

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

Author(s): Isosomppi, Leena; Maunula, Minna; Maunumäki, Minna

Title: Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit : visiotekstien kriittinen luenta yliopistopedagogiikan näkökulmasta

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Isosomppi, L., Maunula, M., & Maunumäki, M. (2023). Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit : visiotekstien kriittinen luenta yliopistopedagogiikan näkökulmasta. *Kasvatus ja aika*, 17(4), 64-92. <https://doi.org/10.33350/ka.117105>



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.117105>

Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit – Visiotekstien kriittinen luenta yliopistopedagogiikan näkökulmasta

Leena Isosomppi, Minna Maunula & Minna Maunumäki

Tutkimuksemme kohteena ovat korkeakoulupoliittisissa visioteksteissä rakentuvat yliopistopedagogiikkaa suuntaavat diskurssit ja niiden tuottamat tiedon, oppimisen ja asiantuntijuuden representaatiot sekä digitalisoituvan yliopiston opettajan ja opiskelijan aseminnit. Tutkimusaineisto sisältää 1) opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämän Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -visiotyön keskeiset, vuosina 2017–2019 julkaistut dokumentit, 2) korkeakoulujen yhdessä laatiman Digivisio -hankehakemuksen (2020) ja 3) korkeakoulu- ja tutkimusyhteisön kansallisen linjauksen oppimateriaalien avoimesta saatavuudesta (2020) koulutuksen digitalisaatiota koskevilta osin. Tutkimuksen tavoitteena on diskurssien paikantamisen ja kuvaamisen lisäksi tehdä kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdista näkyväksi, miten ne määrittävät yliopistopedagogiikan kehittämisen ehtoja. Tunnistimme aineistosta seuraavat diskurssit: alustatalouden, valtionhallinnon, tietojärjestelmän, teknologian kaikkiallistumisen, palvelumuotoilun ja tiedeyhteisön diskurssit. Teknologis-taloudelliset diskurssit ja valtionhallinnon diskurssi rakentavat yhdessä kansallista visiota koulutuskilpailussa menestyvästä oppimisen ekosysteemistä. Oppimisen ja asiantuntijuuden merkitykset pelkistyvät mitattavaksi yksilön osaamis-pääomaksi samalla kun opettajan ja opiskelijan asemat määrittävät talouden ja teknologian logiikoin. Visiotekstien diskurssit kaventavat pedagogisten lähtökohtien tarkastelun uuspedagogiikan mukaisesti opetuksen ja opiskelun sekä digivälineiden hyödyntämisen tehostamispyrkimyksiksi. Vahvistuessaan nämä diskurssit edellyttävät teknis-taloudellisia kielenkäyttötapoja myös pedagogiikkaa koskevassa keskustelussa. Kestävän koulutuksen kehittämisen tueksi tarvitaan vahvaa yliopistopedagogista tutkimusta ja sen lähtökohdista perusteltua, digitalisaatiota hyödyntävää pedagogiikkaa sekä moniäänistä neuvottelua yliopistopedagogisen tutkimuksen argumentein.

Johdanto

Yliopistopedagogiikalla on tärkeä tehtävä yliopisto-opetuksen, oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä (Murtonen ym., 2022). Yliopistopedagoginen asiantuntijuus edellyttää

tietoa yliopistopedagogisen tutkimuksen tuloksista, kykyä edistää opiskelijoiden oppimista ja kykyä tukea asiantuntijaksi kehittymisen prosesseja (esim. Toom ym., 2019; Vilppu ym., 2019). Yliopistopedagogista toimintaa ei voi kuitenkaan pelkistää yksittäisten opettajien pedagogisiin ratkaisuihin, sillä se nähdään yhä vahvemmin systeemisenä kokonaisuutena, joka liittyy yliopiston prosesseihin ja käytäntöihin (esim. Toom & Pyhältö, 2020; Toom ym., 2023), ja sitä myös ohjataan erilaisin tulevaisuutta visioivin koulutuspoliittisin tekstein ja taloudellisin tavoittein (Himanka, 2018; Rinne ym., 2012). Yliopistopedagogiikka on kuitenkin mielletty usein korkeakoulupoliitikasta irrallaan olevaksi, lähtökohdiltaan neutraaliksi tai arvovapaaksi tutkimuskentäksi ja toiminnaksi. Tällöin peittyi se, että korkeakoulutuksen visio- ja strategiatyön yhteydessä tullaan käyneeksi myös yliopistopedagogiikkaa määrittävää diskursiivista kamppailua siitä, kenen ääni kuuluu ja mitä tavoitteita kehittämistyössä edistetään (ks. Maunumäki, 2021; Maunumäki & Valkonen, 2022).

Pyrimme tutkimuksemme kautta ja kriittisen diskurssianalyysin tuella jäsentämään koulutuspoliittista kielenkäyttöä yliopistopedagogiikan näkökulmasta. Tutkimuksemme kohteena on korkeakoulupoliittisissa visioteksteissä rakentuvat yliopistopedagogiikkaa suuntaavat diskurssit ja näiden diskurssien tuottamat tiedon, oppimisen ja asiantuntijuuden representaatiot sekä digitalisoituvan yliopiston opettajan ja opiskelijan asemien representaatiot. Ymmärrämme nämä diskurssit ja niissä välittyvät tulkinnat yhteiskunnallis-historiallisesti rakentuvina ja muuttuvina ilmiöinä, jotka kantavat mukanaan aiempia käyttötilanteita ja funktiota (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kielenkäytössä tehdään valintoja, joiden kautta syntyy erilaisia merkityksiä eli tietty representaatio puheena olevasta aiheesta, siihen liittyvistä toimijoista ja heidän välisistään suhteista sekä identiteeteistä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Näihin valintoihin liittyy valtaa, koska representoinnissa valitaan aina se, mitä kuvaukseen sisällytetään ja mitä jätetään pois, mikä asetetaan ensisijaiseksi ja mikä toissijaiseksi. Näin ymmärrettyinä koulutuspoliittisissa visioteksteissä rakentuu itsestäänselvyksiä, asemoiteja ja legitimoiteja, jotka rajaavat ja arvottavat diskursiivisesti edellä esitettyjä yliopistopedagogiikan alaan kuuluvia ilmiöitä ja käsitteitä (Pietikäinen & Mäntynen, 2019) ja määrittävät koulutuksen kehittämisen ehtoja. Erilaiset diskurssit myös järjestyvät keskenään, jolloin jotkut niistä saavat muita hallitsevamman aseman (Fairclough, 1995; Pietikäinen & Mäntynen, 2019).

Jo aiemmissa tutkimuksissa on noussut esille, että keskustelu koulutuksen digitalisaatiosta on rajoittunutta (Ljunqvist & Sonesson, 2022; Mertala ym., 2022; Saari & Säntti, 2018; Suoranta & Teräs, 2022). Teräksen ja Suorannan (2022) mukaan esimerkiksi Digivisio 2030 -hanketta luonnehtii teknologisen ajattelutavan suljettu puhemaailma. Se maalaa mielikuvan teknologisella ajattelutavalla ja digitaalisin välinein hallittavasta epävarmasta tulevaisuudesta ja määrittelee opiskelijat digitaalisen koulutuskoneiston asiakkaisiksi ja käyttäjiksi (Suoranta & Teräs, 2022). Kielenkäyttöä tarkastellaan diskurssitutkimuksessa aina yhteydessä kontekstiinsa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Visiotekstien yhteiskunnallisena kontekstina on suomalaisen korkeakoulupoliitiikan strateginen muutos kohti alustatalouden logiikkoja 2020-luvulle tultaessa. Globaali kilpailu alustatalouden logiikoin rakentuvilla markkinoilla (Gustafsson ym., 2021; Viitanen & Eskola, 2022; Williamson, 2021) yhdessä pandemian kanssa on kiihdyttänyt digitalisaatiota kaikilla yhteiskunnan aloilla, niin myös korkeakoulutuksessa. Tutkimusaineistomme koostuu korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030-luvulle katsovan visiotyön keskeisistä dokumenteista (OKM, 2017a; OKM, 2017b; OKM, 2019; Arene & Unifi, 2020), jotka koulutuspoliittisina dokumentteina toimivat merkittävinä ohjausvälineinä yliopistokoulutuksen kehittämistyössä.

Muuntuva kuva oppimisesta ja asiantuntijuudesta

Oppimiselle ja asiantuntijuudelle annetaan erilaisia merkityksiä ja odotuksia erilaisissa konteksteissa, kuten edellä kuvattiin. Koska oppiminen ja asiantuntijuus saavat eri aikoina muuntuvia tulkintoja, on syytä tarkastella niitä myös historiallisesti rakentuneina konstruktioina. Oletukset tiedosta ja oppimisesta rakentavat pohjaa yliopistokoulutuksen kehittämiseksi ja koulutuksessa rakentuvalla asiantuntijuudelle (Himanka, 2018). Oletukset ovat tieteenalakohtaisia, ja Tomperin ja Tervasmäen (2018) mukaan kasvatusta, tässä yhteydessä siis myös pedagogista toimintaa, taustoittavat ihmis- ja yhteiskuntakäsitykset, jotka aina sisältävät moraalisia ja poliittisia kannanottoja arvoihin, päämääriin ja sisältöihin. Tämän vuoksi on tarpeellista eritellä ja esitellä muuntuvia näkökulmia yliopistokontekstissa tavattavaan oppimiseen ja asiantuntijuuteen. Yliopistolain (2009/558, 2 §) mukaan yliopiston yhtenä tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta. Tätä yliopistopedagogista tehtävää toteutettaessa ovat yhteiskunnallis-historiallisesti muuntuvat käsitykset oppimisesta ja asiantuntijuudesta merkittävässä asemassa.

Oppimista käsitteellistetään eri aikoina eri tavoin (Leadbeater, 2021), ja esimerkiksi Siljanderin (2014, s. 58–62) mukaan sitä on mahdollista tarkastella eri tieteenalojen näkökulmasta. Hän toteaa, että oppimispsykologiset, tietoteoreettiset ja kasvatustieteelliset teorit jäsentävät oppimisen monimuotoista ilmiötä omista lähtökohdistaan ja kiinnittyvät kunkin ajan tietokäsityksiin. 1900-luvulla hallinnut behavioristinen oppimiskäsitys korosti oppimista ulkoisena käyttäytymisenä ohittaen yksilön mielensisäiset prosessit (Siljander, 2014, s. 62–65). Tätä kautta seurasi kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan yksilö on oppimisprosessissa aktiivinen tiedonrakentaja yksin tai yhdessä muiden kanssa, mutta myös oppimisen ohjausta tarvitaan (Kirschner ym., 2006). Oppimisen ja kontekstin yhteys (Knowles, 1980) ja kriittinen reflektio (Mezirow, 1991) ovat akateemisessa oppimiskulttuurissa edelleen merkityksellisiä aikuisten oppimisen lähtökohtia (Malinen & Piirainen, 2023). Omakohtaisen kokemuksen reflektio ja syklisyys (Kolb, 1984) sekä oppimisen sosiokulttuurinen luonne ja käytäntöyhteisöjen (communities of practice) (Lave & Wenger, 1991) merkitys tarjoavat teoreettisia perusteita oppimisen, pedagogiikan ja andragogiikan jäsentämiseen. Lisäksi yliopistokoulutusta ja sen puitteissa tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella osana yksilön ja yhteiskunnan sivistysprosessia, joka ei ala tai toteudu itsestään, vaan on yksilön sivistyskykyisyyden ja pedagogisen vaikuttamisen yhdessä mahdollistama ilmiö (Siljander, 2014; Miettinen, 2019).

Tieteellisten oppimiskäsitysten rinnalle syntyy ajasta ja yhteiskunnallisista tarpeista kumpuavia konstruktioita, yhtenä niistä OECD:n ajama elinikäinen oppiminen keskiössään aktiivinen oppija vastuullisena kansalaisena. Elinikäinen oppiminen motivoidaan taloudellisiin ja kilpailullisiin perusteisiin, eikä se suoranaisesti ole oppimisteoreettinen konstruktio. Viimeisin muotoilu suomalaisessa koulutuskeskustelussa on jatkuvan oppimisen käsite, joka venyttää elinikäisen oppimisen ideaa perusteluinaan työn ja yhteiskunnan nopea muutos ja työ- ja elinkeinoelämän taloudelliset tarpeet (Kinnari, 2020). Samalla oppiminen on yrittäjämäistynyt (Laalo ym., 2019), pedagogiikka tyypistynyt uuspedagogiikaksi (Maunumäki, 2021; Maunumäki & Valkonen, 2022), opiskelu muuttunut asiakkuudeksi (Plamper & Jauhiainen, 2021; Suoranta & Teräs, 2022;) ja siirtynyt digitaalisiin oppimisympäristöihin (esim. Mertala, 2021). Siirtymän koulutuksen massamuotoisiin digitoteutuksiin kuvataan tapahtuneen toisaalta vaivatta (mm. Repo ym., 2019), toisaalta tunnistetaan akateemisen verkko- ja mooc-opetuksen pedagogisia rajoitteita (mm. Korpela, 2020). On todettu, että verkko-opiskelussa sitoutumattomuus (Bedenlier ym., 2020) ja monimutkaisten ilmiöiden liiallinen pilkkominen köyhdyttävät oppimisprosessia (Palonen ym., 2017). Myös opis-

kelijoiden on ymmärrettävä koulutusteknologian käytön syyt ja opittava sen tarkoituksenmukainen käyttö (Bedenlier ym., 2020).

Koulutuksen digitalisaatioon liittyy datafikaation käsite, jossa digitaalisen tiedon avulla muodostuu tiedon ylivaltaa (Selwyn & Gašević, 2020). Mertalan (2021) mukaan koulutuksen datafikaatiota voidaan hahmottaa kehämäisenä suhteena, jossa digitalisaatio mahdollistaa laajan tiedonkeruun, minkä tulosvastuu oikeuttaa. Samalla opetuksen ja kasvatuksen ilmiöitä käsitteellistetään mitattavaan muotoon. Digitalisaatio ja datafikaatio yliopistokoulutuksessa kiihtyivät Covid-19 pandemian myötä, mikä nosti esille uusia teemoja, kuten pedagogisen hyvinvoinnin (Honkanen ym., 2022; Vanhanen-Nuutinen & Penttinen, 2022), oppimisen eettisen kestävyuden (Friman & Mutanen, 2022; Lemmetty & Collin, 2022) ja korkeakouluopettajien työstään vieraantumisen kokemukset (Teräs ym., 2021).

Yliopistokoulutukseen kiinnittyy myös käsitys asiantuntijuudesta, joka on laaja ja muuttuvissa konteksteissa uusia merkityksiä saava käsite (mm. Gube & Lajoie, 2020). Yliopistokoulutuksen tavoitteena on käynnistää prosessi, jossa akateeminen asiantuntijuus alkaa rakentua tieteenalakohtaisesti ja geneerisesti, ja jota päivitetään jatkuvasti aidoissa konteksteissa (Palonen ym., 2017). Asiantuntijuutta pidettiin pitkään yksilön älykkyys- ja muistiominaisuutena (Ericsson & Kintsch, 1995), sittemmin siitä on tunnistettu teoreettinen, käytännöllinen, itsesäätelyllinen ja sosiokulttuurinen ulottuvuus (Ericsson, 2006), ja nämä yhdistyvät olemassa oleviin tietorakenteisiin kokonaisuutta vahvistaen (Chi ym., 1988). Asiantuntijan tietoperusta on syvällinen ja kokonaisvaltainen, mikä on integratiivisen ajattelun, luovien ratkaisujen (Tynjälä ym., 2020) ja intuitiivisen soveltamisen (Gube & Lajoie, 2020) lähtökohta. Asiantuntijuus on prosessi ja toimintamalli (mm. Ericsson, 2006) sekä pyrkimystä jatkuvan laadukkaan harjoittelun myötä rutiinien helpottamaan, adaptiiviseen ja innovatiiviseen suoriutumiseen (Palonen ym., 2017).

Yliopistokontekstissa oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen prosessit kietoutuvat pedagogisiin ratkaisuihin (esim. Tuononen ym., 2020). Esimerkiksi integratiivisella pedagogiikalla (Tynjälä ym., 2014) voidaan tukea tiedon eri muotojen integrointia, oppimisen eettisyyttä ja vuorovaikutteisuutta (Tynjälä ym., 2020). Asiantuntijuus kiteytyy yhteistyöhön, laajaksi ja muuttuvaksi oppimiseksi (Tynjälä ym., 2020) ja verkostojen neuvottelevaksi yhteisasiantuntijuudeksi (Engeström, 2004). Opiskelijat oppivat asiantuntijataitoja yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa paremmin kuin työskentelemällä yksin (Virtanen & Tynjälä, 2019). Asiantuntijakulttuureihin osallistuminen on opiskelijoille arvokas mahdollisuus kasvaa yksilönä ja asiantuntijayhteisön jäsenenä, omaksua identiteettiä tai ainakin identifioitua tieteenalaan (Palonen ym., 2017). Kulttuurisia ja sosiaalisia elementtejä (Bereiter & Scardamalia, 1993) opitaan käytännön prosesseihin osallistumalla ja sosiaalistumalla (Lave & Wenger, 1991). Asiantuntijuuden alkuvaiheessa korostuu kokeneempien asiantuntijoiden ohjaus, implisiittisen tiedon eksplikointi sanallistamalla ja jakamalla (Palonen ym., 2017).

Akateemisen kapitalismin vaateet tehokkuudesta, vaikuttavuudesta, tulostittareista ja osaamisen standardointitavoitteista (Slaughter & Leslie, 1997) kuitenkin kiihdyttävät oppimisen ja asiantuntijuuden tutkitusti tunnistettuja prosesseja yritysyliopiston arjessa OECD:n edellyttämien suuntaviivojen mukaisesti (Miettinen, 2019). Julkishallinnon organisaatioissa sovelletaan jo liike-elämästä nousevia keinoja ja logiikoita (NPM, New Public Management) (ks. Nikkola & Tervasmäki, 2020). Hyvänä esimerkkinä tästä kehityssuunnasta on Saksaan vuonna 2017 perustettu uusi yliopisto University of Digital Science, jonka ideana on edistää digitaalista ydinosaamista sekä sopeuttaa koulutustarjontaa taloudellisiin vaatimuksiin dynaamisella tavalla.

Yliopistopedagogiikkaa suuntaavat diskurssit tutkimuskohteena

Tutkimuksemme teoreettis-metodologinen lähestymistapa on sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista tarkasteleva sosiaalinen konstruktionismi. Sen mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta ja yksilön ja ympäristön suhde on dialektinen – yksilöt sekä tuottavat sosiaalista maailmaa että ovat samalla sosiaalisesti sen tuote (Berger & Luckmann, 2012; Burr, 2015; Gergen, 1999; Jokinen ym., 2016; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Todellisuus rakentuu kielen ja kommunikaation alati muuttuvina merkitysneuvotte-luina, diskursseina ja kertomuksina (Heikkinen ym., 2005). Sitoudumme tähän epistemologi- seen lähtökohtaotetukseen ja ymmärrämme sosiaalisen todellisuuden ja tiedon diskursii- visesti puheeseen, tekstiin ja diskursseihin rakentuneina. Tutkimme, miten yliopistokoulu- tuksen ja erityisesti yliopistopedagogiikan kehittämiseen liittyvää todellisuutta tuotetaan koulutuspoliittisten strategiatekstien kautta tietyssä yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Edellä kuvatuista teoreettisista ja metodologisista lähtökohdista muodostimme kaksi päättökysymystä ja kaksi tarkentavaa alakysymystä:

1. Millaisia digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskursseja visioteksteissä rakentuu ja millaisiin toiminnan logiikoihin ne tukeutuvat?
 - 1.1 Millaisina diskurssit esittävät tiedon, oppimisen ja asiantuntijuuden?
 - 1.2 Miten diskurssit asemoivat opiskelijan ja opettajan?
2. Miten nämä diskurssit määrittävät yliopistopedagogisen kehittämisen ehtoja?

Konteksti ja aineisto

Tutkimuksen kontekstina on suomalaisen korkeakoulupolitiikan strateginen muutos siirryt- täessä 2020-luvulle ennen globaalia pandemiaa ja sen aikana. Digitalisaation kiihdyttämi- nen korkeakoulutuksessa on saanut uudella vuosikymmenellä lisää perusteita niin globaalin pandemian kokemuksista (Rof ym., 2022; Teräs ym., 2020, s. 864; Zawacki-Richter, 2020) kuin Euroopan Unionin digitalisaatiota koskevista tavoitteista ja linjauksista (Euroopan unionin digitaalistrategia, 2020–2030). Sipilän hallitusohjelman (2015, s. 25–26) tavoitteen- na oli edistää digitaalisen liiketoiminnan kasvuympäristön kehittämistä ja samalla julkisen hallinnon digitalisointia sekä palvelualustojen syntyä. Korkeakoulujen toiminnassa tuli vahvistaa korkeakoulujen ja elinkeinoelämän yhteistyötä innovaatioiden kaupallistamiseksi. Rinteen (2019) ja Marinin hallitusohjelmat (2019) puolestaan nostivat julkisen palvelu- tuotannon keskiöön kansallisen tekoälyohjelman (AuroraAI, 2020–2022) ja siihen liittyen ihmiskeskeisten palvelujen sekä osaamisen ja kyvykkyyksien kehittämisohjelman. Näissä hallitusohjelmissä sitouduttiin myös kehittämään korkeakoulutusjärjestelmää oppijan ja jat- kuvan oppimisen alustaksi (Marinin hallitusohjelma, 2019, s. 171).

Korkeakoulupoliittista ohjausta toteuttavat opetus- ja kulttuuriministeriö sekä työ- ja elinkeinoministeriö yhdessä poikkihallinnollisena ohjauksena. Erityisesti digitalisaatiota koskeva poikkihallinnollinen ohjaus on vahvistunut valtiorahallinnossa näkyvästi digitali- saation, datatalouden ja julkisen hallinnon ministeriryöryhmän ja Digi-toimiston (Valtioneu- vosto, 2021) perustamisen myötä. Työ- ja elinkeinoministeriö teetti vuonna 2017 yhteis- työssä Business Finlandin kanssa Digitaalisen alustatalouden tiekartaston kansallisen alus- tastrategian valmistelun tueksi. Siinä annettujen suositusten perusteella ehdotettiin käynnis- tettäväksi joukko toimenpiteitä suomalaisten yritysten alustaekosysteemien kehityksen

nopeuttamiseksi ja kansallisten alustaliiketoimintavalmiuksien edistämiseksi (Viitanen & Eskola, 2022, s. 8). On huomionarvoista, että opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti samanaikaisesti keväällä 2017 korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision valmistelun (OKM, 2017a, s. 3), joka on uskottu korkeakouluyhteisölle. Korkeakoulut ovat sopineet, että Digivisio 2030:n hankkeistavat Aalto-yliopisto ja Metropolia ammattikorkeakoulu (Arene & Unifi, 2020, s. 11).

Tutkimuksemme aineistoon sisältyy Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio vuoteen 2030 tiekarttoineen, taustamuistioineen ja työryhmien raportteineen, jotka yhdessä muodostavat opetus- ja kulttuuriministeriön, korkeakouluyhteisön ja sidosryhmien strategiатыn pohjan. Kaikki korkeakoulut ovat sitoutuneet yhteisellä sopimuksella tämän kansallisen vision toteuttamiseen, perustaneet hankeorganisaation ja saaneet ministeriöltä Digivisio 2030 -hankehakemuksen pohjalta rahoituksen sen toimeenpanoa varten (Arene & Unifi, 2020). Lisäksi sisällytimme aineistoon visioon liittyviä hankkeita tukevan korkeakoulu- ja tutkimusyhteisön oppimateriaalien avoimuutta koskevan kansallisen linjauksen ja toimenpideohjelman vuosille 2021–2025. Aineistoon tutustumisen yhteydessä rajasimme aineistoa siten, että analyysin kohteeksi valikoituivat vain koulutustoiminnan digitalisaatioon selkeästi liittyvät osuudet (ks. Taulukko 1), jolloin laaja tekstiaineisto tiivistyi.

Nimi	Julkaisija	Tekstissä käytetty lyhenne
Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. Luku 3: Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030, sivut 18–22.	Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. 2017.	OKM 2017a
Visio 2030 työryhmien raportit. Luku 3: Digitalisaatio ja tekoäly korkeakoulujen muutoksen tukena -työryhmä, sivut 12–24.	Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. 2017.	OKM 2017b
Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tiekartta. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle, sivut 4–22.	Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. 2019.	OKM 2019
Digivisio-hanke. Digivisio 2030 -hankkeen yleiskuvaus ja rahoitushakemus 15.9.2020, sivut 1–17.	Arene & Unifi 2020. Helsinki. 2020.	Arene & Unifi 2020
Oppimisen ja oppimateriaalien avoimuus. Korkeakoulu- ja tutkimusyhteisön kansallinen linjaus ja toimenpideohjelma 2021–2025. Osalinjaus 1 – Oppimateriaalien avoin saatavuus, sivut 5–19.	Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta ja Tieteellisten seurain valtuuskunta. Vastuullisen tieteen julkaisusarja 14:2020.	TSV 2020

Taulukko 1. Tutkimuksen aineistona käytetyt korkeakoulupoliittiset dokumentit rajauksineen.

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tiekartan ilmaiset keskeiset koulutusta koskevat kehittämistavoitteet (OKM, 2019, s. 9–10) liittyvät korkeakoulututkintojen lisäämiseen, työelämälähtöisen jatkuvan oppimisen mahdollistamiseen ja kansainvälisten opiskelijoiden rekrytointiin. Strategiseksi ratkaisuksi esitetään korkeakoulujen yhteisen digitaalisen palveluympäristön rakentamista (OKM, 2019, s. 9) ja tähän liittyen digitaalisesti tuetun oppijan polun rakentamista (Arene & Unifi, 2020, s. 17) sekä modulaarisen opetustarjonnan kehittämistä (OKM, 2019, s. 10). Näiden visioteksteissä julkilausuttujen strategisten valintojen lähtökohta-oletukset koulutustoiminnan luonteesta ansaitsevat lähempää tarkastelua.

Aineiston analyysi

Tunnistamme diskurssin tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti kielenkäytön kontekstien monikerroksisuuden ja yhtäaikaisten läsnäolon tutkimuksessamme (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 28–36). Teemme omassa tutkimuksessamme näkyväksi yliopistopedagogiikkaa suuntaavien diskurssien ajankohtaisen yhteiskunnallisen kontekstin, mutta rajaudumme analyysissämme tekstitason (sanasto, kielelliset ilmaukset) ja diskurssikäytänteiden (intertekstuaalisuus, diskurssijärjestys) analyysiin.

Etenimme diskurssien analyysissä aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja rajasimme luentaamme tekstin tuottamiin tiedon, oppimisen ja asiantuntijuuden representatioihin (ensimmäinen alakysymys) sekä opettajien ja opiskelijoiden asemointeihin tekstissä (toinen alakysymys). Etsimme teksteistä samankaltaisuuksia ja eroavuuksia rakentavia kielellisiä representaatioita, joita jäsenimme ja ryhmittelimme taulukkomuotoon alustaviksi diskurssien ilmentymiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nämä tulkinnat diskursseista tarkentuivat ja syvenivät analyysiprosessimme aikana.

Edellä kuvatun sisällönanalyysin rinnalla luimme aineistoa analysoiden teksteissä esitettyjen korkeakoulutuksen tavoitetilojen ja kehittämistoimenpiteiden oikeuttamisia ja pyrimme näin tunnistamaan teksteissä rakentuvia koulutustoiminnan logiikkoja. Erilaisten instituutioiden taustalla vaikuttavista logiikoista on todettu, että ne ohjaavat organisaatioissa toimivia ihmisiä ajattelemaan, mikä on kyseisessä organisaatioissa mahdollista. Ne ohjaavat heidän ajatuksiaan myös sen suhteen, mikä rajataan siellä mahdottomaksi (Mäkinen, 2023, s. 197). Nämä diskursseja rakentavat logiikat luovat pohjaa yliopistokoulutuksen päämäärien ja strategisten valintojen sekä sosiaalisten suhteiden oikeuttamiselle. Organisaation logiikkoja rakentavat diskurssit käyttävät myös organisaation ulkopuolelta tulevia diskursiivisia resursseja organisaatioiden strategisten päämäärien ja keinojen oikeuttamiseen (Phillips ym., 2008). Teksteistä tulee näin merkityksellisiä toisten tekstien tuella ja suhteessa niihin (intertekstuaalisesti) sekä suhteessa siihen sosiaalisesti rakentuneeseen maailmaan, jossa ne tuotetaan (Phillips & Hardy, 2002). Teemme analyysissämme joitain intertekstuaalisia huomioita tämänkaltaisesta diskursiivisesta tekstienvälisestä kaiuttamisesta. Diskursseissa rakentuu erityisesti yliopisto-organisaation muutosvaiheissa uusia kulttuuriisia merkityksenantoja ja sosiaalista todellisuutta.

Analyysin tuloksena ja vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen rakentui kuusi yliopistokoulutuksen digitalisaation diskursseja ja niihin kytkeytyvää toiminnan logiikkaa (taulukko 2). Pyrimme havainnollistamaan tulosluvun tekstissä näitä diskursseja sitaattien ja kuvailevan tekstin avulla ja jäsenämme myös diskurssien keskinäisiä suhteita eli diskurssijärjestystä (Fairclough, 1995; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Vastamme sitten toiseen tutkimuskysymykseemme diskurssien määrittämistä yliopistopedagogisen kehittämi-

sen ehdoista uusliberalismin kritiikistä nousevan uuspedagogiikka-käsitteen (Maunumäki, 2021) tuella.

Tulokset – Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit

Tunnistimme visioteksteissä kuusi yliopistokoulutuksen diskurssia ja koulutustoiminnan logiikkaa: 1) alustatalouden diskurssi ja markkinalogiikka, 2) tulosohjausdiskurssi ja valtionhallinnon logiikka, 3) tietojärjestelmädiskurssi ja tiedolla toimimisen logiikka, 4) teknologian kaikkiallistumisdiskurssi ja sulautuneen teknologian logiikka, 5) palvelumuotoilun diskurssi ja standardoinnin logiikka sekä 6) tiedeyhteisön diskurssi ja kollegiaalisuuden logiikka. Paikannamme aluksi nämä diskurssit ja kuvaamme niissä rakentuvat toiminnan logiikat sekä osoitamme tekstien yhteyksiä muihin teksteihin. Siirrymme sitten diskursseissa rakentuviin representaatioihin ja asemoiteihin opiskelun ja opetuksen lähtökohtina: ymmärryksiin tiedosta, oppimisesta ja asiantuntijuudesta sekä opiskelijoiden ja opettajien asemista digitalisoituvassa yliopistokoulutuksessa.

Alustatalouden diskurssi ja markkinalogiikka

Visioteksteissä strategiaprosessin edetessä vahvistunut *alustatalouden diskurssi* esittää korkeakouluverkoston – markkinalogiikan mukaisesti – globaalien, työelämälähtöisten, digitaalisten ja standardoitujen tietotuotteiden ja palvelukonseptien tuottajana. Alustatalouden diskurssi rakentuu alustatalouden sanastolle (ekosysteemi, ketteryys, kilpailukykykumppanuus, standardointi, modulaarisuus) ja sen suuntaamalle markkinalogiikalle (digitalisaatio, skaalautuvat verkostot ja markkinat). Koulutustuotteiden ja palvelujen standardointi ja keskitetty tuotanto yhdessä visiotekstien esittelemän digitaalisen Minun tietoni -palvelukonseptin (Arene & Unifi, 2020; OKM, 2017b) kanssa mahdollistavat tämän logiikan mukaan koulutuksen tehokkaan tuotteistamisen ja markkinoinnin laajentuville asiakaskunnille.

Digitalisaatio ja tarkemmin verkko-opetus ja esimerkiksi materiaalien uudelleenkäytettävyys tarjoaa mahdollisuuksia opetuksen skaalautuvuuteen laajoille opiskelijaryhmille. (OKM, 2017b, s. 14.)

Digivision suurin hyöty oppijalle on mahdollisuus kasvattaa osaamispääomaa joustavasti erilaisissa elämäntilanteissa läpi elämän. Tarjolla olevat opinnot ovat modulaarisia ja yhdisteltäviä, digitaalisuus ei sido opintoja aikaan eikä paikkaan. (Arene & Unifi, 2020, s. 9.)

Intertekstuaalisesti tarkasteltuna visio- ja strategiatekstit kaiuttavat elinkeinoelämän kilpailupuhetta: ”Kansainvälinen kilpailu ulottuu korkeakouluihin ja tutkimuslaitoksiin entistä kovempaan. Samaan aikaan digitalisaatio avaa ovet kansainvälisille markkinoille” (EK, 2022). Alustatalouden logiikat ja sanasto ovat luettavissa jo aiemmin Elinkeinoelämän keskusliiton työmarkkina-asiantuntijan *Aikuiskasvatus*-lehdessä esittämässä visiossa yritysten ja yliopistojen yhdessä tuottamista oppimispoluista:

Toiveeni ulottuu rakenteiden ulkopuolelle koko aikuiskoulutuksen käsitteeseen asti. Ettei enää puhuttaisi erikseen nuorten ja aikuisten koulutuksesta, vaan elinikäisestä oppimisesta. Että olisi elämän eri vaiheissa entistä modulaarisempaa koulutustarjontaa, joka tarjoaisi ratkaisuja työelämän tarpeisiin perustuviin yksilöllisiin oppimispolkuihin. [...] Osaamisista kertyisi eri taidoista profiili-oppimispassiin. Oppijoiden avuksi ja heille tarjolle olisi kehitetty valmiiksi erilaisia polkua, erilaisia osaamisprofileja tuottavia ”tutkintoja”. Tämä ”tutkintorakenne” ei olisi stabiili vaan muokkautuisi työelämän muutosta ennakoiden. [...] Yllä kuvatun kaltaista ajattelua olen viime aikoina kuullut, siis vuonna 2015, eri tahoilta. Olisiko nyt aika pistää visio täytäntöön? (Aho, 2015, s. 134.)

Alustatalouden diskurssi myös oikeuttaa koulutuksen tuotteistamisen ja standardoinnin häivyttämällä eroja ja irrottamalla oppijan kontekstistaan abstraktiksi, universaaliksi oppija-asiakkaaksi:

Korkeakoulujen yhteinen työ palvelee koko oppimisen järjestelmää, sillä dataan ja oppijoihin liittyvät tarpeet ja vaatimukset ovat samanlaisia koko koulutusjärjestelmässä ja työelämässä (Arene & Unifi, 2020, s. 9).

Korkeakoulut ympäri Suomea tarjoavat laadukkaita, vakioituja ja jaettuja lakisääteisiä peruspalveluita parantaen oppijoiden palvelukokemusta (Arene & Unifi, 2020, s. 9).

Alustatalouden diskurssi tuo näin oman logiikkansa ja käsitteensä yliopistokoulutusta ja -pedagogiikkaa koskevaan keskusteluun. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 näyttäytyykin intertekstuaalisessa luennassa alustatalouden logiikkoja mukailevalta, uudelleen kontekstoidulta (Wodak & Fairclough, 2010) liiketoimintasuunnitelmalta. Diskurssi kaiuttaa Business Finlandin alustatalouden oppaan esitystä alustatalouden liiketoimintaperiaatteista ja logiikasta:

Alustatalouden osaamisperusta on yhdistelmä palveluteollista liiketalousosaamista, systeemiajattelua ja ohjelmisto-osaamista. [...] Yritysten on muovattava palveluntarjontaansa entistä enemmän modulaariseen sekä skaalautuvaan suuntaan löytääkseen eri preferenssit omaavat asiakaskunnat niin kustannustehokkaasti kuin mahdollista. [...] Skaalautuvuuden myötä uusasiakashankintakustannukset vähenevät radikaalisti tuotteen tai palvelun helpon käyttöönoton takia. (Viitanen ym., 2017, s. 43.)

Tulosohjausdiskurssi ja valtionhallinnon logiikka

Toisen teksteissä rakentuvan diskurssin nimesimme *tulosohjausdiskurssiksi*. Se saa tukea keskusjohtoisen, tulosvastuullisuutta edellyttävän valtionhallinnon logiikasta. Valtion tuki edellyttää diskurssin mukaan korkeakoulutukselta yhteiskunnallisia tuloksia: ”Vahva julkinen tuki korkeakoulutukselle ja TKI-toiminnalle on perusteltua, koska sen vaikutukset ovat koko yhteiskunnan kannalta merkittävät” (OKM, 2017a, s. 5). Samalla korkeakoulujen toiminta ja niiden rahoitus sidotaan kansallisiin päämääriin kovenevassa kansainvälisessä kil-

pailussa: ”Suomessa panostus korkeakouluihin on ollut keskeinen osa kansallista menestystarinaa” (OKM, 2017a, s. 3). Me-päätteen käyttö rakentaa kuvaa kansakunnan yhteisestä toiminnasta ja päämäärästä: ”Edellytykset eivät kuitenkaan realisoidu, jos emme hyödynnä ja kehitä resurssijamme ja vaadi itseltämme vaikuttavia tuloksia” (OKM, 2017a, s. 5).

Tulosohjausdiskurssin kautta rakentuu näin vastapuhetta vapaan markkinatalouden logiikalle, mutta myös yksittäisten korkeakoulujen vahvalle autonomialle. Diskurssissa rakentuva tulevaisuuskuva yhtenäisestä ”suomalaisesta korkeakoulujärjestelmästä” (OKM, 2019, s. 5) sekä korkeakoulujen selkeästä työnjaosta ja yhteistyöstä tämän järjestelmän puitteissa (OKM, 2019, s. 21) edustaa valtionhallinnon logiikan tavoittelemaa kansallista etua: ”Suomalaisen yhteiskunnan vahvuudet ja mahdollisuudet ovat eri toimijoiden yhteistyössä” (OKM, 2017a, s. 5). Tulosohjausdiskurssissa ”eri toimijat” viittaa myös korkeakoulujen ulkopuolisiin tahoihin, erityisesti tähän yhteistyöhön osallistuvaan elinkeinoelämään ja yrityksiin. Valtion ja markkinoiden osittain hybridissä logiikassa toiminnan tavoite tiivistyy visioon Suomesta maailman parhaana oppimisen mallimaana ja globaalien koulutuskiisan voittajana. ”Suomella on mahdollisuudet tulla maailman osaavimmaksi maaksi [...]” (OKM, 2017a, s. 5).

Tietojärjestelmädiskurssi ja tiedolla toimimisen logiikka sekä Teknologian kaikkiallistumisdiskurssi ja sulautuneen teknologian logiikka

Kolmas ja neljäs diskurssi rakentuvat teknologiapuheesta. Erotimme siitä systeemitasoa tarkastelevan *tietojärjestelmädiskurssin* ja vielä erillisen *teknologian kaikkiallistumisdiskurssin*, joka rakentaa kuvaa ihmisen, yhteiskunnan ja teknologian yhä tiivistyvistä suhteista. Yhteistä näille diskursseille on kuitenkin näkemys datan merkityksestä. Ne esittävät itsestäänselvyytenä uskomuksen, että pääosa kaikesta inhimilliseen elämään liittyvästä tiedosta on muutettavissa – ja kannattaa muuttaa – digitaalisesti käsiteltäväksi, määrälliseksi dataksi ja samalla hallinnossa tai liiketaloudessa hyödynnettäväksi pääomaksi. Datafikaatio (Mejias & Coudry, 2019; Williamson ym., 2020; Mertala, 2021) muodostaa strategiateksteissä oppimisen ekosysteemin perustan. Digitalisoinnin ja massadatan keräämisen oikeutus rakentuu diskursseissa teknologian kahtalaisesta roolista: toisaalta teknologia nähdään korkeakoulujen yhteistyön, työnjaon ja avoimuuden (OKM, 2017b, 13) mahdollistajana ja toisaalta opiskelijan entistä sujuvamman, ennakoitumman ja koneoppimisen myötä yksilöllisemmän oppimis-palvelukokemuksen mahdollistajana:

Hankkeen tavoitteena on luoda oppijalle ”Minun tietoni”-palvelu, joka tukee, mutta myös edellyttää yhteistä, kansallista osaamisen arviointia sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin kehittämistä laadukkaan oppimisen edistämiseksi (Arene & Unifi, 2020, s. 6).

Tietojärjestelmädiskurssin toiminnan logiikassa digitaaliset tietojärjestelmät mahdollistavat tehokkaat datavirrat ja tietoaltaat sekä datan systemaattisen jalostamisen ja hyödyntämisen. Digitaalisista datajäljistä kumuloituvan massadatan keräämisen oikeuttaminen liittyy myös tiedolla johtamisen mahdollisuuksiin sekä yksittäisen yliopiston että valtionhallinnon tasoilla.

Tiedon hyödyntäminen organisaatiossa tarkoittaa yksittäisen organisaation tietojohdantamista. [...] Tiedon hyödyntäminen järjestelmätason arvioinnissa ja ohjauksessa tarkoittaa kansallisen tason ohjausta, arviointia, johtamista ja ennakkointia (OKM, 2017b, s. 26).

Ekosysteemin rakentaminen pohjautuu tietojärjestelmädiskurssin kielellä järjestelmän arkkitehtuuriin, systematisointiin, rajapintojen ylittämiseen ja yhteisiin standardeihin (OKM, 2017b, s. 19) ja edellyttää tietojärjestelmän osajärjestelmien yhteistä, eksaktia, tietokoneelle ymmärrettävään muotoon tiivistettyä käsitteistöä ja kieltä (OKM, 2017b, s. 26). Teknologian logiikka oikeuttaa näin kielellisten resurssien käytön standardointia ja tätä kautta kielikäytön rajaamista.

Teknologian kaikkiallistumiskurssissa digitalisaatio näyttäytyy väistämättömänä ulkoisena voimana mutta myös subjektiivoina toimijana ja koulutuksen uudistajana:

Digitalisaatio, tekoäly ja robotiikka muuttavat työn tekemistä, toimeentuloa ja elinkeinorakennetta ja yhtä lailla oppimista, koulutusta, tutkimusta ja palveluja korkeakoulussa (OKM, 2017b, s. 13).

Diskurssi luo kuvaa muutoksista, joita uusi teknologia tuo opetukseen ja oppimiseen, ja määrittelee samalla uudelleen ihminen–teknologia-suhdetta. Diskurssi luo uskoa koneoppimisen vallankumoukseen ja hybridien toimintajärjestelmien vakiintumiseen oppimisessa ja sen ohjauksessa.

Tekoälyn lisäksi myös muilla uusilla teknologioilla, kuten yhä kehittyvillä koulutuksen verkkoympäristöillä ja -alustoilla, lisätyllä todellisuudella (AR) ja virtuaalitodellisuudella, on sovelluksia koulutuksessa. Toisaalta tulevaisuus tuo myös täysin uudenlaisia teknologioita. (OKM, 2017b, s. 22.)

Diskurssissa rakentuu uusia arvottavia tulkintoja ja merkityshorisontteja opetuksen, opintojen ohjauksen ja oppimisen arviointiin, kun tekoälyn soveltamismahdollisuuksiksi visioidaan ”älykkäät sisällöt, opetuksen personointi, opiskelukyvyn ja hyvinvoinnin kokonaisvaltainen seuranta, oppimisvaikeuksien havaitseminen, HOPSien tarkastaminen, arvostelutiinien automatisointi sekä väsymättömät AI-tutorit” (OKM, 2017b, s. 22). Diskurssi oikeuttaa uuden työnjaon opetus henkilöstön vapauttamisella ”rutiineista yksilölliseen opetukseen ja toisaalta myös tutkimustyöhön” (OKM, 2017b, s. 22). Ihminen ja teknologia (ennen kaikkea tekoäly) jäsentyvät näin toisaalta hybridiksi toimintajärjestelmäksi mutta toisaalta diskurssi määrittää uudelleen rutiinien ja asiantuntijatyön rajoja.

Palvelumuotoilun diskurssi ja standardoinnin logiikka

Viides diskurssi, Digivisio 2030 -dokumentissa keskiöön nouseva *palvelumuotoiludiskurssi*, rakentaa kuvaa opiskelijasta palvelutuotannon asiakkaana ja opetuksesta ja ohjauksesta standardoituina palvelukonsepteina. Korkeakoulujen, tieteenalojen ja oppimisprosessien erot siirretään tässä diskurssissa taka-alalle: ”Korkeakouluriippumaton ja yhtenäisempi oppimis- ja palvelukokemus on kaikkien oppijoiden etu” (Arene & Unifi, 2030, s. 17). Koulutuksen palvelumuotoilun legitimoinnissa vedotaan oppijan hyötyyn ja laadukkaaseen oppimiseen (Arene & Unifi, 2030, s. 17). Oppijälähtöisyys Digivisio-hankkeen keskeisenä

lähtökohtana rinnastuu palvelumuotoilun diskurssissa asiakasryhmien profilointiin. Standardoinnin logiikka tukee näin myös alustatalouden diskurssia.

Tiedeyhteisön diskurssi ja kollegiaalisuuden logiikka

Kuudennessa diskurssissa eli *tiedeyhteisödiskurssissa rakentuu kuva* tiedeyhteisöjen sitoutumisesta korkeakoulustrategiaan avoimen tieteen agendan (TSV, 2020) kautta. Avoimen tieteen koordinoitua rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Tiedeyhteisöksi diskurssissa määrittyy valtiollisen koulutuspolitiikan tavoite ”suomalainen korkeakoulu- ja tutkimusyhteisö”, joka sulkee sisäänsä kaikki kotimaiset yliopistot, ammattikorkeakoulut ja tutkimuslaitokset (TSV, 2020, s. 11). Diskurssi representoi tiedeyhteisön kollegiaalisuutta ja yhteistä tahtoa: ”Linjaus on yhteistyön tulos ja yhteinen näkemys oppimisen ja oppimateriaalien avoimuuden suunnasta” (TSV, 2020, s. 5) sekä yhteistyötä ja yhteisiä verkostoja (TSV, 2020, s. 18). Tiedeyhteisö siis kantaa näkyvästi yhteisvastuuta myös jatkuvasta oppimisesta korkeakoulujen ulkopuolella: ”Avoimien oppimateriaalien laatiminen, hyödyntäminen ja yhteiskehittäminen sekä muut avoimet opetuskäytännöt ovat osa korkeakoulutuksen arkea ja mahdollistavat jatkuvan oppimisen” (TSV, 2020, s. 5). Tiedeyhteisön diskurssi sisältää intertekstuaalisia viittauksia tiedeyhteisön yhteisiin arvoihin ja Yhdistyneiden Kansakuntien kestävä kehityksen ohjelmaan, joita pidetään avoimen tieteen perustana (TSV, 2020, s. 10).

Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssijärjestys

Kuvaamme näiden diskurssien keskinäisiä suhteita diskurssijärjestyksenä (Pynnönen, 2013, s. 19), jossa edellä esitetyt diskurssit järjestyvät hierarkkisessa suhteessa toisiinsa sosiaalisin ja yhteiskunnallisin perustein. Visiotekstien diskurssijärjestys on elänyt visioprosessin aikana (2017–2020) niin, että hankkeen alussa korkeakoulutuksen kehittämispuhetta hallitseva valtionhallinnon diskurssi on saanut osittain väistyä korkeakoulujen Digivision hanketextissä alustatalouden ja palvelumuotoilun diskurssien tieltä. Alustatalouden diskurssi resonoi kuitenkin valtionhallinnon diskurssin ja tietojärjestelmädiskurssin kanssa, sillä niiden kautta rakentuu kuva kansallisesta visiosta: Suomi-yrityksestä, joka luo brändiään globaaleilla koulutusmarkkinoilla yhdistämällä digitaalisesti kotimaisten korkeakoulujen tietovarannot oppimisen ekosysteemiksi. Kansainvälisen kilpailukyvyyn tavoite sitoo siis kahta ensimmäistä ja tiedolla johtamisen tavoite kahta viimeksi mainittua diskurssia toisiinsa.

Tiedeyhteisön diskurssi jää digitalisoituvan yliopiston kehittämispuheen marginaaliin, mutta sitouttaa tutkimusyhteisöä digitalisaation edistämiseen avoimen tieteen yhteiskunnalliseen merkitykseen ja tiedeyhteisön universaaleihin arvoihin vedoten. Huomionarvoisia ovat myös ne äänet, jotka eivät kuulu: pedagoginen puhe (esimerkiksi puhe oppimis-opeustoitumisen luonteesta tai asiantuntijaksi kehittymisen prosessin jäsentämisestä) ei rakenna korkeakoulutuksen visioteksteissä omaksi diskurssikseen. Oppimisen tukemiseen ja opettamiseen liittyvä toiminta kyllä saa dominoivissa diskurssissa tilaa, mutta vain yksittäisinä, väljinä viittauksina digipedagogiikkaan ja oppimistutkimusten tulosten huomioon ottamiseen koulutuksen kehittämisessä.

Digitalisaation edellyttämä pedagoginen kehittäminen on kuitenkin esillä Vision tiekartassa (OKM, 2019), jossa esitellään korkeakoulupedagogiikan ja ohjaamisen kehittämisohjelma 3: Korkeakouluyhteisön osaamisella maailman parasta oppimista ja oppimisympäristöjä (vuosille 2020–2024). Sen mukaan ”ohjelmalla tuetaan monipuolisesti henkilöstön jat-

kuvaa osaamisen kehittämistä sekä avoimien, joustavien ja digitaalisuutta hyödyntävien koulutusratkaisujen kehittämistä”. Pedagogiikka esitetään samassa yhteydessä alisteisena digitaalisen palveluympäristön kehittämisohjelman toteuttamiselle.

Digitaalisuuden vahvistuminen ja kansainvälisyys edellyttävät entistä suurempaa huomiota pedagogiseen kehittämiseen, ohjaukseen sekä kasvokkaisuopetuksen kehittämiseen. Monipuoliset oppimisympäristöt sekä erilaisten oppijoiden tarpeet korostavat ohjausosaamisen merkitystä. Korkeakoulupedagogiikan ja ohjausosaamisen kehittämisohjelma tukee opettajia ja tutkijoita muutoksessa, jota Uudistuva korkeakoulutus ja digitaalinen palveluympäristö-kehittämisohjelman toteuttaminen korkeakouluissa edellyttää. (OKM, 2019, s. 10.)

Edellä kuvattu ja hanketyön aikana elävä diskurssijärjestys luo sosiaalisia ja diskursiivisia kehyksiä pedagogiselle kehittämistyölle ja määrittää tätä kautta myös yliopistopedagogisen toiminnan ja kehittämistyön diskursiivisia ehtoja. Palaamme kokoavasti tähän toiseen tutkimustehtäväämme liittyvään tarkasteluun tulososan loppupuolella.

Tieto, oppiminen ja asiantuntijuus digitalisoituvan yliopiston diskursseissa

Tunnistamissamme diskursseissa rakentuu erilaisten yliopistopedagogiikan kannalta keskeisten tietoon, oppimiseen ja asiantuntijuuteen liittyvien ymmärrysten representaatioita. Näitä lähtökohtia ei käsitellä teksteissä näkyvästi, vaan ne ovat sisäänkirjoitettuna diskursseja tukeviin toiminnan logiikkoihin, joita tekstit ilmentävät.

Alustatalouden diskursseissa tieto, ”jaettu data”, näyttäytyy markkinalogiikan mukaisesti pääomaksi muutettavana raaka-aineena ja oppiminen tämän osaamispääoman kerryttämisenä. ”Digivision suurin hyöty oppijalle on mahdollisuus kasvattaa osaamispääomaa joustavasti erilaisissa elämäntilanteissa läpi elämän” (Arene & Unifi, 2020, s. 9). Alustatalouden periaatteisiin sitoutuva visio oppimisen ekosysteemistä perustuu organisaationäkökulmasta rajoja ylittävään dataan ja elinkeinoelämän kanssa jaettuihin tietovarantoihin:

Oppimisen ekosysteemiin kuuluvilla organisaatioilla on käytössään jaettu data ja digitaalisten palvelujen kokonaisuus, jonka avulla koulutuksen kysyntä ja tarjonta kohtaavat käyttäjätystävällisesti ja tehokkaasti elinkeinoelämän tarvitsemien osaamisten mukaisesti (Arene & Unifi, 2020, s. 8).

Tietojärjestelmädiskursseissa tieto representoidaan digitaaliseen muotoon pakattavana ja hallitusti siirrettävänä datana tai informaationa ja hallitsematon tieto tietojärjestelmän ongelmana. Oppiminen rinnastuu tässä diskursseissa tiedon onnistuneeseen ja tehokkaaseen siirtymiseen ja kumuloitumiseen systeemissä: ”Jatkuvan oppimisen nähdään esiselvityksessä rakentuvan sujuvasti liikkuvan ajankohtaisen, luotettavan ja yhteismitallisen tiedon varaan” (OKM, 2019, s. 15). Tulosohtausdiskursseissa tämä tiedolla toimimisen logiikka kääntyy tiedolla johtamiseksi, ja tiedosta jo datan merkityksessä tulee näin hallinnan ja ajantasaisen tulosohtausväline. Oppiminen merkitsee tulosohtauspuheessa mitattavia suoritteita ja hallinnoitavia prosesseja.

Korkeakoulujen toiminnasta syntyy ja on saatavilla paljon dataa, jota korkeakoulut keräävät sisäisesti ja OKM ja muut viranomaiset kansallisesti. Dataa voidaan hyödyntää monin tavoin organisaatioiden johtamisessa ja koko koulutus- ja tutkimusjärjestelmän ohjauksessa ja arvioinnissa. (OKM, 2017b, s. 13.)

Teknologian kaikkiallistumisdiskurssissa ja sitä tukevassa ihmisen ja teknologian (mm. AI, tietojärjestelmät) sulautuneen toimintajärjestelmän logiikassa tieto ymmärretään ihminen-kone-vuorovaikutuksessa syntyvänä ja välittyvänä toimintajärjestelmän tuotteena ja jatkuvasti saavutettavissa olevana resurssina. Oppiminen jäsentyy yksilön näkökulmasta teknologiaa hyödyntävänä ongelmanratkaisuna ja osaamisvajeen täydentämisenä akuuteissa työelämän määrittämässä tilanteissa. Oppiminen merkitsee tässä diskurssissa myös koneoppimista eli algoritmien kehittymistä tekoälyn oppiessa datasta, mikä toisaalta edellyttää nimenomaan oppijan asettuvan oppimiseen ja opiskeluun liittyvään vuorovaikutukseen teknologian ja erityisesti tekoälyn kanssa.

Osaamisen arviointien ja analyysien avulla oppija voi päivittää osaamisensa vastaamaan nykyhetken ja tulevaisuuden vaatimuksia. Koko oppijanpolkunsa aikana oppija saa yksilöllisiä tekoälyn pohjautuvia ohjauspalveluita, jotka tukevat oppijaa eri elämäntapahtumissa. (Arene & Unifi, 2020, s. 9.)

Kuvaa tekoälyn ohjaamasta oppijan polusta rakentaa omalta osaltaan myös palvelumuotoilun diskurssi. Siinä tieto esitetään standardoituna, erilaisille oppija-asiakastyypeille räätälöityinä tietotuotteina. Tietotuotteen kuluttaminen vastaa profiloitua oppija-asiakkaan tarpeisiin, ja tähän liittyvä standardoitu oppimistuote on optimoitu ennakkoon. Digivisiassa luvattu oppijalähtöinen palvelu kääntyy systeemitason eli alustatalouden, tietohallinnon ja tulosohjauksen diskurssien näkökulmasta oppimisprosessin ja opiskelijan henkilökohtaisen hyvinvoinnin hallinnan mahdollisuudeksi oppimisanalytiikan avulla:

Oppijan käyttäytyminen ja digitaaliset jäljet erilaisilla alustoilla muodostaa datakokonaisuuden, joka jollain tapaa ilmentää osaamisen kehittymisen polkua paljon yksityiskohtaisemmin kuin esimerkiksi pelkkä opintosuoritusote (OKM, 2017b, s. 22).

Tiedeyhteisödiskurssissa tieteen, opetuksen ja oppimisen keskinäiset suhteet määrittävät ytimekkäästi: ”Tutkimus tuo esiin uutta tietoa, jota opetus levittää laajemmin ihmisten saataville, ja jonka oppiminen tekee osaksi yksilön omia valmiuksia.” (TSV, 2020, s. 5). Opetustoiminta esitetään tässä diskurssissa tieteellisen tiedon ja tutkimuksen logistisena tai viestinnällisenä tukitoimintona, joka välittää tiedeyhteisön tuottamia tuloksia niin tutkinto-opiskelijoille kuin jatkuvan oppimisen kautta suoraan työelämään. Diskurssissa rakennetaan kuitenkin kuvaa akateemisesta vapaudesta valita tähän parhaiten sopivat keinot (TSV, 2020, s. 6). Tiedeyhteisön sanastossa erotetaan avoimen oppimisen idea digitalisaatiosta:

Vaikka avoin oppiminen tapahtuu usein digitaalista teknologiaa hyödyntäen, avoin oppiminen ei ole sama asia kuin digitaalisuutta hyödyntävä oppiminen tai opetuksen tai oppimateriaalien digitalisoiminen (TSV, 2020, s. 10).

Tiedeyhteisön diskurssissa avoimen oppimisen tavoitteina esitetään markkinalogiikkaa avarammin oppimisen esteiden madaltaminen sekä saavutettavuuden, esteettömyyden, tarjonnan ja oppijakeskeisyyden lisääminen (TSV, 2020, s. 10). Yliopistokoulutuksen tieteenala-kohtaiset epistemologiset ymmärrykset ohitetaan tehokasta ja sujuvaa koulutustoimintaa representoivissa visioteksteissä. Standardoinnin ja sujuvasti toimivan ekosysteemin visioinnissa erojen ja konfliktien mahdollisuutta (duaalijärjestelmä, tieteenalat, työelämä vs. tutkintotavoitteisuus) häivytetään vetoamalla yhteisiin tarpeisiin: ”Korkeakoulujen yhteinen työ palvelee koko oppimisen järjestelmää, sillä dataan ja oppijoihin liittyvät tarpeet ja vaatimukset ovat samanlaisia koko koulutusjärjestelmässä ja työelämässä.” (Arene & Unifi, 2020, s. 19.) Oppimisteoreettisia näkökohtia ei käsitellä koko aineistossa suoraan lainkaan, mutta oppimisen tutkimukseen viitataan lyhyesti Vision tiekartassa: ”Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmatyö, opetus ja ohjaus perustuvat uusimpaan oppimista koskevaan tutkimukseen sekä yhteiskunnan tarpeisiin” (OKM, 2019, s. 10).

Taulukossa 2 kokoamme korkeakoulujen visioteksteistä tunnistamamme diskurssit ja niissä rakentuvat tiedon, oppimisen ja asiantuntijuuden ymmärrysten representaatiot.

Diskurssi	Tieto	Oppiminen	Asiantuntijuus
1) ALUSTATALOUDEN DISKURSSI Opiskelija-asiakkaat, koulutusmarkkinakilpailu	- tieto jaettuna datana ja pääomaksi muutettavana raaka-aineena	- oppiminen tieto- ja osaamispääoman hankkimisena	- asiantuntijuus verkostomaisena arvontuontina ja immateriaalisena pääomana, joka tuotteistettavissa nopeasti tietomarkkinoille
2) VALTIOJOHTOINEN TULOSOHJAUS-DISKURSSI Kansallinen ohjaus, tilivelvollisuus, tiedolla johtaminen	- tieto hallinnan ja ajantasaisen tulosohjauksen välineenä	- oppiminen mitattavina suoritteina ja hallintotavina prosesseina	- asiantuntijuus mitattavana osaamisena ja ohjattavana tuotantotekijänä yliopistossa
3) TIETOJÄRJESTELMÄ-DISKURSSI Tietohallinto digitaalisen ekosysteemin mahdollistajana, tietovirtojen säätely ja sujuvoittaminen → Massatiedon (big data) hyödyntäminen systeemin ohjauksessa	- tieto datana ja informaationa - hallitsematon tieto ongelmana - tieto digitaalisissa toimintaympäristöissä vaatii yhteistä arkkitehtuuria, rajapintoja ja tietojärjestelmien kehitystä	- oppiminen valmiin tiedon siirtymisenä - jatkuvan oppimisen yksilölliset polut automatisoituneessa tietovirrassa → ”jatkuva oppiminen” opintojaksojen kumuloituvana suoritusketjuna	- asiantuntijuus tietojärjestelmän tuottaman massatiedon tehokkaana hyödyntämisenä

<p>4) TEKNOLOGIAN KAIKKIALLISTUMIS-DISKURSSI</p> <p>Ihminen ja teknologia: limittyvät/sulautuvat toimintajärjestelmät</p>	<p>- tieto rajattomana yksilöiden ja yhteisöjen resurssina, jonka hallinta mahdollista teknologian avulla</p> <p>- tieto kaikille saatuttavana reaaliaikaisena informaationa</p>	<p>- oppiminen teknologiaa hyödyntävänä ongelmanratkaisuna ja osaamisvajeen täydentämisenä akuuteissa tilanteissa</p> <p>- koneoppiminen ihmisen ja teknologian vuorovaikutuksessa</p> <p>→ oppiminen algoritmien kehittymisenä</p>	<p>- asiantuntijuus digitaalisuuden mahdollistamana ja ekosysteemien rikastamana tiedonjalostamisosaamisena</p> <p>→ verkkovälitteiset tutkijaryhmät ja yhteiset tietovarannot</p>
<p>5) PALVELUMUOTOILU-DISKURSSI</p> <p>- palvelutuotteen standardointi</p>	<p>- tieto asiakkaalle rakennettuna tietotuotteena</p>	<p>- oppiminen tietotuotteen kuluttamisen motivaatiotekijänä</p>	<p>- asiantuntijuus asiakasprofiilina</p>
<p>6) TIEDEYHTEISÖN DISKURSSI</p> <p>- tiedeyhteisön autonomia ja tieteen arvopohja</p>	<p>- tieteellinen tieto ja sen tuottaminen yliopiston ytimenä</p>	<p>- oppiminen tieteellisen tiedon omaksumisena</p> <p>- avoin oppiminen myös digitalisaatiosta erillisenä ilmiönä</p>	<p>- asiantuntijuus tiedeperustaiseen koulutukseen pohjautuvana asemana ja asiantuntijayhteisöjen toimintaan osallistumisena</p>

Taulukko 2. Tieto, oppiminen ja asiantuntijuus Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 -dokumenttien diskursseissa.

Asiantuntijatyö representoidaan alustatalouden diskursseissa verkostomaisena arvonluontina ja itse asiantuntijuus immateriaalisena pääomana, joka on nopeasti tuotteistettavissa tietomarkkinoille. Tulohajautusdiskursseissa koulutuksen tuottama asiantuntijuus näyttäytyy mitattavana osaamisena ja ohjattavana tuotantotekijänä. Teknologiadiskursseissa asiantuntijuuspuhe ei kohdistu korkeakoulutuksen tuottamaan asiantuntijuuteen vaan kiinnittyy itse teknologian hyödyntämiseen. Asiantuntijuus kuvataan tietojärjestelmän tuottaman massatiedon tehokkaana hyödyntämisaamisena (tietojärjestelmädiskurssi) ja tiedon jalostamisosaamisena (teknologian kaikkiallistumisdiskurssi). Palvelumuotoilun diskursseissa asiantuntija näyttäytyy yhtenä asiakasprofiilina. Tiedeyhteisön diskursseissa asiantuntijuudella on yhteys kontekstiin, sillä asiantuntijan asema kuvataan tiedeperustaiseen koulutukseen pohjautuvaksi ja asiantuntija itse asiantuntijayhteisöjen toimintaan osallistuvaksi.

Opiskelija ja opettaja digitalisoituvan yliopiston diskursseissa

Jatkamme tunnistettujen diskursseiden kielellisten oletusten tarkastelua ja kohdistamme katseen siihen, miten opiskelija ja opettaja asemoidaan näissä diskursseissa. Opiskelija asemoidaan tulohajautusdiskursseissa opintopisteiden ja tutkintojen suorittajaksi ja kansallisen arviointitoiminnan kautta tilastollisesti korkeakoulunsa edustajaksi ja seurannan kohteeksi. Tiedeyhteisön diskursseissa opiskelijalla on myös perinteinen asema tieteellisen tiedon

omaksujana ja tieteellisen toiminnan harjoittelijana. Opiskelija jäsenyy näin osaksi yliopistoyhteisöä.

Ministeriön visiotekstissä (OKM, 2017a) käytetään vielä koulutusorganisaatioon viittaa-vaan opiskelija-käsitettä, mutta vision toimeenpanoa koskevassa Digivision hankehakemuksessa (Arene & Unifi, 2020) puhutaan ainoastaan oppijasta. Samalla opiskelija irrotetaan tekstissä ajasta ja paikasta. Tämä abstrakti oppija asemoidaan visiotekstien diskursseissa ensi sijassa asiakkaaksi (alustatalouden ja palvelumuotoilun diskurssit) ja tietoyksiköksi (tietojärjestelmädiskurssi). Alma materin sijaan oppijan tarpeiden tyydyttämisen, sujuvan liikkumisen työmarkkinoilla ja oman asiantuntijaidentiteetin rakentamisen mahdollistavat laaja ja tasalaatuinen digitaalinen palvelutarjonta ja mikro-oppiminen eli paloista pinoutuvien kokonaisuuksien tuottama oppiminen. Kuluttaja-oppijuuden idea sivuuttaa puheen yliopisto- ja opiskeluyhteisöön osallistumisen merkityksestä opiskelijan oppimisen ja hyvinvoinnin sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa.

Digivision arvolupaukset liittyvät oppijan polun palvelukonseptiin: ”Oppijalle tarjotaan omaData” (Arene & Unifi, 2020, s. 2) ja ”Oppijan hyöty on kehittämisen keskiössä” (Arene & Unifi, 2020, s. 1). Opiskelija edustaa oppijan polun visiossa kategorisoitua oppijatyyppejä. Oppijasta kertyvä suoritusnopeutta ja arvosanakehitystä koskeva data mahdollistaa visiotekstissä paitsi yksilön opintojen tehokkaan seurannan ja palautteen myös osaamispaik- oman arvioinnin ja vertailun työmarkkinoilla (Arene & Unifi, 2020, s. 9). Oppija tuottaa myös ekosysteemin tarvitsemää dataa. Massadatan käyttöön liittyvien eettisten näkökohtien sijaan Visio 2030 työryhmien raporteissa (OKM, 2017b) huolehditaan datan käyttömahdol- lisuuksien ideoinnista: ”Voidaan pohtia, miten tätä voitaisiin hyödyntää. Esimerkiksi oppi- jan seurannasta voidaan päätellä oppijalle sopivimmat oppimistyylit.” (OKM, 2017b, s. 22.)

Digivisio 2030 -hanketekstissä oppijan suostumus datankäyttöön on kuitenkin esillä ja opiskelija asemoituu kuluttajavallan käyttäjäksi: ”Joustava suostumuksenhallinta omaan dataan antaa oppijalle vallan sallia tietojensa hyödyntäminen tutkimustarkoituksiin tai esi- merkiksi oman oppijabrändinsä markkinoimiseen sosiaalisen median kanavissa” (Arene & Unifi, 2020, s. 9). Digivision diskursseissa identiteetin käsite määrittyy oppijan polun kon- septin ja tietojärjestelmänkielen kautta: ”Oppijalla on yksi, korkeakoulusta riippumaton identiteetti, minun tietoni” (Arene & Unifi, 2020, s. 17). Digitaalinen identiteetti ja sen yhteyteen pitkin oppijan matkaa kumuloituvat suoritukset (omaData) esitetään alustatalou- den diskursseissa oppijan identiteetin ja myöhemmin mahdollisen kansainvälisen tutkijan- urankin rakennusaineina: ”Identiteetti integroituu kansainvälisiin tutkijaidentiteetteihin var- mentaen ja tukien tutkijan urakehitystä” (Arene & Unifi, 2020, s. 9). Näin identiteetti-käsit- teen sisältö tyhjenee Digivision diskursseissa tietojärjestelmän tunnistamaksi digitaaliseksi identiteetiksi ja markkinoille tarjottavaksi oppija- tai tutkijabrändiksi.

Opettaja asemoituu visiotekstien diskursseissa teknologiaan sopeutujaksi ja opettajan työ ensi sijassa teknologian suuntaamaksi toiminnaksi. Opettaja esitetään sisällön asiantun- tijana, mutta myös valmiin tietotuotteen käytön fasilitoijana, samoin tietotuotteen ja massa- datan hyödyntäjänä ja niiden tuottajana. Valtionhallinnon tulosohjausdiskursseissa opettajal- la on velvollisuus opiskella, toteuttaa ja kehittää digipedagogiikkaa.

Opettajan työ representoidaan teknologiadiskursseissa tehottomana, muun muassa ”arvostelurutiinina”, johon tekoäly tarjoaa automatisoituja ratkaisuja (OKM, 2017b, s. 22). Palvelumuotoilun ja standardoinnin logiikassa opettajasta tulee sisällön asiantuntija koulu- tustuotteen moniammatillisessa tuotantotiimissä. Sisällönoasaja-opettaja, digiosaaja, mark- kinoinnin ammattilainen ja palvelumuotoilija jalostavat tiiminä koulutustuotteita koulutus- markkinoille. Tämä logiikka ja opettajan aseointi eivät näy oppijan polkuun keskittyvässä

digivisiotekstissä, mutta ne ovat esillä valtionhallinnon henkilöstökoulutuksen ”Palvelumuotoilun pelikirjassa” (Kallio ym., 2018).

Digivision teksti kaiuttaa alustatalouden diskurssia, joka on kuultavissa vahvana, kun Aalto-yliopiston tuotantotalouden tutkijat tiivistävät yliopiston sivustolla politiikkasuositukset koko suomalaiselle koulutusjärjestelmälle otsikolla ”Miten kiihdyttää alustataloutta opetusosalalla?” Kansallisten koulutuksen haasteiden ratkaisemiseksi tutkijat suosittelevat, että opetusosalalla tehdään merkittäviä muutoksia (1) nykyisten oppimateriaalien, (2) pedagogisten ratkaisujen, (3) oppimisen ja (4) opettamisen tuottamisen malleissa.

Suomen valtion tulisi uudelleenarvioida yksityisten ja julkisten toimijoiden roolia näillä neljällä alueella ja pyrkiä kehittämään niiden sääntelyä. Sääntelyn tulisi edistää yhteiskehitettyjä avoimia alustamaisia ratkaisuja, jaettavien digitaalisten hyödykkeiden kehittämistä opetusosalalla sekä kilpailuehtoja, jotka tukisivat data ja alustapohjaisia innovaatioita. Tutkijoiden suositusten keskeisinä teemoina ovat yhteistyö, yhteiset pelisäännöt ja avoimuus. (Aalto-yliopiston verkkosivusto, Tuotantotalouden laitos, 2021.)

Taulukossa 3 kiteytämme korkeakoulujen visiotekstien diskursseissa rakentuvat opiskelijaa ja opettaja koskevat asemoinnit.

Diskurssi	Opiskelija	Opettaja
1) ALUSTATALOUDEN DISKURSSI	- asiakas ja abstrakti tietotuotteiden ja palvelujen kuluttaja, omaa kuluttajavaltaa - tietopääoman hankkija - massadatan tuottaja ekosysteemissä	- sisällön asiantuntija - valmiin tietotuotteen käytön fasilitoija tai tietotuotteen hyödyntäjä - massatiedon seuraaja ja tuottaja
2) VALTIOJOHTOINEN TULOSOHJAUS-DISKURSSI	- opintopisteiden ja tutkintojen suorittaja - seurannan ja monitoroinnin kohde - opintotarjoumien arvioija ja hyödyntäjä - yliopistojen laadun ja erinomaisuuden osoittaja	- strategioiden ja toimintojen tili-velvollinen toteuttaja - digipedagogiikan opiskelija, toteuttaja ja kehittäjä → työnjaon ja verkostojen muovaaman aseman haltija ekosysteemissä
3) TIETOJÄRJESTELMÄ-DISKURSSI	- tiedonhallinnan kohde - digitaalisen identiteetin hallinnan kohdeyksikkö	- digitaalisen datan tuottaja ja kuluttaja tietojärjestelmässä
4) TEKNOLOGIAN KAIKKIALLISTUMIS-DISKURSSI	- sulautuvien toimintajärjestelmien osa - oppimistarjoumien hyödyntäjä	- digitalisaation hyödyntäjä ja kehittäjä moniammatillisissa verkostoissa
5) PALVELUMUOTOILU-DISKURSSI	- asiakastyypit	- sisällön asiantuntija koulutustuotteen tuotantotiimissä - palvelumuotoillun opetuksen suunnittelutuotteen hyödyntäjä
6) TIEDEYHTEISÖN DISKURSSI	- tieteellisen tiedon omaksuja	- tiedeperustaisten sisältöjen osaaaja - oppimistutkimuksen hyödyntäjä - avointen oppimateriaalien hyödyntäjä

Taulukko 3. Opiskelijan ja opettajan asemoinnit Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 -dokumenttien diskursseissa.

Opiskelija ja opettaja asemoidaan digitalisoituvan yliopiston visiotekstien diskursseissa ahtaasti. Opiskelija nähdään asiakas-suorittajana tulosohejauksessa sekä irrotetaan ajasta ja paikasta. Opettajan asemointi vaihtelee teknologiaan sopeutuvasta asiantuntijasta koulutus-tuotteen tiimituottajaksi ja strategioiden toteuttajaksi. Näiden asemointien kautta opiskelija ja opettaja kapeutuvat digitalisaation välineellisiksi toteuttajiksi.

Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit yliopistopedagogisen kehittämistyön ehtoina

Seuraavaksi vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen ja tutkimme, miten edellä kuvatut diskurssit määrittävät yliopistopedagogiikan kehittämisen ehtoja. Diskurssit eivät ole viatomia, vaan niihin sisältyy paljon valtaa, jolla yksilöitä hallitaan piiloisesti niin, että lopulta diskurssit sisäistyvät yksilön omaksi ymmärrykseksi – tässä yhteydessä ymmärrykseksi hyvästä yliopistopedagogiikasta sekä opettajan ja opiskelijan asemasta ja heidän toimintamahdollisuuksistaan opetuksessa ja opiskelussa.

Dominoivien diskurssien valtaa vahvistaa se, että korkeakoulutuksen tulevaisuutta visioivat tekstit kytkeytyvät verkostomaisesti ja kielellisesti toisiinsa ja luovat näin diskurssiivista ylivoimaa. Myös Suomen brändin luomisessa on kyse järjestelmätason fuusiosta ja systematisoinnista, jonka puheavaruutta dominoivat toisiinsa limittyvät alustatalouden, tulos- ja tietojohdamisen sekä teknologian diskurssit.

Kollegiaalisuuden logiikalle rakentunut tiedeyhteisön diskurssi painetaan markkinaolojen voimalla teknologias- ja taloudellisten diskurssien varjoon. Globaalin uusliberalistisen eetoksen vahvistuminen yliopistojen toiminnassa (esim. Davies & Bansel, 2007; Rinne ym., 2014) tuottaa teknologias- ja taloudellisten diskurssien (diskurssit 1–5) mukaisia uuspedagogisia, yliopistopedagogiikan kehittämistä ja käytäntöjä määrittäviä ehtoja:

Ensinnäkin teknologias- ja taloudelliset diskurssit asettavat yliopistopedagogisen kehittämisen perustaksi markkinat ja talouden, mistä seuraa monia konkreettisia ehtoja yliopistopedagogiikan kehittämiseksi. Markkinoiden suosissa sujuvia ja miellyttäviä oppimiskokemuksia tarjoavia koulutustuotteita niiden tuotantoa tulee tehostaa keskittämällä ja standardoimalla. Vuorovaikutteisen kasvokkaisuopetuksen määrää tulee vastaavasti vähentää. Kilpailukykyisyys ja tehokkuus edellyttävät yliopistopedagogisissa ratkaisuisissa oppimisen ja oppimissuoritteiden (opintojaksojen ja tutkintojen) mitattavuutta ja vertailtavuutta oppimisen arvioinnissa Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF) mukaisesti. Opetus, ohjaus ja niihin sisältyvä arviointityö määrittävät uuspedagogiikassa rutiinotoiminnaksi, jota tulee yliopistossa tehostaa ja siirtää mahdollisimman paljon teknologisten sovellusten hoidettavaksi (Maunumäki, 2021). Alustatalouden logiikoin edellä kuvatun kehityksen toivotaan johtavan ”laadukkaaseen palvelutuotantoon”, mutta standardoinnin vuoksi se johtaisi ajan myötä väistämättä myös koulutustuotteiden yksipuolisuuteen, minkä Business Finlandin opaskin myöntää (Viitanen ym., 2017).

Diskursseissa ilmenevässä konteksteista irrottautumisessa eli dekontekstualisaatioissa on kyse koulutuksen ilmiöstä, jossa kiinnostus kasvatuksen historiallisiin, yhteiskunnallisiin, ekologisiin ja filosofisiin näkökulmiin himmenee ja huomio kiinnittyy yhä vähemmän siihen ympäristöön, taustaan tai olosuhteisiin, joiden vaikutuspiirissä oppiminen ja kasvaminen tapahtuu (Heikkinen ym., 2021; Simola, 1995; 2021). Tietyn tieteenalan opiskelija ja yliopistoyhteisön jäsen korvautuvat uuspedagogisessa kielenkäytössä ja käytännöissä yhä vahvemmin abstraktilla oppijalla. Tieteenalakohtaisiin tieto- ja oppimiskäsityksiin liittyvät keskustelut ohitetaan uuspedagogisessa keskustelussa ja argumentoinnissa, kun pedagogisten lähtökohtien tarkastelu kapeutuu opetus- ja opiskelutoiminnan sekä digivälineiden hyödyntämisen tehostamispyrkimyksiksi. Individualismi nousee opiskelijan asiakkuudesta, ja se asettaa omat ehtonsa koulutustoiminnalle. Opiskelijälähtöisyyteen vedoten yliopistojen opetussuunnitelmatyössä ei enää tarvitse tavoitella opetussuunnitelmien sisäistä linjakkuutta vaan modulaarisuutta ja opiskelija-asiakkaiden yksilöllisten valintojen mahdollistamista. Yksilöllistä opintopolkuaan rakentava opiskelija ei tarvitse näin myöskään koulutus- tai opiskeluyhteisöä. Samalla kun visioteksteissä korostuu yksilöllisyys, häviää yksilö. Hänet

irrotetaan taustastaan ja häntä representoidaan kompetenssiosaamisen kautta. Tällöin keskustelusta katoaa esimerkiksi ymmärrys siitä, että kompetenssiosaamisensa lisäksi oppija on aikuinen, jolla voi olla erilaisia haasteita ja jopa esteitä oppimisessa ja opiskelussa (Maunula ym., 2021).

Toinen teknologias-taloudellisten diskurssien tuottama kehittämisen ehto on asettaa digitaalisuus yhä laaja-alaisemmin itsestään selväksi yliopistopedagogiikan kehittämisen ja hanketoiminnan ytimeksi. Alustatalouden digitalisaatio mahdollistaa massadatan keräämisen ja laajenevan asiakaskunnan koulutustuotteille, ja digipedagogiikka määrittyy teknis-taloudellisissa diskursseissa pelkistetyksi digitaalisten välineiden hyödyntämiseksi. Koulutuksen kehittämisresurssit suunnataan yliopistopedagogisessa kehittämistyössä uusien teknologioiden kokeiluun, standardoitujen koulutustuotteiden muotoiluun ja jakamiseen sekä rutinitehtäviksi ymmärrettyjen opetustehtävien automatisointiin.

Kolmanneksi teknologias-taloudelliset diskurssit uuspedagogisessa puheessa edellyttävät vahvistuessaan tiettyjen opetus- ja oppimistoiminnan ulkopuolelta tulevien kielenkäyttötapojen eli diskursiivisten varantojen omaksumista koulutuksen uudistamista koskevan keskustelun pohjaksi. Tietojärjestelmien ja palvelumuotoilun sanastojen hallinta ekosysteemin rakentamisessa edellyttää kielenkäytön yhdenmukaistamista ja samalla käsitteitä ja periaatteita koskevien jatkuvien merkitysneuvottelujen ohittamista. Vaikka diskursseissa on esillä jonkin verran oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyvää käsitteistöä, niiden sisällöt muuntuvat merkityksiltään diskurssien omien logiikkojen mukaisiksi kolonialismin hengessä. Visio-teksteissä viitataan esimerkiksi ”uusimpaan oppimistutkimukseen” ja samalla sekä tiedeperustaisuuteen että opetus-oppimistoiminnan teoreettisiin lähtökohtiin kehittämistyön lähtökohtana, mutta ilman oppijan polun ratkaisujen konkretisointia tai reflektointia. Kriittisen pedagogiikan käsittein kyse on oppimiskäsitysten kaventamisesta koulutuksen kehittämisessä ja äärimmillään oppimisen pelkistämisestä algoritmien tukemaksi konebehaviorismiksi (Teräs ym., 2020, s. 872).

Johtopäätöksiä

Keskeiset korkeakoulujen tulevaisuutta visioivat poliittiset tekstit puhuvat digitalisaation yleiskieltä ja ohittavat yliopistopedagogisen tutkimuksen tulokset ja pedagogiset diskurssit kehittämisen lähtökohtina. Kyse on tulevaisuusvallan uusjaosta eli siitä, kenen näkemykset otetaan huomioon ja keitä tulevaisuuskuviissa on edustettuina (Sitra, 2022). Äärimilleen viety puhe oppimisen tehostamisesta uhkaa korkeatasoisen asiantuntijuuden kehitysmahdollisuuksia yliopistokoulutuksessa.

Jos oppimisen ekosysteemin käytännöt ja diskurssit vakiintuvat osaksi yliopistokoulutusta koskevaa keskustelua, teknologian hallitseva rooli koulutuksen kehittämisessä saa uusia sisältöjä tavoiterationalistisessa hallinnassa ja voitontavoittelussa. Digitalisaatio näyttää pandemian kurittamassa maailmassa pelastajalta, mutta riskiyhteiskunnan hallitsemattomana voimana se tuottaa väistämättä myös odottamattomia sivuvaikutuksia (Beck, 1992; Selwyn & Gašević, 2020). Jos teknologinen välineellisyys ohjaa pedagogista toimintaa, yliopistopedagogiikan ja digipedagogiikan ydin uhkaa kutistua uusien teknologioiden käyttönotoksi ja markkinalähtöiseksi tuotekehittelyksi teknologiateollisuuden ehdoilla. Kehitys etäännyttäisi pedagogiikkaa entisestään sen oppimisteoreettisista ja eettisyyteen liittyvistä asiantuntijuuden lähtökohdista.

Oppimiselle ja akateemisen asiantuntijan kehittymiselle on olemassa vaihtoehtoisia ja perusteltuja logiikkoja, joille jokainen aika esittää oman vaateensa. Esimerkiksi antropo-

seenin ajan on nähty edellyttävän ekososiaalista ajattelua eli maailmantulkintaa, jossa ekologinen ja sosiaalinen todellisuus kietoutuvat olemuksellisesti yhteen (Keto ym., 2020). Tulevaisuuden asiantuntija kohtaa epävarmuutta, eettisiä ja pirullisia ongelmia (wicked problem), joita ratkotaan yhteisöllisesti. Visiotekstien tarjoilema miellyttävä, sujuva ja ennakoitava digisuoritus eroaa tästä diskursiivisesti merkittävästi.

Näkemyksemme mukaan tulevaisuuteen kurottava yliopisto ja pedagogiikka edellyttävät yhteistyötä ja diskursiivista yhteisymmärrystä opettajien, opetussuunnitelmasta päättävien ja opiskelijoiden kesken (Ursin ym., 2021) sekä korkeakoulu- ja tutkimusyhteisön kansallisen linjauksen viimeisellä sivulla esitettyjä arvoja: toiminnan inhimillisyyttä, yhteisöllisyyttä ja monimuotoisuutta (Oppimisen ja oppimateriaalien avoimuus, 2020, s. 29). Visioiden suunnassa toteutuva laaja yliopistokoulutuksen digitalisoituminen näyttää vahvistavan itsepalvelun kulttuuria ja kiihdyttävän järjestelmässä asioimista, mikä toisaalta tehostaa asiakasvirtoja, kerryttää dataa ja mitattavia suoritteita, mutta toisaalta sivuuttaa huolettomasti vaativat ja usein myös hitaat oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen pedagogiset ydinprosessit. Hoikkala ja Kiilakoski (2018, s. 24) ovat kritisoineet koulutuksen digitalisaatiostrategioiden yleistä kiinnittymättömyyttä kulttuurisiin ja diskursiivisiin toiminta-aiheisiin, mikä heidän mukaansa heikentää oleellisesti niiden vaikutusvoimaa. Toivottavaa on, etteivät visioiden diskursiiviset oletukset kuitenkaan hämää yliopistokoulutuksen ja pedagogiikan ydintä. Perustellun ja laadukkaan yliopistokoulutuksen elementtejä ovat yliopistopedagogista tutkimusta koonneen selvityksen mukaan hyvä opetusvuorovaikutus, koulutusohjelmien koherentit opetussuunnitelmat ja yhteinen visio, hyveellisyys kaikissa pedagogisissa päätöksissä, kiinnostus oppimiseen sekä opiskelijoiden kunnioitus (Toom & Pyhältö, 2020, s. 243). Syvällisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on kyse myös asiantuntijuuden painotuseroista korkeakoulusektoreittain ja opetussuunnitelmatason ratkaisuista, jotka tulee huomioida pedagogisissa ratkaisuisissa (Ursin ym., 2021).

Sillä on merkitystä, miten yliopistokoulutuksesta ja -pedagogiikasta puhutaan. Kielen voimaa ei voida ohittaa, koska kielellä rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Koulutuspoliittinen digitalisaatiopuhe heijastuu väistämättä yliopistokoulutuksen arkeen ja pedagogiseen kehittämiseen. Globaalin markkinatalouden ja digitalisaation diskursiivinen valta herättää kuitenkin huolta ja vaatii kriittisiä huomioita yliopistokoulutuksen kestäväen kehittämisen tueksi. Kriittisen tarkastelun tarkoituksena ei ole kyseenalaistaa digitalisaation mahdollisuuksia osana yliopistokoulutuksen kehittämistä. Kriittinen tarkastelu ei myöskään tarkoita negatiivisuutta, vaan tavoittelemme koulutuksen kehittämisestä käytävään keskusteluun moniäänisyyttä ja kriittisyyttä. Koulutusteknologiaa tutkineiden Mertalan ym. (2022) mukaan koulutusteknologian hyötyjä korostetaan liikaa, ja siihen liittyy positiivisuusvinouma. Tutkimuksissa korostetaan teknologian hyötyjä oppimiselle, vaikka aineistot eivät tuloksia tukisikaan (Mertala ym., 2022). Kriittisen analyysimme keskeisen merkityksen näemme kiteytyvän puheenvuoroksi moniäänisen, tutkimusperustaisen ja kriittisen yliopistopedagogiikan kehittämisen puolesta. Tämä on näkemyksemme mukaan yksi kestäväen yliopistokoulutuksen kehittämisen kulmakivistä.

Aineistot

Digivisio-hanke (2020). *Digivisio 2030 – Hankkeen yleiskuvaus ja rahoitushakemus 15.9.2020*. Arene ja Unifi 2020. <https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2022/05/Digivisio-2030-yleiskuvaus-ja-rahoitushakemus-1.pdf>

- Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle (2017). *Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visioityölle*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf?t=1508827794000> (Luettu 22.4.2021.)
- Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tiekartta (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki. https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKART-TA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf?t=1548923455000 (Luettu 20.3.2021.)
- Oppimisen ja oppimateriaalien avoimuus (2020). *Korkeakoulu- ja tutkimusyhteisön kansallinen linjaus ja toimenpideohjelma 2021–2025. Osalinjaus 1 - Oppimateriaalien avoin saatavuus*. Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta ja Tieteellisten seurain valtuuskunta. Vastuullisen tieteen julkaisusarja 14:2020. <https://edition.fi/tsv/catalog/book/61> (Luettu 22.3.2021.)
- Visio 2030 työryhmien raportit (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö. [www-lähde]. <https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Visioty%C3%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visioty%C3%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf?t=1548923472000> (Luettu 17.2.2021.)

Kirjallisuus

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O. & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126–150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise* (First printing). Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2012. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus.
- Butera, F. (2000). Adapting the pattern of university organisation to the needs of the knowledge economy. *European Journal of Education*, 35(4), 403–419. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00036>
- Burr, V. 2015. *Social constructionism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>
- Chi, M., Glaser, R. & Farr, M. (toim.). (1988). *The nature of expertise*. Lawrence Erlbaum.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. Felto- vich & R. Hoffman (toim.), *The Cambridge handbook of expertise as expert performance* (s. 683–704). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.038>
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>

- EK (2022). Elinkeinoelämän keskusliiton verkkosivusto. *Koulutus toimivaan vuoropuheluun työelämän kanssa*. <https://ek.fi/tavoitteemme/innovaatiot-digitalisaatio-ja-osaavatyovoima/osaaminen-ja-koulutus/> (Luettu 16.12.2022.)
- Euroopan unionin digitaalistrategia. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/64/euroopan-digitaalistrategia> (Luettu 16.12.2022.)
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Friman, M. & Mutanen, A. (2022). Korkeakoulupedagogiikan etiikasta. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka: ajat, paikat ja tulkinnat* (64–73). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Constructionism*. SAGE.
- Gube, M. & Lajoie, S. (2020). Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity* 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>
- Gustafsson, R., Lipiäinen, N., Aalto, E. & Lavinto, S. (2022). *Miten Suomi voi kiihdyttää data- ja alustatalouden kasvua?* Poliitikkasuositus. Aalto-yliopisto. https://www.aalto.fi/sites/g/files/flghsv161/files/2022-02/Politiikkasuositus_Miten%20Suomi%20voi%20kiihdytt%C3%A4%C3%A4%20data-%20ja%20alustatalouden%20kasvua%3F.pdf (Luettu 11.11.2022.)
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Heikkinen, H. L., Kaukko, M., Nikkola, T., & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 52(4), 378–379. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112368>
- Henriksson, L., Peltonen, T., & Alajoutsijärvi, K. (2007). Kehityskeskustelujen lanseeraaminen yliopistoissa: tapaustutkimus kulttuurisista logiikoista akateemisessa työyhteisössä. *Hallinnontutkimus*, 26(4). <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/101377/58934> (Luettu 10.10.2022.)
- Himanka, J. (2018). *Korkein opetus: Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa : johdatus opettajalle*. Vastapaino.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. (2018). *Digitalisaation pedagogiikka ja jatkuvan oppimisen ristiriidat. Koulutuksen digiloikka*. Teollisuuden palkansaajat TP ry. https://www.tpry.fi/media/edistys_raportti_l_koulutuksen_digiloikka.pdf (Luettu 4.5.2022.)
- 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*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>
- Honkanen, E., Nikander, L., Postareff, L. & Isacsson, A. (2022). Pedagogisia ratkaisuja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka: ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 261–272). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Jacobsen, R. & Young, T. (2013). The New Politics of Accountability: Research in Retrospect and Prospect. *Educational Policy*, 27(2), 155–169. <https://doi.org/10.1177/0895904813478164>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi liikkeessä. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Kallio, P., Saarinen, S., Marjanen, J., Kurkipää, T. & Siira, H. (2018). *Jotta jokainen voisi oppia*. HAUS kehittämiskeskus. <https://haus.fi/> (Luettu 1.5.2022.)

- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A., & Värri, V-M. (2022). Ekososiaalinen kasvatusta: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvujasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc.
- Korpela, M. (2020). Avointa ja ilmaista korkeakoulutusta kaikille? Moocien mahdollisuudet ja rajoitteet. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 140–146. <https://doi.org/10.33336/aik.95455>
- Laalo, H., Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2019). Setting new standards for homo academicus: Entrepreneurial university graduates on the EU agenda. *European Education*, 51(2), 93–110. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1489729>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lazarus, J. (2019). Hacking the MOOC: Towards a postdigital pedagogy of critical hope. *Postdigit Sci Educ*, 1, 391–412. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00063-w>
- Leadbeater, D. (2021). What is integration of learning? *Teaching in higher education*, 26(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632824>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Kestävän oppimisen ulottuvuudet aikuisten oppimisen kontekstissa. Teoksessa S. Lemmetty, & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 387–411). Jyväskylän yliopisto: SoPhi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9443-3>
- Ljungqvist, M. & Sonesson, A. (2022). Selling out Education in the Name of Digitalization: A Critical Analysis of Swedish Policy. *Nordic Journal of Studies in Educational policy*, 8(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.2004665>
- Malinen, A. & Piirainen, A. (2023). Towards the Essence of Andragogy – A Hermeneutical Reading of Grundtvig, Knowles, Lindeman and Savićević. *Andragoska Spoznanja*, 29(2), 19–37. <https://doi.org/10.4312/as/14421>
- Marinin hallituksen ohjelma 2019*. Osaava ja osallistava Suomi. Sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Valtioneuvoston julkaisuja 2019/ 31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Maunula, M., Maunumäki, M. & Anttonen, S. (2021). Zero-Achievers Non-Progressing Studies in Finnish Open University: Three Preventive Factors. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 34(11), 110–120. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2021/v34i1130371>
- Maunumäki, M. (2021). *Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä: diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations, 392. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8687-2>
- Maunumäki, M. & Valkonen, L. (2022). Oppiminen ja opettajuus jatkuvan oppimisen uuspedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 336–342. <https://doi.org/10.33336/aik.122120>

- Mejias, U. A. & Couldry, N. (2019). Datafication. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1428>
- Mertala, P. (2019). (Vasta)kertomuksia koulutuksen digitalisaatiosta. *Kasvatus & Aika*, 13(3), 26–45. <https://doi.org/10.33350/ka.76593>
- Mertala, P. (2021). Koulutuksen digitaalinen datafik(s)aatio. *Kasvatus & Aika*, 15(1), 43–61. <https://doi.org/10.33350/ka.100161>
- Mertala, P., Moens, E. & Teräs, M. (2022). Highly cited educational technology journal articles: A descriptive and critical analysis. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2141253>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203–215. <http://hdl.handle.net/10138/317193>
- Miettinen, T. (2020). *Sivistysihanteen jäljillä - Sivistys on aina elänyt ajassa ja ollut mukana muutoksessa*. Sitran muistio. Sitra. <https://www.sitra.fi/julkaisut/sivistysihanteen-jaljilla/> (Luettu 2.4.2022.)
- Murtonen, M., Alaniska, H., Hirsto, L., Ilola, H., Maikkola, M., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2022). Yliopisto- ja ammattikorkeakoulupedagogiikasta korkeakoulupedagogiikkaan. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka: ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 261–272). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Mäkinen, M. (2023). *"Ihminen minäkin olen"*. Kokemuksia monimuotoisuudesta ja sosiaalipalveluiden palveluekosysteemistä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 353. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-354-9>
- Nikkola, T. & Tervasmäki, T. (2020). Experiences of arbitrary management among Finnish academics in an era of academic capitalism. *Journal of Education Policy*, 37(4), 548–568. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1854350>
- Nikkola, T. & Tervasmäki, T. (2021). Demokratia akateemisen kapitalismin puristuksessa: Psykososiaalinen luenta yliopistotyön logiikoista yliopistouudistuksen jälkeisessä ajassa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 300–314. <https://doi.org/10.33350/ka.109711>
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 40–62). Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Plamper, R. & Jauhiainen, A. (2021). Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – Katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Kasvatus*, 52(1), 79–94. <https://doi.org/10.33348/kvt.107966>
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. University Papers Series on Qualitative Research Methods Vol 50. Sage.
- Phillips, N., Sewell, G. & Jaynes, S. (2008). Applying Critical Discourse Analysis in Strategic Management Research. *Organizational Research Methods*, 11(4), 770–789. <https://doi.org/10.1177/1094428107310837>
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi:tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopisto.
- Repo, S., Rytönen, A., Asikainen, H., Virtanen, V. & Katajavuori, N. (2019). *Yliopistopedagogiikan massiivinen digiloikka Helsingin yliopistossa kannatti*. Yliopistopedagogiikka 2/2019. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/12/31/massiivinen-digiloikka-kannatti/> (Luettu 22.3.2021.)
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2012). *Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa*. Managerialistinen hallintapolitiikka

- yliopistolaisten kokemana*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rinne, R., Jauhiainen, A. & Kankaanpää, J. (2014). Surviving in the ruins of a university? Lost autonomy and collapsed dreams in the Finnish transition of university policies. *Nordic Studies in Education*, 34(3), 213–232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-03-06>
- Rof, A., Bikfalvi, A. & Marques, P. (2022). Pandemic-Accelerated Digital Transformation of a Born Digital Higher Education Institution: Towards a Customized Multimode Learning Strategy *Educational Technology & Society*, 25(1), 124–141. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1335997> (Luettu 11.12.2022.)
- Saari, A. & Sääntti, J. (2018). The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal*, 17(3), 442–457. <https://doi.org/10.1177/1474904117721373>
- Saarinen, T. (2007). *Quality on the Move. Discursive Construction of Higher Education Policy from Perspective of Quality*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3043-1>
- Selwyn, N. & Gašević, D. (2020). The datafication of higher education: discussing the promises and problems. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset* [Uud. painos]. Vastapaino.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. (2022). Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387. <https://doi.org/10.33348/kvt.112371> (Alkuperäinen työ julkaistu 25. marraskuuta 2021.)
- Sitra (2022). *Tulevaisuussanasto*. <https://www.sitra.fi/tulevaisuussanasto/> (Luettu 1.12.2022.)
- Sipilän hallitusohjelma 2015*. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-181-7>
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. The John Hopkins University Press.
- Suoranta, J. & Teräs, M. (2022). ”Suomesta joustavan oppimisen mallimaa” – Digivisio 2030 -hankkeen ja korkeakoulutuksen digitalisaation kriittinen analyysi. *niin & näin*, 4. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn224-06.pdf> (Luettu 26.5.2023.)
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H. & Curcher, M. (2020). Post-Covid-19 education and education technology ”solutionism” – a seller’s market. *Postdigital Science and Education*, 2, 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-x>
- Teräs, H., Teräs, M. & Suoranta, J. (2022). The life and times of university teachers in the era of digitalization: A tragedy. *Learning, Media and Technology*, 47(4), 572–583, <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2048393>
- Toom, A. (2019). Millaista opetuksen asiantuntijuutta tarvitsemme yliopistossa? *Kasvatus*, 50(3), 242–244.
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, Nro 2020:1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>

- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S. & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi*. Julkaisut 22:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://karvi.fi/publication/korkeakoulupedagogiikan-tila-ja-uudistaminen-arviointi/>
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Hailikari, T. & Toom, A. (2020). Akateemisten asiantuntijataitojen integroimisen tukeminen koulutusohjelma- ja kurssitasolla. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.), *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa* (s. 96–100). <https://www.tyopeda.fi/julkaisut> (Luettu 22.3.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T. & Kallio, E. (2020). Professional expertise, integrative thinking, wisdom, and phronesis. Teoksessa E. Kallio (toim.), *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning* (s. 156–174). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187464-10>
- Tynjälä, P., Häkkinen, P. & Hämäläinen, R. (2014). TEL@work – Toward integration of theory and practice. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 990–1000. <https://doi.org/10.1111/bjet.12164>
- University of Digital Science. <https://uds.university/>
- Ursin, J., Hyytinen, H. & Silvennoinen, K. (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-892-2>
- Valtioneuvosto (2021). *Digitalisaation ja datatalouden vastuualueen yhteistyöryhmä* (Digitoimisto). Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/hanke?tunnus=LVM066:00/2021> (Luettu 16.12.2022.)
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Penttinen, L. (2022). Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätöissä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka: ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 246–260). Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Viitanen, J., Paaajanen, R., Loikkanen, V. & Koivistoinen, A. (2017). *Digitaalisen alustatalouden tiekartasto*. Innovaatorahoituskeskus Business Finland, Valtioneuvoston kanslia, Työ- ja elinkeinoministeriö. https://www.businessfinland.fi/globalassets/julkaisut/alustatalouden_tiekartasto_web_x.pdf (Luettu 1.5.2021.)
- Viitanen, J. & Eskola, A. (2022). *Kilpailuetu alustoista. Horisontissa digitaalisen alusta- ja datatalouden vahvistuva symbioosi*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2022/ 26.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional Science*, 47, 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Welch, P. (2020). Mass higher education in England – a success story? *Postdigit Sci Educ* 3, 48–64. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00111-w>
- Williamson, B., Bayne, S. & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811>
- Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556>

Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit

KT Leena Isosomppi toimii yliopistonlehtorina Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.

KT, YTM Minna Maunula toimii yliopistonlehtorina ja lähijohtajana Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa.

KT Minna Maunumäki toimii yliopistonopettajana Jyväskylän avoimessa yliopistossa.