyvinvoinnin ja koetun opintomenestyksen tukemiseen, jonka kautta myös korkeakoulutuksen tehokkuus saa osansa. Analytiikan tarkoitus on tuottaa tietoa, kuinka koulutusohjelmat ja kurssit ovat onnistuneet ja mitä ovat niiden toimivat ja ongelmalliset elementit. Lisäksi se tarjoaa ymmärrystä siitä, miksi tai mitä mahdollisesti tapahtuu. Tärkeää on, että analytiikan tuottama tieto ja ymmärrys tukevat toiminnan kehittymistä sekä pedagogisten interventioiden että päätöksenteon interventioiden kautta.

Tutkimustuloksia oppimisanalytiikan vaikuttavuudesta korkeakouluissa

Oppimisanalytiikan tutkimuksessa on tunnistettu sen potentiaali oppimisen, opettamisen ja muiden korkeakoulutuksen toimien tuessa, mutta nämä eivät toteudu mutkattomasti. Kansainväliset kirjallisuuskatsaukset osoittavat, että oppimisanalytiikkaratkaisuilla (huom. koskee vuosia 2012–2018) on harvoin ollut vaikutusta oppimiseen ja vain toisinaan opettamiseen ja oppimisen tukeen (Viberg ym., 2018). Pysyviä vaikutuksia saattaa himmentää tutkimus- ja kokeiluasetelmien tyypillinen kertaluontoisuus, joka vaikeuttaa iteratiivisuutta ja pysyvän hyödyntämiskulttuurin syntymistä. Ratkaisujen eettisyyden arvioinnissa on myös puutteita, ja oppimisanalytiikan tutkimus on vain harvakseltaan sidoksissa pedagogisiin teorioihin (Howell ym., 2018).

Korkeakoulupedagogisesta näkökulmasta on myös huomioitu, että useat teknologiakeskeiset oppimisanalytiikkaratkaisut tukevat opiskelijoita suorituskeskeiseen opiskeluun eivätkä tieto- ja taito-oppimista korostavaan

opiskeluun (halu menestyä opinnoissa vs. halu oppia uusia asioita), eivätkä kaikki opiskelijat hyödy analytiikkaratkaisuista tasapuolisesti (Jivet ym., 2017; Rets ym., 2021). Tämä on huolestuttavaa oppimisanalytiikan kehityksen näkökulmasta, koska oppimiskeskeisellä opiskelulla on yhteys parempaan oppimistavoitteiden saavuttamiseen sekä opiskelijoiden yleiseen kehitykseen (Sedrakyan ym., 2020).

Toisaalta tutkimukset ovat osoittaneet, että tarkempien oppimisanalytiikkaratkaisujen avulla voidaan tukea opiskelijan jatkuvaa opintojen ja oppimisen reflektointia ja että tämä myös vaikuttaa opiskelukäyttäytymiseen (de Quincey ym., 2019). Vaikka tutkimuksellinen kokonaiskuva oppimisanalytiikan hyödyistä ja potentiaalista on vielä muodostumassa, on havaittu, että tarpeeksi fokusoituneet oppimisanalytiikkaratkaisut voivat tukea opiskelijoiden ymmärrystä, reflektiota ja oppimisen hallintaa. Erityisesti analytiikkaratkaisut, jotka fokusoivat opiskelijoiden itsesäätelyn ja opiskelun organisoinnin tukeen, ovat olleet hyödyllisiä (Schumacher & Ifenthaler, 2018).

Oppimisanalytiikka voi tukea myös opiskelijoiden metakognitiivista ajattelua ja oman opiskelun regulaatiota ja samalla tietoisuutta omasta oppimisesta ja opiskelusta (Jivet ym., 2017). Lisätutkimusta tarvitaan siitä, millaisilla mekanismeilla oppimisanalytiikka tukisi myös opiskelijoiden toimintaa, oppimista ja oivallusta (Jivet ym., 2017; Teasley, 2017).

Oppimisanalytiikan ekosysteemi

Teknologian kehittämisessä on vaarana liiallinen teknologiakeskeisyys. Riski toteutuu, mikäli ratkaisuja eivät ohjaa organisaation tavoitteet, käyttäjien tarpeet ja eettiset näkökulmat vaan teknisesti helposti saavutettavat ratkaisut. Analytiikan näkökulmasta tällaiset ratkaisut saattavat tuottaa turhaa ”mittaritietoa” ja pahimmillaan epäselvää ja jopa vääristynyttä tietoa, sen sijaan että ne tukisivat oppimisen ja opettamisen tärkeiksi tunnistettuja tavoitteita ja mekanismeja. Onnistuneet oppimisanalytiikkaratkaisut vaativatkin vankan teoreettis-käytännöllisen pedagogisen lähtökohdan sekä kehittämisotteen, joka huomioi jo varhaisessa vaiheessa käyttäjäryhmien tarpeet ja toimintakäytännöt (Bodily & Verbert, 2017).

Teknologian kehittämisessä on vaarana liiallinen teknologiakeskeisyys.

Teknologian kehityksen alkuvaiheessa, kuten oppimisanalytiikan nykytilanteessa, on helpompaa keskittyä yksittäisiin ja yksinkertaisiin kohteisiin. Organisaation kompetenssin vähittäisen kasvattamisen näkökulmasta tämä on luonnollista, ja yksittäiset ratkaisut saattavat jo sellaisinaan tuottaa organisaatiolle lisäarvoa.

Kokonaisvaltaisen analytiikkakehittämisen näkökulmasta on hyödyllistä tarkastella organisaation oppimisanalytiikkaa ekosysteeminä, toiminnallisena kokonaisuutena, jossa on sosiaalisia (toimijakeskeisiä sekä heidän välisiään), materiaalisia (teknologia, data, mallit) sekä organisatorisia (tavoitteet, käytännöt) elementtejä ja näiden välisiä sidoksia. Oppimisanalytiikan ekosysteemiin kuuluu analytiikkatiedon ja -palvelujen tuottajia ja muita analytiikan ”konepellin” alla olevia toimijoita sekä analytiikan loppuhyödyntäjiä. Analytiikan tulokset syntyvät prosessissa, jossa oppimisen ja opetuksen jälkenä syntynyttä dataa (oppimisympäristön lokidata, opintorekisteridata, palautteet ja kyselyt) jalostetaan kohti merkityksellistä, ymmärrettävää ja vaikutuksellista tietoa.

Oppimisanalytiikan ekosysteemi: tuottajat ja taustakoneisto

Kukin organisaatio päättää, kuinka oppimisanalytiikan kokonaisuutta johdetaan, kehitetään ja toteutetaan. Nämä voivat tapahtua irrallisina toimina tai kokonaisvaltaisesti. Mikäli oppimisanalytiikan käyttö nähdään olennaisena osana organisaation toimintaa, on tarpeen määritellä **oppimisanalytiikasta vastaava taho**, joka suunnittelee, koordinoi ja arvioi erilaisia analytiikkatoimia ja niihin liittyviä moninaisia elementtejä kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti. Tämän tahon osaaminen yhdistää pedagogista, teknistä ja juridista sekä dataan liittyvää ymmärrystä.

Oppimisanalytiikka on nostanut esille oppimisen ja opetuksen alueella uusia juridisia ja eettisiä kysymyksiä, jotka vaativat perusteltuja linjauksia ja päätöksiä. **Lakiasioiden asiantuntijat** ovat tämän alueen olennaisia toimijoita. Ajankohtainen esimerkki koskee tekoälyn mahdollisuuksia ja rajauksia. Alueen ohjaavia välineitä ovat muun muassa organisaation oppimisanalytiikan linjaus sekä riski- ja vaikutusarviot.

Datan johtaminen, **hallinta** ja **käsittely** edellyttävät, että osaamisverkosto varmistaa datan laadun, saatavuuden ja yhdistettävyyden. Siihen kuuluu muun muassa tietohallinnon, datajärjestelmien ja analytiikkamenetelmien asiantuntijoita sekä järjestelmäarkkitehteja ja -kehittäjiä. Oppimisanalytiikan välineet hyödyntävät dataa **järjestelmistä,** kuten opintotietojärjestelmistä ja -rekistereistä, oppimisympäristöistä ja yksittäisistä lähteistä (esim. palautevälineet).

Erilaiset järjestelmät ovat myös loppukäyttäjän välineistö, jossa analytiikka tehdään näkyväksi ja joiden kautta pedagogisia interventioita kanavoidaan.

Oppimispalvelut tai **vastaava taho** on keskeinen toimija yhdessä käyttäjien kanssa määrittelemään tarpeita ja käyttötapoja, koska oppimisanalytiikka nivoutuu käytäntöihin opetuksen, opiskelun ja tukiprosessien kautta. **Koulutuksen johto** vastaa opetuksen ja oppimisen tavoitteista sekä vahvistaa oppimisanalytiikan linjaukset.

Laajan kokonaiskuvan oppimisanalytiikan elementeistä ja toimijoista saa opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamasta oppimisanalytiikan viitekehyksestä (OKM, 2021).

Oppimisanalytiikan ekosysteemi: hyödyntäjät

Oppimisanalytiikka tarjoaa **opiskelijalle** välineitä opintojen suunnitteluun, seurantaan ja ennakointiin sekä opiskelutaitojen, itsesäätelyn ja hyvinvoinnin tukemiseen. Kurssitason analytiikka antaa opiskelijalle suosituksia sekä tietoa oman toiminnan suunnitteluun ja etenemisen seurantaan. Koko opintojen polkua koskeva tieto kattaa tutkinnon rakenteen moduulit, kurssit ja niiden suoritustiedot (opintopisteet ja arvosanat), tietoa kuormittavuudesta sekä suosituksia esitieto- tai jatkokursseista. Henkilökohtainen opintosuunnitelma HOPS on olennainen toiminnan suunnittelun ja seurannan runkona, jota vasten opiskelija ja ohjaaja voivat suhteuttaa tulevia ja toteutuneita tapahtumia.

Opiskelija Tuisku osallistuu samanaikaisesti kolmelle kurssille, jotka koostuvat yksilö- ja ryhmätehtävistä sekä lopputöistä. Seurattavia kurssitapahtumia ja palautettavia tehtäviä on 30 ja haasteena on työskentely- ja palautusaikojen hallinta.

Kurssien alussa Tuisku hyödyntää oppimisympäristön analytiikkavälinettä, joka näyttää kootusti tehtävät ja niiden palautuspäivät kursseittain ja ajallisesti. Tärkeät päivät näkyvät myös kalenterissa, mikä auttaa suunnittelemaan tehtävien suorittamista. Analytiikkaväline näyttää ajantasaisesti tehtävien pistemäärät, joiden pohjalta kurssin arvosana koostuu. Yhden kurssin osalta Tuisku seuraa arvosanaan vaikuttavien pisteiden kehittymistä ja sen ennustetta, koska arvosana vaikuttaa jatkoprojektikurssille pääsyyn. Muiden opiskelijoiden tehtävien pistekeskiarvon saa halutessaan myös näkyviin.

Kurssianalytiikka auttaa opiskelijaa myös tarkastelemaan kurssien oppimistavoitteiden ja tehtävien suhdetta ja suosittelee opiskelumateriaaleja oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Analytiikka ei tee opintoja Tuiskun puolesta

mutta auttaa suunnittelemaan ja tekemään asioita kohdistetummin ja oikeaaikaisesti.

Tuisku on toisen kandivuotensa alussa, ja on ajankohtaista tarkastella ensimmäistä ja suunnitella seuraavia kahta vuotta. Korkeakoulussa heillä on käytössä opintodataa hyödyntävä analytiikkatyöpöytä, jossa on tietoa tutkinnon mallirakenteesta, moduuleista ja kursseista, opiskelijan oma suunnitelma sekä aiemmat suoritukset. Ohjaajan kanssa on sovittu, että opiskelija päivittää suunnitelmansa seuraavaan ohjaustapahtumaan.

Ensimmäinen lukuvuosi sujui mukavasti, vaikkakin 20 opintopistettä jäi alkuperäisestä suunnitelmasta suorittamatta. Analytiikkaväline ennustaa, että nykyisellä opintovauhdilla kandiopinnot kestäisivät neljä vuotta. Suorittamatta jääneet kurssit ovat perusopintojen pakollisia opintoja ja osittain myös esitietokursseja. Tuisku haluaa suorittaa nämä kurssit mahdollisimman nopeasti, mutta harmillisesti osa niistä järjestetään vain kerran lukuvuoden viimeisissä periodeissa.

Lisäksi toisena ja kolmantena lukuvuonna on mahdollisuus vapaasti valittaviin kursseihin ja sivuainekokonaisuuteen. Opinnot sisältävät paljon kursseja ja niiden välisiä vaatimuksia ja suunnittelu tuntuu vaikealta, jopa hieman kaoottiselta. Analytiikkatyöpöytä auttaa visualisoimaan ja sijoittamaan kurssit oikeassa järjestyksessä periodeihin ja antaa arvion viikoittaisista ja periodien työmääristä. Työpöydän ohjausosioon ohjaaja on kirjannut huomioitaan kurssien kuormittavuudesta, mikä auttaa Tuiskua niiden ajoituksessa.

Analytiikkavälineessä on opiskelijan osaamista kuvaava kartta suoritettujen ja suunniteltujen kurssien pohjalta. Tuiskun uratoive kohdistuu uusiutuvien rakennusmateriaalien alueelle, ja hän on tutkinut työpaikkailmoituksista alalla tarvittavia tietoja ja taitoja. Kurssikuvausten pohjalta muodostuneen osaamiskarttansa avulla hän näkee, mitkä taidot vaativat lisäkursseja. Näiden valinnassa häntä auttaa kurssien suositteluväline.

Opiskelijan uusi kolmen ja puolen vuoden suunnitelma alkaa vähitellen näyttämään mielekkäältä, joskin muutamaa avointa kysymystä pitää tarkentaa ohjaustapaamisessa ohjaajan ja kandiohjelman suunnittelijan kanssa.

Opettajat saavat oppimisympäristön dataa käyttävästä analytiikkavälineestä seurantatietoa, kuinka kurssi yleisesti etenee, kuinka opiskelijat suoriutuvat kurssin tehtävistä, kuinka tehtävät kuormittavat opiskelijoita ajallisesti ja vai-

keustasoltaan sekä kuinka opiskelijat käyttävät opetuksen materiaaleja ja foorumeita ajallisesti ja määrällisesti. Aiempien kurssitoteutusten kautta opettaja saa tietoa, miten opiskelijan tausta (esim. koulutusohjelma ja esitietokurssit) vaikuttavat kurssisuorituksiin.

Olennaista on, kuinka opettaja hyödyntää tietoa: kuinka analytiikka on osana opetuksen käytäntöjä, kuinka opiskelijoita lähestytään tiedon pohjalta, millaista tukea heille tarjotaan ja kuinka opettaja hyödyntää tietoa kurssin aikaiseen ja seuraavien kurssien pedagogiseen kehittämiseen.

Opettaja Tähdelle kurssin suunnittelu alkaa edellisen kurssitoteutuksen arvioinnista. Kurssin sisällöt ja taidot ovat määriteltyinä opetussuunnitelmassa. Tähteä kiinnostaa, kuinka tehtävät sujuivat, mitkä olivat kurssin kriittiset kohdat (esim. suoritusten notkahdus tai pullonkaulat), kuinka tukitoimet tepsivät, ja mitkä ovat olleet kurssin läpäisyprosentti ja arvosanat. Yksittäisten hankalien ja pullonkaulatehtävien osalta hän muuttaa sisältöä ja osittain tehtävien ajoitusta sekä erottelee muutaman tehtävän osiin.

Opettajan työpöydän kautta hän saa myös koosteen kurssille tulevien opiskelijoiden pääaine- ja suoritettujen esitietokurssien taustatiedoista. Edellisellä kurssilla opiskelijoilla, joiden suositeltu esitietokurssi oli suorittamatta, oli hankaluuksia tiettyjen matemaattisten käsitteiden ja ohjelmien kanssa. Hän pyytää esitietokurssin opettajalta vinkkiä materiaaleista, jotka tuodaan vapaaehtoisina materiaaleina saataville ja joiden merkityksestä hän erikseen viestittää kurssin sivuilla.

Kurssin käynnistyttyä Tähti seuraa oppimisympäristöön liitetystä analytiikkavälineestä koko ryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden kurssitehtävien palautuksia. Osoittautuu, että heti toisen viikkotehtävän suorittaminen on liki puolelle ryhmälle haasteellista tai uupuu. Seuraavalla yhteisellä tunnilla opettaja kertaa toisen viikon aiheet, koska ne ovat olennaisia kokonaisuuden kannalta.

Kurssin edetessä opettaja saa analytiikkavälineestä tietoa tehtävien edistymisestä koko kurssin tasolla sekä opiskelijoittain. Seurantakoonti tuo nopeasti esille ne opiskelijat, jotka ovat jäämässä jälkeen tehtävänpalautuksissa. Heille hän laittaa kannustusviestin ja tietoa tehtävien laskuharjoituksista, joita tutorit tukevat.

Opettajaa kiinnostaa myös kurssin eri foorumeilla käytetty aika. Näistä hän seuraa opiskelijoiden kokonaistyömäärää sekä oppimisympäristön eri osioiden parissa ja tehtäviin käytettyä aikaa. Lisäksi raportit näyttävät, mitkä kurssin automaattisesti tarkastettavista tehtävistä vaativat useita ratkaisuyrityksiä tai jäävät suorittamatta yrityksistä huolimatta.

Kurssin jälkeen opettajaa kiinnostaa tehtävien, suoritusten ja kurssipalautteen suhde. Paljastuu, että korjaukset aiempiin tehtäviin ovat osittain onnistuneet, mutta haasteita on noussut esille uusien sisältöjen suhteen, joiden osalta kurssimateriaalit ja aiheiden käsittely sekä harjoitusryhmät on osittain koettu riittämättömiksi. Kurssien toteutuminen ja palautteet käydään lisäksi lukukausittain läpi ohjelmajohtajan ja kollegojen kesken.

Opiskelijalle tarjottava ohjaus hyödyntää opiskelijaa koskevaa ajantasaista seurantatietoa ja suunnittelua tukevaa ennakoivaa tietoa. Näitä voidaan esittää ohjaustietoon keskittyvän työpöydän avulla. Opintojen polkua suunnitellaan esimerkiksi henkilökohtaisen opintosuunnitelman avulla, joka pohjautuu tutkinnon mallirakenteeseen, josta näkyvät sisällöt, toteutusmuodot ja aikataulu.

Ohjaaja Virta on koulutusohjelmassaan lehtorina, ja hänellä on kymmenen ohjattavaa kandiopiskelijaa. Koulutusohjelman määritellyssä ohjausprosessissa ohjaaja tapaa ohjattavat kerran lukukaudessa sekä tarpeen mukaan.

Ohjauksen tukena on opintodataa hyödyntävä analytiikkatyöpöytä, josta hän seuraa koko ryhmän ja yksittäisten opiskelijoiden tilannetta. Ohjauksen työpöydällä on tietoa tutkinnon mallirakenteesta, moduuleista ja kursseista, opiskelijoiden suunnitelmat sekä suoritukset.

Olennaista on säännöllisesti katsoa taaksepäin ja seurata opintojen sujuvuutta. Hän tarkistaa jokaisen ohjattavan osalta ensimmäisen vuoden sujuvuuden; kuinka opintokertymät vastaavat opiskelijan omaa suunnitelmaa. Koko ryhmän tasolla häntä kiinnostaa, ovatko opiskelijat lisänneet tärkeät pakolliset kurssit suunnitelmiinsa ja onko niihin ilmoittauduttu, koska on osoittanut tärkeäksi suorittaa ne heti toisen vuoden alussa. Virta laittaa asiasta viestin niille, jotka näin eivät vielä ole tehneet. Ohjaustapahtumissa he käyvät tarkemmin läpi opiskelijan omaa näkemystä opintojen sujuvuudesta ja tuen tarpeesta. Ohjausrinkiin kuuluvalla koulutusohjelman suunnittelijalla on käytössään samat tiedot, ja hän saa periodeittain hälytyksiä siitä, mikäli opiskelija ei ole suorittanut periodin aikana lainkaan opintopisteitä. Yhdessä ohjaajan kanssa he päättävät, kuinka opiskelijoita voi tukea.

Raporttien ja analytiikan kautta **koulutusohjelmien johtajat** saavat tietoa ohjelmansa opiskelijoista ja kursseista, joiden avulla toimintaa kehitetään. Tiedon avulla koulutusohjelmia tuetaan siinä, että koulutus on houkutteleva, että opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus opintojen sujuvaan suorittamiseen määräajassa ja että koulutus vastaa mielekkäästi työmarkkinan ja opiskelijoiden tar-

peisiin. Koulutusohjelmien johtajien lisäksi analytiikkaa hyödyntävät myös muut korkeakoulutuksen johtamisen toimijat.

Professori Kuura on juuri siirtynyt laitoksellaan kanditason koulutusohjelman johtajaksi. Tehtävänkuvaan kuuluu koulutusohjelman hallinta, seuranta ja kehittäminen, joka sisältää kurssikokonaisuudet sekä opettajien työn ja opiskelijoiden hyvinvoinnin ja etenemisen tuen.

Analytiikkatyöpöytä tuottaa Kuuralle visualisointeja kurssikokonaisuuksista ja niiden aikatauluista ja opiskelijapalautteista, joista hän arvioi ohjelman mielekkyyttä ja kuormittavuutta. Visualisoinnit demonstroivat myös vuosikursseittain valmistumisaikoja ja auttavat näkemään eri pää-, valinnais- ja sivuainekokonaisuuksien toteutumia ja vaikutuksia, joiden avulla resursointia ja aikataulutusta suunnataan.

Kokemuksen pohjalta Kuura tietää, että tulosten tulkintaan vaikuttaa vahvasti opiskelijoiden työssäkäynti. Suuri osa opiskelijoista työskentelee alalla opintojen aikana, vaikka opintorekisteritietoon perustuva raportointi ei sitä sisälläkään.

Hyvinvointikyselyt ja muut opiskelijapalautekokonaisuudet tuottavat tietoa opiskelukokemuksista ja osoittavat onnistumisia ja kehityskohteita. Huomiota on tulosten ohella kiinnittävä vastaajaprosenttiin ja mahdollisuuteen, että juuri kuormittuneimmat opiskelijat eivät vastaa kyselyihin. Yhdessä opintopsykologien ja pedagogisten asiantuntijoiden kanssa Kuura arvioi tulosten vastaavuutta todelliseen opiskelijakokemukseen, jotta varsinkin eniten apua kaipaavat opiskelijat huomioidaan.

Interventioiden toteutuksessa korostuu myös muun sellaisen tiedon merkitys, josta ei jää jälkiä raportteihin: Kuura on tehnyt muutoksia kurssien suoritusjärjestyssuosituksiin, mikä seuraavana vuonna vähensi ensimmäisen periodin kuormitusta mutta lisäsi sitä kolmanteen periodiin. Tämä puoltaa lisäkehityksen tarvetta. Jos ohjelmajohtaja olisi tällä välin vaihtunut, muutosten vaikutus ja selittävä tekijä olisi jäänyt huomaamatta. Tilanne- ja historiatietoa sisältävä analytiikkaväline toimii parhaiten yhdessä kontekstitiedon kanssa.

Edellä kuvatut esimerkit kuvaavat maltillisesti oppimisanalytiikan toteutuneita ja pian toteutuvia käyttömahdollisuuksia. Toimintaa selittävän ja ennustavan analytiikan muotoja on jo olemassa, ja ne kehittyvät lähivuosina.

Analytiikan tulevaisuus korkeakoulupedagogian tukena

Oppisanalytiikan korkeakoulupedagogisesti painottunut kehittäminen ja käyttö on monimuotoinen kokonaisuus. Parhaimmillaan se sisältää koulutusorganisaation oppimiselle ja opetukselle asetetut tavoitteet, periaatteet ja käytännöt, datan hallinnan, analytiikan metriikat ja menetelmät sekä opetus- ja opiskelujärjestelmiin linkittyvät loppukäytön välineet. Kokonaisuuden kannalta mikään osa-alueista ei voi jäädä pimentoon.

Olemme painottaneet kokonaiskuvaa myös siksi, että sujuvan analytiikkatuen turvaamiseksi eettiset ja tietosuojaan liittyvät juridiset kysymykset on huomioitava jo varhaisessa vaiheessa. Analytiikan tulee olla perusteltua ja avointa, jottei opiskelijalle tai opettajalle tule yllätyksenä, mitä dataa kerätään, kuinka sitä käytetään ja kuka voi tarkastella tuloksia. Yksi juridis-eettinen esimerkki liittyy analytiikan mahdollistamiin ennustemalleihin, joiden mahdollisia riskejä on arvioitava ja joihin on kehitettäviä sopivia interventiopolkuja. Mikäli ennustemallia käytetään esimerkiksi putoamisuhan alla olevien opiskelijoiden löytämiseen, on turvattava, ettei opettaja sorru profilointiin, jonka pohjalta nämä opiskelijat jätetään vaativina tapauksina ilman lisätukea, vaan että heille tarjotaan yksilöllistä tukea varhaisessa vaiheessa.

Analytiikan hyödyntäminen korkeakoulupedagogisiin tarpeisiin vaatii ensin sen tavoitteiden ja keinojen määrittelyn: millaisia tietoja ja taitoja koulutuksessa, kurssilla ja tutkinnossa tavoitellaan, millaista opiskelijan hyvinvointia tai itseohjautuvuutta tavoitellaan, millaisia työllistyvyystavoitteita on asetettu jne. Näihin kysymyksiin vastaamiseksi kerätään mahdollisimman osuvaa dataa, josta analytiikan avulla kasvatetaan ymmärrystä sekä päätetään tarvittavista pedagogisista interventioista tai koulutuksen kehittämistoimista.

Analytiikka ei ole ”vain väline”, koska se osittain myös muuttaa toiminnan luonnetta, mutta se on kuitenkin alisteinen koulutuksen pedagogisille tavoitteille. Ilman tätä ymmärrystä oppimisanalytiikan tuottama tieto ja toimenpiteet eivät ole osuvia.

Analytiikka ei ole ”vain väline”, koska se osittain myös muuttaa toiminnan luonnetta.

Oppimisanalytiikkaratkaisujen tarkoituksia, keinoja ja vaikutuksia on tärkeää huomioida tarkasti kehityksen alkuvaiheessa, jotta ratkaisut tukevat todennetusti ja tasapuolisesti oppimista ja pedagogisia käytäntöjä. On tarpeen kuunnella herkällä korvalla opiskelijoiden, opettajien ja muiden ryhmien tarpeita ja toiveita sekä viedä niitä yhteistyössä eteenpäin. Asettamalla analytiikan kehittäminen ja käyttö osaksi arkipäivän oppimisen ja opettamisen kontekstia turvataan analytiikan osuvuus. Korkeakoulupedagogiakeskeisen oppimisanalytiikan turvaamiseksi opiskelijan ja opettajan asema aktiivisena toimijana, eikä kohteena, on varmistettava. Tähän linkittyy myös toimijoiden ”analytiikkataidon” kehittäminen osana digitaitoja, johon koulutusorganisaation tulee panostaa.

Omassa kehitystyössämme olemme saaneet myönteisen kokemuksen käyttäjäkeskeisestä otteesta (ks. Lallimo & Sjöblom, 2020; Silvola ym., 2021; Sjöblom ym., 2021), koska sen kautta käyttäjien ja kehittäjien äänet tulevat esille yhteisessä pinnassa. Samalla käyttäjäkeskeinen ote paljastaa kysymyksiä ja jopa pelkoja esimerkiksi henkilötiedon käsittelystä. Opiskelijat ovat todennäköisemmin halukkaita ottamaan oppimisanalytiikkaa käyttöön, kun heille on selkeästi ja luotettavasti kommunikoitu analytiikkavälineen tarkoitus ja hyödyt sekä käytetyn datan alkuperä, käsittelytavat ja luotettavuus (Rets ym., 2021). Sama koskee kaikkia käyttäjäryhmiä, jotka ottavat ensimmäisiä askeleitaan oppimisanalytiikan hyödyntämisessä.

Lähteet

Bodily, R., & Verbert, K. (2017). Review of research on student-facing learning analytics dashboards and educational recommender systems. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *10*(4), 405–418.

Colvin, C., Rogers, T., Wade, A., Dawson, S., Gašević, D., Buckingham S. S., Nelson, K., Alexander, S., Lockyer, L., Kennedy, G., Corrin, L., & Fisher, J. (2016). Student retention and learning analytics: a snapshot of Australian practices and a framework for advancement. Australian Government Office for Learning and Teaching. http://www.olt.gov.au/project-student-retention-and-learning-analytics-snapshot-currentaustralian-practices-and-framework [Viitattu 23.12.2021]

Daniel, B. K. (2019). Big Data and data science: A critical review of issues for educational research. *British Journal of Educational Technology*, *50*(1), 101–113.

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, *59*(1), 64–71.

Howell, J. A., Roberts, L. D., & Mancini, V. O. (2018). Learning analytics messages: Impact of grade, sender, comparative information and message style on student affect and academic resilience. *Computers in Human Behavior*, *89*, 8–15.

Lallimo, J., & Sjöblom, A. (2020). Student-centered Development of Learning Analytics at an Higher Education Institution. *Companion Proceedings 10th International Conference on Learning Analytics & Knowledge (LAK20).* https://analytiikkaaly.fi/wp-content/uploads/2020/05/LAK-2020-final-Lallimo-Sjoblom.pdf

Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H., & Specht, M. (2017). Awareness is not enough: Pitfalls of learning analytics dashboards in the educational practice. Teoksessa É. Lavoué, H. Drachsler, K. Verbert, J. Broisin, M. Pérez-Sanagustín (toim.), *Data Driven Approaches in Digital Education. EC-TEL 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10474. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_7

Lavoué. É, Drachsler H., Verbert K., Broisin J., Pérez-Sanagustín M. (toim.), (2017). *Data Driven Approaches in Digital Education. EC-TEL 2017. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10474. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66610-5_17

OKM (2021). *Oppimisanalytiikan viitekehys: Hyvät käytännöt oppimisanalytiikan käyttöönotossa ja hyödyntämisessä.* Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-842-7

de Quincey, E., Briggs, C., Kyriacou, T., & Waller, R. (2019). Student centred design of a learning analytics system. Teoksessa *Proceedings of the 9th International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (ss. 353–362). https://doi.org/10.1145/3303772.3303793

Rets, I., Herodotou, C., Bayer, V., Hlosta, M., & Rienties, B. (2021). Exploring critical factors of the perceived usefulness of a learning analytics dashboard for distance university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1), 1–23.

Schumacher, C., & Ifenthaler, D. (2018). The importance of students' motivational dispositions for designing learning analytics. *Journal of Computing in Higher Education*, *30*(3), 599–619.

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, *57*(10), 1380–1400.

Silvola, A., Näykki, P., Kaveri, A., & Muukkonen, H. (2021). Expectations for supporting student engagement with learning analytics: An academic path perspective. *Computers & Education*, *168*, 104192.

Sjöblom, A., Silvola, A., & Lallimo, J. (2021). Oppimisanalytiikkaa opiskelijan ehdoilla: Käyttäjälähtöisyys osana kehittämisprosessia. *Yliopistopedagogiikka*, 2021/2.

Sedrakyan, G., Malmberg, J., Verbert, K., Järvelä, S., & Kirschner, P. A. (2020). Linking learning behavior analytics and learning science concepts: Designing a learning analytics dashboard for feedback to support learning regulation. *Computers in Human Behavior*, *107*, 105512.

Teasley, S. D. (2017). Student facing dashboards: One size fits all? *Technology, Knowledge and Learning*, *22*(3), 377–384.

Teasley, S. D. (2019). Learning analytics: where information science and the learning sciences meet. *Information and Learning Sciences*, *120*(1), 59–73.

Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, *89*, 98–110.

3. Korkeakoulu-pedagogi oppimisen ja ohjaamisen muotoilijana

KORKEAKOULUPEDAGOGISTA KEHITTÄMISTYÖTÄ TEKEMÄSSÄ – OPPIMISEN KAARIEN MUOTOILUMALLIN ÄÄRELLÄ

Merja Alanko-Turunen ja Marika Alhonen

Pedagoginen kehittämistyö on murroksessa. Kaikkialle tunkeutuva digitalisaatio, lisääntyvät vaikuttavuusvaateet sekä työelämän muuttuvat työkäytännöt edellyttävät korkeakoulupedagogiikan toteuttamiseen uusia ratkaisuja. Korkeakouluopettajien osallisuuden on tunnustettu olevan elintärkeä kestävien pedagogisten muutoksien aikaansaamisessa (esim. Emo, 2015).

On myös huomattu, kuinka muotoilijoilla on käytettävissään systemaattisia prosesseja ja työvälineitä monimutkaisten asioiden työstämiseen, ristiriitaisten vaatimusten käsittelyyn, ongelmien uudelleenmäärittelyyn sekä yhteistyöskentelyyn käyttäjien kanssa – olkoot he sitten opiskelijoita tai muita yhteistyökumppaneita (ks. esim. Goodyear, 2015). Useat korkeakouluopettajat ovat kaapanneet näitä muotoilun työprosesseja ja -välineitä pedagogisiin työkäytäntöihinsä, jotta opetus- ja ohjausprosessit olisivat entistä joustavampia ja opiskelijalähtöisempiä yhä kompleksisemmassa maailmassa.

Yksinkertaisesti määriteltynä oppimisen muotoilu tarjoaa yhteistoiminnallisia työskentelyprosesseja, työkaluja ja jäsennyksiä, joiden avulla voidaan parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia osaamistavoitteiden saavuttamiseen.

Olemme kokeilleet erilaisia oppimisen muotoilun yhteisöllisiä prosesseja niin Haaga-Heliassa kuin yhteistyökumppaniorganisaatioiden kanssa (ks. enemmän Alanko-Turunen, 2021). Useimmat näistä työskentelyprosesseista ovat avittaneet yksittäisen opintokokonaisuuden muotoilua, ja kokeilijoina ovat olleet innokkaat opettajat. Näistä kokeilijaopettajista moni on kokenut ahaaelämyksiä muotoillessaan opintojaksoaan moniammatillisissa työryhmissä.

Ongelmana on se, että kokeilut ovat jääneet vain yksittäisten opettajien jatkohyödynnettäviksi. Tavoitteenamme on ollut, että yhä useampi innostuisi hyödyntämään oppimisen muotoilua merkityksellisten ja vaikuttavien oppimiskokemusten muotoilussa. Olemme erityisesti kiinnostuneita oppimisen kaarien muotoilumallin (Learning Arches Design, LAD) omaksumisesta, sillä

tätä mallia on päästy jo kokeilemaan muutamassa opintokokonaisuudessa erityisesti Haaga-Helian Porvoon yksikössä (Alanko-Turunen, 2021; Alanko-Turunen & Alhonen, 2020).

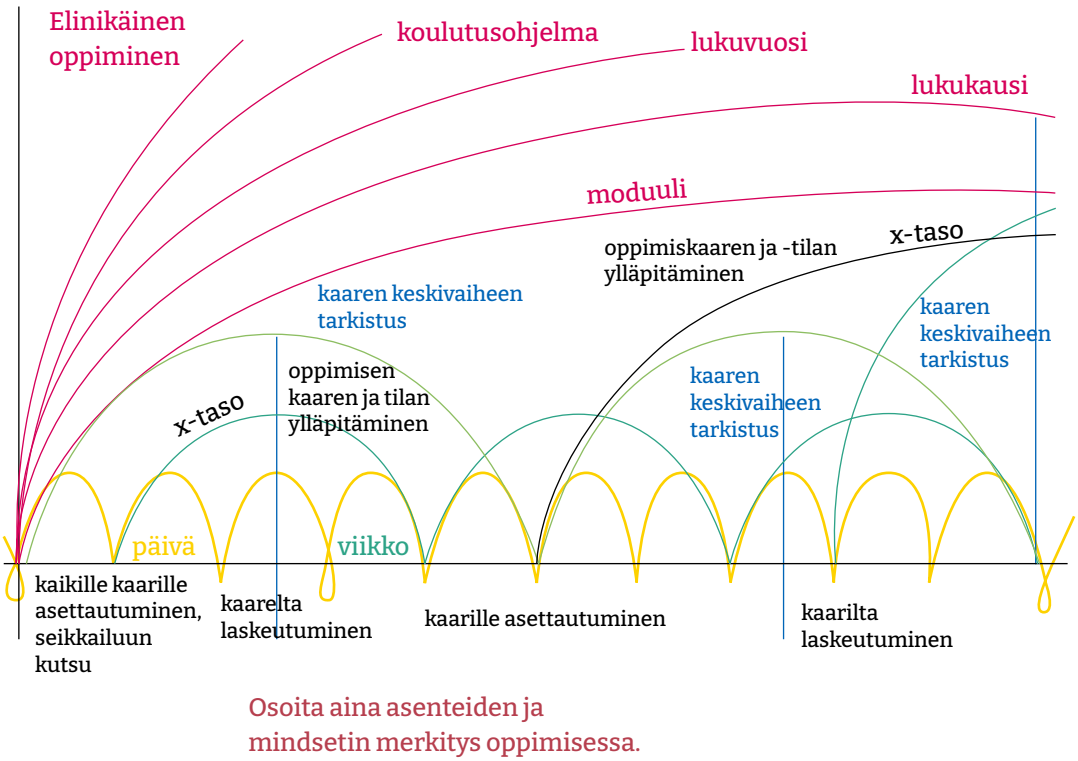
Artikkelissamme syvennymme siihen, miten kollegavertaisena toiminut opettaja pystyi tarjoamaan oppimisen kaarien työskentelyprosessia opettajaryhmässään pedagogiseksi käytännöksi. Samoin olemme kiinnostuneita tunnistamaan, millaisia jännitteitä hän kohtasi kehittämistyössään. Bennett ja muut (2018) korostavat, että nyt tarvitaan empiiristä tutkimusta siitä, kuinka opettajat työstävät muotoiluprosesseja joko digivälitteisesti tai kasvokkain: miten opettajien muotoiluosaaminen kehittyy näissä prosesseissa.

Tarkastelemme aluksi oppimisen kaarien muotoilumallin taustaa ja sen jälkeen keskitymme erittelemään, mitä oppimisen muotoilun omaksuminen ja soveltaminen edellyttävät opettajaryhmältä. Tämän jälkeen esittelemme lyhyesti tutkimuksemme lähestymistavan, kuinka keräsimme sekä analysoimme artikkelimme empiirisen aineiston. Lopuksi pohdimme, millaiset jännitteet mahdollisesti tukevat ja estävät yksittäisen opettajan pedagogista kehittämistyötä kollegoidensa kanssa.

Oppimisen kaarien muotoilua

Tanskalaisen Kaospilotin 30 vuoden työhön perustuva oppimisen kaarien muotoilumalli on kokonaisvaltainen koulutusohjelmien muotoilumalli. Se auttaa hahmottamaan ja viestimään opiskelukokonaisuuksista sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan opiskelijan näkökulmasta vaikuttavia opiskelukokonaisuuksia. Kuviossa 1 esitellään, kuinka koko koulutusohjelmatasolla voidaan rakentaa eri pituiset oppimispolut kaarien varaan. Jokaiseen kaareen kuuluvat tietyt työskentelyvaiheet: asettautuminen (set), ylläpitäminen (hold) ja laskeutuminen (land), joissa noudatetaan transformatiivisen oppimisen seitsemää periaatetta (7 C). Ne ovat yhteyden rakentaminen (connection), työskentelykäytäntöjen selkeyttäminen (conditions), oppimisprosessin kirkastaminen (context), sisällön työstäminen (content), oppimishaasteiden lisääminen kokeiluineen (craft), oma-aloitteisuus (character) ja itseluottamus sekä oppimisen omistajuus (confidence). (Kavanagh, 2019.) Oppimisen kaarien muotoilutyötä auttavat erilaiset kanvaspohjat.

Kaospilots organisoi muutaman päivän pituisia intensiivisiä koulutuksia, joissa osallistujat saavat maistiaisen kokemuksellisesta tiimioppimisesta. Samalla he sisäistävät oppimisen kaarien muotoilun keskeiset teemat. Kun koulutukset käynyt opettaja palaa omaan työyhteisöönsä, uudenlaisen pedagogisen ajattelu- ja toimintamallin jakaminen kollegojen kanssa jää varsin vaisuksi



Kuvio 1. Oppimisen kaarien erilaiset pituudet kuvattuna aina elinikäisen oppimisen pisimmästä kaaresta yhden päivän kaareen. Jokaiselle kaarelle asettautuminen, ylläpitäminen ja laskeutuminen (Kavanagh, 2019).

Muotoiluprosesseissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan kokemaan oppimispolkuun.

ilman inspiroivaa ja kokemuksellista ympäristöä. Tästä huolimatta halusimme ymmärtää, kuinka oppimisen kaarien muotoilumalli voisi tukea pedagogista kehitystyötä organisaatiossamme.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on käsitelty yleisesti, mitkä ovat pedagogisesti perusteltujen oppimisen muotoilumallien hyödyt (esim. Toro-Troconis ym., 2019; Rienties & Toetenel, 2016; Laurillard, 2012). Systemaattinen työskentely muotoiluprosessien ohjaamana tuottaa johdonmukaisen oppimispolun koko koulutusohjelmalle. Muotoiluprosesseissa kiinnitetään erityistä huomiota opiskelijan kokemaan oppimispolkuun. Osaamistavoitteet, oppimisaktiviteetit ja arviointi ovat linjakkaasti tuotettuja, ja niiden vaiheistukseen otetaan kantaa tietoisesti, kun koko koulutusohjelma nähdään visualisoituna eri vaiheineen. Ideaalitapauksessa muotoiluprosessissa mukana ovat opettajien lisäksi kirjasto ja IT-tukihenkilöt sekä opiskelijat ja työelämän edustajat. Näin moniääninen ja moniammatillisen ryhmä huomioi opiskelijan oppimispolun eri kosketuspisteet sekä ympäröivän yhteiskunnan eri sidosryhmien odotukset.

Toisaalta erilaisten opettajien oppimisen muotoilumallien ja -työmenetelmien vaiheittaista omaksumista pedagogiseksi käytännöksi on tutkittu vähän (esim. Dagnino ym., 2018). Asensio-Pérezin ja muiden (2017) mukaan omaksumiseen vaikuttavat ensinnäkin oppimisen muotoilun työkalujen ominaisuudet, kuten niiden joustavuus, kokonaisvaltaisuus ja opettajien roolin tukeminen muotoilijana. Tämän lisäksi opettajien ajattelutapa sekä tarjottava riittävä koulutus vaikuttavat sisäistämiseen.

Opettajaryhmänä kesken kaiken muotoilemaan oppimista

Ammattikorkeakouluihin on syntynyt vahvahkot perinteet siitä, kuinka opetusta suunnitellaan ennakkoon (design time) ja kuinka sitä toteutetaan (learn time). Korkeakoulujen opetussuunnitelmia, kuten Haaga-Helian, on entistä enemmän kehitetty moniammatillisiksi ja työelämäläheisiksi, joissa opettajaryhmien on yhdessä suunniteltava, toteutettava ja arvioitava opintokokonaisuuksia. Nyt tällaiseen vakiintuneeseen perinteeseen ollaan tuomassa, kesken kaiken – in medias res – (Goodyear & Dimitriadis, 2013), vaikkakin lukukauden alussa, uudenlaista tapaa hahmottaa ja ohjata oppimisprosessia. Tällaisessa tilanteessa joudutaan kysymään, mitä oppimisympäristöissä oikein tapahtuu, kun jotain osatoimintoa yritetään muuttaa.

Opettajaryhmänä työskentely edellyttää kaikilta osallistuvilta opettajilta ajallista sitoutumista. Yhdessä sovittua kohtaamisaikaa tarvitaan erilaisten roolien pohtimiseen, opintojakson muotoilun eri vaiheiden työstämiseen sekä

yhteistyökumppanien kanssa työskentelyn koordinointiin. Yhteisopettajuus tai opintokokonaisuuksien vastuuopettajaryhmässä työskentely sisältää Plankin (2011, s. 3) mukaan epämääräistä sotkuisuutta, joka vie pois tutusta ja turvallisesta ja luo epävarmuuden, jännitteisyyden, dialogin ja löytämisen ympäristön.

Jotta opettajaryhmien kriittinen keskustelu mahdollistuisi, opettajien on osattava rakentaa luottamuksellisia suhteita toisiinsa. Opettajaryhmä voidaan nähdä tietynlaisena vertaisryhmänä, jossa jokaisella on opettajana tietty rooli velvoitteineen mutta jonka jäsenet eivät vielä tunne toisiaan henkilökohtaisesti. He saattavat edustaa organisaation eri osaamisalueita. Opettajat jakavat organisaation normit ja ovat toisilleen vieraita, minkä lisäksi heillä on erilaisia lojaliteetteja omille osaamisalueilleen, joten keskustelutilanteessa luottamuksen rakentaminen on erityisen tärkeää (ks. esim. Seemann, 2009).

Informaalissa opettajien vertaisryhmässä on tunnistettava, kuinka sosiaaliset olosuhteet määrittävät sisäistä motivaatiota toimia tietyllä tavalla. Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaisesti niin uusien kuin vanhojen opettajien on koettava osaavansa, pystyttävä määrittämään itse toimintaansa ja rakennettava suhteita toisiin. Uutena opettajana nämä kaikki on neuvoteltava, sillä nykyaikaiseen korkeakouluopettajuuteen sisältyy paljon sellaisia toimintoja ja rooleja, joita ei useinkaan ole tiedostettu. Varsinkin oma osaaminen kyseenalaistuu monin tavoin, samoin kuin se, kuinka paljon opettajana saa tehdä asioita autonomisesti ilman ulkopuolista määräämistä tai pakkoa. Jo kauemmin opettajan työtä tehneet kyseenalaistavat usein muutoksen tuottajan agendaa, joka saattaa kyseenalaistaa heidän hankkimaansa osaamista tai omaksumaansa työnteon autonomiaa.

Jotta opettajaryhmien kriittinen keskustelu mahdollistuisi, opettajien on osattava rakentaa luottamuksellisia suhteita toisiinsa.

Kehittävä ja omaa työtään tutkiva autoetnografi

Keräsimme artikkelin empiirisen aineiston autoetnografisen tutkimusotteen innoittamana. Autoetnografinen ote näyttäytyy siten, että toinen meistä havainnoi työskentelyään ja kokemuksiaan osana opettajaryhmää ja kirjoitti siitä systemaattisesti. Hän työskenteli opettajaryhmän kanssa syksylukukaute-

na 2021. Autoetnografia ei keskity pelkästään opettajan toimintaan, vaan sen kautta pyritään ymmärtämään työyhteisöä ja organisaation kulttuuria laajemminkin (Chang, 2008, ss. 48–49).

Tutkitussa opettajaryhmässä työskenteli muutama aivan uusi opettaja ja muutama konkari. Ryhmä työskenteli kansainvälisen opiskelijaryhmän kanssa, joka opiskeli toista lukuvuotta. Opiskelijaryhmässä oli 30 opiskelijaa niin lentoalan kuin kansainvälisen myynnin ja markkinoinnin koulutusohjelmista. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman pedagoginen painotus noudatteli tutkivaa ja kehittävää otetta. Työelämäprojekteilla oli merkittävä osa opintojaksossa. Toinen kirjoittajista työskenteli läheisesti uuden opettajan kanssa kymmenen opintopisteen opintojaksolla. Muut opettajaryhmään kuuluneet toimivat itsenäisemmin ja kokoontuivat suunnittelemaan opintojaksojaan toteuttamisen yhteydessä.

Oppimisen muotoilun kehittämistyöhön ja siinä tietyn roolin ottamiseen liittyy usein monimutkaisia jännitteitä ja kilpailevia vaateita. Jännitteitä syntyi jo siinä, että kyseisellä opettajalla ei ollut mitään organisaation antamaa legitiimiä kehittäjäroolia tässä opettajaryhmässä, vaan hänen täytyi oman innostuksensa kannattelemana tukea uusia opettajia omanlaisessa mentorin roolissa ja olla yksi vanhoista kollegoista kollegoiden joukossa. Hän kertoi prosessin alussa kollegoilleen tästä tutkimusponnistuksestaan.

Hän seurasi erityisesti oppimisen kaarien muotoilumallin omaksumisen prosessia tutkimuspäiväkirjamerkintöjen ja havainnointiensa avulla. Työstimme ja kyseenalaistimme näitä kuukausittaisissa teoreettis-käsitteellisissä keskusteluissamme.

Valitsimme päiväkirjatyöskentelyn siksi, että se ensinnäkin aineistonkeruumenetelmänä vangitsee elettyä elämää (Bolger ym., 2003). Toiseksi se mahdollistaa pitkän tiedonkeruun aikajakson, kun halutaan ymmärtää muutoksia sekä päiväkirjan kirjoittajassa että siinä elämässä, jota hän kokee. Se mahdollistaa myös suhteellisen sensitiivisen aineiston keräämisen.

Analyysiprosessin kuvaus

Keskityimme analyysissä erittelemään, miten tutkimuspäiväkirjan kirjoittaja jäsensi työskentelyään kollegoidensa kanssa, ja tunnistamaan, millaisia jännitteitä erilaisine tunteineen tällaisen uuden työprosessin esittely ja sen kanssa työskentely synnyttivät.

Analyysityötä inspiroivat ja kehystävät Smithin ja Lewisin (2011, s. 383) kuvaamat organisatoristen jännitteiden pääluokat: tekeminen, organisoituminen, identiteetti ja oppiminen. Tekemisen jännitteitä syntyy, kun organisaation

tavoitteita ja strategioita on määritelty. Tästä esimerkkinä olkoon joko sosiaalisen tai taloudellisen näkökulman painottaminen. Organisoitumiseen liittyviä jännitteitä syntyy taasen toimintatapavalinnoista: halutaanko työskentelyn olevan hajautettua vai keskitettyä, ovatko työskentelytavat joustavia vai tiukasti kontrolloituja. Identiteettijännitteitä syntyy työnjakoon liittyvistä ristiriidoista, rooleista ja arvoista. Näitä ovat esimerkiksi työnkuvaan ja vastuusuhteisiin liittyvät kysymykset. Oppimisjännitteet liittyvät aikaan: ovatko keskiössä tämän hetken vai tulevaisuuden kysymykset. Näiden kaikkien jännitteiden painoarvot muuttuvat jatkuvasti, mutta ne ovat luonteeltaan pysyviä. (Smith & Lewis, 2011; Nieminen ym., 2019.)

Yksittäisen opettajan pedagoginen kehittämistyö tapahtuu aina jossain organisaatiokontekstissa, jonka eri tasoilla erilaiset jännitteet vaikuttavat toisiinsa ja muuttuvat ajan myötä. Oppimiseen liittyvät jännitteet ovat monitasoisia, kaikkiin organisaatiotasoihin liittyviä, ja ne vaikuttavat kolmeen muuhun edellä mainittuun jännitetyyppiin. Tämän vuoksi analyysissämme oppimiseen liittyvät jännitteet ovat etualalla muiden jännitteiden taustoittaessa analyysiä. Oppimisen analyysiä rikastuttavat vielä Berryn (2008) sekä Liebermanin ja muiden (2012) tunnistamat opettajakouluttajan tai opettajamentorin työn jännitteet työskenneltäessä uusien ja vanhojen opettajien kanssa. Kehittäjäopettaja joutui neuvottelemaan itselleen mentorin roolia, jossa hän työsti uudenlaista ammatti-identiteettiä, loi luottamuksellista suhdetta kollegoihin ja innosti kollegoita kehittymään. Hän tuki heitä haastavissa tilanteissa ja otti pedagogista johtajuutta.

Opettajaryhmän kanssa työskentelyn analyysin rakenne myötäilee oppimisen kaarien osavaiheita: Alussa asettauduttiin uudelle oppimisen kaarelle unohtamatta sitä, että mikään ei ala alusta, vaan jokin aikaisempi kaari on päättynyt, jotta uusi voidaan aloittaa. Tämän jälkeen oli ylläpitämisen vaihe, jossa opittiin uutta, työstettiin koettua ja opittua. Viimeisessä vaiheessa, laskeutumisessa, koottiin opittua, arvioitiin vaiheittain työskentelyprosessia ja suunnattiin kohti uutta oppimisen kaarta.

Oppimiseen liittyvät jännitteet ovat monitasoisia, kaikkiin organisaatiotasoihin liittyviä.

Asettautuminen oppimisen kaaren äärelle

Yhteistä oppimisen aikaa etsimässä

Työskentely opettajaryhmän kanssa alkoi elokuussa 2021. Korona vaikutti siihen, että suurin osa niin suunnittelutyöstä kuin opetuksesta tapahtui etänä. Opettajat syöksyivät suunnittelemaan sisältöjä ja aikatauluja. Oppimisen kaarien ensiesittely kollegoille jäi taka-alalle, kun korkeakoulutyöhön liittyvä aikataulutettu päivärytmi ja jatkuva kiireen tuntu sysäsivät huomion päivittäiseen selviytymiseen. Jännite syntyi siinä, että tunnollinen ja kehittämisestä innostunut kehittäjäopettaja halusi tarjota aikaa oppimisen kaarien muotoilun pohdinnalle ja käsittelylle, mutta kiire hankaloitti yhteisen ajan löytymistä.

> "Emme ole tuon tiimin, jossa on uusia kollegoja, saaneet aikaiseksi yhteistä keskusteluaikaa, kun kaikki on niin kiinni opetuksen aloituksessa. Keskustelu on siis tapahtunut Teamsissa kirjoittaen."

Aikaa ei tuntunut löytyvän myöskään yhteiseen kunnolliseen tutustumiseen ja yhteydenluomiseen uusien opettajien kanssa. Samoin suhteiden vahvistaminen vanhojen opettajien kanssa jäi vähäiseksi. Tällöin jäivät työstämättä ne mielenkiintoiset oppimisen kaaret, joilta opettajat tähän yhteiseen opintojaksoon asettautuivat. Vaikka verkossa kirjoitettiin toisten kanssa keskustellen, se ei tuntunut korvaavan yhteisen pöydän äärelle kokoontumista ja yhteisen ymmärryksen sekä yhteisten representaatioiden rakentamista tulevista opintojaksoista.

Kriittinen keskustelu valituista pedagogisista toimintatavoista jäi vaisuksi, kun oli tyydyttävä kirjalliseen viestintään. Kriittistä keskustelua esti varmasti myös se, että varsinkin noviisiopettajat vasta pohtivat, mikä tässä uudessa työtehtävässä oli toivottavaa ja mahdollista tehdä. Tällöin he usein nojautuvat omiin aikaisempiin opiskelukokemuksiinsa ja vanhempien opettajien nopeasti sähköpostitse antamiin selviytymisohjeistuksiin.

Asiantuntijat omia paikkoja neuvottelemassa

Ammatillinen siirtymä asiantuntijasta korkeakouluopettajaksi on vaativa. Uudet opettajat joutuvat miettimään uutta ammatillista identiteettiään ja korkeakoulupedagogista toimintaansa. Joku saattaa jopa tuskastua erilaisten toimintavaihtoehtojen määrään ja toivoa, että kokenut opettaja sanoisi suoraan, miten oikein pitää opettaa. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesti jokaisen pitää kuitenkin rakentaa oma pedagoginen käyttöteoriansa jatkuvan kokemuksen kriittisen reflektion kautta.

Jokainen opettajaryhmään kuulunut joutui asettautumaan yhteiselle oppimisen kaarelle. Heidän piti määrittää yhteistä tavoitetta ja sopia työskentelytavoista. Näissä keskusteluissa syntyi jännitteitä sen suhteen, kuka tai ketkä tietävät suunnan ja sen, millaisin työskentelytavoin sinne olisi mahdollista päästä.

> ”Uudet tiimiläiset ovat oikein mukavia ja innokkaita, ja omalla alallaan hyvinkin osaavia, mutta tuntuu, että emme ole päässeet ollenkaan samalle sivulle. Ei puhuta samoista asioista, eikä oikein tiedetä mitä halutaan saada yhdessä aikaiseksi. Tuntuu, että uudet vielä varovat ja pohtivat mitä voi tehdä opiskelijoiden kanssa ja mikä on sallittua.”

Jännitteitä syntyy usein silloin, kun opettajat kokevat yhteisopettajuuden rajoittavan ammatillista toimijuuttaan. On mietittävä valtaan ja vastuuseen sekä niiden jakamiseen liittyviä kysymyksiä. Toisaalta yhteinen keskustelu ja vuorovaikutus sekä toinen toiselta oppiminen olisivat voineet tukea ja vahvistaa korkeakoulupedagogina kehittymistä.

Tilan ja ajan raivaamista LADille

Kun lukukauden alussa ei tuntunut löytyvän yhteistä aikaa oppimisen muotoilun käsittelylle, kehittäjäopettaja lähetti sähköpostitse visualisoimansa opintojaksokuvan uudelle kollegalleen seuraavin saatesanoin:

> ”Tässä Learning Arches-mallin mukaan visualisoituna meidän moduuli. Näkee aika kivasti tekemisen eri vaiheet ja miten alku on enemmän meidän käsikirjoittama ja loppu opiskelijoiden hallussa. Avaan mielelläni tätä lisää jossain vaiheessa.”

Verkkokeskustelu ei kuitenkaan edennyt, ja tämä pakotti opettajan pohtimaan, miten oppimiskaarien ja työskentelyprosessin äärelle voitaisiin päästä. Tämän jännitteen ratkaisemiseksi hän päätti käyttää opiskelijaryhmän kanssa työskentelyä. Tämän ratkaisun pohjalta kehittäjäopettaja otti tavaksi liittää säännöllisesti keskustelut uuden kollegan ja opiskelijoiden kanssa oppimisen kaariin. Nämä opiskelijoiden ja opettajien väliset keskustelut tuntuivat kiinnittävän oppimisen kaaret yhteiseen kehkeytymässä olevaan toimintakehykseen.

On mietittävä valtaan ja vastuuseen sekä niiden jakamiseen liittyviä kysymyksiä.

Oppimisen kaarien jännitteistä huolehtimassa

Organisaation pedagogiset linjanottamattomuudet tulevat väliin

Opettajaryhmän työskentely opiskelijoiden kanssa eteni erilaisin etä- ja lähiohjausratkaisuin. Oppimisen kaaret jäivät taustalle suuntamaan ainakin kehittäjäopettajan omaa toimintaa. Tutkimuspäiväkirjan otteesta paljastuvat kirjoittajan pohdinnat siitä, miksi kollegat mahdollisesti välttelevät siitä keskustelemista.

> "Yksi oivallus LADien hyödyntämiseen liittyen on, että koska se ei ole ns. HH:n virallinen tai suositeltu malli, varsinkin uudet kollegat tuntuvat "väistävän" sitä ja keskittyvät niihin asioihin, joista perehdytyksessä on puhuttu (Moodle, Peppi, Zoom, toteutussuunnitelma, powerpointit, lukujärjestys) ja toisaalta myös ymmärrän heidän tilanteen."

Tämä ei kuitenkaan lannistanut opettajaa, vaan hän jaksoi yksittäisissä kollegakohtaamisissa tuoda esille visualisoimansa LAD-kuvan opintojakson kokonaisprosessista ja sen avulla jäsentää opiskelijoiden oppimispolkua. Opintojaksolle muotoillut oppimisen kaaret tukivat opiskelijoiden yritystoimeksiantoina tehtäviä projekteja ja jäsensivät opettajien ohjauksellisia väliintuloja. Tutkimuspäiväkirjasta paljastui, kuinka opettaja joutui pohtimaan, miten vedota tähän valittuun työskentelytapaan ja miten toisaalta tarjota uudelle opettajalle mahdollisuus oman erityisasiantuntemuksensa esille tuomiseen.

Kollegat tarjoamassa omia pedagogisia ratkaisujaan

Syksyn edetessä mahdollistuivat yhteiset lounaskohtaamiset kampuksella. Uudet opettajat pääsivät kuuntelemaan vanhempien konkareiden opintojaksojen suunnitteluperiaatteita. Kehittäjäopettaja oli myös mukana samassa lounaspöydässä.

> "Vanhempi kollega kertoi, miten hän hyvissä ajoin ennen opintojakson alkua miettii mistä itse tulee puhumaan milläkin tunnilla. […]
>
> Mainitsin heille, että käytän suunnittelussa tällaista LAD, oppimiset kaaret mallia, joka visuaalisesti kuvaa opiskelijan oppimiskokemusta […] Piirsin kaaret sormella ilmaan. Vanhempi kollega totesi, että niin, näitä eri malleja on tosi erilaisia."

Tällaisissa vapaamuotoisissa keskustelutilanteissa valkeni niin pedagogisten ratkaisujen erilaisuus kuin tapa reagoida kollegoiden esittämiin uusiin toimintatapoihin. Tarkasti suunnitellussa opetuksessa opettajat ovat sanoittaneet ennakkoon toimintansa ja opiskelijoiden suoritukset. Opiskelijat myös usein kiittelevät sitä, että on niin helppo seurata opetusta ja opiskelutehtäväohjeet ovat yksityiskohtaisia. Useat uudet opettajat kokevat tällaisen työskentelytavan varsin viekoittelevana, sillä se tarjoaa vahvan kokemuksen oman työn hallitsemisesta.

Oppimisen kaarien taustalla oleva transformatiivinen oppimisnäkemys sen sijaan kutsuu opiskelijat oppimisseikkailuun, jossa oppimisen kokonaisvastuu siirtyy vähitellen opiskelijoille. Kun opiskelijat ovat tottuneet hyvin tarkasti suunniteltuihin kokonaisuuksiin ja vähäiseen omaan vastuuseen oppimisessaan, syntyy jänniteitä, kun opintojakson vastuuopettaja ei kerrokaan kaikkea tarkasti. Tämä paljastui tutkimuspäiväkirjasta, kun kirjoittaja sattumalta kuuli, miten opiskelijoille annetaan seikkaperäiset raportointiohjeet tarkkoine sivumäärävaatimuksineen.

> "Tämän ohjeistuksen näkeminen auttaa minua ymmärtämään näiden opiskelijoiden taustaa ja sitä, miksi he ollessaan neljännellä lukukaudella kokevat minun antamat tehtävän ohjeistukset epämääräisiksi. Ja miksi he eivät ymmärrä haasteiden lisääntymisen ja ohjauksen vähenemisen logiikkaa, kun ovat kasvaneet tosi tiukasti ohjeistetussa maailmassa siihen saakka."

Tämä kokemus synnytti myös luottamuksellisen keskustelun uuden kollegan kanssa siitä, miten eri lailla kollegat ja opiskelijat suhtautuvat pedagogisiin ratkaisuihin ja kuinka opettajien tulisi selkeästi pukea sanoiksi, miksi opiskelemme juuri tällä tavoin.

Johto ottikin ohjat

Kun korona tuntui vähän laantuvan, lukukausikoordinaattorit kutsuttiin pohtimaan paluuta kampukselle. Lukukausikoordinaattoreiden tehtävänä on varmistaa opintojaksojen opettajien laadukas yhteistyö ja huolehtia opiskelijoiden kokonaisoppimiskokemuksesta. Keskustelussa ryhdyttiin pohtimaan innokkaasti, mitkä olisivat pedagogisesti toimivia työskentelyratkaisuja: milloin etänä ja milloin kampuksella. Oppimisen kaaretkin mainittiin keskustelussa. Tämän innokkuuden latisti yhtäkkiä kaikille tullut ohjaussähköposti.

> "Tässä viestissä ei kannustettu yhteiseen suunnitteluun ja fiksuun ajatteluun, vaan siinä kerrottiin mustavalkoisesti, että opetus on lukukausilla 1-4

kampuksella, piste, ja opettajilla ei ole mahdollista poiketa siitä. Meillä loppui keskustelu aika lailla siihen […]”

Ohjaussähköposti viesti organisaatiotason kontrollin ja hajauttamisen välisen jännitteen. Johto ohjasi viestillään koko yksikön toimintaa, vaikka se oli antanut lukukausikoordinaattoriryhmälle tehtäväksi paikallisen pedagogisen kehittämisen. Tässä viestissä paljastui myös, kuinka korkeakoulu joutui nopeasti etsimään ratkaisuja muuttuviin tilanteisiin, ja ratkaisut ovat aina epätäydellisiä. Muuttuviin tilanteisiin synnytetyt nopeat organisaatiotason päätökset vaatisivat aina yhteistä dialogista jatkotyöstöä yksikkötasolla, sillä päätöksillä on kauaskantoisia vaikutuksia arjen työskentelykulttuuriin ja kohtaamisiin.

Opettajat muuttivat opiskelijoiden työskentelysuunnitelmaa ohjeistuksen mukaiseksi. Opettajista tuntui, että dialogisessa etenemistavassa niin johdon ja opettajien, kuin opettajien ja opiskelijoiden kesken olisi voitu löytää yhdessä muotoiltu toteutustapa, joka olisi tukenut oppimisen kaaren ylläpitoa ja ruokkinut opiskelijoiden motivaatioita ja itseohjautuvuutta. Loppujen lopuksi opiskelijat eivät olleet halukkaita siirtymään lähiopetukseen, eikä heitä siten ollut helppoa houkutella paikalle.

Opiskelijan omaa tekemistä ja sitoutumista korostava LAD-pedagogiikka tuotti jännitettä opettajien ja opiskelijoiden välille. Opiskelijat edelleen peräänkuuluttivat ohjeistuksia ja opettajien seikkaperäisiä toimeksiantoja siitä, mitä pitää tehdä ja miten. Opettajat palasivat opiskelijoiden kanssa opintojakson alussa piirrettyjen oppimisen kaarien äärelle ja pyrkivät taasen perustelemaan, mitä oltiin tekemässä, miten ja miksi juuri tässä opintojen vaiheessa. Opiskelijat vahvistivat muistavansa kaaren muodon, mutta kehittäjäopettaja jäi pohtimaan, olikohan itse työskentelyprosessin luonne vieläkään kokonaisuudessaan valjennut heille.

Ja olemme laskeutumassa!

Joulukuun puolessa välissä opiskelijaryhmät pitivät lopulliset projektiesitykset LADin mukaisesti. Sitä ennen oli pidetty muutama ex tempore -työpaja, joilla tuettiin opiskelijoiden projektien viimeistelyä. Opettajat kokivat tämän olevan tärkeää myös siksi, jotta yrityskumppanit saisivat vastinetta antamalleen ajalle. Nämä väliintulot eivät olleet aivan LADin mukaisia, ja työpajat tuottivatkin opettajille monenlaisia tunteita aina epäuskoisesta epäilystä positiivisiin yllätyksiin. Tutkimuspäiväkirjan ote kertoi paljon projektiesittelyiden onnistumisesta.

"No, ihan ok loppuesitykset meni. Syvä uloshengitys! Ihan kunniallinen loppu meidän kaikkien osalta: opiskelijoiden, yrityksen ja opettajan. Rikas kokemus, josta voi kaivella paljon oivalluksia, jos vielä jaksaa ryhtyä siihen hommaan. Mutta mitä minä ja opetiimi olisimme voineet tehdä, jotta työ ei kaatuisi sen yhden "kunnollisen" opiskelijan niskaan?"

Opintojakson päätteeksi opiskelijoiden kanssa käytiin niin henkilökohtaisia kuin tiimikeskusteluita. Opiskelijoita oli pyydetty visualisoimaan omat oppimisen kaarensa positiivisin ja negatiivisin kokemuksin. Näiden äärellä käydyissä pohdinnoissa tuli esille opiskelijoiden onnistumisen hetkiä sekä taustalla opiskelua hidastaneita henkilökohtaisia ongelmia ja yleistä väsymystä.

Kehittäjäopettaja kävi samanlaisia reflektiivisiä keskusteluita uuden opettajan kanssa ja pyysi tätä pohtimaan, miten tämä näki yhteistyöskentelyn tällä opintojaksolla. Tällainen työskentely oppimisen kaarien kanssa uudessa roolissa korkeakouluopettajana väistämättä pakottaa ottamaan kantaa siihen, mihin suuntaan opettajuuttaan haluaa kehittää. Samoin kehittäjäopettaja mentorin roolissa tunnisti jo aikaisemmin esiin tulleen luottamukseen liittyvän jännitteen ja sanoitti sitä päiväkirjassaan oppimiskaarien 7C:n terminologialla.

"Itse ajattelen, että olisin voinut luottaa enemmän uuteen kollegaan ja nähdä miten hänen kokeilut (craft) ovat tärkeitä oppimista ja oman identiteetin (character) hakemista varten. Ihan samalla tavalla kuin olen luottanut opiskelijoihin. Itse asiassa olen luottanut heihin päivästä 1 saakka, ja nyt näen miten tärkeää se on kasvun mahdollistajana."

Korkeakoulupedagogiaa kehittämässä matalin kaarin

Tässä artikkelissa halusimme syventyä siihen, miten kollegavertaisena työskennellyt opettaja pystyi tarjoamaan oppimisen kaarien työskentelyprosessia yhteiseksi korkeakoulupedagogiseksi käytännöksi opettajaryhmässään. Samoin olimme kiinnostuneita tunnistamaan, millaisia jännitteitä hän kohtasi kehittämistyössään. Analyysin tukena toimineet Smithin ja Lewisin (2011) organisaatioiden pysyväisjännitteet sekä Liebermanin ja muiden (2012) kehittäjäopettajan mentorointityön jänniteteemat olivat tunnistettavissa tutkimuspäiväkirjan aineistosta. Jouduimme jälleen tunnustamaan sen, kuinka vaativaa ja aikaa vievää on yksin, ilman virallista organisaation legitimaatiota, kutsua kollegoita kehittämään pedagogisia käytäntöjä.

Kehittäessämme korkeakoulupedagogiikkaa käymme merkittävää keskustelua siitä, mikä on tärkeää. Pedagoginen kehittäminen on tasapainoilua

moninaisten organisatoristen ja yhteisöllisten jännitteiden välillä. Ajattelemme kuten Nieminen ja muut (2019), että korkeakouluissa olevilla jännitteillä on kahdet kasvot. Vaikka ne yhtäältä tuottavat organisaatiossa haasteita ja yksilötason ongelmia, ne ovat toisaalta tärkeitä energisoijia. Ne antavat viitteitä siitä, mihin pitäisi kiinnittää huomiota. Parhaimmillaan jännitteet synnyttävät uusia ratkaisuja ja toimintatapoja.

Kehittäminen edellyttää aikaa ja malttia ajatella yhdessä. On synnytettävä yhteistä ymmärrystä siitä, miksi olemme ratkaisemassa juuri näitä teemoja juuri tällaisilla korkeakoulupedagogisilla toimintatavoilla. Alati muuttuva työelämä, opiskelijoiden erilaistuvat tarpeet sekä korkeakoulujen toiminnan monipuolistuminen edellyttävät opettajilta kykyä ja tahtoa kyseenalaistaa kriittisesti omia vallitsevia työkäytäntöjään. Entistä enemmän korkeakoulupedagogisissa linjauksissa korostuvat ohjausprosessien monimuotoisuuden hallitseminen, oppimisympäristöjen laajeneminen korkeakoulun konkreettisista tiloista digimaailmaan sekä kehittävän ja kestävän arvioinnin merkityksellisyys.

Oppimisen kaariin perustuvat pedagogiset työprosessit ja rakenteet tukevat korkeakouluopettajia juuri näissä vaativissa muotoilu-, toteutus- ja arviointitehtävissä. Ne auttavat muotoilemaan kestäviä opiskelukokonaisuuksia, jäsentämään visaisia ohjauksellisia sekä arviointiin liittyviä haasteita. Ne auttavat myös visualisoimaan ja työstämään yhdessä niin opiskelijoiden kuin työelämän edustajien kanssa opiskelukokonaisuuksien osaamistavoitteita ja oppimisen polkuja.

Yksin tällaista kehittämistyötä ei kuitenkaan pysty tekemään. Johdon on mahdollistettava resursoinnillaan ja strategisilla pedagogisilla painopistevalinnoillaan tällaisia opettajayhteisöjen omia perusteltuja kehittämistoimintaponnistuksia. Se edellyttää myös sitä, että opettajat näkevät yhteisopettajuuden työnsä tutkimisen ja työssä oppimisen paikkana.

Yksi korkeakoulupedagogiselle kehittämistyölle ominainen piirre on opettajayhteisössä se, että usein alun innostuksen jälkeen syntyy hetkellinen aallonpohja. Toiminta tuntuu vaikeutuvan ja hidastuvan uudenlaista työskentelytapaa harjoiteltaessa. Tässä vaiheessa opettajien tulisi tukea toisiaan ja kestää tilanne eikä todeta yksioikoisesti, ettei tämä toimi ja palataan vanhaan (esim. Soini ym., 2016). Tätä alun innostuksen haalistumista ei ehtinyt tutkimassamme opettajaryhmässä vielä tulla, sillä asettautuminen yhteiselle oppimisen kaarelle pitkittyi.

Pedagoginen kehittäminen on tasapainoilua moninaisten organisatoristen ja yhteisöllisten jännitteiden välillä.

Huomasimme kuitenkin, kuinka systemaattinen päiväkirjan pitäminen tuki korkeakoulupedagogista kehittämistyötä. Omaa kehittämistyötään päiväkirjan avulla dokumentoiva opettaja ymmärsi paremmin omia kokemuksiaan ja osasi kehystää ne laajempiin rakenteisiin. Hän pystyi myös jäljittämään omaa oppimisen kaartaan. Kuten kehittäjäopettaja tätä artikkelia viimeistellessään kommentoi:

> "En ole aikaisemmin saanut yhtä aitoa kurkistusta omiin ajatuksiini opettajan roolissa kokonaisen lukukauden aikana. Näin jälkeenpäin haluaisin kovasti päästä juttelemaan itseni kanssa eri kohdissa tätä omaa oppimisen kaarta."

Lähteet

Alanko-Turunen, M. (2021). Oppimiskaaria muotoilemassa – perusteita, prosesseja ja pohdintoja. Teoksessa T. Marstio (toim.), *Pedagogista uudistumista oppimisen muotoilun avulla*. Laurea ammattikorkeakoulu.

Alanko-Turunen, M., & Alhonen, M. (2020). Ketä tässä oikein pitää miellyttää – paikan neuvottelua työpedagogisessa kokemusmuotoilijan opintokokonaisuudessa. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Asensio-Pérez, J. I., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Hernández-Leo, D., Prieto, L. P., Persico, D., & Villagrá-Sobrino, S. L. (2017). Towards teaching as design: exploring the interplay between full lifecycle learning design tooling and teacher professional development. *Computers & Education*, *114*, 92–116.

Bennett, S., Lockyer, L., & Agostinho, S. (2018). Towards sustainable technology-enhanced innovation in higher education: Advancing learning design by understanding and supporting teacher design practice. *British Journal of Educational Technology*, *49*(6), 1014–1026. https://doi.org/10.1111/bjet.12683

Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching. Understanding practice as a teacher educator*. Springer.

Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, *54*(1), 579–616. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press, Inc.

Dagnino, F., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Asensio-Pérez, J., & Rubia-Avi, B. (2018). Exploring teachers' needs and the existing barriers to the adoption of learning design methods and tools: A literature survey. *British Journal of Educational Technology*, *49*(6), 998–1013. https://doi.org/10.1111/bjet.12695

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self determination of behaviors. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, *16*, 171–195.

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, *2*, 27–50.

Goodyear, P., & Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: reframing design for learning. *Research in Learning Technology*, *21*(SUPPL.1), 1–13.

Kavanagh, S. (2019). Learning arch design: users' manual. https://www.academia.edu/40605001/LEARNING_ARCH_DESIGN_USERS_MANUAL

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Lieberman, A., Hanson, S., & Gless, J. (2012). *Mentoring teachers. Navigating the real-world tensions*. Jossey-Bass Wiley.

Nieminen, M., Talja, H., Airola, M., Lanne, M., Heikkilä, J., & Ylönen, M. (2019). *Jännitteistä uutta voimaa: Keinoja organisaatioille jännitteiden tulkintaan ja hyödyntämiseen*. VTT.

Plank, K. M. (2011). Introduction. Teoksessa K. M. Plank (toim.), *Team teaching: Across the disciplines, across the academy* (ss. 1–12). Sylus.

Rienties, B., & Toetenel, L. (2016). The impact of learning design on student behaviour, satisfaction & performance: a cross-institutional comparison across 151 modules. *Computers in Human Behavior*, *60*, 333–341. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.074

Seemann, A. (2009). Joint agency: Intersubjectivity, sense of control, and the feeling of trust. *Inquiry*, *52*(5), 500–515. https://doi.org/10.1080/00201740903302634

Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *The Academy of Management Review, 36*(2), 381–403. https://doi.org/10.5465/AMR.2011.59330958

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Koulun kehittämisen taskukirja – pieni kirja, suuri ajatus. http://www.learninginschool.fi/cms/wp-content/uploads/2016/02/Koulun-kehitta%CC%88misen-taskukirja.pdf

Toro-Troconis, M., Alexander, J., & Frutos-Perez, M. (2019). Assessing student engagement in online Programmes: Using learning design and learning analytics. *International Journal of Higher Education*, *8*(6), 171–183. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p171

PEDAGOGINEN KEHITTÄJÄ YLIOPISTOSSA

Sanna Eronen ja Sampo Mielityinen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme yliopistojen pedagogista kehittämistä yksilön silmin. Tavoitteemme on kuvata ennen muuta sellaisen yliopistolaisen työn kontekstia ja rooleja, jolla on yksittäistä opettajaa laajempi kokonaisvastuu pedagogisesta kehittämisestä. Tällainen vastuu on esimerkiksi keskitetyissä yliopistopalveluissa työskentelevillä opetuksen kehittäjillä tai eritasoisilla pedagogisilla johtajilla.

Artikkelin taustalla ovat omat kokemuksemme kehittämis- ja johtamistyöstä. Esitämme jäsennyksiä ja näkemyksiä, joilla on uskoaksemme omia kokemuksiamme laajempi kaikupohja yliopiston toimintakulttuurissa. Yksilönäkökulmansa ansiosta artikkelimme täydentää teoksen seuraavaa artikkelia pedagogisen kehittämisen ja yliopistojen muutoksen suhteesta.

Kuvaamme aluksi opetuksen kehittämisen puitteita yliopistossa sekä kehittämisen prosesseja ja tehtävärakennetta. Tämän jälkeen esittelemme neljä keskeistä pedagogisen kehittäjän roolia: täsmätuki, kokeilujen kannustaja, yhteisöllisyyden ylistäjä sekä strateginen laadun rakentaja. Lopuksi pohdimme pedagogisten kehittäjien työn edellytyksiä ja näiden vahvistamista.

Opetuksen kehittämisen puitteet yliopistossa

Yliopistoissa opetuksen kehittämisen perustana on **autonomia**. Suomen perustuslain (731/1999) 16.3 §:n mukaan ylimmän opetuksen vapaus on turvattu. Yliopistolain (558/2009) 3.1 §:n mukaan yliopistojen itsehallintoon kuuluu päätöksenteko-oikeus sisäiseen hallintoon kuuluvista asioista. Lisäksi yliopistolain 6.1 §:n mukaan yliopistoissa vallitsee opetuksen vapaus, joskin opettajan on ”noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä”.

Perustuslain turvaama opetuksen vapaus ilmenee myös opetuksen sääntelyssä. Opetus- ja arviointikäytäntöjen lakitasoinen sääntely on yliopistolaissa

hyvin niukkaa verrattuna vaikkapa ammatilliseen koulutukseen, jonka monet toimintatavat on säännelty laissa. Yliopistot ovat antaneet omilla johtosäännöillään tarkemmat määräykset opetuksen ja arvioinnin toimintatavoista. Johtosäännöissä myös määritellään, millaisia opetuksen kehittämiseen ja laatutyöhön liittyviä vastuita eri toimijoilla on.

Autonomia on oikeudellisen periaatteen ohella osa yliopistojen toimintakulttuuria ja opettajien tyypillisesti sisäistämä arvo (Evers & Nevgi, 2009, ss. 382–385; Laiho ym., 2017, s. 263, 277). Opetuksen kehittämistä koskevassa keskustelussa sitoutuminen autonomiaan voi ilmentyä esimerkiksi näkemyksinä, että koulutuksen toimintatapoja tulisi linjata mahdollisimman niukasti opetussuunnitelmassa tai että johdon tulisi pidättyä pedagogisista suosituksista ja luottaa opintojaksojen vastuuopettajien harkintaan opetuksessa ja arvioinnissa.

Autonomian vastapoolina on kokemuksemme mukaan myös yliopistolla selkeiden linjausten ja ohjeiden kaipuu: paikoin ainakin osa opettajista odottaa eritasoiselta johdolta nimenomaan täsmällistä ohjausta. Näissäkin tilanteissa autonomia voi vaikuttaa pedagogisen johdon harkintaan ja nostaa kynnystä täsmällisiin, kaikkia koskeviin linjauksiin. Sanottakoon selvyyden vuoksi, että haluamme tässä kohdin vain nostaa tämän rakenteellisen jännitteen esiin, emme ottaa kantaa sen oikeaan ratkaisemiseen.

Kansalliset **koulutuspoliittiset linjaukset** antavat puitteita yliopistojen toiminnalle, esimerkiksi yliopistojen kehittämisohjelmille, jotka puolestaan vaikuttavat tutkintotasoiseen kehittämiseen ja henkilöstökoulutuksen suuntaamiseen. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (2021) korostaa kehitystarpeina väestön koulutustason nostoa, sujuvaa siirtymää toiselta asteelta korkeakoulutukseen, koulutuksen tasa-arvoisuutta ja saavutettavuutta, ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden määrän voimakasta kasvua ja kiinnittymistä Suomen työmarkkinoille, digitalisaation hyödyntämistä, avointa opetusta sekä verkostomaista yhteistyötä.

Opetuksen kehittäjille kansalliset linjaukset näkyvät yhtäältä kannustuksena ja taloudellisena tukena linjausten suuntaisille kehitysteoille, toisaalta epäilemättä hankaluutena saada rahoitusta sellaisille hankkeille, joiden tavoitteet eivät vastaa linjauksia. Yksilötasolla linjaukset ja niitä toteuttavat yliopistotasoiset päätökset saattavat myös herättää vastareaktioita opettajan autonomiaan kajoavana ”ulkopuolisena” vaikuttamisena.

Perustuslain turvaama opetuksen vapaus ilmenee myös opetuksen sääntelyssä.

Lähivuosien tärkeimpiä kansallisia korkeakoulutuksen kehityshankkeita on Digivisio 2030, joka tavoittelee parempia oppimistuloksia tuottavaa oppimisen ekosysteemiä, jota määrittävät sen laadukkuus, monipuolisuus, joustavuus, tehokkuus sekä sopivuus elämäntilanteeseen. Yliopistojen pedagogista kehittämistä sidotaan jo nyt ja tullaan lähivuosina varmasti tukemaan ja sitomaan monin tavoin nimenomaan tämän hankkeen tavoitteisiin. Hankkeeseen kuuluu digipedagogiikan alan työpakettikokonaisuus, jonka kautta korkeakouluille tullaan tarjoamaan myös muun muassa digipedagogisen osaamisen kehittämiseen liittyvää tukea ja koulutusmahdollisuuksia.

Merkittävä osa yliopistojen kokonaisrahoituksesta on opetus- ja kulttuuriministeriön kansallisen rahoitusmallin mukaan jakamaa rahoitusta. Mallin mukaisesta rahoituksesta 42 prosenttia jaetaan koulutukseen liittyvin kriteerein. Indikaattorit antavat merkitystä muun muassa tutkintomäärille ja tutkintojen suorittamisajalle, jatkuvan oppimisen laajuudelle, korkeakoulujen yhteisopinnoille sekä opiskelijapalautteelle. Malli sisältää varsin monipuolisia opetuksen kehittämisen kannusteita, joskin julkisessa keskustelussa sitä on kritisoitu toisinaan myös määrällisten kriteerien ylikorostamisesta.

Yliopistojen sisäiset rahoitusmallit, jotka määrittävät yliopiston kokonaisrahoituksen kohdentamista tiedekunnille, laitoksille ja muille yksiköille, puolestaan perustuvat kunkin yliopiston omaan päätökseen. Ne myös eroavat jonkin verran toisistaan. Tämä voi vaikuttaa esimerkiksi tietyn tieteenalan yliopistorajat ylittävään kehitystyöhön. Jos sisäiset rahoitusmallit vaikkapa antavat erilaiset kannusteet avointen yliopisto-opintojen tai opetusyhteistyön kehittämiseen, tämä voi heijastua eri osapuolten yhteistyömotivaatioon.

Yliopistoissa on kehitelty tutkijoille systemaattisia **urapolkumalleja**, joissa on määritelty muun muassa eri vaiheiden tehtävänimikkeet ja seuraavaan vaiheeseen etenemisen kriteerit sekä arviointiprosessit. Urapolkumallit ovat herättäneet keskustelua muun muassa siitä, onko opetukseen panostaminen riski yliopistouralla etenemiselle, ja siitä, pitäisikö yliopistonlehtoreille olla oma urapolkunsa, jolla torjuttaisiin umpiperien muodostuminen opetuspainotteisissa tehtävissä työskenteleville. Toisaalta urapolut ja etenemiskriteerit voivat luoda myös positiivisia kannustimia, kuten rohkaista osallistumaan pedagogisiin opintoihin, jos niille annetaan merkitystä urapolulla etenemisessä.

Prosessit ja tehtävärakenne

Yliopistossa ja sen ulkopuolella on käynnissä yhtä aikaa monia eritasoisia ja -tahtisia prosesseja, jotka vaikuttavat opetuksen kehittämiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi

- kansallisten koulutuspoliittisten linjausten valmistelu ja toteuttaminen
- kansalliset kehittämishankkeet
- kunkin yliopiston oman strategian valmistelu ja toimeenpano erilaisine ohjelmineen ja sisäisine kehittämishankkeineen
- ulkoiset arvioinnit ja auditoinnit sekä niihin perustuvat kehittämishankkeet
- tiedekunta- ja yksikkötasoiset hankkeet
- tutkinnon opetussuunnitelman uudistamisen ja päivittämisen prosessit
- oppiainetiimin tai tutkimusryhmän hankkeet ja kehitysteot
- yksittäisen opintojakson suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin prosessit
- opettajan oma urapolku ja siihen nivoutuva pedagogisen osaamisen kehittäminen.

Eritahtisten prosessien merkitys on tärkeä tunnistaa pedagogisessa kehittämisessä. Prosessien saman- tai erisuuntaisuus voi ensinnäkin vaikuttaa voimakkaasti mahdollisuuksiin saada kehittämiseen yliopiston ulkoista tai sisäistä rahoitusta. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön hankerahoitus kytketään tiiviisti laajempiin kansallisiin linjauksiin, jolloin tietoisuus näistä on välttämätön edellytys onnistuneiden hankkeiden valmistelulle. Sellaiselle kehittämistyölle, jonka tavoitteet eivät vastaa kansallisia linjauksia, voi olla vaikea saada ulkoista rahoitusta ja sisäistä kannustusta.

Toiseksi, autonomisen toimintakulttuurin vuoksi monen kehittämistavoitteen onnistuminen riippuu siitä, onko opettajilla aikaa ja motivaatiota oman opetuksensa kehittämiseen tavoitteen suuntaisesti. Onnistumisen mahdollisuudet paranevat, jos kehittämisteot eivät näyttäydy opettajalle ylimääräisenä ja ulkopuolelta ”saneltuna” tekemisenä vaan luontevana osana hänen omaa lukuvuosittaista työrytmiään. Jos esimerkiksi yksikössä on joka tapauksessa säännönmukaisia seuraavan lukuvuoden opetuksen suunnitteluun liittyviä tapaamisia, kehittämisajatuksia kannattaa tyypillisesti työstää niissä mieluummin kuin pyrkiä hakemaan erillistä aikaa hanketyölle. Pedagogisessa kehittämisessä onkin tärkeää tunnistaa otollisia hetkiä eri kehittämisteoille.

Kolmanneksi, eri prosessien yhteensovittaminen on tärkeää myös niiden välisten ristiriitojen välttämiseksi. Huonosti koordinoituina ja erikseen viestittyinä rinnakkaiset kehittämisprosessit voivat heikentää toistensa onnistumisen edellytyksiä. Kun ne sen sijaan sovitetaan hyvin yhteen, ne voivat saada voimaa toisistaan ja vahvistaa henkilöstön kokemusta kehittämistyön mielekkyydestä.

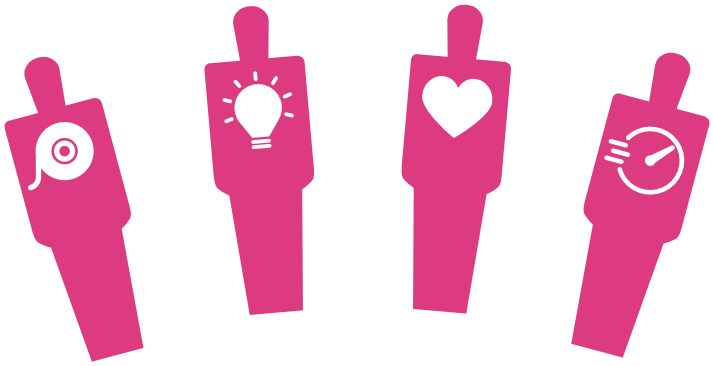
Pedagogisessa kehittämisessä on tärkeää tunnistaa otollisia hetkiä eri kehittämisteoille.

Eritahtisten prosessien ohella pedagogista kehittämistä määrittää kunkin yliopiston muodollinen sisäinen rakenne eli tehtävänimikkeet, niiden mukaiset työtehtävät sekä johtosäännössä määritellyt toimijoiden vastuut. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, kuinka

- yliopiston hallitus ja rehtoraatti määrittelevät opetuksen kehittämisen strategiset suuntaviivat ja pääpiirteiset kehittämisohjelmat;
- tiedekunta vahvistaa yksiköiden valmistelun pohjalta opetussuunnitelmat, joissa on määritelty koulutusten perusrakenteet, toimintaperiaatteet, opintokokonaisuudet ja yksittäisten opintojaksojen sisällöt;
- yliopiston opetuksen eri tavoin organisoidut ja nimetyt tukipalvelut toteuttavat pedagogisia kehittämisohjelmia, määrittävät henkilöstökoulutusten sisällöt sekä tarjoavat opettajille henkilökohtaista tukea;
- kunkin yksikön johto kerää ja analysoi palautetietoa sekä siitä tehtäviä johtopäätöksiä yhdessä yksikön henkilöstön kanssa;
- yksittäisen opintojakson vastuuopettaja määrittää jaksonsa täsmälliset toimintatavat;
- ja niin edelleen.

Pedagogisen kehittäjän roolit

Muodollisen tehtävärakenteen rinnalla – sen puitteissa ja varjossa – merkittävä vaikutus on yksittäisten pedagogiikan kehittäjien omaksumilla epämuodollisilla rooleilla. Tarkastelemme seuraavaksi kokemustemme ja tehtäviemme kautta, millaisia rooleja pedagogisella kehittäjällä tyypillisesti on yliopistossa: täsmätuki, kokeilujen kannustaja, yhteisöllisyyden ylistäjä sekä strateginen laadun rakentaja.



Täsmätuki

Pedagogisen kehittäjän työ sisältää täsmätuen antamista kollegoille. Tyypillisesti kyse on opetusta suunniteltaessa tai toteutettaessa heränneestä rajatusta teknisestä tai pedagogisesta kysymyksestä, johon kehittäjältä odotetaan nopeaa, helposti toteutettavaa ja skaalautuvaakin ratkaisua. Oletus voi olla, että pedagoginen kehittäjä tietää ja tuntee kaiken opetuksesta, oppimisesta, hallinnosta, opetussuunnitelmatyöstä, GDPR- ja saavutettavuuskysymyksistä, digityökaluista ja monesta muusta – ja ottaa ainakin selvää, jos ei itse tiedä. Monesti nämä tukipyynnöt tulevat suoraan opettajilta, mutta myös opiskelijan yhteydenotto voi olla tuen antamisen pontimena. Nämä hätäavun tarpeet ovat usein ennakoimattomia ja ratkottavissa nopeasti.

Pedagogisen kehittäjän onnistuminen hätäavun antajana ilmenee kollegan tyytyväisyytenä saamaansa neuvoon ja kykynä edetä opetuksessa tai muussa tehtävässä oman suunnitelmansa mukaisesti. Kehittäjän näkökulmasta palkitsevampaa voi kuitenkin olla saada avun pyytäjä pohtimaan myös laajemmin opetuksensa ratkaisuja ja pedagogisia kysymyksiä. Esimerkiksi etätentin valvonnan yksityiskohtia tuskaileva opettaja voi olla tyytyväinen saadessaan tarvitsemansa tekniset ohjeet, kun taas kehittäjä näkisi tilanteessa mahdollisuuden keskustella opettajan kanssa yleisemmin tentin pedagogiikasta tai jatkuvasta arvioinnista.

Kehittäjälle vastakysymys onkin usein paras vastaus täsmätuen pyyntöön. Jos tilanne on luottamuksellinen ja aikaa käytettävissä, kehittäjä voi ohjata opettajaa sanoittamaan valintojaan ja tiedostamaan niihin liittyviä oletuksia oppimisesta ja opettamisesta. Käsillä on kehittäjän toiminnan onnistumisen kriteerien aito jännite: jos täsmätuki auttaa opettajaa ylläpitämään pedagogisia toimintatapoja, joissa on ongelmia oppimisen laadun näkökulmasta, onko kehittäjä onnistunut vai epäonnistunut? Opettajan autonomian kunnioittamisen ja opetuksen strategisen kehittämisen jännite konkretisoituu siis kysymykseksi siitä, mitä asioita kehittäjä voi näissä tilanteissa ottaa puheeksi tukea pyytävän kollegan kanssa.

Pedagogiseen täsmätukeen liittyvät jännitteet on syytä tiedostaa myös pedagogisessa johtamisessa. On tietenkin tärkeää resursoida tätä tukea, jotta opettajat saavat tarvitsemansa avun autonomisten pedagogisten valintojensa toteuttamiseen. Usein tämä on samalla linjassa opetuksen laadun ja oppimisprosessien strategisen kehittämisen kanssa. Yliopiston johdon on kuitenkin syytä viestiä samalla, ettei opetuksen kehittäminen ole pelkästään opettajien yksittäisiin kysymyksiin keskittyvää just-in-time-täsmätukea. Korona-aika on hyvä esimerkki tästä moninaisuudesta: se korosti nopeiden teknisten ratkaisujen tarvetta mutta synnytti samalla onneksi paljon pedagogista keskustelua esimerkiksi vuorovaikutteisen ja yhteisöllisen oppimisen merkityksestä.

Sujuva täsmätuki on tärkeä osa pedagogisen kehittäjän työtä, mutta kehitystyö ei saa jäädä tasolle, jossa se on vain laastareita ja macgyvermaisia pelastuksia kurssien jo käydessä.

Kokeilujen kannustaja

Pedagoginen kehittäminen on myös kollegoiden kannustamista ja rohkaisua opetuskokeiluihin. Kannustus voi toteutua osana erilaisia prosesseja: opettaja voi lähestyä kehittäjää oman konkreettisen kysymyksensä kanssa, jolloin kehittäjä voi vinkata hänelle uusia ideoita, ajattelutapoja tai käytäntöjä kokeiltavaksi; kehittäjä voi toteuttamassaan työpajassa kannustaa osallistujia kokeilemaan uutta; kokouksissa ja muissa yhteisissä keskusteluissa kehittäjä voi avata uusia näkökulmia opetuksen teemoihin ja jakaa tietoa erilaisista toimintatavoista.

Kokeilukulttuurin edistäminen on yhtä aikaa tiedollinen ja emotionaalinen prosessi. Kehittäjän tulee ensinnäkin koota esimerkkejä ja tietoa opettajien toiminnan tueksi. Kokeilujen yhteydessä kehittäjä voi kannustaa opettajia yliopistopedagogisen tutkimustiedon äärelle sekä osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. Näin hän samalla vahvistaa yliopistopedagogisen asiantuntemuksen kysyntää ja vaikuttavuutta. Kehittäjä onkin eräänlainen yliopistopedagogisen tiedon kuratoija, joka koostaa tietoa kokeilujen ja kehittämisen tueksi.

Kehittäjän tulee tiedon jakamisen ohella innostaa, inspiroida ja kannustaa opettajia kokeiluihin. Tilanteesta ja henkilöistä riippuu, millainen tiedon ja emotionaalisten elementtien kokonaisuus toimii. Monesti tarvitaan asioiden palastelua helpommin omaksuttaviksi sekä turvallisuuden ylläpitämistä. Kehittäjän roolina on sanoittaa opettajille, että hyvä opetus ja arviointi voi olla monenlaista, laadun kriteerejä on erilaisia ja kehittäminen vaatii usein aikaa ja toistoja. Sikäli kun opettajat pelkäävät kokeilujen vaikutusta laatuindikaattoreihin, kehittäjän tehtävänä on yhdessä johdon kanssa varmistaa, että opettajilla on tuki kokeiluihin ja vapaus myös tehdä virheitä osana prosessia.

Kehittäjän onnistumista kokeilujen kannustajana voi arvioida monista näkökulmista. On ensinnäkin mahdollista arvioida, veikö kokeilu yksittäisen opintojakson tai opettajan opetusta ja oppimista parempaan suuntaan. Toiseksi voidaan kysyä, heijastuuko kokeilu laajemmin kyseisen yksikön ja tutkinnon toimintatapoihin. Lisäksi on tietenkin mahdollista pohtia laajemmin laitoksen, tiedekunnan tai muun yksikön kokeilukulttuurin tilaa: vallitseeko siellä kokeiluihin kannustava ote opetukseen, jaetaanko tietoa onnistumisista ja epäonnistumisista avoimesti ja ovatko kokeilut yhteisen puheen kohde ja ylpeyden aihe?

Mitä laajemmasta näkökulmasta asiaa arvioidaan, sitä tärkeämmäksi käy pedagogisen kehittäjän, kokeiluja toteuttavien opettajien ja johdon yhteistyö.

On tärkeää puhua avoimesti siitä, milloin kokeiluihin ja uudistamiseen halutaan mukaan myös ne opettajat, joiden työn painopisteenä ne eivät muutoin olisi, ja milloin taas on riittävä luottaa luonnostaan kokeiluista innostuvien opettajien panokseen. Parhaimmillaan nämä valinnat ilmentävät johdonmukaista strategista otetta opetuksen kehittämiseen. Lisäksi kokeilukulttuurin rakentamisessa on tietenkin muistettava myös opiskelijat. Kehittäjän roolina on tyypillisesti muistuttaa opettajia siitä, että pedagogiset valinnat ja niiden perustelut on hyvä kuvata avoimesti opiskelijoille.

Yhteisöllisyyden ylistäjä

Pedagogisen kehittäjän työn ytimessä on opetuksen yhteisöllisen kehittämisen ja yhteisopettajuuden edistäminen. Yliopistojen autonomisen toimintakulttuurin riskinä on opettajien jääminen yksin haasteidensa ja kehittämistekojensa kanssa (Laiho ym., 2017, s. 277). Autonomian ohella yhteenkuuluvuus on yksi työn psykologinen perustarve (Deci & Ryan, 1985). Pedagoginen kehittäjä edistää tämän tarpeen toteutumista. Pedagogisen kehittäjän osaamista on tunnistaa monipuolisesti yliopiston eri toimijoiden tehtävät ja yhteistyömahdollisuudet opetuksen toteutuksessa ja kehittämisessä. Kehittäjä luo aktiivisesti verkostoja ja kutoo seittejä eri henkilöiden välille.

Yhteisöllisen toimintaotteen edistäminen näkyy kehittäjän työn arjessa monin tavoin. Kehittäjä voi kohtauttaa kollegoita aktiivisesti huomatessaan, että nämä hyötyisivät yhteistyöstä ja avoimesta viestinnästä; kehittäjä jakaa tietoa opetuksen käytännöistä ja luo tilanteita ja keskustelufoorumeita jakamiselle; työpajat ja laajemmat pedagogiset koulutukset sisältävät tyypillisesti yhteistä työskentelyä. Usein kehittäminen saa vauhtia jo siitä, että opettaja saa kuulla kollegan painiskelevan samantapaisten kysymysten kanssa tai esimerkin vaihtoehtoisesta opetus- tai arviointimenetelmästä. Yliopistoissa on valtavasti opetusosaamista ja rohkeita kehittäjä-opettajia, joiden osaamisesta kollegat voivat ammentaa.

Yhteisöllisyyttä edistäviä hyviä toimintamuotoja on lukuisia, esimerkiksi yliopistoihin rakennetut vertaistuen mallit (digimentorit, digikummit, fasilitaattorit ja niin edelleen), opetusavustajajärjestelmät, parhaiden opetustekojen tai vuoden opettajien palkitseminen, kollegoiden kehuminen, hyvien käytäntöjen jakaminen sekä kieli- ja viestintäopintojen integroiminen kunkin tieteenalan substanssiopintoihin. Yhteisöllisyyttä voidaan tilanteesta riippuen edistää niin yksikön sisällä, yliopiston sisällä kuin yliopistorajat ylittäenkin, myös ulkoisia sidosryhmiä kuullen.

Voidakseen edistää yhteisöllistä toimintakulttuuria pedagoginen kehittäjä tarvitsee paitsi tietoa eri toimijoiden tehtävistä, osaamisesta ja tarpeista, myös

aikaa ja tilaisuuksia kohtaamisten rakentamiseen. Toisinaan riittää kollegoiden yhteensaattaminen vaikkapa sähköpostitse, toisinaan on tarpeen käyttää aikaa yhteiseen keskusteluun. Lisäksi kehittäjällä on oltava itsellään aikaa tutustua niin yliopistonsa tietotekniikka-asiantuntijoihin, kirjaston informaatikoihin, uraohjaajiin kuin opintopsykologeihin, muutamia mainitaksemme.

Kehittäjän tulee omaksua yhteisöllisen työotteen edistäminen tietoisesti työtään ohjaavaksi tavoitteeksi: hedelmällisen yhteistyön tilaisuus ei aina kulje kello kaulassa, vaan kehittäjällä on oltava herkkyyttä tunnistaa niitä. Tässäkin tulee tietenkin välillä virhearvioita, mutta opetuksen kehittämisen näkökulmasta on parempi antaa mieluummin liikaa kuin liian vähän sytykkeitä yhteistyöhön.

Onnistuminen yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamisessa näkyy opettajien valmiutena omaehtoiseen tiedon ja kokemusten jakamiseen. Aina tämä ei edes välttämättä näy kehittäjälle, ja hyvä niin: kaiken yhdessä tekemisen ei tietenkään tarvitse olla esimerkiksi koko yksikön tasoista. Onnistuneen yhteistyön edellyttämä psykologinen turvallisuus toteutuu havaintojemme mukaan usein pienempien opettajatyöparien tai -ryhmien tasolla.

Strateginen laadun rakentaja

Pedagoginen kehittäminen on tavoitteellista toimintaa. Vaikka moni kehittäjän konkreettinen teko kohdistuu sisällöllisesti ja ajallisesti rajattuun kohteeseen, kehittämisen taustalla ovat yliopiston pidemmän tähtäimen tavoitteet, joita tyypillisesti kuvaillaan strategioissa. Kyse voi olla vaikkapa vuorovaikutteisen oppimisen edistämisestä, opiskeluhyvinvoinnin parantamisesta, oppimisympäristöjen laadusta ja ohjauksen kehittämisestä.

Pedagoginen kehittäjä onkin aina myös strategian toteuttaja suhteessa kollegoihin. Yksinkertaisimmillaan tämä ilmenee opetuksen käytäntöjen ja yksikön arjen valintojen sanoittamisena pedagogisin termein: kehittäjä voi esimerkiksi vastata opettajan huoleen siitä, miten tämä voi tietää ennalta kampukselle opetukseen tulevien määrän, muistuttamalla yliopiston linjauksista verkko- ja monimuotopedagogiikan suhteen tai yksikön opetussuunnitelman ilmentämistä valinnoista. Kehittäjän tehtävä on siis puhua strategiapuhetta, joka usein on samalla myös puhetta pedagogiikan laadusta. Kehittäjän tulee olla myös tässä roolissaan rohkea ja selväsanainen.

Laajempaa strategian toteuttamista pedagoginen kehittäjä tekee osallistuessaan yliopistotasoisten opetuksen kehittämisohjelmien suunnitteluun ja toteutukseen. Tässä roolissaan kehittäjä on paitsi johdon käden jatke myös johdon korva ja kriitikko. Pedagogisella kehittäjällä on parhaimmillaan hyvä tuntu opettajien arjesta, resursseista ja käytännön tarpeista. Tämä tieto on arvokasta,

jotta strategisia tavoitteita toteutetaan osuvin keinoin ja tavalla, joka jättää opettajille tilaa autonomiseen harkintaan.

Strateginen ote ilmenee pedagogisen kehittäjän työssä myös muilla tavoin, esimerkiksi hankehakemusten valmisteluna ja hankkeiden toteuttamisena, sisäisenä vaikuttamistyönä riittävien resurssien eteen, laatu- ja palauteprosessien kehittämisenä sekä osallistumisena kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön.

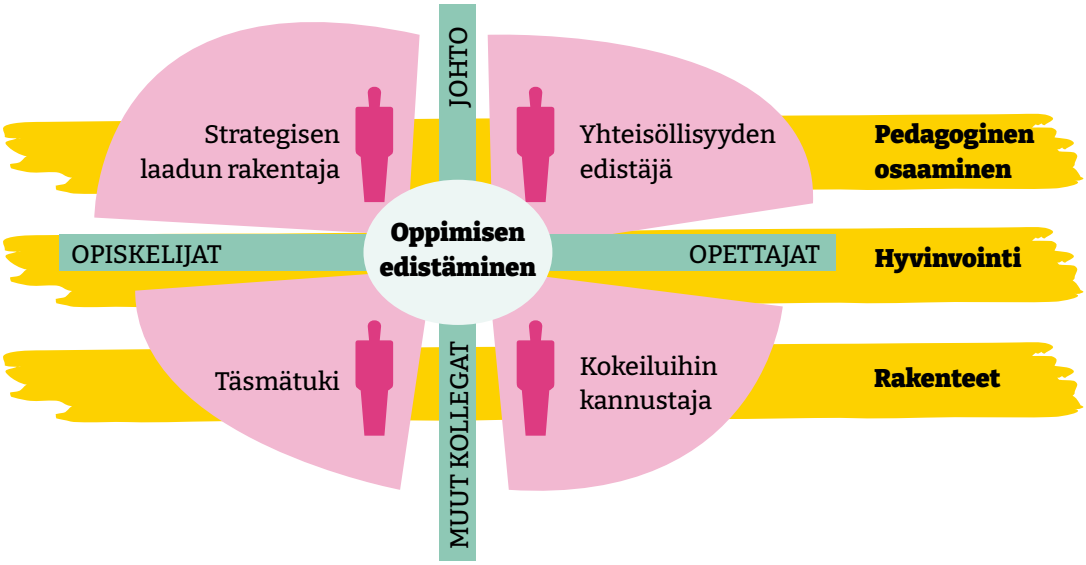
Strateginen laatutyö on jo määritelmällisesti pitkäkestoista. Siksi kehittäjän onnistumista siinä on vaikea arvioida lyhyellä tähtäimellä. Jotain voi kuitenkin päätellä vaikkapa siitä, millä tavalla kehittäjä kykenee kytkemään laajemmat yliopiston tavoitteet yksittäisten ongelmien ratkomiseen tai yksittäisiin kehittämistekoihin ja näin näyttämään kollegoille paitsi käytännön ratkaisuja, myös suuntaa tulevaan. Jotta pedagoginen kehittäjä ei jää tässä työssään yksin, hänen on tärkeä voida keskustella tästä roolistaan johdon ja muiden samassa asemassa olevien kanssa.

Pohdintaa

Näkökulmamme pedagogisen kehittäjän työhön yliopistolla on tiivistetty kuvioon 1. Siinä ilmenevät paitsi edellä esittämämme pedagogisen kehittäjän neljä roolia myös kehittäjän työn ydintavoite (oppimisen edistäminen), työn sidosryhmät (opettajat, opiskelijat, johto ja muut kollegat) sekä kaikkiin neljään rooliin liittyvät tavoitteet opettajien ja koko työyhteisön hyvinvoinnista, pedagogisen osaamisen edistämisestä sekä sellaisten rakenteiden synnyttämisestä ja ylläpitämisestä, joissa nämä voivat toteutua.

Opettajien ja opiskelijoiden **hyvinvointi** on arvo itsessään, mutta myös edellytys onnistumisille kehittäjän työssä. Uupunut opettaja keskittyy selviytymään arjesta, ja väliin sen on riitettävä. Yliopiston arvojen ja strategisten valintojen tasapainoinen ja linjakas suhde arjen opetustyöhön edistää hyvinvointia, kuten myös opettajien pedagoginen osaaminen sekä yhteisöllinen osaamisen jakamisen ja opetuksen kehittämisen kulttuuri. Kun omannäköiselle opettajuudelle ja opetustyössä kasvamiselle on sopivasti tukirakenteita sekä tilaa ja opetuksen kehittämisestä saa innostua, voi opettajakin usein paremmin. Arvostuksen kokemus kannustaa kehittymään.

Myös opetuksen kehittäjät tarvitsevat työhönsä riittävästi aikaa, jotta heillä on mahdollisuuksia kehittäviin kohtaamisiin, yliopistopedagogisen tutkimuksen seuraamiseen, kehittämistyön strategiseen suunnitteluun ja muuhun osaamisensa kehittämiseen. Jotta voi olla toisille innostava ja kannustava, omassa työssä on oltava riittävästi huokoisuutta ja aikaa luovaan pohdintaan.



Kuvio 1. Pedagogisen kehittäjän työn kokonaisuus yliopistolla.

Opetuksen kehittäjät tarvitsevat myös omat verkostonsa, joissa he voivat purkaa luottamuksellisesti työnsä kipupisteitä ja kuormittavia tilanteita.

Kehittäjän monien roolien taustalla on tavoite **pedagogisen asiantuntijuuden** kasvattamisesta yliopistossa. Pedagoginen asiantuntijuus ei saa jäädä kehittäjän pääomaksi, josta ammennetaan tarpeen mukaan täsmätukea. Se on koko koulutusorganisaation tasolla ilmenevää ja jatkuvasti vahvistuvaa opetuksen kehittämisen osaamista. Pedagogisilla kehittäjillä on rooli opetusta koskevan ajattelun tukijana, mutta opettaja ei voi ulkoistaa pedagogiikkaa ja ajattelua opetuksesta heille.

Opettajat meritoituvat ja kehittyvät yliopistopedagogisissa koulutuksissa vähintäänkin yliopiston itse asettamien minimivaatimusten mukaan, usein opettajaksi pätevöitymiseen asti ja jopa pidemmällekin. Parhaimmillaan nämä polut tukevat opetuksen kehittämistä paitsi opettajien omassa työssä myös laajemmin oppiaineen, koulutusohjelman ja yliopiston tasoilla. Kehittäjien ja yliopistopedagogisen koulutuksen tarjoajien avoin vuoropuhelu edistää opetuksen kehittämisen linjakkuutta ja tukee kehittäjää työssään. Avoin osaamisen

jakaminen ja tarinat opetuskokeiluista innostavat koulutusten ulkopuolellakin.

Edes autonomisessa toimintakulttuurissa opettaminen ei ole vain kunkin opettajan oma asia eikä yksittäinen opintojakso muusta tutkinnosta erillinen saarekkeensa. Pedagoginen kehittäjä toimii tulkkina opetuksen arjen, yksittäisten opintojaksojen kontekstin sekä lopulta yliopiston ja koko koulutusjärjestelmän strategisten tavoitteiden välillä. Kehittäjät tekevät opetuksen laajempia rakenteita merkityksellisiksi ja auttavat opettajia toimimaan niiden puitteissa. Samalla kehittäjät yhdessä muiden kanssa muokkaavat näitä rakenteita.

Pedagogisella kehittäjällä on lukuisia rooleja, sidosryhmiä ja tavoitteita. Kehittäjän on tärkeä sanoittaa näitä kollegoilleen, jotta väärinymmärrykset eivät hidasta yhteistä työtä paremman oppimisen puolesta. Samalla kokonaisuuden moninaisuus havahduttaa pohtimaan kehittäjien jaksamisen sekä psykologisten perustarpeiden – autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus – toteutumisen edellytyksiä. Autonomia ja työn tekeminen omalla kädenjäljellä on tärkeää yliopistolla paitsi tutkija-opettajille myös opetuksen kehittäjille. Kehittäjien työtä on arvostettava, ja heidän työnkuvaansa ja osaamistaan on kehitettävä yhdessä heidän itsensä kanssa.

Pedagogisen kehittäjän työhön sisältyy pysyvä jännite vallitsevien käytäntöjen ja muutoksen välillä. Jos kehittäjän työ on vain opettajien kulloistenkin tarpeiden tyydyttämistä, se on vaarassa typistyä nykykäytäntöjen apologiaksi. Jos taas kehittäjä hakee työnsä sisällöt ja tavoitteet yksinomaan strategiselta tasolta, opetuksen konkreettiset puitteet ja edellytykset voivat kadota näkökentästä ja kehittäminen jäädä utopioiksi vailla vaikuttavuutta. Jokainen kehittäjän teko on jossakin suhteessa tähän jännitteeseen.

Tämän artikkelin kirjoitusprosessi on toiminut samalla omien kehittäjärooliemme jäsentäjänä. Artikkelin sivutuotteena syntyivät myös opetuksen kehittäjän omat roolikortit, jotka toimivat ohjaustilanteissa muistutuksena työmme monista tasoista, näkökulmista ja roolituksista. Tietoisuus niistä auttaa tekemään kehittäjän työtä sen kaikilla tasoilla – jähmettymättä nykytilan täsmätukemiseen mutta myöskään karkaamatta liiaksi utopioihin, joihin emme ihan vielä yllä.

Lähteet

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Springer.

Evers, A-M., & Nevgi, A. (2009). Akateeminen johtaminen. Teoksessa A. Nevgi, & S. Lindblom-Ylänne (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsingin yliopisto.

Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2017). Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

MIKÄ ON PEDAGOGISEN KEHITTÄMISEN SUHDE YLIOPISTOJEN KOKONAISVALTAISEEN MUUTOKSEEN?

Leena Ripatti-Torniainen, Johanna Annala, Jyri Lindén, Kaisu Mälkki ja Niclas Sandström

Nyky-yliopisto toimii hyvin jännitteisessä toimintaympäristössä, jossa tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun kontekstit ovat monimutkaisia ja identiteetit hajanaisia. Järeät rakenteelliset sekä hallinto- ja johtamisjärjestelmien muutokset ovat vaikuttaneet suuresti pedagogiseen toimintaympäristöön. Yliopistot ovat osa yhteiskunnassa yleisesti havaittavaa pedagogisoitumista eli oppimisen ja uudistumisen tarpeen korostamista kulloinkin määritellyn päämäärän saavuttamiseksi. Päämääriä asetetaan yliopistoissa tutkimusperustaisesti ja tiedeyhteisön omaan määrittelyyn perustuen, mutta myös poliittisiin ja taloudellisiin intresseihin perustuen (Bernstein, 2001; Stavrou, 2016). Oppimiselle ja ohjaukselle, pedagogiikan keskiössä olevalle toiminnalle, asetetaan esimerkiksi monitieteisyyteen, työelämätaitoihin ja tutkinnon suoritusaikaan liittyviä päämääriä.

Tutkijat ovat havainneet, että yliopistoissa korostettava uudistumisen tarve on muuttanut pedagogisten kehittäjien työnkuvaa. Opettajien pedagogisen kouluttamisen lisäksi kehittäjille osoitetaan yhä enemmän organisaation muutostehtäviä, jotta koulutuspoliittisia uudistuksia ja yliopistojen omia strategioita kyettäisiin toimeenpanemaan (Fremstad ym., 2020; Stensaker, 2018). Yliopistopedagogiikan aseman vakiintuminen ja vahvistuminen heijastelee osittain juuri sitä tarvetta, jonka yliopiston murros on saanut aikaan.

Kyky toimia analyyttisesti jännitteisessä ympäristössä sekä murroksen tieteellinen tutkiminen voitaisiin nähdä yliopistopedagogiikan yhtenä tunnusmerkkinä. Yliopistopedagogiikan määrittely tällä tavalla ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Yksi syy siihen saattaa olla monissa yliopistoissa ilmenevä erillisyys yhteiskuntatieteiden ja oppimista tutkivien tieteiden, kuten kasvatustieteiden ja psykologian välillä. Pedagogista kehittämistä tehdään lisäksi paitsi varsinaisella yliopistopedagogiikan tutkimusalalla myös yliopistopalveluissa eli ainakin osittain tutkimusalasta erillään. Seurauksena syntyy vaikeutta

tunnistaa yliopistopedagogiikka monitieteisenä ja ylirajaisena tutkimuksen ja toiminnan alueena.

Kokemuksemme yliopistopedagogiikan tutkijaopettajina on, että meihin kohdistuu eriäviä odotuksia esimerkiksi yliopiston johdosta, opintohallinnosta, omin korostuksin liikkeellä olevista tiedekunnista ja yliopiston ulkopuolisilta kumppaneilta. Yliopistopedagogisen kehittämistyön suhde yliopiston kokonaisvaltaiseen muutokseen on kaiken kaikkiaan erittäin moniulotteinen ja nykyisessä yliopistossa erittäin keskeinen kysymys. Tämä kysymys motivoi tekstiämme. Lähestymme kysymystä neljän ulottuvuuden avulla. Emme väitä, että yksikään yksittäinen ulottuvuus olisi paikannettavissa tiettyyn suomalaiseen yliopistoon. Sen sijaan hahmotamme, että ulottuvuudet ovat eri tavoin läsnä jokaisen yliopiston yliopistopedagogiikassa.

Ulottuvuuksien ja niiden keskinäisten jännitteiden erittelyn tarkoituksena on tukea yliopistopedagogiikan asemaa koskevien havaintojen tekemistä, pedagogisen kehittämistyön positioiden ja merkitysten pohdintaa sekä kehittäjien itseymmärrystä työnsä luonteesta.

Ulottuvuudet ovat

1. pedagoginen kehittäminen välineenä strategisten muutostavoitteiden saavuttamiseksi
2. pedagoginen kehittäminen muutostavoitteiden ja -prosessien kritiikkinä tai toisinajatteluna
3. pedagoginen kehittäminen elpymisen paikkoina muutosyliopistossa
4. pedagoginen kehittäminen akateemisten yhteisöjen paikallisen toimijuuden, reflektion ja muutoksenhallinnan mahdollistajana.

Pedagoginen kehittäminen välineenä strategisten muutostavoitteiden saavuttamiseksi

Oppiminen ja ohjaus ovat yliopistojen ydintoimintaa, mutta myös strategisia tavoitteita. Oppimisen ja ohjauksen laatu näyttäytyy yliopistoissa yhä tärkeämpänä tekijänä muun muassa muuttuneen rahoituspohjan vuoksi. Yliopistopedagogisia tehtäviä perustetaan lisää osittain juuri tästä syystä. Pedagogiikka ei nähdäksemme ole kokenut yliopistoissa laaja-alaista renessanssia. Kysymys on enemmänkin siitä, että pedagogiikkaa yhdistetään yliopiston yleisempiin kehitystavoitteisiin.

Työnkuvan sijoittuminen kiistanalaisten strategisten tavoitteiden alueelle asettaa pedagogiset kehittäjät samanaikaisesti ja hämmentävästi vertikaaliseen ja horisontaaliseen suhteeseen yhteisön muihin jäseniin nähden (Fremstad ym., 2020; Roxå & Mårtensson, 2017). Yhtäältä pedagogiset kehittäjät

kuuluvat yliopiston tutkijaopettajiin ja akateemiseen yhteisöön (esim. Kinchin ym., 2018). Suomalaisissa yliopistoissa heillä on tyypillisesti yliopistonlehtorin nimike. Toisaalta heidät erottaa muusta tutkimus- ja opetushenkilöstöstä kokonaisvaltainen työote organisaation eri tasoilla sekä vuorovaikutus yliopiston johdon ja strategisessa avainroolissa olevien henkilöiden kanssa. Tutkimuksissa on todettu, että pedagogiset kehittäjät pyrkivät usein nostamaan keskusteluun myös periaatteellisia kysymyksiä yliopiston tehtävästä ja opetuksen kehittämisen tavoitteista (esim. Fremstad ym., 2020; Sutherland, 2018). Näin toimien pedagogiset kouluttajat ja kehittäjät voivat ajoittain onnistua edistämään kestävää, akateemisen yhteisön oikeuttamaa uudistumista. Poikkeuksellisen työnkuvansa vuoksi he joutuvat kuitenkin usein perustelemaan, jopa puolustamaan tehtäviään ja toimintaansa tilanteissa, joihin muut yliopistonlehtorit tuskin joutuvat. Yliopistohallinnossa ilman tutkijapositiota työskentelevillä pedagogisilla asiantuntijoilla puolestaan ei ole sellaista liikkumatilaa, joka tutkimuspositiossa työskentelevillä pedagogisilla kehittäjillä on.

Pedagogisen kehitystyön käyttäminen työkaluna yliopiston strategisten tavoitteiden toteutumisessa on tuottanut yliopistopedagogiikan ylle epätarkoituksenmukaisia merkityksiä. On täysin perusteltua, että pedagogiikan odotetaan perustuvan uusimpaan tutkimustietoon. Samoin on perusteltua, että pedagogiikka näyttäytyy yliopiston uutena panostusalueena. Näihin odotuksiin yhdistyy kuitenkin sekä yliopistohallinnossa että tutkijakunnassa oletuksia yhdestä ja nopeasta ratkaisusta, jonka omaksuminen veisi tehokkaasti ulkoisesti asetettuja opetuksen ja oppimisen tavoitteita kohti. Pedagogiikka hahmottuu silloin valmiiksi kehitettynä ja tutkijoiden tutkimustyöstä erillisenä, kulloistenkin tavoitteiden, kehitysprosessien, pedagogisten ismien, mittaamisen ja velvoitteiden kenttänä. Tällainen opetuksen kehittäminen alkaa todennäköisesti hajottaa tutkijaopettajan omaa toiminnanohjausta ja harkintaa.

Yksinomaan strategisena työkaluna käytetty opetuksen kehittäminen tekisi pedagogiikasta hopealuodin kohti yliopistolle kulloinkin asetettuja tavoitteita. Ehdotamme, että tällaisesta odotuksesta luovuttaisiin. Mielestämme yliopistopedagogiikkaa luonnehtii sama ponnistelu, epävarmuus ja keskeneräisyys, joka yleensäkin liittyy tieteelliseen tiedonmuodostukseen. Refleksiivisyys, dialogi ja moniäänisyys, itseorganisoituva yhteistyö ja tutkijaopettajien oman harkinnan tukeminen sekä tilannekohtaiseen kokonaisarvioon perustuvien ratkaisujen kehittäminen ovat tutkijan työn ydintä. Nämä arvot voisivat tuoda uudenlaista voimavaraa yliopistopedagogiseen kenttään tavalla, joka ei erottaisi tutkimusta ja opetusta toisistaan vaan lähentäisi niitä toisiinsa.

Pedagoginen kehittäminen muutostavoitteiden ja -prosessien kritiikkinä tai toisinajatteluna

Vastakohta strategisena työkaluna käytettävälle pedagogiselle kehittämiselle olisi pedagoginen kehittämistyö strategisten muutostavoitteiden ja muutosprosessien kritiikkinä tai toisinajatteluna. Pedagogisina kehittäjinä kohtaamme meille nimetyissä arkisissa työtehtävissä tiedeyhteisön jäseniä, jotka toivovat meidän kyseenalaistavan yliopistoon kohdistuvia tai yliopiston sisällä asetettuja tavoitteita.

Vastarinta ei ole yliopistossa sinänsä millään tavalla yllättävää tai kavahdettavaa. Se ilmentää toisinajattelua, joka on erityisesti kriittisen perinnön keskeinen arvo. Tiedeyhteisössä mielletään, että kriittisyys esimerkiksi yliopistotyönantajaa ja johtamisjärjestelmää tai yliopistojen rahoittajia kohtaan on osa tieteen autonomiaa (Clegg, 2008; Tapanila ym., 2020). Toisinajattelua ilmentävä yliopisto lähenee kansalaisyhteiskuntaa, jonka jäsenet arvioivat ja koettelevat esimerkiksi valtion, markkinoiden tai ylikansallisten mahtien toiminnan oikeutusta ja edistävät oikeiksi arvioimiaan tavoitteita.

Pedagogiselle kehittäjälle luonteva toisinajattelun paikka on opetusta, oppimista ja ohjausta sekä kasvatuksen ja koulutuksen tarkoitusta koskevien käsitysten punnitseminen ja vaihtoehtoisten käsitysten esittäminen. Kansainvälisessä tieteellisessä keskustelussa on paljon tällaista ajattelua (esim. Guzmán-Valenzuela, 2018; Marginson, 2016; Masschelein & Simons, 2018). Sitä ei kuitenkaan tuoda säännöllisesti esiin suomalaisyliopistojen ajankohtaisissa prosesseissa. On mahdollista, että toisinajatteleva yliopistopedagogiikka kanavoituu eri keskusteluiksi kuin yliopistojen opetustoimialan kulloisiinkin prosesseihin kiinnittyvät keskustelut. Kansainvälinen pedagogisen tutkimuksen ja toiminnan kenttä tuntee myös pidemmälle vietyjä toisinajattelun perinteitä, joita ovat esimerkiksi kriittinen pedagogiikka ja radikaali kasvatus. Lisäksi esimerkiksi feministisen pedagogiikan ja postkolonialistisen pedagogiikan suuri merkitys opetuksen käytännöille on havainnollistunut Suomen yliopistoissa viime vuosina nopeasti.

Vastarinta ei ole yliopistossa sinänsä millään tavalla yllättävää tai kavahdettavaa.

Kriittisyys ja toisinajattelu ovat haavoittuvia käytäntöjä, jos ne eivät nouse nyky-yliopiston toimintaympäristön vankasta tuntemuksesta. Toisinajattelu voi osoittautua ajoittain myös yksinäiseksi siinä missä strategisten tavoitteiden puolustaminenkin. Kummassakaan ääripäässä ei yliopistopedagogi voi olla yksin. Tarvitaan monien muidenkin tieteenalojen ja kollegojen osallistumista, jotta opetustoimialan ajankohtaisia tilanteita kyetään ratkaisemaan. Periaatteellinen muutosvastarinta ajaisi pedagogiset kehittäjät todennäköisesti ristiriitoihin oman työnsä osa-alueiden välillä ja kaventaisi heidän edellytyksiään tehdä työlleen niin keskeistä kokonaisarviointia. Sen sijaan tutkijakoulutuksen myötä kehittynyt, itsenäiseen harkintaan perustuva ajattelu ja toiminta on sitä ammattitaitoa, jota heiltä yliopistossa työskentelevinä odotetaankin. Toivomme, että edellä oleva aiheen käsittely auttaisi yliopistopedagogeja pohtimaan toimijuuttaan työnsä poikkeuksellisen monenlaisilla kentillä.

Pedagoginen kehittäminen elpymisen paikkoina muutosyliopistossa

Voiko yliopistopedagogista kehittämistä enää tehdä sivuamatta jotakin laajempaa kehityskulkua organisaatiossa? Olipa vastaus kumpi tahansa, on joka tapauksessa selvää, että yliopistopedagogisia keskusteluja ajoittain käydään ja yliopistopedagogista opetusta ajoittain toteutetaan nostamatta yliopiston toimintaympäristöä esille tai jäsentämättä sitä muin kuin pedagogiikkatieteiden käsittein. Vaikeneminen on usein tahatonta. Yliopiston toimintaympäristön yhteiskunnallisuuden ja poliittisuuden eritteleminen on käsitteellisesti vierasta niille pedagogeille, joiden koulutuksessa ei sitä ole huomioitu. Pedagoginen kehittämistyö voi paljastua luonteeltaan täysin toisenlaiseksi kuin tätä työtä tekevän saama koulutus ja sen myötä kehittyneet odotukset ovat antaneet ymmärtää. Lisäksi on tärkeää kysyä, missä määrin on kohtuullista odottaa pedagogista työtä tekevältä itsensä altistamista aika ajoin kiehuvana kuohuvaan yliopistopoliittiseen väittelyyn, ja voidaanko sitä ylipäänsä edellyttää kaikilta pedagogista kehittämistä tekeviltä työnkuvaan kuuluvana asiana. Asetelma ei kuitenkaan ole helppo, koska vetäytyminen keskeisten kehityskulkujen sanoittamisesta ja jäsentämisestä heittäisi yliopistopedagogiikan ylle tiedeyhteisössä helposti naiiviuden viittaa.

Samaan aikaan on tärkeää havaita, että yliopistopedagogiikalla ja pedagogisella kehittämisellä on muitakin keskeisiä ja aikaa kestäviä tarkoituksia ja tavoitteita kuin ajankohtaisten kehitysprosessien edistäminen ja niihin liittyvä kriittinen keskustelu (Ripatti-Torniainen, 2018). Kun yliopistopedagogiikka hahmotetaan tutkimusalana ja toiminnan tilana, jonka keskeisiä kysymyksiä

alan tutkijat ja kehittäjät jatkavat eteenpäin, tulee yliopistopedagogisen työn ympärille yhtäkkiä enemmän tilaa ja hengitysilmaa.

Tästä näkökulmasta yliopistopedagoginen toiminta merkitsisi tiloja ja aikaikkunoita, jotka mahdollistavat yliopiston henkilöstölle oman työympäristön merkityksellistämisen sekä kasvun ja sivistyksen keskeisten kysymysten pohdinnan. Yhteisöllinen pohdinta esimerkiksi yliopistopedagogiikan kursseilla tukee henkilöstöä omakohtaisen arvopohjan jäsentämisessä siinä organisaation osassa ja käytänneyhteisössä, johon toiminta sijoittuu. Yliopistopedagogiikan yhtenä ulottuvuutena kannattaisikin nähdä se, että se on yliopistoyhteisön jäsenille elpymisen, jopa kukoistukseen puhkeamisen paikka toistuvien vaatimusten kuluttamassa yliopistotyössä.

Yliopistopedagogisten aikaikkunoiden luomiseen liittyy suuria sisällöllisiä merkityksiä, jotka nimenomaan pedagogi kykenee tunnistamaan. Tutkijaopettajille tarjottavassa yliopistopedagogisessa koulutuksessa on tärkeää tehdä tilaa opettajan oman pedagogisen ajattelun esiintulolle ja kehittymiselle. Se vaatii rauhallista aikaa sekä tutkijaopettajan hyväksymistä persoonana, jota jännitteinen työympäristö ei valmiiksi määrittele. Monet pedagogit asemoivat ajattelunsa ja työskentelynsä sivistystradition jatkumolle. Sivistyksen käsitteestä juurtuvassa perinteessä ihmisen kasvu on ennalta määrittymätöntä. Kasvu tuo ihmisen persoonasta esiin sellaista ainutlaatuisuutta ja kallisarvoisuutta, jota etukäteen asetetut tavoitteet tai opetuksen ja kasvatuksen rajaukset eivät olisi kyenneet ennakoimaan.

Pedagogisen työn syvintä ydintä on saattaa ihmisten aiemmin oppima seuraavan sukupolven käytettäväksi ja samalla vapauttaa heidät oppimaan kokonaan uutta ja kasvamaan kokonaan uusiin suuntiin; omaan kriittiseen ja uutta luovaan ajatteluun ja osaamiseen. Kun myös yliopistopedagogiikka hahmotetaan näin, se saa erittäin kauaskantoisen merkityksen. Kasvamisen rauha ja kukoistukseen puhkeamisen riemastuttava yllätyksellisyys siirtyy silloin tutkijaopettajien oman opetustyön kautta yliopiston opiskelijoiden ulottuville.

Monet pedagogit asemoivat ajattelunsa ja
työskentelynsä sivistystradition jatkumolle.

Tuumaustauko: yliopiston ja sen opetuksen erityispiirteitä

Ennen kuin etenemme tekstimme johtopäätöksen muodostavaan neljänteen jäsennykseen siitä suhteesta, joka on yliopistopedagogisen työn ja yliopistojen kokonaisvaltaisen muutoksen välillä, keskustelemme hetken toisten tutkijoiden kanssa yliopiston ja sen opetuksen erityispiirteistä. Nostamme esiin tutkijaopettajien keskeisen roolin, yliopiston erityisen suhteen tietoon sekä yliopiston omanlaisen luonteen organisaationa ja instituutiona.

Yliopistossa on ensinnäkin tärkeää, että tutkijaopettajat itse luovat merkityksiä ja tulkintaa opetusta koskevista muutoksista. Opettajat osaavat neuvotella, haastaa, soveltaa ja hylätä ulkoa tulevia muutosvaateita (Brøgger, 2014). Jos opettajat sen sijaan kokevat asiantuntemuksensa vähätellyksi ja jos instituution kehittämisprosesseihin ei tule omistajuutta ja ne jäävät merkityksettömiksi, niihin ei myöskään sitouduta (esim. Annala ym., 2022; Stavrou, 2016). Tämä koskee myös sitä, miten uudistukset sopivat omaan tiedolliseen lähestymistapaan tai kuinka luotettavaksi koetaan esimerkiksi digitaalisten tarjoumien jatkuva ylläpito, niihin liittyvä koulutus ja päivittäminen: jos luottamusta ei ole organisaation pitkäjänteiseen sitoutumiseen, myöskään näitä digiteknologisia uudistuksia ei kovin helposti oteta osaksi omaa pedagogista kehittymistä (Furco & Moely, 2012; Sandström & Nevgi, 2020). Samalla jää puuttumaan tutkijaopettajien panos kehittämisen kohteena olevaan asiaan.

Opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä tehty tutkimus osoittaa, että omaa opetustaan kehittävien toimijuus ei aina toteudu opetussuunnitelmaprosesseissa. Keskeisemmässä roolissa voivat olla yliopiston sisäiset asiantuntijat, joille hahmottuu valta tulkita yliopistoon kohdistettuja kriteerejä. Ranskalaista yliopistoa tutkinut Stavrou (2016) havaitsi, että muiden toimijoiden roolina oli vain noudattaa kriteerejä. Heillä ei ollut tilaa luoda omia merkityksiä ja tulkintoja suhteessa siihen tietoon ja tieteenalaan, jonka opettajia he olivat ja jonka opetussuunnitelmasta he olivat vastuussa. Yliopistojen arjessa näkyy selvästi se, että opetuksen kehittämistä yliopistohallinnossa suunnittelevien ja opetuksen kehittämistä tutkivien välillä on etäisyyttä, joka estää tutkimustulosten siirtymistä yliopiston omiin käytäntöihin.

Yliopistossa on tärkeää, että tutkijaopettajat itse luovat merkityksiä ja tulkintaa opetusta koskevista muutoksista.

Toisena tekijänä nostamme esiin, että yliopisto-opetukseen kohdistettavien muutosvaateiden harkinnassa kannattaa korostaa yliopiston erityistä suhdetta tietoon. Yliopisto-opetuksen kehittämistä on viime vuosina ohjannut voimakkaasti osaamisperustainen ajattelu. Sen lähtökohdat ovat yliopistojen ja työelämän suhteiden vahvistamisessa. Lähtökohdat perustuvat koulutuspoliittisiin painotuksiin, joiden taustalla ovat OECD:n taloudellisen kasvun edellytyksiä korostavat linjaukset. Yliopisto-opetuksen tehtävä on kuitenkin paljon laajempi ja edellyttää harkintaa pedagogista toimintaa koskevilta valinnoilta. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys on osa yliopiston luonnetta ja tarkoitusta. Yliopisto-opetuksen ensisijaisena tavoitteena voidaan esimerkiksi nähdä se, että opiskelija saa mahdollisuuden rakentaa henkilökohtaisen suhteen tietoon ja tietämiseen (Ashwin, 2020; Shay, 2013). Opiskelija, jolla on mahdollisuus syventyä monenlaiseen tietoon, tiedon kompleksisuuteen ja sen jatkuvaan täydentymiseen, saa valmiuksia, jotka kantavat pidemmälle ja laajemmalle kuin työ- ja talouselämän tämänhetkiset tarpeet. Tieteellisen tiedon, tiedon sovellettavuuden ja tietämisen tarkastelu on jo sellaisenaan pedagogista – sivistävää ja eettisesti kestävää.

On selvää, että yliopistokoulutus tuottaa monenlaista työelämässä suoraan sovellettavaa tietoa ja taitoa. Silti tärkeintä on tarjota kaikille opiskelijoille pääsy niin sanottuun valtauttavaan tietoon (Annala ym., 2019), jota Niemelä (2022) on hiljattain kutsunut voimalliseksi tietämykseksi. Valtauttavalla tiedolla viitataan sellaiseen tietoon, joka ei voi karttua vain kokemuksen kautta arjessa eikä ammatissa vaan joka edellyttää kompleksisen, käsitteellisesti syvenevän tiedon oppimista (Muller & Young, 2019; Shay, 2013; Shay & Steyn, 2016; Wheelahan, 2010). Ajattelemme Bernsteiniin (2000) ja Wheelahaniin (2007) viitaten, että erilaisista taustoista tulevien opiskelijoiden yhdenvertainen pääsy valtauttavaan tietoon on edellytys yhteiskunnallisen osallistumisen toteutumiselle, jopa demokratialle. Pääsyn esteiden poistaminen on sekä yksilöiden että yhteisöjen tehtävä. Parhaat edellytykset sille syntyvät lähentämällä tutkimisen ja oppimisen prosesseja.

Valtauttavan tiedon ja opiskelijan tietosuhteen rakentumisen korostus ei tarkoita sitä, että opiskelija ei saisi valmiuksia toimia työelämässä tai yhteiskunnassa. Päinvastoin – opiskelija saa vielä enemmän. Tietosuhteen rakentuminen muuttaa opiskelijaa ja hänen käsitystään siitä, mitä hän voi tehdä maailmassa (Ashwin, 2020), mikä mahdollistaa laajan osallisuuden ja yhteiskunnallisen toimijuuden. Sen sijaan että yliopisto toimisi joko irti maailmasta tiedon itseisarvoa korostaen tai vain yritysyliopistona keskittyen hyödyllisimpään tietoon, yliopisto voi huomioida paikallisesti ja globaalisti monenlaiset ekosysteemit ja toiminnan tilat, esimerkiksi tiedon, kansantalouden, sosiaalisten instituutioiden, oppimisen, kulttuurin ja luonnon systeemit kuten myös

yksilölliset ihmiset. Tutkijat ovat kutsuneet tällaista hahmotusta muun muassa ekologiseksi yliopistoksi (Barnett & Bengtsen, 2017). Tulevaisuuteen orientoitunut ekologinen yliopisto pyrkii edistämään ymmärrystä siitä, mitä ihminen voi tehdä kehittääkseen maailman ekosysteemejä holistisesti ja kestävästi.

Tehokas tiedonsiirto ei riitä yliopisto-opetuksen ihanteeksi, vaan opiskelijan tulisi oppia kysymään, mitä tietämisestä ja siihen pohjautuvista teoista seuraa eri ekosysteemeissä. Pedagoginen toiminta sijoittuu aina laajempaan kontekstien ja vuorovaikutusasetelmien verkostoon. Esimerkiksi Biesta (2007; 2015) painottaa pedagogisen toiminnan seurauksellisuutta. Tehdasmaisen täydelliseksi rakennettu virtaviivainen opetus ja ohjaus ei jätä tilaa kysymiselle, keskeneräisyydelle tai inhimillisyydelle. Opetustilanteet ovat vääjäämättä vuorovaikutustilanteita, joissa jokainen osallistuja rakentaa sekä tietoa että kokemusta paikastaan yhteisössä ja maailmassa. Yliopistoissa onkin tietämisen lisäksi erityisen tärkeä oppia ymmärtämään, millaisia seurauksia omalla tietämisellä ja siihen perustuvalla toiminnalla on (Ashwin, 2020).

Kolmantena tekijänä korostamme, että yliopistopedagogisessa kehitystyössä on tärkeää hahmottaa yliopiston erityispiirteitä organisaationa ja instituutiona. Ne voivat selittää sitä, miksi ylhäältä ohjattujen muutosprosessien vaikutuksia on koulutusorganisaatioissa vaikeaa tai jopa mahdotonta hallita ja miksi niistä seuraa usein epätoivottuja ja arvaamattomia, usein myös toimijoita kyynistäviä vaikutuksia. Yksi syy voi olla, että yliopiston omaa systeemistä luonnetta ei ymmärretä riittävästi (Bates, 2016). Yliopistossa on nähtävissä runsaasti niin sanotun dynaamisen systeemin piirteitä (Ståhle, 2004). Se tarkoittaa, että yliopiston yksiköt ja yhteisöt ovat moniäänisiä ja usein jo omista lähtökohdistaan käsin jatkuvassa muutoksen tilassa. Ne myös kestävät sisäistä kaaostaan ja organisoivat toimintaansa oman keskinäisen järjestäytymisen kautta. Muutokseen tai itseorganisoitumiseen pakottaminen ja ohjaileminenkin on sen sijaan vaikeaa, jopa mahdotonta. Itseorganisoitumista tapahtuu pikemmin alueilla, joilla yksilöt tietävät pystyvänsä käyttämään vahvuuksiaan (Bates, 2016; Ståhle, 2004).

Yliopistossa onkin luonnollista, että itseorganisoituminen suuntautuu ensisijaisesti tutkimukseen, johon myös tutkijaopettajan ammatillinen identiteetti tyypillisesti perustuu. Myös yliopistotyön kannustimet ja suoritusmittarit painottavat tutkimukseen liittyviä ansioita, kuten tutkimuksen johtamista, saatuja rahoituksia sekä julkaisujen määrää ja laatua. Opetus näyttäytyy itseorganisoitumisen kannalta ongelmallisena toimintakenttänä. Tutkijaopettajien lähtökohdat itseorganisoitumiseen ovat opetuksen ja pedagogiikan suhteen heikommat kuin tutkimuksen suhteen, koska heillä ei ole opetukseen ja pedagogiikkaan tutkimuksen kaltaista pitkää koulutusta ja harjaantumista. Opettajat kokevat opetuksen kehittämisen usein tutkimustyöhön nähden ylimääräiseksi.

Opetuksen ympärille ei synny kovin usein sellaisia spontaaneja yhteisöjä, joita tutkimuksen ympärille syntyy.

Dynaamisen systeemin keskeisiä ominaisuuksia on, että yhteisöön kiinnittyvien yksilöiden välille on kehittynyt keskinäisriippuvuutta. Se on ymmärrystä siitä, että yksilölliset valinnat tapahtuvat aina suhteessa muiden yhteisön jäsenten toimintaan ja aikomuksiin (Ståhle, 2004). Keskinäisriippuvuus tuottaa yhteisölle myönteisen sisäisen kierteen, jossa sisäinen uudistumiskyky, yhtenäisyys ja omaleimaisuus vahvistuvat niitä arvostavan toiminnan kautta. Ståhlen (2004) mukaan yhteisöllinen toiminta ja kehittäminen on lopulta koko yliopiston olemassaolon kannalta perustavaa työtä. Sopivissa olosuhteissa yliopiston yhteisöt pystyvät luontaisesti luomaan uutta luovaa ajattelua ja toimintaa. Päätämme tekstimme neliosaisen jäsennyksen pohdintaan siitä, miten yliopistopedagoginen työ voisi olla mahdollistamassa sellaista ajattelua ja toimintaa opetuksen ja oppimisen kysymyksissä.

Tehdasmaisen täydelliseksi rakennettu virtaviivainen opetus ja ohjaus ei jätä tilaa kysymiselle, keskeneräisyydelle tai inhimillisyydelle.

Pedagoginen kehittäminen akateemisten yhteisöjen paikallisen toimijuuden, reflektion ja muutoksenhallinnan mahdollistajana

Hahmotamme toimintaotteen, jossa yliopistopedagogiikka on yliopiston muutoksen lähtökohtaisesti tiedostavaa, jossa se tutkii muutosta monitieteisin keinoin ja pitää tavoitteenaan vahvistaa yhteisöjen toimijuutta. Yksilön kasvulla ja oppimisella säilyy suuri arvo, mutta yliopistopedagogisessa työssä siirrytään opettamista koskevasta yksilökeskeisestä ajattelusta kohti akateemisen paikallisyhteisön toimintakulttuurin kehittämistä. Pedagoginen osaaminen ei ole silloin vain yksilöiden vaan myös yhteisöjen osaamista (esim. Dewey, 1916; Ståhle, 2020; Annala ym., 2021). Yksittäisen opettajan tietämys ja systemaattinen pedagoginen kouluttautuminen on silloin vain osa, vaikkakin olennaisen tärkeä osa kokonaisuutta.

Jotta kokonaista tutkinto-ohjelmaa ja sen opetussuunnitelmaa voidaan kehittää, on löydettävä opiskelijan oppimista, kasvua ja asiantuntijayhteisön nuoremmaksi kollegaksi kehittymistä koskeva yhteinen kieli, näkemys ja

toimintaperiaatteet. Se edellyttää pedagogiselta kehittäjältä moniäänisten, vuorovaikutteisten ja turvallisten kohtaamisten ja keskustelujen mahdollistamista niin muodollisessa yliopistopedagogisessa koulutuksessa ja strategisiin prosesseihin liittyvässä kehittämisessä kuin niiden ulkopuolella paikallisyhteisöissä.

Muodolliset koulutukset ja kehittämisprosessit muodostavat silloin oppimisympäristön, jossa osallistujat yhdessä tutkivat ja ratkaisevat opetukseen liittyviä haasteita teoreettisten ajattelun välineiden avulla. Samalla he muodostavat opetukseen ja oppimiseen liittyvää kriittistä systeemistä ymmärrystä, joka huomioi yliopiston erityisluonteen ja yhteiskunnallisen toimintaympäristön. Tällaisia oppimisympäristöjä voidaan luoda koko yliopiston, tiedekuntien ja tutkinto-ohjelmien tasolla. Niitä voidaan johtaa pedagogisesti raja-aitojen yli, hyödyntäen yhteisössä olevaa ja yhteisöissä kehkeytyvää tutkimusperustaista tietopohjaa sekä mahdollistaen erilaisia pedagogisia lähestymistapoja myös kampusten pedagogisen tilasuunnittelun avulla (Sandström & Nevgi, 2017).

Erilaisten epämuodollisten tilanteiden merkitys voi ajoittain olla jopa muodollisia pedagogisia koulutuksia ja kehitysprosesseja suurempaa. Esimerkiksi yliopisto-opetusta tarkastelevasta tutkimuksesta keskusteleminen, sen koetteleminen ja oman tutkimuksen tekeminen lähiyhteisössä merkitsee vertaisoppimista ja vertaiskehittämistä. Tällöin myös tutkimus ja opetus kietoutuvat toisiinsa ja tutkijat oppivat toisiltaan samalla tavalla kuin muuta tutkimusta tehdessään.

Näin hahmottuvassa toimintaotteessa ei ole enää ensisijaista, onko yliopistopedagogisen kehittäjän oma positio yliopistoissa vaikuttaviin muutosvirtauksiin puolustava, toisinajatteleva vai muunlainen. Hänen kehittävä työnsä keskittyy tukemaan yhteisöjä, jotka kulloisenkin virtauksen kokevat. Yhteisöt itse ottavat opetusta ja oppimista koskevat haasteet ja kehityskulut merkityksenantonsa ja toimintansa kohteiksi.

Jotta tähän päästään, on olennaista tukea yhteisöissä eettistä ja kriittistä reflektiota, jonka syvällinen ymmärtäminen on samalla avain opetustyön asiantuntijuuteen (esim. Mälkki ym., 2022). Kuten kaikissa asiantuntijatehtävissä, eettinen asiantuntijuus edellyttää yliopiston opetustyössä vastuullisuutta omasta toiminnasta. Sitä on kuitenkin vaikea saavuttaa ja ylläpitää ilman käsitteellistä ja reflektiivistä lähestymistapaa. Opettajan kriittinen ajattelu ja tietoiset valinnat ovat sen vuoksi erittäin olennaisia – onhan vastakohtana sosiaalisista ympäristöistä omaksuttujen ajattelu- ja toimintatapojen omaksuminen sellaisinaan (ks. esim. Mezirow, 1991). Sekä omassa opetustoiminnassa että tieteenalalla ja koko yliopistossa ilmenevien ajattelu- ja toimintatapojen ja niihin liittyvien yhteiskunnallisten taustojen tunnistaminen avaa tilaa ja mahdollisuuksia toisin toimimiselle ja samalla siis pedagogiikan kehittymiselle.

Yhteisöissä on tärkeää asettua vuoropuheluun erilaisia ajattelutapoja ja

opetus- ja elämänkokemuksia edustavien ihmisten kanssa. Vuoropuhelu on samalla välttämätöntä myös teorioiden kanssa: ne ovat kuin taskulamppuja opetuksen, oppimisen ja ohjauksen ymmärtämiseen inhimillisesti, yhteiskunnallisesti ja institutionaalisesti vaikuttuneina käytäntöinä (Mälkki & Mansikka-aho, 2020). Teoriat tarjoavat samalla pääsyn tieteelliseen keskusteluun ja valtauttavaan tietoon.

Kun yliopistopedagoginen kehittäminen keskittyy yhteisöjen paikallisen toimijuuden, reflektion ja muutoksenhallinnan mahdollistamiseen, kehittyvät sekä yksilöopettajien valmiudet että opettajayhteisön hyvinvointi. Opettajan pedagogiset valmiudet eivät silloin kehity irrallisina hänen paikalliseen tutkijayhteisöönsä kiinnittyvästä identiteetistään ja arvoperustastaan. Opettajan pedagogiset valmiudet eivät myöskään muodostu pelkästään yksilöllisiksi vaan liittyvät laajemman opettajayhteisön keskusteluun. (Mäkinen, 2013; Mälkki ym., 2022.)

On löydettävä opiskelijan oppimista, kasvua ja asiantuntijayhteisön nuoremmaksi kollegaksi kehittymistä koskeva yhteinen kieli, näkemys ja toimintaperiaatteet.

Johtopäätökset

Tampereen yliopiston yliopistopedagogiikan yliopistonlehtorit ovat muotoilleet yliopistopedagogiikan periaatteet (Taulukko 1), jotka samalla kokoavat tekstissä tekemämme huomiot neljäksi kiintopisteeksi ja ehdottamamme yliopistopedagogisen toiminnan perustaksi.

Jäsennämme pedagogisen osaamisen ensinnäkin yhteisön osaamisena. Toiseksi käsitämme opetuksen ja ohjauksen vuorovaikutuksena, jolla on tiedollisia, toiminnallisia ja identiteetteihin liittyviä seurauksia. Kolmanneksi ankkuroimme yliopiston opetussuunnitelman opiskelijan tietosuhteen rakentumisen tukemiseen, joka samalla on yliopistopedagogisen työn keskeinen tavoite. Neljänneksi korostamme kriittisen reflektion syvällistä ymmärtämistä opetustyön asiantuntijuuden keskiössä.

Taulukko 1. Tampereen yliopiston yliopistopedagogiikan lähtökohdat ja teoreettiset kiintopisteet.

Pedagoginen osaaminen yhteisön osaamisena
Yhteisökehittäminen painopisteenä yliopistopedagogisen koulutuksen opetussuunnitelmassa
Opiskelijat nuorempina kollegoina – asiantuntijaidentiteetin rakentuminen akateemiseen yhteisöön kasvamisen kautta, ”koko kylä kasvattajana”
Opetus ja ohjaus vuorovaikutuksellisina ja seurauksellisina toimintoina (esim. Biesta, 2015; Barnett & Bengtsen, 2017)
Päämääränä tehokkuuden sijasta pedagogisen toiminnan kestävyys, eettisyys sekä opiskelijoiden ja henkilöstön hyvinvointi
Opetustilanteet ovat vääjäämättä vuorovaikutustilanteita, joissa jokainen osallistuja rakentaa sekä tietoa että kokemusta paikastaan yhteisössä ja maailmassa
Ismien sijasta etsitään opetussuunnitelmassa tasapainoa erilaisten pedagogisten elementtien ja toimintatapojen välillä
Opiskelijan tietosuhteen rakentuminen akateemisen opetussuunnitelman keskeisenä elementtinä (esim. Ashwin, 2020)
Pääsy valtauttavan tiedon äärelle mahdollistaa osallisuuden ja yhteiskunnallisen toimijuuden –> tiedon suhteellisuuden tarkastelu olennaista
Tutkimisen ja oppimisen prosessien läheisyys ja uusien toimintatapojen etsiminen
Kriittisen reflektion syvällinen ymmärtäminen opetustyön asiantuntijuuden keskiössä (esim. Mälkki ym., 2022)
Reflektio olennaista suhteessa opettamiseen ja suhteessa opiskelijoiden oppimiseen ja asiantuntijuuteen
Reflektion eettisyydestä huolehtiminen – olennaista toiminta- ja ajattelutapojen lähtökohtien ja vaikutusten tiedostaminen ja vastuunotto sekä yksilöllisen ajattelun ja toiminnan yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten rakennusaineiden tunnistaminen
Mekaanisesti omaksutuista toimintamalleista pyritään kohti opettajan ja asiantuntijan ammatti-identiteetin rakentumista

Lähteet

Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and Stability in Academic Agency in Higher Education Curriculum Reform. *Journal of Curriculum Studies*, *54*(1), 53–69. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1836261

Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2019). Opetussuunnitelma-ajattelu ja -käsitykset korkeakoulututkimuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3

Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2021) Understanding Academic Agency in Curriculum Change in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881772

Ashwin, P. (2020). *Transforming University Education: A Manifesto*. Bloomsbury.

Barnett, R., & Bengtsen, S. (2017). Universities and Epistemology: From A Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking. *Education Sciences*, *7*(38) 1–12. https://doi.or/10.3390/educsci7010038

Bates, A. (2016). *Transforming Education: Meanings, Myths and Complexity*. Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Littlefield.

Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledges. Teoksessa A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (toim.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*. Peter Lang.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, *57*(1), 1–22.

Biesta. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, *50*(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Brøgger, K. (2014). The Ghosts of Higher Education Reform: On the Organisational Processes Surrounding Policy Borrowing. *Globalisation, Societies and Education*, *12*(4), 520–541. https://doi.org/10.1080/14767724.2014.901905

Clegg, S. (2008). Academic Identities Under Threat? *British Educational Research Journal, 34*(3), 329–345.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MacMillan.

Fremstad, E., Bergh, A., Solbrekke, T. D., & Fossland, T. (2020). Deliberative Academic Development: The Potential and Challenge of Agency. *International Journal for Academic Development*, *25*(2), 107–120. https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1631169

Furco, A., & Moely, B. E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, *83*(1), 128–153.

Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Universities, Knowledge and Pedagogical Configurations: Glimpsing the Complex University. *Educational Philosophy & Theory*, *50*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313717

Kinchin, I., Heron, M., Hosein, A., Lygo-Baker, S., Medland, E., Morley, D., & Winstone, N. (2018). Researcher-led Academic Development. *International Journal for Academic*

Development, *23*(4), 339–354. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1520111
Marginson, S. (2016). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne University Publishing.
Masschelein, J., & Simons, M. (2018). The University as Pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation. Teoksessa S. Ramaekers, & N. Hodgson (toim.), *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education*. Springer.
Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
Muller, J., & M. Young. (2019). Knowledge, Power and Powerful Knowledge Revisited. *The Curriculum Journal*, *30*(2), 196–214. https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292
Mäkinen, M. (2013). Becoming Engaged in Inclusive Practices: Narrative Reflections as Descriptors of Teachers' Work Engagement in Inclusive Schools. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 51–61. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.005
Mälkki, K., & Mansikka-aho, A. (2020). *Kasvatustieteen Taskutuutori: Raketti ajattelun avaruuteen!* Tampereen yliopisto.
Mälkki, K., Mäkinen, M., & Forsell, J. (2022). Revitalizing Reflection in Teacher Education: A Digital Tool for Reflection as a Gentle Trigger for Transformation. Teoksessa A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (toim.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan.
Niemelä, M. A. (2022). Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie. *Kasvatus*, *52*(4), 401–413.
Ripatti-Torniainen, L. (2018). Becoming (a) Public: What the Concept of Public Reveals about a Programmatic Public Pedagogy at the University. *Higher Education*, *75*(6), 1015–1029. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0182-5
Roxå, T., & Mårtensson, K. (2017). Agency and Structure in Academic Development Practices: Are We Liberating Academic Teachers or Are We Part of a Machinery Suppressing Them? *International Journal for Academic Development*, *22*(2), 95–105. https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883
Sandström, N., & Nevgi, A. (2017). Tulevaisuuden yliopisto – käänteinen oppiminen keikauttaa kampuksen. *Yliopistopedagogiikka*, *24*(2), 47–51.
Sandström, N., & Nevgi, A. (2020). From needs to deeds: Where is pedagogy in changing the working and learning environments on a university campus? *Journal of Corporate Real Estate, 22*(1), 1–20.
Shay, S. (2013). Conceptualizing Curriculum Differentiation in Higher Education: A Sociology of Knowledge Point of View. *British Journal of Sociology of Education*, *34*(4), 563–592. https://doi.org/10.1080/01425692.2012.722285
Shay, S., & D. Steyn. (2016). Enabling Knowledge Progression in Vocational Curricula. Design as a Case Study. Teoksessa K. Maton, S. Hood, & S. Shay (toim.), *Knowledge-building: Educational Studies in Legitimation Code Theory* (ss. 138–157). Routledge.
Stavrou, S. (2016). Pedagogising the University: On Higher Education Policy Implementation and its Effects on Social Relations. *Journal of Education Policy*, *31*(6), 789–804. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1188216
Stensaker, B. (2018). Academic Development as Cultural Work: Responding to the Organizational Complexity of Modern Higher Education Institutions. *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 274–285. https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322
Ståhle, P. (2004). Itseuudistumisen dynamiikka: Systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotarauta, & K.-J. Kosonen (toim.), *Näkymätön näkyväksi:*

Avauksia kehitysprosessien näkymättömän dynamiikan tutkimukseen. Tampere University Press.

Ståhle, P., Mononen, L., Tynjälä, P., & Kallio. E. K. (2020). Systems Thinking and Adult Cognitive Development. Teoksessa E. K. Kallio (toim.), *Development of Adult thinking: Interdisciplinary Perspectives on Cognitive Development and Adult Learning*. Routledge.

Sutherland, K. A. (2018). Holistic Academic Development: Is It Time to Think More Broadly about the Academic Development Project? *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 261–273. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571

Tapanila, K., Siivonen, P., & Filander, K. (2020). Academics' social positioning towards the restructured management system in Finnish universities. *Studies in Higher Education*, *45*(1), 117–128.

Wheelahan, L. (2007). How Competency-Based Training Locks the Working Class Out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis. *British Journal of Sociology of Education*, *28*(5), 637–651. https://doi.org/10.1080/01425690701505540

Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A Social Realist Argument*. Routledge.

4.
Korkeakoulu-pedagogiikka ja työelämä

OPISKELIJAN OPPIMINEN TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ – PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA

Anne Virtanen, Päivi Tynjälä, Maarit Virolainen ja Hannu L. T. Heikkinen

Oppiminen työn ja koulutuksen rajapinnalla

Työpaikat on alettu nähdä merkittävinä oppimisen ympäristöinä ja keskeisenä osana oppilaitosten ja työelämän yhteistyötä (Billett, 2001; Kohti elinikäistä oppimista, 2019; Tynjälä, 2008). Tämä näkyy myös siten, että opiskelijoiden erilaiset mahdollisuudet oppia koulutuksen ja työelämän rajapinnalla, kuten harjoittelut, erilaiset työelämäprojektit ja toimeksiannot, ovat lisääntyneet viime vuosina (McIver Nottingham, 2017). Aidoissa ympäristöissä ja tilanteissa hankittu osaaminen vastaa paremmin työelämän tarpeita, ja autenttiset oppimismahdollisuudet parantavat myös opiskelijoiden työllistymismahdollisuuksia valmistumisen jälkeen (Bennett ym., 2008; Frenette, 2013; Zehr & Korte, 2020).

Opiskelijoiden oppimistilanteiden järjestäminen koulutuksen ja työelämän yhteistyönä pitää myös oppilaitokset ja työelämän toisistaan paremmin tietoisina (Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2018; Virolainen & Stenström, 2013). Yhteistyö työ- ja elinkeinoelämän kanssa on toisaalta ammatilliselle koulutukselle ja ammattikorkeakouluille asetettu tehtävä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017, §4; Ammattikorkeakoululaki 932/2014, §6), mutta toisaalta yhteistyö tuottaa parhaimmillaan molempia osapuolia palkitsevaa kumppanuutta ja synnyttää uudenlaista yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välille (Billett ym., 2007; Töytäri ym., 2019; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen, 2018). Yliopistolakiin (558/2009, 2018, § 2) ei ole kirjattu yhteiskunnallista vuorovaikutusta erilliseksi tehtäväksi vaan periaatteeksi, jonka mukaan yliopistojen on tehtävistään – opetuksesta ja tutkimuksesta – huolehdittava. Suomalaisen korkeakoulutuksen edellytetään lisäävän yhteistyötä työelämän kanssa (Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen, 2017), jolloin erilaisten harjoittelujen ja muiden oppimistilanteiden ja -käytäntöjen määrä koulutuksen ja työelämän yhteistyönä todennäköisesti kasvaa.

Ei ole kuitenkaan samantekevää, miten opiskelijoille rakennetaan oppimisen

mahdollisuuksia koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. Entuudestaan tiedetään, ettei työkokemus yksin riitä (Billett, 2015) vaan lisäksi tarvitaan käytännön kokemusten reflektointia teorian avulla (Kolb, 1984; myös Boud, 1999). Teorian ja taidon oppiminen erillään toisistaan nähtiin jo 1980-luvun ammatillisessa koulutuksessa aikansa eläneenä dikotomiana (Eteläpelto, 1993), ja pedagogiikan kehittämisessä onkin pyritty tilanteisiin, joissa teoria ja käytäntö – tiedon ja taidon oppiminen – eivät jää toisistaan irrallisiksi asioiksi (Tynjälä, 2008; Tynjälä ym., 2022).

Harjoittelujen lisääminen tutkintoihin ei sinällään ole avain opiskelijan onnistuneeseen oppimiseen työelämässä. Esimerkiksi 2000-luvun alussa ammatillista peruskoulutusta kehitettiin lisäämällä jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon 20 opintoviikon laajuinen työssäoppimisen jakso (Pietari, 1999; Lasonen, 2001; Väisänen, 2003). Työssäoppiminen toimi nopeasti tavoitteidensa mukaisesti aloilla, joilla oli ennestään systemaattinen perinne harjoittelujen hyödyntämisestä osana tutkintokoulutusta (Hulkari, 2006; Santala, 2001). Sen sijaan aloilla, joissa opiskelijoiden tutkintoon kuuluvat oppimismahdollisuudet työelämässä olivat ennen työssäoppimisen järjestelmää olleet lähinnä yksittäisten opettajien aktiivisuuden varassa, uusi järjestelmä ei heti toiminut tavoitteidensa mukaisesti (Tynjälä ym., 2006; Virtanen, 2013). Järjestelmien ja toimivien käytänteiden rakentamiseen ja kehittämiseen vaaditaan aikaa ja tietoa siitä, miten tavoitteiden mukainen oppiminen koulutuksen ja työelämän yhteistyössä saadaan aikaan.

Hyviä käytäntöjä tarkastelemalla voidaan tehdä näkyväksi ja jakaa tietoa siitä, miten rakennetaan toimiva oppimisen käytänne koulutuksen ja työelämän yhteistyönä. Tässä artikkelissa kuvaamme ammattikorkeakouluissa tehtyjä tutkimushavaintoja (Tynjälä ym., 2022) siitä, millaisiin pedagogisiin seikkoihin ja piirteisiin opiskelijoiden oppimistilanteiden rakentamisessa koulutuksen ja työelämän rajapinnalla kannattaa erityisesti keskittyä. Artikkelissa kuvattavat tulokset tarjoavat ajankohtaisen ja tuoreen näkökulman suunnitella ja kehittää oppimisen tilanteita ja paikkoja opiskelijoille koulutuksen ja työelämän rajapinnalle. Tulosten avulla on mahdollista kehittää yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välillä. Ne auttavat hahmottamaan tämän päivän opettajien ja työelämän rooleja yhteistyössä.

Ei ole samantekevää, miten opiskelijoille rakennetaan oppimisen mahdollisuuksia koulutuksen ja työelämän rajapinnalle.

Ennen tutkimushavaintojemme tarkempaa esittelyä kuvaamme Tynjälän (2013) hahmotteleman työssä oppimisen kokonaismallin. Käytimme mallia analyysikehikkona laajan haastatteluaineistomme analysoinnissa, sillä se tarjoaa kokoavan ja ajankohtaisen näkökulman oppimisen rakentumisesta koulutuksen ja työelämän yhteistyössä.

Opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismalli

Tynjälän (2013) työelämäkontekstiin hahmottelema työssä oppimisen kokonaismalli (*3-P Model of Workplace Learning*) on analyyttinen kuvaus siitä, mitkä tekijät vaikuttavat työntekijän oppimiseen työpaikalla. Se perustuu Biggsin (1987; 1999) oppimisen kokonaismalliin (*3-P Model of Learning*), jonka kolme P-kirjainta viittaavat oppimisen pääkomponentteihin:

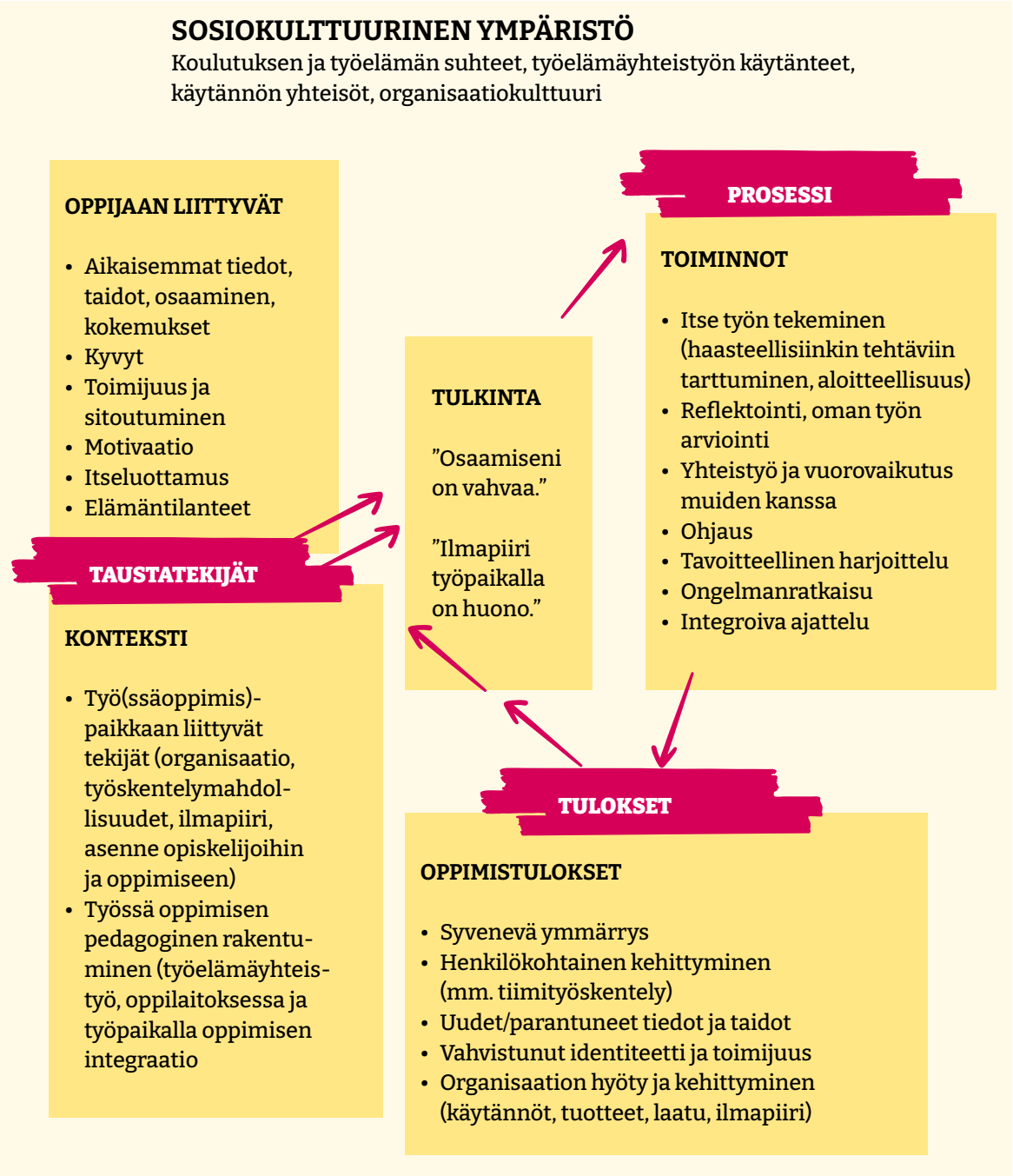
1. oppimiseen vaikuttaviin taustatekijöihin (*presage factors*), jotka sisältävät niin oppijaan kuin kontekstiin liittyviä taustatekijöitä
2. oppimisen prosessiin (*process factors*) ja
3. oppimisen tuloksiin (*product factors*) liittyviin tekijöihin.

Samoihin tekijöihin viittaa myös Tynjälän (2013) työssä oppimisen kokonaismalli. Tutkimustamme varten kuitenkin uudistimme Tynjälän (2013) mallia, sillä meidän tutkimuksessamme oppijana on opiskelija eikä työelämässä oleva työntekijä (kuvio 1; Tynjälä ym., 2022, s. 80).

Kuviossa 1 on kuvattu esimerkein, mitä tausta-, prosessi- ja tulostekijät voivat sisältää opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallissa. **Opiskelijaan liittyviä taustatekijöitä** ovat esimerkiksi aikaisemmat tiedot, taidot ja osaaminen, ja ne voivat syntyä koulutuksessa, työelämässä tai vapaa-ajalla. Muita opiskelijaan liittyviä taustatekijöitä voivat olla hänen motivaationsa, kyvykkyytensä, toimijuutensa, sitoutumisensa tai elämäntilanteensa, joilla kaikilla voi olla merkittävä rooli opiskelijan oppimisen mahdollistumisessa.

Opiskelijan oppimisen kontekstiin liittyvät taustatekijät voidaan jakaa

1. työssä oppimisen paikkaan liittyviin tekijöihin, kuten organisaatioon, sen työskentelymahdollisuuksiin, ilmapiiriin ja asennoitumiseen opiskelijoihin ja oppimiseen sekä
2. työssä oppimisen rakentumiseen liittyviin tekijöihin, kuten yhteistyöhön oppilaitoksen ja työelämän välillä, sekä oppimisen integraatioon, jolla viitataan koulussa ja työssä tapahtuvan oppimisen kytkemiseen toisiinsa.



Kuvio 1. Opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismalli (Tynjälä ym., 2022, 80; muokattu Tynjälä, 2013 pohjalta).

Opiskelijoiden työssä tapahtuvan **oppimisen prosessiin** kuuluu tekijöitä, jotka ovat oleellisia opiskelijan oppiessa työpaikalla. Näitä ovat esimerkiksi itse työn tekeminen, työprosessien ja toiminnan pohjana olevan tiedon reflektointi, oman työn arviointi, yhteistyö ja vuorovaikutus työpaikan muiden työntekijöiden ja toimijoiden kanssa, ohjaus sekä integroiva ajattelu. Integroivaa ajattelua tarvitaan erityisesti yhdistettäessä teoreettista ja käytännöllistä tietoa. Oppimisprosesseissa tärkeää on myös taitojen tavoitteellinen harjoittelu sekä aitojen ongelmien käsittely.

Opiskelijoiden **oppimisen tuloksia** mallissa ovat erilaiset henkilökohtaiset oppimistulokset, kuten opiskelijoiden parantuneet tiedot ja taidot, syvenevä ymmärrys tai vahvistunut identiteetti ja toimijuus. Myös organisaatio voi hyötyä ”tuloksina” opiskelijoiden oppimisesta työssä. Esimerkiksi työpaikan käytänteet, ilmapiiri tai palvelujen laatu voivat parantua opiskelijoiden toiminnan ja yhteistyöprojektien myötä.

Kuviossa 1 on myös nuolia oppimisen eri osa-alueiden välillä, mikä ilmentää niiden keskinäistä yhteyttä toisiinsa. Tämä yhteys ei välttämättä ole suoraviivaista, vaan siihen vaikuttaa oppijan tulkinta asiasta. Tulkinnat voivat olla yksilöllisiä. Opiskelija esimerkiksi voi arvioida osaamisensa hyväksi jo ennen tulevaa harjoittelujaksoa ja tämä voi vaikuttaa myönteisellä tavalla myös oppimisen prosessiin ja tuloksiin. Tulkinnat voivat nousta myös vuorovaikutuksesta ympäristöön. Opiskelija saattaa esimerkiksi arvioida harjoittelupaikkansa ilmapiirin negatiiviseksi, mikä voi vastaavasti vaikuttaa negatiivisella tavalla oppimisen prosessiin ja tuloksiin.

Sekä työntekijöiden että opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallit (Tynjälä, 2013; Tynjälä ym., 2022) korostavat oppimisen kontekstia, jolla viitataan oppimisen sosiokulttuuriseen ympäristöön (esim. Argyris & Schön, 1996; Engeström, 1987; 2011; Wenger, 1998). Toisin sanoen oppiminen on aina kytköksissä siihen ympäristöön – sen historiaan, traditioihin ja toimintatapoihin – jossa oppiminen tapahtuu. Kuviossa 1 tämä painopiste näkyy siten, että sosiokulttuurinen ympäristö on kuvattu edellä mainittujen oppimisen osa-alueiden taustalla isompana, kaiken sitovana ”laatikkona”.

Tutkimuksen toteuttaminen

Artikkelissa kerrotut tulokset pohjautuvat tutkimukseemme (Tynjälä ym., 2022). Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista työelämäyhteistyössä tarkasteltiin siinä kolmen eri toimijaryhmän – opiskelijoiden, opettajien ja työelämän edustajien – näkökulmista. Tarkastelussa hyödynnettiin edellä kuvattua opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallia. Näin huomio voitiin

kiinnittää työelämäyhteistyössä syntyneen oppimisen taustatekijöihin, itse prosessiin sekä oppimisesta koettuihin tuloksiin ja hyötyihin. Tässä artikkelissa kuvattavalle tutkimukselle kysymykset olivat:

1) Millä tavalla opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat kuvaavat työelämässä oppimisen taustatekijöitä?
2a) Miten opiskelijat luonnehtivat oppimisen prosessiaan työelämäyhteistyössä?
2b) Miten opettajat ja työelämän edustajat kuvaavat omia roolejaan opiskelijoiden oppimisessa työelämäyhteistyössä?
3) Millaisia tuloksia ja hyötyjä kukin toimijaryhmä (opiskelijat, opettajat, työelämän edustajat) kokee saavansa työelämäyhteistyössä oppiessaan ja toimiessaan?

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden oppimista työelämäyhteistyössä tutkittiin työelämäläheisissä käytännöissä. Ne ovat eri mittaisia ja laajuisia sekä eri vaiheissa opintoja suoritettavia kokonaisuuksia eri koulutusaloilta ympäri Suomea. Ne saatiin tutkimuskohteiksi kutsulla, jonka lähetimme ammattikorkeakouluille toimiessamme opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa hankkeissa (eAMK – Valitse, opi, erikoistu 2017–2020, Toteemi – Työstä oppimassa, työhön 2017–2019). Pyysimme ammattikorkeakouluja ilmiantamaan hyväksi kokemansa työelämäläheisen käytännön (tarkemmin Virtanen ym., 2019, ss. 104–105).

Ilmiantojen perusteella tutkimukseen valittiin yhteensä 11 työelämäläheistä käytäntöä, ja aineisto niistä kerättiin haastattelemalla 88 opiskelijaa, 35 opettajaa ja 17 työelämän edustajaa. Työelämän edustajat ovat tavallisia työntekijöitä ja johtajia pienistä tai suurista yrityksistä ja organisaatioista yksityiseltä tai julkiselta sektorilta. Yhteistä heille on, että tutkimuksen opettajat ovat kokeneet heidät tärkeiksi kumppaneikseen organisoimassaan työelämäläheisessä käytännössä.

Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin tutkimuskäyttöä varten. Tässä tutkimuksessa niiden analysoinnissa hyödynnettiin edellä kuvattua opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallia (Tynjälä ym., 2022) ja laadullista sisällönanalyysia (Elo & Kyngäs, 2008). Toisin sanoen opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallin pohjalta laadittiin tutkimuskysymykset, jolloin se antoi analyysille myös kehikon, jonka puitteissa laadullista sisällönanalyysia on tutkimuskysymyksittäin toteutettu.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla etsittiin ensin jokaiselta toimijaryhmältä heihin itseensä eli yksilöön liittyviä taustatekijöitä, joiden nähtiin olevan merkityksellisiä opiskelijoiden oppimiselle työelämäläheisissä

käytännöissä. Tämän jälkeen etsittiin myös kunkin toimijaryhmän oppimis- tai työskentelykontekstiin liittyviä taustatekijöitä vastaavassa asiassa. Toisen tutkimuskysymyksen myötä opiskelijoiden haastatteluista etsittiin lauseita, virkkeitä tai katkelmia, joissa he kuvasivat oppimistaan prosessina työelämäläheisessä käytännössä. Opettajien ja työelämän edustajien haastatteluista vastaavasti etsittiin tässä yhteydessä asioita ja seikkoja, joiden avulla he ilmensivät omaa rooliaan opiskelijan oppimisprosessissa. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla etsittiin tuloksia ja hyötyjä sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien näkökulmista, kun taas opettajien aineisto mahdollisti heidän omien ja myös opiskelijoiden kokemien hyötyjen ja tulosten tarkastelun. Tulokset raportoidaan seuraavassa kolmena eri alalukuna, joista jokainen kuvaa tuloksia yhdestä tutkimuskysymyksestä.

Oppimisen taustatekijät

Opiskelijat

Opiskelijoihin itseensä liittyvistä taustatekijöistä oppimiseen työelämäläheisissä käytännöissä vaikuttivat ensinnäkin ikään ja opiskeluvuoteen liittyvät tekijät. Opiskelijat olivat eri vaiheissa opintojaan, ja varsinkin alkuvaiheen opiskelijoilla oli mainintoja siitä, että opiskelumuotoon – joka vaati paljon yhdessä ryhmän tai tiimin kanssa tekemistä – totuttautumista ei koettu helpoksi. Vaikka yhdessä tekeminen koettiin antoisaksi ja hyödylliseksi oppimisen ja opetuksen muodoksi, se saattoi olla opiskelijalle aivan uudenlainen opintojen toteuttamismuoto ja vaatia sen vuoksi harjoittelua.

> "Toisaalta se…ainakin meidän ryhmässä myös aiheutti haasteita. Että meidät niin kun heti ensimmäisellä viikolla jaettiin ryhmiin eikä me kukaan tunnettu toisiamme. Ja sitten siinä ryhmädynamiikassa se aiheutti haasteita, kun oltiin niin erilaisia ihmisiä. Erilaiset toimintatavat kun ei oltu yhtään tutustuttu vielä kehenkään. Että vähän meni silleen kiireellä se alku."

Toinen opiskelijoihin itseensä liittyvä, oppimiseen vaikuttava taustatekijä oli työkokemus tai aiemmat opinnot. Useilla opiskelijoilla oli aiempaa työkokemusta ja muutamalla aiempia opintoja, ja molempien koettiin edistävän nykyisiä opintoja. Ne toivat perspektiiviä opintoihin: ne helpottivat keskittymistä oleelliseen ja auttoivat suhteuttamaan opiskeltavien asioiden mittasuhteita. Lisäksi uuden soveltaminen koettiin helpommaksi aiemman kokemuksen myötä.

”Niin ja toisaalta mä oon ainakin huomannut sen, että kyllä teoriassakin tässä koulutuksessa käsitellään asioita syvemmin ja eri kannalta. Vaikka mulla on se pitkä kokemus ja valtava kokemus ja näin poispäin. Olen tehnyt sitä sun tätä. Silti on vielä se, että saa sen uuden näkökulman. Kyllä se menee vielä vähän syvemmälle ja vielä vähän eri kantilta pohditaan sitä, vaikka se ois yksinkertainen. Mä oon siitä tykännyt, se on ollu mulle semmonen kannustin, että hei onhan tässä nyt paljon muutakin.”

Opiskelijoiden oppimisen konteksteihin (työelämä ja ammattikorkeakoulu) liittyvä puhe oli hyvin myönteistä. Opiskelijoiden kertoman mukaan heidän toimintaansa oltiin työelämässä tyytyväisiä.

” …tässä on sen verran sitoutunutta ja osaavaa porukassa…että sitten niitä… vaikka sitä ei suoraan sanotakkaan, niin ne yritykset jatkaa, niin kun, yhteistyötä. Se kyllä kertoo osuutensa, että ei ainakaan ihan käyttökelvotonta ole ollut se meidän työn tulos.”

Opettajat

Opettajiin liittyviä taustatekijöitä olivat seuraavat:

1. Heillä oli vankka ammatillinen koulutus (useilla jopa useampi tutkinto).
2. Heillä oli työkokemusta myös ammattikorkeakoulun ulkopuolelta.
3. He olivat olleet viime vuosina vahvasti mukana erilaisessa hanketyöskentelyssä.

Opettajien kontekstiin liittyvät taustatekijät voidaan kiteyttää samoin kuin opiskelijoiden: sekä ammattikorkeakoulut että työelämä suhtautuivat myönteisesti näiden haastateltujen opettajien organisoimien työelämäläheisten käytäntöjen kehittämiseen ja toteuttamiseen. Opettajat kertoivat, että molemmissa konteksteissa oli menossa jokin sellainen tilanne tai kehittäminen, joka tuki hyvin käytännön kehittämistä. Esimerkiksi heidän omassa ammattikorkeakoulussaan saattoi olla parhaillaan käynnissä yhteisopettajuuden kehittäminen, joka sopi hyvin käytännön kehittämiseen.

Työelämän edustajat

Työelämäläheisissä käytännöissä mukana olleilla työelämän edustajilla oli niin ikään monipuolinen ammatillinen koulutus taustalla. Samoin heillä oli runsaasti työkokemusta. Yhteistä tutkituille työelämän edustajille oli kiinnostus

työelämän kehittämiseen yhdessä ammattikorkeakoulujen kanssa, ja he pyrkivät luomaan yrityksessään tai organisaatiossaan tähän liittyviä puitteita. Jotkut heistä toivat esille tosiasian, että yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen kanssa on oltava heille myös jotakin konkreettista hyötyä, kuten tuote, palvelu tai rekrytointiapu.

> "Työelämän näkökulmasta mun mielestä enimmäisestä projektista lähtien niin tässä on tavallaan askelmerkit ollut sillä tavalla hyvin kohdallaan. […] Miten me voitaisi sitä hyödyntää ihan puhtaasti omia etuja ajatellen. Se on yksi näkökulma ja keskeisin [näkökulma]…"

Oppimisprosessit työelämäläheisissä käytännöissä

Opiskelijat

Opiskelijoiden oppimista työelämäläheisissä käytännöissä voidaan luonnehtia kolmen piirteen avulla. Ensinnäkin oppiminen tapahtui pienissä ryhmissä, joita saatettiin kutsua myös tiimeiksi. Opintokokonaisuuden aikana opiskelija saattoi osallistua useampaan ryhmään tai tiimiin, mutta yleensä oma ydintiimi oli sama läpi koko opintokokonaisuuden. Ryhmiin jakauduttiin joko opettajajohtoisesti tai vapaaehtoisesti esimerkiksi kiinnostuksen tai tehtävän mukaan.

> "No, mehän jakauduttiin ryhmiin sen perusteella, tai meille annettiin ne toimeksiantajat, ja sitten sillä jakauduttiin ryhmiin sen mukaan, mikä ketäkin kiinnostaa. […] Alettiin jokaisen ryhmän kaa pyörittelee ideoita, mitä vois olla semmosta uutta."

Pitempiaikaisten opintokokonaisuuksien aikana hyödynnettiin myös yksilöllisiä oppimisen ja opetuksen muotoja, kuten oppimispäiväkirjaa, mutta pääsääntöisesti opintokokonaisuudet rakentuivat yhteisöllisten oppimisen ja opetuksen muotojen varaan.

Toiseksi oppiminen tapahtui tekemällä jotakin aitoa tehtävää tai toimintaa, joka koulutusalasta riippuen oli toimeksianto tai projektityö. Toisin sanoen toiminta ei ollut keinotekoista tai keksittyä, vaan sitä johti jokin aito, konkreettinen tarve työelämästä. Kolmanneksi opiskelijoilla oli pääsääntöinen vastuu oppimisestaan tai käytännön aikana tekemästään työstä tai tehtävästä. Toisaalta tämä oli seurausta siitä, että tehtävä työ tai toiminta oli aitoa, työelämän tarpeeseen vastaavaa toimintaa, mutta toisaalta se oli myös opettajien tietoinen tavoite – antaa vastuu tekemisestä ja sitä myöten oppimisesta opiskelijoille itselleen.

"…Että opiskelijalla on se vastuu ja siinä [kurssin nimi] oli vähän sama homma. Että opiskelijalle annettiin sitä vastuuta ja tehtävää ja opettajat siinä sitten ohjeisti menemään."

Opettajat

Opettajien oli oltava yhteisöllisen oppimisen ohjaajia ja asiantuntijoita, koska opiskelijoiden oppiminen tapahtui yhdessä muiden kanssa työskennellen. Opiskelijat eivät olleet ainoita yhteistyön tekijöitä, vaan joissakin opintokokonaisuuksissa myös opettaja tai opettajat työskentelivät yhdessä opiskelijoiden kanssa tavoitteen saavuttamiseksi. Opetusta toteutettiin myös yhdessä kollegojen kanssa: tarkastelluista käytännöistä vain yksi oli yhden opettajan organisoima kokonaisuus, kaikissa muissa työtä tehtiin kollegan tai useamman kollegan kanssa.

Opettajilta vaadittiin taitoja verkostoitua työelämän kanssa mutta myös pedagogista taitavuutta ja monipuolisuutta. Kun oppilaitokselle tuli työelämästä toimeksianto, opettajan tuli miettiä, mihin opintojaksoon tai sen osaan se sopi ja mitä opintojaksosta tuli suorittaa toisella tapaa. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että opettamisesta ei niinkään puhuttu; opettajan rooli näytti olevan opiskelijoiden oppimisen mahdollistaja, organisoija, valmentaja.

"Ja ehkä enemmän mennään tämmöseen niinkun ohjaavaan, enneminkö… ehkä voidaan puhua enemmän ohjauksesta kuin opetuksesta. Ja se kyllä ittelle soppii hyvin, ettei tavallaan anneta niitä, että vähän niin kuin valmennetaankin siinä samalla, ettei anneta luennoilla yhtään ainoaa oikeaa vastausta tai näkökulmaa. Vaan tavallaan ohjataan sitten niitä opiskelijoita erilaisiin menetelmiin. […] Nuo on ennemminkin semmosia lyhyitä, intensiivisiä alustuksia. Sitten opiskelijat tekee työtä ja niitä puretaan ja pohdiskellaan ja keskustellaan opiskelijoitten kanssa yhdessä. Ja varmasti koko ajan enemmän myöskin tuo työelämä lähenee, läheisyys. Koko ajan enemmän ja enemmän tehään tuonne työelämään."

Kaiken kaikkiaan tutkimuskohteiksi ilmiannetuissa työelämäläheisissä käytännöissä oli nähtävissä seuraavia oppimisen ja opetuksen organisointiin liittyviä piirteitä:

1. kohti isompia kokonaisuuksia (pieniä opintokokonaisuuksia integroitiin yhdeksi, isommaksi opintokokonaisuudeksi)
2. kohti monialaisia kokonaisuuksia (eri alojen opiskelijat työskentelivät yhdessä erilaisissa projekteissa)

3. kohti jatkuvia oppimisympäristöjä (opiskelijat saattoivat opintojensa missä tahansa vaiheessa osallistua opintokokonaisuuteen ja suorittaa siitä haluamansa pituuden) ja
4. monipuoliset arviointimuodot ja -käytännöt (mm. formatiivinen arviointi, kehittävä arviointi, itse- ja vertaisarviointi).

Nämä ovat toisaalta tarkasteltujen työelämäläheisten käytäntöjen piirteitä, mutta toisaalta ne ilmentävät opettajien työnkuvaa näissä käytännöissä toimiessa.

Työelämän edustajat

Pienissä yrityksissä työelämän edustaja toimi useimmiten läheisessä vuorovaikutuksessa opiskelijan tai opiskelijoiden kanssa. Hän toimi työelämän asiantuntijana esimerkiksi ohjaten opiskelijoiden oppimista ja työskentelyä työpaikoilla ja auttaen heitä rajaamaan tehtäviään työpaikoilla. Isommissa yrityksissä ja organisaatioissa työelämän edustaja toimi useimmiten sellaisessa tehtävässä tai asemassa, että hän ei osallistunut opiskelijan kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Työelämäläheisten käytäntöjen tulokset

Opiskelijat

Opiskelijat kokivat oppineensa paljon siitä, kun saivat olla osa ryhmää ja työskennellä ryhmän kanssa. He kokivat oppineensa muilta opiskelijoilta, minkä lisäksi he oppivat havaitsemaan ja arvostamaan muiden erilaisia näkökulmia sekä antamaan ja saamaan palautetta. Monialaisissa ryhmissä he kokivat saaneensa toimia oman alan asiantuntijana. He kokivat myös kehittyneensä ryhmätyöskentelyssä.

Toiminta tai työskentely käytännöissä oli opiskelijoiden mukaan motivoivaa. Tämä johtui siitä, että toiminta tai työskentely oli aitoa, konkreettista; se vastasi usein työelämän jonkinkin konkreettiseen tarpeeseen. He kokivat saavansa myös aitoa vastuuta työelämässä, mikä niin ikään motivoi heitä.

> ”Toisaalta mä luulen, että se kans motivoi tyyppejä enemmän, kun saa oikeasti vastuuta siitä projektista. Kyllähän me ollaan opinnoissakin tehty yritysten kanssa yhdessä, mutta se on vähän semmosta flegmaattista, mutta täällä ihmiset ottaa semmosen, niinkun, aikuisemman roolin siihen, että oikeesti tehdään tää homma ja tehdään hyvin.”

Kolmanneksi opiskelijat kokivat saavansa käytännöissä toimiessaan myös työkokemusta. He mainitsivat esimerkiksi oppineensa alansa käytäntöjä ja työelämän rytmiä. He pitivät myös tärkeänä, että pääsivät tutustumaan erilaisiin yrityksiin ja organisaatioihin ja tätä kautta verkostoitumaan työelämän kanssa.

Opettajat

Opettajat kokivat käytännöissä toimimisen myötä työelämän tulevan lähemmäksi heidän omaa toimintaansa ja työtään. Suhde työelämään syveni, tuli jatkuvammaksi ja vuorovaikutuksellisemmaksi. Lisäksi käytännöissä toimiminen kehitti heitä myös opettajina, sillä toiminta näissä käytännöissä vaati heiltä rohkeutta, uskallusta, pedagogista muuntautumiskykyä ja ketteryyttä sekä kykyä sietää epävarmuutta. Samalla se lisäsi heidän luottamustaan opiskelijoihin: heidän on annettava opiskelijoille vastuuta ja luotettava heidän osaamiseensa.

> ”Ja kyllähän siihen jokainen kerta hyppää johonkin uuteen ja toisinaan myös on tilanteita, kun ei aina tiedä, mitä ne opiskelijat ovat tuottaneet. Toki me niitä ohjataan, mutta on myös sitten niitä spontaaneja hetkiä, joissa ne opiskelijat ja työelämä kohtaa eikä aina tiedä, mitä tapahtuu. Mutta jotenkin aina sitä sitten on ylpeänä lähtenyt siitä, että ’Vau, noi opiskelijat hoitivat taas tämän homman hyvin.’”

Kolmanneksi opettajat näkivät myös opiskelijoiden hyödyn tällaisessa toiminnassa: ryhmissä tapahtuva toiminta sitoutti opiskelijat tavanomaista opiskelua voimakkaammin opintoihin, jolloin myös opiskelijoiden keskeyttäminen tällaisten kokonaisuuksien aikana väheni selvästi.

> ”Se oli hyvä lähtökohta, miten nyt kun ollaan aikaisemminkin niitä ykkösiä opetettu ja tutorina oltu, niin jotenkin se just ensimmäisen syksyn lopettaneiden tilanne oli paljon pienempi kuin aikasemmin. Ja siihen kyllä syy oli varmasti syvä ja hyvä ryhmäytyminen heti siinä [tutkittavan käytännön] alkuvaiheessa."

Työelämän edustajat

Työelämän edustajat kertoivat olevansa hyvin tyytyväisiä yhteistyöhön ammattikorkeakoulujen kanssa. Yhteistyöstä ammattikorkeakoulujen kanssa oli heille useimmiten konkreettista hyötyä tuotteena, palveluna tai apuna rekrytoinnissa. He olivatkin innostuneita jatkamaan yhteistyötä.

”Että kyllä tästä aidosti saa, niin kuin äsken kuultiin, uusia tuoteideoita ja ne ihan aidosti lähetään sitten viemään tuonne tuotantoon asti. Vielähän ei pysty lupaamaan, että miten ne lähtee myymään. Sehän riippuu asiakkaista ja markkinoinnista ja muusta kaikesta. Mutta kyllä ollaan saatu uusia konkreettisia tuoteideoita käytäntöön. Ja sitten, mä tietenkin, siksikin lähin tähän niin vauhikkaasti tai innostuneesti mukaan, että mä näin tämän semmosena, niin kun, laajempana yhteistyömuotona. Että, kyllähän nyt on selvää, että työvoimapula on meidän alalla aika kovalla kädellä tulee ruohasemaan. Vielä tämä talvi selvittiin tosi pienin vaurioin, jos näin voisi sanoa. Että ei ollut rekrytoinnin kanssa oikeastaan sillä lailla ongelmia, että ois jäänyt paikat täyttämättä, mutta kyllä mä näin tän semmosena, että kyllä sitä oppilaitostyötä pitää … eri muodoissa tehdä. Että se on myös meidän etu. Me ollaan lähellä opiskelijoita ja tarjotaan niitä aitoja oppimisympäristöjä. Ja se on myös meidän etu, koska tulevaisuuden esimiehiähän tuolta kasvaa ja toivotaan, että heitä meilläkin jossain vaiheessa näkyy. Ihan oli kyllä, niin kun, oma lehmäkin ojassa tässä.”

Nostot työelämäyhteistyön korkeakoulupedagogiseksi kehittämiseksi

Olemme tarkastelleet korkeakouluopiskelijoiden oppimista työelämäyhteistyössä kolmen eri toimijaryhmän – opiskelijoiden, opettajien ja työelämäedustajien – näkökulmista. Tutkimuskontekstina olivat ammattikorkeakoulujen itsensä ilmiantamat ja hyväksi koetut työelämäläheiset käytännöt eli erilaiset opintokokonaisuudet, joita toteutettiin koulutuksen ja työelämän rajapinnalla. Opiskelijoiden työssä oppimisen kokonaismallia (Tynjälä ym., 2022) apuna käyttäen selvitettiin eri toimijaryhmien näkökulmista oppimisen taustalähtökohtia, prosessia ja tuloksia työelämäläheisissä käytännöissä. Tässä luvussa nostamme edellä kuvattujen tulostemme pohjalta esille neljä korkeakoulupedagogista seikkaa, joiden avulla opiskelijoiden oppimista työelämäyhteistyössä voidaan vahvistaa.

Työelämäläheiset käytännöt olivat opiskelijoiden mielestä hyvin innostavia ja motivoivia opintokokonaisuuksia. Ne esimerkiksi sitouttivat opiskelijoita opintoihinsa siten, että opiskelijoiden opintojen keskeyttäminen oli

Opettajat tunsivat tekemänsä opetustyön merkitykselliseksi ja innostavaksi.

vähentynyt. Opettajat kokivat tarkastelluissa käytännöissä toimiessaan pysyvänsä ajan hermolla alansa työelämässä. Myös työelämä koki hyötyvänsä käytännöistä ja osoitti olevansa innostunut jatkamaan yhteistyötä. Tämä kaikkia osapuolia motivoiva, innostava ja sitouttava toiminta perustui erityisesti siihen, että jokainen tarkasteltu käytäntö rakentui aidon, työelämästä tulevan tarpeen ympärille. Tutkimuksemme ensimmäisen**ä** pedagogisena nostona toteamme, että työelämäyhteistyötä hyödyntävissä ja edistävissä opinnoissa kannattaa panostaa työelämän aidoista tarpeista kumpuaviin tehtäviin ja toimintoihin, sillä niiden varaan on mahdollista rakentaa kaikkia osapuolia hyödyntävää oppimista ja opetusta.

Työelämäläheisissä käytännöissä toimimisessa korostui ”tekeminen”, jota opiskelijat toteuttivat ryhmissä tai tiimeissä muiden opiskelijoiden kanssa, ja joskus myös opintokokonaisuuden opettaja tai opettajat olivat työskentelemässä yhdessä opiskelijoidensa kanssa. Toisin sanoen työelämästä tuleva aito tarve innosti kaikkia osapuolia ”tekemään” eli työskentelemään tavoitteen saavuttamiseksi. Näin toimien opittiin luontevasti työelämän työn tekemisen luonnetta ja rytmiä. Myös opettajat korostivat puheessaan tekemistä ja tällaisen tekemisen ohjaamista.

Yhdessä tekeminen ja työskentely ovat erilaisten pedagogisten lähtökohtien (yhteisöllinen oppiminen, konstruktivistinen lähestymistapa) toimintatapoja ja toki myös työelämän tavanomainen työn tekemisen muoto, mutta ”tekeminen” tarkastelluissa käytännöissä oli niin vahvaa, että **maininnat oppimisesta, oppimisen tukemisesta ja opettamisesta tulivat harvoin esille.** Toisena pedagogisena nostona muistuttaisimmekin, **ettei opiskelijan oppimisen ja kehittymisen tukeminen ja varmistaminen saa unohtua ja hautautua tekemisen alle**. Opiskelijat ovat koulutuksessa, myös koulutuksen ja työelämän rajapinnalla toimiessaan, oppimassa ja kehittymässä alansa asiantuntijoiksi, ja tämä asia on työelämäyhteistyönä toteutettavissa kokonaisuuksissa pidettävä kirkkaana mielessä. Opettajan ei kannata yrittää häivyttää asiantuntevaa opettamisen rooliaan ohjauksen ja valmennuksen roolien taakse, sillä opettajan osaaminen ja asiantuntijuus on yhä tarpeen opiskelijoiden oppimisen tukemisessa ja mahdollistamisessa erilaisissa oppimisympäristöissä (Hämäläinen & Cattaneo, 2015; Virtanen ym., 2020a).

Huomiomme kiinnittyi näissä käytännöissä myös opettajan työnkuvaan. Opettajat eivät olleet oppimis- ja opetustilanteissa luokkahuoneen edessä kertomassa, miten asiat ovat ja miten ne pitäisi tehdä, vaan opettajat olivat niissä taka-alalla tai toimimassa yhtenä muista. Toisaalta tämä osoittaa sen, että näissä käytännöissä opetustyö rakentui konstruktivistisen oppimisnäkemyksen mukaisesti: opettajat olivat opiskelijoiden oppimisen tukijoita, helpottajia ja edistäjiä (Tynjälä ym., 2009). Tähän opetustilanteiden hallintaan viitataan

tämän päivän kasvatustieteellisessä tutkimuksessa myös orkestroinnin termillä (Alanko-Turunen, 2020; Dillenbourg & Jermann, 2010; Hämäläinen ym., 2017). Opettaja toimii tällöin reaaliaikaisissa tilanteissa kapellimestarin tapaan tilanteen johtajana, jolla on kaikki asiat hallinnassa ja joka on valmis reagoimaan nopeasti mahdollisiin muutoksiin. Opettajan työn painopiste tuntuikin siirtyneen voimakkaasti opetuksen etukäteissuunnitteluun, jonka rooli oli korostunut ja alati muuntuvainen, koska toimittiin yhteistyössä lyhyellä aikajänteellä toimivan työelämän kanssa (Virtanen ym., 2020b). Opettajat tunsivat tekemänsä opetustyön merkitykselliseksi ja innostavaksi, ja se sisälsi heidän mielestään mahdollisuuksia oppia uutta.

Opettajahaastattelujen rivien välistä oli kuitenkin luettavissa, että tällainen hektinen, jatkuvaa reagointia ja muuttuvia tilanteita sisältävä työ koettiin myös raskaaksi. Kolmanneksi peräänkuulutammekin, että **opettajien omia arvioita ja kokemuksia opintokokonaisuuksien kuormittavuudesta tulisi kuunnella ja kunnioittaa**. Tulosten perusteella näyttää siltä, että yhdellä opettajalla ei voi olla monta tällaista opintokokonaisuutta yhtä aikaa vastuullaan. Lisäksi opettajien tiimityö työelämäläheisten opintokokonaisuuksien suunnittelussa, toteutuksessa ja ohjauksessa voi helpottaa työn kuormitusta.

Työelämäyhteistyön pedagoginen koordinointi **näytti tämän tutkimuksen valossa olevan opettajien toiminnan varassa.** Työelämän edustajatkin kertoivat ottaneensa yhteyttä ammattikorkeakouluun yhteistyön merkeissä, mutta yhteistyöintressien konkreettinen palastelu yhteistyöksi opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi ja opetussuunnitelmien osiksi tapahtui opettajien toimesta. Opettajien vahva rooli oppimisen ohjaajina ja orkestroijina onkin keskeinen ja luonteva osa heidän työtään pedagogiikan asiantuntijoina. Tämän vuoksi on syytä pitää mielessä, että työpaikalla tai työelämäyhteistyössä tapahtuvan oppimisen lisääminen koulutusohjelmiin ei suinkaan tarkoita, että opettajan rooli jotenkin häipyisi taka-alalle tai että heidän työnsä vähenisi. Päinvastoin – pedagogisen asiantuntijan rooli korostuu entisestään, kun oppimisympäristöt laajenevat luokkahuoneiden ulkopuolelle (Virtanen ym., 2020a). Korkeakoulujen johdon tulisikin tukea ja vahvistaa työelämäyhteistyön strategista suunnittelua ja koordinaatiota sekä varmistaa opettajien työelämäyhteistyön riittävä resursointi (Virolainen ym., 2020).

Pedagogisen asiantuntijan rooli korostuu entisestään, kun oppimisympäristöt laajenevat luokkahuoneiden ulkopuolelle.

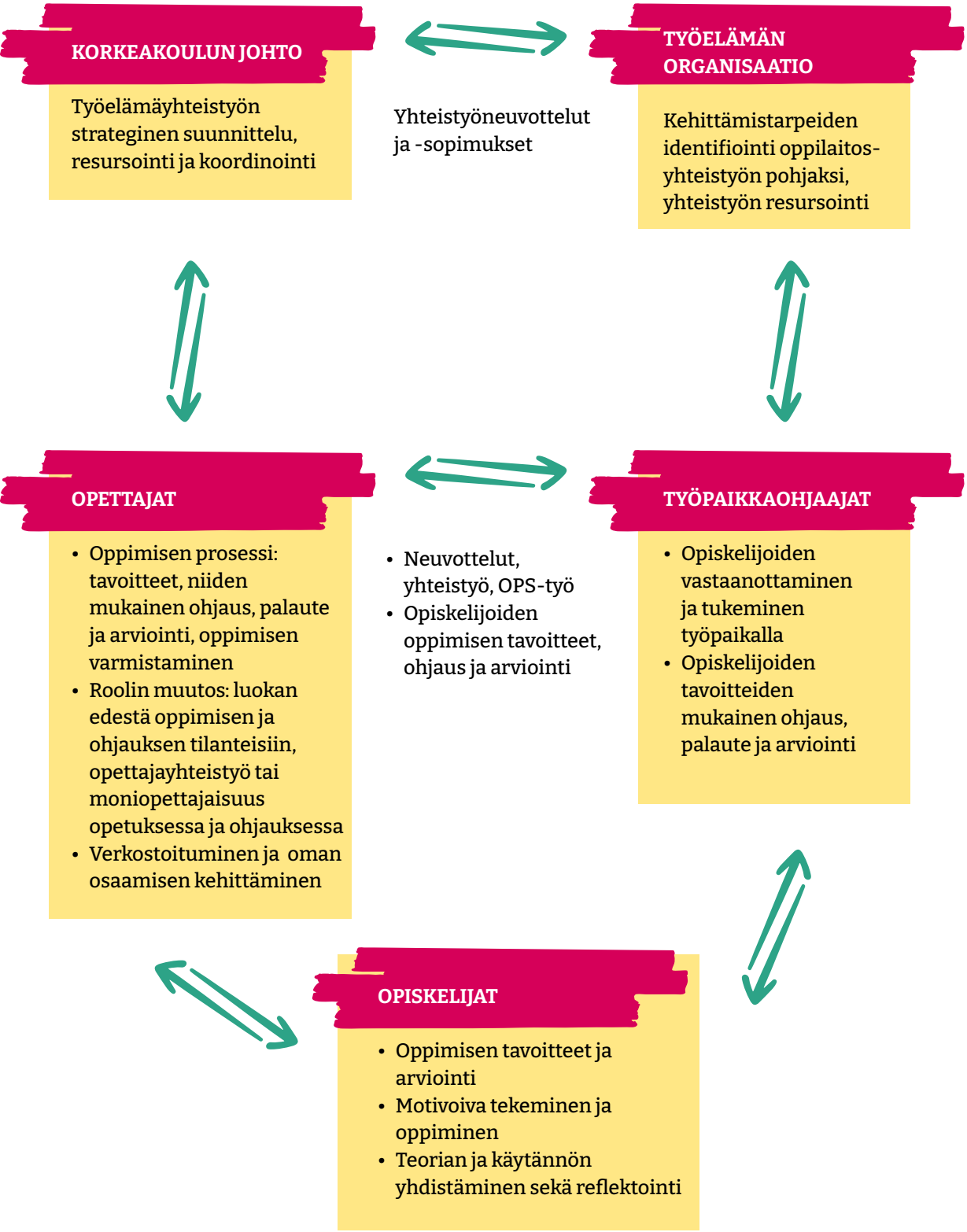
Tämän tutkimuksen työelämäyhteistyössä tuntui olevan jatkuvuutta – yhdessä oli saatettu toimia jo ennen tätä opintokokonaisuutta ja yhdessä toimimista oltiin jatkamassa. Tämä oli luultavasti yksi syy siihen, miksi nämä käytännöt tulivat meille ilmiannetuiksi hyväksi koettuina käytäntöinä, sillä työelämäyhteistyön jatkuvuutta ja sitä kautta sen kehittämistä, syvenemistä ja uusien toimintamuotojen löytymistä toivotaan niin oppilaitosten kuin työelämän puolella (Töytäri ym., 2019; Virtanen ym., 2020b). Neljänneksi kiteytämmekin, että **työelämäyhteistyöhön panostaminen ja resursoiminen näyttää kantavan hedelmää**.

Oppimista vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä

Edellä esitettyjen korkeakoulupedagogisten nostojen pohjalta olemme laatineet kuvion (2) opiskelijoiden oppimisesta työelämäyhteistyössä. Nuolet ilmentävät kuviossa vuorovaikutuksen ja yhteistyön tarpeellisuutta ja tärkeyttä eri toimijaryhmien välillä työelämäyhteistyön suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä. Vuorovaikutus ja yhteistyö eri toimijoiden välillä on myös edellä kuvattujen nostojen toteuttamisen lähtökohta. Vuorovaikutusta ja yhteistyötä tulisi tapahtua johtotasolla, opettajien ja työpaikkaohjaajien välillä, niin opettajien ja opiskelijoiden kuin työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden välillä sekä eri toimijaryhmien sisällä (opettajien, työpaikkaohjaajien ja opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö).

Opiskelijoiden oppimisen mahdollistavan työelämäyhteistyön keskeisin lähtökohta oli työelämän aidoista tarpeista kumpuava työtehtävä, jota opiskelijat opettajansa tai opettajiensa sekä työelämän kanssa toteuttivat. Työtehtävän aitous motivoi opiskelijoita (myös Helle ym., 2007), ja he sitoutuivat tämän vuoksi mielekkääseen tekemiseen tavanomaista opiskelua vahvemmin. Kun työtehtävälle oli aito tarve työelämässä, sen tuloksista oli konkreettista hyötyä työelämälle itselleen.

Myös opettajat hyötyivät: aidoissa työympäristöissä opiskelijoiden oppimista ohjatessaan heille tarjoutui mahdollisuus päivittää osaamistaan ja tietouttaan tämän päivän työelämästä ja siellä vaadittavasta osaamisesta. Työpaikoilla kannattaakin kartoittaa tarkasti kehittämisen tarpeita ja ottaa niiden pohjalta yhteyttä oppilaitoksiin yhteistyön merkeissä (kuvio 2; työelämän organisaatio). Tässä yhteydessä on kuitenkin huomioitava, että oppilaitosten ja työelämän toimintasyklit saattavat olla erilaisia. Siinä missä työelämässä toivotaan havaittuihin tarpeisiin pikaista yhteistyötä, oppilaitokset eivät välttämättä pysty vastaamaan niihin yhtä ripeällä aikataululla, sillä opetusta suunnitellaan usein lukukauden tai -vuoden sykleissä (Virtanen ym., 2020b).



 Kuvio 2. Opiskelijan oppiminen työelämäyhteistyössä.

Vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri toimijoiden välillä tarvitaan myös pedagogiikan tasolla (kuvio 2; opettajat, työpaikkaohjaajat ja opiskelijat). Opiskelijoiden motivoivaksi kokemaa ”tekemistä” on osattava muuntaa oppimiseksi ja kehittymiseksi. Tällöin vuorovaikutusta ja yhteistyötä tarvitaan erityisesti käytännön ja teorian integroimisessa, jota kannattaa kytkeä osaksi kaikkia oppimisen prosessin osa-alueita (oppimistavoitteet, ohjaus ja arviointi).

Lähteet

Alanko-Turunen, M. (2020). Partneriyritykset työelämässä oppimisen orkestroijina. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto.

Ammattikorkeakoululaki 932/2014. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.

Bennett, R., Eagle, L., Mousley, W., & Ali-Choudhury, R. (2008). Reassessing the value of work experience placements in the context of widening participation in higher education. *Journal of Vocational Education and Training*, *60*(2), 105–122.

Biggs, J. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, *13*(5), 209–214.

Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. Springer.

Billett, S., Ovens, C., Clemans, A., & Seddon, T. (2007). Collaborative working and contested practices: forming, developing, and sustaining social partnerships. *Journal of Education Policy*, *22*(81), 637–656.

Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self-assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, *18*(2), 121–132.

Dillenbourg, P., & Jermann, P. (2010). Technology for classroom orchestration. Teoksessa M. S. Khine, & I. M. Saleh (toim.), *New science of learning*. Springer.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2011). Activity theory and learning at work. Teoksessa: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (toim.). *The SAGE handbook of workplace learning*. Sage.

Eteläpelto, A. (1993). Oppijalähtöiseen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto, & R. Miettinen (toim.), *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Painatuskeskus & Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Frenette, A. (2013). Making the intern economy: role and career challenges of the music industry intern. *Work and Occupation*, *40*(4), 364–397.

Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2007). "Ain't nothin' like the real thing" Motivation and study processes in university-level project studies. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 397–411.

Hulkari, K. (2006). *Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa*. Tampereen yliopisto.

Hämäläinen, R., & Cattaneo, A. (2015). New TEL Environments for Vocational Education – Teacher's Instructional Perspective. *Vocations and Learning*, *8*(2), 135–157.

Hämäläinen, R., Kiili, C., & Smith, B. E. (2017). Orchestrating 21st century learning in higher education: A perspective on student voice. *British Journal of Educational Technology*, *48*(5), 1106–1118.

Kohti elinikäistä oppimista. (2019). *Yleinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshaasteet*. Sitra. https://www.sitra.fi/julkaisut/kohti-elinikaista-oppimista/

Kolb, D. (1984). *Experimental learning. Experience as a source of learning and development*. Prentice Hall.

Korkeakoulu- ja tiedepolitiikka ja sen kehittäminen. (2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://minedu.fi/korkeakoulu-ja-tiedelinjaukset.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531

Lasonen, J. (2001). *Työpaikat oppimisympäristöinä: työpaikkajohtajien, opiskelijoiden, työpaikkaohjaajien ja opettajien arviot Silta-hankkeen (2+1) kokeilun kokemuksista*. Opetushallitus.

McIver Nottingham, P. (2017). Re-evaluating work-based pedagogy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *7*(2), 129–140.

Pietari, E. (1999). *Silta ammatillisesta koulutuksesta työelämään. Hankkeen kuvaus ja kokemuksia*. Opetushallitus.

Santala, H. (2001). Työssäoppimisyhteisö – sisältö, kokemuksia ja käytäntöjä. Teoksessa M. Räkköläinen, & I. Uusitalo (toim.). *Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Tammi.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review 3*, 130–154.

Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, *6*(1), 11–36.

Tynjälä, P., Pirhonen, M., Vartiainen, T., & Helle, L. (2009). Educating IT project managers through project-based learning: A working-life perspective. *The Communications of the Association for Information Systems*, *24*, 270–288.

Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R., Altonen, M., & Hietala, R. (2006). *Työpaikalla tapahtuvan oppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti.* Koulutuksen arviointineuvosto.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M., & Heikkinen, H. L. T. (2022). Learning at the interface of higher education and work: Experiences of students, teachers, and workplaces. Teoksessa E. Kyndt, S. Beausaert, & I. Zitting (toim.), *Designing for connectivity between education and work: Principles and practices*. Routledge.

Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, *21*(1), 14–30.

Vanhanen-Nuutinen, L., & Laitinen-Väänänen, S. (2018). Ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyön hyödyt. Teoksessa A. Mutanen, P. Houni, J. Mäntyvaara, & M. Kantola

(toim.), *Hyöty*. Turun ammattikorkeakoulu.

Virolainen, M., & Stenström, M.-L. (2013). Building workplace learning with polytechnics in Finland: Multiple goals and cooperation in enhancing connectivity. *Journal of Education and Work*, *26*(4), 376–401.

Virolainen, M., Virtanen, A., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Laitinen-Väänänen, S., & Mattila, A. (2020). Ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyö ja työkokemuksesta oppimisen järjestelyt – ammattikorkeakouluopettajien näkökulma. Suullinen esitys AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivillä 10.11.2020. Helsinki.

Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto.

Virtanen, A., Harju, V., Heikkinen, H. L. T., Pehkonen, L, Virolainen, M., & Tynjälä, P. (2019). Työ, oppiminen ja digitalisaatio: Tutkimus kehittämistyön tukena. Teoksessa H. Kotila, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Työn ja oppimisen liitto. Toteemi-hankkeen uusia innovaatioita*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Helin, J. (2020a). Työelämäpedagogiikka käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto.

Virtanen, A., Virolainen, M., Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2020b). Työelämäyhteistyön haasteet ja positiiviset kokemukset ammattikorkeakouluopettajien työssä. *Digipölytys-blogi*. https://www.eamk.fi/fi/digipolytys/tyoelamayhteistyon-haasteet-ja-positiiviset-kokemukset-ammattikorkeakouluopettajien-tyossa/

Väisänen, P. (2003). *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina*. Joensuun yliopisto.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Yliopistolaki. Yliopistolaki 558/2009 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®

Zehr, S. M., & Korte, R. (2020). Student internship experiences: learning about the workplace. *Education + Training*, *62*(3), 311–324.

MITÄ ON JATKUVAN OPPIMISEN KORKEAKOULUPEDAGOGIIKKA?

Elina Iloranta ja Hannu Kotila

Jatkuva oppiminen on noussut uudelleen esille korkeakoulukeskustelussa, vaikka käytännön korkeakoulupedagogiikassa teema on ollut esillä jo vuosikymmeniä. Aiemmin puhuimme elinikäisestä kasvatuksesta ja sen jälkeen elinikäisestä oppimisesta tai elämänlaajuisesta oppimisesta (esimerkiksi lifelong education, lifelong learning, continuous education).

Keskustelussa on aina korostettu aikuisiän oppimisen tärkeyttä. Eniten tätä näkökulmaa on pitänyt esillä jo 1960-luvulta lähtien Unesco eli Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö sekä OECD eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö. Suomessa tähän on liittynyt vapaan sivistystyön perinne. (Kinnari, 2020.)

Jatkuvan oppimisen keskustelun suomalaiset elementit löytyvät jo vuoden 1983 Jatkuvan koulutuksen mietinnöstä, jossa esitetyt näkemykset peilaavat hyvin myös nykyistä keskustelua. Suomalainen keskustelu jatkuvasta koulutuksesta ja jatkuvasta oppimisesta kohdistuu ensisijaisesti työikäisiin sekä elämänkaaressa uranvaihtoon, osaamisen lisäämiseen ja työuran aikana oppimiseen. Toinen juonne on epämuodollisen ja arjessa oppimisen hyödyntäminen (nonformaali ja informaali oppiminen). (Opetusministeriö, 1983, s. 7.)

Kolmas juonne jatkuvaan oppimiseen on aikuisten oppimisen eli andragogiikan ja kokemuksellisen oppimisen perinne. Tätä kunniakasta traditiota ovat edustaneet David Kolb, Jack Mezirow, Donald Knowles ja monet muut. Siihen kuuluu aikuisen oppijan aiemman kokemuksen huomiointi. Kaikessa oppimisessa aiemmat kokemukset ja elämänkokemus ovat se tapa, jolla oppiminen ja sen sisällöt kiinnittyvät oppijan elämismaailmaan. Tässä ajattelussa korostetaan aikuisen oppijan motivaation sisäsyntyisyyttä. (Ks. esim. Knowles, 1984a; 1984b.)

Viimeaikainen näkökulma jatkuvaan oppimiseen tulee EU:n koulutuspolitiikasta. Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen ministerit sopivat Pariisissa vuonna 2018, että eurooppalaisella korkeakoulualueella siirrytään ”jatkuvan oppimisen sekä laadukkaan oppimisen ja opetuksen edistämiseen”. Jatkuva oppiminen nähtiin yhtenä tapana vastata yhteiskunnan, työelämän ja yksilöiden osaamisen kehittämistarpeisiin. Tätä kautta siitä on tullut myös korkeakoulupedagoginen kysymys. (EHEA Ministerial Conference Paris, 2018.)

Keskustelussa on aina korostettu aikuisiän oppimisen tärkeyttä.

Ymmärtääksemme paremmin mistä jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikassa on kyse, kysyimme sitä myös korkeakoulupedagogiikan kouluttajilta syksyllä 2021. Tässäkin keskustelussa nousivat esille jatkuvan oppimisen eri ulottuvuudet:

Jatkuvaa oppimista on yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Yksilötasolla esille nousevat osaamisen tunnistamisen sekä työn ja oppimisen integroinnin kysymykset. Ryhmätasolla esille tulevat työyhteisökoulutukset ja organisaatiotasolla korkeakoulujen valmiudet kohdata jatkuvia oppijoita.

Jatkuvan oppimisen voi nähdä myös prosessina. Silloin korostuvat aikuisen oppiminen ja oppimaan oppimisen metataidot.

Jatkuvaan oppimiseen liittyy myös opetussuunnitelmaulottuvuus. Miten tuotamme työelämän tarvitsemia osaamisperusteisia moduuleita? Miten opetussuunnitelmissa huomioidaan jo työelämässä olevat?

Keskustelussa kävi ilmi, että Suomessa jatkuvan oppimisen ja aiemman elinikäisen oppimisen välillä on jännite. Jatkuvassa oppimisessa keskustelun fokus on työikäisten osaamisen kehittäminen, kun aiempi elinikäisen oppimisen diskurssi korosti yksilötasoa ja koko elämänkaarta.

Jatkuvan oppimisen konkretisointi vaatii meitä miettimään, mitä on jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikka käytännössä. Mitä uutta jatkuvan oppimisen pedagogiikka vaatii meiltä? Mitä uutta jatkuva oppiminen tarkoittaa oppimisessa, ohjauksessa ja opetuksessa? Miten meidän tulisi muuttaa korkeakoulupedagogiikkaa jatkuvan oppimisen suuntaan?

Tässä artikkelissa jatkuvan oppimisen kysymystä tarkastellaan korkeakoulupedagogiikan osana eli siinä toiminnassa, jota tehdään osana korkeakoulutusta. Samalla pohditaan sitä, miten aiempi elinikäisen oppimisen keskustelu voisi paremmin palvella jatkuvan oppimisen pedagogiikan kehittämistä.

Work & Study Fast Track – Jatkuvaa oppimista käytännön tasolla

Viedäksemme jatkuvan oppimisen pedagogiikan mahdollisimman käytännölliselle tasolle otamme yhden hanke-esimerkin. Korkeakoulut ovat tarjonneet jo vuosia avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston opintoja uutta

osaamista tai koulutusta kaipaaville. Vuosina 2020–2022 asiakkaiksi tuli entistä enemmän lomautettuja työntekijöitä ja työttömiä työnhakijoita. He kaipasivat osaamisensa päivittämistä ja uutta osaamista mahdollista uranvaihtoa varten. Tähän pyrittiin vastaamaan jatkuvan oppimisen hankkeilla, joista yksi esimerkki on Work & Study Fast Track.

Work & Study Fast Track tarjoaa työllisyyden kuntakokeilun asiakkaille, eli työttömille työnhakijoille ja lomautetuille, mahdollisuuksia päivittää osaamistaan ja myös validoida työssä kertyneen osaamisensa opintopisteiksi. Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama jatkuvan oppimisen hanke, jonka toimijoita ovat Haaga-Helia ja Laurea ammattikorkeakoulu.

Keskeisinä toimina hankkeessa ovat olemassa olevan osaamisen kartoittaminen ja työllistymistä tukeva ohjaus. Hankkeen tarjoamaa palvelua suunnitellessamme tarkastelimme, minkälaista osaamista työmarkkinoilla kaivataan ja minkälaisia kohtaanto-ongelmia pääkaupunkiseudun työmarkkinoilla on. Halusimme pureutua nimenomaan osaamiseen, sillä näimme sillä olevan monestakin näkökulmasta merkityksellinen rooli henkilön työllistymisessä tai työllistymättömyydessä.

Henkilö voi jäädä työllistymättä monesta syystä. Näitä ovat muun muassa seuraavat:

- Puuttuu osaaminen, joka tehtävään vaaditaan.
- Puuttuu usko omaan osaamiseen tai ei osata sanoittaa olemassa olevaa osaamista.
- Puuttuu tehtävään vaadittu tutkinto. Vaadittu osaaminen saattaa silti olla, mutta tutkinnon puuttuminen estää työnhaussa etenemisen.
- Puuttuu kokemus uudelta alalta. Osaamista on täydennetty, mutta työllistyminen on vaikeaa, koska työkokemusta uudelta alalta ei ole.

Korkeakoulut voivat olla avuksi kaikissa edellä mainituissa kohdissa. Tarkoituksenamme on hankkeessa tekemiemme pilottien kautta muotoilla toimintamalleja, jotka ovat hyviä tapoja toteuttaa jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikkaa.

Osaamista voi päivittää pienillä osaamiskokonaisuuksilla

Ensimmäinen este työllistymiselle on se, että työnhakijalla ei ole tehtävään vaadittavaa koulutusta. Työmarkkinoilla olevaa kohtaanto-ongelmaa on mahdotonta kokonaan paikata. Voidaan kuitenkin huomata osaamistarpeita, joihin pystytään vastaamaan melko lyhyelläkin koulutuksella.

Työmarkkinoilla olevaa kohtaanto-ongelmaa on mahdotonta kokonaan paikata.

Work & Study Fast Track -hankkeessa lähtökohtana on korkeakoulujen olemassa oleva tarjonta. Tavoitteena on etsiä tarjonnasta pieniä osaamiskokonaisuuksia, joilla pystytään vastaamaan osaamisvajeisiin.

Alussa käydään asiakkaan kanssa laaja osaamista kartoittava ohjauskeskustelu, jonka pohjalta ohjaaja ja osallistuja tekevät suunnitelman osaamisen täydentämisestä. Alkuvaiheessa tarjolla olevat esimerkkipolut liittyivät itsensä työllistämiseen, uuden kehittäjänä toimimiseen, tulevaisuuden palvelumuotoiluun ja sosiaalisen median hyödyntämiseen. Laureassa tarjolla olevia polkuja olivat esimerkiksi hoitotyön osaajan, varhaiskasvatuksen osaajan, aikuissosiaalityön osaajan ja lastensuojelun osaajan polut. Suunnitelma pohjautuu aidosti osallistujan olemassa olevaan osaamiseen ja uratavoitteisiin eikä rajoitu pelkästään esimerkkipolkuihin.

Oman osaamisen kartoittaminen ja sanoittaminen oivalluttaa ohjattavia

Toinen haaste on jo olemassa olevan osaamisen sanoittaminen. Ansioluettelo ja työhakemus ovat listoja aiemmin tehdyistä työtehtävistä. Työnkuva aiemmassa työssä on saattanut laajentua, vaikka nimike on pysynyt samana. Tällöin työtehtävässä käytetty tehtävänimike ei kerrokaan riittävästi siitä osaamisesta, jota työntekijällä on.

Henkilö ei välttämättä osaa haastattelussakaan sen enempää täydentää kuvaustaan. Osaamisen sanoittamisen puutteet vaikuttavat suoraan työnhakuun sekä asiakkaan pystyvyyskokemukseen ja itsetuntoon. Työttömäksi jääminen on aina kolaus itsetunnolle ja saattaa murentaa käsitystä omasta osaamisesta.

Work & Study Fast Track -hankkeessa ensimmäisen ohjaustapaamisen ja siihen liittyvän ennakkotehtävän tavoitteena on auttaa henkilöä sanoittamaan oma osaamisensa ja sitä kautta oivaltamaan osaamisensa arvo. Henkilöä pyydetään kuvaamaan ennen tapaamista hänelle työssä ja vapaa-ajalla kertynyt osaaminen sekä tulevaisuuden ammatilliset tavoitteet esimerkiksi miellekarttana. Tapaamisessa henkilö pääsee vapaasti kertomaan osaamisestaan ja pohtimaan ohjaajan kysymysten avulla, mitkä asiat ovat hänen vahvuuksiaan ja minkälaista osaamista hänen kannattaisi kehittää parantaakseen mahdollisuuksiaan työmarkkinoilla.

Työelämässä hankitun osaamisen näyttäminen

Kolmas osaamiseen liittyvä työllistymiseste on korkeakoulututkinnon puuttuminen. Tutkintojen merkitys on työelämässä edelleen hyvin vahva. Henkilö on voinut aiemmin suorittaa ammatillisen tutkinnon tai opistoasteen tutkinnon ja on sittemmin edennyt työelämässä osaamistaan kehittäen ja sen käytännössä osoittaen. Uuteen organisaatioon hakiessa pelkkä osaamisen sanoittaminen ei kuitenkaan riitä, sillä pääsy samantasoisiin tehtäviin edellyttää muodollista koulutusta. Näissä tapauksissa asian voisi ratkaista näyttämällä työssä kertynyttä osaamista ja opintopisteyttämällä osaamisen.

Work & Study Fast Track -hankkeessa olemme mahdollistaneet osallistujillemme osaamisen näyttämisen. Olemme myös avanneet osaamisen näytöt kaikkien saataville osana avoimen ammattikorkeakoulun opintoja.

Työttömien työnhakijoiden kohdalla tässä on kuitenkin noussut esiin haaste. Tällä hetkellä työttömyysturvalakia (30.12.2002/1290) tulkitaan siten, että osaamisen näytöllä hankitut opintopisteet rinnastetaan opiskelemalla hankittuihin opintopisteisiin. Tämä rajoittaa halukkuutta osoittaa osaamista näytöllä, sillä työttömyysetuutta saadessaan voi opiskella ainoastaan sivutoimisesti. Työnhakija voi saada omalta virkailijaltaan luvan laajempaan opiskeluun, mutta tämä vaatii monen ehdon täyttymistä.

Henkilölle, joka tarvitsee tutkinnon nopeasti ja jolla on paljon osaamista, työttömyysetuuden sivutoimisuuden tahti (alle 5 op/kuukaudessa) on aivan liian hidas. Näyttöjen avulla hän voisi suorittaa tutkinnon huomattavasti nopeammin. Korkeakoulututkinnon nopea suorittaminen on myös linjassa valtakunnallisen koulutustason nostamiseen liittyvän tavoitteemme kanssa.

Työttömyysturvan tulkintojen vuoksi osallistujat jättävät näytöt kokonaan tekemättä ja hyödyntävät käytettävissä olevat opintopisteet uuden asian oppimiseen. Osaamisen näyttöjen mahdollistaminen ei siis palvelekaan työttömiä työnhakijoita, vaikka tarvetta olisi.

Tällä hetkellä pyrimme herättelemään työelämässä olevia huomaamaan tutkinnon puutteen ja tarjoamaan heille mahdollisuutta olemassa olevan osaamisen näyttämiseen ja sitä kautta joustavaan ja tehokkaaseen tutkinnon suorittamiseen.

Työkokeilussa tehtävällä opinnollistamisella uutta osaamista

Monet osallistujat haluavat kehittää osaamistaan aivan uuteen suuntaan, mutta heiltä puuttuu kokemusta ja näyttöä uudella alalla työskentelystä. Vanhan

työn profiili näkyy työhakemuksessa niin vahvasti, että rekrytoijan on vaikea nähdä työnhakijaa siinä tehtävässä, johon hän on tekijää hakemassa, vaikka hakijalla olisikin uuden alan vaatima osaaminen.

Ratkaisuna tähän olemme kehittäneet opinnollistaen toteutettavan osaamisen kehittämisen. Aiempina vuosina toteutimme Work & Studya yhteistyössä Espoon kaupungin kanssa OpiTyössä-projektissa. Siinä ideana oli korkeakoulutettujen työttömien työkokeilujen yhteydessä tehtävä opinnollistaminen. Kokeilu on onnistunut ja saimme siitä hyvää palautetta.

Haemme mallia, jossa työllisyyspalvelut yhdistäisivät työnantajia, joiden on vaikea löytää osaavia tekijöitä, sekä työnhakijoita, jotka ovat valmiita kehittämään osaamistaan uudelle alalle. Työnantajan ja työntekijän kanssa sovitaan tietystä työllisyyspalveluiden rahoittamasta jaksosta, jonka aikana työnhakija työskentelee yrityksessä ja opinnollistaa työtä tekemällä oppimansa Haaga-Heliaan ohjatusti.

Opittavista sisällöistä tehdään suunnitelma etukäteen, ja prosessin lopuksi työntekijä näyttää osaamisensa korkeakoululle ja parhaimmassa tapauksessa työllistyy yritykseen. Olennaista on käytännön kokemuksen kertyminen uudelta alalta. Se hyödyttää hakijaa enemmän kuin pelkkä opiskelu, vaikka hän ei työllistyisikään juuri tähän prosessissa mukana olleeseen yritykseen.

Nämä kaikki neljä Work & Study Fast Track -hankkeessa käyttämäämme toimintatapaa ovat jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikkaa käytännössä. Tarkoituksenamme onkin hankkeen aikana muotoilla näistä toimintamallit, jotka voidaan levittää tulevien vuosien aikana jatkuvan oppimisen toimijoille valtakunnallisesti.

Jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikka huomioi osaamisen ja ohjaa eteenpäin uralla

Kun puhumme jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikasta, pitää erottaa toisistaan vapaan elinikäisen oppimisen perinne ja jatkuvan koulutuksen perinne. Vapaan elinikäisen oppimisen perinne toteutuu avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston opinnoissa, joissa toteutuvat perinteiset andragogiikan perusoletukset.

Perinteisessä andragogisessa ajattelussa aikuisten oletetaan olevan motivoituneita opiskelemaan, kunhan tarjottu koulutus huomioi erilaiset elämäntilanteet ja opetus sidotaan aiempiin kokemuksiin. Tällöin opiskelijoiden voidaan olettaa olevan itseohjautuvia, ja se pitää huomioida koulutusjärjestelyissä. (Knowles, 1984b, s. 31.)

Nykyinen jatkuvan oppimisen ajattelu korostaa elinikäisen ohjauksen

palveluita ja aliedustettujen ryhmien osallistumista aikuiskoulutukseen. Näitä aliedustettuja ryhmiä korkeakoulutuksen piirissä ovat esimerkiksi maahanmuuttajat. Työttömien työnhakijoiden ja lomautettujen henkilöiden ohjauksessa pitää kiinnittää enemmän huomiota erilaisiin opinto- ja uraohjauksen menetelmiin kuin avoimiin korkeakouluopintoihin hakeutuvien itseohjautuvien aikuisopiskelijoiden kohdalla.

Jatkuvan koulutuksen perinteessä tunnustamme näkemyksen, jonka mukaan olemme siirtyneet oppimisyhteiskuntaan, jossa kaikenlainen uuden osaamisen hankkiminen ja oman osaamisen kehittäminen ovat välttämättömiä osia elinikäistä koulutusta. Silloin jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikassa pitää osata tunnustaa ja tunnistaa aiemmin hankittu osaaminen opintopisteiksi. Samalla huomioidaan epämuodollisen ja arjessa oppimisen sekä aiemman kokemuksen kertyminen osana opintoja.

Tämän tyyppinen jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikka voi rakentua Work & Study Fast Track -hankkeessa toteutettuihin vaiheisiin:

- osaamisen kartoittaminen ja sanoittaminen ohjauskeskustelussa
- uratavoitteet ja siihen pohjautuva uraohjaus
- korkeakoulutasoisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
- uusien tavoiteltujen tehtävien vaatima osaamisen kehittäminen
- mahdollisesti myös muodollisen tutkinnon saaminen.

Jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikka voi hyödyntää aiempaa elinikäisen oppimisen ideaa. Se voi omalla tavallaan jatkaa kansansivistystyöstä ponnistavaa vapaan itsenäisen oppijan ajatusta avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston tarjonnassa.

Toisaalta jatkuvan oppimisen korkeakoulupedagogiikan pitää hyödyntää aiemman arkioppimisen ja epämuodollisen oppimisen perinnettä mutta huomioida osaamisen tunnustamisen ja uraohjauksen näkökulmat. Tästä esimerkkeinä toimivat tekstin lopusta löytyvät nonformaalia ja informaalia oppimista ja sen tunnustamista edistävissä hankkeissa tuotetut julkaisut ja oppaat.

Korkeakoulutasoista osaamista syntyy myös työelämässä työn ohella oppien. Korkeakoulupedagoginen näkökulma tulee siinä, että tunnistamme osaamisen opintopisteiksi ja rakennamme koulutuspolut vastaamaan yksilön uratarpeita.

Lähteet

EHEA Ministerial Conference Paris 2018. http://www.ehea2018.paris/ [Viitattu 27.10.2021]

Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä*: *genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta.* Suomen kasvatustieteellinen seura.

Knowles, M. (1984a). *Andragogy in Action*. Jossey-Bass.

Knowles, M. (1984b). *The Adult Learner: A Neglected Species* [3. painos]. Gulf Print.

Kotila, H. (2021). Kokko (yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien osaamisen kehittämishanke vuosille 2021–2023). Mitä on jatkuvan oppimisen pedagogiikka? Työpaja-aineisto 14.10.2021. H. Kotilan muistiinpanot.

Opetusministeriö (1983). *Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö*.

Nonformaalia ja informaalia oppimista ja sen tunnustamista edistävissä hankkeissa tuotetut julkaisut ja oppaat

Aaltonen, K., Moisio, A., & Mäki, K. (2103). *Duunista opintopisteiksi. Opas työn opinnollistamisesta*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Ratkaisuja työn opinnollistamiseen (2015). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.e-julkaisu.fi/haaga-helia/verkkovirta/mobile.html#pid=1

Kotila, H., Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Moisio, A., Pettersson, A, & Aura, P. (2016). *Opi työssä. Uusia toimintamalleja opintojen aikaisen työn opinnollistamiseen.* Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/handle/10024/132961

Mäki, K., Moisio, A., & Aura, P. (2017). *Kolme kulmaa opinnollistamiseen. Opas opinnollistamisen ratkaisuista, työkaluista ja vinkeistä*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/handle/10024/144524

OSAAMISMERKIT KORKEAKOULUPEDAGOGISENA TYÖKALUNA

Sanna Brauer, Anne-Maria Korhonen ja Lauri Palsa

Johdanto

Muuttuvat osaamistarpeet edellyttävät joustavia tapoja kehittää osaamista osana opintoja ja niiden jälkeen (Brauer ym., 2021). Osaamismerkeillä voidaan kuvata yksilötasoa laajemmin työelämän rakennemuutoksesta nousevia osaamistarpeita ja kokonaan uusia osaamisia. Koulutuksen järjestäjiä osaamismerkit auttavat kestävien toimintamallien rakentamisessa jäsentäen ja järjestäen pienempiä osaamiskokonaisuuksia eli ”micro-credentiaaleja” tavoitteellisen jatkuvan oppimisen tarjonnaksi. Osaamismerkein ohjautuva oppiminen (Brauer, 2019) tarkasteleekin osaamisen kehittämistä jatkumona, jossa osaamismerkit dokumentoivat myös henkilökohtaisen kehittymissuunnitelman. Osaamismerkit ja ePortfoliot tekevät näkyväksi osaamista, jolla on merkitystä myös ammatti-identiteetin kehittymisen sekä työllistymisen näkökulmasta (Brauer & Korhonen, 2022). Osaamisperusteisuuteen kuuluu olennaisesti vapaus saavuttaa osaamista monin eri tavoin, mutta yhdenmukaiset käytänteet ovat tarpeen osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa. Osaamismerkein ohjautuva oppiminen on yksi tapaa jäsentää ja kehittää prosessia. Keskiössä ovat osaamismerkkien tietosisällöt, osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja työelämäläheiset tavat osoittaa osaamista käytännössä.

Osaamisperusteisuus on monitahoinen pedagoginen lähestyminen, jota suositellaan entistä useammin sovellettavaksi myös korkeakoulutuksessa (Euroopan unioni, 2018). Tällä pyritään vastaamaan paitsi työelämän kvalifikaatiovaatimuksiin myös alueiden liike-elämän kilpailukykyhaasteisiin (Rantanen & Marjanen, 2019). Vaikka osaamisen ja osaamisperusteisuuden käsitteistö on vakiintumatonta (Brauer, 2021), voidaan korkeakoulutuksen kehitystyössä tehdyt valinnat liittää yhteiskunnallisiin tavoitteisiin ja vallitseviin arvoihin (Rantanen & Marjanen, 2019). Opiskelijan suunnasta tämä näyttäytyy esimerkiksi uusina jatkuvan oppimisen mahdollisuuksina. Osaamisperusteinen ajattelu voidaan edelleen liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tieto rakentuu aikaisempien tietojen, käsitysten ja kokemusten pohjalta

(Tynjälä, 1999). Oppiminen nähdään kontekstuaalisena eli se on asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksen tulosta. Osaamismerkkien kehitystyössä korostuvat mahdollisuudet hankkia osaamista eri tavoin, mutta osaamisen osoittaminen on aina tilannesidonnaista, mieluiten oppijalle merkityksellisessä kontekstissa. Korkeakoulupedagogisesti osaamisperusteinen ajattelu antaa uudistumiselle suunnan, jota kehittyvät mallit ja menetelmät ohjaavat konkretisoimaan.

Opetussuunnitelman kontekstointiin liittyvät ulottuvuudet (Palsa, 2021) auttavat ymmärtämään osaamisen sisältöä (miksi, mitä ja miten) ja muotoa (esim. yleinen tai tavoitekohtainen) sekä avaavat keinoja kehittyviin osaamiskuvauksiin opetussuunnitelmatyössä (esim. painotus tai tarkennus). Alun perin Palsa tutki käsitteellistä kontekstointia suomalaisessa perusopetuksessa. Tässä artikkelissa tarkastelemme laajemmalla makrotasolla osaamisperustaisen opetussuunnitelman kontekstointia korkeakoulutuksessa ja erityisesti osaamismerkkien hyödyntämistä tässä työssä. Lähestymme aihetta konkreettisin esimerkein. Kuvaamme, mitä osaamismerkit ovat ja miten korkeakoulupedagogista kehittämistä voidaan hahmottaa niiden avulla. Pohdimme ja arvioimme kontekstoinnin mahdollisuuksia ja haasteita korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyössä huomioiden korkeakoulupedagogiikan moninaisuuden. Lopuksi kuvaamme, miten osaamismerkkejä voidaan tarkastella korkeakoulupedagogisena työkaluna.

Käsitteellinen kontekstointi auttaa kehittämään opetuksen merkityksellisyyttä

Opetuksen suunnittelu paikallisesta näkökulmasta vaikuttaa tutkimusten mukaan edistävän oppimisen mielekkyyttä ja vahvistavan yhdenvertaisia mahdollisuuksia (Fernandes ym., 2013). Kontekstilähtöisyys linkittää opetuksessa käytetyt käsitteet oppilaitosmaailman ulkopuolisiin ilmiöihin. Tämän on nähty lisäävän opetuksen autenttisuutta ja vahvistavan myös korkeakoulutuksessa korostettua työelämäyhteyttä. Opetusta voidaan kontekstoida eli suunnitella paikallisesta näkökulmasta monilla eri tavoilla (Palsa, 2021). Paikallinen näkökulma voi lisätä opetuksen kiinnostavuutta ja motivoida opiskelijaa esimerkiksi

- kiinnittämällä huomiota paikan ja ympäristön erityisyyteen,
- huomioimalla oppijoiden erityisyyden ja erilaiset taustat,
- suunnittelemalla opetuksen pedagogisia käytäntöjä,
- soveltamalla opetussisältöjä jo aiemmin opittuun ja
- avaamalla niiden yhteyksiä ajankohtaisiin ja merkityksellisiin ilmiöihin.

Palsa (2021) kiinnittää huomiota opetuksen kontekstointiin erityisesti opetusta ohjaavien asiakirjojen osalta kehittämällä teoriaa käsitteellisestä kontekstoinnista. Vaikka opetus ja koulutus onkin toimintaa, joka tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa, erilaisilla teksteillä ja kielellä on merkittävä rooli opetuksessa, esimerkiksi sen toteuttamisessa, suunnittelussa, kehittämisessä, ohjaamisessa ja arvioinnissa. Erilaisilla teksteillä, kuten opetussuunnitelmilla, ohjeilla, säännöillä, oppailla tai muilla asiakirjoilla, ohjataan, suunnitellaan ja tehdään näkyväksi opetusta, siihen liittyviä tavoitteita, realiteetteja ja perusteita.

Opetuksesta, sen toteuttamisesta, kehittämisestä ja suunnasta keskustellaan eri tasoilla. Yleisemmällä tasolla olevat tekstit usein kokoavat keskustelua sekä kattavat erilaisiin asioihin ja ilmiöihin liittyviä näkökulmia, sisältöjä ja ymmärryksiä. Laajasti kirjoitetut tekstit ja niissä tehdyt käsitteenmäärittelyt ovat hyvin sovellettavissa erilaisiin ympäristöihin ja käyttötarkoituksiin, mutta käytännön työn ja toiminnan kannalta ne voivat jättää auki monia kysymyksiä. Vaikka opetuksesta ja sen suunnasta keskustellaan usein melko abstraktilla tasolla, opetus tapahtuu aina tietyssä paikassa, yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa, osana ajallista ja historiallista jatkumoa. Opetukseen vaikuttavina kontekstuaalisina tekijöinä voidaan pitää esimerkiksi opiskelijaryhmien kokoja ja kokoonpanoja, käytössä olevia oppimisympäristöjä, pääsyä erilaisiin aineistoihin ja materiaaleihin, organisatorisia rakenteita sekä ulkopuolisen ohjauksen vaikutusta (Hirsh ym., 2020). Haasteena on, että teorian ja siihen liittyvän keskustelun suhde opetukseen eriytyy liikaa eikä tue mielekästä käytännön kehittämistä. Ilman tarvittavia yhtymäkohtia ja mielekästä soveltamista uudet ideat voivat vaikuttaa epärelevanteilta ja niiden arvo toiminnan kehittämisessä tai työn tukemisessa voi olla vaikea ymmärtää. Toisaalta liian ylätasolla tehdyt tavoitteen asettelut voivat johtaa erilaisiin ymmärryksiin ja sitä kautta eriytyneisiin käytännön toteutuksiin.

Jotta linkkiä ylätasolla määriteltyjen käsitteiden ja käytännön toiminnan välillä voidaan tehdä näkyväksi ja vahvistaa, käsitteitä voidaan määritellä paremmin huomioimaan paikalliset erityisyydet ja tekemään sisältöjä sitä kautta merkityksellisemmiksi. Tätä kutsutaan käsitteelliseksi kontekstoinniksi.

Käsitteellinen kontekstointi koostuu kolmesta toisiinsa linkittyvästä ulottuvuudesta. Ensinnäkin sisällön näkökulmasta osaamistavoitteita voidaan paikallisen määrittelyn avulla tehdä merkitykselliseksi sen suhteen,

a) miten osaamista perustellaan paikallisesta näkökulmasta,
b) mitä osaamisella tarkoitetaan sekä
c) miten osaamista on tarkoitus kehittää.

KÄSITTEELLINEN KONTEKSTOINTI

SISÄLTÖ

- Peruste: Miksi?
- Määritelmä: Mitä?
- Käytäntö: Miten?

KEINOT

- Painotus
- Tarkennus
- Kuvailu
- Laajennus

MUOTO

- Yleinen
- Tavoitekohtainen
- Vuosiluokkakohtainen
- Sisältöperustainen

Kuva 1. Käsitteellisen kontekstoinnin ulottuvuudet (Palsa, 2021).

Toinen ulottuvuus liittyy keinoihin ja kontekstoinnin tekemisen tapoihin. Mikäli osaamisen käsite on määritelty laajasti tai sen osa-alueet ovat epäselviä, kontekstoinnin avulla laajasti määriteltyjen osaamistavoitteiden tiettyjä osa-alueita voidaan tarkentaa tai niitä voidaan painottaa. Toisaalta kontekstoinnin avulla osaamista voidaan laajentaa paikallisesti tärkeiksi nähdyillä sisällöillä ja näkökulmilla. Lisäksi käsitteellisen kontekstoinnin avulla osaamiskäsitteitä voidaan määritellä ja kuvailla helpommin ymmärrettävällä tavalla.

Kolmas kontekstoinnin ulottuvuus kiinnittää huomiota puolestaan muotoon ja auttaa sitomaan osaamistavoitteet opetusta ohjaaviin suunnitelmiin sekä huomioimaan niiden rakenteet. Koska opetusta ohjaavat rakenteet voivat vaihdella paljonkin, tämä näkökulma on erityisen tärkeä ottaa huomioon, kun käsitteellistä kontekstointia tehdään eri koulutusasteilla ja osaamisaloilla. Opetussuunnitelman näkökulmasta tämä voi tarkoittaa osaamistavoitteiden kontekstointia yleisesti osaksi laajempaa opetusta, määrittelemällä osaamista suhteessa eri oppiaineisiin tai -aloihin, tarkentamalla osaamiskäsitteitä suhteessa opetuksen lähtökohtana oleviin tavoitteisiin tai nivomalla osaaminen paikallisesti merkitykselliseksi suhteessa opetuksen sisältöalueisiin. (Palsa, 2021.)

Osaamismerkit kontekstoinnin välineenä korkeakoulutuksessa

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat olleet ensimmäisten joukossa kehittämässä digitaalisia osaamismerkkejä sekä niitä hyödyntäviä oppimisprosesseja ja soveltavaa tutkimusta. Osaamismerkein ohjautuvan oppimisen malli (Brauer, 2019) pohjautuu Oppiminen Online - osaamisen kehittämisohjelmasta (2014–) saatuihin hyviin kokemuksiin. Oppiminen online (http://www.oppiminenonline.com/) on pelillistetty osaamisen kehittämisohjelma, jossa merkit haetaan ja myönnetään Open Badge Factory -järjestelmässä. Digitaalisten osaamismerkkien rakenne auttaa jäsentämään selkeät osaamistavoitteet, ohjaa yhdenmukaiseen kriteeriperusteiseen arviointiin ja kuvaa osaamisen osoittamisen käytännönläheisellä tavalla. Osaamisen osoittamisen tapa, siihen liittyvä ohjeistus ja merkkihakemukseen liitettävä todiste saavutetusta osaamisesta ovat konkreettisia välineitä kontekstoida opittavaa sisältöä sekä ottaa aidosti käyttöön saavutettu osaaminen autenttisessa tai sitä simuloivassa kontekstissa. Eri elementtejä painottamalla voidaan vaikuttaa niin opiskelijan motivaatioon kuin oppimisprosessin toiminnallisuuteen (Brauer, 2019). Osaamismerkkien avulla laajasti määriteltyjen osaamistavoitteiden tiettyjä osa-alueita voidaan tarkentaa tai niitä voidaan painottaa esimerkiksi paikallisesti tärkeillä sisällöillä ja näkökulmilla.

Oppiminen Onlinen kokemusten perusteella on luotu merkistöjä eri käyttötarkoituksiin yksittäisen korkeakoulun tietyn kurssin merkeistä (ks. esim. Brauer ym., 2020) aina oppilaitosmuotojen rajat ylittäviksi kansallisiksi osaamismerkkijärjestelmiksi kuten Open merkit (Korhonen ym., 2020a). Seuraavaksi esittelemme muutaman vähemmän esillä olleen merkkijärjestelmän.

Eri elementtejä painottamalla voidaan vaikuttaa niin opiskelijan motivaatioon kuin oppimisprosessin toiminnallisuuteen.

Sostra – pehmeät taidot näkyviksi osaamismerkein

Erasmus+ ohjelman osarahoittamassa SOSTRA (Soft Skills Training and Recruitment of Adult Educators) -hankkeessa etsittiin keinoja tukea ammatillisten opettajien pehmeiden taitojen (engl. *soft skills*) kehittymistä digitaalisten materiaalien avulla. Hankkeessa valittiin kaksivaiheisen verkkokyselyn (n=547)

pohjalta viisitoista pehmeää taitoa, joihin rakennettiin oppimateriaalin lisäksi digitaaliset osaamismerkit. Opetuksen toteutus rakennettiin MOOC (Massive Open Online Course) -tyyppiseksi, jolloin kukin osallistuja saa itsenäisessä tahdissa opiskella ja osoittaa osaamistaan omista tarpeistaan lähtien. Opettajille järjestetyissä koulutuksissa perehdyttiin pehmeiden taitojen maailmaan, itseohjautuvaan kurssiympäristöön ja osaamisen tunnustamisen hakuprosessiin. Opettajat hakivat eniten seuraavia osaamismerkkejä: 1) aktiivinen kuuntelu, 2) intohimo ja itsensä motivointi sekä 3) toisten kunnioittaminen. Osallistujat osoittivat osaamistaan monipuolisin ja multimodaalisin tavoin omaan opetusalaansa kytkettynä kuvaillen, miten he opettavat pehmeitä taitoja opiskelijoilleen työelämän vaatimukset niiden suhteen huomioiden. Pehmeät taidot tunnustetaankin tärkeäksi osaksi ammatillisten opettajien ja opettajaopiskelijoiden osaamista. (Ruhalahti & Korhonen, 2021.)

SOSTRA-hankkeessa laaditut osaamismerkit (https://sostra.eu/) ovat edelleen käytössä Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatillisen opettajankoulutuksen koulutuksissa. Niiden avulla ammatillisia opettajaopiskelijoita on ohjattu pehmeiden taitojen äärelle, tutustumaan osaamismerkkien hyödyntämiseen oppimisprosesseissa sekä osaamisen osoittamiseen, tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Osaamismerkit ammattikorkeakoulujen henkilöstön osaamista kehittämässä

Useat ammattikorkeakoulut ovat ottaneet merkit henkilöstön osaamisen varmistamisen tueksi. Yksi ensimmäisistä oman merkistön luoneista oli Lahden ammattikorkeakoulu ja LOVE - opettajuuden valmennusohjelma (Meriläinen, 2020). Oamk puolestaan hyödyntää Oppiminen Online -merkkejä.

HAMKissa on rakennettu osaamismerkkijärjestelmä kehittämään korkeakoulun vision ja strategian toteuttamisessa vaadittavaa henkilöstön osaamista. Merkit tekevät näkyväksi paitsi henkilökunnan myös koko HAMKin osaamista. Osaamismerkkejä on tehty eri osaamisalueilta, kuten tietosuoja, digitaalinen työskentely, O365-palvelut, visualisointi, digipedagoginen osaaminen ja tiedon käyttö. Henkilöstön kehittämisessä käytetään myös muiden hankkeiden tuottamia osaamismerkkejä, kuten eAMK-hankkeen osaamismerkkiperhettä ja Kopiraittilan tekijänoikeusmerkkejä. Osaamismerkkivalikoima laajenee vision osoittamaan suuntaan. Osaamismerkkien vaatiman osaamisen hankkimiseen henkilöstölle on toteutettu erilaisia työpajoja ja laajempia koulutuskokonaisuuksia, esimerkiksi digipedagogisen osaamisen verkko- ja monimuotokurssit. (HAMK, 2021.)

Osaaminen näkyväksi ePortfoliolla ja osaamismerkeillä

Osaamismerkkien yhteydessä puhutaan usein merkkien muodostamista miniportfolioista, jotka kokoavat yksilölliset osaamiskuvaukset yhteen. Osaamismerkkien ja ePortfolioiden suhde herättääkin miettimään, toimivatko osaamismerkit yksinään ePortfolioina. Kuvataanko ePortfolioissa osaamismerkkihakemuksissa osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen tarvittavaa osaamista? Ja onko ePortfolioita laadittu osaamismerkkien jakamista varten? Portfolioiden ja osaamismerkkien suhdetta voidaan tarkastella Barrettin (2010) portfoliokonseptiin peilaten ja todeta, että osaamismerkit ovat näyteportfolio, joka on monin menetelmin arvioitu hyödyntäen reflektiivistä itsearviointia, vertaisarviointia, opettajan arviointia ja mahdollisen asiantuntijan arviointia (Brauer & Korhonen, 2022).

HAMK ammatillisella opettajakorkeakoululla on kokeiltu ePortfolioiden käyttöä opettajaopiskelijoiden opinnoissa useana lukuvuotena (Korhonen ym., 2020a; 2020b). ePortfolioiden kautta opettajaopiskelijat ovat tehneet pedagogista osaamistaan näkyväksi muun muassa pedagogisten käsikirjoitusten avulla. Opettajaopiskelijat ovat liittäneet ansaitsemiaan osaamismerkkejä ePortfolioihinsa tunnustuksena osaamisestaan. Ja toisin päin – todisteeksi osaamisestaan he ovat liittäneet osaamismerkkihakemukseen linkin ePortfolioonsa, jossa osaamista on kuvattu digitaalisessa muodossa. Opettajaopiskelijat ovat kokeneet ePortfolioiden kautta oppimisen ja autenttisen osaamisen näkyväksi tekemisen motivoivana. Motivaatio ilmenee parhaimmillaan sisäisenä haluna kehittää omaa osaamista muun muassa ottamalla käyttöön ePortfoliot omassa opetustyössä ja käyttämällä opettajankoulutuksen aikana laadittua ePortfoliota jatkuvan oppimisen näkökulmasta myös opintojen jälkeen.

ePortfolioiden käyttö opetustyössä ei ole ongelmatonta eikä yksinkertaista (Korhonen ym., 2020a; 2020b). Opettajaopiskelijat vaativat melko paljon ohjausta ePortfolion käyttöönottamiseksi, joka ei liity pelkästään digitaaliseen osaamiseen. ePortfolio-työskentely vaatii omat osaamistavoitteensa, vertaisten kanssa tehtäviä oppimistehtäviä ja jatkuvaa palautetta opettajalta, jotta työskentelyn tavoitteet ja ePortfolion yleisö on selkeää ePortfolioiden laatijoille. Nämä ePortfolioiden käyttökokeilut osaamismerkkien kanssa ovat jättäneet ilmaan erityisesti kysymyksen siitä, miten molempien käyttöä perustellaan hyödylliseksi siten, että samalla ePortfolion sivulla näkyy paitsi kuvaus henkilön osaamisesta (osaamisen näyttö) myös tunnustus, että kyseessä oleva osaaminen on arvioitu (Korhonen ym., 2020a).

Pohdinta

Osaamisperusteiset mallit ja menetelmät konkretisoivat korkeakoulupedagogista kehittämistä erityisessä kontekstissa. Osaamismerkkejä hyödyntävät korkeakoulupedagogiset mallit auttavat ymmärtämään

1. millaista osaamista työelämässä tarvitaan,
2. miksi osaamisen kehittäminen on tärkeää sekä
3. mitä osaamisella tarkoitetaan (Brauer ym., 2020).

Sisältöjä tarkastellaan lähtökohtaisesti käytännön osaamisen ja miten-kysymysten kautta. Merkkien metadata, osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja -ohjeet sekä osaamisen osoittamisen tapa ovat tekstejä, jotka rakentavat yhteistä ymmärrystä opetuksen toteuttamisen, suunnittelun, kehittämisen, ohjaamisen ja arvioinnin uudistamiseksi. Näiden tekstien kirjoittaminen, niihin liittyvä taustatyö ja -keskustelut ovat merkityksellisiä korkeakoulupedagogiikkaa uudistavia prosesseja, joille tulee varata riittävästi aikaa (Brauer ym., 2020). Kun osaamiskäsitteet on määritelty ja kuvattu helpommin ymmärrettävällä tavalla, päästään myös opetusta ohjaavia asiakirjoja kehittämään käsitteellisen kontekstoinnin avulla (Palsa, 2021). Palsan (2021) kuvaamat osaamisperustaisen opetussuunnitelman kontekstointiin liittyvät mahdollisuudet ovat tunnistettavissa myös osaamismerkkejä soveltavassa korkeakoulupedagogisessa kehittämisessä.

Digitaaliset osaamismerkit on tunnistettu monitasoisena välineenä, joka on hyödyksi niin koulutuksen suunnittelijalle kuin oppijalle oppimisprosessin tukena (Brauer, 2019; Korhonen, 2020). Opetussuunnitelmatyössä merkkikehitystä on hyödynnetty ammatillisen opettajankoulutuksen lisäksi esimerkiksi Oulun yliopistossa (Brauer ym., 2020). Korkeakoulupedagogisen kehittämisen suunnasta osaamismerkit strukturoivat osaamisperusteista kehittämistä (Brauer ym., 2020), jota sinällään voi olla vaikea hahmottaa kielellisesti hajanaisen käsitteistön ja vakiintumattomien käytänteiden myötä (Brauer, 2021). Merkkien suunnittelussa selkeä rakenne ja hyväksi havaitut käytännöt ohjaavat sanoittamaan esimerkiksi osaamistavoitteet ja arviointikriteerit yhdenmittaisella tavalla. Osaamisen osoittamisen tapa ja sen kuvaus ovat kuin tuplavarmistus, että kaikki opetushallinnosta opiskelijaan ovat ymmärtäneet kulloinkin kyseessä olevan osaamisen samalla tavalla. Opiskelijan siirtyessä työelämään merkit kommunikoivat edelleen konkreettisesti ja todistuksia syvällisemmin korkeakoulutuksessa saavutettua osaamista. Malli mahdollistaa sekä pro- että reaktiivisen työkalun suunnitella ja tukea erilaisia osaamisen kehittämisen polkuja yksilöille, koulutuksen järjestäjille ja työnantajille.

ePortfoliot ja osaamismerkit auttavat ymmärtämään jatkuvan oppimisen konkreettisena prosessina. Käytännössä se tarkoittaa kehittymissuunnitelman

tekemistä, oman osaamisen reflektointia, henkilökohtaisen kasvun tarkastelua ja suunnitelmallista ePortfolion hyödyntämistä myös opintojen jälkeen (Korhonen, 2020). Osaamismerkit ja niiden avulla strukturoidut prosessit toimivat tukirakenteena, kun hyödynnetään henkilökohtaisia oppimisympäristöjä oppimisessa. Osaamismerkein ohjautuva oppimisprosessi sisältää myös teknologisesti toteutetun ajantasaisen ohjauksen (Korhonen, 2020). Molemmat näkökulmat, ePortfoliot ja osaamismerkit, sisältävät vahvan yksilöllisen osaamisen näkyväksi tekemisen tavoitteen ja henkilökohtaisen oppimisympäristön (Brauer & Korhonen, 2022). Julkinen tunnustus kannustaa käyttämään omaa osaamista, näkemään uusia mahdollisuuksia ja kasvamaan asiantuntijana.

Opiskelijan siirtyessä työelämään merkit kommunikoivat edelleen konkreettisesti ja todistuksia syvällisemmin korkeakoulutuksessa saavutettua osaamista.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet käsitteellisen kontekstoinnin ja osaamismerkkien välistä suhdetta teoriaa ja käytäntöä mallintavien esimerkkien kautta. Tarkastelun kautta avartuu kaksi tapaa ymmärtää lähestysmistapojen välistä suhdetta: osaamismerkistöt käsitteellisenä kontekstointina sekä osaamismerkistöjen käsitteellinen kontekstointi.

Ensinnäkin osaamismerkistöt voidaan nähdä käsitteellisen kontekstoinnin yhtenä muotona. Käsitteelliselle kontekstoinnille ei ole yhtä ja ainoaa tapaa vaan sitä voi tehdä eri tavoin ja laajuuksin. Kontekstoinnin avulla on mahdollista kiinnittää huomiota erityisesti johonkin tiettyyn ulottuvuuteen. Perustetason näkökulmasta käsitteellinen kontekstointi korkeakoulupedagogiikassa auttaa luomaan yhteyksiä työelämän kanssa. Esimerkiksi yhteistyö paikallisten työelämän edustajien kanssa auttaa merkityksellistämään osaamistavoitteita. Määritelmätason kautta osaamismerkistöt voivat kontekstoida, mitä osaamisella tarkoitetaan, ja jäsentää sitä kautta selkeät osaamistavoitteet. Osaamismerkistöjen kontekstointi antaa mahdollisuuden sitoa osaaminen suhteessa ajankohtaisiin ilmiöihin ja nouseviin osaamistarpeisiin. Tämä voi vahvistaa merkistöjen relevanssia ja tukea niiden pitkäikäisyyttä. Osaamismerkistöjen kautta koulutustarjonnan suunnittelu voi olla joustavampaa kuin perinteisen

opetussuunnitelmatyön kautta. Käytännön tasolla osaamismerkistöt auttavat käsitteellisesti kontekstoimaan osaamisen kehittämisen erilaisia tapoja ja polkuja, joilla toivottu osaaminen on mahdollista saavuttaa. Erityisen tärkeää kontekstointi on suhteessa työelämään, jolloin tehtävien tulee olla tarpeeksi laajoja ja haastavia mutta toisaalta myös joustavia suhteessa aikaan ja paikkaan.

Toisaalta osaamismerkistöt luovat pohjan edelleen kontekstoinnille. Osaamismerkistöjen monipuolisuus kuvastaa, kuinka käsitteellistä kontekstointia voi tehdä eri laajuisena riippuen tarpeesta ja lähtökohdasta. Tästä esimerkkinä ovat laajat oppilaitosmuotojen rajoja ylittävät kansallisen tason osaamismerkkijärjestelmät sekä yksittäisen korkeakoulun tietyn kurssin tarpeisiin luodut merkit (ks. esim. Brauer ym., 2020). Lähtökohtana opetuksen käsitteelliselle kontekstoinnille voivat olla laajemmat opetusta ohjaavat asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat, ja osaamismerkistöjä voidaan tarvittaessa kontekstoida edelleen paikallisesti merkityksellisellä tavalla. Kontekstointia voi tehdä myös yksilötasolla, kun tuetaan opiskelijan mahdollisuutta valita hänelle itselleen olennaiset osaamisen kehittämiskohteet tai tarjotaan mahdollisuus osoittaa osaamistaan omassa työssään soveltaen. Erityisesti tämä on tärkeää tilanteessa, jossa halutaan vahvistaa teoriassa tai ylätason opetussuunnitelmissa esitettyjen käsitteiden ja käytännön opetuksen välistä suhdetta tai edistää yhteistä ymmärrystä laajasti määritellyistä opetuksen tavoitteista. Kriteeriperusteisissa osaamismerkeissä ja ePortfolioissa on potentiaalia myös rekrytointien ja henkilöstösuunnittelun, jatkuvan oppimisen ja työprosessien tehostamisen tukirakenteeksi. Osaamismerkit vahvistavat motivaatiota osaamisen kehittämiseen ja kokoavat osaamisen näkyväksi henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien ja ePortfolioiden muodossa. Merkkien hyödyt tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittävässä jatkuvassa oppimisessa on todennettu. (Brauer & Korhonen, 2022.)

Osaamismerkistöjen näkökulmasta tehty tarkastelu on auttanut meitä hahmottamaan käsitteellisen kontekstoinnin mahdollisuuksia korkeakoulupedagogian kehittämisessä. Sisällöllisesti käsitteellinen kontekstointi auttaa

a) perustelemaan osaamisen tarvetta paikallisesti merkityksellisellä tavalla kuvailemalla, miksi tietyn osaamisen kehittäminen on tärkeää,
b) määrittelemään osaamista paikallisesti merkityksellisellä tavalla kuvailemalla, mitä osaamisella tarkoitetaan ja
c) kehittämään opetuksen ja opiskelun käytäntöjä kuvailemalla paikallisesti, kuinka osaamista kehitetään käytännössä (Palsa, 2021).

Vastaavasti osaamismerkit ovat väline, joka auttaa sekä opetussuunnitelmatyössä että käytännön toteutuksissa ymmärtämään konkreettisesti työelämässä tarvittavia monimuotoisia ja muuttuvia osaamisia (Brauer & Korhonen,

2022). Osaamismerkistöjen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on ohjata yhdenmukaiseen kriteeriperusteiseen arviointiin, joka on tärkeä lisä käsitteellisen kontekstoinnin sisällölliseen ulottuvuuteen. Näin voidaan paremmin kiinnittää huomiota siihen, kuinka osaamista tulisi arvioida eri konteksteissa mielekkäällä tavalla. Sisällöllisestä näkökulmasta kontekstoinnin eri ulottuvuudet tukevat osaamisperustaisen opetuksen monipuolista ja kattavaa suunnittelua korkeakoulutuksessa.

Osaamismerkistöjen kautta koulutustarjonnan suunnittelu voi olla joustavampaa kuin perinteisen opetussuunnitelmatyön kautta.

Lähteet

Barrett, H. (2010). Balancing the two faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, *3*(1), 6–14. http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/161/102

Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-Driven Learning –Competence-based Professional Development for Vocational Teachers* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-110-1

Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles, *Education + Training*, *63*(9), 1376–1390. https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216

Brauer, S., & Korhonen, A.-M. (2022). 360 Degree View on Digital Open Badge-Driven Learning. Teoksessa D. Piedra (toim.), *Innovations in the Design and Application of Alternative Digital Credentials* (ss. 95–130). IGI Global. http://doi:10.4018/978-1-7998-7697-7.ch005

Brauer, S., Siklander, P., Impiö, N., & Vuopala, E. (2020). Osaamismerkit arvioinnin menetelmänä – uutta ajattelua opetussuunnitelmiin. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä. *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa -käsikirja*. Jyväskylän yliopistopaino.

European Union, EU. (2018). ”Recommendation on key competences for lifelong learning”. *Official Journal of the European Union* C 189, 1–6.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(4), 417–425.

HAMK (2021). *Osaamismerkit HAMKissa*. https://digipedaohjeet.hamk.fi/ohje/osaamismerkit/

Hirsh, Å., Nilholm C., Roman H., Forsberg, E., & Sundberg, D. (2020). Reviews of teaching methods – which fundamental issues are identified? *Education Inquiry*, *13*(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1839232

Korhonen, A.-M. (2020). *Designing scaffolding for personal learning environments: Continuous learning perspective in vocational teacher education context*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub. https://www.utupub.fi/handle/10024/150210

Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., Lakkala, M., & Veermans, M. (2020a). Vocational student teachers' self-reported experiences in creating ePortfolios. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *7*(3). https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.2

Korhonen, A.-M., Ruhalahti, S., & Niinimäki, J. (2020b). Finnish Vocational Teachers' Competences Made Visible by Open Badges. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *20*(6). https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i6.3138

Meriläinen, J. (2020). Open Badge-osaamismerkit LAMKissa. Esitys. https://prezi.com/9edft-c8w4xtq/open-badge-osaamismerkit-lamkissa/

Palsa, L. (2021). *Developing a Theory of Conceptual Contextualisation of Competence-based Education: A Qualitative Study of Multiliteracy in the Finnish Curriculum Framework* [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-263-4

Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana – Näkökulmia osaamisperusteisuudesta käydyn keskustelun arvolähtökohtiin. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, *21*(3), 25–34. https://journal.fi/akakk/article/view/87499

Ruhalahti, S., & Korhonen, A.-M. (2021). Pehmeät taidot ammatillisen opettajan osaamisalueena. *HAMK Unlimited Professional*. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202102195449

Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 160–179). WSOY.

5.
Korkeakoulun johtamistyön pedagoginen luonne

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN – KORKEAKOULUN JOHTAJAN TYÖ VAI YHTEISÖN TAPA TOIMIA?

Kimmo Mäki

Pedagoginen johtaminen rakentuu suhteissa ja rakenteissa

Korkeakoulujen pedagogisessa yhteisössä johtamistyö saa uudenlaisen näkökulman, kun sitä tarkastelee ja lähestyy vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä (Bass ym., 2008). Johtamisen tutkimus ja kehittämishankkeet ovat nostaneet esille johtamistyön sosiaalisen konstruktion luonteen, joka on sidoksissa kontekstiinsa (Juuti, 2018). Johtamista on alettu tarkastella yhteisöllisenä tapahtumana, jossa johtajuus nähdään jaettuna, hajautettuna, kollektiivisena, monikollisena ilmiönä. Siihen ovat osallisia kaikki organisaation jäsenet, eivät pelkästään positiopomot. (Diefenbach, 2019; Dignan, 2019.)

Samansuuntaista kehitystä tukee käsite yhteisöohjautuvuus, jossa pääpaino on organisaatioyhteisön omalla toiminnalla ja kehittymisellä. Ihmisen toiminnan nähdään tapahtuvan aina tietyissä puitteissa, systeemissä, ja koko organisaation on tuettava hajautettua päätöksentekoa ja vastuun ottamisen mahdollisuutta (Salovaara, 2020). Yhteisöohjautuvuuden käsite tuo esiin organisaation kokonaisrakenteen tarkastelun tarpeellisuuden ja siirtää katseen yksittäisen johtajan toiminnasta laajemmalle.

Onko yhteisöohjautuvuudessa kyse yhteisön toimijoiden toimintamahdollisuuksista ja kyvyistä vai tietynlaisesta organisoitumisen tavasta organisaatiossa? Itseohjautuvuudessa henkilöllä on kyky toimia omaehtoisesti ilman ulkopuolista ohjausta ja kontrollia. Yhteisöohjautuvuudessa ryhmällä on kyky toimia niin ikään omaehtoisesti ilman ulkopuolista ohjausta ja kontrollia. Jos tavoittelemme rakenteellisia ratkaisuja yhteisöohjautuvuuden suhteen korkeakouluissa, tarvitsemme itseorganisoitumista. Tällöin kyseessä on organisaatio, jossa hierarkkisuutta ja esihenkilöiden valtaa on radikaalisti vähennetty ja muokattu yhteisöllisempään suuntaan. Itseorganisoituminen ei ole kaaosta ja rakenteiden puutetta vaan erilainen tapa organisoitua (Martela, 2021).

Jos hahmottaa pedagogista johtamista korkeakoulukontekstissa suhteiden ja rakenteiden kautta, sana pedagoginen on käsiteparissa aivan keskeinen.

Korkeakoulujen ymmärrys korkeakoulupedagogiikasta on ratkaisevan tärkeä. Sillä tulee olla korkeakoulun strategiassa keskeinen asema. Sen tulee näkyä opiskelijalähtöisenä otteena opetus- ja ohjauskulttuurissa, rakenteellisissa opintoja edistävissä ratkaisuissa, tilakysymyksissä, opettajayhteisön asenteissa ja osaamisessa, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ytimessä sekä työelämäläheisessä työskentelyssä. Pedagogisella johtamistoiminnalla mahdollistamme yhteisen ymmärryksen saavuttamisen korkeakoulupedagogisessa työssämme.

Käytän tässä artikkelissa käsitettä pedagoginen johtamistoiminta ja tarkoitan sen koskettavan jokaista korkeakouluyhteisön jäsentä. Se ei ole vain johtajien toimintaa, vaan koko henkilöstö osallistuu siihen, ja sitä tapahtuu vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostoissa ja digiympäristöissä. Käytän artikkelissa johtajanimikettä ja tarkoitan sillä kaikkia korkeakoulun johtajapositioita koulutuksen ja tutkimuskehittämistoiminnan lähijohtajista rehtoraattiin saakka.

Olen ollut mukana tutkimassa ammattikorkeakouluopettajan työn arkea kolmessa vaiheessa:

vuosina 2009–2013

- Haaga-Helia ja OAJ
  Kiviä ja keitaita -tutkimusraportti (N=1622)

vuosina 2018–2019

- Haaga-Helia ja OAJ
  Kiviä ja keitaita 2 -tutkimusraportti; (N= 961)

vuosina 2020–2021

- Haaga-Helia, OAJ ja Itä-Suomen yliopisto
  Digiä ja keitaita -tutkimusraportti N= 924 (ammattikorkeakoulussa työskenteleviä 73 %, yliopistoissa opetustyötä tekeviä 27 %)

Kaikki tutkimukset ovat kohdistuneet korkeakouluopettajan pedagogiseen osaamiseen ja TKI-osaamiseen, työn hallintaan, työssäjaksamiseen, resiliensiin ja korkeakoulun johdon tukeen opettajan työssä.

Tässä artikkelissa nostan näistä raporteista esiin korkeakoulujohtamisen ja pedagogisen tuen kokemuksia ja teen tulkintaa pedagogisen johtamisen tilasta korkeakoulun arjessa.

Pedagogisesti johtamista? Pedagogiikan johtamista? Pedagogien johtamista?

Pedagoginen johtaminen on perinteisesti jäsennetty kahteen traditioon. Af Ursin (2012) paikantaa ne seuraavasti:

1. pedagogiseen johtajuuteen opetusorganisaatiossa (mm. Vaherva, 1982; Barnett & Long, 1986; Erätuuli & Leino, 1992) sekä
2. johtajuuteen henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina (mm. Their, 1994; Duignan & Macpherson, 2009; Smyth, 2009).

Johtajuus organisaatiossa (1) sisältää opetustoiminnan järjestämistä, valvomista ja ohjaamista. Toisaalta oppilaitosympäristössä kehittyvä johtajuus kasvaa yhteisön jakamista uskomuksista ja arvoista. Johtajan tarve kasvuun ja kehitykseen on sidoksissa muun henkilöstön kasvuun ja sen tukemiseen. Tässä traditiossa korostuu pedagogiseen sisältöön liittyvän organisaation perustehtävän erityisyys sekä johtamisen osallistava ja jaettu luonne.

Elfving ja muut (2021) nimeävät ilmiön pedagogiikan johtamiseksi. Miten korkeakoulupedagogiikka näkyy korkeakoulun strategiassa? Miten johdan, jotta oppijoiden olisi mahdollisimman hyvä oppia ja opiskella? Tällöin kyseeseen tulevat esimerkiksi erilaiset opetuksen järjestelyihin liittyvät rakenteet, valinnat ja tekniset käytännöt. Pedagogiikan johtamisella on vaikutuksensa korkeakoulun käsitykseen oppijasta, opettajuudesta, osaamisesta ja arvioinnista.

Johtajuus henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprosessina (2) sisältää muun muassa esihenkilön kyvykkyyden ohjata henkilöstöä kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, ohjata ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Samaa kohtaamistaitoa tarvitaan opettajan ja opiskelijan välillä. Pedagogisella johtamisella on suora kytkös oppivan työyhteisön toimintaan ja voimaantumiseen työssä. (Af Ursin, 2012; Taipale, 2004.) Pedagogisella johtamisella on myös merkityksensä pedagogista identiteettiä korostavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisessa (Korhonen ym., 2011).

Elfving ja muut (2021) jäsentävät edellä mainitun pedagogiseksi johtamiseksi. He kysyvät, miten johdan, jotta kukin työyhteisömme jäsen voi oppia? Kyse on työyhteisön jäsenten oppimista edistävien johtamis- ja työkäytäntöjen kehittämisestä esimerkiksi kokouksissa, seminaareissa ja muissa työyhteisön yhteisissä hetkissä.

Henkilöstöä kasvattava yhteistyöprosessi on myös pedagogisen yhteisön johtamista. Miten johdan, jotta voimme kokea olevamme pedagoginen

yhteisö? Oppilaitos on pedagoginen asiantuntijayhteisö, jonka työn ytimessä on oppimisen mahdollistaminen. Pedagogisen yhteisön johtamisessa on kyse siitä, miten yhteisöön liittyvien toimintojen, tilanteiden ja kohtaamisten avulla mahdollistetaan se, että yhteisö voi toimia pedagogisesti (Elfving ym., 2021).

Korkeakoulun pedagogisen johtamistoiminnan linjakkuus taataan sillä, että eri asioiden johtamistapojen on syytä olla myös linjassa keskenään. Jos korkeakoulun pedagoginen brändi ja toimintamalli korostavat sosiaalista konstruktionismia, itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallisuutta, sen henkilöstön johtamisessakin tulee noudattaa samoja osaamisen johtamisen ratkaisuja (vrt. Hyyryläinen ym., 2020). Pedagoginen johtamistoiminta ulottuu parhaimmillaan myös pedagogisen ajattelutavan ja toimintamallien soveltamiseen henkilöstöjohtamisessa.

Pedagogista johtamista tapahtuu verkostoissa silloinkin, kun varsinaisia johtajarooleja ei ole tai ne hämärtyvät mosaiikkimaisessa asiantuntijatyössä. Tuolloin kehittävä toiminta rakentuu asiantuntijoiden välille konsultatiivisena vaikuttamisena ja yhteiskehittelynä. (Af Ursin, 2012; Mäki, 2012.) Pedagoginen johtamistoiminta tapahtuu yhteiskehittämisen toimintana asiantuntijatyössä. Se tapahtuu eri organisaatioiden rajapinnoilla, verkostoissa, hetkellisissä ryhmittymissä. Kyse voi olla kollegoiden ohjaamisesta, tutoroinnista, mentoroinnista tai ulkoiseen ympäristöön suuntautuvien yhteyksien ylläpitämisestä ja yhteiskehittämisestä.

Pedagogista johtamista tapahtuu verkostoissa silloinkin, kun varsinaisia johtajarooleja ei ole.

Korkeakouluopettajien ja johtajien kokemukset pedagogisesta johtamistyöstä

Kiviä ja keitaita -tutkimuksissa **korkeakouluopettajien kokemukset** johdon tuesta polarisoituivat. Kulminaatiopisteet olivat työaikasuunnittelu ja sen suhde kokemukseen autonomisuudesta sekä kokemus omistajuudesta työn kehittämiseen.

Korkeakouluopettajien kokemukset epäonnistuneesta korkeakoulutyön johtamisesta piirsivät esihenkilötyöstä kuvaa, jossa johtamistyön tavoite oli opetustyön järjestäminen ja sen turvaaminen koko lukukaudeksi. Työt valuivat ”jostakin ylhäältä”, työsuunnitelmia korjattiin kuulematta

opettajaa ja suunnitelmat täytetiin opetustyöllä lukukauden alussa. Näin itsensä kehittämiseen ja TKI-työhön ei koettu jäävän aikaa. Korkeakouluopettajat kokivat, että työaikasuunnitelmien rakenteet ohjasivat yksilökeskeiseen työskentelykulttuuriin, kun taas juhla- ja kehityspuheissa korostettiin pari-opettajuutta ja yhteisöllisisä työtapoja. (Mäki ym., 2019.)

Toimivan pedagogisen johtajuuden koettiin mahdollistavan oman ja yhteisön osaamisen kehittämisen sekä monipuolisen työnkuvan, jossa yhdistyvät TKI ja opetustyö. Lähijohdon koettiin kantavan huolta henkilöstönsä työssä jaksamisesta. Johtamistyö oli jaettua ja neuvottelevaa, ja siinä yhdessä tulkittiin tavoitteita ja pedagogisia keinoja saavuttaa kyseiset tavoitteet. Lähijohdolla koettiin olevan kykyä ohjata yhteisöllisesti yhteisiin päämääriin. (Mäki ym., 2019.)

Johdon kokemukset pedagogisesta johtamistyöstä olivat niin ikään polarisoituneita. Suhde korkeakoulupedagogiikkaan ja ymmärrys siitä jakoivat lähijohdon käsityksiä oman työn fokuksista.

Opetus- ja ohjaustyön järjestelijöinä itsensä kokevat esihenkilöt eivät nähneet työssään sidosta pedagogiikkaan. Sen koettiin kuuluvan opettajien työhön eikä siitä käyty keskusteluja. Työn keskeinen tavoite oli saada omassa koulutusohjelmassa aikaiseksi sujuva ja onnistunut opetusvuosi. Asioiden, ihmisten ja opetusjärjestelyiden kuvioiden pyörittäminen täytti työajan. Opetustyön järjestelijät kokivat työssään uupumista, kun päivät täyttyivät tulipalojen sammutteluista ja ylhäältä valuvista lisätöistä. Johtaminen tuki vallalla olevaa korkeakoulun toimintarakennetta ja kehittämisen näkökulma puuttui niin opettajien työstä kuin koko korkeakoulun työkulttuurista. (Mäki ym., 2019.)

Sen sijaan pedagogisina esihenkilöinä itsensä jäsentävät johtajat kohdistivat työnsä fokuksen henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja sen tukemiseen sekä opiskelijoiden oppimista edistäviin toimenpiteisiin ja työelämäkumppanien kanssa tehtävän TKI:n mahdollistamiseen. He jäsensivät osaamisen johtamisen pedagogiseksi toiminnaksi henkilöstönsä kanssa ja kantoivat huolta opettajiensa jaksamisesta. Pedagogisesti orientoituneet lähijohtajat kokivat tärkeäksi johtaa opetussuunnitelmatyötä yhteistoiminnallisesti, sillä nämä nähtiin foorumeiksi, joissa yhdessä keskusteltiin ja neuvoteltiin korkeakoulupedagogiikasta. Johtamistyö pyrki uudistamaan korkeakoulun pedagogisia rakenteita, toimintaa ja opettajien osaamista. Kyseessä oli korkeakoulupedagogisen toiminnan mahdollistava johtaminen. (Mäki ym., 2019.)

Pedagogisesti orientoituneet lähijohtajat kokivat tärkeäksi johtaa opetussuunnitelmatyötä yhteistoiminnallisesti.

Pedagogisen johtamisen negatiivisena kokevilla korkeakouluopettajilla oli **korkeakoulukeskeinen ja sisältösuuntautunut työorientaatio**, joka rakentui opetustyön tärkeydestä, substanssitietoa jakavasta työotteesta ja opettajajohtoisista opetusratkaisuista. Työn luonnollisena kontekstina nähtiin luokkamuotoinen toiminta. Tällä työorientaatiolla on samanlaiset lähtökohdat kuin opetus- ja ohjaustyön järjestelyjä korostavilla esihenkilöillä, joita kyseinen opettajajoukko kritisoi.

Positiivisen kokemuksen pedagogisesta johtamisesta saaneilla korkeakouluopettajilla oli **oppimissuuntautunut ja TKI painotteinen** käsitys omasta työstään. Heidän työnsä oli usein projektisoitua, ja tutkimus, kehittämistyö ja opetus integroituivat työmuodoissa. Työskentelytavat olivat verkostomaisia, yhteistoiminnallisia ja yhteiskehittelyä edistäviä kollegoiden, opiskelijoiden ja sidosryhmien kanssa. Opetusote oli pääosin fasilitoivaa. He kokivat olevansa moniosaajia, ja työn ytimessä oli monipuolinen kuva korkeakoulupedagogiikasta. TKI-orientaation omaavien opettajien myönteinen palaute johtamisesta kohdistuikin korkeakoulupedagogisen orientaation omaavien johtajien työhön ja työotteeseen.

Etävaihe

Nopea siirtymä etäopetukseen ja etäopetusvaihe vuonna 2020 korostivat opettajien ja johtajien erilaisia työorientaatioita. Etäjaksot nostivat esille opettajiston digipedagogiset taidot ja kyvykkyyden luoda oppimistiloja digitaalisiin ympäristöihin. Opettajat joutuivat tähän työrupeamaan useista eri lähtökohdista. Toisilla oli jo pitkä kokemus digipedagogisesta työstä, toiset olivat vältelleet digiloikan ottamista viime hetkeen saakka. Avainasemaan nousivatkin kunkin korkeakoulun mahdollisuudet tukea osaamiseltaan heterogeenistä opettajistoa. Niin yliopisto- kuin ammattikorkeakoulunkin opettajat kokivat saaneensa digipedagogista tukea heti etäopetusjakson alusta alkaen. Positiivista palautetta annettiin digimentoritoiminnasta ja erilaisista korkeakoulupedagogista työtä ohjaavista videoista, jotka tarjosivat digityövälineitä. Pedagoginen johtaminen konsultoivana työotteena korostui kollegiaalisessa vertaistuessa uusien oppimisympäristöjen ja työkalujen haltuunoton suhteen. (Mäki ym., 2021.)

Lähijohdon pedagoginen toiminta sai kiitosta nopeasta tavoitettavuudesta. Lähijohto piti säännöllisesti yhteyttä etänä toimivaan yhteisöönsä, ja kahdenkeskisiin keskusteluihin oli mahdollista järjestää aikaa. Merkittäväksi tuen muodoksi nousivat lähijohdon organisoimat virtuaalikohtaamiset, joissa jaettiin jaksamisen kokemuksia ja digipedagogisia ratkaisuja sekä pohdittiin

tulevia opetustilanteita yhdessä. Vaikka työskenneltiin etäpisteillä, edellä mainituissa hetkissä koetiin yhteisöllisyyttä. (Mäki ym., 2021.)

Ylimmän johdon toiminta koettiin etäjaksojen aikana ristiriitaiseksi ja negatiiviseksi. Ulkoisessa viestinnässä annettiin positiivinen kuva poikkeusajan työskentelystä ja sen sujuvuudesta, mutta sisäisesti etäopetukseen siirtyminen aiheutti suuria käytännön hankaluuksia ja kuormittavuutta. Ylimmän johdon nähtiin kantavan huolta pelkästään opiskelijoiden jaksamisesta. Tukea työhyvinvointiin ja uusien digityövälineiden haltuunoton resursointiin ei koettu löytyvän. Tyytymättömyyttä herättivät niukat aikaresurssit, jotka estivät osallistumasta digivalmennuksiin. Myös työn suunnitteluun meni enemmän aikaa, kun digitaalisiin työvälineisiin tuli perehtyä ja rakentaa opetus uudestaan. Tätä ei huomioitu työajan johtamisessa. (Mäki ym., 2021.)

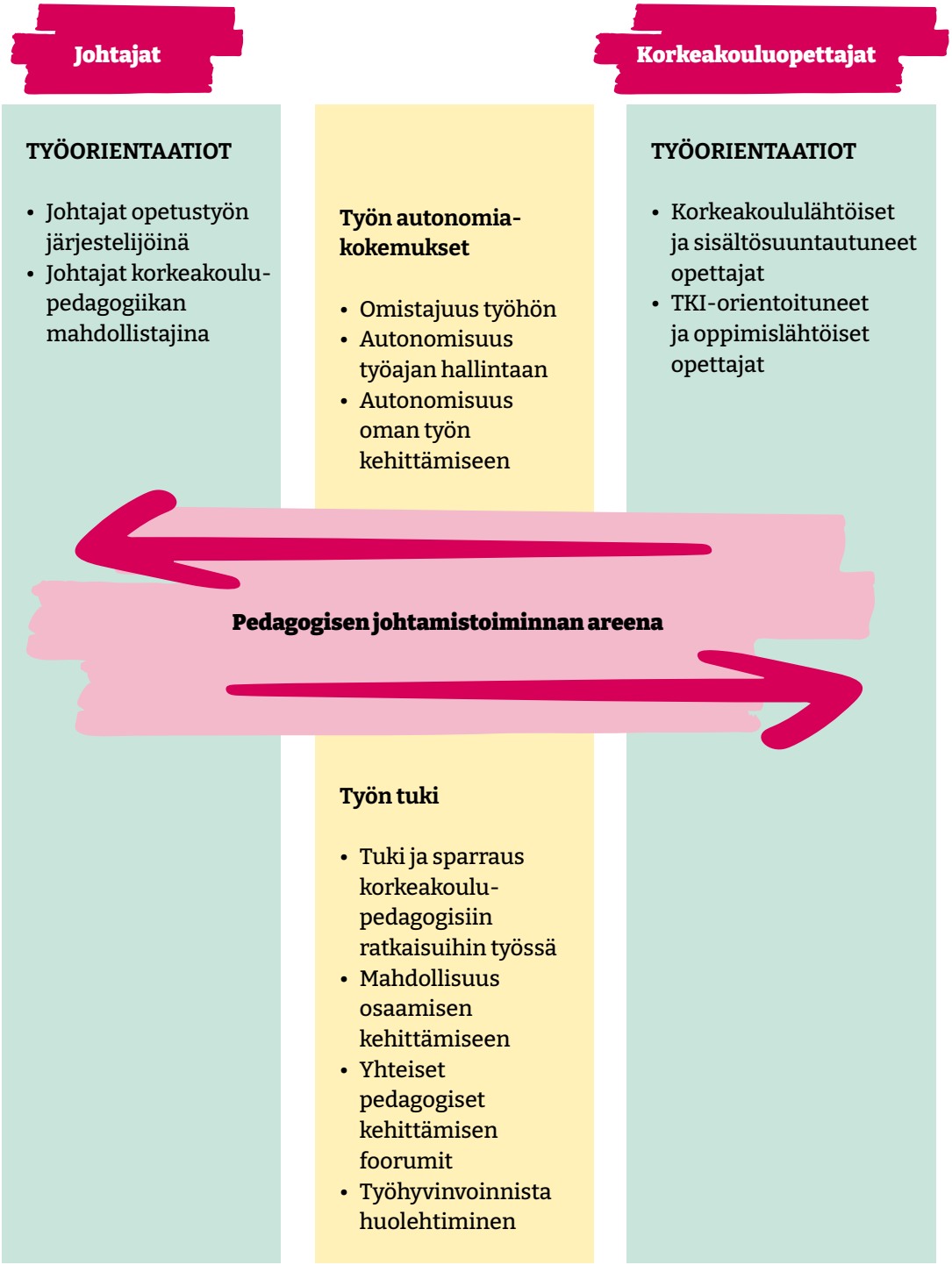
Opettajien kokemuksia pedagogisen johtamisen tuesta ohjasivat tässäkin tapauksessa erilaiset työorientaatiot. Poikkeusajan selviytyjien taustalta on havaittavissa, että opettajan työkuva rakentuu oppimislähtöisyyttä korostavaan työotteeseen (vrt. Murtonen, 2017). Fasilitoiva, ohjaava ote yhdistettynä riittäviin tai erinomaisiin digipedagogisiin taitoihin kantoi opettajat yli poikkeuksellisen ajan. Kuormittavuutta kyllä löytyi mutta sen kanssa pärjäsi, ja kollegoiden sekä johdon tukea pidetiin merkittävänä voimavarana. (Mäki ym., 2021.)

Sisältösuuntautuneesti (ks. Murtonen, 2017) orientoituneet korkeakouluopettajat siirsivät luokkamuotoisen, opetuspainotteisen työnsä verkkoon ja kokivat ”mustat ruudut” zoomeissa ja teamseissa turhauttavina. Opiskelijoita ei saatu opetustilanteissa mukaan ja korkeakouluopettajat kokivat työnsä olevan puhuvan pään toimintaa mustaan tyhjyyteen. Työ koettiin hyvin kuormittavana, eivätkä opettajat kokeneet saavansa tukea sisällölliseen kehittämiseen ja uupumiskokemuksiinsa. (Mäki ym., 2021.)

Pedagoginen johtaminen rakentuu suhteissa

Pedagogisen johtamistoiminnan onnistuminen on kiinni korkeakoulutoimijoiden korkeakoulupedagogisesta ymmärtämisestä ja kyvykkyydestä (ks. kuvio 1). Ratkaisevaa on, miten korkeakoulun eri johtotasot ymmärtävät ja mieltävät korkeakoulupedagogiikan omassa työssään.

Jos johto katsoo, että korkeakoulupedagoginen osaaminen kuuluu opettajalle ja pedagoginen toiminta opettajan ja opiskelijan väliseen toimintakontekstiin, opettajan työn sisällöllinen tuki ja kehittäminen jäävät vajaaksi. Näin orientoituneet esihenkilöt eivät jäsennä yhteisönsä johtamista eivätkä yhdessä kohtaamisen tiloja ja paikkoja (mm. yksikkökokoukset ja erilaiset työryhmä) pedagogisesti. Yhteiset tilanteet ovat harvemmin yhteistoimintaa,



Kuvio 1. Korkeakoulun pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat tekijät.

yhteiskehittämistä ja yhdessä oppimista. Johtaminen on yksin toteutettua toimintaa, ei yhteisesti jaettua. Johto voi vältellä pedagogisia keskusteluja opettajien kanssa vedoten korkeakouluopettajan työn korkeaan autonomisuuteen. Kyseessä on kuitenkin väärin ymmärretty autonomisuus, joka jättää opettajan yksin selviytymään.

Johtajat, jotka näkevät korkeakouluyhteisön oppivana yhteisönä, hahmottavat korkeakoulupedagogiikan monipuolisesti. Opettaja ja opiskelija -toimintakontekstien lisäksi pedagogista johtamistoimintaa tapahtuu henkilöstön kehittämisen foorumeissa. Yhteiset kehittämispäivät ja yksittäiset kehityskeskustelut saavat pedagogisen luonteen, kun niihin valmistaudutaan muotoilemalla osaamisen kehittämistä edistäviä pedagogisia menetelmiä. Kohtaamiset rakentuvat yhteistoiminnan ajatukselle, jossa kullakin on vastuunsa ja velvollisuutensa panostaa yhteisen korkeakoulupedagogisen toiminnan kehittämiseen. Opettajat odottavat esihenkilöiltään pedagogista tukea ja reflektoivia keskusteluja, ilman että syntyy kokemuksia korkeakouluopettajan työn autonomian vaarantumisesta. Pedagoginen johtamistoiminta on parhaimmillaan korkeakouluyhteisöä kasvattava yhteinen prosessi. Se ohjaa korkeakoulua yhteisöohjautuvuuden suuntaan (vrt. Martela, 2021; Salovaara, 2020).

Johtamisodotuksilla (Mäki, 2017) on merkittävä vaikutus koettuun johtamiseen ja johtamistyön mahdollistamiseen organisaatioissa. Näin on myös korkeakouluissa. Se, miten opettajat suhtautuvat työhönsä, opettajuuteen ja korkeakoulupedagogiikkaan, muovaavat heidän johtamisodotuksiaan ja -kokemuksiaan (ks. kuvio 1).

Näiden pohjalle muodostuu opettajaheimoja (Mäki, 2012), jotka herkästi siiloutuvat isossa korkeakoulussa. Opettajaheimot, joilla on eri työorientaatio, voivat mahdollistaa tai estää toimivaa pedagogista johtamistyötä. Usein opettajanäkökulmasta on vaikea erottaa johtamisodotuksia, oman työorientaation vaikutusta odotuksiin ja kokemusta johtamisesta. Kyseessä on inhimillinen ja usein ristiriitainen kokemuskimppu, täynnä paradokseja. Tämä kompleksinen sidos käy selkeästi ilmi sisältökeskeisten ja oppimiskeskeisten korkeakouluopettajien kokemuksista pedagogisesta johtamisesta vuosien 2013–2021 tutkimusaineistoissa.

Jotta kykenemme nostamaan esille johtamisodotuksemme, johtamistoimintamme laadun ja pedagogisen johtamisen solmukohdat, tulee meidän tunnistaa ja tunnustaa, että pedagoginen johtamistoiminta rakentuu suhteissa. Suhde on – tahtomattammekin – vastavuoroinen. Käsissämme on kuitenkin se, haluammeko vastavuoroisuuden toimivan korkeakouluyhteisöä kehittävään ja rakentavan suuntaan vai pirstaloivaan, yksin toimimisen suuntaan.

Pedagoginen johtaminen ei ole siis johtajan pedagogista toimintaa vaan jaettua johtamista, yhteisöllistä johtamista ja valmentavaa työotetta. Kyvykäs

pedagoginen johtamisosaaminen edistää organisaation korkeakoulupedagogiikan kehittämistä, henkilökunnan korkeakoulupedagogisen työotteen kehittämistä (kehityskeskustelut, yhteiset pedagogisen työn tulkintafoorumit) sekä jaetun johtajuuden hyödyntämistä (kollegaverkostot yhteiskehittäjinä, kollegaverkostot uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämisessä).

Lähteet

Barnet, B., & Long C. (1986). Peer-assisted leadership: Principals Learning from Each Other (ss. 672–675). Phi Delta Kappa.

Bass, B. M., Bass, R., & Stogdill, R. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and applications* [4. painos]. Free Press.

Bergström, H., & Mäki, K. (2019). Pedagoginen johtaminen ja johtajuus – yksin vai yhdessä? Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammatilliseksi opettajaksi* (ss. 93–99). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/267681/ammatilliseksiopettajaksi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diefenbach, T. (2019). Why Michels' 'iron law of oligarchy' is not an iron law – and how democratic organisations can stay 'oligarchy-free'. *Organization Studies, 40(4), 545–562.*

Dignan, A. (2019). *Brave new work.* Penguin.

Duignan, P. A., & Macpherson, R. J. S. (2009). Educative Leadership: A Practical Theory. Teoksessa F. W. English (toim.) *Educational Leadership and Adminstration.* Sage.

Elfving, J., Hyyryläinen A., & Keuruulainen, H. (2021). Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyö pedagogisena johtamisena. *UAS Journal* 3/2021. https://uasjournal.fi/3-2021/ammattikorkeakoulun-opetussuunnitelmatyo-pedagogisena-johtamisena/

Erätuuli, M., & Leino, J. (1992). R*ehtori koulunsa pedagogisena johtajana.* Helsingin yliopistopaino.

Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, *39*(4), 262–275. https://doi.org/10.33336/aik.88096

Hyyryläinen, A., Kalavainen, J., & Ylitervo, R. (2020). Pedagogista johtamista ammatillisen oppilaitoksen arjessa. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A.-L. Ojala, A.-K. Tiihonen, & H. Torvinen (toim.) *Tulevaisuuden opettaja* (ss. 210–221). Jyväskylän ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/344999/JAMKJULKAISUJA2832020_web.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Juuti, P. (2018). *Huono johtaminen: tuhon tieltä toimivaan työyhteisöön.* Gaudeamus.

Korhonen, V., Nevgi, A., & Stenlund, A. (201)1. Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta* (ss. 130-152). Tampere University Press. https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8530-5

Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0

Martela, F. (2020). Neljä teesiä itseohjautuvuudesta – Askeleita kohti yhteisöohjautuvuutta ja itseorganisoitumista. *Työn tuuli* 2/2020, ss. 21–28. https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli_022020_final.pdf

Murtonen, M. (2017). *Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

Mäki, A. (2017). *Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatiossa* [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. OSUVA. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-730-9

Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluntoiminnan kontekstina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4567-1

Mäki, K., & Vanhanen-Nuutinen L. (2021). Musta elefantti ja korkeakouluopettaja. *eSignals Research*. https://esignals.fi/research/2021/06/21/musta-elefantti-ja-korkeakouluopettaja/#b55970d5

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V.-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2022-01/hh_digia_ja_keitaita.pdf

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen L., Mielityinen S., & Hakamäki, S.-P. (2019). *Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf

Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, *35*(1), 4–15. https://doi.org/10.33336/aik.94118

Salonen, A. O., & Konkka, J. (2015). An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación*, *13*(19), 19–34. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.002

Salovaara, P. (2020). Oikea sana, väärä ilmiö? Itseohjautuvuudesta yhteisöohjautuvuuteen. *Työn tuuli* 2/2020, 14–20. https://www.henry.fi/media/ajankohtaista/tyon-tuuli/tyontuuli_022020_final.pdf

Smyth, J. (2009). A pedagogical and educatrive view of leadership. Teoksessa F. English (toim.), *Educational leadership and adminstration*. [3. painos]. Sage.

Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajana ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67421

Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Mermerus.

af Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja* (ss. 79–104). Kansanvalistusseura.

Vaherva, T. (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylän yliopisto.

Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. ja Farin, V. (2013). *Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf

YLIOPISTOKOULUTUKSEN JOHTAMISTA STRATEGIASTA SIVISTYKSEEN

Susanna Niinistö-Sivuranta ja Sari Lindblom

Tieteen voimalla – maailman parhaaksi

Korkeakoulutus on vetovoimaista, eikä sen merkitystä yksilölle juuri kyseenalaisteta. Korkeakoulutettujen suhteellista määrää halutaankin kasvattaa, ja osaamista ja korkeaa koulutustasoa pidetään Suomen elinvoimaisuuden takeena (Korkeakouluvisio 2030). Korkeakoulutus tarjoaa osaamista, joka on kestävää, vaikka aika ja ongelmat muuttuvat.

Tarkastelemme tässä artikkelissamme yliopistokoulutuksen johtamiseen liittyviä odotuksia ja kehittämisnäkymiä. Pyrimme avaamaan keskustelua siitä, mikä merkitys yhteisellä koulutuksen strategisella johtamisella on korkeakoululle, yhteiskunnalle ja yksilölle. Tuomme esille strategiatyön merkitystä osana yhteistä yliopistokoulutuksen johtamista ja pedagogista kehittämistä.

Lisäksi esitämme konkreettisia toimenpiteitä, joilla yhteistä ja laaja-alaista pedagogista johtamista voidaan korkeakoulukontekstissa vahvistaa: pohdimme koulutuksen laadun ja tehokkuuden vaatimuksia sekä linjakkaan ja mahdollistavan, jaetun johtajuuden yhteyttä. Sivuamme myös opiskelijoiden hyvinvoinnin ja muuttuvan yliopistokoulutuksen merkityksiä.

Helsingin yliopiston uusi strategiakausi käynnistyi vuonna 2021. Sen keskeinen tavoite on vahvistaa entisestään tutkimuksen ja opetuksen liittoa, avata yliopisto-opetus yhä laajemmin kaikille (jatkuva oppiminen) sekä sujuvoittaa opintopolkuja. Tällä tavoitellaan laadukasta, yliopistokoulutuksen profiilin ytimessä olevaa, tutkimukseen perustuvaa opetusta ja oppimista. Visio luotiin yhdessä yhteisön kanssa: Tieteen voimalla – maailman parhaaksi.

Oleellista on johtaa muutosta, uudistumista, jonka avulla voidaan jättää jotain pois menettämättä koulutuksen korkeaa laatua.

Opiskelija ja tutkimus – yliopistokoulutuksen strategisen johtamisen ydin

Korkeakoulutuksen johtamiseen kohdistuu kiihtyvällä tahdilla sekä laadullisia että määrällisiä tavoitteita. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen odotetaan vastaavan muuttuvan yhteiskunnan kasvaviin koulutustarpeisiin yhä tehokkaammin. (Korkeakouluvisio 2030; Koulutuspoliittinen selonteko, 2021.)

Johtamisen näkökulmasta on kiinnostavaa pohtia, voiko yhteisellä ymmärryksellä prosessien, pedagogiikan ja arjen johtamisen muutostarpeista vahvistaa korkeakoulutuksen laatua, vaikka korkeakoulutukseen kohdistettavat resurssit eivät kasva.

Oleellista on johtaa muutosta, uudistumista, jonka avulla voidaan jättää jotain pois menettämättä koulutuksen korkeaa laatua. Johtamisen keskeinen tavoite on varmistaa, että laatu ei laske ja että henkilöstö jaksaa ja voi hyvin. Erityisesti yliopistokontekstissa on myös oleellista arvioida, miten voi johtaa jotain sellaista, johon kiinnittyy vahva opettajan pedagoginen autonomia ja akateeminen vapaus. Lisäksi huomionarvoista on se, että tutkimus on usein opettajankin ensisijaista toimintaa erityisesti uralla etenemisen näkökulmasta.

Käytämme tässä artikkelissa koulutuksen johtamisen näkökulmasta kolmea eri käsitettä: korkeakoulutuksen johtaminen viittaa Suomen kontekstissa koko korkeakoulujärjestelmäämme, jossa duaalimallin mukaisesti yliopistot ja ammattikorkeakoulut huolehtivat koulutustehtävästä ja opetus- ja kulttuuriministeriö sen kansallisesta ohjauksesta (Educational Leadership). Yliopistokoulutuksen johtamisella viittaamme yliopistosektorin koulutustoimintaan ja sen strategiseen johtamiseen (Strategic Leadership in University). Pedagogisella johtamisella tarkoitamme laajasti ottaen johtamistoimintaa, joka tähtää korkeakoulukontekstissa opiskelijan oppimiseen ja osaamistavoitteiden saavuttamiseen (Pedagogical Leadership). (Nevgi & Korhonen, 2016; Male & Palaiologou, 2015; Quinlan, 2014; Bryman, 2007.)

Perinteisesti pedagoginen toiminta ja johtaminen liitetään usein vain opetustapahtumiin sekä opettajan tekemiin valintoihin ja päätöksiin suhteessa opiskelijoihin. Laajasti tulkittuna pedagogiseen johtamiseen kuuluu kuitenkin myös koulutukseen liittyvien resurssien ohjaamista ja suuntaamista sekä toiminnan koordinointia ja organisointia. Merkittävää on tavoitteiden suuntaaminen strategian mukaisesti niin, että opetuksen ja opiskelun tuloksena voi syntyä laadukasta, syvällistä oppimista ja osaajia yhteiskunnan eri tarpeisiin. Pedagogista johtamista ei siis ole vain yksittäisen kurssin tai opiskelijan osaamisen tavoitteiden ja opetuksen toteuttamisen välinen toiminta, vaan se ottaa huomioon laajan kontekstin, jossa koulutusta toteutetaan (mm. yhteiskunnallinen tilanne ja talouden realiteetit). (Nevgi & Korhonen, 2016; Male &

Palaiologou, 2015; Quinlan, 2014.)

Helsingin yliopiston strategian yhteinen pedagoginen tahtotila on *Oppiminen ja tiede kuuluvat kaikille*. Strategiamme koulutusta koskevat tavoitteet konkretisoidaan paitsi yliopiston toteuttamissuunnitelmissa myös tiedekuntien omissa toteuttamissuunnitelmissa. Näemme, että johtamisella on korkeakoulussa nimenomaan mahdollistava rooli. Strategia konkretisoituu ja vaikuttavuus syntyy koulutusohjelmissa – jokaisen opiskelijan ja oppijan osaaminen ja tiedeyhteisöön kasvaminen on toiminnan ytimessä.

Strategian keskeisistä teemoista onkin syntynyt hyvin arkipäiväistä, vaikuttavaa pedagogista toimintaa niin koulutusohjelmien kuin laajasti koko yliopiston ja yhteiskunnan käyttöön. Esimerkkeinä mainittakoon muun muassa KestävyysMOOC, jonka voi suorittaa kuka tahansa. Kurssi luotiin yhteistyönä yli tieteenalojen rajojen, ja se on avoimesti verkossa opiskeltavissa. Kurssin tavoitteena on edistää opiskelijoiden kestävyysosaamista laajasti. Toinen esimerkki on opiskelijan hyvinvointia tukeva verkkokurssi, joka on suunnattu kaikille opiskelijoille. Kurssin tavoitteena on tukea hyvinvointia ja kehittää opiskelijoiden psykologista joustavuutta, opiskelutaitoja sekä stressinhallintaa (Määttä ym., 2021).

Helsingin yliopiston strategia korostaa yliopiston perustehtävää sivistysyliopistona, ja yliopistokoulutuksessa pedagogiseen johtamiseen liittyy vahvasti opetuksen ja tutkimuksen yhteyden mahdollistaminen ja siitä huolehtiminen.

Ammattikorkeakoulukontekstissa keskeinen elementti on opetuksen sekä työelämäyhteyden ja -yhteistyön mahdollistaminen pedagogisessa toiminnassa (Mäki ym., 2019; Niinistö-Sivuranta, 2013). Koemme, että tämä duaalimalli luo edellytykset tuloksekkaalle johtamiselle korkeakoulujärjestelmämme molemmille sektoreille. Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja korkeakoulutuksen tuloksekas johtaminen edellyttävätkin rakenteiden ja resurssien lisäksi myös vahvaa vuorovaikutuskulttuuria ja sitoutumista pitkäkestoiseen toimintaan, jonka tuloksia voi joskus nähdä vasta ajan kuluessa – sivistyksenä ja osaamisena yhteiskunnassa.

Muutosmatka ja pedagoginen tulevaisuus

Korkeakoulutuksen kontekstissa pedagoginen johtaminen on siis suunnan luomista, tavoitteiden asettamista, päätöksentekoa ja huolehtimista organisaation osaamisen kehittämisestä strategian suunnassa. Siihen liitetään myös vahva eettinen ulottuvuus, johon liittyy arvojen merkitys sekä tietoisuus opiskelijoiden yhdenvertaisesta kohtelusta sekä sosiaalisesta ja fyysisestä turvallisuudesta. (Esim. Male & Palaiologou, 2015; Quinlan, 2014; Bryman, 2007.)

Merkittäviä teemoja koulutuksen johtamisen ja pedagogisen kehittämisen näkökulmista ovat viime vuosien merkittävät muutosajurit, kuten maailmanlaajuinen pandemia ja sen myötä edelleen vahvistunut digitaalisuuden hyödyntäminen koulutuksessa. Myös monimutkistuvat maapallon ongelmat ja huoli opiskelijoiden jaksamisesta heijastuvat johtamistyöhön. (Esim. Parpala & Niinistö-Sivuranta, 2022; Hodges ym., 2020; Kopcha ym., 2016; ks. myös Korva ym., 2021.)

Korkeakoulutuksen johtamisen merkittävyys syntyy mahdollisuudesta vaikuttaa tulevaisuuteen. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovat omalta osaltaan tekemässä tulevaisuutta: oppimisen, osaamisen, tutkimuksen ja yhteistyön kautta syntyy toiveikas tulevaisuus.

Korkeakoulutuksen vaikuttavuus perustuu sen laatuun. Yliopistokoulutuksen keskeisiä kulmakiviä on opetuksen tutkimusperustaisuus, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että jokainen opettaja opettaa ja jokainen opettaja tutkii (ks. HY:n opetusfilosofia; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012). Koulutuksen laatu on noussut keskusteluun erityisen näkyvästi siitä syystä, että Korkeakouluvisio 2030 korostaa korkeakoulutettujen määrän suhteellista lisäämistä sekä kansainvälisten tutkinto-opiskelijoiden määrän kasvattamista. On ymmärrettävää, että määrällisten tavoitteiden kasvaessa samaan aikaan, kun resurssien lisäys ei ole vakaata ja pitkäjänteistä, on korkeakoulukentällä jaettu laajasti huoli koulutuksen laadusta.

Yhtenä koulutuksen avaamisen ja laajentamisen keinona voidaan nähdä digitaalisuuden hyödyntäminen. Helsingin yliopisto on pitkäjänteisesti pyrkinyt kehittämään digitaalista oppimisympäristöä osana korkeakoulutuksen pedagogista tulevaisuutta. Edellisellä strategiakaudella toteutettiin laajamittainen Digiloikka-hanke, jonka aikana valtaosa yliopiston koulutusohjelmista sai rahoitusta erilaisiin koulutuksen digitalisaatiota tukeviin kokeiluihin ja toiminnan pitkäjänteiseen kehittämiseen.

Digitaalinen oppimisympäristö voikin osaltaan olla avittamassa aikaan ja paikkaan sitomatonta opiskelua ja joustavaa oppimista. Yhtenä opetuksen toteuttamisen keinona se mahdollistaa joustavammin henkilökohtaiset oppimisen polut sekä antaa mahdollisuuden myös erilaisille oppijoille löytää itselle sopivia tapoja oppia uutta tai edetä omassa tahdissa. Pedagogisen johtamisen näkökulmasta digitaalisuus oppimisessa ei kuitenkaan ole ongelmaton, koska sen kehittäminen ja ylläpitäminen vaativat runsaasti resursseja, minkä lisäksi se voi pääasiallisena oppimisympäristönä muodostua opiskelijalle rajattomaksi ja yksinäiseksi. Tämä uhka toteutui koronapandemian laajamittaisen etäopetuksen aikana. (Esim. Parpala ym., 2021.)

Hyvinvoiva opiskelija, osaava yhteisö

Opiskelijoilla on hyvin erilaiset lähestymistavat opiskeluun ja oppimiseen. Avoin, valinnanmahdollisuuksia ja itseohjautuvuutta korostava oppimiskulttuuri voi parhaimmillaan ohjata opiskelijan eheään asiantuntijaksi kasvuun, vahvistaa vahvuuksia ja tukea opintojen etenemistä. Pahimmillaan se voi lisätä opiskelijan epävarmuutta, ajelehtimista, uupumusta ja jopa syrjäytymistä (ks. esim. Lindblom-Ylänne ym., 2019). Yksi keskeisistä ja tärkeimmistä pedagogisen johtamisen tavoitteista on pyrkiä saavuttamaan sellainen koulutuksen kokonaisuus, jossa opiskelijan on mahdollista tehdä valintoja sujuvasti, edistyä opinnoissaan ja saavuttaa tasapainoisesti sekä tutkinnon osaamistavoitteet että omat tavoitteensa.

Nuorten oppijasukupolvien mielenterveyden ongelmat ja näköalattomuus ovat valitettavasti kasvaneet osittain juuri kiihtyvien tulospaineiden takia. Opiskelijat voivat kokea voimattomuutta ja jopa opiskelu-uupumusta. He eivät aloita korkeakouluopintoja suinkaan levänneinä ja vailla stressiä vaan monet heistä siirtyvät yliopistoon suoraan lukiosta eivätkä ehdi toipua lukioajan ja mahdollisen valintakokeen kuormituksesta. (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012.) Tarve opintojen ohjaukseen ja tukeen onkin kasvussa (Kunttu ym., 2016; Salmela-Aro & Read, 2017; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017).

Pedagogisen johtamisen yhtenä haasteena on luoda korkeakouluympäristöön malleja, työkaluja ja toimintatapoja, joiden avulla voidaan muun muassa varmistaa opiskelijoiden turvallisuus ja kasvu yhteisöön. Koemme, että avoimet, monimuotoiset oppimisympäristöt asettavat uudenlaisia paineita varmistaa opiskelijoiden sosiaalistuminen yhteisöön, tukea eettistä toimintakykyä sekä vahvistaa kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä. (Ks. myös Määttä ym., 2021.)

Pedagogisessa johtamisessa pitäisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, mikä on opiskelijan kokemus korkeakouluopinnoista kokonaisuutena. Erityisen merkittävää on opiskelijan ensimmäisen vuoden kokemus. (Esim. Naylor ym., 2018.) Toisin sanoen pedagogisen johtajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten korkeakoulussa toimii yhteistyö eri opettajien, tutkimus- ja sidosryhmien, ohjauksen asiantuntijoiden ja toisten opiskelijoiden kanssa läpi opiskelijan koulutuspolun.

Huomio ei saisi olla pelkästään yksittäisen kurssin muotoilussa vaan opiskelijan kokonaisvaltaisessa kokemuksessa. Korkeakoulutus ei myöskään voi olla vain kivojen, keveiden kurssien poimimista loputtomasta tarjonnasta. Keskeistä on kyetä tukemaan yksilön elinikäisen oppimisen taitoja ja luoda jokaiselle opintojen aikana halu ja ymmärrys tarkastella ja kehittää omaa asiantuntemuksen aluettaan kriittisesti ja uteliaasti.

Pedagogisen johtamisen tavoitteena on myös saada opettajat toimimaan tiiminä sekä tietämään ja tiedostamaan, miltä koulutuskokonaisuus tuntuu ja miten se rakentuu: tietävätkö opettajat, mitä toisella kurssilla on meneillään, mitä opiskelijalla on parhaillaan meneillään, miten on huolehdittu, ettei opinnoissa muodostu kuormittavuuspiikkejä ja millaista on palaute- ja arviointikulttuuri? Sosiaalisen kohtaamisen tarve ja rajojen tai suunnan näyttämisen tarpeet säilyvät, vaikka oppimista viedään yhä enemmän verkkoon. Pandemia-aajan etäopetus ja -johtaminen toivat selkeästi esiin, kuinka vaikeaa on ylläpitää yhteisön luottamusta ja avointa kommunikaatiota, kun ei kohdata fyysisesti (Parpala & Niinistö-Sivuranta, 2022).

Pedagogiseen johtajuuteen kuuluvat myös moniammatillista työtä tukevat rakenteet ja kulttuuri. Osaamisvaatimusten kasvaessa opettaja ei voi jäädä yksin ratkomaan kaikkia opiskelijoiden oppimiseen liittyviä haasteita. Hyvinvointiongelmat, opiskeluajan kuormittavuus, kohtaamisen tarve sekä sosiaalistuminen tiedeyhteisöön ja koulutusohjelmaan eivät ole yksin opettajan vastuulla. Tarvitaan koordinoivaa johtamista ja asiantunteva yhteisö, jossa esimerkiksi ohjauksen osaajat ottavat kopin opiskelijan urakehityksen ja -identiteettikysymysten tukemisesta ja opintopsykologit opiskeluhyvinvoinnin kysymyksistä. Helsingin yliopiston tavoitteena oleva opintojen sujuva eteneminen pitääkin sisällään myös ohjauksen kehittämisen ja korostaa opiskelijahyvinvoinnin merkitystä.

Tarve opintojen ohjaukseen ja tukeen on kasvussa.

Arjessa jaettu johtajuus mahdollistaa laadukkaat tulokset

Korkeakoulutuksen yhteiseen johtamiseen tarvitaan rakenteita, vuorovaikutuksen foorumeita ja epämuodollista törmäyttämistä. Koulutusta johdetaan Helsingin yliopiston opintoasiainneuvostossa eli ONEssa.

ONEn puheenjohtajana toimii opetuksesta vastaava vararehtori ja jäseninä ovat kaikki tiedekuntien opetuksesta vastaavat varadekaanit, koulutusta tarjoavien erillislaitosten johtajat, kehitysjohtaja sekä yliopistopedagogiikkakeskuksen johtaja. ONEssa on myös opiskelijoiden edustaja. ONEn keskeinen merkitys on kuulla ja kuunnella koulutuksen kysymyksiä ja edistää strategian

toimeenpanoa. Neuvostossa käsitellään koko yliopistoa koskevia koulutuksen laatu- ja kehittämisteemoja sekä opintohallinnon kysymyksiä.

Koulutuksen kehittämisen ja laadunhallinnan näkökulmista yksi keskeinen työvälineemme Helsingin yliopistossa on koulutusohjelmien itsearviointi, vuosikatselmus. Kaikki koulutusohjelmien johtoryhmät käyvät vuosittain tilannekuvakeskustelun ja dokumentoivat keskustelun keskeiset asiat sähköiseen tilannekuvapalveluun. Tiedekuntien dekaanit ja varadekaanit näkevät vastuullaan olevien koulutusohjelmien vuosiseurannan tilannekuvat tilannekuvapalvelussa. Kattava itsearviointimateriaali mahdollistaa myös yliopistotason keskustelun koulutusohjelmien toimintaedellytyksistä, toiminnan tilasta ja laadusta sekä mahdollisuuksista toteuttaa koulutuksen tavoitteet yliopistossa (tutkinnot). Koulutusohjelmien tilannekuvien johtopäätöksistä keskustellaan myös yliopiston hallituksessa.

Esimerkki tutkimusperustaisesta lähestymisestä koulutuksen kehittämiseen on Helsingin yliopistossa kehitetty HowUlearn-kysely. Kyselyn avulla saadaan kattavasti tietoa opiskelijoiden ajanhallinnasta ja suunnitelmallisesta opiskelusta eri koulutusohjelmissa. (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012.) Kysely on laajempi kuin pelkästään perinteiseen kurssipalautteeseen nojaava palautekokonaisuus.

Strategiamme mukaista tavoitetta opiskelijahyvinvoinnin edistämiseksi seurataan paitsi koulutusohjelmatasolla koulutusohjelman johtoryhmässä myös vuosittain vararehtorin ja kehitysjohtajan kierroksella tiedekunnissa. Tiedekuntakierroksen tapaamisissa keskustellaan koulutusohjelmien tilanteesta ja tarkastellaan HowUlearn-kyselyn tulosten perusteella erityisiä kehittämisen kohteita. Tästä toimintatavasta on muodostunut myös osa yliopiston koulutuksen laadunhallinnan kokonaisuutta.

Yliopistokoulutuksen laadun näkökulmasta ei ole samantekevää, miten tutkija, yliopiston lehtori tai professori kokee oman työnsä osana yliopiston opetustoimintaa. Tutkimusintensiivisessä yliopistossa opettajan ja opettajuuden merkitykset eivät aina ole yksiselitteisiä. Opettajien opetusosaaminen ja pedagoginen koulutuskaan eivät ole itsestäänselvyyksiä. Tutkijan rooli on usein ensisijainen. (Esim. Murtonen & Vilppu, 2020.)

Opettajuuden ja opettajan roolin kehittymiseen on jo pitkään kohdistunut odotus ennen kaikkea oppimisprosessin rakentamisesta opiskelijan oppimistarpeen lähtökohdista. Opettajan rooli on vahvasti oppijaa ohjaava ja tukeva. (Esim. Virtanen & Tynjälä, 2013; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008.) Pedagogisen johtajuuden yksi tärkeä elementti onkin osaamisen johtaminen. Korkeakoulutuksessa on pystyttävä huolehtimaan opettajien pedagogisen osaamisen ajantasaisuudesta, ja esimerkiksi digitaalisuus opetuksessa haastaa osaamista syvällisesti.

Helsingin yliopistossa koulutusohjelmien johtoryhmien tärkein tehtävä on vastata opetussuunnitelmatyöstä. Opiskelijan tarpeista lähtevä opetuksen suunnittelu ottaa huomioon opintojen kuormittavuuden suhteessa osaamistavoitteisiin ja opintopistemääriin, opetustapojen ja pedagogisten valintojen suunnittelun yhteisesti, jatkuvan yhteistyön opiskelijoiden kanssa ja palautetiedon monipuolisen hyödyntämisen koulutuksen kehittämisessä. Opettajien osaamisesta huolehtiminen vaatii systemaattista suunnittelua ja selkeästi määriteltyjä tavoitteita. On myös ratkaistava vaadittava osaamisen taso ja pystyttävä resursoimaan sen mahdollistamiseen. (Murtonen & Vilppu, 2020; Naylor ym., 2018; Lindblom-Ylänne ym., 2006.)

Koulutusohjelmien kehittämisen keskeisiä tavoitteita tuleville vuosille on muun muassa opiskelijoiden näkökulmasta sujuvien opintopolkujen varmistaminen ja pedagogisen osaamisen vahvistaminen monimuoto-opetuksessa. Oppimisympäristöjen kehittämiseksi Helsingin yliopistossa käynnistyi vuonna 2021 Oppimisen tilat -niminen hanke, jossa pyritään uudistamaan pedagogisen tuen malleja ja muotoilemaan oppimisen tiloja, jotka mahdollistavat tulevaisuuden oppimisen (Oppimisen tilat -hanke 2021). Tutkinnonuudistukseen liittyen ja tämän uuden strategiakauden tavoitteiden saavuttamiseksi on tunnistettu myös selkeä koulutuksen johtamisen kehittämisen ja vahvistamisen tarve. Koulutuksen tuloksilla on merkittävä vaikutus koko yliopiston elinvoimaisuuteen.

Jatkuva tulevaisuustyö

Korkeakoulutuksen tulevaisuus on monella tapaa kiinni siitä, miten osaamisen merkitys nähdään yhteiskunnassa ja maailmassa. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtävä on Suomen kontekstissa toteuttaa korkeakoulutuksen tavoitteita strategisesti sekä rakentaa kestävää ja uudistuvaa korkeakoulupolitiikkaa. Kansainvälisessä kontekstissa tiedeyhteisön haaste on luoda hyvät edellytykset sujuvaan yhteistyöhön niin, että tutkimuksen ja koulutuksen avulla pystytään vastaisuudessakin ratkaisemaan yhä monimutkaisempia maailmanlaajuisia ongelmia.

Yhteistyön haasteita voivat olla kilpailu resursseista, osaajista ja opiskelijoista sekä maailmanpolitiikka, joka on viime vuosina näyttänyt voimansa sekä tiedettä vastaan että sen puolesta. Yhteistyön mahdollisuuksia taasen tukevat muun muassa digitalisaatio sekä maailmaa ravisuttanut pandemia ja sen synnyttämä laaja ymmärrys ihmiskunnan haavoittuvuudesta ja tieteen mahdollisuuksista ratkaista vaikeita ja mahdottomaltakin tuntuvia ongelmia.

Pedagoginen johtajuus korkeakoulutuksen kontekstissa on jatkuvaa

tulevaisuustyötä, jossa arjen resursseihin ja reunaehtoihin yhdistyvät laajasti yksilön kasvun kysymykset, osaamisen kehittyminen ja sivistys. Johtamista tarvitaan, koska se tukee opiskelijan oppimisympäristön kokonaisvaltaista kehittämistä ja mahdollistaa sen: opiskelija on korkeakouluun tullessaan matkalla osaksi korkeakouluyhteisöä; hän sosiaalistuu omaan tieteenalaansa ja asiantuntijayhteisöön. Samaan aikaan on sekä rakennettava opiskelijalle mahdollisuuksia valita oma oppimisen polkunsa että varmistettava tietyn alan korkeatasoinen ja laadukas perusosaaminen.

Korkeakouluissa pedagogisen johtamisen ytimen tulee vastaisuudessakin olla opiskelijan oppimista mahdollistavaa toimintaa sekä koulutuksen osaamistavoitteiden jatkuvaa kehittämistä tutkimuksen, työelämän, yhteiskunnan ja maailman tarpeiden ja kysymysten mukaisesti.

Lähteet

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, *32*(6), 693–710.

Digiloikka-hanke https://blogs.helsinki.fi/digiloikka/projekti/

HY:n opetusfilosofia. https://teaching.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/opetusfilosofia-ja-opetuksen-eettiset-periaatteet

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27.5.2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kopcha, T. J., Rieber, L. P., & Walker, B. B. (2016). Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology. *British Journal of Educational Technology*, *47*(5), 945–957. https://doi.org/10.1111/bjet.12361

Korva, S., Ervast, H., Suoheimo, M., & Lantela, L. (2021). Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina – näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A. S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 222–240). PS-kustannus.

Korkeakouluvisio 2030. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030

Koulutuspoliittinen selonteko 2021. https://minedu.fi/koulutusselonteko

Kunttu, K., Pesonen, T., & Saari, J. (2016). Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö. https://www.yths.fi/app/uploads/2020/01/KOTT_2016-1.pdf

Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2019). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence? *Studies in Higher Education, 44*(12), 2183–2195. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1482267

Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, *31*, 285–298. https://doi.org/10.1080/03075070600680539

Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational management, administration & leadership*, *43*(2), 214–231.

Murtonen, M., & Vilppu, H. (2020). Change in University Pedagogical Culture – The Impact of Increased Pedagogical Training on First Teaching Experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(3), 367–383. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.20

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., & Niinistö-Sivuranta, S. (2019). Työ ja korkeakoulu. *Yliopistopedagogiikka 1/2019*. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/02/01/tyo-ja-korkeakoulu/

Määttä, S., Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2021). Yliopisto-opiskelijan hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka 1/2021*. https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2021/05/05/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointia-ja-opiskelutaitoja-tukemassa/

Naylor, N., Baik, C., & Arkoudis, S. (2018). Identifying attrition risk based on the first year experience. *Higher Education Research & Development, 37*, 328–342. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1370438

Nevgi, A., & Korhonen, V. (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. *Kasvatus 5/2016*, 419–433.

Niinistö-Sivuranta, S. (2013). Valmis työelämään – Osaaminen sanoiksi ammattikorkeakoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 15*(4), 39–49.

Oppimisen tilat -hanke (2021). https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/vastuullisuus/oppimisymparistot-ovat-muuttumassa-milta-kampukset-nayttavat-koronapandemian-jalkeen

Parpala, A., Katajavuori, N., Haarala-Muhonen, A. & Asikainen, H. (2021). How did students with different learning profiles experience "normal" and online teaching situation during COVID-19 spring? *Social sciences*, *10*(9), 337. https://doi.org/10.3390/socsci10090337

Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, *18(3)*, 313–328. https://doi.org/10.1080/13538322.2012.733493

Parpala, A., & Niinistö-Sivuranta, S. (2022). Leading teaching during a pandemic in higher education – a case study in a Finnish university. *Education Sciences 12, 147*. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/340944/education-12-00147-v2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2017). (toim.). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf

Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*, 109–120.

Quinlan, K. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: what is needed? *Higher Education Research & Development*, *33*(1), 32–45.

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout research, 7*, 21–28. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001

Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 2/2013.

PEDAGOGINEN JOHTAMINEN KORKEAKOULUN KOULUTUS-UUDISTUKSESSA

Minna Hiillos ja Salla Huttunen

Viisivuotissuunnitelmien aika on ohi

Työ on kiihtyvän muutoksen kourissa. Jatkuvasti kehittyvä teknologia muuttaa työn tekemisen tapoja ja liiketoimintamalleja. Alustatalous ja kuluttajien käyttäytyminen uusien palveluiden äärellä myllertävät monia perinteisiä toimialoja. Luova tuho niittää yrityksiä, jotka eivät kykene uudistumaan. Samaan aikaan osaamistarpeet ja ammattikuvat muuttuvat, eikä kerran hankitulla koulutuksella tai tutkinnolla pärjää uudistamatta ja ajantasaistamatta osaamistaan (Huttunen, 2019).

Ammattikorkeakouluille jatkuvan oppimisen aika konkretisoitui vuoden 2021 uudistetussa korkeakoululainsäädännössä (Ammattikorkeakoululaki, 2014), jossa jatkuva oppiminen tuli korkeakoulujen uudeksi, neljänneksi tehtäväksi. Teoriassa uusi tehtävä ei ollut uusi – korkeakoulut ovat toteuttaneet täydennyskoulutusta eri muodoissaan jo useita vuosia. Käytännössä tehtävä edellyttää kuitenkin perusteellista ajattelutavan muutosta. Tutkinto-opiskelijat ja heidän kouluttamisensa on korkeakouluille tuttua, mutta jatkuvan oppimisen heterogeeninen, uuden oppimisen kuluttajajoukko on profiililtaan aivan erilainen. Nämä oppijat tulisivat vaatimaan korkeakouluilta täysin uudenlaisia palveluita ja oppimisen muotoilua. Taustalla vaikuttavat muun muassa kuluttajistuminen, palvelullistuminen ja helppouden vaade (Digivisio 2030, 2021).

Tarve koko Haaga-Helian koulutuksen uudistamiselle oli ilmeinen ja ajankohta juuri oikea. Muutoksen ajurit, teknologian kehitys, työn muutos, uuden oppimisen vaateet (oppijoiden määrä ja osaamistarpeet) ja työurien piteneminen loivat kehyksen ja vaatimukset sille, miten Haaga-Heliasta rakentuisi jatkuvan oppimisen kohtaamispaikka.

Oli selvää, että oppimistarjonnan tuli olla Haaga-Helian moderneille palvelualoille yhteismitallinen, dynaamisesti päivittyvä, sekä tutkinto-opiskelijoiden että osaamistaan täydentävien tarpeita palveleva ja joustava siten, että se antaa opiskelijoille mahdollisuuden rakentaa omannäköisen, yksilöllisen tutkinnon ja osaamisportfolion.

Alati niukkenevien resurssien maailmassa uudistuminen vaatii myös mietintää, miten asioita voitaisiin tehdä älykkäämmin. Tästä huolimatta tavoitteenamme ei ollut niinkään taloudellinen tehokkuus vaan ajassa eläminen ja ympäröivän maailman tarpeisiin vastaaminen.

Tässä artikkelissa kuvaamme koulutusuudistusta, joka on Haaga-Helian suurin koskaan tekemä koulutuksen kehittämis- ja muutosprojekti. Muutos oli laaja ja kestoltaan pitkä. Koulutusuudistuksen tavoitteet kiteytyivät havaintoihin muuttuvasta toimintaympäristöstä.

Koulutusuudistuksen tavoitteet kiteytyivät havaintoihin muuttuvasta toimintaympäristöstä.

Koulutusohjelmista jatkuvan oppimisen kohtaamispaikaksi

Ennakoimme tulevaa ja ryhdyimme Haaga-Heliassa toimeen vuonna 2017 pohtimalla sekä hakukohteita että jatkuvan oppimisen asemoimista resurssi-intensiiviseen koulutusohjelmamalliin. Kokemus kertoi, että täydentävän koulutuksen – olipa se avoimen ammattikorkeakoulun tai kaupallisen tarjontaa – järjestäminen oli työlästä, sillä opetushenkilöstön aika meni pääosin koulutusohjelmien tarjonnan hoitamiseen.

Ennen koulutusuudistusta Haaga-Heliassa oli vuodessa 38 hakukohdetta ja kilpailimme lukuisilla hakukohteillamme itsemme kanssa. Me Haaga-Heliassa tunnistimme myös toisen ulottuvuuden: opintotarjonta oli teoriassa laaja, mutta käytännössä yksittäinen opiskelija oli sidottu yhteen koulutusohjelmaan ja sen tarjontaan, vaikka koulutusohjelmat tekivätkin yhteistyötä tarjonnan äärellä ja vaikka opetussuunnitelmien yhtenevyyttä oli parannettu.

Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien kokonaisuus oli kirjava. Niiden rakenteet ja esitystavat olivat erilaisia, niissä käytetty terminologia ja termien merkitykset vaihtelivat – ylipäätään yhteismitallisuus ei toteutunut. Totesimme, että opiskelijan mahdollisuus suunnitella ja vaikuttaa oman osaamisensa rakentumiseen oli rajallista ja työlästä. Myös tarjonnan ajantasaisena pitäminen jatkuvan oppimisen kohderyhmälle oli haastavaa. Opetussuunnitelmien uudistamisen sykli oli myös auttamattoman hidas ja eritahtinen suhteessa osaamistarpeiden muutoksen vauhtiin.

Tarkastelimme kriittisesti myös omaa toimintaamme korkeakouluna. Havaitsimme, että toimimme hyvin pitkälti tuotantolähtöisesti. Rakensimme oppimispolkuja, joiden elementit kumpusivat erilaisista meidän hahmottamistamme koulutuksellisista tavoitteista. Edellisiä opetussuunnitelmia ja koulutusohjelmia uusiessamme olimme osallistaneet laajan joukon työelämän edustajia mukaan suunnittelutyöhön. Osaamistavoitteet pohjautuivat heidän palautteeseensa siitä, mitä osaamisia tällä hetkellä työelämässä tarvitaan. Osaamistavoitteet olivat varmasti tästä näkökulmasta kohdallaan.

Toisaalta havaitsimme, että opiskelijat alkoivat hakea yhä enemmän yksilöllisiä ja joustavia yhdistelmiä erilaisista korkeakoulumme tarjoamista osaamisista. Herättävä oli esimerkiksi erään opiskelijan yhteydenotto, jossa hän toivoi voivansa valmistua restonomi-tradenomiksi eli yhdistää näiden kahden tutkinnon osaamisia yhdeksi kokonaisuudeksi. Tähän eivät opetussuunnitelmamme taipuneet.

Meille kirkastui tavoitteeksi vahvasti opiskelijalähtöinen tapa rakentaa koulutusta: päätimme suunnitella opiskelijoiden motivoiviksi kokemia osaamiskokonaisuuksia, jotka veisivät heitä kohti tutkintoa tai muuta osaamiskokonaisuutta. Tämä on linjassa myös nykyisen kuluttajakäyttäytymisen kanssa. Yksilö haluaa valita ja tuunata tuotetta tai palvelua sellaisella tavalla, jonka juuri hän kokee itselleen sopivaksi (Appnovation, 2021; Wilson ym., 2013). Opiskelija tulisi tekemään opintojensa alussa henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) opintojensa loppuun asti. Tämä määrittelisi, mitä opintojaksotarjontaa koulutukset asettavat tarjolle.

Kiteytettynä koulutusuudistuksen tavoitteena oli muotoilla kaikille Haaga-Helian tutkinnoille aidosti osaamisperustainen yhteinen opetussuunnitelma, joka tarjoaisi joustavuutta ja henkilökohtaisia oppimispolkuja niin tutkinto- kuin jatkuvan oppimisen opiskelijalle. Tällä tavoitteella oli isoja vaikutuksia opetussuunnitelman rakenteeseen, hakukohteisiin ja ylipäätään tutkintojen rakentumiseen opetussuunnitelman sisällä.

Opetussuunnitelmamuutoksen keskiössä oli modulaarisuus, joka mahdollistaisi opintojaksojen tarjoamisen myös jatkuvan oppimisen tarpeisiin, kaupalliseen toimintaan tai koulutusvientiin. Kaikille tutkinnoille yhteisten perusosaamisten, työelämää ja elinkeinoja palvelevien ja dynaamisesti muuttuvien oppimispolkujen sekä lisääntyvän virtuaalisuuden kehittäminen olivat keskeisiä muutoksia.

Tarkastelimme kriittisesti myös omaa toimintaamme korkeakouluna.

Koulutusuudistuksesta toimintatapojen uudistukseen

Uudistuksen edetessä meille tuli entistä selvemmäksi, että uudet tavat muotoilla koulutuksia johtaisivat uusiin tapoihin tehdä työtä. Olimme jo ennen koulutusuudistusta määritelleet, että opetus tapahtuu meillä tiimeissä. Koulutusuudistuksessa havaitsimme, että tämä korostui entisestään.

Konseptoimme uuden opetussuunnitelman yhteiset perusosaamiset, joiden nimeksi valikoitui avainosaamiset. Avainosaamisten opintojaksot ovat ikään kuin puolivalmisteita, joita opettaja käyttää opintojakson toteutuksessa hyväkseen. Hän lisää siihen omat pedagogiset mausteensa ja kenties opetettavaan tutkintoon liittyvän projektin. Kun perusosaamiset ovat hyvin konseptoituja, opettajat voivat kohdistaa työpanostaan muuhun kehittämiseen. Konseptit ja puolivalmisteet mahdollistavat keskittymisen pedagogiikkaan, kun opintojaksoja ja toteutuksia ei tarvitse luoda alusta alkaen uudelleen. Työtä voidaan jakaa eri tavalla.

Opiskelijan näkökulmasta lisääntyvä joustavuus tarkoittaa, että ohjauksen käytänteet ja ohjauksen malli muutetaan entistä enemmän opiskelijaa tukeviksi. Koulutusuudistusta tukemaan kehitettiin uusi ohjauksen malli. Siinä on keskeistä koko korkeakoulun toimijoiden yhteinen ohjausvastuu. Mallissa korostuu ohjauksellinen opettajuus.

Tietojärjestelmien muuttaminen uusia toimintatapoja tukevaksi sekä data-analytiikan tuominen opintotarjonnan suunnitteluun kuuluivat tavoitteisiin. Nämä olivat perustavanlaatuisia huomioita. Uudenlainen pedagoginen johtaminen vaatii datalla johtamista.

Koulutusuudistuksen prosessi

Keskeinen valinta koulutusuudistuksen prosessissa oli osallistava toimintatapa. Koulutusuudistuksen johtoryhmä antoi tavoitteet ja karkeat raamit, mutta koulutusuudistuksen toteutuksen suunnittelu jätettiin koulutusuudistuksen projektijohtajan ja projektin työpajojen tehtäväksi. Johto ei tehnyt päätöksiä avainosaamisista tai oppimispoluista, vaan opettajat, asiantuntijat ja keskijohto loivat uudet käsitteet ja mallit. Projektijohtaja piti tiiviisti yhteyttä johtoryhmään ja toi työpajojen tulokset sinne hyväksyttäviksi. Työelämäedustajia ja opiskelijoita osallistettiin laajasti työpajoihin, joissa hyödynnettiin palvelumuotoilun menetelmiä (Stickdorn, 2018). Lähtökohtana oli potentiaalisen opiskelijan kokemus, johon vaikuttavat korkeakoulun palvelut, tarjonta, prosessit ja järjestelmät. Tavoitteena oli tietenkin mahdollisimman sujuva opiskelukokemus.

Näin suuressa muutosprosessissa aivan keskeistä on viestintä. Viestintä pitää miettiä alusta alkaen ja mieltää kiinteäksi osaksi muutosta. Muutoksessa on löydyttävä aikaa ajattelulle ja keskustelulle, ja muutoksen tuomiin tunteisiin ja epävarmuuden kokemukseen täytyy pystyä vastaamaan. Dialogi eri toimijoiden välillä on välttämätöntä, mutta myös aikaa vievää ja välillä uuvuttavaa. Olemme pyrkineet muutoksessa mahdollisimman avoimeen ja läpinäkyvään vuorovaikutukseen.

Vanhasta luopumisen tuska tuli toisinaan näkyviin, mutta toisaalta koulutusuudistus toi monille mahdollisuuksia käyttää osaamistaan uudella tavalla tai uudessa roolissa. Muutosmyönteisiä oli niin paljon, että pääsimme eteenpäin.

Koulutusuudistuksen aikataulun suunnittelu oli muutosprosessin läpiviennin kannalta keskeistä. Muutokselle, joka koskee koko korkeakoulua, kaikkia tutkintoja, koulutusohjelmia ja opetussuunnitelmia, on annettava riittävästi aikaa, jotta siirtymä vanhasta uuteen sujuu mahdollisimman vähällä kitkalla ja korkeakoulun vuosikelloon sopeutuen. Uudistuksessa on pidettävä yllä sopivaa vauhtia mutta samalla varottava liikaa nopeutta. Tämä mielessämme mallinsimme uudistuksen vuosille 2019–2023.

Tätä kirjoittaessa ajoitus tuntuu hurjalta, asettihan covid-19-pandemia todellisia haasteita muutoksen läpiviennille. Muutoksen lykkääminen olisi kuitenkin merkinnyt myös koko koulutusuudistuksen lykkääntymistä ja samalla olisi kasvanut riski sille, että muutos olisi jäänyt tekemättä. Kuten Kotter (2007) toteaa, todellisuudessa myös menestyksekkäät transformaatiot ovat sotkuisia ja täynnä yllätyksiä.

Johtaminen muutoksessa

Alusta asti oli selvää, että muutos on valtava ja vaatii koko korkeakoululta ponnistuksia, mutta toisaalta vaihtoehtoa jäädä olemassa olevaan malliin ei ollut. Media auttoi muutoksen merkityksen ja mittakaavan tunnistamisessa, ja erityisesti vuonna 2018 ”miljoonan suomalaisen uudelleenkouluttaminen” sai runsaasti palstatilaa. Muutosprosessin läpiviennin perusedellytys, rehtorin ja johtoryhmän sitoutuminen muutokseen, oli kunnossa. Myös Haaga-Helian hallitus näki muutostarpeen ja antoi toimivalle johdolle vahvan tukensa.

Koska muutos oli valtava ja vaati pitkäjänteisyyttä, koulutusuudistuksen ohjausryhmästä oli rakennettava riittävän vahva – tähän työhön oli luontevaa valjastaa Haaga-Helian johtoryhmä. Näin koulutusuudistuksella oli vahvin mahdollinen tuki. Samalla koulutusuudistus vaati uudenlaista tiimityötä myös johtoryhmältä: asioita oli koordinoitava paitsi keskinäisessä yhteistyössä myös projektijohtajan kanssa.

Vaikka ylimmän johdon sitoutuminen muutokseen ja siitä viestiminen arjessa on tärkeää, vieläkin tärkeämpää on keskijohdon ja opetushenkilöstön rooli. Keskijohdon on vietävä joukkojaan eteenpäin muutoksessa ja jonglöörattava vanhan ja uuden välillä. Opiskelijoita, niin uusia kuin vanhoja, on opastettava toimimaan uusien mahdollisuuksien äärellä. Varsinaisen muutoksen tekevät opettajat, eikä tämän mittaluokan muutos ole mahdollinen, elleivät kymmenet opettajat ole valmiita antamaan aikaansa ja ajatuksiaan uudelle. Edelleen välttämätöntä oli uudistuksen sovittaminen toiminnanohjauksen järjestelmiin, tutkintosääntöön, laadunhallintaan ja opintopalveluihin. Kaikilta vaaditaan venymistä ja uhrauksia lyhyellä tähtäimellä, jotta pitkän tähtäimen tavoitteet saavutetaan.

Minkä tahansa muutoksen onnistuminen edellyttää myös esteiden poistoa. Kotter (2007) kuvaa mahdollisia muutoksen tiellä olevia esteitä, ja ensimmäinen niistä on organisaatiorakenne. Havaitsimme tarpeen tälle muutokselle jo varhain: organisaatiomuutos tuki koulutusuudistusta ja oli välttämätön. Uudet tavat toimia vaativat uudet entistä tiimimäisemmät rakenteet. Niinpä käytimme vuoden 2020 uuden organisaation suunnitteluun ja otimme sen käyttöön vuoden 2021 alusta.

Totesimme, että toimintamme muodostuu vahvasti verkostomaiseksi korkeakouluksi, jossa tarpeet syntyvät tutkinnoissa, TKI-toiminnassa, jatkuvassa oppimisessa (avoin ja kaupallinen) sekä koulutusviennin ratkaisuissa. Näitä tarpeita sovitetaan yhteen osaamisaluejohtajien, tutkintojohtajien, tutkimusaluejohtajien ja kaupallisten toimijoiden välisessä jatkuvassa vuoropuhelussa. Keskiössä ovat asiantuntevat osaajat, jotka jakautuvat osaamis- ja tutkimusalueille, ja siellä edelleen tiimeihin.

Parhaillaan kokeilemme myös erikoistuneempien ”solujen” toimintaa, joissa muutaman asiantuntijan porukka ottaa vastuulleen tietyn osaamisen tuottamisen. Solulla on valta ja vastuu toteuttaa osaamisen tuottaminen esimerkiksi tutkinnoissa toivotulla toteutustavalla ja määrätyillä osaamistavoitteilla, mutta muuten vapaasti esimerkiksi työnjaosta sopien.

Pedagoginen johtaminen arjessa on ennen muuta osaamisaluejohtajien käsissä. Kun aiemmin koulutusohjelmajohtaja vastasi kaikesta alkaen opiskelijavalinnoista, opetussuunnitelmasta, tarjonnasta ja sen suunnittelusta sekä opetushenkilöstöstä neuvottelukuntiin, osaamisaluejohtaja on vahvemmin osaamisen ja sen kehittämisen äärellä. Tämä edellyttää jatkuvaa vuoropuhelua ja verkostoitumista monipuolistuvan opiskelijajoukon tarpeiden ja ajassa liikkuvien trendien ymmärtämiseksi. Tarjonnan kehittämisen on oltava jatkuvaa samalla kun opetushenkilöstö kehittää omaa tiimityötään ja ottaa haltuun teknologiaa, jonka rooli oppimisessa kasvaa niin sisältönä kuin menetelmän tukena. Osaamistarpeista ei enää niinkään kerro neuvottelukunta vaan kognitiivisia

tekoälymenetelmiä ja luonnollisen kielen prosessointia hyödyntävä järjestelmä, jonka tiedot ovat joka päivä ajan tasalla – ilmaa nuuskitaan nyt analytiikan keinoin.

Myös tutkintojohtajien katse kääntyy analytiikkaan. Kun aikaisemmin tarjonta suunniteltiin tuotantolähtöisesti, uusi toiminnanohjaus mahdollistaa datan hyödyntämisen tarjonnan suunnittelussa. Opiskelijat suunnittelevat kukin yksilöllisen HOPSinsa ja ajastavat sen opiskeluajan lukukausille. Tästä syntyvä data (anonymisoitu ja sopivalle aggregaatiotasolle tuotettu) kertoo tutkintojohtajille tärkeää tietoa siitä, mihin opintojaksoja on ajastettava ja millaisia toteutusmuotoja olisi oltava tarjolla. Näin pystymme tarjoamaan opintojaksoja paremmin kysyntälähtöisesti.

Johtaminen dynaamisesti päivittyvän opetussuunnitelman äärellä poikkeaa merkittävästi aiemmasta, jolloin opetussuunnitelmia uudistettiin noin viiden vuoden välein varsin työlään ja yleensä useamman kuukauden kestävän prosessin avulla. Tuolloin, kun opetussuunnitelma oli valmis, opetuksen suunnittelu ja järjestäminen oli jopa osin rutiininomaista. Opiskelijoiden toiveita ja palautetta käsiteltiin lähinnä opintojaksojen tasolla ja niitä iteratiivisesti parantaen.

Aikana, jolloin dataa ja tekoälyä voidaan hyödyntää osaamistarpeiden tunnistamiseen ja opetussuunnitelman validointiin, tietoa saadaan jatkuvasti myös opetuksen äärellä yritysprojekteissa ja muissa kehityshankkeissa. Opetussuunnitelman dynaaminen luonne antaa mahdollisuuksia nopeillekin säädöille, one-off-toteutuksille ja projektiratkaisuille. Myös TKI-toiminnan tuominen oppimiseen helpottuu, kun tarjontaan voidaan joustavasti tuoda monipuolisia oppimisen ratkaisuja.

Dynaamisuudestaan huolimatta opetussuunnitelma ei ole epävakaa. Siitä pitävät huolen sekä yhteiset että tutkintokohtaiset avainosaamiset, jotka puolestaan antavat aikaa hyvin kestäviä, robusteja taitoja. Niiden yhtenäinen muotoilu on keskeistä opiskelijalle tarjottavan yksilöllisen polun kannalta. Samaan aikaan kokonaisuutta vakauttavat avainosaamiset antavat opettajatiimeille tilaa operoida asiantuntijaosaamisten ja pedagogiikan äärellä.

Keskeisiä havaintoja pedagogisesta johtamisesta muutoksessa

Pedagogisen johdon keskeinen tehtävä on luoda tavoiteltavasta tulevaisuudesta selkeä visio ja varmistaa sille ylimmän johdon tuki. Mietinnälle on otettava riittävästi aikaa, jotta saadaan aikaiseksi rakenne, joka tukee pedagogisia innovaatioita. Kaiken kaikkiaan rakenteen ja prosessien miettiminen vei Haaga-Helian koulutusjohdolta aikaa kaksi vuotta, ennen kuin koulutusuudistus

käynnistettiin. Tuona aikana uudistustarpeista keskusteltiin osaamisperustaisuuden, digitalisaation ja prosessien näkökulmasta. Tavoitteen oli oltava selkeä ja kaikkien oli pelattava samaan suuntaan. Toisaalta vision oli oltava riittävän väljä, jotta asiantuntijoiden ja opettajien luovuudelle ja innovoinnille jäisi tilaa. Dialogin esihenkilöiden kanssa on oltava jatkuvaa yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi.

Arvopohjan on syytä olla linjassa vision ja tavoitteiden kanssa. Haaga-Heliassa rohkeuteen ja kokeiluihin kannustaminen tuki vision toteuttamista. Emme lähteneet liikkeelle staattisesta tilanteesta vaan pohjalla olivat rohkaisevat, eri yksiköissä toteutetut muutokset ja kokeilut. Esimerkiksi tiimimuotoinen toimintatapa ja osaamisperustainen ajattelu loivat pohjaa ja luottamusta uudistukselle. Opetushenkilöstön varhainen mukaan ottaminen ja heidän asiantuntemukseensa luottaminen on keskeistä – riittävä innokkaiden uudistajien joukko on syytä kytkeä tiiviisti uudistukseen. Selkeä rakenne antaa pedagogiikalle mahdollisuuden kukoistaa.

Onnistunut korkeakoulupedagogiikka tarjoaa opetukselle, ohjaukselle ja oppimiselle riittävän väljän kehikon, jonka puitteissa voidaan fasilitoida oppimisprosessia ja sen arviointia, oppijan tavoitteet ja intohimo huomioiden. Kaikessa tavoitteena on aina erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioonottaminen maailmassa, jossa tiedon määrä kasvaa jatkuvasti. Oikeanlaisella pedagogiikalla autamme oppijoita navigoimaan maisemassa, jossa data, teknologiat ja menetelmät kehittyvät koko ajan.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki (2014). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932

Appnovation (2021). *The Digital Consumer: Shifting Expectations and Digital Readiness*. https://insights.appnovation.com/resources/research-report/the-digital-consumer/

Digivisio 2030. (2021). *Digivisio 2030 -hankesuunnitelma*. https://wiki.eduuni.fi/display/digivisio/Hankkeen+tavoitteet+ja+tilannekuva?preview=%2F187242360%2F236606949%2FDigivisio+2030+hankesuunnitelma_2021_2024.pdf

Huttunen, S. (2019). Mullistuva työ laittaa oppimisen palikat uuteen järjestykseen. *Työn Tuuli*, *2019*(1), 15–24.

Kotter, J. P. (2007). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, *85*(1), 96–103.

Stickdorn, M. (2018). *This Is Service Design Methods*. O'Reilly Media, Inc.

Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. (2013). *Services marketing: integrating customer focus across the firm* [6. painos]. McGraw-Hill/Irwin.

6. Pedagoginen hyvinvointi

KORKEAKOULUOPETTAJAN PEDAGOGINEN HYVINVOINTI ETÄTYÖSSÄ

Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Leena Penttinen

Johdanto

Opettajien arkisen työn ytimessä, pedagogisessa vuorovaikutuksessa, on aineksia sekä työuupumukseen että voimakkaisiin työn mielekkyyden kokemuksiin ja työn imuun (esim. Hakanen, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004). Covid19-pandemia muutti tätä vuorovaikutusta ratkaisevalla tavalla, kun kaikilla kouluasteilla siirryttiin etäopetukseen ja otettiin laajasti käyttöön erilaisia verkko-opetusvälineitä. Välittömät kontaktit ja vuorovaikutus opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa muuttuivat verkkovälitteisiksi. Tässä artikkelissa tarkastellaan pedagogista hyvinvointia korkeakouluopettajan työssä ja korkeakoulupedagogiikassa. Artikkelissa esitetään huomioita vuoden 2020 lopussa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle tehdyn kyselytutkimuksen aineistosta (Mäki & Vanhanen-Nuutinen, 2021; Mäki ym., 2021).

Siirtymä etäopetukseen on maailmanlaajuisesti synnyttänyt keskustelua pandemian vaikutuksista korkeakouluopetukseen mutta myös opiskelijoiden ja opettajien valmiuksista selviytyä uudesta tilanteesta. Pandemian alussa moni opiskelija nautti uudesta joustavuudesta opiskelussa, kun taas osa koki tilanteeseen sopeutumisen vaikeana. (Karalis & Raikou, 2020.) Etäopetuksen tunnistettiin vaatineen opiskelijoilta enemmän itseohjautuvuutta, ajanhallintataitoja sekä motivaatiota, ja moni opiskelija kantoi huolta tulevaisuudesta sekä taloudellisesta tilanteestaan.

Etäopetukseen siirtyminen tarkoitti usein työmäärän kasvua, uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa opettajien kanssa, arvioinnin muutoksia ja suljettuja kirjastoja, joilla kaikilla oli seurauksia opiskelun arkeen (Aristovnik ym., 2020.) Jo aiemmissa tutkimuksissa (Oliveira ym., 2018) etäopiskeluvalmiuksien on todettu vaihtelevan opiskelijakohtaisesti. Pandemian aikana on myös tunnistettu opiskelutaitojen ja itsesäätelytaitojen yhteys motivaatioon, emootioihin ja oppimistuloksiin (Holtzer ym., 2021). Postareff ja muut (2022) raportoivat opettajan itsemyötätunnon olevan yhteydessä työhyvinvointiin myös etätyössä.

Myös instituution tasolla korkeakoulun aiemmilla käytänteillä ja valmiuksilla sopeutua muutoksiin on merkitystä: Kamarianos ja muut (2020) toteavat, että olemassa oleva pohja verkko-opetukselle sekä hallinnollisille tukijärjestelmille näyttää tukeneen institutionaalista selviytymistä pandemian vaikutuksista etätyöskentelyyn. Mäen ja muiden (2021) tekemässä selvityksessä raportoidaan, että suomalaisissa korkeakouluissa oli vahvistettu yleistä digiosaamista ja digipedagogista osaamista sekä ennen pandemiaa että sen aikana. Korkeakoulun panostuksella digiosaamisen kehittämiseen oli selvityksen mukaan yhteys siihen, miten hyväksi vastaajat kokivat oman osaamisensa. Jos korkeakoulussa ei ollut vahvistettu digiosaamista, vastaajista vain noin puolet koki osaavansa hyödyntää digitaalisia välineitä opetus- ja ohjaustyössä. (Mäki ym., 2021.)

Instituution tasolla merkitystä on myös johtamisella. Pedagogisella johtamisella on suora kytkös oppivan työyhteisön toimintaan ja voimaantumiseen työssä (af Ursin, 2012). Pedagoginen johtaminen sisältää organisaation osaamisen kehittämisen ja johtamisen, henkilökunnan ammatillisen kehittymisen, jaetun johtajuuden hyödyntämisen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämisen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtamisen (Mäki & Kuoppala, 2021). Koko henkilöstö osallistuu pedagogiseen johtamiseen vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa ja digiympäristöissä. (Alava ym., 2012; vrt. af Ursin, 2012). Verkostoissa opitaan tasa-arvoisesti (Kuoppala, 2019). Johtamisella vaikutetaan työhyvinvointiin yhteisö- ja yksilötasaolla, mikä on tullut esille erityisesti pandemia-ajan etätyössä (Mäki ym., 2021).

Pedagogisella johtamisella on suora kytkös oppivan työyhteisön toimintaan ja voimaantumiseen työssä.

Mäkikangas ja muut (2020) ovat tarkastelleet yliopisto-opettajien kevään 2020 etätyöhön siirtymisen vaikutuksia työhyvinvointiin työn imun muutosten viitekehyksessä. Työn imu on määritelty myönteiseksi työhyvinvoinnin ja työmotivaation tilaksi, jolla on laaja-alaisia suotuisia seurauksia yksilön hyvinvoinnille, terveydelle ja perhe-elämälle työssä suoriutumisen lisäksi. Kahden kuukauden seurantatutkimuksessa havaittiin työn imun profiilien vaihtelevan ja jopa puolet tutkituista työntekijöistä kuului ryhmään, jossa työn imu voimistui pakotetulla etätyöjaksolla. Vain alle viidenneksellä työn imu heikkeni. Tulokset ovat myönteisempiä työn imun muutoksen kehityskulussa kuin aiemmissa

tutkimuksissa, mikä herätti kysymyksiä poikkeustilan erityisluonteesta suhteessa työhyvinvointiin. Tutkijat toteavat yliopisto-opettajien olevan erityinen ryhmä, jonka sitoutuminen ja motivaatio työhön antaa lähtökohtaisesti hyvän pohjan työn imulle. Työyhteisön tarjoama tuki erotteli työn imun kokemuksia, samoin kuin yksilölliset voimavarat. Mäkikangas ja muut (2020) toteavat: "... usko siihen, että selviytyy työssä esiintyvistä haasteista, ja omien työkäytänteiden ja työskentelyn kehittäminen etätyötilanteeseen sopivaksi olivat merkittäviä työn imun tasoa nostavia tekijöitä kevään 2020 etätyön aikana."

Pedagoginen hyvinvointi – määrittelyä

Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvointi (KOTT 2021) ja -opettajien työhyvinvointi (Mäki ym., 2021) ovat entistä ajankohtaisempia tutkimuksen ja kehittämisen kohteita, kun etäopiskelua ja -työtä on jatkunut yli kahden vuoden ajan.

Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä yleisen työhyvinvoinnin osana. Se edistää yleistä hyvinvointia siten, että onnistumisen kokemukset opetuksessa ja pedagogiikassa voivat kompensoida työssä jaksamisen haasteellisia tilanteita. Soinin ja muiden (2008) mukaan oppiminen ja hyvinvointi kietoutuvat toisiinsa pedagogiikassa, joka voi tukea opettajan hyvinvointia ja jaksamista ja jolla on vaikutuksia myös oppijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen. He pohtivat opetustyön kaksoistavoitetta sisältöjen ja taitojen oppimisessa sekä toisaalta yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämän perusteella oppimisen ja hyvinvoinnin välillä on dynaaminen suhde, jota voidaan kuvata pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä. (Soini ym., 2008.)

Erkkilä ja Peurunka (2021) korostavat pedagogisen hyvinvoinnin vuorovaikutuksellisuutta sekä yhteistyötä toisten ihmisten kanssa. Heidän mukaansa pedagogista hyvinvointia voi tarkastella sekä yhteisöllisellä tasolla työyhteisönä ja opettajan verkostoina, joilla on merkitystä opettajan kokemukselle omasta työstä ja sen kehittämisestä, ja yksilöllisellä tasolla niin opettajan kuin opiskelijan näkökulmasta. Opettajan näkökulmassa on olennaista sekä työhyvinvointi, voimavarat, itsesäätely, motivaatio ja uudistuminen. Opettajan toiminnassa ja sen kehittymisessä sekä uudistumisessa keskeistä on dialogisuus ja reflektio. Opettajan pedagogisen hyvinvoinnin elementit näyttäytyvät vastaavasti opiskelijan osalta paitsi voimavaroina ja itsesäätelynä myös oppimisena, kehittymisenä ja osallisuutena.

Opettajan pedagogisessa hyvinvoinnissa motivaatio on keskeinen toimintaa ohjaava prosessi. Erkkilä ja Peurunka (2021) viittaavat Decin ja Ryanin kehittämään itseohjautuvuusteoriaan SDT (Self-determination theory), jota on

laajalti käytetty selittämään universaaleja hyvinvoinnin taustalla olevia psykologisia tarpeita: omaehtoisuutta, kyvykkyyttä ja yhteisöllisyyttä. (Deci & Ryan, 2008; 2012; Ryan & Deci, 2000). Yhteisöllisyys pitää sisällään perustarpeet turvallisuudesta, kuulumisesta ja huolenpidosta. Kyvykkyyteen liittyy tarve kokea osaavansa ja pystyvänsä sekä tekevänsä ja saavuttavansa asioita. Autonomia taas kytkeytyy vahvasti sisäiseen motivaatioon ja mahdollisuuteen päättää itse omista tekemistään. Näiden tarpeiden huomioiminen on yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeää myös työyhteisössä.

Pedagoginen hyvinvointi voidaan nähdä yleisen työhyvinvoinnin osana.

Keskeistä pedagogisessa hyvinvoinnissa on yksilön oma kokemus omaehtoisuudesta: miten autonomia toteutuu valinnan- ja toiminnanvapautena. Toinen keskeinen tekijä Erkkilän ja Peurungan (2021) mukaan on toimijuus ja osallisuus. Vähäsantasen (2014) tutkimuksessa ammatilliseen toimijuuteen liittyi vaikuttaminen omaan työhön ja työtä koskeviin muutoksiin, osallistuminen muun muassa opetussuunnitelmatyöhön sekä ymmärrys itsestä ammatillisena toimijana eli vaikuttaminen omaan ammatilliseen identiteettiin. Opettajan työ kietoutuu erilaisiin sosiokulttuurisiin käytänteisiin, olosuhteisiin ja välineisiin. Vähäsantanen ja muut (2012) toteavat, että opettajilla on kohtuullisen paljon vapautta vaikuttaa omaan työhön koulutusorganisaatioissa, jotka ovat perinteisesti niin sanottuja väljäkytkentäisiä organisaatioita. Työn muutoksissa toimijuus näyttäytyy mahdollisuutena tehdä valintoja myös oman ammatillisen kiinnostuksen ja tavoitteiden perusteella. Toimijuus on myös neuvottelua oman työn ehdoista ja sisällöistä sekä vaikuttamista työyhteisöön ja organisaatioon. Vähäsantanen ja muut (2012) pitävät tärkeänä, että opettajilla olisi vaikutusmahdollisuus yhteisö- ja organisaatiotason päätöksentekoon. Mahdollisuudet voivat vaihdella paljon organisaation, lähiyhteisön ja yksilön tasolla. Tiukkakytkentäisessäkin organisaatiossa opetustyö on usein se, johon opettajalla on eniten vaikuttamismahdollisuutta.

Opetuksen pedagoginen hyvinvointi liittyy myös menetelmällisiin ratkaisuihin, opettajan ja opiskelijan kohtaamiseen, vuorovaikutuksessa toteutuvan hyvän huomaamiseen sekä kannustamiseen. Erkkilän ja Peurungan (2021) mukaan opettajalla on avainrooli siinä, miten opiskelijan osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet toteutuvat opetuksessa. Opiskelijan oppimisprosessi ja ymmärrys siitä rakentavat pedagogista hyvinvointia. Opiskelijan ajattelua,

aktiivista toimintaa ja vuorovaikutusta edistävä opetus vahvistaa myös pedagogista hyvinvointia. Opettajan avoimuus, tilannetietoisuus, joustavuus ja kyky luopua ennakolta määritellyistä pedagogisista ratkaisuista edistävät opiskelijalähtöisen oppimisprosessin toteutumista. Soini ja muut (2008, s. 245) hahmottavat oppimisen ja hyvinvoinnin yksilön kasvu- ja kehitysprosessin eri ulottuvuuksina: toisaalta riittävä hyvinvointi on edellytys tavoitteen suuntaiselle oppimiselle ja oppiminen taas hyvinvointia edistävän toiminnan muutokselle.

Pedagoginen hyvinvointi etätyössä – näkökulmia korkeakouluopettajien etätyötutkimuksesta

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstölle lähetettiin vuoden 2020 lopussa kysely, jossa selvitettiin heidän kokemuksiaan etätyöajasta maaliskuusta 2020 alkaen. Tutkimusaineisto kerättiin verkkokyselynä, joka lähetettiin OAJ:n jäsenrekisterin kautta ja avoimena linkkinä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetushenkilökunnalle. Tutkimukseen vastasi 924 henkilöä, joista huomattava enemmistö (73 %) työskenteli ammattikorkeakoulussa ja 27 prosenttia yliopistossa. (Mäki & Vanhanen-Nuutinen, 2021; Mäki ym., 2021).

Opettajien pedagogista hyvinvointia etätyössä peilataan suhteessa työn muutokseen, opiskelijoihin, johtamiseen ja korkeakouluyhteisöön. Kysymme, miten etätyökokemuksissa tulevat esille edellä kuvatut hyvinvointiin liittyvät asiat. Artikkeliin analysoitiin ammattikorkeakoulujen lehtoreiden ja yliopettajien sekä yliopistojen opettajien vastaukset seuraaviin edellä mainitun kyselyn avoimiin kysymyksiin:

- Miten poikkeusaika vaikutti työn rakenteeseen ja sisältöön sekä kiinnostukseen niiden kehittämiseen?
- Millaiseksi opettajien ja opiskelijoiden roolit ovat muodostuneet opetuksessa ja ohjauksessa poikkeusaikana?
- Miten arvioit johtamisen tukea poikkeusaikana?
- Jos työyhteisössäsi oli säännöllisiä kollega- ja työyhteisötapaamisia, miten tapaamisia järjestettiin tai pidettiin yhteisöllisyyttä yllä?

Tekstiä avointen kysymysten vastauksista kertyi noin 300 sivua.

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä teemoitellen vastauksista pedagogisen hyvinvoinnin elementtejä. Taulukossa 1 kuvataan teemoittelun tuloksena syntyneet pääkategoriat, joista voidaan tunnistaa sekä hyvinvointia tukevien tekijöiden että hyvinvoinnin riskien ulottuvuudet.

Taulukko 1. Hyvinvointia tukevat tekijät ja riskit teema-alueittain.

	ULOTTUVUUDET			
Teema	**Hyvinvointia tukevat tekijät**		**Hyvinvoinnin riskit**	
Työn rakenne ja työnhallinta	–	–	Työmäärän ja työajan lisääntyminen sekä ajan-hallinnan haasteet	Sosiaalisten suhteiden puute ja yksinäinen puurtaminen
Suhde opiskelijaan	Tiivistynyt suhde	Tuttu suhde	Kadonnut suhde	Huolestunut suhde
Motivaatio	Opiskelijoiden oppiminen	Kiinnostus opetuksen kehittämiseen	Ulkoinen pakko	Voimavarojen ja ajan riittämättömyys
Johtaminen	Vastuullinen viestintä	Myötätuntoinen kohtaaminen	Arvostamaton suhtautuminen	Kohtaamaton kohtaaminen
Työyhteisö	Koettu yhteisöllisyys	Läheinen yhteisö	Koettu yksinäisyys	Eristäytyminen yhteisöstä

Korkeakoulutyön muutokset hyvinvoinnin riskitekijöinä

Yliopistojen ja korkeakoulujen opettajat arvioivat pandemian aiheuttaman poikkeusajan muuttaneen työtä ensisijaisesti etätyöhön siirtymisen kautta. Etätyön suoria vaikutuksia olivat **työhön käytettävän ajan** ja **työmäärän lisääntyminen**. Vastaajien kokemuksissa toistuivat toteamukset ”päiville tuli lisää pituutta” (amk) ja ”työ tuntuu lisääntyneen ja työpäivät venyvät entistä pidemmäksi” (yo). Työn määrän sekä siihen käytetyn ajan lisääntymisen kuvattiin johtuvan niin opetuksen ja materiaalien valmistelusta, opiskelijoiden ohjauksen tarpeen kasvamisesta sekä työyhteisön kokousten lisääntymisestä:

> Työmäärä lisääntyi hybridiopetuksen vuoksi, sama asia piti opettaa eri keinoin useampaan kertaan. (amk)

> Kokousten määrä on tainnut kolminkertaistua. Hyvinvointikin hoidetaan webinaareilla. (yo)

Etätyöhön siirtyminen lisäsi **ajanhallinnan haasteita** työskenneltäessä kotona. Vastaajat kuvailivat, kuinka ”työn tauottaminen tuli melko mahdottomaksi sekä työaikaan ja tapoihin vaikuttaminen heikentyi selvästi” (amk) ja ”välillä ei ehdi ruokataukoja/kahvitaukoja pitämään. Kyllästyttää syödä/kahvitella tietokoneen äärellä” (amk). Eräs yliopisto-opettaja kuvaa tilannetta seuraavasti:

> Työpäivistä tuli välillä pötkömäisiä ja tauot unohtuivat. Lisäksi työhuone oli kotona vähän liiankin helposti saatavilla, ja tuli hoidettua ”tuon yhden työasian” sijasta kymmenen työasiaa. Työpäivät venyivät em. syystä etenkin etätyöjakson alussa välillä salakavalasti. (yo)

Riskitekijöinä voi pitää myös sitä, että etätyö muutti työpaikan **sosiaalisia suhteita**. Vastaajat toivat esille **vuorovaikutuksen vähäisyyden** kielteisiä seurauksia työskennellessään kotona. Etätyöaikana erään vastaajan sanoin ”yksinäisyys lisääntyi” (amk). Sosiaalisuus saattoi vaatia myös entistä enemmän panostusta:

> Työpaikan sosiaaliset suhteet muuhun henkilöstöön aika lailla katkesivat pakollisia palavereja lukuun ottamatta. Käytännössä saan kontakteja vain olemalla itse erittäin aktiivinen osapuoli. (amk)

> Et palaudu töistä, koska ne aspektit, joista töissä saan energiaa (mm. ihmisten luonteva kohtaaminen) jäävät tästä nykyisestä työstä pois (yo)

Opettajan ja opiskelijan suhde hyvinvoinnin voimavarana

Etäopetus muutti opettajan ja opiskelijan suhdetta. Joillekin opiskelijat muuttuivat tuntemattomiksi, jopa katosivat. **Etäisyys ja vuorovaikutuksen puute** pakottivat opettajan tiedon jakajan rooliin.

> Aika etäisiksi. Aitoa vuorovaikutusta on vaikea saada käyntiin, koska osalla opiskelijoista ei ole kameraa käytössä. He ovat vain nimi ruudulla. Opiskelijoiden yhteydenotot ovat vähentyneet jonkin verran, mikä mielestäni kielii siitä, että opettaja on jäänyt vähän etäiseksi.(yo)

> Opettaja luennoi ja opiskelijat ovat online, mutta ei mitään tietoa edes kuuntelevatko. Osa opiskelijoista tekee luentojen aikana selkeästi jotain muuta. Osa opiskelijoista ei edes vastaa nimeltä huhuiluun. Herää huoli, miten asiat

opitaan ja arviointi on vaikeampaa. Opettaja on tiedon kaataja ja opiskelija kritiikitön vastaanottaja. (amk)

Toisaalta kohtaamiset verkossa ja opiskelijoiden lisääntynyt ohjauksen tarve lähensi opiskelijoita ja opettajia ja tiivisti suhdetta. Tämä myös auttoi opettajia ymmärtämään opiskelijoiden tilannetta.

Osasta on tullut läheisempiä, kyselevät neuvoja tehtäviin esim. WhatsAppilla. Paljon kiinni opiskelijan aktiivisuudesta ja halusta vuorovaikuttaa. (amk)

Paljon läheisemmiksi, koska olemme nokakkain Zoomissa. Olen myös panostanut positiiviseen vuorovaikutukseen ryhmän kesken ja minun kanssani. (yo)

Etääntyminen opiskelijoista aiheutti huolta opiskelijoiden oppimisesta, motivaatiosta ja jaksamisesta.

Ohjaussuhteet ovat jääneet aikaisempaa ohuemmiksi. Aktiivisten (ja kriittisten) opiskelijoiden rooli on korostunut. Opiskelijoiden turhautumisiin ja motivaatio-ongelmiin on joutunut käyttämään paljon aikaa. (amk)

Opiskelijat ovat todella uupuneita ja olen siitä hyvin huolissani. … Opiskelijat ovat passiivisempia etäopetuksessa eikä niin hyviä keskusteluja synny kuin lähiopetuksessa. Turhauttaa hetkittäin muistutella jatkuvasti aikuisia ihmisiä kameran käytöstä, jos teemme keskustelutehtäviä. (yo)

Motivaatio opetuksen kehittämiseen

Motivaation vaihtelu poikkeusaikana liittyi kiinnostukseen oman työn kehittämiseen. Motivaatioon liittyi niin ulkoisia pakotteita kuin sisäistä motivaatiota pedagogiseen kehittämiseen, missä keskeisenä näyttäytyi myös opiskelijoiden oppimisen pohtiminen. Monen kokemuksissa uusi tilanne näyttäytyi pakkona mukautua ja kehittää uusia ratkaisuja:

Poikkeustilanteessa oli pakko keksiä uusia ratkaisuja (amk)

Poikkeusaika pakotti opettelemaan sähköisten oppimisympäristöjen käyttöä. Se oli työlästä mutta palkitsevaa (yo)

Vastauksissa toistui myös **yleinen kiinnostus pedagogiikkaan** etäopetuksen kehittämisen pohjana: ”Työskentelytapojen siirtäminen nettiin oli kiinnostavaa” (amk). Osa vastaajista koki, ettei etätyöskentely ollut tuonut muutosta motivaatioon vaan ”aina olen ollut kiinnostunut omasta työstäni” (amk). Opettajien kokemuksista välittyi myös se, kuinka kehittämisorientoituneet opettajat olivat edelleen motivoituneita kehittämiseen ja uuden oppimiseen:

> Lämpenin etäopetuksen mahdollisuuksille. Olen aikaisemmin kokeillut sulautuvan oppimisen periaatteita, mutta oli yllätys nähdä, että pelkkä etäopetuskin toimii niin hyvin. Flipped classroom toteutuksesta palaute oli peräti lähitoteutusta parempaa. (amk)

> Tuntui inspiroivalta tehdä uudella tavalla opetusmateriaaleja. Sai suorastaan käyttää omaa luovuuttaan enemmän. Myös sisältöjä tuli mietittyä uusiksi. Freesaava kokemus kaiken kaikkiaan (yo)

Opetusta pohdittiin myös **opiskelijan oppimisen** näkökulmasta ja tuotiin esille se, miten oppiminen tavoitteena ohjaa opetustyötä poikkeusaikanakin.

> Tämä kiinnostaa aina. Opiskelijan oppimiskokemus tulisi olla keskiössä, niin että oppiminen ja oivaltaminen mahdollistuu (amk)

> On entistä enemmän joutunut pohtimaan, mikä on työssäni syvintä ydintä – ja toisaalta millaista toimintaa kannattaa teettää opiskelijoiden itsenäisellä työajalla ja mihin kannattaa satsata lähiopetuksessa. (yo)

Osalla vastaajilla **ei ollut lainkaan motivaatiota** oman työn kehittämiseen poikkeusaikana. Heidän kokemuksissaan toistui se, ettei kuormittavassa tilanteessa ole jaksamista oman työn kehittämiseen. Vastaajat totesivat että ”ei ole ollut voimia kehittämiseen” (yo) ja ”aika ja jaksaminen ei riitä kehittämiseen” (amk). Tuntemuksia kuvattiin myös seuraavasti:

> Millä jaksamisella näitä pitäisi tehdä? Millä työajalla? (amk)

> Yleinen apatia, kiinnostuksen puute koko työhön (yo)

Johtaminen hyvinvoinnin voimavarana

Opettajien suhde johtamiseen oli ristiriitainen. Johtamista kuvattiin **vastuulliseksi** ja **myötätuntoiseksi**, mutta myös arvostamattomaksi ja kohtaamattomaksi. Vastuullinen ja myötätuntoinen johtaminen näyttäytyi tarpeellisen tiedon oikea-aikaisena ja selkeänä viestintänä.

> Olen erittäin tyytyväinen johtomme nopeaan ja selkeään reagointiin poikkeusoloissa. Toteutetut rajoitukset ovat olleet riittäviä ja oikea-aikaisia. Niistä on lisäksi tiedotettu selkeästi. Kun vertaa moneen muuhun työyhteisöön, tunnen että johtomme on onnistunut selkeästi keskimääräistä paremmin poikkeusoloissa. (amk)

> Hyvää ja huomioivaa, osittain ihan konkreettistakin huolehtimista olosuhteista, jaksamisesta ym. (yo)

Arvostamaton ja **kohtaamaton** johtaminen tuli esille tapaamisissa, joissa opettajia ei kuunneltu, eikä tilanteissa ollut vuorovaikutusta. Se koettiin myös opettajan työn ja huolien mitätöimisenä.

> On tullut runsaasti ylimalkaista ymmärrystä ja kehuja ”hienosti selvitty”-tyyliin. Aitoa kiinnostusta opettajien tai opiskelijoiden työtilanteeseen ja jaksamiseen ei ole näkynyt. (amk)

> Tukea ei tullut. Esimies päinvastoin muistutti jatkuvasti siitä, että kotona tehtävä etätyö on paljon helpompaa kuin kontaktiopetus. … Tätä samaa missiotaan hän jakaa myös viikkopalavereissa, ja on saanut itselleen tukijoukkoja, jotka ajattelevat, että etätyö on laiskojen kotoilijoiden hommaa. (yo)

Myös kokemukset korkeakoulun ylimmän johdon ja lähijohdon onnistumisesta etätyön johtamisessa olivat ristiriitaisia. Osa vastaajista arvioi lähiesimiesten onnistuneen ja ylimmän johdon epäonnistuneen tai päinvastoin.

> Lähiesimiehet olivat kiinnostuneita hyvinvoinnista, mutta ylin johto hoisi asiaa hyvin byrokraattisesti. (amk)

> Lähiesimies ei ole kertaakaan kysynyt miten jaksan tai tarvitsenko tukea, ei myöskään koulutusohjelman johtaja. Ylin johto fiilistelee somessa työhyvinvoinnin merkityksestä, mutta heillä ei ole mitään kosketusta yo-lehtorin arkeen. Koko ajan vähenevät resurssit vielä pahentavat tilannetta. (yo)

Suhde työyhteisöön

Opettajien kuvaamaksi työyhteisön muodostivat ensisijaisesti opettajakollegat ja toiseksi esimiehet, ei juurikaan opiskelijat. Läheisimmäksi yhteisöksi koettiin oma tiimi tai luottotyökaveri(t). **Läheisyyttä** vahvistivat säännölliset kohtaamiset.

> Tapaamiset tapahtuivat tiettyjen opettajien kesken. Yhteisiä Teams-aamukahveja yritettiin, mutta ne eivät oikein onnistuneet. Opettajat pitivät keskenään yhteyttä pienemmissä ryhmissä, lähinnä työpareina tarpeen mukaan. Yhteisöllisyys ei oikein toteutunut, mutta toisaalta se ei sinänsä johdu koronatilanteesta, vaan on laajempi kysymys...(amk)

> Epävirallisia virtuaalikahveja pidettiin ja pidetään edelleen. Näissä keskustellaan lähinnä työhön liittymättömistä asioista, mikä tuo mukavan tauon työviikkoon. Itse uutena työntekijänä kaipaisin myös enemmän työasioihin keskittyvää, mutta tarpeeksi epävirallista kanavaa. (yo)

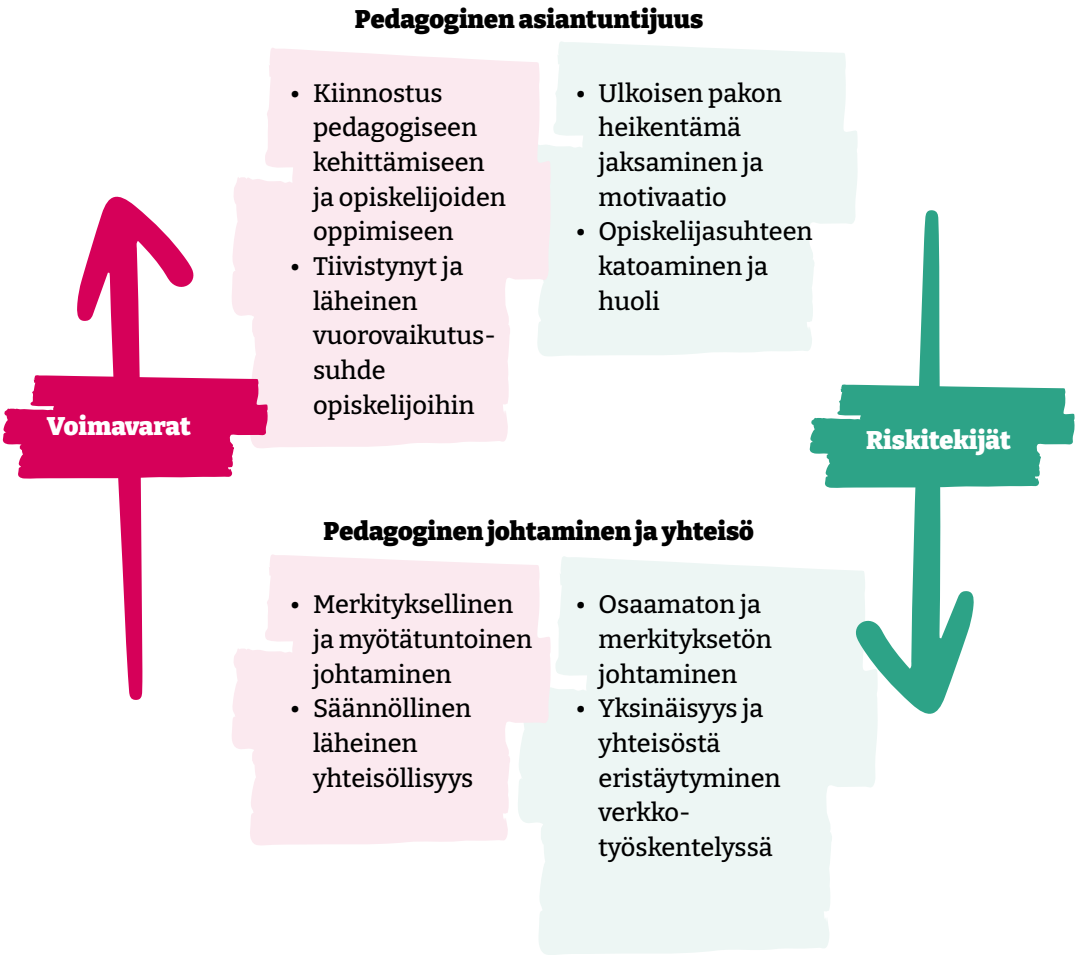
Yhteisön tuki saattoi puuttua kokonaan, ja opettaja koki **yksinäisyyttä**, mikä saattoi myös olla omaa hyvinvointia ylläpitävä valinta.

> Kun tekee koko päivän työtä verkossa ei jaksa enää kehittyä verkossa. (amk)

> Työilmapiirissä oli jo valmiiksi haasteita, niin etänä oli vain helpotus, ettei tarvinnut tavata kuin ns. ”pakon edessä”. (yo)

Pedagogisen hyvinvoinnin voimavarat ja riskit korkeakouluopettajan työssä

Tässä artikkelissa tarkasteltiin korkeakouluopettajien pedagogista hyvinvointia työn muututtua pääosin etätyöksi. Rakenteiden muutoksessa näyttäytyi erilaisia työn määrän ja hallinnan sekä yhteisöllisyyteen liittyvien sosiaalisten suhteiden muutosten riskejä hyvinvoinnille. Tuloksista oli myös tunnistettavissa tekijöitä, jotka näyttäytyvät toisaalta pedagogista hyvinvointia edistävinä voimavaroina ja toisaalta voivat olla riskitekijöitä hyvinvoinnille. Nämä tekijät kietoutuvat yksilöllisen pedagogisen asiantuntijuuden sekä yhteisöllisyyden ja johtamisen kysymysten teemojen ympärille (kuvio 1).



KUVIO 1. Korkeakouluopettajien pedagogisen hyvinvoinnin koettuja voimavaroja ja riskitekijöitä muutostilanteessa.

Aiemmassa kirjallisuudessa pedagogisen hyvinvoinnin pohjaksi määritellyn opettajien ja oppijoiden välisen suhteen merkitys näkyi hyvin vahvasti myös korkeakouluopettajien voimavarana. Kehittämisorientoituneet opettajat olivat motivoituneita kehittämään opetustaan myös poikkeustilanteessa. Kehittämisorientaatiota tuki aiemmissakin tutkimuksissa havaittu vahva korkeakoulupedagoginen asiantuntijuus. Tulokset vahvistavat Decin ja Ryanin (2001) kuvaamien omaehtoisuuden, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden merkitystä pedagogiselle hyvinvoinnille myös kokonaisvaltaisessa työn rakenteen muutoksessa.

Vähäsantasen ja muiden (2012) peräänkuuluttama vaikuttamisen mahdollisuuksien merkitys niin organisaation, lähiyhteisön kuin yksilön tasolla näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Erityisesti vastaukset suhteesta johtamiseen heijastavat opettajien luottamusta organisaatioon ja sen johtamiseen. Organisaation luottamuskulttuuri syntyy hitaasti mutta katoaa nopeasti. Luottamusta ei synny ilman vastavuoroisuutta. Työyhteisössä siihen tarvitaan selkeitä rakenteita, hyviä toimintatapoja ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Forssen & Kuusela, 2021.) Vastuullinen ja myötätuntoinen johtaminen vahvisti luottamusta ja sitä kautta hyvinvointia, kun taas arvostamaton ja kohtaamaton johtaminen rapautti molempia. Forssenin ja Kuuselan (2021) mukaan keskinäinen luottamus ihmisten kesken saa aikaan positiivisen kehän, joka lisää yksilöiden itseluottamusta ja yhteistyötä. Tällaisen myönteisen kehän piirteitä voitiin havaita myös korkeakouluopettajien kokemuksissa.

Tuloksissa näkyy myös Erkkilän ja Peurungan (2021) ajatus opiskelijasta välittämisestä osallistavan pedagogiikan ytimenä: muutoksessa opettajat ovat pohtineet opiskelijoiden oppimisprosesseja ja kantavat huolta opiskelijan selviytymisestä poikkeustilanteessa. Opettajien kokemus merkityksellisestä ja myötätuntoisesta johtamisesta vahvisti yhteisöllisyyttä, kun taas joidenkin kokemuksissa johtaminen näyttäytyi merkityksettömänä ja osaamattomana.

Mäen ja muiden (2021) raportissa kuvataan, miten etäopetukseen siirtyminen vaikutti korkeakouluopettajien pedagogiseen orientaatioon. Osa opettajista siirtyi joustavasti käyttämään erilaisia etäopetuksen välineitä ja menetelmiä ja jopa kehittämään uudenlaista pedagogiikkaa, kun taas osa opettajista pitäytyi luokkahuoneopetuksessa ja totutuissa työtavoissa. Keskeisenä edellytyksenä pedagogiselle uudistumiselle pandemian alkuvaiheessa oli se, miten korkeakoulussa oli ennen pandemiaa panostettu digivälineisiin ja opettajien digipedagogiseen osaamiseen. Epävarmuus osaamisesta oli yhteydessä työssä jaksamiseen ja siten hyvinvointiin. Yksilötasolla opettajan korkeakoulupedagoginen asiantuntijuus ja perusorientaatio näyttävät tämänkin tutkimuksen perusteella olevan avain muutostilanteista selviämiseen. Mielekäs pedagoginen kehittäminen muuttuvissa olosuhteissa näyttäisi edellyttävän jatkuvaa opettajien korkeakoulupedagogisen osaamisen tukemista, jolloin vältettäisiin muutostilanteiden kuormittavuus niin työmäärän kuin motivaationkin näkökulmasta.

Tässä artikkelissa tehdyt tulkinnat perustuvat aineistoon, jossa vastaajat kuvasivat työssä jaksamistaan ja työhyvinvointiaan, eivät eksplisiittisesti pedagogista hyvinvointia. Aineisto soveltuu hyvin hyvinvoinnin tekijöiden tarkasteluun osana työn muutoksen kuvausta. Hyvinvoinnin teemojen esiintyminen opetustyön arjen muutosten kuvauksissa vahvistaa myös näkemystä pedagogisesta hyvinvoinnista keskeisenä työhyvinvoinnin ja mielekkään korkeakoulupedagogiikan elementtinä.

Lähteet

Aristovnik, A., Keržicˇ, D., Ravšelj, D., Tomaževic, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability, 12*, 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438

Blomqvist, K., Sivunen, A., Vartiainen, M., Olsson, T., Ropponen, A. Henttonen, K., & Van Zoonen, W. (2020). *Remote Work in Finland during the Covid-19 pandemic. Results of a longitudinal study.* https://cocodigiresearch.files.wordpress.com/2020/12/remote-work-in-finland-during-the-covid-19-pandemic.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Teoksessa P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (toim.), *Handbook of theories of social psychology* (ss. 416–436). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). "Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains": Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 262. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262

Erkkilä, R., & Peuranka, S. (2021). Pedagoginen hyvinvointi voimaannuuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. *Oamk Journal*. https://oamk.fi/oamkjournal/2021/pedagoginen-hyvinvointi-voimaannuttaa-ja-osallistaa-opettajan-ja-opiskelijan/

Forssen, M.-K., & Kuusela, S. (2021). *Luottamuskulttuuri – työyhteisön voimavara*. Value Books.

Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open,* January-December 2021 7(1), 1–13. https://doi.org/10.1177/23328584211003164

Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (covid-19) *European Journal of Education Studies, 7*(7). https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences, 10*(5), 479–493. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i5/7219

KOTT (2021). Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus. https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/korkeakouluopiskelijoiden-terveys-ja-hyvinvointitutkimus-kott- [Viitattu 28.3.2022.]

Kuoppala, E., & Mäki, K. (2021). Osaammeko johtaa pedagogisesti verkostoissa? *UAS-journal 3*. https://uasjournal.fi/3-2021/osaammeko-johtaa-pedagogisesti-verkostoissa/

Lauermann, F., & Keonig, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction 45* (2016), 9–19.

Mäkikangas, A., Juutinen, S., Oksanen, A., & Melin, H. (2021). Etätyö ja työn imun muutokset kevään 2020 koronakriisin aikana korkeakouluhenkilöstöllä. *Psykologia* 6/2020, 492.

Mäki K., & Vanhanen-Nuutinen L. (2021). Musta elefantti ja korkeakouluopettaja! *eSignals Research*. https://esignals.fi/research/2021/06/21/musta-elefantti-ja-korkeakouluopettaja/#-3ba1a3c7

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V.-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). *Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineissa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://julkaisut.haaga-helia.fi/digia-ja-keitaita-korkeakouluopettajat-pandemian-paineessa/

Oliveira, M. M. S. de, Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia, 29*, 139–152. https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.7661

Postareff, L., Lahdenperä, J., & Virtanen, V. 2022. The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, *3*, 13–27.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: *Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, *4*, 244–257.

af Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (ss. 9–104). Kansanvalistusseura.

Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus*, *34*(2), 129–133. https://doi.org/10.33336/aik.94088

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisissä koulutusorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, *32*(2), 96–106. https://doi.org/10.33336/aik.93977

PEDAGOGISIA RATKAISUJA KORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN HYVINVOINTIIN

Eija Honkanen, Leena Nikander, Liisa Postareff ja Annica Isacsson

Opiskelijan hyvinvointia tukeva korkeakoulu-pedagogiikka

Korkeakoulupedagogiikan tutkimus ja kehittäminen on pitkään keskittynyt siihen, miten erilaiset pedagogiset ratkaisut tukevat opiskelijoiden laadukasta oppimista, opinnoissa etenemistä ja opinnoissa menestymistä. Viime aikoina katse on suuntautunut yhä enemmän myös siihen, miten korkeakoulupedagogiikan avulla voidaan tukea opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia sekä oman hyvinvoinnin reflektointia ja tunnistamista.

Oppiminen on mutkikas prosessi, joka edellyttää opiskelijalta aktiivista tiedon prosessointia sekä kykyä pohtia ja analysoida opittavia asioita, uskoa omiin kykyihin ja sinnikkyyttä (Entwistle & Ramsden, 2015). Mikäli opiskelija kohtaa oppimisessa jatkuvasti haasteita, se heijastuu uusimman tutkimustiedon valossa myös opiskelijan hyvinvointiin muun muassa negatiivisina tunteina, heikentyneinä pystyvyysuskomuksina, lisääntyneenä itsekriittisyytenä, stressinä ja jopa opiskelu-uupumuksena (mm. Asikainen ym., 2020; Postareff ym., 2017). Oppimisen taidot ja hyvinvointi kietoutuvat siis toisiinsa vahvasti.

Korona-aikana opiskelijoiden hyvinvointi on ollut erityisen kovalla koetuksella. Lähes puolet korkeakouluopiskelijoista kokee työmäärän lisääntyneen koronepidemian aikana ja yli puolet kokee yksinäisyyden tunteen lisääntyneen ja opintojen vaikeutuneen (Parikka ym., 2021). Jopa 60 prosenttia Helsingin yliopiston opiskelijoista tunsi olevansa joko täysin uupuneita tai uupumusriskissä (Sariola, 2020).

Toisaalta opiskelijan kokemuksiin oppimisesta vaikuttaa myös oppimisympäristö. Oppimisympäristö voi parhaimmillaan tukea oppimista ja hyvinvointia muun muassa siten, että opintojen kuormittavuus on mitoitettu kohtuulliseksi ja opintojen haasteellisuus on sopivaa suhteessa opiskelijoiden aikaisempiin tietoihin ja taitoihin. Hyvinvointia vahvistaa myös se, että oppimisympäristön ilmapiiri on turvallinen ja tukee onnistumisen kokemuksia, luo mahdollisuuksia vuorovaikutukselle ja edellyttää opiskelijoilta aktiivista

toimijuutta. (Mm. Parpala ym., 2010; Riva ym., 2020.)

Oppimisen taidot, oppimisympäristön elementit ja opiskeluhyvinvointi ovat seikkoja, joita voi kehittää. Siksi korkeakoulupedagogiikan yksi keskeinen tehtävä on tukea opiskelijoita, opettajia ja pedagogisia yhteisöjä näiden eri osa-alueiden kehittämisessä tutkimukseen pohjautuen.

Opiskeluhyvinvoinnin suunnitelmallinen tukeminen osana korkeakoulupedagogiikkaa on jäänyt laadukkaan oppimisen tukemisen jalkoihin. Opiskeluhyvinvointia tuettiin ja kehitettiin VOIMA-hankkeessa erilaisten tutkimukseen pohjautuvien interventioiden ja käytännössä tapahtuvan kehittämisen keinoin. Yksi keskeinen VOIMA-hankkeen kehittämistavoite on ollut lisätä opiskelijoiden tietoisuutta omista oppimiseen kytkeytyvistä tunteista ja ymmärrystä siitä, millainen vaikutus erilaisilla tunteilla on oppimiseen.

Oppimiseen kytkeytyviä tunteita voidaan tarkastella jatkumolla positiiviset–negatiiviset tunteet ja toisaalta jatkumolla aktivoivat–passivoivat tunteet (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Tunteet, jotka ovat sekä positiivisia että aktivoivia, ovat oppimisen näkökulmasta suotuisia. Tällaiset tunteet (mm. innostuneisuus, ylpeys) luovat edellytykset tiedon aktiiviselle prosessoinnille ja luovuudelle sekä ylläpitävät kiinnostusta ja motivaatiota oppimista kohtaan. Negatiiviset ja passivoivat tunteet ovat puolestaan oppimisen kannalta haitallisimpia. Esimerkiksi turhautuneisuus tai tylsyys vievät huomion opiskelusta herkästi muihin asioihin. Toisaalta jotkin negatiiviset tunteet voivat olla aktivoivia ja siten oppimista edistäviä. Esimerkiksi pettymyksen tunne huonosti menneen kokeen jälkeen voi aktivoida opiskelijan panostamaan uusintakokeeseen entistä tarmokkaammin.

Tärkeintä on kuitenkin se, että opiskelijat tunnistavat, että tunteilla on keskeinen merkitys oppimiselle ja että he oppivat tunnistamaan, millaisia tunteita omaan oppimiseen liittyy ja miten ne vaikuttavat oppimiseen (Postareff ym., 2017). Opiskelijoiden kyky suhtautua vastoinkäymisiin ja haasteisiin vaihtelee suuresti, ja jotkut jopa välttelevät epäonnistumisen kokemuksia epämukavien tunteiden pelossa. Kyky tunnistaa ja käsitellä omia tunteita tällaisissa tilanteissa auttaa kohtaamaan haastavia tilanteita ja ratkomaan eteen tulevia haasteita (Fergus ym., 2013).

Oppimisen taidot, oppimisympäristön elementit ja opiskeluhyvinvointi ovat seikkoja, joita voi kehittää.

Yhtenä korkeakoulupedagogiikan tehtävänä on auttaa korkeakoulukentän eri toimijoita pohtimaan hyvinvoinnin tukemista eri tasoilla. Mitä opiskelija voi tehdä oman opiskeluhyvinvointinsa eteen? Miten opettaja voi tukea opiskelijan hyvinvointia pedagogisten ratkaisujen avulla? Miten hyvinvoinnin tukeminen huomioidaan koko instituution tasolla? Ensimmäinen askel kohti hyvinvointia tukevaa pedagogiikkaa on hyvinvoinnin tunnistaminen ja tunnustaminen keskeisenä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Jos kiinnitetään huomio myös hyvinvoinnin tukemiseen – laadukkaan oppimisen ohella – saadaan korkeakoulupedagogiseen tutkimukseen ja kehittämiseen täysin uusi ulottuvuus.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin liittyvää kehittämistä kolmesta näkökulmasta. Ensimmäiseksi kuvaamme ammattikorkeakouluissa toteutettuja tunteiden tunnistamistilanteita ja niihin liittyviä opiskelijoiden tunnekokemuksia. Toiseksi tuomme esille opintoihin liittyvän yhteisöllisyyden ja sen merkityksen opiskelijoille. Kolmanneksi kuvaamme opettajien ja opiskelijoiden esiin tuomia pedagogisia käytänteitä, joiden koetaan lisäävän opiskeluhyvinvointia.

Artikkeli pohjautuu eri alojen opiskelijoiden ja opettajien kokemuksiin, hankkeessa kerättyihin kyselyihin, haastatteluihin ja havaintoihin sekä kehittämistyöhön Voimaa, valoa ja vertaistukea -hankkeen (VOIMA) aikana. Hanke toteutettiin vuosina 2020–2022 Hämeen ammattikorkeakoulussa ja Haaga-Heliassa.

Tunteiden tunnistaminen

Järjestimme opiskelijoille sekä Haaga-Heliassa että Hämeen ammattikorkeakoulussa tunteiden tunnistamiseen liittyviä tapaamisia. Tavoitteena oli tehdä näkyväksi opiskelijoiden kokemia tunteita sillä hetkellä ja tarkastella yhteisesti tunteiden ja hyvinvoinnin merkitystä opiskelussa.

Tapaamisiin osallistui yli 200 opiskelijaa, ja ne järjestettiin noin tunnin kestävinä ryhmätapaamisina opintojaksojen tai opintojen ohjaajan tuntien aikana. Käytimme kyselyissä apuna Webropolia, Kahootia, Mentimeteriä ja Zefiä. Opiskelijat vastasivat joko tunne- tai tunne- ja vertaisryhmän merkitystä koskeviin kysymyksiin. Vastaukset tulivat heti kaikkien näkyville, ja niistä keskusteltiin pareittain tai ryhmissä ohjatusti. Tunteiden tunnistamisen kysymykset käsittelivät Pekrunin (2006) teorian mukaisesti oppimiseen liittyviä tunteita.

Tunteiden tunnistamisen yhteydessä koettiin tärkeäksi se, että opiskelijat havaitsivat, millaisia tunteita ryhmän muilla opiskelijoilla oli. Opintoihin liittyvistä tunteista ja vertaistuesta puhuminen oli opiskelijoille tärkeää.

He havaitsivat keskustelun aikana konkreettisesti, miten erilaisia kokemuksia tunteisiin liittyi ja miten eri tavalla tunteisiin liittyvistä asioista voidaan ajatella.

Lisäksi he panivat merkille, että erilaiset ajattelutavat ovat yhtä luonnollisia ja läsnä tässä ryhmässä. Eräs opiskelija totesikin: ”Herättää hyvin ajattelemaan ja muistuttaa, että muutkin painii samojen juttujen kanssa.” Keskustelusta syntyi vertaiskokemus tunteiden tunnistamisesta, tunteiden jakamisesta ja yhteisestä tunnekokemuksiin liittyvästä keskustelusta.

Opiskelijoiden kanssa pohdittiin myös, miten hyvinvointi vaikuttaa opiskeluun, miten hyvinvointiin voidaan vaikuttaa sekä miten hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä voidaan lisätä. Opiskelijat mainitsivat hyvinvointia vahvistavina keinoina muun muassa positiivisuuden, avoimuuden ja oma-aloitteisuuden sekä hyvät elämäntavat ja säännöllisen elämänrytmin. Ylipäänsä omasta hyvinvoinnista huolehtiminen nousi esille keskeisenä tekijänä.

Yhteisöllisyys kuuluu kaikille

Yhteisöllisyyden tunnekokemus rakentuu arjessa yhdessä tekemällä, kokemalla ja jakamalla. Se on muun muassa tutustumista toisiin opiskelijoihin, yhdessä olemista, yhdessä ruokailemista ja yhdessä oppimista. Hyvinvointiin vaikuttaa myös opiskelijakollegoiden tapaaminen vapaa-ajalla erilaisten toimintojen ja harrastusten parissa (Heinilä & Honkanen, 2021). Yhteisöllisyyttä lisäävien pedagogisten menetelmien käyttö lisää opiskelijoiden tunnekokemusta yhteisöllisyydestä ja tukee osaltaan opiskelijan hyvinvointia ja oppimista.

Hyvinvoiva yksilö vaikuttaa hyvinvoivaan yhteisöön. Hyvinvoivassa yhteisössä yhteisön jäsenet ovat tasavertaisia ja tiedostavat yhteiset päämäärät, toimintatavat ja -periaatteet. Yhteisön jäsenillä on tiedossa, miten hyvinvointia lisätään ja miten toimitaan, kun kyse on hyvinvointia vaarantavista tekijöistä, kuten jaksamattomuudesta tai kiusaamisesta.

Hyvinvointiin vaikuttaa se, miten opiskelija kokee tulleensa kohdatuksi ja kuunnelluksi erilaisissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa, kuten opetuksessa, ryhmätyötilanteissa ja ohjauksessa (Honkanen, 2020). Opettaja voi vahvistaa yhteisöllisyyttä sanoittamalla myönteisiä asioita, kannustamalla ja luomalla uskoa, antamalla arvostavaa palautetta sekä tukemalla opiskelijan itsetuntemusta ja tunnetaitoja (Isacsson ym., 2019). Ahdistusta ja epätasa-arvon tunnetta lisäävät hankaluudet ryhmätöissä ja ryhmädynamiikassa, epäkunnioitus, työn epätasainen jakautuminen, opettajien taitamattomuus käsitellä ryhmädynamiikkaa ja opiskelijoiden tunnetiloja sekä turvallisen tunneilmapiirin ja dialogin puute. (Isacsson & Raatikainen, 2020.)

Yhteisöllisyys, oppimisilmapiiriä tukeva ryhmädynamiikka ja oppimiseen liittyvien tavoitteiden saavuttaminen yhdessä muiden kanssa esimerkiksi tiimityöskentelyssä on suurimmalle osalle opiskelijoista tärkeää, ja niitä tulisi tukea myös opetussuunnitelmallisesti (ks. Pajarre & Nikander, 2020). Opiskelijat kokivat kollegoiden merkityksen tärkeäksi, ja keskustelu muiden kanssa auttoi ymmärtämään asioita paremmin. Opiskelijat tunnistivat, että yhteistyö ja vuorovaikutteisuus vaikuttivat sosiaaliseen hyvinvointiin ja ammatillisen osaamisidentiteetin kehittymiseen.

Yhteisöllisyyteen tarvittava ryhmähengen muodostuminen on kuitenkin koettu verkko-opetuksessa haastavaksi (Löytänen, 2020; Valkonen, 2020; Ärling, 2018). Opiskelijoiden mukaan verkossa tapahtuva opetus, jossa keskitytään pelkästään opittavaan asiaan, ei tue yhteisöllisyyttä.

Yhteisöllisyys on koko yhteisön asia. Opiskelijat totesivat, että he voisivat itse edistää yhteisöllisyyttä kuuntelemalla, ottamalla kaikki huomioon ja olemalla avoimia uusille asioille ja ideoille. Toisaalta kavereilta odotettiin tsemppausta, tukena olemista esimerkiksi opinnoissa, oman osuuden tekemistä ryhmätöissä ja myös vapaamuotoisten sosiaalisten tilaisuuksien järjestämistä.

Lisäksi tuotiin esille hyvinvoinnin ja jaksamisen merkitys opinnoissa: ne ovat osa ihmisen terveyttä ja mielenterveystaitoja. Kun opiskelija huomaa, että opiskeluyhteisössä välitetään ja ennakoidaan hyvinvointia ja jaksamista, hän osaa myös itse kiinnittää huomiota hyvinvointiin liittyviin asioihin ja vahvistaa niitä.

Yhteisöllisyyden vahvistamiseksi olemme tehneet monia opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseen tähtääviä toimenpiteitä. Ne on tehty yhteistyössä opiskelijoiden ja opiskelijayhdistysten kanssa, jolloin autenttinen tieto opiskelijoiden tilanteista, haasteista ja tarvittavasta tuesta on ollut reaaliaikaista. Käynnistimme muun muassa hyvinvointituutoritoiminnan, jossa järjestimme opiskelijoiden kohtaamisia erilaisissa vapaamuotoisissa tilaisuuksissa. Hyvinvointituutoreiden positiivinen ja innostunut ote tehtäväänsä, tuoreet ideat ja omat viestintäkanavat houkuttelivat myös muita opiskelijoita mukaan toimintaan. Tuloksellista ja vaikuttavaa tuutoritoimintaa tukevat opetus- ja ohjaushenkilöstön selkeät roolit sekä tuutoreille tarjottava työnohjauksellinen tuki.

Hyvinvoiva yksilö vaikuttaa hyvinvoivaan yhteisöön.

Hyvinvointia lisääviä vinkkejä

Hyvällä pedagogisella suunnittelulla ja toteutuksella voidaan sekä varmistaa oppimista että edistää opiskelijoiden hyvinvointia. Opettajat ovat jakaneet toisilleen pedagogisia vinkkejä, joiden avulla opiskelijan hyvinvoinnista voidaan huolehtia. Olemme koonneet niitä tähän, minkä lisäksi mukana on myös opiskelijoilta tulleita toiveita ja ehdotuksia, joilla hyvinvointia voidaan vahvistaa.

Erityisesti opintojen alkuvaiheessa olevat opiskelijat kokivat tarvitsevansa **ohjausta**. Heidän mielestään ennakointi, vertaistuki, opettajan ohjaus, varmistaminen, arvioinnin ennakointi ja palaute auttavat heitä oppimaan. Lisäksi he kokevat oppimisen kannalta tärkeäksi, että opettaja varmistaa kaikkien mukana pysymisen, osallistuttaa oppimistilanteissa ja huomioi henkilökohtaisesti. Näin syntyy tunnekokemus aidosta kohtaamisesta ja yhteisöön kuulumisesta. Päättövaiheessa oleville opiskelijoille ohjaus on tärkeää erityisesti opinnäytetyön tekemisessä ja työelämään siirtymisessä. Jotkut kaipasivat ohjaukseen enemmän elementtejä, jotka auttaisivat heitä opinnäytetyön aloittamisessa ja eteenpäin viemisessä. He kokivat ahdistusta, jännitystä ja aloitekyvyttömyyttä opinnäytetyön tekemissä sekä tarvetta tukeen ja ohjaukseen.

Opiskelijat toivovat, että ohjauksen tavat ja ajankohdat ovat **ennakoitavissa**. Opintojakson suunnitteluun panostaminen ja suunnitelman viestiminen ajoissa opiskelijoille mahdollistaa yhteisen ymmärryksen kokonaisuudesta, sisällöstä ja toteutuksesta. Suunnittelulla varmistetaan opetuksen, ohjauksen, oppimistehtävien ja arvioinnin kohdat sekä yhteydenpito. Ne vahvistavat opiskelijan oppimista, osaamista ja elämänhallintaa. On todettu, että mahdollisten muutosten sattuessa nopea, selkeä viestintä perusteluineen helpottaa opiskelijoiden asennoitumista muutokseen.

Ennakointi on tärkeä osa myös verkossa tapahtuvaa opetusta. Opettaja voi kertoa etukäteen opiskelijoille, mitkä osiot vaativat läsnäoloa ja yhteistyöskentelyä tietokoneen äärellä sekä mitkä osiot ovat sellaisia, joiden aikana opiskelija voi mennä esimerkiksi ulos kävelylle ja osallistua samalla opetukseen.

Oppimisessa tarvitaan **palautetta** siitä, mitä ja miten on opittu sekä miten osaaminen rakentuu suhteessa tutkintovaatimuksiin ja työelämässä tarvittaviin taitoihin. Palautteen antaminen, arviointiaikataulun kuvaaminen ja arvioinnin perusteiden näkyväksi tekeminen ennakkoon suuntaa oppimista, vahvistaa osaamista ja auttaa jäsentämään opintojen etenemistä. Opiskelija rakentaa kuvaa osaamisestaan vertais- ja ryhmäpalautteesta, itsearvioinnista sekä työpaikan ja opettajan antamasta palautteesta. Monipuoliset palaute- ja arviointimenetelmät motivoivat, vahvistavat oppimista ja työelämätaitoja sekä rakentavat opiskelijan osaamisidentiteettiä.

Opintojaksoilla on vuorovaikutusta sekä opettajan ja opiskelijoiden välillä että opiskelijoiden kesken. Lisäksi vuorovaikutukseen voi liittyä oppimistehtävien kautta myös muita tahoja. **Vuorovaikutuksen sujuvuudesta huolehtiminen** läpi opintojakson turvaa kaikkien osallistumisen ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. Verkko-opetuksessa vuorovaikutusta voidaan varmistaa kannustamalla opiskelijoita käyttämään puheenvuoroja ja chattia. Tutustumista edistävät kameran avaaminen, kysyminen ja aito kohtaaminen. Opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta voi tukea jakamalla opiskelijoita ryhmiin, sallimalla vapaamuotoista keskustelua ja käyttämällä opetuksessa erilaisia tehtäviä.

Oppimisessa **tauot** ovat hyvinvoinnin kannalta tärkeitä. Ne tukevat oppimista, vireystilan ylläpitämistä, opitun mieleen painamista ja palautumista. Lähiopetuksessa taukojen aikana tapahtuu paljon vapaamuotoista vuorovaikutusta, joka mahdollistaa tutustumisen opiskelukavereihin ja joka opiskelijoiden mielestä vahvistaa myös opintoihin kiinnittymistä. Verkossa työskentely on eri tavalla kuormittavaa, joten ennakointi ja riittävän pitkät tauot ovat erityisen tärkeitä.

Osa opettajista käytti luontevasti **mindfullness-harjoituksia** opetuksen lomassa. Se tuo taukoja kognitiiviseen kuormitukseen, rauhoittaa ja auttaa keskittymisessä. Toinen opettaja teki opiskelijoiden kanssa **mielikuvamatkoja**, joiden avulla vahvistettiin positiivista minäkuvaa, vuorovaikutustaitoja ja luovuutta. Eräs opettaja käytti erilaisia **rentoutumiseen ja hengittämiseen keskittyviä harjoituksia**. Pieni pysähdys oppimisen keskellä sekä keskittyminen tähän hetkeen ja vain omaan hengitykseen lisää hyvinvointia ja auttaa jaksamaan.

Kun opiskelijat kokevat tulleensa kohdatuiksi, myönteinen oppimisilmapiiri vahvistuu, oppiminen edistyy ja yhteisöllisyyden tunne lisääntyy, mikä vaikuttaa myönteisesti hyvinvointiin ja ryhmässä toimimiseen. **Ryhmätöissä** osa opiskelijoista toivoi pysyvämpiä ryhmäjakoja etenkin opintojen alkuvaiheessa. Silloin ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisensa, mikä mahdollistaa tehokkaamman yhteistyön ja oppimisen.

Kun huolehditaan opiskelijoiden hyvinvoinnista, edistetään opintoja ja varmistetaan valmistumista sekä työelämään siirtymistä. Hankkeessamme toimi **hyvinvointiasiantuntija**, joka työskenteli eri palveluiden välillä. Opiskelijoilla oli mahdollisuus varata häneltä aikoja luottamuksellisia keskusteluja ja tukea varten joustavasti ja matalalla kynnyksellä. Hyvinvointiasiantuntija teki myös etsivää työtä eli lähestyi opiskelijoita, joiden opiskeluimu tai motivaatio oli kadonnut tai joiden opinnot olivat vaarassa keskeytyä. Hän osallistui erilaisiin valmennustapahtumiin, valmensi ryhmiä ja yksilöitä, osallistui opiskelijoiden perehdyttämiseen sekä hyvinvointia ylläpitävään ja lisäävään työhön. (Honkanen & Weckman, 2021.) Korkeakoulussa on selkeä tarve hyvinvointiasiantuntijan osaamiselle.

Korkeakoulupedagogiikka ja hyvinvointi

Myös opettajan hyvinvoinnilla on keskeinen merkitys osana laadukasta ja opiskelijan hyvinvointia tukevaa oppimisympäristöä. Opettajan ja opiskelijan hyvinvoinnin onkin osoitettu olevan yhteydessä toisiinsa (Kiltz ym., 2020).

Hyvinvointia tukeva korkeakoulupedagogiikka huomioi siis sekä opiskelijan, opettajan että oppimisympäristön merkityksen laadukkaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Se voi tukea opiskelijoita oppimisen taitojen kehittämisessä sekä oman opiskeluhyvinvoinnin reflektoinnissa ja tunnistamisessa. Toisaalta se pyrkii siihen, että opettajat ja oppimisympäristöt tukevat sekä positiivisia tunteita ja onnistumisia että opiskelijan edellytyksiä oppia laadukkaasti.

Korkeakoulupedagogiikka on laajentunut kattamaan laadukkaan oppimisen lisäksi opiskelijoiden ja henkilöstön hyvinvointia ja sen edistämistä koskevia tavoitteita ja toteuttamista. Erilaiset tutkimukset ja niiden tulokset tukevat tätä ajatusta. Oman hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpito on kokonaisuus, joka koostuu yksilöllisistä ja yhteisöllisistä elementeistä ja toiminnasta. Siihen voidaan osaltaan vaikuttaa pedagogisin ja ohjauksellisin ratkaisuin.

Hyvinvoinnin merkitys korkeakouluopiskelussa on tullut korostuneemmin esille koronapandemian aikana. Hyvinvoinnin edistämiseen liittyvä yhtenäisen kulttuurin sekä pedagogisten käytäntöjen ja ohjeistuksien koordinointitarve on huomattu. Opiskelijalle pedagogiikan ja hyvinvointipalvelujen tulisi näyttäytyä yhtenäisinä ja tasavertaisina sekä helposti saavutettavina koulutusalasta riippumatta. Hyvinvointiasioiden sisällyttäminen esimerkiksi opintojaksoihin, tutoropettajan tai opinto-ohjaajien tehtäväkuvaan varmistaisi suunnitellusti hyvinvointia kaikille opiskelijoille.

Vastuullinen pedagoginen toiminta käsittää laadukkaan opetuksen ja oppimisen lisäksi erityisesti opiskelijoiden uudenlaiseen läsnä olevaan kohtaamiseen liittyvää osaamista. Opettajien hyvinvointiin liittyvä osaaminen ei ole itsestäänselvyys, ja sen kehittämiseksi tulisi järjestää valmennusta. Molemmista tarvitaan lisää tutkimusta.

Yhteisöllisten käytänteiden rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttää myös rakenteisiin ja prosesseihin liittyvää tarkastelua. Muun muassa hyvinvointiin keskittyvien hankkeiden välinen yhteistyö on ammattikorkeakoulun sisällä tärkeää. Opiskelijalle hankkeiden erillisten toimintojen tulee näkyä selkeänä tarjoumana, jolla on edellytyksiä jatkua myös hankeajan jälkeen.

Tunnetaidot ovat tärkeitä myös työelämässä.

Korkeakoulujen välinen yhteistyö on tärkeää hyvien käytäntöjen jakamiseksi ja yhdessä kehittämiseksi. VOIMA-hankkeessa korkeakoulujen välinen yhteistyö on koettu rikastavaksi: samoja tavoitteita voidaan toteuttaa eri tavoin ja jakaa niistä kertyneitä kokemuksia ja hyviä käytäntöjä. Hankkeen yhtenä tuloksena voidaan todeta, että kaikkien opettajien osaamiseen tulisi substanssiosaamisen lisäksi kuulua hyvinvoinnista huolehtiminen ja hyvään kestävään työelämään valmentaminen.

Tunnetaidot ovat tärkeitä myös työelämässä, ja korkeakoulupedagogiikan keskeinen tehtävä olisi tukea tunne- ja hyvinvointitaitojen tunnistamista ja kehittämistä korkeakouluopintojen aikana. Opiskeluaikana näitä on mahdollista harjoitella tuetusti ja rauhallisessa aikataulussa.

Lähteet

Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual differences*, *78*, 101781.

Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning (routledge revivals)*. Routledge.

Fergus, T. A., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2013). Experiential avoidance and negative emotional experiences: The moderating role of expectancies about emotion regulation strategies. *Cognitive Therapy and Research*, *37*(2), 352–362.

Heinilä, H., & Honkanen, E. (2021). Nyt tarvitaan yhdessä hengailua. *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/hyvinvointi-kategoriat/nyt-tarvitaan-yhdessa-hengailua/#a8a03319

Honkanen, E., & Weckman, R. (2021). ”Kiitos, kun kuuntelit!” – opiskelijoiden hyvinvointia edistämässä. *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/hyvinvointi-kategoriat/kiitos-kun-kuuntelit-opiskelijoiden-hyvinvointia-edistamassa/#a8a03319

Honkanen, E. (2020). Terveisiä opiskelijoilta verkko-opetuksen kehittämiseen. *eSignals*. https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/terveisia-opiskelijoilta-verkko-opetuksen-kehittamiseen/#e497aa63

Isacsson, A., Raatikainen, E., & Ekström, M. (2019). *Tuhannet tunteet – opiskelijoiden tunnekokemukset korkeakoulussa*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. https://julkaisut.haaga-helia.fi/tuhannet-tunteet-opiskelijoiden-tunnekokemukset-korkeakoulussa/

Isacsson, A., & Raatikainen, E. (2020). Kohti emotionaalisesti kestävää työelämää. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva?* (ss. 80–92). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Kearney, P. (1994). Affective learning. Teoksessa R. B. Rubin, P. Palmgreen, & H. E. Sypher (toim.), *Communication research measures: A sourcebook* (ss. 81–85). Guilford Press.

Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. P. (2020). ‘When They Struggle, I Cannot Sleep Well Either’: Perceptions and Interactions Surrounding University Student and Teacher Well-Being. *Frontiers in psychology*, *11*, 2283.

Löytänen, O. (19.5.2020). AMK-opiskelijoiden jaksaminen ja hyvinvointi heikentyneet merkittävästi korona-aikana. Tiedote. https://samok.fi/samok-viestii/tiedotteet/

amk-opiskelijoiden-jaksaminen-ja-hyvinvointi-heikentyneet-merkittavasti-korona-aikana/
Pajarre, E., & Nikander, L. (2020). Yleiset työelämävalmiudet opetussuunnitelmassa. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin, & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. https://www.tyopeda.fi/julkaisut/tyoelamapedagogiikka-korkeakoulutuksessa.pdf
Parikka S., Ikonen J., Koskela T., Marjeta N., Kilpeläinen H., Pietilä A., Härkänen, T., & Lundqvist A. (2021). Koronaepidemian ja sen rajaamistoimien vaikutukset korkeakouluopiskelijoiden arkielämään ja opintoihin. KOTT-tutkimuksen ennakkotuloksia kesällä 2021. thl.fi/kott
Parpala, A., Lindblom–Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British journal of educational psychology*, *80*(2), 269–282.
Pekrun, R. (2006). The controlvalue theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*, 315–341.
Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. Teoksessa *Handbook of research on student engagement* (ss. 259–282). Springer, Boston, MA.
Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher education*, *73*(3), 441–457.
Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelicic, V., Özer, C. T., & Caleb, R. (2020). Student Wellbeing in the Teaching and Learning Environment: A Study Exploring Student and Staff Perspectives. *Higher Education Studies*, *10*(4), 103–115.
Sariola, S. (2020). Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi heikkenee yhä. *Lääkärilehti*, 17.12.2020. https://www.laakarilehti.fi/ajassa/ajankohtaista/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-heikkenee-yha/
Valkonen, M. (2020). Korona on jo muuttanut koulunkäyntiä pysyvästi, ja muutoksen pitäisi vielä jatkua. https://www.tuni.fi/unit-magazine/artikkelit/korona-jo-muuttanut-koulunkayntia-pysyvasti-ja-muutoksen-pitaisi-viela-jatkua
Ärling, M. (2020). Yhdenvertaisuuden merkitys ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Teoksessa *SAMOK ry, Yhteisöllisempi korkeakoulu* (ss. 41–47). https://samok.fi/wp-content/uploads/2020/12/samok_fi_web-joka.pdf
VOIMA-hanke. https://www.hamk.fi/projektit/voimaa-valoa-ja-vertaistukea-korkeakouluopiskelijoille-voima/

7. Pedagogy enhancing Higher Education

ENHANCING PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION

Harris Andoh & Murembiwa Stanley Mukhola

Introduction

In the 1940s, universities that were established in Africa had their core mission as teaching, research and community engagement. From the outset, the priorities of universities in Africa since their inception have largely been teaching universities, but these priorities have evolved since the early 2000s with a focus now on universities becoming research-intensive-oriented and ranking among the world's top universities. Although these changing missions have become part of the overall mission and vision of African universities, teaching is still central to the mission of any university in Africa. Fundamental to effective teaching in any university is the introduction of appropriate pedagogical methods that seek to enhance the knowledge being imparted to the students at all levels. Using institutional level documents including literature, policies, reports and other scholarly works, this paper seeks to discuss the status of pedagogy in the teaching mission of a people's university in Africa: Tshwane University of Technology (TUT).

The paper, focusing on African universities, narrows its discussions on the only Times Higher Education (THE)-ranked university of technology in Africa: Tshwane University of Technology, South Africa. The paper examines pedagogy amidst the changing teaching missions of universities. The paper further discusses the pedagogical efforts that TUT has undertaken since 2015 to improve on pedagogy at the university including the improvement of technology, funding and grants to students and teaching staff. Finally, one of the flagship capacity development programs on pedagogy, the Haaga-Helia Training Program at TUT, is also discussed.

The conclusion will draw on key issues left out in the pedagogical discourse at TUT, including the issue of critical thinking in all study fields; the development of an effective institutional-level monitoring and evaluation framework to ensure accountability and efficiency in the pedagogical efforts of TUT. Lastly, the role of faculties and university management in improving pedagogy and data management at the university will also be discussed.

Pedagogy in the Teaching Mission of African Universities

The establishment of universities across Africa emerged in the mid-1900s with three missions: teaching, research and community engagement. The universities were to impart the much-needed skills and knowledge to their undergraduates for national development.

Over the years, the mission and vision of most universities in Africa have changed. They are more focused on becoming "Research-Intensive Universities" or "World-Class Universities". This situation cuts across all world-ranked universities in Africa. Only a few universities mention teaching and curriculum improvement as part of their mission. An example is Tshwane University of Technology (TUT), which states in its mission that:

> "We advance social and economic transformation through relevant curricula, impactful research and engagement, quality learning experiences, dedicated staff and an enabling environment".

However, unlike most universities in Africa, South African universities view teaching as a key mission and have integrated it within their undergraduate and postgraduate studies. Universities in South Africa have teaching policies that guide their teaching missions and efforts. However, to enhance teaching and learning at the respective universities, there is a need for them to appreciate the central role of pedagogy in teaching and most critically, research in all universities.

As earlier published by Andoh (2020) to ensure effective teaching at all levels, pedagogical skills are essential for the transfer of knowledge to the students. The sooner African universities acknowledge teaching as their first mission, the more rapidly they will succeed in improving their teaching structures.

Central to any teaching and learning development is improvement in pedagogy at the institution. Pedagogy in higher education institutions remains central to imparting knowledge to students at all levels and to contributing innovatively to national socio-economic development.

Enhanced and effective pedagogy has several benefits for universities including producing well-rounded graduates attuned to the needs of the economy; improving knowledge application; supporting progressive thinking and encouraging innovation and creativity.

Additionally pedagogy should be key to universities in Africa, especially those low in research but big in teaching, if they are to advance knowledge in all its forms, including indigenous knowledge, through research; providing

quality service to students, staff, local communities and society; educate well-rounded students, appreciative of their culture and contribution to the good of society for 21st century challenges; and developing students as graduate leaders, critical citizens and agents of change.

The Issue of Pedagogy in Higher Education

Throughout the world, higher education is a driving force in national socioeconomic development. (Maharasoa & Hay, 2001). In countries like South Africa where there exists a sharp contrast in economic development, higher education plays a critical role in closing the skills gap by raising the level of skills for most youth in South Africa, which are critical not only for workforce productivity but also for the economy's innovative capacity (Fisher & Scott, 2011).

Teaching and learning remain central to enhancing higher education in the African higher education system, but pedagogical efforts face some challenges. Firstly, most universities in Africa do not have a university policy that focuses on pedagogy. Mostly, universities have classified pedagogy within the teaching policy or mission of the various institutions. This does not give various higher education institutions a clear pathway on how to address and improve pedagogical challenges within their system. Secondly, higher education's new specialization in teaching and learning has developed without reference to adult education (Zukas & Malcolm, 2002). Many current teaching and learning approaches have become impoverished as a result of ignoring the highly motivated adult learner. This is because adult education is still considered a separate sphere from higher education.

Furthermore, there is a need to realize that pedagogy has evolved over the years due to several factors including the emergence of the concept of the knowledge economy (Mio Puigcercós et al., (2019) and its emerging knowledge society; rapid technological change and adoption (Gilbert, 2008). Koller (2012) also argues that educators must confront and address today's higher education learning landscape by providing new insights, ideas and learning experiences from a variety of educator perspectives. Although most African higher education institutions are aware of the evolution and the centrality of pedagogy in tackling these challenges, not much has been done for its improvement or development.

Higher education institutions must realize the changing phases of pedagogy in their teaching mission. Ancient pedagogies that began with a "sage on the stage" and progressed to a small set of basic teaching methods (instruction, discovery, and inquiry) have evolved into a plethora of pedagogies and

their interactions with their own philosophical and pedagogical theories. Education's future is seen as highly dynamic and mobile (Koller, 2012). Institutions must therefore improve their teaching and pedagogical engagements and reflections, which will serve as learning engines to improve teaching, learning and technology and, by extension, allow key stakeholders in the HE sector to actively participate in knowledge creation; reflection and contemplation to produce knowledge.

Most universities in Africa do not have a university policy that focuses on pedagogy.

Teaching and Learning Improvements at Tshwane University of Technology

In 2011, the Department of Higher Education in South Africa outlined key factors contributing to the country's poor quality and inefficiency in higher education. The factors mentioned included a large number of unprepared learners entering higher education institutions, a large number of undergraduate classes, a high student-staff ratio, ***poorly qualified lecturers***, and rapidly declining government funding, which are all factors contributing to the country's poor quality and inefficiency in higher education (DHET, 2011).

The issue of "poorly qualified lecturers" implies academic staff being employed to teach without the relevant teaching qualification, a factor that affects how knowledge is imparted to students in their respective fields of studies.

Tshwane University of Technology is one the few selected universities in Africa where learning has been integrated into the teaching mission of the institution. This shows the great importance the institution attaches to pedagogy. Students must be taught but key to that is the quality of knowledge being transmitted to them to improve their learning. Tshwane University of Technology in South Africa has a classic example of how it has improved teaching at the university. In order to improve the pedagogical efforts at the university, the university transformed the portfolio of teaching to include learning and technology, a situation that cannot be found in most universities across Africa. The portfolio headed by the Deputy Vice Chancellor focuses on how teaching, learning and technology can well be integrated to improve knowledge translation at the university.

TUT's Department of Teaching and Learning with Technology (TLT) was

established in 1989 to assist lecturers interested in incorporating technology into their classrooms. Instructional Designers (IDs) cooperate with lecturers on content, resources and learning activity creation and development (Odunaike et al., 2011). Technology has therefore played a critical role in TUT's efforts to improve teaching methods and practices. It is through the above that the university has introduced many blended learning programs at the university. In the last cycle of the University Capacity Development Grant (UCDP), under the Curriculum Transformation and Staff Development Programs, the university implemented activities that sought to improve teaching, learning and the use of technology in T& L at the university. Some of the key activities undertaken to improve pedagogy included the Blended Learning Pilot Project with the aim of preparing diverse students for rewarding careers and responsible citizenry by providing a student-centered learning experience underpinned by a scholarship of teaching and learning; the Distance E-Learning Pilot project that sought to promote a culture of inquiry and social enterprise through technology-based postgraduate studies, research and innovation in current and emerging niche areas. Additional activities implemented included the development of new teaching technology (videos); and the Pilot Project on New Teaching Technology Equipment involving the purchase of equipment that would enable new teaching and learning-related technologies and modalities. The aim of the development and implementation of these activities was to improve on curriculum and standards and implement a curriculum characterized by innovation, engagement and transformation.

Through learning, students are expected to alter their behavior and thinking as a result of their interactions with resources, classmates and instructors (Mlitwa, 2006; Hamid et al., 2009). Furthermore, effective learning increases the quality of the learning experience, is learner-centered and active, leads to knowledge creation and changes the knowledge, attitudes, perceptions and abilities of learners. The overall goal therefore must be that academic staff put theory into practice in order to prepare students for future jobs.

Tshwane University of Technology is one of the few selected universities in Africa where learning has been integrated into the teaching mission of the institution.

To improve learning at the university, through the Student Development program and activities the university has identified high-risk subjects and students at risk of not passing these subjects. These students have been mentored and tutored by seniors to help them improve their learning. A key goal of these activities of tutorship and mentorship is to improve the retention rate amongst first-year students at the faculties.

In the context of transforming the university, according to the TUT transformation framework (2017), constant attention must be paid to addressing all components of programs, teaching and learning, staffing quality and academic delivery. In that regard, data analytics is a crucial tool. Regular reviewing of the university's Program and Qualification Mix (PQM) will allow for changes depending on the impact of programs and the employability of graduates. Further to the above, the university has improved its blended learning efforts.

All the above programs have helped the university which admits the highest number of undergraduate students in South Africa, to carry out its teaching activities successfully. However, these programs have come with challenges. The university continues to struggle with how to monitor the number of students who have access to this and the success rate of students in courses, which use these online tools for learning. There will therefore be a need to improve the evaluation of these pedagogical tools used for teaching and learning at the university.

Another way that universities in Africa and particularly those in South Africa have improved pedagogy is by building the capacity of academic staff. It is a well-known fact that more than 90% of academic staff employed for the first time in African universities have no teaching qualifications. The lack of requisite teaching qualification by lecturers affects the way knowledge is transmitted to students in their chosen fields.

Pedagogy Improvement in the African Higher Education System Through Capacity Development: Case of the Haaga-Helia Vocational Teacher Education Program

The Department of Higher Education (2011) report on South African Higher Education: facts and figures mentioned that the high proportion of untrained and under-qualified teachers in South African schools is a serious impediment to students' academic success. To provide excellent education, the South African education system officials and the South African population at large have prioritized teacher quality.

The enhancement of teaching methods and practices in African universities has been done in three (3) main ways: introduction of technology; capacity development of staff; and investment of funds in improving teachings methods and practices.

TUT is a people's university and focuses more on imparting skills to black students within South Africa through teaching (especially at undergraduate level), As a result, the university has continuously sought to improve the teaching skills of its academic staff. Over the years, TUT has improved its technology for teaching, but critical to improving the pedagogical skill of academic staff is the capacity development program for training and engagements.

Since 2015, the university has been developing several programs and related activities under the UCDP to improve students' access to teaching and teaching materials. In 2015–2017, the university received US$ 1 million towards its curriculum development. This fund was for selected activities including (sentence incomplete)

In the first cycle of the UCDP (2018–2020), the university again received a total of 1 million (which currency) each year to improve curriculum and teaching development. Staff were helped to improve their teaching skills by attending various teaching skills development training programs within and outside the university.

In the second cycle of the UCDP (2021–2023), the university's approved plan from the DHET is giving the various faculties and directorates at the university US$ 1 million a year to support the teaching skills development of staff, the implementation of technologies within the university to improve teaching online and the transformation of the curriculum.

Since 2015, Tshwane University has endeavored to improve the teaching qualifications of its academic staff through a capacity development program: the Haaga-Helia Program (Vocational teacher education with a Finnish University). The goal of this program is to promote mutually beneficial academic, social and economic partnerships between universities in South Africa and Finland.

The education management program fosters an investigative and development-oriented approach to pedagogical management. There are two qualifications being offered under the program: Vocational Teacher Education with a Finnish Touch (which leads to a post-graduate diploma in teacher education) and the Education Management Program for TUT Directors and Supervisors (leads to a master's degree). The content of the training includes Distance learning; Digital pedagogy; Peer learning; Teaching observations; Staff members facilitating the study process; and Literature review and studies.

Since the inception of the master's program in 2019, nearly 30 participants from Tshwane University of Technology have studied pedagogical and HR

management, strategy and financial management. Additionally, the 2019 TUT Haaga-Helia University of Applied Sciences graduation of Technical Teachers at TUT made it five in a row for this existing educational partnership that has already seen 142 academics graduating since the signing of an MoA between the parties in 2015.

Conclusions

Academics are dealing with an ever-increasing staff-to-student ratio, research production demands, greater student assistance, changes to enabling learning, and the use of technology to promote learning. In addition, given the wide diversity of students' academic ability and social backgrounds, comprehension and skills needs for national development, there is a need for appropriate pedagogy in specific subject fields of studies.

One key challenge this paper has tried to discuss is the lack of teachers with the requisite pedagogical skills. Universities should explore the possibility of establishing centers for training their teaching staff in pedagogical skills in order to reduce the cost of the training of staff in institutions outside their respective universities.

Pedagogical discourse in most African universities including TUT have excluded the importance of critical thinking in the methods of the practices of teaching in all fields. Universities should explore ways of incorporating critical thinking into their teaching and learning programs. Such efforts will mean that students must be sensitized to the ethical dilemmas and knowledge aspects of what they are being taught in order to develop the critical thinking skills required for top-notch academic endeavors.

Tshwane University of Technology has put in place systems to ensure adequate monitoring and reporting of pedagogical efforts being made. Each year, the annual teaching and learning report to the senate indicates the efforts made on these issues across all faculties and directorates at the university. This is not the case at most African universities. Clearly universities must have frameworks that include intelligent institutional oversight, effective steering, predictability, continuity and consistency in policy.

Universities should explore the possibility of establishing centers for training their teaching staff in pedagogical skills.

References

Andoh, H. (2020). Teaching Mission and Pedagogy at African Universities. *International Higher Education*, (104), 29–29. https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14357

Gilbert, J. (2008). *New Zealand Council for Educational Research (NZCER) conference: Making progress — measuring progress* (pp. 63–73). Wellington.

Haaga-Helia (2009). Training of Trainers Programme 2019–2020. Tshwane University Of Technology, Pretoria, South Africa.

Fisher, G., & Scott, I. (2011). Closing the skills and technology gap in South Africa Background paper 3: The role of higher education in closing the skills gap in South Africa (pp. 1–56). The World Bank Human Development Group.

Koller, D. (2012). What we're learning from online education? http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education Accessed 26 October 2016.

Department of Higher Education and Training (DHET) (2011). South African higher education: Facts and figures.

Tshwane University of Technology (2017). TUT transformation framework 2017 (Hay Mark, Ed.).

Tshwane University of Technology (2017 & 2020). DHET Approved UCDP Plan, Pretoria, South Africa.

Zukas, M., & Malcolm, J. (2002). Pedagogies for lifelong learning: building bridges or building walls? In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, & J. Clarke (Eds.) *Supporting lifelong learning. Vol. One: Perspectives on learning* (pp. 203–219).

CO-CREATING WORK-INTEGRATED PEDAGOGY: Experiences from Lecturers and Students in a Pioneering Degree Program

Marjaana Mäkelä

Introduction

Europe is ageing, the world of work is changing at an unprecedented pace and the Covid-19 crisis might be just one of the many black swans mutating our society in the near future. Societal change triggers growing expectations towards education: lifelong learning should be the organizing principle for educational reforms in the 21st century (Unesco, 2021), as a driver for increased equity and inclusivity in quality education (UN, 2021). Anticipated repercussions of change such as the increasing shortage of qualified professionals and their upskilling needs, emerging competence areas and growing expectations to flexibly combine studies and career have motivated the pedagogical initiative described in this chapter.

Lifelong – and life-wide – learning carries manifold definitions depending on the contexts and counterparts of the discussion, and it occasionally entwines with "continuous learning", in particular when professional development of working adults is concerned. It often remains out of the focus of educational reforms in higher education, despite the substantial number of people combining HE studies and work. Universities of applied sciences cater especially for this group, opening learning trajectories where theory and practice interact. UAS institutions must therefore embrace the mission underpinning their status as mediators between higher education and the world of work. Cooperation networks need to become more dynamic to foster a learning ecosystem where pedagogical choices align with the future professional contexts of learners (Goggin & Sheridan, 2017). Without the co-creational input and feedback of companies and also of working students, HE institutions are not fully equipped for this type of endeavor.

Dean and Campbell (2020, p. 1) highlight the need to embrace "a diverse

range of practice-based, work-based, authentic learning experiences". This chapter unveils the promising practice of integrating students' work to their studies with a long-term development aspiration. The focus is on the co-creational aspect that draws on the "ecology of participation" (Taylor & Bovill, 2018, p. 112) of a pilot degree program where the present author contributed as a learning designer and process facilitator.

Learning context

Haaga-Helia University of Applied Sciences is the second-largest UAS institution in Finland. The campus in Haaga delivers tuition in hospitality degrees only (Haaga-Helia, 2021). This profile has an important role in maintaining solid relations across the educators and the related sectors: prior to the present administrative structure in the UAS constellation, the campus operated as the first unit of hospitality education in the country (Haaga, 2021). Most students work in related professions alongside studies, regardless of their learning mode: part-time, full-time, degree-oriented or open UAS studies. Lecturers nurture active co-operation with respective companies to enhance the quality and relevance of courses.

Integrating work into UAS studies is a process drawing from the mission of Haaga-Helia (2021): "We open doors to future careers." To ensure equal opportunities for the heterogenic student body, the process of work-integrated learning has been blueprinted on the institutional level as "Work & Study", described in Mäkelä and Moisio (2017). The overarching idea is to enable structured and monitored validation of learning occurring in the paid or volunteer work of students, whenever the intended learning outcomes of their degree correspond to their work tasks. For students, it is a unique opportunity to apply studies to their careers and vice versa, being steered by lecturers who themselves have solid experience of the relevant fields. Launched with a detailed plan, the process entwines theory to practice and includes demonstration and assessment of learning (Work and Study, 2021).

Most students work in related professions alongside studies, regardless of their learning mode.

A pioneering approach

The case described here is the first implementation of the Bachelor of Hotel and Restaurant Management degree with emphasis on Work & Study. With an increasing number of part-time hospitality students holding key positions in industry and aspiring to a formal degree, a study mode systematically combining the students' own professional contexts with their studies is called for. Pedagogical managers at Haaga identified this need and launched preparations for the pilot. The former processes of Work & Study have been carried out individually, whilst the pilot group syllabus is designed as a common study path. Options of individualization nonetheless exist.

There are no deviations from regular degree requirements, although the study mode is innovative. Students complete approximately 60% of their degree (210 ECTS in total) via Work & Study. The degree structure is articulated in components of (1) blended and online learning courses, (2) Work & Study, and (3) validation of prior learning. The degree is achievable in a 2½-year schedule: the entire group proceeds at the same pace of blended and hybrid learning (Bruggeman et al., 2021) and Work & Study. Validation of prior learning, emphasized in the entry phase, is based on evidence and demonstration of competences stemming from prior studies and experience.

Work & Study is an alternative studying mode where learning outcomes are achieved by combining lecturer-steered and self-directed studies with daily work. Lecturers co-create multidisciplinary tasks where a set of assignments may encompass a full module of courses. Authentic documentation from workplaces may be embedded in reports, with the consent of the organization. Units conducted in blended and hybrid learning mode follow a more traditional pedagogy, although connections with authentic contexts are encouraged therein as well.

The process culminates in a collaborative event of Demonstration Days where individual learning is shared with peers and assessed by lecturers. Feedback from one's own organization enhances the multivocality of assessment (VPL, 2019).

A variety of expectations

Innovation is often shadowed by uncertainty. From students, this approach requires strong motivation and tolerance for new ways of learning, not forgetting self-directedness and time management skills. It is vital to negotiate the consent from workplaces, to enable integration of studies to real-life business contexts and to foster continuous communication.

From lecturers, the initiative necessitates an intensive co-creational working mode in two dimensions: with colleagues and students. New structures for planning, course delivery, joint assignments, assessment and feedback are constantly construed. The pioneers' work is very time-consuming – committed lecturers feel motivated by the innovative aspects, but stress is experienced when many projects are simultaneously ongoing. The pedagogical concept breaks out from the perception of the lecturer as an expert in their own field, acting solo. Teamwork is not unfamiliar to lecturers, yet in this process it is raised to new levels of collegial sharing. Lecturers need to handle assignment planning and assessment sessions together with colleagues and maintain several co-operative teams. It is evident that the process needs to be supported by wise pedagogical leadership.

Peer groups formed according to students' work contexts facilitate work-integrated learning. The teams are steered by lecturers with personal experience in the respective sectors: hotels, restaurants, or marketing. Group leaders encounter the challenges of a dual role: a lecturer in their own area and a process facilitator in Work & Study. It is important for all counterparts to foster an environment of trust and to support and communicate efficiently.

There are expectations about the curriculum as well, whenever work-integrated learning options are designed: flexibility, transparency, equity and quality assurance should not be neglected. Since the co-creational model introduces the re-articulation and even disruption of extant assumptions on higher education such as student agency, the essence and mission of the curriculum and its enactment need to be constantly re-evaluated.

Innovation is often shadowed by uncertainty.

Experiences from the pilot group

This section discusses reflections from a qualitative study on the success factors, tensions and challenges of the piloting study group. The analysis draws on data collected during the first study year (2020–2021): focus group sessions with lecturers and students; participatory observation of both groups; the author's incremental experience as process facilitator; and feedback comments in the Teams group of lecturers.

Insights from students and lecturers are presented separately. Data have been gathered and processed confidentially and anonymously with the consent of the participants (BERA, 2018).

Students who had the courage to experience new pathways

In all pedagogical development, the analysis of student experiences is vital. Students of the pilot are expected to act as self-directed learners in complex and evolving learning environments, also by engaging their own organizations in the process. There are no similar implementations yet, which limits opportunities for peer learning. Nevertheless, students appreciate the support that sectorial teams and the entire group provide. They are very satisfied with study counselling, which is a key element in this type of studies. "The beginning was chaotic, but we survived and definitely will complete the program!" Studying in a 100% Work & Study mode would not be a tempting option, however.

The workload is occasionally too heavy, which leads to somewhat drastic re-arrangements in personal time management. Yet, students remain motivated: the completion of a degree is a rewarding goal, and the possibility to apply theory to practice is highly appreciated. Student groups are seldom homogeneous, which applies to the present constellation as well – for students with long experience in hospitality, it is easier to find authentic cases and contexts for Work & Study assignments. For some, there are challenges related to the commitment of the company, for example with confidentiality issues of documents or misunderstandings of the unconventional study mode. The potential of Work & Study to the company as a long-term development tool may remain unidentified.

Since students appreciate collaborative study modes, they would like more group work instead of individual assignments and reports. This confirms the potential of an ecology of participation (Taylor & Bovill, 2018) in curricular co-creation. Covid-19 lockdowns and distance learning have led to predominantly individualized assignments, thus strengthening teamwork is a development area in future. Paradoxically, more individualization in constructing one's own study path would be welcomed, which is related to study structure and pace and to validation of the prior learning options.

Quality of teaching is generally considered high, although there is variation in estimated workloads across courses, and feedback on performance is occasionally scarce. Some modules are considered heavier than others. The digital study environment Moodle enables a variety of didactic tools, but students would appreciate an even more creative and visual way of delivering the course.

Covid-19 has seriously affected all education, entailing challenges in the pilot as well. Some students lost their job during lockdowns, which led to difficulties in finding contexts for practical applications of theory. All courses were delivered remotely during the first year, which somewhat undermined team

spirit construction and rendered communication burdensome. Digital learning facilities were deployed with heterogenic skills, albeit dexterity and experience increased with time, tips and tricks being shared when needed. From the "panic-gogy" of the beginning of the pandemic (Dean & Campbell, 2020), there has been the transition to the more thoroughly designed digitalization of learning.

The cross-section of opinion is predominantly positive, notwithstanding challenges in individual and organizational contexts.

Lecturers who started with a blank piece of paper

The pilot was launched in an unusually tight timeframe, which increased stress and caused challenges in internalizing the objectives. For some lecturers, the first experience of Work & Study meant a substantial challenge to implementing the study mode directly at group level. It would have been necessary to have more profound orientation to the pedagogical philosophy at the beginning, with more time to plan. Yet, team meetings and collegial discussions facilitated co-operation, and the second academic year was already less challenging – "learning by doing and experimenting".

Lecturers agree that, when pilot solutions are developed, the institution must provide resources in time and facilities that are on the level of expectations. Resources have occasionally been re-negotiated and pragmatic solutions found. Otherwise, it would not be simple to find the right people for this type of groundbreaking development work in future. Diverging tasks require different time resources, which must be discussed transparently.

Co-creational learning in the lecturers' team is strong, with genuine pleasure in applying new methods and pedagogy. "We jumped in at the deep end, but it was also rewarding." Lecturers embrace solid connections with the hospitality sector, which increases their motivation to design processes that have relevance in practice. The aspiration to develop one's own pedagogical skills is manifold: assistance for students, assignment design, co-operation in assessment, planning… Guiding and counselling competences have improved, as well as the capacity to make decisions, often ad hoc as new questions arise. Cross-sectorial skills are enhanced across various co-operation aspects, confirming the empowering dimension of curricular co-creation (Taylor & Bovill, 2018). The multivocal assessment in Demonstration Days is a pedagogical gem that merits attention, especially when selected Haaga-Helia alumni are involved by providing feedback (VPL, 2019).

Openness to sharing even difficult topics is appreciated. Working in a multidisciplinary team takes a lot of flexibility: there is no direct leader, but

many joint tasks – the present author held a more administrative than managerial role. Synergy factors do not remain equal in all co-creation combinations either.

Lecturers would have appreciated more concrete tools to reveal to students a study path that may seem confusing with many different study modes. However: "This is very much a work in progress." Some focal development areas are tangible for the following implementations: to provide even more individualized solutions for students, to strengthen co-operation with their companies, to ensure adequate reporting skills from the beginning and to provide a more profound orientation phase for all.

Conclusion

Higher education institutions are striving towards more flexible study pathways, for increased student empowerment and more relevance with the world of work (Goggin & Sheridan, 2017). Reconceptualizing our perceptions of the curriculum facilitates this process: student experiences should be an integral part of the higher education curriculum, as well as the interactivity of teaching and learning (Fraser & Bosanquet, 2006). Work & Study is one solution to enhancing student agency, also by encompassing professional contexts within the learning curve. This is not the easiest way for either lecturers, students or pedagogical management, but is without doubt one of the most rewarding in the field of professionally oriented higher education.

Collegial and institutional learning combined with positive outcomes and analysis of experiences from the pilot group consolidate the potential of Work & Study and fine-tune its practices for forthcoming implementations. To improve the model further, it is crucial, however, to crystallize for all parties the philosophy of Work & Study as an alternative pedagogy, to highlight its originality and to distinguish it from "regular" part-time adult study modes. The engagement factor should be emphasized: a long-term project requires commitment from students, companies, lecturers and leaders. Piloting experiences confirm that this direction is right.

Ehlers and Kellermann (2019, p. 41) identify four main drivers for future higher education: a focus on future skills; multi-institutional pathways; lifelong-learning-oriented university; and personalization of academic learning. The pedagogical initiative described here aims at similar objectives, with an emphasis on a lifelong learning mindset and increasingly personalized study paths. By analogy, higher education institutions need to open up to lifelong learning themselves – constant aspiration to institutional learning and

development pave the way to their future success.

The author sincerely hopes that insights from Work & Study piloting may provide support for the future process development of work-integrated pedagogy, especially relevant in the framework of continuous learning in a (post)-pandemic world. She expresses her gratitude to the students, lecturers and group leaders of "HOTRAWS20S" for their hard work and for their contribution to the publication process.

References

BERA (2018). British Educational Research Association. Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition, London. Available at https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018. Accessed on 31 October 2021.

Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, *48*. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100772

Dean, B. A., & Campbell, M. (2020). Reshaping Work-Integrated Learning in a Post-COVID-19 World of Work. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *21*(4), 355–364.

Ehlers, U. D., & Kellermann, S. A. (2019). *Future Skills – The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*. Karlsruhe.

Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, *31*(3), 269–284. https://doi.org/10.1080/03075070600680521

Goggin, D., & Sheridan, I. (2017). Validation of Workplace Learning. Examples and considerations in the context of national development in VPL. In R. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard (eds.) *The Learner at the Center* (pp. 173–190). VPL Biennale Book.

Haaga (2021). Website of the foundation Haaga Instituutin Säätiö. Available at https://www.haaga.fi/historia/. Accessed on 31 October 2021.

Haaga-Helia (2021). Website in English of Haaga-Helia University of Applied Sciences. Available at https://www.haaga-helia.fi/en/education. Accessed on 31 October 2021.

Mäkelä, M., & Moisio, A. (2017). Work and Study. Conceptualizing validation of work experience in a Finnish University of Applied Sciences. In R. Duvekot, D. Coughlan, & K. Aagaard (eds.) *The Learner at the Center* (pp. 273–286). VPL Biennale Book.

Taylor, C. A., & Bovill, C. (2018). Towards an ecology of participation: Process philosophy and co-creation of higher education curricula. *European Educational Research Journal*, *17*(1), 112–128. https://doi.org/10.1177/1474904117704102

Unesco (2021). Unesco Institute for Lifelong Learning. Available at https://uil.unesco.org/lifelong learning#. Accessed on 31 October 2021.

UN (2021). Sustainable Development Goals. Available at https://un.org/sustainabledevelopment/. Accessed on 31 October 2021.

VPL (2019). Nominations for the best practices in validation. VPL Biennale, Berlin. Available at https://vplbiennale.org/vpl-prize/. Accessed on 31 October 2021.

Work and Study (2021). Website of Work & Study process at Haaga-Helia. Available at http://www.workandstudy.fi/in-english/. Accessed on 31 October 2021.

STRENGTHENING WORK-INTEGRATED LEARNING AT THE UNIVERSITY OF JOHANNESBURG

Eva Holmberg, Jarmo Ritalahti & Diane Abrahams

Introduction

In the years to come, university graduates will enter a global job market characterized by fierce competition from other graduates and companies in constant need of innovation and change. Already during their time at the university, students must acquire competences to cope with these challenges. Traditionally, universities have offered students the most current knowledge through lectures and written exams. In the past few years, it has been increasingly acknowledged that graduates need a set of competences such as project management, team working skills and the ability to innovate to meet the requirements of industry. Experiential learning strategies such as problem-based learning, project-based learning and inquiry learning have been applied by universities all over the world, either in individual courses or in whole programs to offer students the competences needed for employment.

The Erasmus+ project SUCSESS has its background in youth unemployment in South Africa. The project aims at improving the work readiness of South African university graduates by introducing new approaches to teaching inspired by experiential learning and learning together with industry. This article describes the role of work-integrated learning at one of the partners of the SUCSESS project, the University of Johannesburg (UJ).

From passive to active learning in collaboration with industry partners

University education has a long history as the first universities were established in Europe in the 13th century. Teaching methods were the same for hundreds of years, mainly lectures and the students passively listening. In recent decades,

universities have been facing great pressure for change such as from requirements on external funding, quality research and a growing amount of administrative work (Roberts, 2017). Change has almost become the new norm at universities, although one thing that has been resistant to change is the teaching approach. Teaching in front of large groups is still the dominant teaching method at universities globally, but new approaches based on experiential learning (Lu, 2021) and especially university-industry collaboration are gaining ground (see e.g. Borah et al., 2021).

OECD (2019) claims that students in the 21st century will need transformative competences to be able to create a world characterized by overall societal wellbeing and sustainability. To offer students at any level competences required in a world characterized by disruptions and ongoing change, the traditional teacher-centred approach must be turned into a more active way of teaching. As Jakubik (2020, p. 4) highlights, the "guiding principle of teaching and learning should be the development of competences, not just supplying the required number of courses for the degree."

Competences can be reached by active learning (Lu, 2021; Holmberg et al., 2019). Active teaching methods are often referred to as experiential learning (see Kolb, 1984). In experiential learning approaches, students have agency or at least co-agency over their own learning. Instead of being passive listeners, they are empowered to take responsibility over their own learning (Birkle et al., 2017; OECD, 2019). Experiential learning approaches acknowledge learners as complex, active and multidimensional (Battacharjee, 2015; Holmberg & Ritalahti, 2017).

There is a plethora of experiential learning approaches that are, in practice, rather close to each other (Figure 1). **Inquiry learning** is influenced by socio-constructivism, stressing that knowledge is created together with other learners (in higher education framework students, teachers and stakeholders) in real-life projects. It also emphasizes the empowerment of students defining, for example, learning objectives. The learning process is flexible, open and steered partly by the project given to the learners (Birkle et al., 2017; Holmberg & Ritalahti, 2017; Ritalahti, 2015). In inquiry learning, theoretical knowledge is needed to create the framework to help learners to reach objectives (Holmberg & Ritalahti, 2017). In **problem-based learning (PBL),** students learn through problem-solving. Compared to inquiry learning, the process is more teacher-led and structured, yet students work in groups to solve the given problem and define what they need to solve it (e.g. Newman, 2005). In PBL, the case to be solved is not always a commissioned one; it can also be from a book or article.

Project-based learning represents an opportunity for learners to work with real-life projects that focus on assuring some value for the commissioner at

the end of the project. Project-based learning is the least structured of the approaches introduced in this article, but it can give learners novel learning experiences. Even though the project in question steers the process, teachers must monitor the progress regularly (Korkmanz & Kalayci, 2019). Finally, **case-based learning (CBL)** is also an approach inspired by the constructivist and experiential perspectives supporting the development of competences such as problem-solving, reasoning and knowledge transfer. Moreover, CBL emphasizes real-life situations and the balance between theory and practice (Kanthar & Massouh, 2015). Case-based learning is different from case-based pedagogy. In case-based pedagogy, students work with stories describing authentic situations and scenarios, and together discuss possible solutions and outcomes from the view of different stakeholders (see e.g. Dow et al., 2015). CBL is active and experiential compared to case-based pedagogy. CBL has been used for instance in health care education.

There are differences betweeen the approaches presented in Figure 1, especially related to how active and connected to real-life situations they are. Figure 2 clarifies the differences. The figure shows the level of activity in pedagogical approaches with university-industry collaboration. Inquiry learning and project-based learning are based on real-life problem-solving and projects, and so is case-based learning, even though the project itself often is more limited. Problem-based learning focuses on solving real-life projects by reading and discussing them.

Other forms of university-industry collaboration included in Figure 2 are more traditional ways to collaborate such as guest lectures from industry, industry representatives mentoring and coaching students, shadowing a staff member in an organisation and internships. The approaches and ways of collaborating can also be studied through the lens of work-integrated learning concept (WIL). WIL is an umbrella concept describing different approaches aiming to expose students to work-related activities (Isacsson, 2013; Universities Australia, 2019).

PEDAGOGICAL APPROACHES

Problem based learning

- Student-centered approach in which students learn about a subject by working in groups to solve an open-ended problem
- Students are in the active role of problem solvers
- This problem is what drives the motivation and the learning.

Inquiry learning

- Based on constructivist and socio-constructivist theories of learning
- Emphasizes the student's role in the learning process
- Students are encouraged to explore the material.
- Students learn by doing. This allows them to build knowledge through exploration, experience and discussion.

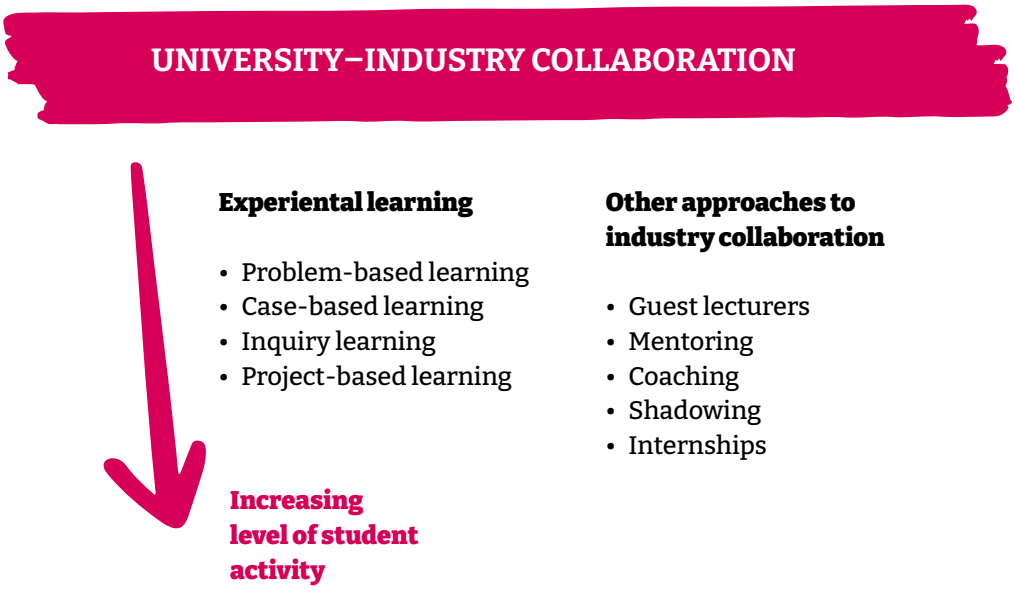
Project based learning

- Students acquire content knowledge and skills in order to answer a driving question that is challenging and constructive
- It is done collaboratively and within groups using critical thinking, communication and creativity.
- Involves an ongoing process of reflection

Case based learning

- Instructional design model that is a variant of project-oriented learning
- Oriented toward a case which from different perspectives generates different and equally correct problems
- Questions with no single right answer

Figure 1. Summary of active pedagogical approaches.



Picture 2. Level of university-industry collaboration in various pedagogical approaches of experiential learning.

An overview of the SUCSESS project

The SUCSESS project[1] is funded by the Erasmus+ Capacity building for higher education program. The aim of the program is to help universities in countries outside EU to develop, internationalise and increase access to higher education, address the challenges facing their higher education institutions and systems, and increase cooperation with the EU (Finnish National Agency of Education, 2020).

Th SUCSESS project was initiated after discussions with representatives of the partner universities in South Africa. It was recognized that youth unemployment is a huge challenge in South Africa compared to many European countries. The aim of the project is to enhance cooperation between higher education institutions (HEI) and businesses in the Republic of South Africa (RSA). The starting point of the project is that, by strengthening the knowledge triangle (student-teacher-enterprise co-operation), students will be more familiar with the requirements of future employers before their graduation.

1 For more information visit the webpage: https://www.sucsessproject.co.za/

New learning methods based on experiential learning involving industry actors are tested throughout the project. The following part of this article describes the learning approaches of the School of Tourism and Hospitality at the University of Johannesburg as well as how the SUCSESS project is supporting development work towards a holistic way of integrating learning with industry throughout the program.

University of Johannesburg moving towards Work-Integrated Education (WIE)

The University of Johannesburg is strongly committed to excellence in teaching and learning. Its policy on Teaching and Learning defines its commitment in terms of guiding students' learning in the following way (University of Johannesburg, 2014):

- Academic, professional and vocational knowledge, skills, attitudes and values that will enable employability and participation as responsible global citizens in the societies of the complex 21st century;
- The practices of the knowledge domain in the field of study concerned – enabled through institutional commitment to the 'learning to be' teaching philosophy;
- Understanding of knowledge as a process and instrument of inquiry to solve problems; and the ability to participate in such processes;
- Skills in innovation and critical intellectual inquiry;
- Competencies and attitudes necessary for lifelong learning – including the ability to select from and convert rapidly proliferating information to knowledge

These policies link well with the objectives of the SUCSESS project. The focus on employability, collaboration and competencies is a golden thread for the project and is well-aligned to the UJ mission.

Overview of learning approaches

In recent years, much attention has been placed on work-integrated learning (WIL) and the emergence of work-integrated education (WIE). At the School of Tourism and Hospitality (STH) at the University of Johannesburg, WIL and service learning are integral to the programs on offer. In the Diploma program, students are placed in an authentic work context as part of the

WIL module. The WIL takes place collaboratively with industry partners in an attempt to ensure that, before graduating, the student has adequate experience and exposure to the workplace. The STH, mainly through its Hospitality Management program offerings, also has service-learning modules. Service learning is a form of teaching and learning directed at specific community needs, and it is integrated into a credit-bearing academic program and curriculum in which students participate in contextualized, well-structured and organized service activities aimed at addressing identified service needs in a community. The students then subsequently reflect on such experiences in order to gain a deeper understanding of the linkage between curriculum content and community dynamics. The additional benefit to the student is in terms of personal growth and a greater sense of social and civic responsibility. The benefits of an engaged university through the WIL and service-learning modules ensure not only the relevance of the institution in its interactions with communities, but they also embody a reciprocal relationship where both or more parties such as the students, community, potential employers and the university, benefit from the relationship. In the context of WIL and service learning, joint partnerships are established between the university and workplace or community organization, with a view to collaborating closely in the planning, organization, implementation, assessment and review of WIL and the service-learning modules (University of Johannesburg, 2014)

Covid-19-related challenges when implementing WIL

The STH requires all students in the final year to complete the work-integrated learning (WIL) module in order to graduate. As a result of the Covid-19 pandemic, tourism and hospitality organizations globally were forced to close resulting in industry partners being unable to host students for their WIL module. As a solution, STH devised an alternative new remote mentorship WIL program.

In the remote mentorship program, senior managers and specialists in the tourism and hospitality sectors mentor students as part of their work-integrated learning. Students were paired with mentors working in organizations in which they took an interest, or were considering a career in. The mentors and mentees held weekly meetings over various online platforms. During these online sessions, the students were given a number of industry-based tasks and projects to work on. In turn, they would then receive feedback on their performance of the task and, in addition, receive career guidance and support. The projects and tasks varied, but the aim was to ensure that the students were

able to put their theoretical knowledge into practice. In some instances, the projects that they were assigned to allowed them to not only network with industry members but also to work as part of an industry-based team (Daniels, 2021).

Many of the projects that the students were engaged in were related to the recovery of the tourism and hospitality industry, post-covid-19. The students therefore enjoyed playing an active role in shaping the recovery plan for the sector. For assessment purposes, the students submitted a monthly report comprising several components, a monthly timesheet stating hours worked, the activities completed, a self-reflection essay on their performance and an assessment form jointly completed by the mentee and mentor that highlighted areas for improvement. In the end, the students were required to submit a final comprehensive portfolio of evidence containing examples of all the work completed during their WIL placement period (Daniels, 2021). Lessons learnt from this first cohort of online mentorships were included in the WIL mentorships in 2021. The mentorships were supported by some face-to face workplace experiences where possible, as well as additional workshops that focused on soft skills such as communication, ethics, integrity and conflict management.

An evaluation of the first cohort of mentorships revealed the following benefits for students: improved self-confidence and self-esteem, the broadening of horizons and provision of access to new experiences, greater aspirations, motivation, networking opportunities, exposure to career opportunities and valuable feedback and input from mentors.

Thoughts for future work-integrated learning

It is evident that many practices in tourism and hospitality will change and this will have an impact on the type of work-integrated learning experiences. As the work-integrated learning model evolves, at STH there will be an increase in focus on offering students a possibility to create virtual travel experiences and gain more exposure to technology and innovation. The STH is therefore able to retain many aspects of its current WIL program but will increase the use of and exposure to new technology and growing transformative competences. The OECD (2019) report highlights the importance of transformative competences such as coping with uncertainty. With a focus on the development of competences through both service learning and experiential learning, the students develop a sense of purpose and this curiosity can be nurtured and developed so that students are able to create new value. In the South African context, this is of great importance given the high graduate unemploy-

ment rate (SUCSESS project, 2020).

Overall, the aim for the STH is to continually evolve from the more limited WIL program to a more holistic work-integrated education (WIE) approach. The focus will be on experiential learning from year one (1) of study. This will be done through a variety of methods such as guest lectures by industry, peer learning, problem-based learning, real world industry-based problems, work simulations, case study analysis and scenarios. This will require the support of all lecturers across different programs, new strategic partnerships with industry and greater use of technology. To this end, STH participation as a project partner in the SUCSESS project will expose the lecturers to new teaching technologies and practices.

Conclusion

Universities are facing new challenges in trying to satisfy the never-ending needs of fast-changing contemporary societies. One of these challenges is the employability of graduates. Universities have recognized the need for change, but the process is rarely easy. Universities' autonomy and the traditions and values of academic staff can make the needed transformation difficult.

New experiential learning approaches have been introduced at universities in recent decades, but the pilots have not always survived. Often, experiential learning is only implemented in single courses or during a single semester. Yet, new student generations entering universities will demand a variety of mainly active learning methods as they are used to a stimulating life online.

The various approaches of experiential learning in the South African university context are not unfamiliar, the benefit of the SUCSESS project being the possibility to learn together in the partner network. This article describes how University of Johannesburg's School of Tourism and Hospitality successfully has started its journey form offering students work-integrated learning possibilities in certain courses to transforming the whole program into work-integrated education.

References

Battacharjee, J. (2015). Constructivist Approach to Learning – An Effective Approach of Teaching Learning. *International Research Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies*, 1, 65–74.

Birkle, M., Holmberg, E., Karlqvist, M., & Ritalahti, J. (2017). Student motivation in inquiry learning: Lessons from a service development project. In P. Beckendorff, & A. Zehrer (eds.)

Handbook of Teaching and Learning in Tourism (pp. 107–125). Elgar.

Borah, D., Malik, K., & Massini, S. (2021). Teaching-focused university-industry collaborations: Determinants and impact on graduates' employability competences. *Research Policy*, *50*(3), 1–20.

Dow, M. J., Boettcher, C. A., Diego, J. F, Karch, M. E., Todd-Diaz, A., & Woods, K. M. (2015). Teaching Information. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(2), 141-157.

Daniels, T. (2021). Alternative Work Integrated Learning practices for tourism and hospitality students during the Covid-19 pandemic. In J. Kok (eds.), *Teaching Innovation for the 21st Century, Johannesburg*. (pp. 49–50). University of Johannesburg.

Finnish National Agency of Education (2020). Capacity Building for Higher Education (CBHE) projects. https://www.oph.fi/en/programmes/capacity-building-cbhe-projects

Holmberg, E., & Ritalahti, J. (2017). Bringing Real-life Projects into Master's Programmes – Experiences from a Tourism programme. In K. Mäki, L., Vanhanen-Nuutinen, & H. Kotila (eds.), *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja* (pp. 133–142). Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Holmberg, E., Moulding, S., Montaguti, F., Ritalahti J., & Ruidokaitė-Savickienė, R. (2017). *Students' consultancy an international perspective – A guidebook*. Utenos Kolegija.

Isacsson, A. (2013). Work-interated learning in Finland – a conseptual overvie. In A. Isacsson, J. Laukia, L. Vanhanen-Nuutinen, & K. Aaltonen (eds.), *Practical skills, education and development: vocational education and training in Finland* (pp. 145–155). Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Jakubik, M. (2020). Quo Vadis Educatio? Emergence of New Educational Paradigm. *The Open Cybernetics & Systemics Journal*, *10*(5), 1–15.

Kanthar, L. D., & Massouh, K. (2015). Case-based learning: What traditional curricula fail to teach. *Nurse Education Today*, *35*(8), 8–14.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Korkmanz, G., & Kalayci, N. (2019). Theoretical Foundations of Project Based Curricula in Higher Education. Çukurova Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*(1), 236–274.

Lu, H.-F. (2021). Enhancing university student employability through practical experiential learning in the sport industry: An industry-academia cooperation case from Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Tourism & Sports Education*, *21*, 100301, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100301

Newman, K, J. (2005). Problem based learning: An introduction and overview of the key features of the approach. *Journal of Veterinary*, *32*(1), 12–20.

OECD (2019). Future of Education and Skills 2030. Concept Note, OECD.

Roberts, D. B. (2017). Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? *Active Learning in Higher Education*, *20*(1), 63–77. https://doi.org/10.1177/1469787417731198

Ritalahti, J. (2015). "Inquiry Learning in Tourism", Tourism Education: Global Issues and Trends (Tourism Social Science Series, Vol. 21), Emerald Group Publishing Limited (pp. 135–151). https://doi.org/10.1108/S1571-504320150000021007

SUCSESS project (2020). GAP report. https://www.sucsessproject.co.za/outputs/reports/gap-report

Universities Australia (2019). Work integrated learning in universities. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2019-04/apo-nid242371.pdf

University of Johannesburg (2014). Work Integrated Policy. Internal document.

DIGITALIZATION IN WORK-BASED LEARNING – UNUSED POTENTIAL?

Eeva Kuoppala & Pekka Uotila

Introduction

In European higher education institutions, digitally enhanced learning and teaching has been widely accepted and used. Many higher education institutions have plans to boost digital capacity in the future (Gaebel et al., 2021). At the same time, higher education organizations have developed their pedagogy to allow tighter collaboration with working life.

Communities of students, teachers and working-life partners are the core of work-based pedagogy. These communities are used to working face-to-face, but how do they adjust their learning and developing to the time where digital solutions are widely used, and physical contact is even forbidden? The question we are posing in this article is: how has the idea and implementation of work-based learning succeeded in adjusting to digitalization? We are exploring this through three trends: 1) digitalization of working life and higher education, 2) development of research, development and innovation (RDI) credits and activities and 3) development of bachelor students´ feedback about collaboration with working life in studies. We will complement this set of trends with 4) staff experiences of collaboration with working life in digital environments at one Finnish university of applied sciences.

First, we shortly describe the key elements of work-based pedagogy. Why it is in the core of the university of applied sciences (UAS). We continue by exploring the trends of online learning, RDI credits and student feedback about collaboration with working life and UAS staff experiences about using digital environments and tools in work-based pedagogy. We will conclude the article with discussion about the state and the future of work-based learning at the UAS. As data, we use the national data of the Ministry of Education and Culture in Finland, complemented with university-level data.

Work-based learning as a core of universities of applied sciences

The mission of the Finnish universities of applied sciences (UAS) is guided by strong collaboration with working life and society (Universities of Applied Sciences Act 932/2014). Traditional forms of collaboration with working life are practical trainings, visits and theses. Work-based learning goes beyond these traditional activities and aims to integrate working life-related challenges into all learning practices.

Term work-based learning has been used to describe university programs that bring together universities and working life organizations to create new learning opportunities in workplaces (Boud et al., 2001), but also to describe a pedagogic approach that uses ideas of experiential learning (Burke et al., 2009). Work-based learning requires sustainable connections with working life and reflections on involvement with real working-life challenges, and it also values the knowledge produced by work itself. Work-based learning can happen in various contexts, including digital environments (Burke et al., 2009).

Pedagogical models of UASs are usually based on development projects, which are rooted in working life, aiming to produce new practices and competences. They demand collaboration between lecturers, students and experts from the working life to progress (Raij, 2007; Töytäri et al., 2019).

The way we see it, students are involved in work-related cases, which need to be solved by students' activity and interaction between students, teachers and working life (Burke et al., 2009). In a higher education context, an essential point is to apply theoretical knowledge to authentic working-life challenges (Kuoppala, 2019). In the ideal form of work-based learning, the students, teachers, university staff and working-life partners together form a network of shared expertise (Figure 1). This network not only seeks solutions for development challenges but also promotes all stakeholders´ learning (Kuoppala, 2019).

The idea of shared expertise between universities and industries means that changes in working life should constantly be reflected in the practices of working life. This requirement has led to pedagogical solutions, which have moved from individual learning towards learning networks (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Jääskelä et al., 2018). Learning in networks develops not only professional but also generic skills (Jääskelä et al., 2018). A dual nature in learning experiences can be found regardless of whether we are exploring students, teachers or working-life stakeholders (Kuoppala, 2019).

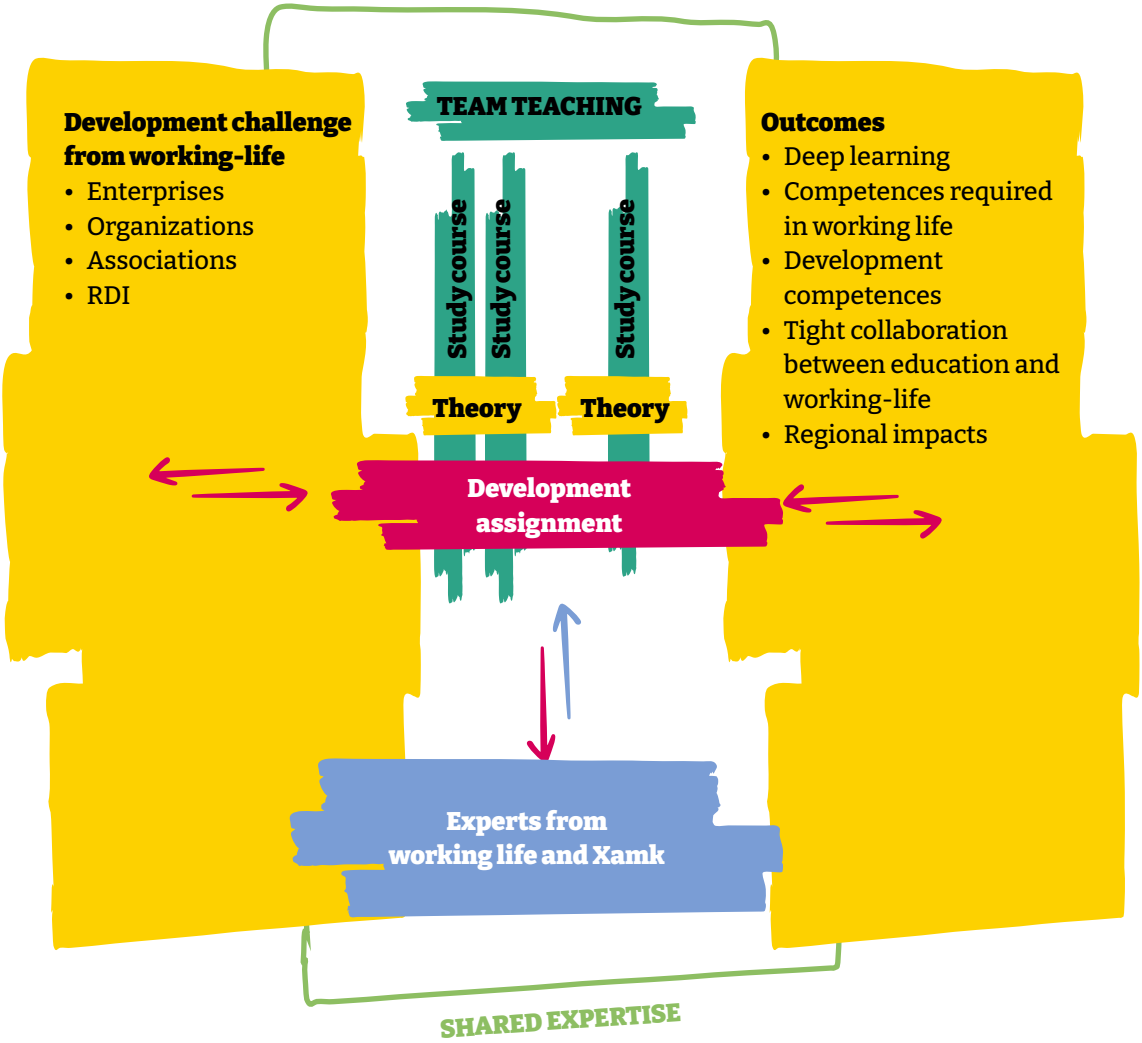


Figure 1. Work-based learning at Xamk.

These networks have mostly based their working on encounters and co-creation in physical environments. We compare some trends of digitalization in working life and higher educational institutions to evaluate the effects of these trends on the future of work-based learning.

Exploring the development of work-based learning

The trends of digitalization in society and higher education are beneficial for understanding the present state of work-based learning (WBL). The challenge is that we do not have precise national data, for example about online learning credits. In this paper, we use statistics from the European Union (EU) about digitalization, complemented with national and university-level data. From our point of view, this information reflects relevant aspects of WBL, like the use of digital tools and teleworking at European and national level.

Second, we focus on the development of RDI credits, which tells us the numbers of credits conducted in different projects in Finnish UASs. This data reflects the development of volume of work-based learning projects. For this purpose, we use data from Education Statistics Finland (Vipunen). Vipunen is a service provided by the Finnish Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education. Additionally, we use some other Vipunen data to illustrate the development of RDI activities in Finnish UAS.

Third, we set this RDI development in the context of feedback from the UAS's bachelor students (AVOP questionnaire) about collaboration with working life. Students' contentment with studies in Finland is evaluated through this questionnaire. AVOP is conducted for all Finnish higher education graduates. There are several questions about collaboration with working life. In this context, we chose to explore the results for the question "connections with the working-life", as it is at the core of work-based learning.

To find some explanations behind the trends, we move from national level to university level and use some organizational data of the South-Eastern Finland University of Applied Sciences (Xamk). At Xamk, we conducted a questionnaire for the staff about using digital environments and tools in collaboration with working life. This data gives us some perspective for work-based pedagogy in digital environments and some explanations of the mentioned trends. Table 1 presents the explored trends and used data sources.

Table 1. Trends to be explored and used data sources.

Trends to be explored	Data sources
1. Digitalization of working life and higher education	a. Eurofound 2020 (EU) b. Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions (EU) c. Working-life Barometer 2020 (FI) d. Administrative statistic 2021, number of digital studies, (XAMK)
2. Development of RDI -credits and – activities in Finnish UAS	Vipunen - Education Statistics Finland: RDI –credits (others), RDI – person work years and RDI -funding 2016 – 2020
3. Development of bachelor students´ feedback about collaboration with working life	Vipunen - Education Statistics Finland: AVOP – questionnaire (connections with the working life)
4. Work-based pedagogy in digital environments in XAMK	XAMK internal questionnaire 2020 – Staffs´ experiences of using digital environments and tools for collaboration with working-life

Changing society as a learning environment

Digitalization has changed working life and education during the last decades through active political decisions and technical development. The speed of change is getting even faster and political goals for the coming years are ambitious (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade 2021). The EU is envisioning a "distance-less society" where digitalization empowers citizens and businesses. If these visions are achieved, there will be fewer obstacles to great changes in working life and studies.

One way to illustrate the influence of digitalization in working life is the use of digital tools and social media in work environments. Digital tools like instant messaging and digital workspaces became more common during the Covid-19 pandemic (Keyriläinen, 2021). However, the use of digital tools was increasing even before the pandemic. In private sector services, over 75% of all employees used digital tools in 2020. Five years earlier, that figure was less than 50%.

Another phenomenon associated with the digitalization of working life is remote working. In many industries, digitalization enables new practices to organize work. According to Eurofound 2020, over 30% of all employees teleworked in July 2020. In 2015, less than 5% of all European employees worked from home. Even though the willingness to work only remotely has not increased as clearly, working life is becoming more digital in all sectors and the pandemic has just increased the speed of this change.

Digitalization in higher education

In European higher educational institutions, online learning and digitally enhanced learning and teaching have been widely accepted and used. Gaebel et al. (2021) report that, in 2020, 57% of European higher education institutions showed that digital enhanced learning and teaching was widely used, through blended learning, but also through a range of online formats. During the years 2017–2020, the Finnish Ministry of Education and Culture invested €65 million in supporting the flexibility of studies, collaboration between education institutions and the expeditious moving of the students to working life (Minedu, 2021). In most of the financed projects, digitalization played an essential role.

The Covid-19 crisis has increased the speed of digitalization. Many higher education institutions (HEI) have plans to boost digital capacity in the future. HEIs have explored new ways of teaching and digitalization. Digitalization is a strategic development priority for many institutions and is expected to enable collaboration with employers and industries (Gaebel et al., 2021).

Digitalization has been taken seriously in higher education institutions, especially on a strategic level. According to Gaebel et al. (2018) digitalization is used more in regular teaching, as well. There are more lectures available online and more online learning degree programs at European higher education institutions.

One possibility to see the pragmatic impact of digitalization on a single higher educational institution curriculum is the course offering of a university. For example, at Xamk, the offering of online courses has increased in recent years clearly and intentionally even before Covid-19. In 2018, online courses consisted 19.9% of all courses, in 2019 23.4% and in 2020 30.6% (Xamk statistics, 2021). Unfortunately, there are no comparable statistics available on a national or international level. These numbers tell that online learning is becoming rapidly mainstream in university studies.

Development of work-based learning

The UASs report annually on their study attainments. One matter to be reported is research, development and innovation (RDI) work, which is one relevant aspect of WBL. In Vipunen statistics, RDI work connected to the studies is divided into three categories: practical training, theses and other RDI projects. The latter can be used as an indicator about the quantitative development of study projects connected either to working-life cases or RDI projects, which are both at the core of WBL.

The credit points connected with RDI work have decreased significantly over the past five years (Figure 2). During the same period, the number of RDI person work years of full-time personnel increased from 983 to 1524. Also, the amount of RDI funding of the UASs has increased over the past three years (2018–2020) (Vipunen, 2021). The volume of the RDI-funded projects has increased, which indicates the strong role of RDI work at UASs.

How have the students experienced the situation? Another Finnish statistics AVOP gives us perspectives on student contentment with collaboration with working life in their studies. In this paper, we use bachelor's degree student feedback on connections with working life. The working life section of the questionnaire includes six questions.

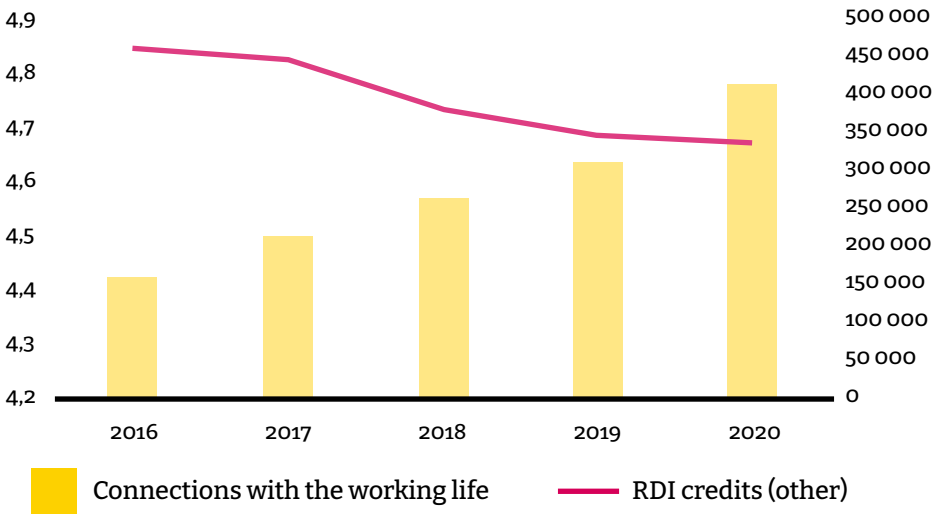


Figure 2. Development of the number of RDI credits (without practical training and thesis) and UAS student feedback at the graduation phase (AVOP) in 2016–2020 (Education Statistics Finland, Vipunen 2021).

The strengths of the digital collaboration between education and working life were efficiency both in time and distance.

Student satisfaction regarding *"connections with working life"* has improved slightly more than the "general satisfaction (Figure 2). The question students are most satisfied with is: *"I am satisfied with the professional connections I have made during my studies."* The satisfaction of connections with working life is lower than in any other section in the questionnaire. However, the differences are small.

To get a picture of how the staff are using digital tools in their working life collaboration at the Xamk, we conducted a university-wide questionnaire for the staff in spring 2020. The number of respondents was limited (n=49), which means we are not able to make any generalizations. Instead, the data gives us some hints about how the teachers and RDI staff use digital tools in collaboration with working life.

About 80% of the respondents had experiences of collaboration with working life in digital environments. Most of them had promoted working-life partner participation through teaching with digital tools. They had planned and conducted teaching together with working-life partners and invited them for a visit to the lessons online. The respondents had utilized digital tools in RDI work-like planning and conducting RDI projects, as well as in offering in-service training for working life. This category included, for example, seminars, workshops and webinars. Other mentions of collaboration in digital environments were guiding theses, practical trainings and meetings (Kuoppala, 2021).

The strengths of the digital collaboration between education and working life were efficiency both in time and distance. The respondents pointed out that digital tools promote working-life partners' participation in collaboration. In addition, possibilities to conduct work-based learning with a large group in digital environment were seen as beneficial (Kuoppala, 2021).

Challenges of work-based learning in digital environments related to creating personal relations, interaction, capabilities and attitudes. Technical solutions, operating environment and resources were also seen as challenging in some cases (Kuoppala, 2021).

Asked about the future of work-based learning, the respondents´ ideas varied from ubiquitous environments where learning can happen anywhere to

satisfaction with the current environments. Some of them hoped for tighter collaboration where the teachers and students would work physically in working-life organizations (Kuoppala, 2021). The respondents were flexible and capable of using digital tools to arrange conventional working-life actions like visiting lectures, meetings with working-life partners, etc. Digital tools have made some practices even easier. However, digitalization has not led to many – or any– new practices in working life collaboration.

Conclusions

Digitalization and its pragmatic effects like remote working and online studying, the use of digital tools and the offering of online courses have increased significantly in recent years in Europe. At the same time, the RDI credits in Finnish UASs have clearly decreased. It seems that graduating bachelor's degree students, who have experienced these changes, are as satisfied as the students who answered the questionnaire before the changes.

In this paper, we are not able to make any claims of statistic dependences. However, we suppose that the clear increase in digitalization and decrease in RDI credits would have had more impact on student feedback about connections with working life. These trends could be interpreted in many ways. Digitalization might not have had any influence on students' experience in working life connections. Perhaps digital tools are not used when working life connections are established. On the other hand, teachers have reported that digital tools can even enhance some work-based practices.

Secondly, there might be no difference in whether a working-life connection is established face-to-face or using online tools. It seems that the pedagogical perspective for collaboration with working life in digital environments is based on similar activities to those that have gone before. Visiting lectures and meetings are arranged with online conference software instead of physical meetings. Face-to-face-based ways to teach are transferred to digital environments.

It seems that the potential of increased RDI activities and digitalization has not been fully realized in education.

Thirdly, students might get enough high-quality contact with working life with less contact through RDI projects. Maybe online environments have made the contacts less official and working life activities are not reported as much as they used to be.

Student satisfaction and the number of RDI credits do not tell anything about learning outcomes. If the working life skills of graduates are at a satisfactory level, the situation is good. Unfortunately, national research tells otherwise (Ursin et al., 2021). It seems that the potential of increased RDI activities and digitalization has not been fully realized in education.

From our point of view, the higher education pedagogy at UASs has potential for more thorough networking and mutual learning with working life. Digitalization offers many unseen possibilities for this development. UASs should focus more decisively on the working practices of learning communities of students, teachers and working-life partners in digital environments. Otherwise, the opportunity to reach the next level in working life pedagogy in the digital era might fade away.

References

Boud, D., & Solomon, N. (eds.) (2001). *Work-based learning. A New Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Burke, L., Marks-Marana, D. J., Ooms, A., Webb, M., & Cooper, D. (2009). Towards a pedagogy of work-based learning: perceptions of work-based learning in foundation degrees. *Journal of Vocational Education and Training*, *61*(1), 15–33.

Eurofound (2020). *Living, working and COVID-19*. COVID-19 series, Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef20059en.pdf

2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade 2021. European commission. https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2021/03/2030-Digital-Compass-the-European-way-for-the-Digital-Decade.pdf

Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association. https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf

Gaebel M., Zhang T., Bunescu L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association. https://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/6862_503.pdf

Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, *39*(4), 262–275. https://doi.org/10.33336/aik.88096

Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *42*(1), 130–142. https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858

Kuoppala, E. (2019). *The cultural event as a test bench of work-based pedagogy in vocational*

higher education: A study of strategic partnership, commitment, and expansive learning in a regional network. [Doctoral dissertation, University of Tampere]. Trepo. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1061-5

Kuoppala, E. (2021). Työelämäyhteistyötä digitaalisissa ympäristöissä. *Next-verkkolehti*.

Keyriläinen, M. (2021). *Working Life Barometer 2020*. Ministry of Economic Affairs and Employment. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-804-2

Maurer, T. J., Weiss, E. M., & Barbeite, F. G. (2003). A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables. *Journal of Applied Psychology*, *88*(4), 707–724. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.707

Minedu - Ministry of Education and Culture (2021). Korkeakoulutuksen kehittämishankkeet Korkeakoulutuksen kehittämishankkeet 2017–2020.

Ursin, J., Hyytinen, H., & Silvennoinen, K. (eds.) (2021). *Assessment of undergraduate students' generic skills in Finland: Findings of the Kappas! project*. Ministry of Education and Culture. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-901-1

Raij, K. (2007). *Learning by Developing*. Laurea University of Applied Sciences. https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2016070113480

Stenström, M.-L., & Tynjälä, P. (2009). Introduction. In M.-L. Stenström, & P. Tynjälä (eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation*. Springer.

Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, *21*(1), 14–30. https://journal.fi/akakk/article/view/84452

Universities of Applied Sciences Act (932/2014; amendments up to 516/2020 included). en20140932_20200000.pdf (finlex.fi)

Vipunen (2021). Education statistics Finland. Ministry of Education and Culture. Vipunen - Education Statistics Finland.

Xamk statistics (2021). Number of online courses. Peppi – study management system.

A TEACHER PERSPECTIVE ON EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION[1]

Carina Kiukas, Annica Isacsson & Camilla Wikström-Grotell

Rethinking the role of higher education

The world is changing faster than ever and the future seems increasingly uncertain in many aspects of the lives of individuals, societies, economies and nature. Global problems such as the climate crisis and increasing social gaps need to be addressed on both an individual and collective level with a holistic, multi-professional and transdisciplinary approach, which has brought completely new challenges for higher education. The role of higher education has changed, and sustainability issues appear to be crucial on a strategic level as part of the core mission, including a responsibility to contribute to creating a better world, a sustainable society and opportunities for a good life and working life for students. Universities all over the world are rethinking their role considering the United Nation's Sustainable Development Agenda 2030. Staff and students need to be prepared for the challenges of tomorrow, including active concern and a focus on well-being.

A necessary condition for higher education to be able to meet these expectations and requirements, not only on a strategic but also an operative level, includes the development of study programs and curricula. A sustainability curriculum design is rooted in a stated set of values, and constitutes a social space for critical and ecological engagement both in a disciplinary and a broader societal context, including learning objectives for the development of both broad and deep competence in sustainable development for students.

1 The study has been conducted in the KESTO-network. The network is a collaboration between three universities and two universities of applied sciences (UAS) with the aim of strengthening ethical sustainability expertise in higher education and working life, and advancing pedagogical and responsible business solutions. https://www.haaga-helia.fi/fi/ajankohtaista/hankkeet/kesto-eettinen-kestavyys-osaaminen-tyoelama-ja-korkeakoulukontekstissa

According to Unesco, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education for Sustainable Development (ESD) can empower all learners with knowledge, skills, values and attitudes to address the global challenges we are facing, including climate change, environmental degradation, loss of biodiversity, poverty and inequality (Unesco, 2019). Learning can and should prepare students and learners to find solutions to the challenges of both today and the future. Education should be transformative and allow us to make informed decisions and take individual and collective action to change our societies and care for the planet. The need to solve the common global challenges at a systemic level in a collaborative, equitable and culturally sensitive way naturally connects ESD and Internationalization of the Curriculum (IoC) (Gregersen-Hermans, 2021).

Sustainability in higher education is, however, not a novel theme. It has been effectively implemented in various forms for decades in higher education (see e.g. Tilbury, 2011; Glavic, 2020; Unesco, 2017). An ethical approach to sustainability in higher education on the other hand has been less explored. Addressing ethics, the process of thinking and reflecting on one's own actions is relevant within sustainability education, since human decision-making operates on levels of emotions, beliefs and values. By using a systems perspective, it is possible to derive a set of ethical principles for sustainability, Dahl (2015) argues.

In this article, it is assumed that embedding the ethical component into sustainability education and competence development enhances a more profound understanding of the complexity of sustainability, which is crucial for future decision-makers (Biedenweg et al., 2013; Unesco, 2017). It is highly relevant for both students and teachers in higher education to be aware of and reflect on their own thinking and actions in relation to sustainable development. The four pillars of sustainable development are economic, social, environmental and cultural (Unesco, 2022). Ethical reflections are made according to all four pillars. Educational practice is social and thus aims for social sustainability. Through socially sustainable education, we can contribute to economic, ecological and cultural sustainability.

As ESD is discussed in the context of higher education, transformative learning is often presented as a suitable pedagogical approach (Michel et al., 2020; Wolff & Ehrström, 2020). Transformative learning means the type of

Sustainability issues appear to be crucial on a strategic level as part of the core mission.

Figure 1. Ethics in relation to sustainable development education where the four pillars (social, economic, ecological and cultural) sustainability is recognized.

impact that teaching has upon students (Michel et al., 2020). Rooted in adult education, transformative learning seeks to prepare for social action. In the context of which competencies are need in the future, Rieckmann (2018) describes learning as transforming the world as key competencies in ESD.

Dimensions and elements of ESD

Michel (2020) describes three dimensions of ESD; *education about sustainability, education in sustainability and education for sustainability.* Education about sustainability focuses the knowledge and information that students need to cover. Education in sustainability on the other hand emphasizes the real-world aspects and can, for example, relate to sustainability in a specific profession´s work processes. Education for sustainability relates to the transformation described above. The ultimate aim is a change in behavior built on developed knowledge and attitudes, which support sustainability.

Wolff and Ehrström (2020) asked whether it is possible to achieve a socially sustainable and transformative practice through education. They state that it might be a utopia and, even if it is not, it will take a long time before we reach

such a goal. A total reconstruction of educational practices is needed. For that to happen, the ethical role of educational institutions must be recognized.

Wolff and Ehrström (2020) describe elements that facilitate social sustainability in ESD. As basic elements, they mention an authentic learning environment, good infrastructure, a framework and economical resources. Personal elements identified both in literature and in their own case studies are collaboration in planning and realization among teachers, but also with stakeholders outside the university. Students' and teachers' diverse backgrounds also facilitate social sustainability. The need for students to be involved in the planning and evaluation of their course is also emphasized. Educational elements that facilitate social sustainability are, first of all, an interdisciplinary or transdisciplinary approach. Secondly a student-centered and participatory approach is suggested. The teacher's role is however crucial when continuous discussions and formative evaluations are to be facilitated. Thirdly, a theoretical and practical view of a topic must be found. Finally, it is emphasized that the topic needs to be most relevant for the students´ own lives. When reshaping education towards the inclusion of social sustainability, ethics are at the core (Figure 2).

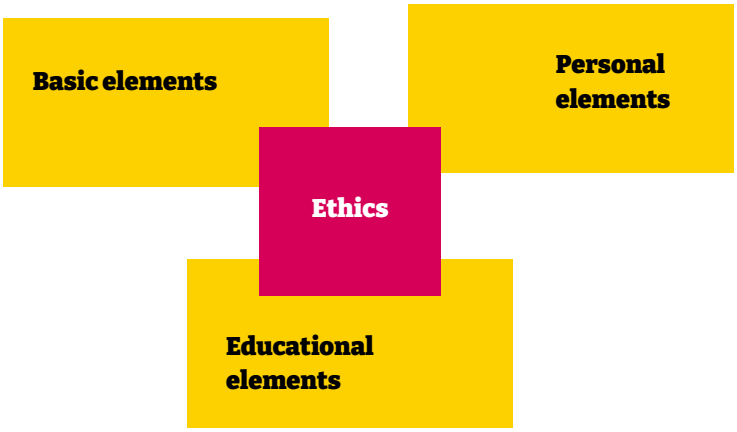


Figure 2. Ethics as the core of elements that facilitate social sustainability in ESD (modified based on Wolff and Ehrström 2020).

Teachers' reflections on an ethical approach to sustainability in the context of working life and higher education

We turned to experienced teachers to let them reflect on possibilities and obstacles in curricula work and teaching in order to explore how ethics can be embedded in sustainability education. As much as the students need to be aware of the need to think and reflect over their own actions, it is relevant for teachers working within higher education to reflect on their work. We challenged five teachers at the Haaga-Helia and Arcada Universities of Applied Sciences (UAS) to a written reflection on the topic.

When reflecting on *education about sustainable development,* our colleagues say that more information or knowledge about sustainable development in general is needed. The UAS's general goals such as green office and UNs goals for sustainable development are mentioned. Their experiences are that many of the students are already aware and engaged in sustainable development issues. This is something we have to keep in mind as a resource for further learning. It is discussed whether and how the students have a source-critical approach and how this can be supported in professional higher education. On the other hand, a content-focused mindset is obvious in some teachers' reflection about a very overfilled curriculum and concern about how even one more topic can be accommodated.

The teachers emphasize how important it is that the competences of sustainability are carefully formulated in the curriculum, because a deep understanding of all aspects of sustainability is mentioned as crucial for the students. How sustainable development could be more integrated in the curriculum is expressed, for example, as follows: *"Sustainability could be a theme that lives on throughout education as an integrated part, and not as a detached part."* Sustainability is discussed according to different professions in different ways and the need to take into consideration the three pillars; social, economic and ecological sustainability is pointed out. Even if a certain profession has social sustainability in focus, it is important to also reflect on how choices made in the certain practice have effects according to economic and ecological sustainability. Teachers within the field of health and welfare also stress the urgency of encouraging the students to reflect on their own health and wellbeing during their education. As they see it, this is a sustainable way of approaching demanding working life.

Sustainable development in higher education is seen as a challenging issue, which includes a global responsibility for human rights, fellow human beings and their living environment. The ecological dimension is most clearly seen in

the profile of different educational programs. As sustainability is a shared global issue and sustainability problems are complex, students also need competencies and practice in working in multidisciplinary and multicultural teams and contexts. Yet another key competency for students is to learn how to handle uncertainty and mistakes. Sustainable development is riddled with trial and error – students and teachers need to be able to accept this and learn from mistakes. In hands-on project contexts, we often experience challenges in this respect.

The teachers also reflect on *education in sustainability* and refer to change in behavior and how the students themselves in their work can make active choices that promote sustainability in different ways. Students' active reflection on their work is thereby emphasized. They like to see this freedom of choice as a possibility, but they also point out that it is everyone's responsibility. Another teacher gives an example of a project. *"The projects on CSR (Corporate Social Responsibility) have always been very successful, as they engage students on a very personal level."*

In a teaching situation, one teacher acknowledges that the situation at times can be demanding when students in their dialogs might react strongly to each other's value-based opinions on sustainability. On the other hand, another teacher emphasizes how important it is that these kinds of dialogs become personal. In other words, how every student can feel engaged and committed and realize that their own choices matter. One teacher expresses herself as follows:

> "I believe our students must develop a double vision of sustainability. On the one hand, they must maintain idealism dream of a much better world, pushing the envelope and demanding the businesses and governments to lead the change. On the other hand, our students also must approach sustainability as a business case and be able to run feasibility studies for sustainability initiatives."

In facilitating sustainability, a good infrastructure and framework are needed. This is expressed, for example, when the teachers refer to the curriculum. An authentic learning environment is also desirable. One teacher describes this aspect as follows: "

> My teaching is specifically focused on the ethics of interaction in differing professional contexts. Engaging in university-industry collaboration in national and international settings is a good way of making sure that students approach real-life sustainability challenges in a comprehensive manner, from economic,

social, ecological, and cultural perspectives according to the respective needs of the authentic project challenges." The above quotation also refers to collaboration with stakeholders in planning outside the university. This can be seen as a personal element of facilitating sustainability. Students' engagement in planning the teaching and teachers' and students´ diverse backgrounds are, on the other hand, not mentioned in the reflections among our colleges.

The central elements of *Education for sustainability* as well-being, equity and democracy were not much reflected upon. An interdisciplinary or transdisciplinary approach was not mentioned by our teachers either. A student-centered and participatory approach is emphasized when activities that support collaborative learning are suggested. When the teachers referred to how they implement a sustainability perspective on the professional field, a theoretical and practical view of a topic can be found. Another educational element to facilitating sustainability emerges in the reflection on how the topic must become personal, in other words relevant for the students' own lives.

Conclusions

ESD is a multi-faceted concept that needs to be clarified and implemented in higher education at both strategic and operational levels. The concept must also be anchored in universities' values. When reshaping and rethinking higher education towards ESD, both institutional and educational changes are needed (Wolff & Ehrström, 2020). A multi-professional, transdisciplinary and collaborative approach concerning both internal and external stakeholders is the key.

Our dialog with a limited number of teachers at two universities of applied sciences shows a strong awareness of and commitment to sustainability, both in terms of students' knowledge and competence ("education about sustainability") and in action in working life ("education for sustainability"). However, the more value-based, multi-professional and interdisciplinary issues ("education in sustainability") did not receive the same attention, even though issues such as citizens' safety and security, human rights, equal access to education and global responsibility for everyone's living environment were mentioned.

The transformative view of learning, which includes the students' ability for social action (Michel et al., 2020) and learning to transform the world as key competencies in ESD (Rieckmann, 2018), was found in the empirical data. Students' competence to act in real-life environments and the importance of contributing to solving big societal and global problems were emphasized.

Asking teachers about ESD spotlights one dimension of teaching and education that might not be in focus in everyday work. An arena to reflect on ESD and one's own work seems to be important, which, on the other hand, can become a source to transform one's work. This insight leads us to the conclusion that further studies on the topic could make use of focus group interviews with teachers, researchers, students and experts in working life, where deeper reflections with peers could take place.

References

Biedenweg, K., Monroe, M., & Oxarart, A. (2013). The importance of teaching ethics of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *14*(1), 6–14. https://doi.org/10.1108/14676371311288912

Dahl, A. (2015). Ethics in Sustainability Education. In V. W. Thoresen, R. J. Didham, J. Klein, & D. Doyle (Eds.), *Responsible Living: Concepts, Education and Future Perspectives* (pp. 27–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15305-6_3

Glavic, P. (2020). Identifying Key Issues of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, *12*(16), 6500. https://doi.org/10.3390/su12166500

Gregersen-Hermans, J. (2021). Toward a Curriculum for the Future: Synthesizing Education for Sustainable Development and Internationalization of the Curriculum. *Journal of Studies in International Education*, *25*(4), 461–481. https://doi.org/10.1177/10283153211031033

Michel, J. O. (2020). Toward conceptualizing education for sustainability in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, *2020*(161), 23–33. https://doi.org/10.1002/tl.20371

Michel, J. O., Holland, L. M., Brunnquell, C., & Sterling, S. (2020). The ideal outcome of education for sustainability: Transformative sustainability learning. *New Directions for Teaching and Learning*, *2020*(161), 177–188.

Rieckmann, M. (2018). Learning to Transform the World: Key Competencies in Education for Sustainable Development. In A. Leicht, A. J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainability Development* (pp. 39–59). Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445

Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development: An Expert View of Processes and Learning*. Unesco.

Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations.

Unesco (2019). Education for Sustainable Development. https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development

Unesco (2022). Sustainable Development. https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/what-is-esd/sd

Wolff, L. A., & Ehrström, P. (2020). Social sustainability and transformation in higher educational settings: a utopia or possibility? *Sustainability*, *12*(10), 4176. https://doi.org/10.3390/su12104176

KIRJOITTAJAT

Abrahams Diane, professor, director, School of Tourism and Hospitality, University of Johannesburg

Andoh Harris, PhD (Stellenbosch), Institutional Research, Tshwane University of Technology, South Africa

Alaniska Hanna, KM, lehtori, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oamk

Alanko-Turunen Merja, KTT, KM, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Alhonen Marika, KTM, lehtori, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Annala Johanna, KT, dos., yliopistopedagogiikan lehtori, Tampereen yliopisto

Brauer Sanna, KT, Oulun seudun ammattikorkeakoulu

Drake Merja, FT, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Eronen Sanna, FM, koulutusjohtaja, Vaasan ammattikorkeakoulu

Friman Mervi, KT, tutkimuspäällikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu

Heikkinen Hannu L. T., professori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Hiillos Minna, KTT, vararehtori, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Hirsto Laura, KT, kasvatustieteen professori, Itä-Suomen yliopisto

Holmberg Eva, KTL, lehtori, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Honkanen Eija, FT, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Huttunen Salla, FT, vararehtori, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Ilola Hanna, KL, johtaja, Tampereen ammattikorkeakoulu

Iloranta Elina, KM, kehityspäällikkö, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Isacsson Annica, KTT, tutkimusaluejohtaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Jääskeläinen Riikka, FM, asiantuntija, palvelumuotoilija, Aalto-yliopisto

Kantola Mauri, VTM, erityisasiantuntija, Turun ammattikorkeakoulu

Kiukas Carina, KT, johtaja, Arcada University of Applied Sciences

Konst, Taru, FT, KTL, yliopettaja, Turun ammattikorkeakoulu

Korhonen Anne-Maria, FT, KTM, Hämeen ammattikorkeakoulu

Kotila Hannu, KT, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Kuoppala Eeva, FT, opetuksen hallintojohtaja/Director of Education Administration, Xamk

Lallimo Jiri, KM, asiantuntija, Aalto yliopisto

Laukia Jari, FT, johtaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Lindblom Sari, KT, rehtori, Helsingin yliopisto

Lindén Jyri, KT, dos., yliopistopedagogiikan lehtori, Tampereen yliopisto

Maikkola Merja, KM, yliopisto-opettaja, työnohjaaja, Oulun yliopisto

Malkavaara Mikko, TT, yliopettaja, Diakonia ammattikorkeakoulu

Marttila Liisa, KT, erikoissuunnittelija, Tampereen ammattikorkeakoulu

Mielityinen Sampo, OTT, Oikeustieteiden laitoksen varajohtaja, Itä-Suomen yliopisto

Mukhola Murembiwa Stanley, DEd: environmental Education Deputy Vice Chancellor Teaching and Learning, Tshwane University of Technology, South Africa

Murtonen Mari, KT, Korkeakoulupedagogiikan professori, Turun yliopisto

Mutanen Arto, FT, dos., Merisotakoulu, Maanpuolustuskorkeakoulu

Mäkelä Marjaana, PhD, Principal Lecturer, Haaga-Helia University of Applied Sciences

Mäki Kimmo, KTT, KL, korkeakoulupedagogiikan yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Mälkki Kaisu, KT, dos., yliopistopedagogiikan lehtori, Tampereen yliopisto

Naukkarinen Johanna, TkT, tutkijatohtori, LUT-yliopisto

Niemi Marja, TkT, kehityspäällikkö, Aalto-yliopisto

Niinistö-Sivuranta Susanna, KT, kehitysjohtaja, Helsingin yliopisto

Nikander Leena, KT, yliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Nokelainen Petri, FT, Tekniikan pedagogiikan professori, Tampereen yliopisto

Palsa Lauri, KT, Kansallinen audiovisuaalinen instituutti

Penttinen Leena, KT, yliopistonlehtori, Jyväskylän yliopisto

Postareff Liisa, KT, dos., johtava tutkijayliopettaja, Hämeen ammattikorkeakoulu

Rantanen Outi, YTM, lehtori, projektipäällikkö, Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Rauhala Pentti, FT, dos, emeritusrehtori

Ripatti-Torniainen Leena, FT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto

Ritalahti Jarmo, FL, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Sandström Niclas, FT, yliopistopedagogiikan lehtori, Tampereen yliopisto

Sjöblom Amanda, PhD Psychology, asiantuntija, Aalto yliopisto

Suviniitty Jaana, FT, tutkija/yliopiston lehtori, Aalto-yliopisto

Tynjälä Päivi, KT, professori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Uotila Pekka, FT, päällikkö, korkeakoulun tieto- ja julkaisupalvelut/ Manager, information and publication services, Xamk

Vanhanen-Nuutinen Liisa, TtT, yliopettaja, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Vesterinen Olli, KT, yliopettaja Diakonia ammattikorkeakoulu

Virolainen Maarit, FT, projektitutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Virtanen Anne, KT, yliopistotutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Wikström-Grotell Camilla, PhD, Director academic partnerships, Health Sciences, Arcada UAS

Asiantuntijuus, työelämäläheisyys ja tutkimusperustaisuus. Näihin kolmeen elementtiin otetaan jatkuvasti suhdetta, kun korkeakoulupedagogiikkaa määritellään koulutuspolitiikan, yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, työelämän tai opiskelijoiden näkökulmasta. Korkeakoulupedagogiikassa tiivistyvät jännitteet tai yhteinen ymmärrys korkeakoulujen olemassaolon merkityksestä.

Tämä kirja tarjoaa lukijalle korkeakoulupedagogiikan mosaiikin, jossa erikokoiset ja -muotoiset palat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Palasten rajapinnoissa toimivat pedagogiset tutkijat, kehittäjät sekä opetus- ja ohjaustyön ammattilaiset mahdollistavat tasokkaan kokonaisuuden. Jotta yhteinen kuva hahmottuu, tarvitaan aikoja, paikkoja ja tulkintoja asiantuntijoiden kesken.

Kirja antaa ajattelun avaimia ja jäsennystä korkeakoulu-opettajien pedagogisiin koulutuksiin ja henkilökohtaisiin pohdintoihin pedagogiikasta. Artikkelien kirjoittajat ovat korkeakoulupedagogiikan tutkijoita, kehittäjiä ja toimijoita, usein vielä kaikissa edellä mainituissa rooleissa samanaikaisesti.

Korkeakoulutoiminnan sydän on sen toteuttamassa pedagogiikassa. Ilman pedagogista ymmärrystä ja kykyä opiskelijalähtöinen opetus ei mahdollistu, pedagogisen yhteisön johtamistoiminta ontuu, opettajayhteisö on vailla yhteistä ymmärrystä, yksittäinen opettaja on tiedonkaataja, tutkimus- ja kehittämistoiminnan tuotokset jäävät realisoitumatta sekä osaamisverkostot elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja järjestöjen kanssa rakentamatta. Siksi korkeakoulupedagogiikka!

9 789527 474143