

**HYVINVOIVA JA
PEDAGOGISESTI
OSAAVA
KORKEAKOULU-
OPETTAJA**

HYVINVOIVA JA
PEDAGOGISESTI
OSAAVA
KORKEAKOULU-
OPETTAJA

ANNA
PARPALA
&
LIISA
POSTAREFF
(TOIM.)

VASTAPAINO
TAMPERE 2025



Tämän teoksen Open Access -editio on lisensoitu CC BY-NC-ND 4.0 -käyttöluvalla. Voit jakaa avoimen kirjan, mutta sinun on mainittava lähde asianmukaisesti.

Et voi käyttää aineistoa kaupallisiin tarkoituksiin, eikä tehdä siihen muutoksia.

Tarkastele käyttö lupaa osoitteessa:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fi>

Tämän kirjan avoimen julkaisemisen (Open Access) ovat rahoittaneet:

Helsingin yliopisto/ Kasvatustieteellinen tiedekunta

Hämeen Ammattikorkeakoulu (HAMK)

Tampereen korkeakoulusäätiö sr

Itä-Suomen yliopisto/ Filosofinen tiedekunta/ Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Itä-Suomen yliopisto/ Filosofinen tiedekunta/ Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

DOI: 10.58181/VP9789523972704 (Open Access)

<http://doi.org/10.58181/VP9789523972704>

Maksullinen painettu kirja ja sähkökirja (ePub) ovat myös saatavilla.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

© Vastapaino & tekijät

ISBN 978-952-397-270-4 (painettu kirja)

ISBN 978-952-397-236-0 (OA-kirja)

Kustannusosakeyhtiö Vastapaino

Yliopistonkatu 60 A

33100 Tampere

www.vastapaino.fi

Painopaikka: Drukätava 2025

SISÄLLYS

- 1 Johdanto: Kohti hyvinvoivaa korkeakouluopettamista____7
Anna Parpala & Liisa Postareff

OSA1: OPETTAJAN HYVINVOINTI JA VOIMAVARAT

- 2 Vuorovaikutteisuus, reflektiivisyys ja hyvinvointi
korkeakouluopettajan opetuksessa____17
Liisa Postareff, Heta Rintala, Milla Räisänen & Anna Parpala
- 3 Psykologinen joustavuus opettajan ja opiskelijoiden
hyvinvoinnin tukena____33
Henna Asikainen, Nina Katajavuori & Kristiina Räihä
- 4 Opettajan oman hyvinvoinnin tukeminen____47
Viivi Virtanen, Telle Hailikari & Sara Rönkkönen

OSA2: PEDAGOGISET TAIDOT JA OPPIMISEN TUKEMINEN

- 5 Erilaiset oppimisprosessit ja niiden merkitys
korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin____61
Anna Parpala, Henna Asikainen, Telle Hailikari & Liisa Postareff
- 6 Geneeristen ja metakognitiivisten taitojen tukeminen
opetuksessa____77
Tarja Tuononen & Milla Räisänen
- 7 Konstruktiivinen linjakkuus opetuksen suunnittelun
työkaluna____89
Telle Hailikari, Juulia Lahdenperä & Viivi Virtanen
- 8 Kriittisen ajattelun tukeminen korkeakoulu-
opetuksessa____105
Heidi Hyytinen, Katri Kleemola, Jani Ursin & Auli Toom
- 9 Käänteinen opetus oppimisen tukena____117
Laura Hirsto, Sanna Väisänen & Erkkö Sointu

OSA 3: OPETUS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖ

- 10 **Opiskeluintoa tukemassa digitaalisissa oppimisympäristöissä** _____ 137
Olli Vesterinen & Kalle Juuti
- 11 **Oppimisanalytiikka ja tekoäly oppimisen apuna** _____ 155
Laura Hirsto, Teemu Valtonen & Sanna Väisänen
- 12 **Riittävän hyvä kestävä kehityksen opettajaksi** _____ 173
Eveliina Asikainen & Mervi Friman
- 13 **Autenttisuus ja työelämäyhteistyö opetuksessa** _____ 185
Jari Jussila, Anne-Mari Järvenpää & Sanna-Maaria Siintoharju

OSA 4: TYÖYHTEISÖN JA KOLLEGOIDEN TUKI

- 14 **Opetussuunnitelma osana korkeakouluopettajan työtä** _____ 205
Johanna Annala & Jyri Lindén
- 15 **Pedagoginen koulutus ja yhteisöllisyys opettajan tukena** _____ 223
Mari Murtonen & Henna Vilppu
- 16 **Oppimisen kokonaisvaltainen johtaminen pedagogisen hyvinvoinnin perustana** _____ 233
Susanna Niinistö-Sivuranta, Kimmo Mäki & Anna Parpala

LOPUKSI

- 17 **Reflektio korkeakouluopettajan tukena** _____ 251
Anna Parpala, Viivi Virtanen & Liisa Postareff

KIRJOITTAJAT _____ 262

1 JOHDANTO: KOHTI HYVINVOIVAA KORKEAKOULUOPETTAMISTA

Anna Parpala & Liisa Postareff

Tutkimushankkeemme haastattelussa eräs korkeakouluopettaja kuvasi opetuksen jälkeistä tilaansa toteamalla: ”Opetuksen jälkeen mä vaan istuin lattialla ja haukoin henkeä.” Sitaatti kuvaa, kuinka haastavaa ja kuormittavaa opettaminen saattaa korkeakouluopettajille joissakin tilanteissa olla. Tuossa tutkimushankkeessamme keskityimme aluksi korkeakouluopettajien opetuksen prosesseihin, mutta hankkeen aikana kävi ilmi, että emme voi tarkastella korkeakouluopettamista vain opetusstrategioiden ja -prosessien näkökulmasta, vaan opetusta tulee tarkastella kokonaisvaltaisemmin, myös opettajien hyvinvointi huomioiden. Tämä kirja saikin alkunsa ja ideansa siitä, millaista tietoa ja tukea korkeakouluopettajat tarvitsevat oman opetustyönsä kokonaisvaltaiseksi tueksi. Kirja tarkastelee korkeakouluopettamista niin, että lähtökohtana on hyvinvoiva korkeakouluopettaja. Se tuo tietoa myös korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnista ja siitä, miten opettaja voi siihen omalta osaltaan vaikuttaa. Kirja antaa työkaluja ja tutkimustietoa korkeakouluopettajille oman opetuksen kehittämiseen niin, että kirja huomioi hyvinvoinnin sekä omassa opetuksessa että opiskelijoiden oppimisen tukemisessa.

Vaikka Suomen koulutusjärjestelmä on maailmanlaajuisesti arvostettu ja opettajat tunnettuja korkeakoulutuksessa hankitusta pedagogisesta asiantuntemuksestaan, korkeakouluopetuksen tarkastelu on ollut peruskoulututkimukseen verrattuna vielä vähäistä, erityisesti opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta. Tämä on huolestuttavaa, sillä suomalaisissa korkeakouluissa (13 yliopistoa ja 23 ammattikorkeakoulua) työskentelee yli 26 000 työntekijää ja opiskelee

lähes 300 000 opiskelijaa. Tiedekorkeakoulujen tavoitteena on edistää tutkimusta, kun taas ammattikorkeakoulujen tavoitteena on tarjota koulutusta työelämän ammattilaisille. Nämä erilaiset työodotukset ja -ympäristöt vaikuttavat myös opettajien opetukseen näissä organisaatioissa. Tiedekorkeakoulujen opettajat uskovat usein, että opetusta arvostetaan vähemmän kuin tutkimusta,¹ ja monilta heistä puuttuu pedagoginen pätevyys. Ammattikorkeakouluissa opettajilla on pääsääntöisesti opettajan pedagoginen pätevyys, mutta he kokevat haasteita työelämän kanssa tehtävässä yhteistyössä ja kohtaavat kasvavia vaatimuksia tutkimusosaamisensa kehittämiseksi.² Lisäksi esimerkiksi opetuksen digitalisaation aiheuttamat muutokset³ sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ongelmat⁴ haastavat korkeakouluopettajien työtä.

Korkeakouluopettajan työssä on monenlaisia haasteita, jotka tekevät korkeakouluopetuksesta opettajille vaativan tehtävän. Tämä saattaa johtaa negatiivisiin tunteisiin opetustehtäviä kohtaan, lisätä stressiä ja uhata opettajien hyvinvointia, mikä puolestaan voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden hyvinvointiin.⁵ Vaikka opetuksen haasteet saattavat näyttäytyä hieman erilaisina eri konteksteissa opettaville korkeakouluopettajille, kaikkia opettajia yhdistävä keskeinen kysymys on juuri se, miten opetus ja hyvinvointi kietoutuvat toisiinsa. Siksi tämä kirja on suunnattu sekä tiede- että ammattikorkeakouluopettajille.

KIRJAN NÄKÖKULMAT KORKEAKOULUOPETTAMISEEN

Lähestymme kirjassa korkeakouluopettajien opetusta ja hyvinvointia monesta eri näkökulmasta. Nostamme esille sen, että hyvinvointi ei ole vain korkeakouluopettajien ja -opiskelijoiden asia, vaan voi-

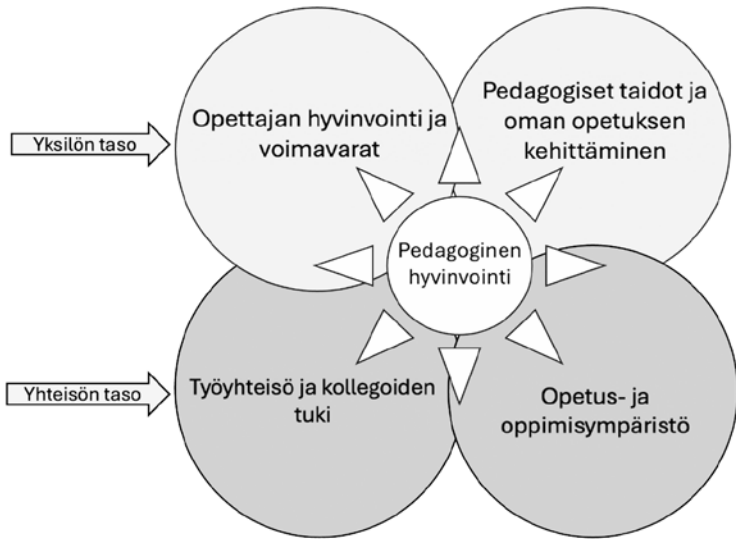
1 Van Lankveld ym. 2017.

2 Työtäri 2019.

3 Kebritchi ym. 2017.

4 Jones ym. 2021.

5 Maricuțoiu ym. 2023.



Kuva 1. Korkeakouluopettajan pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat tekijät.

daan puhua laajemmasta pedagogisesta hyvinvoinnista, joka nousee opettajien ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, miten työyhteisössä tuetaan pedagogista työtä.⁶ Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat opettajan pedagogiset taidot ja oman opetuksen kehittäminen, opetus- ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät sekä työyhteisöltä ja kollegoilta saatava tuki ja pedagoginen johtaminen. Näitä tekijöitä havainnollistamme ja jäsenämme kuvassa 1. Nämä kaikki tekijät vaikuttavat siihen, miten opettaja suoriutuu opetustehtävistään, ja näin myös hänen pedagogiseen hyvinvointiinsa. Kirjan luvut tarjoavat monipuolisesti näkökulmia opettajan pedagogiseen hyvinvointiin kuvassa 1. esitetyn jäsennyksen mukaisesti. Jäsennystä on inspiroinut opiskelijan opiskelukykyymalli,⁷ joka tunnistaa opiskelijan opiskelukykyyn liittyviä tekijöitä.

6 Murphy ym. 2020.

7 Kunttu 2011.

Tarkastelemme korkeakouluopettajien opetusta ja hyvinvointia kuvassa 1 esitettyjen neljän eri ulottuvuuden kautta ja olemme jaotelleet kirjan luvut näiden ulottuvuuksien mukaisesti. Joissakin luvuissa on kuitenkin elementtejä useasta eri ulottuvuudesta. Kuva 1 havainnollistaakin, miten pedagogisen hyvinvoinnin ylläpitämiseen tarvitaan kaikkia yksilöön ja yhteisöön liittyviä elementtejä. Ideaalitalanteessa kaikki nämä tekijät tukevat opettajan pedagogista hyvinvointia. Toisaalta vahvuudet yhdellä tai useammalla osa-alueella voivat auttaa ylläpitämään pedagogista hyvinvointia silloin, kun jollain toisella alueella on ongelmia. On tärkeää pohtia, miten korkeakouluissa voidaan vaikuttaa näihin kaikkiin ulottuvuuksiin. Pedagogisen hyvinvoinnin edistäminen ei ole vain opettajan itsensä vaan myös koko työyhteisön vastuulla, koska joihinkin tekijöihin opettajalla voi olla vähän mahdollisuuksia vaikuttaa.

Pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta on erityisen tärkeää tulla tietoiseksi tästä kokonaisuudesta ja pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kokonaisuuden hahmottaminen tukee opettajan oman pedagogisen tietoisuuden rakentumista. Pedagoginen tietoisuus on tietoa ja ymmärrystä opetuksesta ja oppimisesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä.⁸ Se on myös kykyä pohtia ja arvioida, miten opetus tukee opiskelijoiden syvällistä oppimista.⁹ Tämän tietoisuuden kasvattaminen ei ole vain yksittäisen opettajan vastuulla, vaan se on koko korkeakouluyhteisön tehtävä.¹⁰ Tämä kirja antaa hyvät lähtökohdat pedagogisen tietoisuuden kehittämiseen niin yksilö- kuin yhteisötasolla, vaikka kirjassa painottuu yksilötaso ja yksittäisen korkeakouluopettajan näkökulma.

Esittelemme kirjassa tämän hetken ajankohtaisia tutkimuksia ja teoriaa korkeakouluopettamisesta ja -opiskelusta sekä annamme vinkkejä opetuksen ja oppimisen kehittämiseksi. Toivomme, että kirjaan kootuista tutkimuksista, teorioista sekä vinkeistä ja ideoista on apua niin yksittäisille opettajille kuin koko yhteisölle ja tietysti

8 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.

9 Löfström & Nevgi 2008.

10 Niinistö-Sivuranta & Parpala 2023.

myös opiskelijoille, joiden hyvinvointia ja oppimista opetuksen ja opettajien hyvinvoinnin kehittäminen myös parhaimmillaan tukee.

KIRJAN RAKENNE

Kirja koostuu kuvan 1 mukaisesti neljästä eri osasta. Kirjan kaksi ensimmäistä osaa tarkastelevat pedagogiseen hyvinvointiin kytkeytyviä yksilöllisiä tekijöitä, kun taas kahdessa jälkimmäisessä osassa huomio on yhteisölliseen tasoon liittyvissä näkökulmissa.

Ensimmäiseen osaan kootut luvut käsittelevät opettajan hyvinvointia ja voimavaroja. Postareff, Rintala, Räisänen ja Parpala tutkivat korkeakouluopettajien opetusprosessien kytköksiä opettajien hyvinvointiin ja opiskelijoiden laadukkaan oppimisen tukemiseen. Asikainen, Katajavuori ja Räihä tarkastelevat psykologisen joustavuuden merkitystä korkeakouluopettajan ja opiskelijoiden hyvinvoinnille. Osan viimeisessä luvussa Virtanen, Hailikari ja Rönkkönen jäsentävät korkeakouluopettajan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä nykytutkimuksen valossa.

Toinen osa tarkastelee opettajan pedagogisia taitoja ja opiskelijoiden oppimisen tukemista erilaisin pedagogisin keinoin. Parpala, Asikainen, Hailikari ja Postareff jäsentävät oppimisen ja opiskelijoiden erilaisia tapoja oppia sekä opettajan keinoja tukea opiskelijoiden laadukasta oppimista ja hyvinvointia. Tuononen ja Räisänen tarkastelevat, miten korkeakouluopettajat voivat tukea opiskelijoiden geneeristen ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Hailikari, Lahdenperä ja Virtanen esittelevät linjakkaan opetuksen mallia ja pohtivat, miten sen avulla voidaan tukea opiskelijoiden syvällistä oppimista, erityisesti oppimisen arvioinnin näkökulmasta. Hyytiäinen, Kleemola, Ursin ja Toom käsittelevät opiskelijoiden kriittisen ajattelun opetusta ja oppimista. Osan viimeisessä luvussa Hirsto, Väisänen ja Sointu esittelevät käänteistä opetusta ja sen mahdollisuuksia oppimiskeskeisen oppimisympäristön luomisessa.

Kirjan kolmannessa osassa käsitellään opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä. Vesterinen ja Juuti keskittyvät opetuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin kysymyksiin digitaalisissa oppimisympäris-

töissä. Hirsto, Valtonen ja Väisänen pohtivat opetusta oppimisanalytiikkaa ja tekoälyä hyödyntävissä oppimisympäristöissä sekä niiden mahdollisuuksia ja haasteita opettajan työssä. Asikainen ja Friman puolestaan pohtivat, millaista on akateemisesti kestävä opetus jatkuvasti muuttuvissa ympäristöissä. He tarkastelevat myös kestävä kehityksen pedagogiikan teoreettista taustaa. Jussilan, Järvenpään ja Siintoharjun luku käsittelee opetusta autenttisissa oppimisympäristöissä, joissa koulutus ja työelämä ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään.

Neljännessä osassa tarkastelu kääntyy työyhteisöjen ja kollegoiden tuen merkitykseen korkeakouluopettajan työssä. Annala ja Linden pohtivat, miten opetussuunnitelma voi olla merkittävä osa korkeakoulu-yhteisöjen työtä ja yhteisön pedagogisen toimintakulttuurin rakentamista. Murtonen ja Vilppu kysyvät, mistä korkeakouluopettajan pedagoginen osaaminen syntyy, ja tarkastelevat pedagogisen koulutuksen ja yhteisön tuen merkitystä pedagogisen osaamisen kehittämisessä. Osan lopuksi Niinistö-Sivuranta, Mäki ja Parpala tuovat esiin oppimisen kokonaisvaltaisen johtamisen merkityksiä ja tavoitteita sekä jaetun johtajuuden merkitystä pedagogisen hyvinvoinnin tukena.

Kirjan päättävässä luvussa pohditaan reflektion merkitystä korkeakouluopettajan työn kehittämisessä. Reflektiolla viitataan omien ajatusten, uskomusten ja toiminnan tarkasteluun, joka mahdollistaa omien vahvuuksien ja kehittymistarpeiden tunnistamisen. Luvussa pohditaan, miten pedagogista hyvinvointia voidaan tukea reflektion avulla sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta muun muassa opiskelijapalautteen ja vertaistuen kautta.

LÄHTEET

- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., & Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 438–450.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
- Kunttu, K. (2011). Opiskelukyky. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen, & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim.
- Löfström, E., & Nevgi, A. (2008). University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 101–116.
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D. G., Popescu, B. D., & Virgă, D. (2023). Is Teachers' Well-Being Associated with Students' School Experience? A Meta-analysis of Cross-Sectional Evidence. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9>
- Murphy, T. R., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: Teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 588–601.
- Niinistö-Sivuranta, S. K., & Parpala, A., (2023). Pedagoginen hyvinvointi nousee pedagogisesta tietoisuudesta. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (s. 36–41). Haaga-Helia julkaisut, 3.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.
- Töytäri, A. (2019). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin*. (JYU dissertations 104) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342.

OSA1:

**OPETTAJAN HYVINVOINTI
JA VOIMAVARAT**

2 VUOROVAIKUTTEISUUS, REFLEKTIIVISYYS JA HYVINVOINTI KORKEAKOULUOPETTAJAN OPETUKSESSA

Liisa Postareff, Heta Rintala, Milla Räisänen & Anna Parpala

Korkeakouluopettajat ovat usein innostuneita työstään ja haluavat tukea opiskelijoidensa oppimista kaikin mahdollisin keinoin. Opettajan työ on kuitenkin monin paikoin haastavaa ja kuormittavaa, ja innostuneisuuden kääntöpuolena esiintyy usein negatiivisia tunteita, stressiä ja uupumusta opetusta kohtaan.¹ Yksi korkeakouluopettajia yleisesti pohdituttava asia on vuorovaikutus opetuksessa sekä siihen liittyvät kysymykset. Opetuksen monimuotoistuesssa opettajat ovatkin kokeneet aidon oppimista edistävän vuorovaikutuksen haastavaksi. Nämä haasteet ovat johtaneet korkeakouluopettajien ahdistuksen ja stressin lisääntymiseen ja jopa alanvaihtoaikeisiin.² Vuorovaikutteisuuden haasteet eivät sijoitu vain verkko-opetukseen, vaan opettajat kokevat myös lähiopetuksessa usein haasteita vuorovaikutuksen luomisessa. Tällöin he saattavat turvautua yksipuoliseen tiedon siirtämiseen vuorovaikutuksen sijaan.³ Vuorovaikutteinen opetus on kuitenkin tärkeää, ei vain opiskelijan oppimiselle, vaan myös opettajan omalle hyvinvoinnille.

Tarkastelemme tässä luvussa, millainen merkitys vuorovaikutuksella on opettajien opetukselle ja heidän hyvinvoinnilleen, sekä pohdimme, miten vuorovaikutusta opetuksessa voi kehittää. Korkeakouluopettajan on tärkeää tunnistaa opetuksen vuorovaikuttei-

1 Esim. Postareff & Lindblom-Ylänne 2011; Virtanen ym. 2025.

2 Schmidt-Crawford ym. 2021.

3 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Postareff ym. 2023.

suuden ja oman hyvinvoinnin välinen vastavuoroinen suhde sekä pohtia, miten sekä opettaja itse että työyhteisö voivat tukea näitä osa-alueita.

VUOROVAIKUTUS OSANA LAADUKASTA KORKEAKOULUOPETUSTA

Korkeakouluopettajia koskevassa tutkimuksessa opetusta on usein tarkasteltu opettajien opetuksellisten lähestymistapojen kautta. Opetukselliset lähestymistavat kuvaavat sitä, millaisia tavoitteita opettajat asettavat opetukselleen ja millaisia opetusprosesseja tai -strategioita he hyödyntävät päästäkseen tavoitteisiinsa.⁴ Lähestymistapoihin kohdistuva tutkimus on osoittanut, että opetuksen vuorovaikutteisuus ja oppimislähtöisyys ovat laadukkaan opetuksen peruselementtejä, ja sen vastakohtana nähdään tiedon välittämiseen pohjautuva, sisältölähtöinen lähestymistapa opetukseen.⁵ Opetuksellisten lähestymistapojen ulottuvuudet tarkentuivat lähes sadan suomalaisen korkeakouluopettajan haastatteluihin perustuvassa tutkimuksessa.⁶ Haastattelujen ja aiemman tutkimuksen pohjalta kehitettiin lähestymistapoja mittaava HEAT-kysely (*Higher Education Approaches to Teaching*).⁷ Haastattelujen ja kyselyn kehittämisen myötä laajentui myös aiempi, varsin dikotomin näkemys (oppimis- vs. sisältölähtöinen lähestymistapa) opetuksellisista lähestymistavoista. Kysely kattaa seuraavat keskeiset ulottuvuudet opetuksellisissa lähestymistavoissa.⁸

1. *Vuorovaikutteisessa lähestymistavassa* opettaja kiinnittää huomiota hänen ja opiskelijoiden välisen sekä opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen määrään ja laatuun ak-

4 Esim. Trigwell & Prosser 1996; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Prosser & Trigwell 2014.

5 Esim. Trigwell & Prosser 1996; Prosser & Trigwell 2014.

6 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.

7 Parpala & Postareff 2021.

8 Parpala & Postareff 2021; Postareff ym. 2023.

tivoidakseen opiskelijoiden aiempaa tietämystä ja heidän omaa ajatteluaan. Hän pyrkii edistämään opiskelijoiden oppimista varmistamalla, että keskustelulle ja opittujen asioiden aktiiviselle käsittelylle jää aikaa. Vuorovaikutus ei ole vain ihmisten välistä, vaan se käsittää myös opiskelijan omien ajatusten linkittämisen aiemmin opittuihin asioihin ja kokemuksiin. Opettaja osaa hyödyntää joustavasti erilaisia vuorovaikutteisia menetelmiä huomioiden opiskeltavan aiheen ja kohderyhmän. Vuorovaikutteiset ja opiskelijaa aktivoivat menetelmät tukevat opiskelijoiden syväsuuntautunutta opiskelua ja mahdollistavat opiskelijoiden kyvyn reflektoida ja säädellä omaa oppimistaan sekä suhteuttaa ajatuksiaan ja ajatella kriittisesti.⁹ Tätä opiskelijan tapaa opiskella käsitellään luvussa 5 oppimisprosessien kautta.

2. *Tiedon välittämiseen pohjautuva lähestymistapa* kuvaa opetusta, jossa opettaja välittää opiskelijoille tietoa yksisuuntaisesti, ilman vuorovaikutteisuutta ja pyrkimystä tukea opiskelijoiden omaa tiedonrakentelua ja aktiivista osallistumista. Opetukselle on usein ominaista itselle tuttujen menetelmien toistaminen eri yhteyksissä, jolloin opetus toistuu melko samanlaisena riippumatta siitä, mitkä ovat kohderyhmän erityispiirteet ja tavoitteet. Opetus- ja arviointimenetelmien valinta ei perustu niinkään osaamistavoitteisiin, vaan pikemminkin opettajan omiin mieltymyksiin tai kyvyttömyyteen tai haluttomuuteen hyödyntää monipuolisia ja kohderyhmän tarpeet huomioivia menetelmiä.¹⁰
3. *Reflektiivinen lähestymistapa* kuvastaa opettajan kykyä reflektoida omaa opetustaan ja opiskelijoiden oppimista sekä niiden välistä yhteyttä. Reflektiivisyys tukee pedagogista tietoisuutta ja sen kehittymistä. Pedagoginen tietoisuus on

9 Asikainen ym. 2014; Parpala ym. 2010.

10 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.

tietoisuutta siitä, millainen opettaja on ja miten hänen opetuksensa ja pedagogiset valintansa tukevat opiskelijoiden syvällistä oppimista.¹¹ On tyypillistä, että opettajat, jotka kehittävät opetustaan vuorovaikutteisempaan suuntaan, refleктоivat syvällisesti omaa opetustaan ja opetuksensa seurauksia oppimiselle. Tuoreessa tutkimuksessa reflektiivisen lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä opettajan alhaisempaan vireystasoon ja näin tukevan pitkällä tähtäimellä myös opettajan omaa hyvinvointia.¹² Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että reflektointi on tärkeää korkeakouluopettajana kehittymisen näkökulmasta, sillä reflektion avulla opettaja tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehittymisen kohteitaan.¹³ Reflektiota ja sen työkaluja käsitellään lisää luvussa 17.

4. *Suunnitelmallinen lähestymistapa* kuvastaa opettajan kykyä suunnitella ja organisoida opetustaan siten, että opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Suunnitelmallisuus voi ilmetä opettajan opetuksessa myönteisellä tai kielteisellä tavalla sen suhteen, yhdistyykö siihen vuorovaikutteinen vai tiedon välittämiseen pohjautuva lähestymistapa. Jos opettaja hyödyntää tiedon välittämiseen pohjautuvaa lähestymistapaa, opetuksen suunnittelu ja organisointi voi tarkoittaa tarkkoja opetuksen aikataulusuunnitelmia. Tällöin opettaja tekee lähes minuutintarkkoja suunnitelmia opetustilanteiden etenemisestä, jolloin esimerkiksi spontaanille vuorovaikutukselle ja opiskelijoiden tarpeiden huomioimiselle ei jää tilaa. Sen sijaan vuorovaikutteisessa opetuksessa suunnittelu on joustavampaa, ja opettaja valmistautuu opetustilanteisiin siten, että opetus tukee ja jäsentää opiskelijoiden oppimista. Opetuksen suunnittelussa huomioidaan vuorovaikutukseen tarvittava tila ja aika sekä

11 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; Postareff ym. 2023.

12 Parpala ym. 2025.

13 Esim. Åkerlind 2007.

Vuorovaikutteinen lähestymistapa	-vuorovaikutuksen määrä ja laatu keskeisiä -opetus- ja arviointimenetelmien valinta pohjautuu opetukselle ja oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin sekä kohderyhmän tarpeisiin
Reflektiivinen lähestymistapa	-pyrkimys ymmärtää opiskelijan oppimisprosessia ja oman opetuksen vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen
Tiedon välittämiseen pohjautuva lähestymistapa	-yksisuuntaista tiedon välittämistä opettajalta opiskelijoille -opetuksessa toistuu usein samojen opetus- ja arviointimenetelmien käyttö tilanteesta toiseen
Suunnitelmallinen lähestymistapa	-opetuksen suunnittelua ja organisointia oppimiselle ja opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi
Konstruktiivinen lähestymistapa	-opettajan kyky tukea opiskelijoiden syvällisen oppimisen rakentumista

Kuva 1. Laajaan korkeakouluopettajien haastatteluaineistoon pohjautuva luokittelu opetuksellisista lähestymistavoista (Parpala & Postareff 2021; Postareff ym. 2023). Konstruktiivinen lähestymistapa täydentää luokittelua korostamalla opettajan kykyä tukea opiskelijoiden syvällisen oppimisen rakentumista (Parpala ym. 2025).

opiskelijoiden oman aktiivisen roolin tukeminen. Toisaalta suunnitelmallisuuden puute saattaa johtaa epäjäsenneltyihin opetustilanteisiin, joissa vuorovaikutusta ja opiskelijoiden keskeistä roolia ei pystytty hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla.¹⁴

5. *Konstruktiivinen lähestymistapa* lisättiin HEAT-kyselyyn täydentämään edellä mainittuja neljää ulottuvuutta suuntaan, jossa huomioidaan opettajan kyky tukea opiskelijoiden syvällisen oppimisen rakentumista eli kokonaisuuksien hahmottamista ja kriittistä, näyttöihin perustuvaa asioiden tarkastelua.¹⁵ Konstruktiivinen lähestymistapa on oppimislähtöisessä opetuksessa erityisen tärkeä, sillä ilman opetta-

14 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; ks. myös Uiboleht ym. 2016.

15 Parpala ym. 2025.

jan ymmärrystä ja kykyä syvällisen oppimisen tukemiseen ja ohjaukseen oppimislähtöisyys ei toteudu vuorovaikutteisuudesta, suunnitelmallisuudesta ja reflektiivisyydestä huolimatta.¹⁶

Yksittäisiä opetuksellisia lähestymistapoja tärkeämpää on kuitenkin pohtia, miten eri lähestymistavat yhdistyvät kunkin opettajan opetuksessa ja ohjauksessa. Lähestymistavat ovat osittain myös tilannekohtaisia, joten opettaja saattaa hyödyntää erilaisia opetuksen lähestymistapoja eri tilanteissa. Tutkittaessa, millaisia opetuksellisia lähestymistapoja opettajat hyödyntävät *tyypillisissä* opetustilanteissa, on osoitettu, että vuorovaikutteisuus, reflektiivisyys ja opetuksen suunnitelmallisuus kytkeytyvät usein toisiinsa, kun taas tiedon välittämiseen pohjautuva lähestymistapa yhdistyy usein reflektiivisyyden puutteeseen. Opettajilla saattaa esiintyä kuitenkin hyvin yksilöllisiä lähestymistapojen yhdistelmiä, ja tärkeintä olisikin olla tietoinen omista opetuksellisista lähestymistavoistaan¹⁷.

VUOROVAIKUTTEISUUS JA OPETTAJAN HYVINVOINTI OVAT YHTEYDESSÄ TOISIINSA

Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että opetukselliset lähestymistavat ovat yhteydessä opettajan psykologiseen hyvinvointiin, ja esimerkiksi vuorovaikutteisen lähestymistavan on havaittu olevan yhteydessä opettajan pienempään riskiin uupua.¹⁸ Tutkimusta on kuitenkin tällä saralla vielä kovin vähän.

Vuorovaikutteinen opetustapa näyttäisi pääasiallisesti kytkeytyvän opetukseen liittyviin positiivisiin **tunteisiin**, kuten tyytyväisyyteen, iloon ja ylpeyteen, kun taas tiedon välittämiseen nojautuva opetus kytkeytyy opetukseen liittyviin negatiivisiin tunteisiin, kuten tylsyyteen ja ahdistukseen.¹⁹ On kuitenkin tärkeää tunnistaa tunteen

16 Uiboleht 2019.

17 Ilie ym. 2024; Postareff ym. 2008; 2023.

18 Virtanen & Parpala 2023.

19 Kordts-Freudinger 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne 2011.

valenssin (positiivinen vs. negatiivinen) lisäksi myös tunteen aktivaatio,²⁰ sillä kaikki positiiviset tunteet eivät välttämättä tue positiivista virittyneisyyttä opetustilanteissa tai kannusta opettajaa kehittymään pidemmällä aikavälillä. Toisaalta kaikki negatiiviset tunteetkaan eivät ole haitallisia opettajan työssä. Aktivoivia tunteita ovat muun muassa innostuneisuus ja viha, kun taas deaktivoivia ovat esimerkiksi rentoutuminen ja tylsyyden tunne. Korkeakouluopettajien keskuudessa vuorovaikutustilanteet opiskelijoiden kanssa aiheuttavat eniten positiivisia aktivoivia tunteita, kuten innostuneisuutta, kun taas vuorovaikutuksen haasteet aiheuttavat eniten negatiivisia deaktivoivia tunteita, muun muassa turhautuneisuutta.²¹ Omien opetukseen liittyvien tunteiden ja niiden syiden tunnistaminen on tärkeää oman hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Opettajat, joilla on hyvät emotionaaliset taidot, ovat tietoisia tunteistaan ja pystyvät säätelemään ja hallitsemaan niitä myös haastavissa opetustilanteissa.²²

Opetuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen rakentamisessa on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota välittömyyden merkitykseen opetuksessa (*teacher immediacy*).²³ **Välittömyys** liittyy sanalliseen (verbaaliseen) ja ei-sanalliseen (nonverbaaliseen) kommunikaatioon, jonka avulla voidaan vähentää psykologista ja fyysistä etäisyyttä opettajan ja opiskelijoiden välillä.²⁴ Sanallisella välittömyydellä tarkoitetaan opettajan sanallisia ilmaisuja, joilla hän luo välittömyyden tunnetta. Tällaisia ilmaisuja ovat muun muassa opiskelijoiden mielipiteiden kysyminen sekä opiskelijoiden kutsuminen nimillä. Ei-sanallinen välittömyys puolestaan liittyy siihen, miten opettaja olemuksellaan ja eleillään, esimerkiksi kehonkielellään ja katsekontaktillaan, luo välittömyyden tunnetta ja osoittaa olevansa

20 Pekrun 2006.

21 Hagenauer & Volet 2014; Postareff & Lindblom- Ylänne 2011.

22 Jennings 2016.

23 Liu 2021; Madigan & Kim 2021.

24 Christophel & Gorham 1995.

helposti lähestyttävä.²⁵ Tutkimukset osoittavat, että välittömyys on yhteydessä esimerkiksi opiskelijoiden opiskeluun liittyvään motivaatioon,²⁶ opiskelijoiden parempaan osallistumiseen opetukseen²⁷ sekä opiskelijoiden vähäisempään stressiin ja ahdistuneisuuteen²⁸.

Opetukselliset lähestymistavat ovat yhteydessä myös opettajan **pystyvyysuskomuksiin**.²⁹ Opettajan pystyvyysuskomuksilla tarkoitetaan opettajan luottamusta omaan kykyihinsä suunnitella, organisoida ja toteuttaa opetustaan siten, että sille asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa.³⁰ Pystyvyysuskomukset ovat tehtävä- ja tilannekohtaisia, mutta ne voidaan nähdä myös yleisempänä tunteena omasta pätevyydestä tietyllä alalla tai tietyssä ammatissa, kuten opettamisessa.³¹ Pystyvyysuskomusten vahvistaminen on keskeistä, sillä ne ovat yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen, työtyytyväisyyteen ja hyvinvointiin.³² Pystyvyysuskomusten vahvistamisessa keskeistä näyttäisi olevan opetuksen vuorovaikutteisuuden lisääminen, sillä vuorovaikutteiset opettajat kuvaavat vahvempia pystyvyysuskomuksia kuin opettajat, joiden opetuksessa painottuu tiedon välittäminen.³³ Tämä johtunee siitä, että vuorovaikutteiset opettajat pystyvät havainnoimaan paremmin, miten heidän opetuksensa vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen. Opetuksen vuorovaikutteisuutta tukemalla voidaan tutkimusten mukaan vahvistaa myös opettajan pystyvyysuskomuksia. Toisaalta on osoitettu, että vahvat pystyvyysuskomukset voivat myös edistää opetuksen vuorovaikutteisuutta: opettajat, joilla on vahva pystyvyysuskomus omista pedagogisista taidoistaan, käyttävät

25 Roberts & Friedman 2013.

26 Liu 2021.

27 Roberts & Friedman 2013.

28 Richmond ym. 2008.

29 Postareff ym. 2023.

30 Skaalvik & Skaalvik 2010.

31 Luszczyńska ym. 2005.

32 Klassen & Chiu 2011.

33 Cao ym. 2018; Kaye & Brewer 2013.

enemmän oppimislähtöisiä opetusmenetelmiä ja luottavat kykyynsä luoda hyviä suhteita opiskelijoihin.³⁴

Opettajien tunteet liittyvät läheisesti **stressiin**, jota koemme silloin, kun ympäristön vaatimukset ylittävät käytössämme olevat voimavarat.³⁵ Opettajat kokevat työssään melko usein stressiä, joka johtuu monesti muun muassa sosiaalisen tuen puutteesta, työn ylikuormituksesta ja riittämättömästä johtajuudesta.³⁶ Lyhytaikainen stressi ei välttämättä ole haitallista, ja se voidaan nähdä osana opettajan työtä,³⁷ mutta pitkittyessään se voi johtaa jopa työuupumukseen.³⁸ Viimeaikainen tutkimus on osoittanut, että vuorovaikutteiset opettajat kokevat vähemmän opetukseen liittyvää stressiä ja uupumusta,³⁹ mutta tutkimusta opetustapojen, stressin ja uupumuksen yhteyksistä tarvitaan vielä lisää.

Työuupumus on yhdistelmä uupumusasteista väsymystä sekä riittämättömyyden ja kyynisyyden tunteita.⁴⁰ Uupumus kehittyy pitkäaikaisen ja voimakkaan stressin seurauksena, ja sitä esiintyy erityisesti niillä, jotka työskentelevät tehtävissä, joihin kuuluu muiden ihmisten tukeminen.⁴¹ Näin ollen opettajan ammatissa on erityinen työuupumuksen riski, joten uupumuksen syiden tunnistaminen ja opettajien omien voimavarojen tukeminen on tärkeää. Kun otetaan huomioon, että vuorovaikutteisuus opetuksessa on tutkimusten mukaan yhteydessä muun muassa positiivisiin tunteisiin ja vahvoihin pystyvyysuskomuksiin, voidaan vastaavien yhteyksien olettaa liittyvän myös vähäisempään stressiin ja pienempään riskiin uupua. Opetuksen vuorovaikutteisuuksella tukemalla voidaan todennäköisesti vaikuttaa suotuisasti jopa opettajien uupumuksen vähentämiseen.

34 Zeen & Koomen 2016.

35 Lazarus & Folkman 1984.

36 Esim. Gillespie ym. 2001.

37 Helms-Lorenz & Maulana 2016.

38 Iacovides ym. 2003.

39 Cao ym. 2008.

40 Leiter & Maslach 2016.

41 Skaalvik & Skaalvik 2017.

OPPIMINEN JA KEHITTYMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ

Opettajana kehittyminen voi liittyä monipuolisesti esimerkiksi opetusmenetelmiin, opetuksen tutkimukseen, muuttuviin käsityksiin opetuksesta ja oppimisesta tai pedagogisen tietoisuuden kehittymiseen.⁴² Opettajana kehittymisessä keskeistä on oman opetuksen reflektio ja sitä myötä pedagogisen tietoisuuden lisääntyminen. Reflektion avulla opettaja voi pohtia muun muassa omaa opettajuuttaan ja sitä, miten hänen opetuksensa edistää opiskelijoiden syvälistä oppimista. Yksilöllisen reflektion lisäksi myös vertaisryhmissä tapahtuva opetuksen reflektio on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi edistää pedagogista tietoisuutta.⁴³ Reflektiota käsitellään tarkemmin luvussa 17.

Pedagoginen koulutus, jossa opettajalla on mahdollisuus tutkia ja reflektoida omia käsityksiään opetuksesta ja oppimisesta, tukee tehokkaasti opettajan kehittymistä.⁴⁴ Korkeakoulupedagoginen koulutus edistää myös opetuksen vuorovaikutteisuutta ja oppimislähtöisyyttä⁴⁵ sekä vahvistaa pidemmällä aikavälillä opettajien pysyvyyssukomuksia.⁴⁶ Korkeakoulupedagogisen koulutuksen merkityksestä voi lukea lisää luvusta 15.

Pedagogisen koulutuksen lisäksi opettajana kehittymistä tapahtuu nopeasti muuttuvassa työn kontekstissa. Työssä kehittymistä edistävät vahva vertaistuki, vuorovaikutus ja yhteistyö.⁴⁷ Korkeakoulu- ja opettajayhteisöissä tulisikin huolehtia siitä, että opettajilla on mahdollisuuksia saada apua ja tukea sekä pyytää ja vastaanottaa palautetta muilta opettajilta.⁴⁸ Sosiaalisen oppimisen ja reflektion

42 Amundsen & Wilson 2012.

43 Myllykoski-Laine ym. 2024.

44 Mm. Noben ym. 2021.

45 Noben ym. 2021.

46 Postareff ym. 2008.

47 Kyndt ym. 2016.

48 Gerken ym. 2016.

lisäksi itsenäisellä tiedonhaulla, tekemällä oppimisella ja rohkealla kokeilulla on myös paikkansa opettajana kehittymisessä.⁴⁹

Korkeakouluopettajan työssä on tärkeää pohtia myös niitä tekijöitä ja keinoja, jotka tukevat opettajan hyvinvointia ja työssä jaksamista. Hyvinvoiva opettaja kykenee toimimaan vuorovaikutteisesti opiskelijoiden kanssa ja myös tukemaan opiskelijoidensa hyvinvointia. Opettajan oman hyvinvoinnin tukemisesta voi lukea lisää esimerkiksi luvusta 4.

VINKKEJÄ JA HARJOITTEITA OPETUKSEN REFLEKTION JA VUOROVAIKUTTEISUUDEN EDISTÄMISEKSI

Seuraavaksi esitellään opettajalle ideoita ja pohdintoja siihen, miten opettaja voi vahvistaa sekä reflektiota että vuorovaikutusta omassa opetuksessa.

- Opetuksen vuorovaikutteisuuden vahvistamiseksi voit pyytää kollegaa havainnoimaan opetusta – pyydä häneltä palautetta opetuksesi vuorovaikutteisuudesta ja keskustelkaa yhdessä opetuksen vuorovaikutteisuuden merkityksestä ja sen edistämisestä. Käy vastavuoroisesti havainnoimassa kollegasi opetustilannetta ja pohdi sen vuorovaikutteisuuutta.
- Opetuksen vuorovaikutteisuuutta on hyvä pysähtyä pohtimaan aika ajoin. Hyödynnä muun muassa opiskelijoiden keskinäiset vuorovaikutustilanteet ja toisaalta anna opiskelijoille mahdollisuus myös itsenäisiin ”ajattelutuokioihin”, joissa opittua asiaa voi yhdistää aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Tauota opetustasi niin, että havainnoit ja tiedostat, mitä tilanteessa tapahtuu. Miten vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa toimii? Onko tarvetta muuttaa alkuperäistä suunnitelmaa opetustilanteen kulusta?

49 Kyndt ym. 2016.

- Välittömyyden vahvistamiseksi voit myös videoida omaa opetustasi (muista kysyä opiskelijoilta lupa) ja tarkkailla omaa vuorovaikutustasi opiskelijoiden kanssa. Tarkkaile myös omia eleitäsi, ilmeitäsi ja lähestyttävyyttä. Pohdi, miten tällä hetkellä tuot esiin välittömyyttä ja läsnäolon tunnetta opetuksessa ja miten voisit mahdollisesti vielä vahvistaa niitä. Voit vahvistaa välittömyyttä esimerkiksi tukemalla oppimisympäristön yhteisöllisyyttä ja pyrkiä olemaan oma itsesi. Voit kertoa opiskelijoille jotakin myös itsestäsi ja havainnollistaa opetettavia asioita omilla kokemuksillasi ja esimerkeillä. Osoita, että kuuntelet opiskelijoita ja reagoit heidän tarpeisiinsa. Antamalla kannustavaa palautetta voit myös luoda välittömyyttä opetukseesi.
- Oman hyvinvointiasi edistämiseksi voit pohtia hyvinvointiasi tukevia tekijöitä ja sitä, miten voit kehittää omaa hyvinvointiasi korkeakouluopettajana. Esimerkiksi tunteiden tunnistaminen ja niiden säätely sekä pystyvyysuskomukset voidaan nähdä taitoina, joita voi itse vahvistaa.
- Mindfulness-harjoitteiden avulla voit edistää hyväksyvää läsnäoloa, tiedostamista sekä omaa hyvinvointiasi.⁵⁰ Mindfulness-pohjaisten käytäntöjen on yleisesti osoitettu lisäävän positiivisia selviytymisstrategioita, kuten ongelman määrittelyä, vaihtoehtoisten ratkaisujen tuottamista ja toimintaan ryhtymistä.⁵¹ Ne voivat myös tukea opettajien kykyä havainnoida opetustilanteiden dynamiikkaa ja käyttää vuorovaikutteisia menetelmiä opetustilanteissa. Mindfulness-harjoitteita löydät muun muassa Oiva mieli -sivustolta (oivamieli.fi).
- Kaiken kaikkiaan on tärkeää reflektoida omaa opetusta ja tunnistaa omia opetuksellisia lähestymistapoja. Tämän kirjan viimeisessä luvussa on lisää vinkkejä reflektion tueksi.

50 Marais ym. 2020.

51 De la Fuente ym. 2018.

LÄHTEET

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions?: A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4(4), 24–36.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom, S., & Toom, A. (2018). Teacher educators' approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: examples from two teachers' universities in China. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 479–495.
- Christophel, D., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292–307.
- De la Fuente, J., Mañas, I., Franco, C., Cangas, A. J., & Soriano, E. (2018). Differential effect of level of self-regulation and mindfulness training on coping strategies used by university students. *International journal of environmental research and public health*, 15(10), 2230.
- Gerken, M., Beausaert, S., & Segers, M. (2016). Working on professional development of faculty staff in higher education: Investigating the relationship between social informal learning activities and employability. *Human Resource Development International*, 19(2), 135–151.
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53–72.
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262.
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology*, 36(3), 569–594.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209–221.
- Ilie, M. D., Van Petegem, P., Mladenovici, V., & Maricuțoiu, L. P. (2024). Dynamics of change of academics' teaching approaches: A latent profile transition analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101349.
- Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 133–148). Springer, New York.
- Kaye, L. K., & Brewer, G. (2013). Teacher and Student-focused Approaches: influence of learning approach and self-efficacy in a psychology postgraduate sample. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 12–19.

- Kaye, L. K., & Brewer, G. (2013). Teacher and Student-focused Approaches: influence of learning approach and self-efficacy in a psychology postgraduate sample. *Psychology Learning & Teaching*, 12(1), 12-19.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach—Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217-229.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer, New York.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.
- Liu, W. (2021). Does teacher immediacy affect students? A systematic review of the association between teacher verbal and non-verbal immediacy and student motivation. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714.
- Marais, G. A., Lantheaume, S., Fiault, R., & Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1035-1050.
- Myllykoski-Laine, S., Parpala, A., Hailikari, T., & Postareff, L. (2024). Using self-reflection to support higher education teaching. *Reflective Practice*, 25(5), 589-604.
- Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I. M., & Hofman, W. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100966.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British journal of educational psychology*, 80(2), 269-282.
- Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowU Teach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 61-67.
- Parpala, A., Nokelainen, P., Pylväs, L. & Postareff, L. (lähetetty julkaistavaksi). Feeling the Heat? Associations between higher education teachers' approaches to teaching and physiological arousal during teaching.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49–61.
- Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2023). The dimensions of approaches to teaching in higher education: a new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88(1), 37–59.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67, 783–95.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Hickson, M. (2008). *Non-verbal behavior in interpersonal relations*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Roberts, A., & Friedman, D. (2013). The impact of teacher immediacy on student participation: An objective cross-disciplinary examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 38–46.
- Schmidt-Crawford, D. A., Thompson, A. D., & Lindstrom, D. L. (2021). Condolences and congratulations: COVID-19 pressures on higher education faculty. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 37(2), 84–85.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775–790.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284.
- Töytäri, A. (2019). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin*. (JYU dissertations 104) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Uiboleht, K. (2019). The relationship between teaching-learning environments and undergraduate students' learning in higher education: A qualitative multi-case study. *Dissertationes Pedagogicae Universitatis Tartuensis*, 32.
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854–869.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342.
- Virtanen, P., & Parpala, A. (2023). The role of teaching processes in turnover intentions, risk of burnout, and stress during COVID-19: A case study among Finnish University teacher educators. *Frontiers in Education*, 8.

- Virtanen, V., Hailikari, T., Murtonen, M., Parpala, A. & Postareff, L. (2025). What challenges higher education teachers' teaching-related wellbeing? *Teacher Development*, 1-19.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981–1015.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.

3 PSYKOLOGINEN JOUSTAVUUS OPETTAJAN JA OPISELIJOIDEN HYVINVOINNIN TUKENA

Henna Asikainen, Nina Katajavuori & Kristiina Räihä

Kemian kurssi on alkamassa. Luennoitsija Leena valmistelee opetusta, ja hänen mieleensä alkaa tulla ajatuksia: ”Olenko tarpeeksi hyvä opettaja? Mitähän opiskelijat minusta ajattelevat? En ehdi valmistelemaan opetusta tarpeeksi hyvin!” Samaan aikaan biologian opiskelija Mauri istuu tietokoneellaan, tutustuu kurssin kuvaukseen ja ajattelee: ”Voi apua, kemian opiskelu on kauhean vaikeaa. Toivottavasti muut eivät huomaa, että en osaa! Pitäisiköhän minun sittenkin jättäytyä tältä kurssilta pois?” Mieleemme syöttää meille jatkuvasti erilaisia ajatuksia. Kuvitteellinen opettaja Leena ja opiskelija Mauri havainnollistavat monille korkeakoulukontekstissa opettaville ja opiskeleville tuttua vellontaa kielteisten ajatusten kanssa.

Käsitlemme tässä luvussa psykologista joustavuutta, jossa keskeisenä prosessina on kielteisten ajatusten tunnistaminen ja hyväksyminen vain ajatuksina. Psykologisen joustavuuden taidoista on laaja-alaista hyötyä niin työssä, opinnoissa kuin yksityiselämässäkin. Sen on todettu olevan tärkeä prosessi myös opettajan hyvinvoinnin ja työskentelyn tukemisessa. Lähestymme psykologista joustavuutta tässä luvussa opettajan henkilökohtaisena ja opetukseen liittyvänä voimavarana. Tarkastelemme myös sitä, kuinka tärkeä rooli psykologisella joustavuudella on korkeakouluopimisessa, miten psykologinen joustavuus voi tukea opiskelijoiden hyvinvointia ja minkälaisia konkreettisia asioita korkeakouluopettaja voi tehdä tukeakseen psykologista joustavuutta.

PSYKOLOGINEN JOUSTAVUUS

Psykologisen joustavuuden käsitteellä tarkoitetaan ihmisen kykyä ohjata käyttäytymistään ja huomiotaan joustavasti kohti hänelle merkityksellisiä toimia huolimatta mahdollisista negatiivisista ajatuksista ja tunteista, joita toiminta saattaa aiheuttaa.¹ Psykologinen joustavuus on taito, joka edistää kykyä tiedostaa ja kohdata erilaisia kokemuksia ilman tarvetta torjua tai kieltää niiden olemassaolo, ja lisää näin mahdollisuuksia toimia arvojen mukaisesti myös tilanteissa, jotka herättävät ikäviä tunteita ja ajatuksia. Käsitteen juuret ovat hyväksymis- ja omistautumisterapiassa (HOT, englanniksi *Acceptance and Commitment Therapy*, ACT),² joka keskittyy kokemuksellisen välttämisen vähentämiseen.

PSYKOLOGISEN JOUSTAVUUDEN PROSESSIT

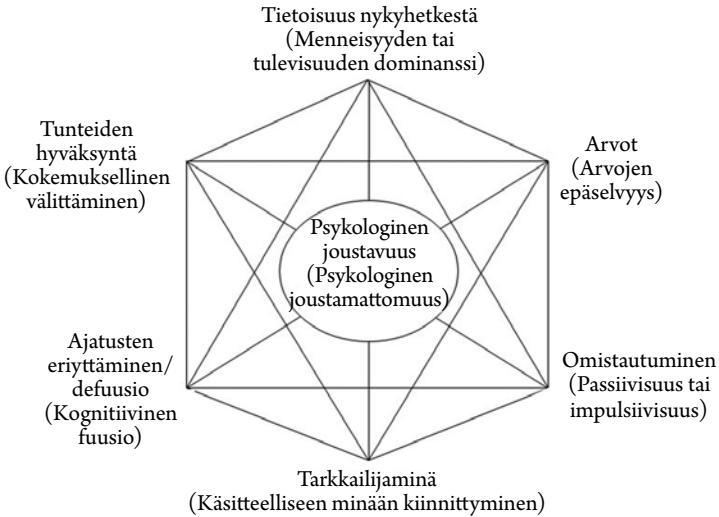
Psykologinen joustavuus koostuu kuudesta toisiinsa kytkeytyvästä prosessista (ks. kuva 1): ajatusten eriyttäminen (*cognitive defusion*), tietoisuus nykyhetkestä (*being present*), tarkkailijaminä (*self as context*), tunteiden hyväksyntä (*acceptance*), arvot (*values*) ja omistautuminen arvojen mukaisiin tekoihin (*committed action*).³ Ajatusten eriyttäminen edustaa psykologisen joustavuuden ydinprosessia, jossa ajatuksia opitaan tarkastelemaan mielen tuotoksina sen sijaan, että pitäisimme niitä totuuksina tai antaisimme niiden määritellä itsemme ja toimintamme.⁴ Kyky kohdata ajatuksia, kuten ”En osaa/kelpaa/riitä”, vain ajatuksina vähentää niiden painoarvoa ja vaikutusvaltaa. Tämä edelleen mahdollistaa joustavamman tavan erottaa arvojensa mukaista toimintaa edistävät ajatukset hyödyttömistä tai vahingollisista ajatuksista. Tietoisuus nykyhetkestä on tärkeää ajatusten eriyttämisessä, sillä se viittaa kykyyn keskittyä nykyhetkeen eikä elää pelkästään menneisyydessä tai tulevaisuudessa. Tietoisena nykyhetkestä voimme olla yhteydessä tapahtumiin tai ajatuksiin, kun ne ta-

1 Chawla & Ostafin 2007; Hayes ym. 2006.

2 Hayes ym. 2006.

3 Hayes ym. 2006; Pietikäinen 2014.

4 Hayes 2019.



Kuva 1. Psykologisen joustavuuden ja joustamattomuuden prosessit (Hayes ym. 2006).

pahtuvat, ja korostaa niiden huomaamista havainnoijana sen sijaan, että arvioisimme niitä.⁵ Esimerkiksi opetustilanteessa opettaja voi pyrkiä olemaan tietoisesti läsnä esimerkiksi havainnoimalla ja kuuntelemalla ympäristöä ja opiskelijoita eikä vain pohtia, onko luento riittävän hyvä, tai stressata siitä, miten erilaiset opetusmenetelmät toimivat. Tietoisuus ja ajatuksen eriyttämisen taito liittyvät läheisesti *tarkkailijaminään*, jolla tarkoitetaan kykyä nähdä ja tarkastella omia ajatuksiaan ja tunteitaan erillisenä kokevasta minästä sen sijaan, että olisi niiden vietävänä tai vallassa.⁶ Toisin sanoen tarkkailijaminä tarkoittaa itsensä näkemistä havainnoijana, joka on erillinen tunteista ja ajatuksista.⁷ *Hyväksyntä* on vastakohta vaikeiden tunteiden ja ajatusten välttämiselle tai niiden vastustamiselle ja tarkoittaa vaikeiden tunteiden aktiivista hyväksymistä sellaisina kuin ne ovat, ilman yri-

5 Hayes ym. 2006.

6 Bond ym. 2010; Hayes 2019.

7 Hayes ym. 2006.

tystä muuttaa niitä.⁸ Hyväksyntä on siten uskallusta kohdata myös negatiiviset ja ikävät tunteet sekä hyväksyä niiden kuuluvan osaksi ihmisyyttä. Hyväksynnän vastakohta, kokemuksellinen välttäminen, edustaa psykologista joustamattomuutta, joka tarkoittaa negatiivisten tunteiden, tuntemusten tai ajatusten välttämistä tai kieltämistä tavalla, joka ajaa meitä pois tärkeiden asioiden luota tai jotka pitkällä aikavälillä aiheuttavat haittaa.⁹ Ajatusten eriyttämistä tietoisesti ja hyväksyvästi voi alkaa harjoitella esimerkiksi harjoitteen 1 avulla.

Harjoite 1: Keskity havainnoimaan ajatuksiasi minuutin ajaksi. Tunnistatko, minkälaisia ajatuksia sinulla on juuri tällä hetkellä? Millaista sisäistä puhetta käyt mielessäsi?

Arvot ja omistautuminen arvojen mukaisiin tekoihin viittaavat kykyyn olla tietoinen omista arvoistaan sekä toimia itselle aidosti merkityksellisten asioiden mukaisesti hyödyntäen muita psykologisen joustavuuden osaprosesseja.¹⁰ Omista arvoista tietoiseksi tuleminen sekä elämän merkityksellisyyden löytäminen ja sitä kohti kulkeminen luovat näin pohjan psykologisen joustavuuden taitojen harjoittelulle ja toteuttamiselle. Huomion siirtäminen lyhyen aikavälin palkinnoista pohtimaan ja tunnistamaan sitä, mikä todella on itselle merkityksellistä, on keskeistä myös hyvinvoinnin kannalta.¹¹ Itselle merkityksellisten asioiden tunnistaminen ei välttämättä ole helppoa, etenkin jos on omassa elämässään ajelehtinut tilanteesta toiseen pysähtymättä miettimään, mitä itse elämältään haluaisi. Tällaisissa tilanteissa voi olla vaikeaa ja jopa ahdistavaa alkaa pohtia kysymyksiä kuten ”Mitä minä elämältäni haluan?”, ”Mikä minulle on tärkeää ja merkityksellistä?” tai ”Mistä haluaisin, että minut muistetaan?” Epämukavia tunteita ei kuitenkaan tarvitse pelätä, sillä ristiriidat omien arvojen ja toiminnan välillä voivat myös toimia

8 Hayes ym. 2006.

9 Hayes 2019.

10 Hayes ym. 2006.

11 Hayes ym. 2006.

Harjoite 2: Käy läpi kuvan 2 elämänaalueita ja pohdi elämäsi arvoja. Miten tärkeä arvo sinulle on (0–10)? Kuinka hyvin olet mielestäsi onnistunut elämään kunkin arvon mukaisesti edeltävän kuukauden aikana (0–10)? Mitä huomaat? Miltä taulukon täyttäminen ja tarkastelu tuntuu?

Elämänaalue	Esimerkki	Tärkeys	Aktiivisuus/ tyytyväisyys
Parisuhde	”Haluan olla hyvä kumppani.”	10	7
Perhesuhteet	”Minulle on tärkeää kokea yhdessäoloa ja yhteydenpitoa ja osoittaa välittämistä perheenjäsenilleni.”	10	7
Ystävyysuhteet	”Ystävyysuhteet, joissa voin olla oma itseni ja puhua kaikesta ovat minulle tärkeitä.”	9	5
Huolenpito (esim. vanhemmuus)	”Haluan osoittaa rakkautta ja pitää huolta itselleni tärkeistä ihmisistä.”	10	8
Työ	”Haluan tehdä työtä, jolla on merkitys ja jossa voin kehittyä.”	8	8
Koulutus ja muu itsensä kehittäminen	”Haluan oppia uutta ja säilyttää uteliaan asenteeni elämään.”	8	7
Hengellisyys ja henkisyys	”Haluan oppia olemaan läsnä tässä hetkessä.”	8	6
Terveys ja hyvinvointi	”Haluan pitää huolta fyysisestä toimintakyvystäni tekemällä terveyttä edistäviä valintoja.”	9	8
Vapaa-ajan harrastukset	”Haluan vapaa-ajallani viettää kiireetöntä aikaa luonnossa ja nauttia hyvästä musiikista.”	9	4

Kuva 2. Omien arvojen kirkastaminen (muokattu Pietikäinen 2019).

tienviittoina kohti itselle tärkeää. Merkityksellisten asioiden tunnistamista voi harjoitella niin pienissä asioissa kuin laajasti omassa elämässään. Arvojen kirkastamista voi harjoitella esimerkiksi harjoitteen 2 avulla.

PSYKOLOGINEN JOUSTAVUUS KORKEAKOULUKONTEKSTISSA

Yli neljäkymmenen vuoden aikana toteutettu tutkimus on osoittanut, että psykologisen joustavuuden lisäämiseen tähtäävät Hyväksymis- ja omistautumisterapiaan (HOT) perustuvat interventiot edistävät merkittävästi hyvinvointia ja elämään tyytyväisyyttä sekä vaikuttavat laaja-alaisesti psyykkisten ongelmien, kuten masennuksen, ahdistuksen ja stressin, vähentämiseen eri väestöryhmissä.¹²

Koska lähestymistavan perustana on pyrkimys tukea yksilön omiin arvoihin perustuvaa kasvua ja kehitystä sekä mahdollistaa niihin liittyvän käyttäytymisen muutos, se soveltuu hyvin hyvinvoinnin tukemiseen myös korkeakoulukontekstissa.¹³ Tutkimukset ovat osoittaneet psykologista joustavuutta edistävien interventioiden vaikuttavan positiivisesti opettajien hyvinvointiin ja vähentävän ahdistusta, stressiä ja uupumusta opettajan työssä.¹⁴ Myös korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa erilaisten psykologisen joustavuuden tukemiseen tähtäävien interventioiden on todettu tukevan opiskelijoiden hyvinvointia monin tavoin.¹⁵ Psykologisen joustavuuden on havaittu olevan yhteydessä myös korkeakouluopiskelijoiden parempaan integroitumiseen opintoihin ja itsesäätelyyn oppimisessa,¹⁶ opintojen etenemiseen, opiskeluun liittyviin positiivisiin tunteisiin¹⁷ sekä vähäisempään opiskelu-uupumukseen¹⁸. Kokemuksellisen välttämisen on puolestaan osoitettu olevan selkeästi yhteydessä prokrastinaatioon eli asioiden lykkäämiseen¹⁹ ja HOT-pohjaisilla interventioilla olevan vaikutusta prokrastinaation vähentämiseen.²⁰ Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet, että psyko-

12 Bai ym. 2020; Gloster ym. 2020; Howell & Passmore 2019.

13 Arnold ym. 2022.

14 Kämper ym. 2024.

15 Howell & Passmore 2019; Räihä ym. 2024a; Räsänen ym. 2016.

16 Asikainen ym. 2018.

17 Asikainen ym. 2018; Hailikari ym. 2022.

18 Asikainen & Katajavuori 2023.

19 Gagnon ym. 2019.

20 Gagnon & Dionne 2016.

loginen joustavuus oli tärkeä tekijä opinnoissa myös pandemia-aikana. Opiskelijoilla, joilla psykologinen joustavuus oli korkealla tasolla, havaittiin olevan eniten myönteisiä opiskelukokemuksia ja keskimääräistä parempi koettu hyvinvointi, kun taas alhaisimman psykologisen joustavuuden ryhmällä oli eniten kielteisiä opiskelukokemuksia pandemia-ajan opiskelusta ja he kokivat enemmän ongelmia ajanhallinnassa ja opiskelun etenemisessä kuin korkeamman joustavuuden ryhmä.²¹

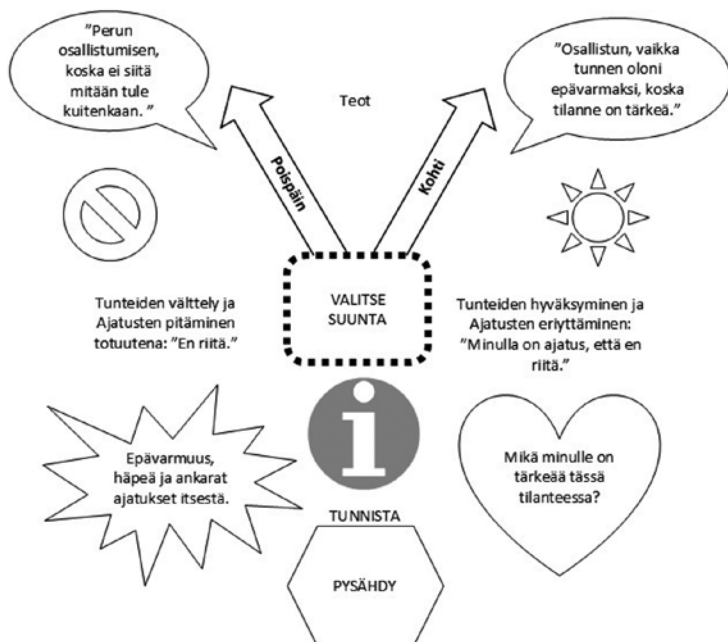
Psykologisen joustavuuden taitojen harjaannuttamisella voidaan tukea korkeakouluopiskelijoiden opiskelukykyä ja mielen hyvinvointia sekä edistää myöhempää työhyvinvointia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on käytössä Opiskelijoiden kompassi,²² joka on opiskelijoille avoin hyvinvointi- ja elämäntaito-ohjelma ja perustuu psykologisen joustavuuden taitojen kehittämiseen. Helsingin yliopistossa kehitetyn HOT-perustaisen, kaikille opiskelijoille avoimen Kohti parempaa opiskelua -kurssin tavoitteena on tukea opiskelijoiden psykologisen joustavuuden taitojen lisäksi työelämätaitoja, kuten suunnitelmallisuutta ja ajanhallintaa.²³ Kurssilla harjoitellaan psykologista joustavuutta erilaisten harjoitteiden ja ryhmätuen avulla. Kurssi on kehitetty tutkimusperustaisesti, ja sen on todettu edistävän opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelua monilla eri tavoilla.²⁴ Kurssia on kokeiltu Suomessa eri korkeakouluissa, kuten Aalto-yliopistossa ja Hämeen ammattikorkeakoulussa. Palautteen perusteella opiskelijat ovat kokeneet hyötynsä kurssista, ja sen koettiin tukevan sekä opiskelua että hyvinvointia. Helsingin yliopistossa on kehitetty myös henkilökunnalle HOT-perustainen hyvinvointikurssi, joka otettiin käyttöön syksyllä 2023. Eräs Kohti parempaa opiskelua -kurssille osallistunut opiskelija kuvaili kurssikokemustaan toteamalla:

21 Asikainen & Katajavuori 2023.

22 Räsänen ym. 2016.

23 Asikainen & Katajavuori 2021.

24 Määttä ym. 2021; Katajavuori ym. 2021; Räihä ym. 2024b.



Kuva 3. Pysähdy, tunnista ja valitse suunta (muokattu Ciarrochi ym. 2016).

"Kurssin aikana tehtyjen harjoitteiden avulla pystyn rauhoittumaan ja muistuttamaan itseäni, että kaikki on hyvin, ja minä pystyn mihin opiskelutehtävään tahansa, eikä minulla ole suurempaa syytä olla stressaantunut... Ajatukseni opiskeluja kohtaan ovat tällä hetkellä innokkaita ja toiveikkaita. Aikaisemmin ajatteluni oli ahdistunutta ja stressaantunutta."

KUINKA TUKEA PSYKOLOGISEN JOUSTAVUUDEN TAITOJA KÄYTÄNNÖSSÄ

Psykologisen joustavuuden taidot eivät ole pysyvä ominaisuus, vaan jokainen voi harjoitella ja oppia niitä lisää. Taitojen harjoittelu on usein prosessi, joka vie aikaa ja vaatii harjoitusta ja ponnisteluja. Ohjenuorana psykologisen joustavuuden harjoitteluun voi hyödyntää kolmen kohdan listaa: *pysähdy, tunnista ja valitse suunta*. Kuvassa

3 on esitetty Choice point -malliin²⁵ perustuva tiivistelmä haastavassa tilanteessa hyödynnettävistä psykologisen joustavuuden taidoista. Kuvan taitoja voi hyödyntää paitsi toimiessa itse opettajana myös omassa opetuksessaan opiskelijoiden hyvinvointia tukemaan.

ESIMERKKEJÄ PSYKOLOGISEN JOUSTAVUUDEN TAITOJEN TUKEMISEEN

Pysähdy

Psykologisen joustavuuden harjoittelu edellyttää rauhoittumista ja pysähtymistä. Esimerkiksi erilaiset hengitys- ja läsnäoloharjoitukset voivat auttaa keskittymisen taitojen harjoittelussa ja ovat siten tärkeitä työvälineitä opetuksen lomassa ja oppimisen edistämisessä. Vaikka hetkeen pysähtyminen voi tuntua vieraalta ja aiheuttaa tilitys-tyyden ja tehottomuuden tunteita, työn ja opiskelun riittävät tauotukset pitävät mielen ja keskittymiskyvyn virkeänä. Pysähtymistä ja keskittymistä voi harjoitella myös esimerkiksi tietoisella kuuntelulla. Tietoinen, aktiivinen kuuntelu on työlästä ja vaatii paljon keskittymistä, mutta samalla voi tarjota puhujalle ainutlaatuisen kokemuksen kuulluksi tulemisesta.

Opettajana Leena tietää aikaisemmilta vuosilta, että monelle opiskelijalle on vaikea keskittyä luentoon erilaisten sijaistoimintojen, kuten kännykän pälyilyn, vuoksi. Leena aloittaa kurssin ensimmäisen luennon sillä, että hän selittää pienen rauhoittumisen olevan hyvinvoinnin ja keskittymisen kannalta tärkeää. Hän ohjeistaa opiskelijoille pienen hengitysharjoituksen, jossa ajatus suunnataan hetkeksi kymmeneen syvähengitykseen. Lisäksi Leena pyytää, että opiskelijat sallisivat itselleen tilan oppimiselle, ja pyytää heitä minimoimaan häiriötekijöitä jättämällä kännykät laukuun. Leena pitää kurssin edetessä opetuksen lomassa myös pieniä taukoja, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden hetken hiljentymiseen ja esimerkiksi havainnoimaan, miltä omassa kehossa tuntuu.

25 Ciarrochi ym. 2016.

Mauri ihmettelee Leenan pitämää hengitysharjoitusta, mutta huomaa harjoituksen jälkeen, että keho ja mieli tuntuvat rauhoittuneemmilta. Aluksi Maurista tuntuu vaikealta jättää kännykkä laukkuun ja olla selailematta sitä, mutta pian hän huomaa, että hänen on helpompaa keskittyä opetukseen ilman kännykkää.

Tunnista

Kun kohtaa hankalan tilanteen tai ikäviä tunteita, on tärkeää pysähtyä hetkeksi ja pyrkiä tarkkailemaan tunteita ja tilannetta neutraalisti, jotta ikävät tunteet ja ajatukset eivät ottaisi toiminnastamme ylivaltaa ja veisi meitä väärään suuntaan. Ajatusten tunnistamisen kannalta edellä kuvattu pysähtyminen ja yhteyden hakeminen nykyhetkeen on tärkeää.

Leena kertoo opiskelijoille, että on ihan ok tuntea paitsi innostusta myös jännitystä tai pelkoakin kyseistä kurssia kohtaan. Hän pyytää opiskelijoita kirjoittamaan itselleen ylös, minkälaisia ajatuksia ja tunteita alka-massa oleva kurssi heissä herättää. Seuraavaksi hän pyytää opiskelijoita pohtimaan, liittyvätkö ajatukset tähän hetkeen, johonkin, mikä on tapahtunut aikaisemmin, vai kenties tulevaan.

Tehtävää tehdessään Mauri huomaa, että iso osa epämiellyttävistä ajatuksista ei kumpuakaan tästä hetkestä vaan aikaisemmista kokemuksista tai puhtaasti kuvitelluista tilanteista, jossa hän kuvittelee nolaavansa itsensä kemian kurssilla.

Tilanteeseen pysähtymisen ja siihen liittyvien ajatusten ja tekijöiden tunnistaminen voi tapahtua hetkessä tai vaatia pidempää reflektointia. Ajatusten ja esiin nousevien tunteiden tunnistaminen mahdollistaa niiden tarkastelun: Ovatko ajatukset tuttuja aikaisemmasta elämästä? Miten haluaisin toimia ja millaiset ajatukset palvelisivat sitä, mikä on minulle tärkeää? Mitä seuraa, jos toimin näiden ajatusten mukaan?

Seuraavaksi Leena pyytää opiskelijoita keskustelemaan ryhmissä, miksi kurssi voisi olla heille tärkeä osa opintoja, sekä miettimään, millaiset ajatukset ja työskentelytavat auttavat opiskelussa. Leena pyytää myös, että opiskelijat keskittyvät aidosti kuuntelemaan toisiaan.

Mauri keskustelee kurssikavereidensa kanssa Leenan antamista kysymyksistä. Kun Mauri kuulee, että muillakin kurssikavereilla on jännitystä ja pelkoja kurssia kohtaan, hän kokee helpotusta. Hän ei olekaan ainoa, joka kokee paineita kurssin suorittamisesta!

Valitse suunta

Käyttäytymisen suunnan valitseminen voi koskea tapaa ajatella asiasta tai liittyä konkreettisiin näkyviin tekoihin, jotka vievät kohti itselle merkityksellistä. Käyttäytyminen voi olla aivan pieniä valintoja arjessa tai elämän suuntaan dramaattisesti vaikuttavia tekoja. Olennaista on se, että valinnat tehdään aktiivisena toimijana ja tietoisena omista arvoista. Tätä voi kokeilla ja harjoitella luvun lopussa olevan harjoitteen 3 avulla. Psykologisen joustavuuden taitojen harjaannuttaminen on prosessi, joka voi ottaa aikaa, mutta alkuun pääsee pienilläkin askelilla ja harjoituksilla. Taitojen oppimisessa jokainen, pienikin askel ja harjoitus on tärkeä.

Ryhmäkeskustelujen jälkeen Leena pyytää opiskelijoita miettimään ensin yksin ja sitten ryhmissä konkreettisia keinoja ja tapoja, jotka auttavat kurssin opiskelussa ja suorittamisessa ja jotka vievät kohti sitä, mikä on itse kullekin tärkeää opiskelussa.

Mauri kertoo ryhmässä, että vaikka kurssille osallistuminen jännittää, sen tunnistaminen, että kurssi on tärkeä osa opintoja, auttaa häntä toimimaan kohti sitä, mikä on hänelle tärkeää. Yhdessä muiden kurssilaisten kanssa Mauri sopii, että he pitävät pieniä opintopiirejä ja tukevat toisiaan kurssin aikana. Mauri huomaa, että hänen osallistumisellaan voi olla merkitystä paitsi hänen omalle oppimiselleen myös kanssaopiskelijoille.

Lopuksi Leena ja opiskelijat keskustelevat kurssin toimintatavoista ja sopivat, että kurssilla saa kysyä, epäonnistua, kysyä ”tyhmiä” kysymyksiä ja oppia virheistä. Lisäksi sovitaan, että kurssin aikana jokainen pyrkii edistämään hyvätuntoista ja rohkaisevaa ilmapiiriä, jossa autetaan ja tuetaan toisiaan.

Harjoite 3: Mieti itsellesi haastavaa tilannetta opetuksessa ja pohdi sitä kuvan 3 mallin avulla. Tunnistatko tekijöitä, jotka voivat estää tai edistää arvojesi mukaista valintaa?

LÄHTEET

- Arnold, T., Haubrick, K. K., Klasko-Foster, L. B., Rogers, B. G., Barnett, A., Ramirez-Sanchez, N. A., Bertone Z. & Gaudiano, B. A. (2022). Acceptance and Commitment Therapy informed behavioral health interventions delivered by non-mental health professionals: A systematic review. *Journal of contextual behavioral science*, 24, 185-196.
- Asikainen, H. (2018). Examining indicators for effective studying: The interplay between student integration, psychological flexibility and self-regulation in learning. *Psychology, Society & Education*, 10(2), 225–237.
- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2023). Exhausting and difficult or easy: the association between psychological flexibility and study related burnout and experiences of studying during the pandemic. *Frontiers in education*, 8.
- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2021). Development of a web-based intervention course to promote students' well-being and studying in universities: Protocol for an experimental study design. *JMIR Research Protocols*, 10(3), 1-9.
- Bai, Z., Luo, S., Zhang, L., Wu, S., & Chi, I. (2020). Acceptance and commitment therapy (ACT) to reduce depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 260, 728–737.
- Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of clinical psychology*, 63(9), 871–890.
- Ciarrochi, J., Brockman, R., Duguid, J., Parker, P., Sahdra, B., & Kashdan, T. (2016). Measures that make a difference: Optimizing psychological measurement to promote well-being and reduce suffering. Teoksessa R. Zettle, S. Hayes, T. Biglan, & D. Barnes-Holmes (toim.) *Handbook of Contextual Behavioral Science* (s. 320–347). John Wiley and Sons, Malden, USA.
- Gagnon, J., Dionne, F., Raymond, G., & Grégoire, S. (2019). Pilot study of a Web-based acceptance and commitment therapy intervention for university students to reduce academic procrastination. *Journal of American College Health*, 67(4), 374–382.

- Gagnon, J., Dionne, F., & Pychyl, T. A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 97–102.
- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M. E., Twohig, M. P., & Karekla, M. (2020). The empirical status of acceptance and commitment therapy: A review of meta-analyses. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 181–192.
- Hayes, S. 2019. *Liberated mind*. The essential guide to ACT. Avery, New York.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes, and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25.
- Howell, A. J., & Passmore, H. A. (2019). Acceptance and commitment training (ACT) as a positive psychological intervention: A systematic review and initial meta-analysis regarding ACT's role in well-being promotion among university students. *Journal of Happiness Studies*, 20, 1995–2010.
- Katajaviuori, N., Vehkalahti, K., & Asikainen, H. (2021). Promoting university students' well-being and studying with an acceptance and commitment therapy (ACT)-based intervention. *Current Psychology*, 42(6), 4900–4912.
- Kämper, E., Katajaviuori, N., da Silva Carvalho, T., & Asikainen, H. (2024). *Systematic review on ACT-based interventions on teacher wellbeing*. Posterin esittämispaiikka: EARLI SIG 4 & 17 Conference, Utrecht, Alankomaat.
- Määttä, S., Asikainen, H., & Katajaviuori, N. (2021). Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelutaitoja tukemassa. *Yliopistopedagogiikka*, 1/2021.
- Pietikäinen, A. (2019). Joustava mieli. Vapaudu stressin, uupumuksen ja masennuksen ylivallasta. *Duodecim*.
- Räihä, K., Katajaviuori, N., Vehkalahti, K., & Asikainen, H. (2024a). Effects of Study-Integrated Well-Being Course Intervention for Different Burnout and Engagement Profiles of University Students. *Frontline Learning Research*, 12(3), 45–68.
- Räihä, K., Katajaviuori, N., Vehkalahti, K., Huutilainen, M., & Asikainen, H. (2024b). University Students' Stress and Burnout Risk: Results of an ACT-Based Online Course Using Self-Assessments and HRV Measurements. *Current Psychology (New York)*, 43, 20182–20195.
- Räsänen, P., Lappalainen, P., Muotka, J., Tolvanen, A., & Lappalainen, R. (2016). An online guided ACT intervention for enhancing the psychological wellbeing of university students: A randomized controlled clinical trial. *Behaviour research and therapy*, 78, 30–42.

4 OPETTAJAN OMAN HYVINVOINNIN TUKEMINEN

Viivi Virtanen, Telle Hailikari & Sara Rönkkönen

Työssä jaksamisen ja hyvinvoinnin haasteet ovat aiempien tutkimusten perusteella valitettavan tyypillisiä opettajan ammatille.¹ Korkeakouluopettajan työ on vuorovaikutteista ja vastuullista asiantuntijatyötä, jossa yksilötason hyvinvoinnin haasteet näkyvät negatiivisten tunteiden kasvamisena ja siinä, ettei työstä enää palaudu kunnolla. Psykkisen hyvinvoinnin heiketessä turhautuminen, riittämättömyys ja kyynistyminen astuvat innostumisen ja ammatillisen itsetunnon tilalle.² Hyvinvoinnista puhutaankin usein sen puutteen kautta käyttäen esimerkiksi käsitteitä uupumus tai uupumusriski. Näitä käsitteitä käytetään kuvaamaan hyvinvoinnin tilaa ja tasoa niin yksilötasolla kuin koko korkeakouluyhteisössä.³

Korkeakouluopettajien hyvinvoinnilla on suuri merkitys paitsi yksilön itsensä myös koko yhteisön kannalta. Kova kuormitus työssä lisää riskiä siihen, että opettajat vaihtavat alaa ja jättävät opetustyönsä.⁴ Opettajien hyvinvointi näkyy myös opiskelijoiden oppimisessa: opettajien uupumuksella on negatiivinen yhteys opiskelijoiden oppimiseen.⁵ Toisaalta yhteisöllä on suuri merkitys opettajan omaa hyvinvointia ajatellen. Jäsennämmä tässä luvussa korkeakouluopettajan hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä nykytutkimuksen valossa ja käsittelemme hyvinvointia tukevia tekijöitä sekä yhteisön

1 Esim. Mula-Falcón ym. 2022; Nwoko ym. 2023.

2 Mäkikangas ym. 2021.

3 Watts & Robertson 2011; Zábrodská ym. 2018.

4 Mula-Falcón ym. 2022.

5 Collie ym. 2012.

(sosiaalinen tuki) että yksilön (esimerkkinä itsemyötätunto) näkökulmasta.

MIKÄ OPETTAJAN HYVINVOINTIIN VAIKUTTAA

Korkeakouluopettajien hyvinvointia koskevassa tutkimuksessa on etsitty syitä ja seurauksia sille, mikä työympäristössä tukee hyvinvointia ja mikä sitä haastaa. Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan usein teoreettisella mallilla, jossa työn vaatimukset nähdään haasteina hyvinvoinnin kannalta ja työn resurssit hyvinvointia tukevinä tekijöinä.⁶ Bakker ja De Vries⁷ täydensivät JDR (Job Demands and Resources) -mallia tuomalla siihen mukaan henkilökohdaiset voimavarat, joiden merkitys korostuu eräänlaisina puskureina hyvinvoinnin ollessa uhattuna ulkoisten tekijöiden takia. Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa painottuvat hieman eri tekijät, mutta yleisesti korkeakouluopettajien hyvinvoinnin haasteiksi on tunnistettu ainakin liiallinen työmäärä, epävarmuus työpaikasta, ristiriidat kollegoiden kanssa sekä huono johtaminen.⁸

Tiedeyliopistoissa on tyypillistä, että tutkimuksen ja opetustyön aiheuttama ristiriita ja paine kuormittaa opettajia: tiedeyhteisössä opettajan tulee olla tutkija ja julkaista korkeatasoista tutkimusta ja toisaalta opettaa ja tukea opiskelijoiden oppimista monella tavalla. Tämä aiheuttaa usein riittämättömyyden tunnetta ja stressiä ajankäytöstä.⁹ Suureksi koettu työmäärä lisää ristiriitaa myös työn ja perhe-elämän välille, sillä työ valuu vapaa-ajalle.¹⁰ Yliopisto-opettajat saattavat myös suhtautua osaamiseensa vaativasti: suomalaisten yliopisto-opettajien haastatteluissa tuli esiin, että monet opettajat kokevat riittämättömyyttä oman alansa sisällöllisen osaamisen suhteen.¹¹ Sama ei ole noussut esiin peruskouluopettajien hyvinvointia

6 Demerouti ym. 2001.

7 Bakker & De Vries 2021.

8 Han ym. 2020; Naidoo-Chetty & Du Plessis 2021a; 2021b; Nwoko ym. 2023.

9 Lei ym. 2022.

10 Zábrodská ym. 2018.

11 Virtanen ym. 2025.

koskevassa tutkimuksessa.¹² Vastaavasti ammattikorkeakouluopettajia tutkittaessa on havaittu, että työelämäyhteistyöhön ja toisaalta tutkimustyöhön liittyvät vaatimukset lisäävät opettajien paineita.¹³ Australialaisessa tutkimuksessa yhtenä hyvinvointia tukevana tekijänä nousi esiin reiluus¹⁴ eli se, kokevatko opettajat yhteisön ja organisaation toimivan reilusti.

Opetustyöhön panostaminen ei välttämättä edistä akateemista uraa, ja tiedämme, että hyvinvointiin vaikuttaa myös se, kokeeko tulevana palkituksi tehdystä työstä. Tutkimus ja opetus sekä niihin liittyvä työmäärä voidaan kokea ulkoa päin tulevana vaatimuksina. Toisaalta opettaja voi myös itse olla sitoutunut ja innostunut molemmista tehtävistä ja kokea niiden tukevan ja vahvistavan toisiaan. Opetus ja opiskelijat ovat monelle korkeakouluopettajalle ilon ja merkityksen lähde, ja moni opettaja kokee opetuksen tukevan tutkimusta. Myös johdolta ja kollegoilta saatu tuki, pedagoginen pätevyys, autonomia sekä riittävät ulkoiset resurssit, kuten henkilökunnan määrä, rahoitus ja tilojen sopivuus, tukevat korkeakouluopettajien hyvinvointia.¹⁵

Yksilöt eroavat toisistaan työn kuormittavuuden kokemuksen, koetun hyvinvoinnin ja henkilökohtaisten voimavarojen osalta. Henkilökohtaisia voimavaroja ovat tutkimuksen mukaan esimerkiksi optimismi, itsesäätelyn taidot ja tunnetaidot.¹⁶ Ne ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, joiden merkitys korostuu stressaavissa tilanteissa ja vaikuttaa siihen, miten kuormittava kokemuksesta muodostuu. Tutkimusten mukaan korkeakouluopettajan hyvinvointia tukee muun muassa opettajan pystyvyyden kokemus siitä, miten hän kykenee tukemaan opiskelijoiden oppimista.¹⁷

12 Skaalvik & Skaalvik 2018.

13 Töytäri 2019.

14 Boyd ym. 2011.

15 Boyd ym. 2011; Naidoo-Chetty & du Plessis 2021a.

16 Bakker & de Vries 2021.

17 Han ym. 2020.

YHTEISÖ VOIMAVARANA: AMMATILLINEN TUKI KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖN RESURSSINA JA HYVINVOINNIN TUKIJANA

Sekä negatiivisille ja stressaaville että positiivisille, voimauttaville ja hyvinvointia tuottaville kokemuksille korkeakouluopettajan työssä on luonteenomaista se, että ne rakentuvat yksilön ja yhteisön välisessä dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa saatamme tulla jopa huomaamattamme antaneeksi ja vastaanottaneeksi sosiaalista tukea. Ammatillista (sosiaalista) tukea tarkastellaan tässä yhteydessä yhtenä resurssina, joka opettajilla on työyhteisössä ja -ympäristössä käytössään.

JDR-mallin¹⁸ mukaisesti yksi organisaatiotason voimavaratekijöistä eli resursseista on sosiaalinen tuki. Työyhteisössä koetulla, vastaanotetulla ja annetulla tuella on opettajan hyvinvoinnin näkökulmasta keskeinen työhyvinvointia tukeva ja rakentava rooli.¹⁹ Vastaavasti sosiaalisen tuen puutteella on osoitettu olevan yhteys pahoinvointiin, kuten lisääntyneeseen kyynistymiseen opettajayhteisöä kohtaan.²⁰ Työyhteisössä saadussa sosiaalisessa ja ammatillisessa tuessa on korkeakouluopetuksen kontekstissa kyse siitä, minkälaisia sosiaalisia vuorovaikutussuhteita opettaja työssään luo ja rakentaa sekä minkälaista tukea hän vastavuoroisesti antaa ja vastaanottaa osana työyhteisöään.

Ammatillinen tuki voidaan aiemman tutkimuksen²¹ perusteella jakaa ainakin kolmeen eri sosiaalisen tuen muotoon: tiedolliseen (informational), välineelliseen (instrumental) ja emotionaaliseen (emotional). Tiedollisella tuella tarkoitetaan työssä saatua palautetta, ohjausta, neuvoja ja apua esimerkiksi erilaisissa ongelmatilanteissa. Välineellinen tuki puolestaan tarkoittaa konkreettisia resursseja, kuten aikaa, rahoitusta, materiaaleja ja tarvikkeita, jotka vastaavat opettajan työn konkreettisiin tarpeisiin. Emotionaalisella

18 Demerouti ym. 2001.

19 Soini ym. 2010; Turner ym. 2022.

20 Pyhältö ym. 2011.

21 House 1981; House & Kahn 1985; Cobb 1976.

tuella tarkoitetaan esimerkiksi kuuntelemista, välittämistä ja mielenkiinnon osoittamista – tekoja, jotka tukevat kuulumisen tunnetta. Emotionaaliselle tuelle on ominaista luottamus, yhteenkuuluvuus ja turvan kokemus. Kun työyhteisössä on mahdollista saada ja antaa emotionaalista tukea, voi esimerkiksi opetuksessa sattuneista epäonnistumisista puhua kollegan kanssa avoimesti ja luottamuksellisesti.

Sosiaalisen tuen muotojen lisäksi opettajan ammatillinen tuki voidaan jäsentää tuen eri lähteiden (esimerkiksi kollegat, vertaiset, esihenkilöt, alaiset ja opiskelijat) mukaan eli siitä näkökulmasta, keneltä tukea saa tai kenelle sitä annetaan. Ammatillista tukea voi jäsentää myös tuen dynamiikan (annettu, saatu tai vastavuoroinen) mukaan. Pohdittaessa sitä, miten hyödyllistä tai onnistunutta vastaanotettu tai annettu ammatillinen tuki on, tullaan kysymykseen ammatillisen tuen kohtaavuudesta: vastaako saatu tai annettu tuki tuen tarvetta vai ei?²²

On tärkeää tunnistaa, että ammatillista tukea annetaan ja vastaanotetaan dynaamisissa opetukseen liittyvissä vuorovaikutustilanteissa, joissa tuen antajalle ja vastaanottajalle saattaa muodostua hyvinkin erilainen käsitys tuen tarpeesta. Esimerkiksi tiedollisen tuen, kuten neuvojen ja ohjeiden, tarjoaminen tilanteessa, jossa tuen vastaanottajan tarve olisi ennemminkin emotionaalinen, saattaa aiheuttaa väärinymmärrystä ja toimia itseään vastaan. Yhteisössä annettu ja saatu tuki voi parhaimmillaan toimia voimavarana ja hyvinvoinnin lisääjänä, mutta myös väärinymmärryksen mahdollisuus on suuri. Onkin tärkeää oppia sanoittamaan korkeakouluopettajan ammatilliseen tukeen liittyviä ilmiöitä, hahmottamaan sen eri ulottuvuuksia, tunnistamaan erilaisia tuen tarpeita, keskustelemaan tuesta omassa työyhteisössä sekä pyytämään tukea ja kiittämään saadusta tuesta. Luvun lopussa on harjoite, jonka avulla voi jäsentää ja pohtia ammatillisen tuen antamista ja vastaanottamista.

22 Ks. lisää sosiaalisen tuen dimensioista esim. Pyhälto 2018.

HENKILÖKOHTAISET VOIMAVARAT HYVINVOINNIN TUKENA – ESIMERKKINÄ ITSEMYÖTÄTUNTO

Korkeakouluopettajan työssä on erilaisia stressaavia ja kuormittavia tekijöitä, jotka voivat uhata opettajan hyvinvointia. Kuitenkin se, miten kuormittavat tekijät vaikuttavat opettajaan, riippuu osittain siitä, minkälaisia henkilökohtaisia voimavaroja opettajalla on käsitellä ja vastaanottaa kuormitusta ja reagoida tilanteeseen.²³ Kyse ei ole pelkästään reagoimisesta, kun hyvinvointi on uhattuna, vaan myös aktiivisesta toiminnasta hyvinvoinnin edistämiseksi. Esimerkiksi itsemyötätunto on keino ja taito, jota voi harjoitella ja joka tutkimusten mukaan on yhteydessä hyvinvointiin. Itsemyötätuntotutkimuksen uranuurtaja Kristin Neffin²⁴ tutkimusten mukaan itsemyötätuntoisesti itseensä suhtautuvat ihmiset voivat paremmin kuin itseensä kriittisesti ja tuomitsevasti suhtautuvat. Itsemyötätunto ja itsekriittisyys muodostavatkin eräänlaisen vastinparin hyvinvoinnin kannalta.

Itsemyötätunto koostuu kolmesta eri osa-alueesta: ystävällisestä ja ymmärtävästä asenteesta itseään kohtaan, ymmärryksestä jaetusta ihmisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta eli ymmärryksestä, että kaikki ihmiset ovat epätäydellisiä ja kaikilla ihmisillä on esimerkiksi haasteita ja tarpeita, sekä tietoisesta läsnäolosta. Myötätuntoisen ja lempeän suhtautumisen itseen on havaittu toimivan tietynlaisena puskurina negatiivisten kokemusten edessä²⁵ myös korkeakouluopettajilla.²⁶ Myötätuntoinen vs. kriittinen asenne itseä kohtaan nousi kiinnostavasti esiin myös, kun tutkimme opetukseen liittyvää hyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä haastattelemalla opettajia kolmesta eri tiedeyliopistosta. Ainoa henkilökohtaiseksi voimavaraksi tunnistettu tekijä, joka systemaattisesti liittyi parempaan hy-

23 Bakker & DeVries 2021.

24 Neff 2016; 2021.

25 Bluth & Neff 2018.

26 Wu ym. 2023.

vinvointiin, oli myötätuntoinen asenne itseään kohtaan.²⁷ Lempeästi itseensä suhtautuvat opettajat näkivät esimerkiksi haastavat tilanteet opiskelijoiden kanssa normaalina opettamiseen liittyvänä ilmiönä, jonka kaikki opettajat kohtaavat. He eivät syylistyneet eivätkä soimanneet itseään, vaan näkivät tilanteet mahdollisuutena oppia ja kehittyä opettajana.

Myötätuntoisen suhtautumisen ei tarvitse rajautua itsemyötätuntoon, vaan myötätuntoinen suhtautuminen voidaan nähdä koko oppimis- ja opetusympäristön voimavarana. Korkeakoulujen toimintakulttuuria voisi kehittää myötätuntoisemmaksi, ja siinä voisi hyödyntää myötätuntopedagogiikkaa:²⁸ huomioida tietoisemmin, miten hyvinvointi, oppiminen ja opetus liittyvät toisiinsa, ja pyrkiä sellaisiin pedagogisiin ratkaisuihin, jotka tukevat hyvinvointia osana oppimista.

HARJOITTEITA HYVINVOINNIN TUEKSI

Seuraavista harjoitteista ensimmäinen on itsemyötätunnon yksilöharjoite, jossa tavoitellaan henkilökohtaisten voimavarojen kasvattamista. Toisen harjoitteen tavoitteena on kasvattaa ymmärrystä ammatillisesta tuesta ja sitä myötä kasvattaa työyhteisön voimavaroja. Harjoite sopii hyvin keskustelun pohjaksi esimerkiksi työyhteisön kehittämispäivänä. Henkilökohtaisten voimavarojen ja yhteisön tukeen liittyvien esimerkkien ja harjoitusten nostaminen esiin tässä ei tarkoita sitä, että kaikki hyvinvointia haastavat tekijät tulisi hyväksyä niiden avulla.

Harjoite 1: Myötätunnon harjoittaminen itseä ja muita kohtaa

Myötätuntoisen suhtautumisen itseen on havaittu toimivan tietynlaisena puskurina negatiivisten kokemusten välillä. Jo pelkkä kuivittelu aktivoi erilaisia fysiologisia järjestelmiämme aivoissa ja kehossa. Esimerkiksi voimakas itsekriittinen ajattelutapa voi aiheuttaa

²⁷ Virtanen ym. 2025.

²⁸ Gibbs 2017.

uhkatilan kehossa ja simuloida jatkuvasti uhkajärjestelmää aivoissa ja näin aiheuttaa stressiä. Toisaalta myötätuntoinen kuvittelu lisää positiivisia tunteita sekä lisää turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita ja auttaa tätä kautta heikentämään uhkajärjestelmää epämiellyttävässä tilanteessa. Jokainen voi kokeilla harjoitteita, joiden avulla oman kehon uhkatilaa pyritään vähentämään ja myötätuntoista suhtautumista sekä itseen että muihin lisäämään. Kuvitteluharjoituksissa keskitytään sekä mieleen että kehoon. Niiden avulla voidaan muun muassa vahvistaa myönteistä havainnointia muista ihmisistä.

Tämän harjoituksen avulla voi tarkastella tapaa, jolla suhtautuu itseensä, ja harjoitella myötätuntoisempaa suhtautumista sekä itseen että muihin. Harjoitus on Kristin Neffin²⁹ teoksesta Itsemyötätunto: luovu itsesi soimaamisesta ja löydä itsevarmuutesi.

Mieti jotakin piirrettäsi, jota usein tai silloin tällöin kritisoit ja joka liittyy olennaisesti siihen, miten määrittelet itsesi. Saatat esimerkiksi pitää itseäsi aikaansaamattomana tai laiskana, herkästi suuttuvana tai muuta vastaavaa.

1. Kuinka usein tämä piirre on näkyvissä: lähes aina, joskus vai vain satunnaisesti? Kuka sinä olet silloin, kun piirre ei ole näkyvissä? Oletko sinä silloinkin sinä?
2. Tuleeko ominaisuus esille joissakin tietyissä tilanteissa ja onko se joissain toisissa piilossa? Määrittelekö tämä ominaisuus todella sinut, jos olosuhteiden täytyy olla ihan tietynlaiset, jotta se tulee esiin?
3. Minkälaiset syyt ja olosuhteet aikoinaan johtivat tuon ominaisuuden esiintuloon tai kehittymiseen (esimerkiksi varhaiset perhekokemukset, geenit tai stressaavat elämänti-

29 Neff 2016.

lanteet)? Jos ”ulkopuoliset” voimat olivat osavastuussa ominaisuuden kehittymisestä, onko perusteltua katsoa ominaisuuden kertovan siitä, minkälainen sinä pohjimmiltasi olet?

4. Valitsitko itse tämän ominaisuuden ja onko sinun mahdollista päättää, tuotko sitä esiin vai et? Jos sinulla ei ole päätösvaltaa, miksi silloin arvostelisit itseäsi tämän ominaisuuden takia?
5. Mitä tapahtuu, jos muokkaat käsitystäsi itsestäsi niin, että et enää määrittele itseäsi tämän piirteen mukaan? Mitä tapahtuu, jos et enää esimerkiksi sano ”Minä olen kiukkuinen ihminen”, vaan esimerkiksi että ”Joskus, tietyissä tilanteissa, minä olen kiukkuinen”. Muuttuuko mikään, kun et enää samastu piirteeseen niin voimakkaasti? Tuntuuko mahdollisesti siltä, että sinulla on nyt enemmän tilaa, vapautta ja mielenrauhaa?

Ajattele vielä lopuksi, että meillä kaikilla on inhimilliset puutteemme. Jokainen joutuu tulemaan toimeen niiden kanssa. Myötätuntoon kuuluu sen ymmärtäminen, että kaikki ihmiset ovat epätäydellisiä, mikä herättää yhteenkuuluvuuden tunteen ja saa ihmiset kukoistamaan. Voit myös pohtia, minkälaista hyötyä myötätuntoinen suhtautuminen itseä ja muita kohtaan voisi tuoda opettajan työhösi.

Harjoite 2: Ammatillisen tuen antaminen ja vastaanottaminen korkeakouluopettajan työyhteisössä: tuen lähteinä ja vastaanottajina minä, kollegat, opiskelijat ja organisaatio

Tässä harjoitteessa on apukysymyksiä ammatillisen tuen ulottuvuuksien tunnistamiseen ja sanoittamiseen korkeakouluopettajan työyhteisössä. Kysymyksiä voi pohtia itsenäisesti tai vaikkapa yhdessä kollegoiden kanssa. Harjoite aloitetaan kuitenkin pohtimalla, mitä ammatillinen tuki juuri sinulle tarkoittaa.

MINÄ Mitä ammatillinen tuki sinulle tarkoittaa? Minkälaista tukea tarvitset työssäsi ja työyhteisössäsi (tuen muodot: tiedollinen, emotionaalinen ja välineellinen)? Mistä tai keneltä sitä saat? Mitä haasteita olet kohdannut? Mikä on toiminut hyvin?	KOLLEGAT Milloin olet viimeksi saanut kollegalta tukea? Entä tarjonnut itse tukea? Mitä eri tuen muotoja pystyt tunnistamaan? Mitä haasteita olet kohdannut? Mikä on toiminut hyvin?
OPISKELIJAT Milloin olet viimeksi saanut opiskelijalta tukea? Entä tarjonnut itse tukea? Mitä eri tuen muotoja pystyt tunnistamaan? Mitä haasteita olet kohdannut? Mikä on toiminut hyvin?	ORGANISAATIO Milloin olet viimeksi saanut organisaatiolta tukea? Entä tarjonnut itse tukea? Mitä eri tuen muotoja pystyt tunnistamaan? Mitä haasteita olet kohdannut? Mikä on toiminut hyvin?

LÄHTEET

- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21.
- Boyd, C. M., A. B. Bakker, S. Pignata, A. H. Winefield, N. Gillespie, & C. Stough. (2011). A Longitudinal Test of the Job Demands–Resources Model among Australian University Academics. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 112–140.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300–314.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499.
- Gibbs, P. (toim.). (2017). *The pedagogy of compassion at the heart of higher education*. Springer.
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1771–1785.
- House, J. S. (1981). Work stress and social support. Addison-Wesley Series on Occupational Stress.
- House, J. S., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. Teoksessa S. Cohen,, & S. L. Syme (toim.), *Social support and health* (s. 83–108). Academic Press.

- Lei, W. Li, J., Li, Y., Castaño, G., Yang, M., & Zou, B. (2021). The boundary conditions under which teaching–research conflict leads to university teachers’ job burnout. *Studies in Higher Education*, 46(2), 406–422.
- Naidoo-Chetty, M., & du Plessis, M. (2021a). Systematic Review of the Job Demands and Resources of Academic Staff within Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 268–284.
- Naidoo-Chetty, M., & du Plessis, M. (2021b). Job Demands and Job Resources of Academics in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Neff, K. (2016). Itsemyötätunto: Luovu itsesi soimaamisesta ja löydä itsevarmuutesi. *Viisas Elämä*.
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Knox, M. C., Kuchar, A., & Davidson, O. (2021). The development and validation of the state self-compassion scale (long-and short form). *Mindfulness*, 12, 121–140.
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers’ Occupational Wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., & Lucen, C. (2022). Burnout syndrome in university teachers: A review of the literature. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 29(2), 33–46.
- Mälikangas, A., Leiter, M. P., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2021). Profiling development of burnout over eight years: Relation with job demands and resources. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(s), 720–731.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.
- Pyhältö, K. (2018). Function of supervisory and researcher community support in PhD and post- PhD trajectories. Teoksessa E. Bizer, L. Frick, L., M. Fourie-Malherbe, & K. Pyhältö (toim.), *Studies into Higher Education. Spaces, Journeys and New Horizons for Postgraduate Supervision* (s. 205–222). Sun Press.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers’ work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751.
- Turner, K., Thielking, M., & Prochazka, N. (2022). Teacher wellbeing and social support: A phenomenological study. *Educational Research*, 64(1), 77–94.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Nuutinen, L., Virtanen, A., & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena [Collaboration with the world of work as a challenge for teachers in University of Applied Sciences]. *Journal of Professional and Vocational Education*, 21(1), 14–30.
- Virtanen, V., Hailikari, T., Murtonen, M., Parpala, A. & Postareff, L. (2025). What challenges higher education teachers’ teaching-related wellbeing? *Teacher Development*, 1-19.

- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33–50.
- Wu, Q, Cao, H., & Du, H. (2023). Work Stress, Work-Related Rumination, and Depressive Symptoms in University Teachers: Buffering Effect of Self-Compassion. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1557–1569.
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M., & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: the central role of work–family conflict. *Educational Psychology*, 38(6), 800–819.

OSA2:

**PEDAGOGISET TAIDOT JA
OPPIMISEN TUKEMINEN**

5 ERILAISET OPPIMISPROSESSIT JA NIIDEN MERKITYS KORKEAKOULUOPISELIJOIDEN HYVINVOINTIIN

*Anna Parpala, Henna Asikainen, Telle Hailikari
& Liisa Postareff*

Korkeakouluopettajien omaan hyvinvointiin vaikuttaa heidän tietoisuutensa opiskelijoiden oppimisesta.¹ Epätietoisuus siitä, miten eri tavoin opiskelijat oppivat ja miten heidän oppimistaan voisi parhaiten tukea, vaikuttaa siihen, miten kuormittavaksi opettaminen koetaan. Moni opettaja pohtiikin, miten saada erilaiset opiskelijat innostumaan, motivoitumaan ja ymmärtämään opittava asia. Tässä luvussa etsimme vastauksia tähän kysymykseen. Tavoitteena on auttaa opettajia ymmärtämään opiskelijoiden oppimisprosesseja ja sitä, että opiskelijat oppivat ja tulkitsevat oppimisympäristöään yksilöllisesti.² Tarkastelemme opiskelijoiden oppimista ja heidän tulkintojaan oppimisympäristöstä erityisesti oppimisprosessien näkökulmasta.

OPISKELIJOIDEN YKSILÖLLISET OPPIMISPROSESSIT

Korkeakouluoppimisen tutkimusalueella oppimista on useissa tutkimuksissa tarkasteltu oppimisprosessien eli oppimisen lähestymistapojen näkökulmasta³. Lähestymistavoilla oppimiseen on viitattu erityisesti opiskelijan oppimisprosesseihin ja tavoitteisiin, joita hän

1 Parpala ym. 2025; Virtanen & Parpala 2023.

2 Ks. esim. Lindblom-Ylänne & Lonka 2000.

3 Asikainen & Gijbels 2017.

oppimiselleen asettaa.⁴ Tässä luvussa oppimisen lähestymistavoista käytetään kuitenkin käsitettä oppimisprosessit, koska oppimisprosessit korostuvat tämänhetkisessä lähestymistapoja koskevassa tutkimuksessa enemmän kuin opiskelijan oppimiselleen asettamat tavoitteet.⁵

Oppimisprosesseissa on kyse samoista perusolettamuksista kuin kognitiivisessa psykologiassa yleensä eli siitä, että opiskelija tulkitsee ympäristöään lähtökohtaisesti omien odotustensa, aiempien tietojensa ja kokemustensa sekä uskomustensa kautta.⁶ Korkea-kouluoppimisessa tämä tarkoittaa, että opiskelijan aiemmat oppimiskokemukset, tiedot ja uskomukset vaikuttavat merkittävästi siihen, miten opiskelija osaa käsitellä ja lähestyä opittavaa tietoa sekä miten hän tulkitsee opetusta ja ohjausta.

1970-luvun varhaiset tutkimukset yliopisto-oppimisen kentällä löysivät kaksi toisistaan poikkeavaa oppimisprosessia: syväsuuntautunut ja pintasuuntautunut oppimisprosessi.⁷ Syväsuuntautuneessa oppimisprosessissa opiskelija kykenee yhdistämään oppimaansa aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa ja osaa käyttää opiskelussaan apuna erilaisia näkökulmia, joiden avulla hän muistaa ja ymmärtää opittavia asioita. Pintasuuntautuneelle oppimisprosessille puolestaan on ollut ominaista keskittyminen tiedon ulkoa opetteluun, mikä on johtanut pirstaleisen tietopohjan muodostumiseen. Silloin asioiden välisiä yhteyksiä on vaikea nähdä ja opitut asiat jäävät hajanaisiksi ja toisistaan irrallisiksi.⁸ Uudemmat tutkimukset osoittavat, että tänä päivänä pintasuuntautuneessa oppimisprosessissa vallitsevana tekijänä on ulkoa opetteluun tavoittelun sijaan opiskelu, jossa opiskelijalla on vaikeuksia nähdä, miten opittavat asiat liittyvät aiemmin opittuihin teemoihin ja kokonaisuuksiin, omiin kokemuksiin tai tietoihin aiheesta. Näiden ongelmien vuoksi opit-

4 Entwistle & McCune 2004.

5 Esim. Lindblom-Ylänne ym. 2019.

6 Heikkilä & Lonka 2006.

7 Entwistle 2009.

8 Entwistle 2009.

tava tieto jää hyvin pirstaleiseksi ja irralliseksi. Suomalaiset tutkijat ovatkin esittäneet, että prosessista voitaisiin käyttää nimitystä ei-reflektiivinen oppimisprosessi,⁹ joka korvaisi aiemmin ehkä hieman negatiiviseltakin kuulostavan pintasuuntautuneen oppimisprosessin. Ei-reflektiivinen oppimisprosessi kuvaa tarkemmin sitä, että opiskelijalla, jolla painottuu tämä prosessi, voi olla vaikeuksia pohdita ja arvioida opittavaa tietoa suhteessa aiempaan osaamiseensa ja tietoihinsa.

Kolmas oppimisprosessi, jota kutsutaan suunnitelmalliseksi opiskeluksi, kuvaa opiskelun ja oppimisen sekä siihen käytetyn ajan ja vaivan hallintaa sekä organisointia.¹⁰ Kyse ei ole vain siitä, millaisen ”lukujärjestyksen” opiskelija osaa itselleen laatia, vaan siitä, miten hän kykenee suunnittelemaan ja arvioimaan erilaisiin kursseihin ja tehtäviin tarvittavaa panosta ja ajankäyttöä. Suunnitelmallista opiskelua pidetäänkin enemmän opiskelu- kuin oppimisprosessinä,¹¹ koska se kuvaa nimenomaan opiskeluun käytetyn vaivan hallintaa. Suunnitelmallisessa opiskelussa kyse on opiskelijan kyvystä säädellä ja arvioida omia oppimisprosessejaan, ja suunnitelmallisuuden on havaittu tästä syystä olevan olennainen komponentti korkeakouluopiskelun ja -oppimisen tarkastelussa. Siksi tässä luvussa käytetäänkin käsitettä oppimisprosessi viittaamaan syväsuuntautuneeseen, ei-reflektiiviseen sekä suunnitelmalliseen oppimiseen ja opiskeluun.

Alun perin ajateltiin, että oppimisprosessit ovat hyvin tilannekohtaisia ja näin ollen muuttuisivat oppimisympäristön ja opetuksen mukaan.¹² Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että oppimisprosessit ovat alttiita muuttumaan oppimisympäristön vaikutusten tai opiskelijan yksilöllisen kehityksen vuoksi.¹³ Toisaalta on myös näyttöä siitä, että oppimisprosessit pysyvät suhteellisen vakaina eri

9 Lindblom-Ylänne ym. 2019.

10 Entwistle & McCune 2004.

11 Entwistle & McCune 2004.

12 Entwistle 2009.

13 Esim. Baeten ym. 2010; Coertjens ym. 2016.

aikojen kuluessa ja erilaisissa oppimisympäristöissä.¹⁴ Myös Asikaisen ja Gijbelsin¹⁵ katsausartikkelissa, jossa tarkasteltiin oppimisprosessien yleistä, ryhmätason muutosta, havaittiin, ettei muutosta tutkivien tutkimusten perusteella voida sanoa oppimisprosessien muuttuvan opintojen aikana esimerkiksi syväsuuntautuneempaan suuntaan. Kun oppimisprosessien muutosta on tarkastelu yksilötasolla, vertaamalla opiskelijoiden oppimisen prosesseja yleisesti ja tietyissä oppimisympäristöissä, on niiden muutoksissa kuitenkin havaittu eroja: joillakin opiskelijoilla oppimisessa tapahtui huomattavia muutoksia, kun taas toisten opiskelijoiden oppimisprosessit pysyivät vakaampina.¹⁶

Wilson ja Fowler¹⁷ osoittivat, että syväsuuntautuneesti oppimistaan lähestyvillä opiskelijoilla oppimisen prosessi on pysyvämpi, kun taas opiskelijat, joilla korostui pintasuuntautunut (ei-reflektiivinen) oppimisen prosessi, muuttivat todennäköisemmin oppimistaan syväsuuntautuneempaan suuntaan, mikäli opetus kannusti heitä syväsuuntautuneen oppimisen hyödyntämiseen. Aikaisemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet, että tietyillä opiskelijoilla on taipumusta syvälliseen ymmärtämiseen opinnoissaan,¹⁸ mikä tarkoittaa, että he osoittavat vahvaa ja pysyvää syväsuuntautunutta oppimisprosessia eri konteksteissa, ja näin ollen heidän oppimisensa on ympäristöstä riippumatonta. Toisaalta niiden opiskelijoiden, joiden oppimisprosessit vaihtelevat enemmän, on osoitettu olevan alttiimpia oppimisympäristön vaikutuksille, kuten opetuksen laadulle tai kurssin vaatimuksille.¹⁹ Kiinnostava havainto on ollut myös se, että yksilötasolla suunnitelmallisen opiskelun on todettu olevan pysyvämpää kuin syväsuuntautuneen ja ei-reflektiivisen opiskelun, jotka ovat enemmän alttiita oppimisympäristön vaihtelulle.²⁰

14 Esim. Lietz & Matthews 2010.

15 Asikainen & Gijbels 2017.

16 Gijbels ym. 2009.

17 Wilson & Fowler 2005.

18 McCune & Entwistle 2011; Postareff ym. 2014.

19 Postareff ym. 2014.

20 Postareff ym. 2018.

Nämä aiemmat, osittain ristiriitaiset tutkimukset osoittavat, että oppimisen prosesseja ja niiden muutosta on syytä tarkastella yksilöllisestä näkökulmasta. Yksilöllinen näkökulma on tuonut esille myös sen, että opiskelijat voivat lähestyä oppimista eri tavoin yhtä aikaa ja että oppimisprosesseista voi muodostua erilaisia yhdistelmiä yksilötasolla.²¹ Parpala kollegoineen²² tutki eri tieteenalojen yliopisto-opiskelijoita ja löysi neljä erilaista oppimisprosessien yhdistelmää: 1) suunnitelmalliset opiskelijat, 2) syväsuuntautuneet opiskelijat, 3) pintasuuntautuneet (ei-reflektiiviset) opiskelijat ja 4) ei-suunnitelmalliset ja syväsuuntautuneet opiskelijat. Viimeinen profiili, ei-suunnitelmalliset ja syväsuuntautuneet opiskelijat, on kiinnostava löydös opiskelijaryhmästä, jossa opiskelijat antoivat korkeita arvoja kysymyksiin syväsuuntautuneesta opiskelusta, mutta samalla alhaisia arvoja kysymyksiin suunnitelmallisesta opiskelusta. Tämä oli yllättävä löydös, sillä yleensä syväsuuntautuneisuus ja suunnitelmallisuus ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa.²³ Tällainen syväsuuntautuneisuuden ja epäsuunnitelmallisuuden profiili on löytynyt myös muissa tutkimuksissa, ja sen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa opintojen kuormittavuuteen²⁴ ja pidentyneisiin valmistumisaikoihin.²⁵

Joissakin tutkimuksissa on havaittu opiskelijoita, jotka saavat korkeita arvoja kaikissa oppimisen prosesseissa, eli opiskelijat lähestyvät opiskeluaan yhtä aikaa syväsuuntautuneesti ja suunnitelmallisesti, mutta samalla heillä on vaikeuksia muodostaa kokonaisuuksia opitusta (ei-reflektiivisyys).²⁶ Tähän voi olla monta syytä. Opiskelijat saattavat olla muuttamassa omaa oppimistapaansa, oppimisympäristö ei ehkä suosi syväsuuntautunutta opiskelua tai heillä voi olla vaikeuksia opiskelutaitojensa kanssa siinä, miten hyödyntää

21 Fryer & Vermunt, 2018; Parpala ym. 2022.

22 Parpala ym. 2010.

23 Esim. Entwistle ym. 2000.

24 Ruohoniemi ym. 2010.

25 Haarala-Muhonen ym. 2017.

26 Parpala ym. 2021; Parpala ym. 2022.

opittua tietoa ja omaa kokemusta uuden opittavan asian hahmottamiseksi. Samanaikaisesti he kuitenkin käyttävät prosesseja, joiden tavoitteena on muodostaa kokonaisuuksia.²⁷ Näissä tapauksissa opiskelijoiden olisi tärkeä tulla tietoisiksi omasta opiskelustaan, opiskelutaidoistaan ja siitä, millaista opiskelua oppimisympäristö heiltä edellyttää. Luvun lopussa esitämme vinkkejä siihen, miten eri tavoin opiskelijoiden erilaisia oppimisprofileja ja tietoisuutta omasta oppimisesta voi opetuksessa tukea.

OPPIMISPROSESSIT OPISKELIJAN HYVINVOINNIN TUkena

Opiskelijan hyvinvointia voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten minäpystyvyyden ja opiskelu-uupumuksen näkökulmasta, joita on tutkittu myös suhteessa oppimisprosesseihin.

Minäpystyvyys määritellään tilannekohtaiseksi arvioksi omasta kyvystä suoriutua tehtävästä menestyksekkäästi.²⁸ Mitä vahvempia uskomuksia henkilöllä on omasta pätevyydestään, sitä korkeampi on hänen minäpystyvyytensä. Vaikka minäpystyvyys on alun perin viitannut tilannekohtaiseen pystyvyyden tunteeseen, on havaittu, että se voi olla myös yleisempi optimistinen tunne henkilökohtaisesta pätevyydestä, joka liittyy läheisesti motivaatioon ja saavutuksiin.²⁹ Monet tutkijat ovat havainneet yhteyden vahvan minäpystyvyyden ja syväsuuntautuneen oppimisprosessin välillä.³⁰ On myös näyttöä siitä, että ei-reflektiivistä oppimista soveltavilla opiskelijoilla on heikommat pystyvyyssuskomukset.³¹ Van Dintherin kollegoineen tekemässä³² tutkimuksessa todettiin, että minäpystyvyydellä on tärkeä ennakoiva ja välittävä rooli suhteessa opiskelijoiden oppimiseen,

27 Parpala ym. 2022.

28 Bandura 1997.

29 Esim. Chen ym. 2004; Luszczynska ym. 2005; Scholz ym. 2002.

30 Coutinho & Neuman 2008; Papinczak ym. 2008; Parpala ym. 2022; Prat-Sala & Redford 2010.

31 Papinczak ym. 2008; Parpala ym. 2022; Prat-Sala & Redford 2010.

32 Van Dintheri ym. 2011.

motivaatioon sekä menestymiseen opinnoissa.³³ Akateemisen kontekstin lisäksi pystyvyysuskomusten on havaittu olevan yhteydessä yleisemmin hyvinvointiin sekä tyytyväisyyteen elämää ja työelämää kohtaan.³⁴ Aiemmat tutkimukset ovat myös selkeästi osoittaneet positiivisen yhteyden minäpystyvyyden ja itsemyötätunnon välillä.³⁵ Tutkimusten pohjalta voidaankin todeta, että kyky suhtautua myötätuntoisesti itseä kohtaan on tärkeä elementti myös pystyvyysuskomusten ylläpitämisen kannalta erityisesti haasteita kohdattaessa. On tärkeää, että korkeakouluopetuksessa ymmärretään, miten opiskelijoiden pystyvyysuskomuksia ja itsemyötätuntoa voidaan tukea. Opettajien yksilötason itsemyötätuntoharjoituksia, joita on esitetty luvussa 4, voikin tehdä myös opiskelijoiden kanssa.

Minäpystyvyyden lisäksi opiskelijoiden oppimisprosesseja on tutkittu viime aikoina suhteessa opiskelu-uupumukseen. **Opiskelu-uupumus** voidaan määritellä kolmen ulottuvuuden kautta: uupumusasteinen väsymys (uupumuksesta johtuva kuormittunut tunne liiallisen opiskelun takia), kiynisyys (kiinnostuksen ja merkityksellisyyden puute tai välinpitämättömyyden kokemukset opiskelua kohtaan) sekä opiskeluun liittyvät riittämättömyyden tunteet.³⁶ Opiskelu-uupumuksen on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä esimerkiksi opintoihin sitoutumiseen sekä opintomenestykseen.³⁷ Opiskelu-uupumuksen on havaittu olevan yhteydessä myös opiskelijoiden oppimisen prosesseihin. Tutkimukset osoittavat, että ei-reflektiivinen oppiminen näyttää olevan vahvimmin ja positiivisesti yhteydessä kokemuksiin opiskelu-uupumuksesta, kun taas syväsuuntautunut oppiminen ja suunnitelmallinen opiskelu ovat negatiivisesti yhteydessä tällaisiin kokemuksiin.³⁸ Tämä tarkoittaa, että opiskelijoilla, joiden opiskelussa korostuu enemmän

33 Ks. myös Schunk & Pajares 2002.

34 Azizli ym. 2015; van Seggelen-Damen & van Dam 2016.

35 Liao ym. 2021; Neff, Dejjterat & Hsieh 2005; Neely ym. 2009.

36 Salmela-Aro ym. 2009.

37 Madigan & Curran 2021.

38 Asikainen ym. 2019; 2022; Asikainen & Katajavuori 2023; Parpala ym. 2022.

ei-reflektiivinen oppiminen, on suurempi riski uupua opinnoissaan. Tutkimuksissa on myös tarkasteltu erilaisten opiskeluprofiilien yhteyttä opiskelu-uupumukseen. Näiden tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia. Ei-reflektiiviset opiskelijat³⁹ sekä opiskelijat, jotka opiskelussaan hyödyntävät kaikkia oppimisprosesseja,⁴⁰ kokevat enemmän opiskelu-uupumusta kuin muut opiskelijat. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden opiskelutaidoilla on merkitystä heidän hyvinvointinsa kannalta. Tämän takia myös opetuksessa on tärkeä tukea opiskelijoiden opiskelu- ja reflektointitaitoja, koska näin voidaan vaikuttaa myös opiskelijoiden hyvinvointiin. Näitä taitoja voi tukea esimerkiksi hyödyntämällä vuorovaikutuksellista, reflektiivistä ja suunnitelmallista lähestymistapaa opettamiseen, jota on tarkemmin käsitelty luvussa 2.

OPISKELIJOIDEN ERILAISET KOKEMUKSET OPPIMISYMPÄRISTÖSTÄ

Opiskelijan oppimiseen sekä kokemuksiin oppimisympäristöstä ja opetuksesta vaikuttavat monenlaiset erilaiset tekijät, joista osa on mainittu kuvassa 1. Kuva 1 havainnollistaa myös, miten monesta eri näkökulmasta oppimista ja opiskelijan toimintaa voidaan tarkastella. Opettajan näkökulmasta kuva 1 osoittaa, että opetustilanteessa on yhtä monta tulkintaa ja kokemusta opetuksesta kuin on opiskelijoitakin.⁴¹ Joskus opiskelijan ja oppimisympäristön välille voi myös syntyä erilaisia jännitteitä, kun opiskelija yrittää sopeutua oppimisympäristöön ja opetukseen.⁴² Nämä jännitteet voivat joko tukea opiskelijan oppimista tai saattavat pahimmillaan vaikeuttaa sitä. Opettajan onkin tärkeää tunnistaa, miten eri tavoin opiskelijat opiskelevat ja tulkitsevat oppimisympäristöä, sekä lisätä

39 Asikainen ym. 2020; Asikainen & Katajavuori 2023.

40 Parpala ym. 2021.

41 Lindblom-Ylänne & Lonka 2000.

42 Vermunt & Verloop 1999.



Kuva 1. Dynaaminen oppimisympäristö (muokattu Lindblom-Ylänne & Lonka 2000).

vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa ja näin vahvistaa oppimista tukevien jännitteiden syntymistä.⁴³

Opettajan on tärkeää ymmärtää, että opiskelijoiden kokemukset oppimisympäristöstä, kuten opetuksen laadusta, vaihtelevat opiskelijan oppimisprosessien mukaan.⁴⁴ Opiskelijat, joilla korostuu syväsuuntautunut oppiminen, kokevat oppimisympäristönsä usein positiivisemmin kuin opiskelijat, joiden oppimisessa painottuu ei-reflektiivinen oppimisprosessi.⁴⁵ Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijoiden opetuksesta antama palaute heijastelee aina myös opiskelijoiden omaa oppimista eikä pelkästään opettajan opetusta. Toisaalta tämä tarkoittaa sitä, että erilaiset opiskelijat tarvitsevat erilaista tukea kokeakseen oppimisympäristön positiivisemmin ja saadakseen tukea opiskeluunsa.⁴⁶ Esimerkiksi Coertjensin kumppaneineen tekemä⁴⁷ tutkimus osoitti, että opiskelijoiden kokemukset opetuksen kiinnostavuudesta ja merkityksellisyydestä olivat yh-

43 Khan ym. 2023.

44 Parpala ym. 2010; Parpala ym. 2022.

45 Geitz ym. 2023.

46 Parpala & Hailikari 2021.

47 Coertjens ym. 2016.

teydessä suunnitelmalliseen opiskeluun ja kokemus vertaistuesta oli yhteydessä sekä suunnitelmallisuuteen että syväsuuntautuneeseen opiskeluun. Usein opiskelijat alkavat viivytellä opinnoissaan, jos he esimerkiksi kokevat tehtävät vaikeiksi ja arvioinnin liian tiukaksi, jos deadlinet ovat liian kaukana tai jos he eivät koe, että heillä on riittäviä kykyjä suoriutua kurssista.⁴⁸ Suurinta osaa opiskelijoista ja heidän erilaisia oppimisprosessejaan voidaankin tukea erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Näitä ratkaisuja voivat olla esimerkiksi osaamistavoitteiden tekeminen näkyviksi kaikille, tehtävien ja arvioinnin jakaminen ja pilkkominen pitkin kurssia sekä opiskelijoille tarjottavat mahdollisuudet keskusteluihin ja palautteen saamiseen. Erilaisia arviointikeinoja käsitellään tarkemmin luvussa 7.

OPPIMISPROSESSIEN YHTEYS OPINTOSUORITUKSIIN

Oppimisprosessien on havaittu liittyvän myös opiskelijoiden opintomenestykseen eli arvosanoihin ja opintojen etenemiseen. Useat tutkimukset viittaavat siihen, että syväsuuntautuneen lähestymistavan ja parempien oppimistulosten välillä olisi yhteys.⁴⁹ Monissa tutkimuksissa myös suunnitelmallinen opiskelu näyttyy tärkeänä opintomenestyksen ja opintojen etenemisen edistäjänä.⁵⁰ Kun katsotaan yhteyttä yksilötasolla, opiskelijaprofiilien näkökulmasta, on osoitettu, että sekä syväsuuntautuneen että suunnitelmallisen opiskelun yhdistelmä johtaa parempiin opintosuorituksiin.⁵¹ On myös näyttöä siitä, että syväsuuntautunut mutta ei-suunnitelmallinen opiskelu saattaa johtaa todennäköisemmin vaikeuksiin menestystä opinnoissa.⁵² Näiden tulosten perusteella voidaan sanoa, että syväsuuntautuneisuus ei yksistään tue opinnoissa menestymistä vaan sen tueksi tarvitaan suunnitelmallista opiskelua sekä ajan ja

48 Klingsieck 2013; Steel 2007.

49 Takase & Yoshida 2021.

50 Asikainen ym. 2013; 2019.

51 Karagiannopoulou ym. 2019.

52 Asikainen ym. 2013; Asikainen ym. 2019; Haarala-Muhonen ym. 2017.

vaivan hallintaa. Ryhmätasolla saadut ristiriitaiset tulokset siitä, miten oppimisprosessit ovat yhteydessä opintomenestykseen⁵³ saatavatkin selittyä sillä, ettei niissä ole huomioitu oppimisprosessien yhdistelmiä, jotka taas yksilötason tarkastelussa tuovat erot opintomenestyksessä esiin.⁵⁴ Tämä puolestaan korostaa sitä, miten tärkeää on ymmärtää opiskelijoiden yksilöllisiä oppimisprosesseja ja sitä, miten opettaja voi niitä tukea.

OPETTAJAN VINKKILISTA OPISKELIJOIDEN OPISKELUN TUKEMISEKSI

Seuraavaksi esitetään esimerkkejä erilaisista tavoista ymmärtää ja tukea opiskelijoiden erilaisia oppimisen prosesseja. Esimerkkien ja ohjaavien kysymysten avulla opettaja voi tukea syväsuuntautunutta opiskelua ja vähentää ei-reflektiivistä opiskelua,⁵⁵ joka kuormittaa opiskelijoita.

- Pohdi, tuleeko opetuksessasi selkeästi esille, miten opetuksesi ja opetetut sisällöt liittyvät opiskelijoiden aiempiin opintoihin? Voisiko arvioinnilla ja tehtävillä tukea sekä opiskelijan omaa ajattelua että uusien tietojen linkittymistä aiempiin tietoihin, taitoihin ja omiin kokemuksiin?
- Pohdi, miten saisit rakennettua erilaisia vuorovaikutustilanteita, joissa opiskelijat voivat saada vertaistukea ja kytkeä opittavaa tietoa omiin tietoihinsa, taitoihinsa ja kokemuksiinsa. Luo esimerkiksi tilanteita, joissa opiskelija voi jakaa ajatuksiaan sisällöistä ensin jonkun toisen opiskelijan kanssa, millä tuet myös sitä, että opiskelijat alkavat helpommin keskustella opettajan kanssa. Tämän kautta saatat myös itse saada ymmärrystä opiskelijoittesi erilaisista tavoista oppia.

53 Esim. Minbashian ym. 2004; Rytönen ym. 2012.

54 Asikainen ym. 2013; Asikainen ym. 2019; Haarala-Muhonen ym. 2017.

55 Ks. myös luku 2 ja luku 7.

- Kurssi voi tuntua hyvinkin kuormittavalta opiskelijalle, jolla korostuu ei-reflektiivinen opiskelu, jossa tieto pirstaloituu ja sitä on vaikea ymmärtää. Keskustele opiskelijoiden kanssa kuormittuneisuuden kokemuksesta ja siitä, että se saattaa vaihdella opiskelijoiden välillä. Pohdi myös, voitko helpottaa kuormittumista esimerkiksi opetettavan aineen sisällönanalyysillä. Onko opetuksessasi teemoja, jotka ovat enemmän erityistietämystä (nice to know) kuin kurssin ydinainesta (must know)? Oppimisen näkökulmasta on tärkeää, että on aikaa ajatella ja prosessoida opittavaa.
- Anna opiskelijoille mahdollisuus keskustella ääneen siitä, miten he opiskelevat opintojaksolla. Millaisia haasteita he ovat kohdanneet ja mikä on ollut kiinnostavaa ja tukenut omaa oppimista? Omien kokemusten jakaminen muiden opiskelijoiden kanssa lisää opiskelijan tietoisuutta siitä, millaiset oppimisprosessit painottuvat heidän opiskelussaan.

Seuraavien esimerkkien avulla opettaja voi tukea opiskelijoiden suunnitelmallisuutta useilla eri keinoilla.

- Keskustele opiskelijoiden kanssa läpinäkyvästi kurssin tavoitteista, aikatauluista ja tehtävien palautuspäivistä. Keskustelkaa myös siitä, miten suunnitelmallisuus voi olla haastavaa. Lisäksi voit pyytää opiskelijoita pohtimaan yhdessä, miten eri tavoin suunnitelmallisuutta voi kehittää.
- Pohdi, voisitko pilkkoa tehtäviä niin, että niitä voi suorittaa ja arviointia tehdä jo opetuksen aikana eikä vain sen jälkeen.
- Pohdi, onko opiskelijoilla mahdollisuus saada palautetta etenemisestään opetuksen aikana. Voisiko palautteen antamisessa hyödyntää vertais- tai itsearviointia? Varaa opetuksesta aikaa keskustelulle ja opiskelijoiden kysymyksille.

LÄHTEET

- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 211–217.
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29, 205–234.
- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2023). Exhausting and difficult or easy: the association between psychological flexibility and study related burnout and experiences of studying during the pandemic. *Frontiers in Education*, 8.
- Asikainen, H., Salmela-Aro, K., Parpala, A., & Katajavuori, N. (2020). Learning profiles and their relation to study-related burnout and academic achievement among university students. *Learning and Individual Differences*, 78, 101781.
- Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 82, 58–60.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational research review*, 5(3), 243–260.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman & Company.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 375–395.
- Coertjens, L., Vanthournout, G., Lindblom-Ylänne, S., & Postareff, L. (2016). Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. *Learning and Individual Differences*, 51, 69–80.
- Coutinho, S., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environment Research*, 11(2), 131–151.
- Entwistle, N. (2017). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Bloomsbury Publishing.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325–345.
- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to approaches to studying inventory across constructing groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education*, XV(1), 33–48.

- Fryer, L. K., & Vermunt, J. D. (2018). Regulating approaches to learning: Testing learning strategy convergences across a year at university. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 21–41.
- Geitz, G., Donker, A., & Parpala, A. (2023). Studying in an innovative teaching–learning environment: design-based education at a university of applied sciences. *Learning environments research*, 27(1), 17–35.
- Gijbels, D., Coertjens, L., Vanthournout, G., Struyf, E., & Van Petegem, P. (2009). Changing students' approaches to learning: a two-year study within a university teacher training course. *Educational Studies*, 35(5), 503–513.
- Haarala-Muhonen, A., Ruohoniemi, M., Parpala, A., Komulainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). How do the different study profiles of first-year students predict their study success, study progress and the completion of degrees? *Higher Education*, 74, 949–962.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Karagiannopoulou, E., Milienos, F. S., & Rentzios, C. (2022). Grouping learning approaches and emotional factors to predict students' academic progress. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(2), 258–275.
- Khan, R. A., Spruijt, A., Mahboob, U., Al Eraky, M. & van Merriënboer, J. J. (2023). A mixed-method study on student and teacher perceptions of curriculum viability inhibitors. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(1), 91–100.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.
- Liao, K. Y. H., Stead, G. B., & Liao, C. Y. (2021). A meta-analysis of the relation between self-compassion and self-efficacy. *Mindfulness*, 12(8), 1878–1891.
- Lindblom-Ylänne, S., & Lonka, K. (2000). Interaction between learning environment and expert learning. *Lifelong Learning in Europe*, 5(2), 90–97.
- Lindblom-Ylänne, S., Parpala, A., & Postareff, L. (2019). What constitutes the surface approach to learning in the light of new empirical evidence?. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2183–2195.
- Lietz, P., & Matthews, B. (2010). The effects of college students' personal values on changes in learning approaches. *Research in Higher Education*, 51, 65–87.
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M., & Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33, 88–97.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & DeJitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and identity*, 4(3), 263–287.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387–405.

- McCune, V., & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 303–310.
- Minbashian, A., Huon, G. F., & Bird, K. D. (2004). Approaches to studying and academic performance in short-essay exams. *Higher Education*, 47, 161–176.
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2008). Effects of a metacognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first-year medical course. *Advances in Health Sciences Education*, 13(2), 213–232.
- Parpala, A., & Hailikari, T. (2021). *How Can Student Experience Be Used to Raise the Academic Standards of Teaching?*. Teoksessa M. Shah, J.T.E. Richardson, A. Pabel, & B. Oliver (toim.) *Assessing and Enhancing Student Experience in Higher Education* (s.191–210). Palgrave Macmillan, Cham.
- Parpala, A., Katajavuori, N., Haarala-Muhonen, A., & Asikainen, H. (2021). How Did Students with Different Learning Profiles Experience 'Normal' and Online Teaching Situation during COVID-19 Spring?. *Social Sciences*, 10(9), 337.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010). Students' approaches to learning and their experiences of the teaching–learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 269–282.
- Parpala, A., Mattsson, M., Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Hailikari, T. (2022). Detecting the variability in student learning in different disciplines – a person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1020–1037.
- Parpala, A., Nokelainen, P., Pylväs, L. & Postareff, L. (lähetetty julkaistavaksi). Feeling the Heat? Associations between higher education teachers' approaches to teaching and physiological arousal during teaching.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Parpala, A. (2014). Explaining university students' strong commitment to understand through individual and contextual elements. *Frontline Learning Research*.
- Postareff, L., Mattsson, M., & Parpala, A. (2018). The effect of perceptions of the teaching-learning environment on the variation in approaches to learning – between-student differences and within-student variation. *Learning and Individual Differences*, 68, 96–107.
- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 283–305.
- Ruohoniemi, M., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Katajavuori, N. (2010). Relationships between students' approaches to learning, perceptions of the teaching–learning environment, and study success: a case study of third-year veterinary students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 37(3), 282–288.
- Rytkönen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Virtanen, V., & Postareff, L. (2012). Factors affecting bioscience students' academic achievement. *Instructional Science*, 40, 241–256.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 25(1), 48–57.

- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. Teoksessa A. Wigfield, & J. S. Eccles (toim.), *Development of achievement motivation* (s. 16–32). Academic Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Takase, M., & Yoshida, I. (2021). The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 836–845.
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.
- van Seggelen-Damen, I., & van Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 18–33.
- Vermunt, J. D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280.
- Virtanen, P., & Parpala, A. (2023). The role of teaching processes in turnover intentions, risk of burnout, and stress during COVID-19: A case study among Finnish University teacher educators. *Frontiers in Education*, 8.
- Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 87–101.

6 GENEERISTEN JA METAKOGNITIIVISTEN TAITOJEN TUKEMINEN OPETUKSESSA

Tarja Tuononen & Milla Räisänen

Geneeriset ja metakognitiiviset taidot on tunnistettu tärkeiksi niin opiskelussa kuin työelämässä.¹ Tutkimuksissa on havaittu, että osalla opiskelijoista on puutteita näissä taidoissa tai ne eivät kehity riittävästi korkeakouluopintojen aikana.² Näitä taitoja voi oppia, ja onkin tärkeää, että opiskelijoilla on mahdollisuus kehittää niitä opintojensa aikana. Opettajalla on tärkeä rooli näiden asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvien taitojen opettamisessa. Erityisesti metakognitiiviset taidot ovat yhteydessä myös opiskelijoiden hyvinvointiin.³ Geneerisiä ja metakognitiivisia taitoja opitaan parhaiten alakohtaisten tietojen ja taitojen rinnalla,⁴ mutta taitojen oppimista ei voi jättää yksittäisen kurssin varaan. Opettaja voi opetuksessaan tukea näiden taitojen kehittymistä monin tavoin. Käsittelemme tässä luvussa sitä, miten geneeriset ja metakognitiiviset taidot voidaan määritellä ja miten opettaja voi suunnitella ja toteuttaa opetusta, joka tukee näiden taitojen oppimista. Ymmärrys siitä, miten voi opettaa ja tukea opiskelijoiden geneeristen ja metakognitiivisten taitojen oppimista, tukee myös opettajan omaa pedagogista hyvinvointia.

1 Tuononen ym. 2022a.

2 Arum & Roksa 2011; Bovill ym. 2011; Kleemola ym. 2022; Räisänen ym. 2020b.

3 Räisänen ym. 2020b.

4 Star & Hammer 2008; Virtanen & Tynjälä 2019.

GENEERISET JA METAKOGNITIIVISET TAIDOT OSANA OPIKESKELU- JA TYÖELÄMÄTAITOJA

Geneeristen taitojen oppiminen on yksi korkeakoulutuksen keskeinen oppimistavoite alakohtaisten tietojen ja taitojen lisäksi.⁵ Geneerisille taidoille ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää tai luetteloa, joka määritteli, mitä taitoja niihin kuuluu. Useimmiten tutkimuksissa geneerisinä taitoina mainitaan kriittinen ajattelu ja tiedon analysointi, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot.⁶ Geneerisistä taidoista käytetään myös käsitteitä yleiset taidot, akateemiset taidot, akateemiset kompetenssit, siirrettävät taidot ja työelämätaidot.⁷

Geneeriset taidot ovat yhteydessä oppimisprosesseihin⁸ ja opintomenestykseen. Syväsuuntautunut oppimisprosessi on positiivisesti ja ei-reflektiivinen oppimisprosessi negatiivisesti yhteydessä geneerisiin taitoihin.⁹ Toisin sanoen pyrkimys ymmärtää asioita ja kyky muodostaa opittavista asioista kokonaisuuksia on yhteydessä korkeisiin geneeristen taitojen arvioihin. Vastaavasti jos opiskelija arvioi omat geneeriset taitonsa heikoksi, hänellä on usein myös haasteita muodostaa opittavista asioista kokonaisuuksia ja tämän takia pirstaleinen tietopohja. Oppimisprosessit ja geneeriset taidot ovatkin kietoutuneet yhteen: ollakseen syväsuuntautunut opiskelija tarvitsee esimerkiksi analysoinnin taitoja ja toisaalta syväsuuntautunut oppiminen tukee geneeristen taitojen kehittymistä.¹⁰ Tästä syystä, jotta opiskelijoiden geneeristen taitojen oppimista voidaan tukea, on tärkeä kiinnittää huomiota myös opiskelijoiden oppimisprosesseihin ja luoda edellytykset syväsuuntautuneelle oppimiselle. Kolmas lähestymistapa, suunnitelmallinen opiskelu, on myös positiivisesti yhteydessä geneerisiin taitoihin.¹¹

5 Tuononen ym. 2022a.

6 Tuononen ym. 2022a.

7 Barrie 2006; Strijbos ym. 2015; Tuononen ym. 2022a.

8 Ks. luku 5.

9 Guo 2018; Hyytinen ym. 2024; Mørk ym. 2020; Tuononen ym. 2020.

10 Tuononen ym. 2020; Nelson Laird ym. 2014.

11 Kreber 2003; Tuononen ym. 2020.

Geneeriset taidot liittyvät positiivisesti myös opintomenestykseen.¹² Esimerkiksi analysoinnin taidot ovat yhteydessä parempaan kandidaatintutkielman arvosanaan, kun taas analysoinnin ja argumentoinnin taidot ovat yhteydessä parempaan maisterintutkielman arvosanaan.¹³ Geneerisillä taidoilla on suuri merkitys myös työelämässä menestymisen kannalta. Työelämään siirryttäessä on tärkeää, että opiskelija tunnistaa omia taitojaan ja osaa sanoittaa niitä esimerkiksi työnhakutilanteessa.¹⁴ Opiskelijoilla tai valmistuneilla voi kuitenkin olla vaikeuksia tunnistaa opittuja taitoja.¹⁵ Opiskelijat toivovatkin, että opetuksessa olisi enemmän mahdollisuuksia oman ymmärryksen ja osaamisen reflektointiin.¹⁶ Oman osaamisen tunnistaminen ja sanoittaminen vaatii kykyä reflektoida eli metakognitiivista tietoisuutta.

METAKOGNITIIVINEN TIETOISUUS

Metakognitiivisella tietoisuudella tarkoitetaan opiskelijan tietoisuutta omasta oppimisestaan sekä kykyä säädellä omaa oppimista.¹⁷ Metakognitiivinen tietoisuus sisältää sekä metakognitiivisen tiedon että metakognitiiviset taidot, toisin sanoen kyvyn säädellä omaa oppimista. Tästä syystä metakognitiivista säätelyä kutsutaan myös oppimisen itsesäätelyksi. Metakognitiivista tietoa tarvitaan metakognitiivisessa säätelyssä. Metakognitiivinen tietoisuus liittyy vahvasti oppimaan oppimisen taitoihin,¹⁸ mikä on keskeistä myös asiantuntijan työssä.

Metakognitiivisessa tietoisuudessa metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan opiskelijan tietoa itsestään opiskelijana ja ymmärrystä siitä, millaisia taitoja erilaisissa tehtävissä vaaditaan sekä tietoa erilaisista oppimisstrategioista ja niiden tarkoituksenmukaisuudes-

12 Gulikers ym. 2006.

13 Tuononen & Parpala 2021.

14 Hagelin ym. 2022.

15 Tuononen ym. 2019.

16 Toom ym. 2023.

17 Schraw & Dennison 1994; Harrison & Vallin 2018; Kallio ym. 2018.

18 Pintrich 2004.

ta.¹⁹ Metakognitiivinen säätely puolestaan liittyy oman oppimisen säätelyyn. Oppimisen säätely tarkoittaa opiskelijan kykyä suunnitella omaa opiskeluaan sekä ohjata, kontrolloida ja reflektoida omaa opiskeluaan ja oppimistaan.²⁰ Metakognitiivisessa säätelyssä voidaan erottaa kolme vaihetta: 1) tehtävän analysointi, opiskelun suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen ennen opiskelua, 2) erilaisten opiskelustrategioiden käyttäminen, oppimisprosessin ohjaaminen ja kontrollointi opiskelun aikana sekä ajankäyttö ja 3) oppimisen ja opiskelun reflektointi opiskelun jälkeen.²¹ Nämä vaiheet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa siten, että opiskelijat siirtyvät eri vaiheiden välillä joustavasti edestakaisin opiskellessaan.²²

Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen säätelyssä on havaittu suuria yksilöllisiä eroja erityisesti opintojen alkuvaiheessa mutta myös myöhemmin opintojen aikana.²³ Oppimisen säätelytaidot ovat yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin, esimerkiksi koettuun opiskelu-uupumukseen.²⁴ Tutkimuksissa opiskelijat, joilla oli hyvät itsesäätelytaidot, kokivat vähemmän opiskeluun liittyvää uupumusta kuin opiskelijat, joilla oli ongelmia oppimisen säätelyssä.²⁵ Pitkittäistutkimuksessa opiskelijat, joiden uupumus pysyi korkeana tai lisääntyi opintojen aikana, kokivat enemmän ongelmia oppimisen säätelyssä kuin opiskelijat, joilla oli hyvät oppimisen säätelytaidot. Suurin osa heistä koki tarvitsevansa muiden opiskelijoiden tukea opiskelussa oppimisen säätelyn ongelmien vuoksi.²⁶ Oppimisen säätelytaidoilla on tärkeä merkitys myös opintojen etenemisen ja opintomenestyksen kannalta.²⁷

19 Kallio ym. 2018.

20 Schunk & Zimmerman 2012.

21 Zimmerman 2000; Schunk & Zimmerman 2012.

22 Pintrich, 2004; Hyytinen ym. 2021.

23 Räisänen ym. 2016; Hyytinen ym. 2021.

24 Räisänen ym. 2020a; Räisänen ym. 2020b.

25 Räisänen ym. 2020a; Räisänen ym. 2020b.

26 Räisänen ym. 2020b.

27 Hailikari ym. 2018.

Metakognitiivinen tietoisuus on vahvasti yhteydessä myös opiskelijoiden oppimisprosesseihin.²⁸ Tutkimuksessa on havaittu, että suunnitelmallisilla ja syväsuuntautuneilla opiskelijoilla on parempi tietoisuus omasta oppimisestaan ja he pystyvät myös säätelemään oppimistaan paremmin verrattuna ei-suunnitelmallisiin ja syväsuuntautuneisiin opiskelijoihin.²⁹ Tulokset osoittavat, että pelkkä syväsuuntautunut oppiminen ei tue metakognitiivista tietoisuutta. Sen lisäksi tarvitaan suunnitelmallista opiskelua. Lisäksi erilaiset opiskelijat voivat tarvita erilaista tukea metakognitiivisen tietoisuuden kehittämiseksi. Osa opiskelijoista voi tarvita tukea oppimiseen liittyvän tiedon ja tietoisuuden kehittymiseen, osa oppimisprosessin säätelyyn ja osa molempiin.

GENEERISTEN JA METAKOGNITIIVISTEN TAITOJEN TUKEMINEN OPETUKSESSA

Konstruktiivisen linjakkuuden³⁰ periaatteiden mukaisesti geneeriset taidot tulisi sisällyttää osaamistavoitteisiin, opetus- ja oppimismenelmiin sekä arviointiin.³¹ Geneeriset taidot on hyvä kirjoittaa näkyviin osaamistavoitteisiin. Opettajan on tärkeä pohtia ja tehdä näkyväksi, millaisia alakohtaisia tietoja ja taitoja sekä geneerisiä taitoja opiskelijan tulee osata kurssin jälkeen. Nämä tavoitteet olisi hyvä käydä läpi kurssin alussa opiskelijoiden kanssa. Tämä tukee opiskelijoiden oppimista, koska tällöin he ovat tietoisia siitä, mitä heidän odotetaan osaavan kurssin päätyttyä. On tärkeää, että tavoitteet ovat mahdollisimman konkreettisia ja realistisia. Selkeät osaamistavoitteet tukevat myös säätelytaitojen kehittymistä. Opettaja voi kannustaa opiskelijoita asettamaan myös omia tavoitteitaan opiskelulle. Opiskelijat tarvitsevat konkreettisia neuvoja, miten asettaa omia tavoitteita sekä suunnitella, ohjata ja reflektoida omaa opiskeluaan

28 Ks. luku 5.

29 Tuononen ym. 2022b.

30 Ks. luku 7.

31 Biggs & Tang 2011

ja oppimistaan, etenkin opiskelun alkuvaiheessa mutta myös myöhemmin opiskelun eri vaiheissa.

Geneeristen taitojen oppimista voidaan tukea opetus- ja oppimisympäristöllä sekä kyseisten taitojen kehittymistä tukevilla oppimistehtävillä. Aktivoivat oppimismenetelmät ja yhteistoiminnallinen oppiminen, jotka korostavat opiskelijan aktiivista roolia ja vuorovaikutusta oppimisessa, tukevat myös geneeristen taitojen oppimista.³² Esimerkiksi käänteinen opetus,³³ ongelmalähtöinen oppiminen³⁴ ja yhteistoiminnallinen oppiminen³⁵ ovat yhteydessä geneeristen taitojen oppimiseen tai opiskelijoiden kokemuksiin geneeristen taitojen oppimisesta. Tukemalla syväsuuntautunutta oppimista, kiinnostusta ja opintoihin kiinnittymistä opettaja voi tukea myös geneeristen taitojen oppimista.³⁶ Esimerkiksi linkittämällä opittavia asioita kokonaisuuksiksi ja tuomalla esiin käytännön esimerkkejä opettaja voi tukea kiinnostusta ja pohdintaa sekä ymmärrystä painottavaa oppimista, mikä edistää myös oppimisen säätelytaitojen kehittymistä.

Opettaja voi tukea metakognitiivisen tietoisuuden kehittymistä ohjaamalla opiskelijoita tarkastelemaan ja reflektoimaan tietoisesti omaa oppimistaan. Reflektion avulla opiskelijat tulevat tietoisiksi omista oppimisprosesseistaan. Viime vuosina on alettu puhua enemmän myös oppimisen yhteissäätelystä, jossa opiskelijat säätelävät oppimista yhdessä.³⁷ Opiskelijat voivat yhdessä opiskelemalla myös kehittää oppimisen säätelytaitoja. Tutkimuksissa on havaittu, että oppimisen yhteissäätely on tärkeää erityisesti niille opiskelijoille, joiden oppimisen säätelytaidot ovat heikot.³⁸ Oppimisen säätelytaitojen kehittymiseksi on tärkeää, että opiskelijoilla on mahdollisuuksia opiskella yhdessä. Oppimisen kannalta olennaista on myös

32 Tuononen ym. 2022; Räisänen ym. 2022; Virtanen & Tynjälä 2019.

33 Ks. luku 9.

34 Barrett & Moore 2011.

35 Canelas ym. 2017; Deep ym. 2019; Guo 2019.

36 Guo 2018; Tuononen ym. 2022.

37 Räisänen ym. 2020b; Saariaho ym. 2018.

38 Räisänen ym. 2020b.

se, että tehtävät ovat tarpeeksi haasteellisia, jolloin ne edellyttävät aitoa yhteistyötä.

Arvioinnilla ja palautteella on keskeinen merkitys geneeristen taitojen oppimisessa, koska ne tukevat muun muassa reflektiotaitojen kehittymistä. On tärkeää, että geneeriset taidot ja niiden kehittyminen huomioidaan arviointikriteereissä. Jos opiskelijoilla on kurssilla kirjoitustehtävä, sen arvioinnissa on merkityksellistä huomioida sisällön lisäksi esimerkiksi kirjoituksen rakenne, tekstin sujuvuus ja lähteiden käyttö. Lisäksi formatiivinen arviointi eli oppimisprosessin aikainen arviointi ja palaute tukee geneeristen taitojen kehittymistä ja antaa opiskelijalle ja opettajalle palautetta osaamisen tasosta. Opetuksessa voi hyödyntää myös itse- ja vertaisarviointia, jotka tukevat reflektointitaitojen kehittymistä sekä oman osaamisen tunnistamista ja oppimista.³⁹ Itse- ja vertaisarvioinnin taitoja täytyy kuitenkin harjoitella, ja on tärkeää, että opiskelijat tietävät selkeät arviointikriteerit, joiden avulla he arvioivat. Arvioinnin taidot voidaan nähdä geneerisinä taitoina, jotka ovat tärkeitä myös asiantuntijatyössä.

Linjakkaasti suunniteltu opetus, jossa on selkeät osaamistavoitteet ja niitä tukevat opetus- ja arviointimenetelmät, auttavat myös opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mikä tukee opettajan pedagogista hyvinvointia.

VINKKEJÄ OPETUKSEN SUUNNITTELUUN: GENEERISTEN JA METAKOGNITIIVISTEN TAITOJEN OPPIMISEN TUKEMINEN

Seuraavien kysymysten avulla opettaja voi suunnitella ja pohtia omaa opetustaan siten, että se tukee geneeristen taitojen ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Kaikkia kohtia ei välttämättä tarvitse huomioida yhdellä kurssilla.

39 Crisp 2012; Hortigüela 2019.

Osaamistavoitteet:

- Näkyvätkö geneeriset taidot kurssin osaamistavoitteissa ja onko ne kuvattu selkeinä ja konkreettisina osaamisen kuvauksina? Esimerkiksi: opiskelija osaa ryhmätyötaitoja eli hän osaa toimia ryhmän jäsenenä.
- Onko opiskelijalla mahdollisuus muodostaa omia tavoitteita yleisten osaamistavoitteiden puitteissa sekä tavoitteita omalle opiskelulle?
- Ovatko tavoitteet konkreettisia ja realistisia?

Oppimis- ja opetusmenetelmät:

- Edellyttääkö kurssin tehtävien tekeminen geneerisiä taitoja?
- Edellyttävätkö kurssin tehtävät reflektointia?
- Tukevatko kurssin tehtävät kokonaisuuksien muodostamista ja uusien tietojen yhdistämistä aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin?
- Edellyttääkö kurssin suorittaminen opiskelua koko kurssin ajan? Onko isommat työt jaettu pienempiin osiin ja aikataulutettu?

Arviointi:

- Huomioidaanko osaamistavoitteet ja geneeriset taidot kurssin arvioinnissa?
- Saavatko opiskelijat kurssin aikana palautetta opettajalta ja/tai vertaisilta?
- Arvioiko opiskelija omaa osaamistaan kurssin aikana tai sen lopussa?

LÄHTEET

- Arum, R., & Roksa, J. (2011) *Academically adrift. Limited learning on college campuses*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barrett, T., & Moore, S. M. (2011). *New approaches to problem-based learning*. New York: Routledge.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215–241.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Bovill, C., Bulley, C.J., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education* 16(2), 197–209.
- Canelas, D., Hill, J., & Novicki, A. (2017). Cooperative learning in organic chemistry increases student assessment of learning gains in key transferable skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 441–456.
- Deep, S., Salleh, B. M., and Othman, H. (2019). Study on problem-based learning towards improving soft skills of students in effective communication class. *Int. J. Innov. Learn.* 25, 17–34.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., Kirshner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381–400.
- Guo, J. (2019). The use of an extended flipped classroom model in improving students' learning in an undergraduate course. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 362–390.
- Guo, J. (2018). Building bridges to student learning: perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 195–208.
- Hagelin, A., Carver, E., & Lindholm, J. (2022). Helsingin yliopiston maisteriuraseurantaraportti. Vuosina 2003–2016 valmistuneet. Helsingin yliopisto. https://www.helsinki.fi/assets/drupal/2022-09/01_HelsinginYliopisto_2003-2016_maisteri.pdf
- Hailikari, T., Tuononen, T., & Parpala, A. (2018). Students' experiences of the factors affecting their study progress: differences in study profiles. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 1–12.
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13, 15–38.
- Hortigüela Alcalá, D., Palacios Picos, A., & López Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment of the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933–945.
- Hyttinen, H., Tuononen, T., & Haarala-Muhonen, A. (2024). Learning profiles and their relation to the experiences of learning generic skills at the end of the first year of university study. *Frontiers in Education*, 8.

- Hyytinen, H., Ursin, J., Silvennoinen, K., Kleemola, K., & Toom, A. (2021). The Dynamic Relationship between Response Processes and Self-Regulation in Critical Thinking Assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 71.
- Kallio, H., Virta, K., & Kallio, M. (2018). Modelling the Components of Metacognitive Awareness. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 9–122.
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2022). Exploring internal structure of a performance-based critical thinking assessment for new students in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 556–569.
- Kreber, C. (2003). The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. *Higher education research & development*, 22(1), 57–75.
- Mørk, G., Magne, T. A., Carstensen, T., Stigen, L., Åsli, L. A., Gramstad, A., & Bonsaksen, T. (2020). Associations between learning environment variables and students' approaches to studying: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–8.
- Nelson Laird, T. F., Seifert, T., Pascarella, E. T., Mayhew, M. J., & Blaich, C. F. (2014). Deeply affecting first-year students' thinking: Deep approaches of learning and three dimensions of cognitive development. *The Journal of Higher Education*, 85(3), 402–432.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Räisänen, M., Pyörälä, E., & Tuononen, T. (2022). What factors of the teaching and learning environment support the learning of generic skills? First-year students' perceptions in medicine, dentistry and psychology. *Frontiers in Education*, 7.
- Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2020a). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. *Active Learning in Higher Education*, 21(3), 173–188.
- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2020b). Students' experiences of study-related exhaustion, regulation of learning, peer learning and peer support during university studies. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1135–1157.
- Räisänen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281–288.
- Saariha, E., Anttila, H., Toom, A., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Student teachers' emotional landscapes in self- and co-regulated learning. *Teachers and Teaching*, 24(5), 538–558.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. *Handbook of Psychology*, Second Edition, 7.
- Star, C., & Hammer, S. (2008). Teaching generic skills: eroding the higher purpose of universities, or an opportunity for renewal? *Oxford Review of Education* 34(2), 237–251.

- Strijbos, J., Engels, N., & Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: a review study. *Educational Research Review*, 14, 18–32.
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahvtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://karvi.fi/publication/korkeakoulupedagogiikan-tila-ja-uudistaminen-arviointi/>
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022a). Systematic review of learning generic skills in higher education – enhancing and impeding factors. *Frontiers in Education*, 7.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M., Hailikari, T., & Parpala, A. (2022b). Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles. *Metacognition and Learning*, 18, 37–54.
- Tuononen, T., & Parpala, A. (2021). The role of academic competences and learning processes in predicting Bachelor's and Master's thesis grades. *Studies in Educational Evaluation*, 70.
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2020) Complex interrelations between academic competences and students' approaches to learning – mixed-methods study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1080–1097.
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life - An exploration of graduates' perceptions of their academic competences. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell, & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions - Theory and Research*. Routledge: Taylor & Francis Group, 238–253.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*, 13–39. San Diego, CA: Academic Press.

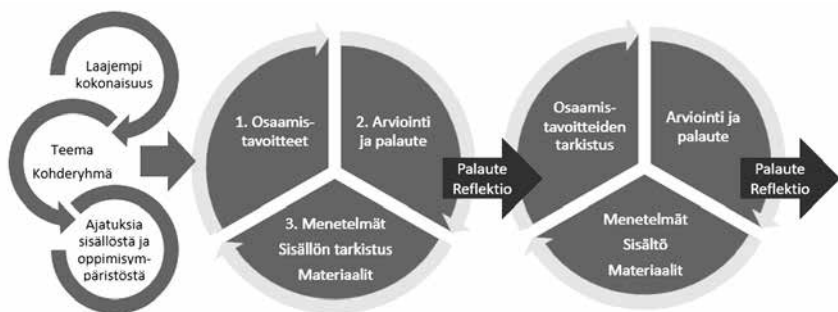
7 KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS OPETUKSEN SUUNNITTELUN TYÖKALUNA

Telle Hailikari, Juulia Lahdenperä & Viivi Virtanen

Korkeakouluopettajia askarruttaa usein se, miten he voisivat tukea opiskelijan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Nykykäsityksen mukaan oppiminen nähdään opiskelijan omana aktiivisena tiedon rakentamisena ja sitoutumisena opiskeluun. Kuinka siis suunnitella opetus siten, että se tukee opiskelijan syvällistä ja samalla kestävästä oppimista? Keskeinen työkalu opetuksen suunnittelun ja arvioinnin kehittämiseen on konstruktivisen linjakkuuden periaate. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että konstruktivisen linjakkuuden avulla voidaan tehokkaasti tukea opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä parantaa heidän oppimistuloksiaan. Saavutettava, linjakas opetus voidaan nähdä perustana opiskelukyvyyn ja pedagogisen hyvinvoinnin edistämisessä. Kuvailimme tässä luvussa, mitä konstruktivisella linjakkuudella tarkoitetaan ja mitkä ovat sen keskeiset osa-alueet. Erityisesti keskiössä on arviointi ja sen merkitys opetuksen suunnittelussa.

KONSTRUKTIIVINEN LINJAKKUUS OPETUKSEN SUUNNITTELUN TYÖKALUNA

Konstruktivisella linjakkuudella tarkoitetaan osaamisperustaista lähestymistapaa opetuksen suunnitteluun, jossa opetuksen suunnittelun pohjan muodostavat tarkkaan määritellyt osaamistavoitteet. Opetus- ja arviointimenetelmät suunnitellaan näiden osaamistavoitteiden pohjalta tukemaan niiden saavuttamista. Sana *linjakkuus* viittaa näiden opetuksen eri osatekijöiden yhteensopivuuteen ja siihen,



Kuva 1. Linjakkaan opetuksen suunnitteluprosessi.

että ne yhdessä suuntaavat opetusta samansuuntaisesti kohti syvälistä oppimista. *Konstruktiivinen* puolestaan viittaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opiskelija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana ja jonka oppiminen rakentuu aina aiemman osaamisen päälle.¹ Tällainen opiskelijakeskeinen ja osaamisperustainen tapa suunnitella opetusta muodostaa keskeisen periaatteen koko konstruktiiviselle linjakkuudelle: opiskelijan toiminta nostetaan keskiöön ja mietitään, mitä nimenomaan opiskelijan tulee tehdä oppiakseen ja saavuttaakseen osaamistavoitteet. Opiskelijan nostaminen keskiöön ja opiskelijan aktiivisen oppimisen tukeminen asettaa uudenlaisen lähtökohdan opetuksen suunnittelulle. Konstruktiivisesti linjakas opetuksen suunnittelu voidaankin nähdä vastakohtana perinteiselle, opetettavan sisällön roolia korostavalle sisältökeskeiselle² tavalle suunnitella opetusta. Kuva 1 havainnollistaa linjakkaan opetuksen suunnitteluprosessia.

Linjakkaassa opetuksen suunnittelussa on kolme keskeistä vaihetta: 1) osaamistavoitteiden määrittely, 2) osaamistavoitteiden kanssa linjassa olevan arvioinnin suunnittelemine ja kriteerien laatiminen ja 3) osaamistavoitteita tukevien oppimis- ja opetusmenetelmien suunnittelemine. Ensimmäisessä vaiheessa määritellään,

1 Biggs 1996.

2 Ks. luku 2.

mitä opiskelijoiden tulisi osata opintojakson tai kurssin jälkeen ja miten tämä osaaminen ilmenee. Opetusta lähdetään siis suunnittelemaan niin sanotusti takaperin. Kun osaamistavoitteet on määriteltä, siirrytään toiseen vaiheeseen, jossa on keskeistä miettiä, miten suunnitella arviointi siten, että se kohdistuu nimenomaan osaamistavoitteisiin ja tukee opiskelijan osaamistavoitteiden saavuttamista. Arvioinnilla ja sen huolellisella suunnittelulla on tutkimusten mukaan suurin yksittäinen vaikutus opiskelijan oppimiseen,³ siksi siihen on kiinnitettävä erityisen paljon huomiota. Vaiheessa kolme tulee miettiä, mitkä opetusmenetelmät, -sisällöt ja -materiaalit tukevat parhaiten osaamistavoitteiden saavuttamista. Oleellista on miettiä, mitkä opetusmenetelmät ja -materiaalit soveltuvat parhaiten nimenomaan oman opintojakson osaamistavoitteiden saavuttamiseksi, ja ottaa ne lähtökohdaksi opetusmenetelmien valinnalle.

Linjakasta opetuksen suunnittelua voidaan kuvan 1 mukaisesti kuvata jatkuvana syklinä, jossa opettaja kerää palautetta pitämältään opintojaksolta, reflektoi saamaansa palautetta ja hyödyntää sitä tulevan opintojakson suunnittelussa. Keskeinen kysymys oman opetuksen kehittämiseksi on suunnitella, miten ja minkälaista palautetta opiskelijoilta voi kerätä opintojaksosta. Opiskelijoilta kerätyn palautteen tulee olla monipuolista, jotta se aidosti hyödyttää opettajaa. Perinteisesti kurssitason palautetta on kerätty erilaisilla kyselylomakkeilla, jotka usein keskittyvät opiskelijan tyytyväisyyteen.⁴ Tällainen palaute ei kuitenkaan usein ole kovin luotettavaa eikä tarjoa riittävästi tietoa opintojakson kehittämiseen.⁵ On tärkeää, että palautetta kerätessä huomioidaan myös opiskelijan oppiminen ja palautetta kerätään myös laadullisin keinoin, esimerkiksi palautekustelujen avulla.⁶

3 Struyven ym. 2005; Brown 1997.

4 Harvey 2003; Richardson 2005.

5 Parpala & Hailikari 2021.

6 Kember 2000; Richardson 2005, ks. myös luku 17.

OSAAMISTAVOITTEET OPETUKSEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTANA

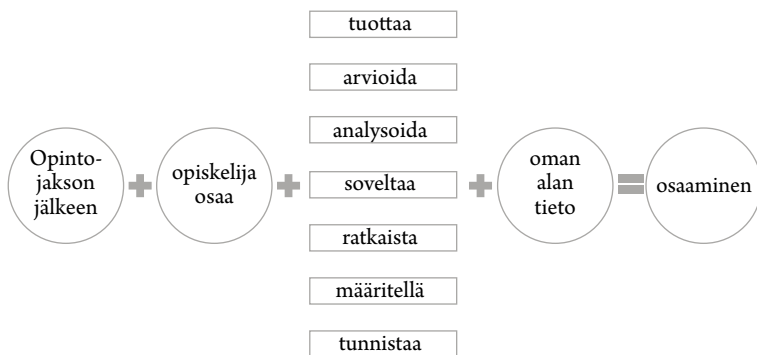
Osaamistavoitteet ovat keskeinen lähtökohta konstruktiivisen linjakkuuden mukaiselle opetuksen suunnittelulle.⁷ Osaamistavoitteet on määritelty jo opetussuunnitelmassa, ja on tärkeää, että opettaja on perehtynyt niihin ja on tietoinen niistä. Yksittäinen opintojakso on aina osa laajempaa kokonaisuutta ja opintosuunnitelmaa, jonka tavoitteena on kehittää tiettyjä kompetensseja. On tärkeää, että opettaja on tietoinen, mikä on juuri oman opintojakson rooli laajemmassa kokonaisuudessa ja mitä kompetensseja sen on tarkoitus kehittää, samoin kuin mitä osaamista kohderyhmällä oletetaan jo olevan opintojaksolle tultaessa. Vaikka osaamistavoitteet on määritelty jo opetussuunnitelmassa, niitä on usein tarpeellista vielä tarkentaa ja selkiyttää sekä itselle että opiskelijoille. Oleellista on ymmärtää, mitkä ovat ne keskeiset tiedot ja taidot, jotka opiskelijan tulisi osata ja hallita opintojakson jälkeen pystyäkseen etenemään opinnoissaan. Osaamistavoitteet tulee käydä läpi opiskelijoiden kanssa heti opintojakson alussa ja näin auttaa opiskelijoita näkemään opintojakson merkitys laajemmassa koulutusohjelmassa ja kompetenssien kartuttamisessa.

Millaisia sitten ovat hyvät osaamistavoitteet? Osaamistavoitteiden tulee olla konkreettisia oppimisen kuvauksia, jotka antavat suunnan opiskelulle ja arvioinnille ja jotka määrittävät, mitä opiskelijan odotetaan osaavan opintojakson päätteeksi.⁸ Osaamistavoitteita voi lähteä miettimään tietojen, taitojen ja asenteiden kautta. Yhä enenevässä määrin osaamistavoitteissa tulee huomioida myös geneeriset taidot ja työelämätaidot eli taidot, joiden tulisi kehittyä opintojen aikana.⁹ Näitä voivat olla esimerkiksi kriittisen ajattelun taidot, vuorovaikutustaidot ja esiintymistaidot. Usein opettajilla saattaa olla jo selkeä ajatus siitä, minkä taitojen hän toivoisi opiskelijoilla kehittyvän opintojakson aikana. On kuitenkin tärkeää

7 Biggs & Tang 2011.

8 Biggs & Tang 2011.

9 Baartman ym. 2006; katso myös luku 6.



Kuva 2. Osaamistavoitteiden muotoilu (mukaillen Hemminki ym. 2013).

tehdä nämä taidot näkyviksi ja osaksi osaamistavoitteita sekä ottaa ne myös osaksi arviointia.

Hyvin kirjoitettu osaamistavoite on aktiivinen eli sisältää jonkinlaisen verbin, joka kuvaa, mitä opiskelijan tulee osata opintojakson lopussa, ja joka selventää opiskelijalle, millaista osaamista tavoitellaan.¹⁰ Osaamistavoitteiden muotoilua havainnollistetaan kuvassa 2. Osaamistavoitteet tulee laatia siten, että ne ohjaavat suoraan arvioinnin suunnittelua eli arvioinnin tulee kohdistua osaamistavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Osaamistavoitteita, arviointia ja arviointikriteereitä onkin syytä työstää rinnakkain jo suunnitteluvaiheessa.

ARVIOINTI JA PALAUTTEEN ANTAMINEN

Arviointi ja sen suunnitleminen on keskeinen osa linjakasta opetuksen suunnittelua. Arviointimenetelmiä ei voi kehittää muusta opetuksesta irrallaan, vaan arvioinnin tulee alusta asti olla keskeinen osa opetuksen suunnittelua. Arviointi muodostaa opintojaksolla oman piilo-opetussuunnitelmansa, koska se ohjaa enemmän kuin mikään muu tekijä opiskelijoiden opiskelua ja oppimista, ja opis-

¹⁰ Biggs & Tang 2011.

kelijat suuntaavat omaa oppimistaan arvioinnin mukaisesti.¹¹ Arvioinnin avulla voidaan tehokkaasti suunnata opiskelijan oppiminen asioihin, joita hänen tavoitellaan oppivan. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää, että arviointi on linjassa osaamistavoitteiden kanssa eikä ohjaa opiskelijan oppimista eri suuntaan kuin on tavoiteltu. Tämä onkin suurin haaste linjakkaassa opetuksen suunnittelussa. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat näkevät arvioinnin usein erillisenä osana opetus-oppimisprosessia.¹² Vaikka opintojakso olisi huolellisesti suunniteltu osaamistavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen osalta, arviointi saatetaan nähdä asiana, joka tapahtuu vasta oppimisprosessin jälkeen. Arviointi tulee kuitenkin nähdä oleellisena osana koko opetus-oppimisprosessia ja ottaa se koko opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Kärjistäen voidaankin sanoa, että jos haluaa muuttaa opiskelijan oppimista, pitää muuttaa arviointia.¹³

Arvioinnilla on erilaisia tavoitteita.¹⁴ Perinteisesti arviointi nähdään opintojakson lopussa tapahtuvana summatiivisena ja kontrolloivana arviona, jonka tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat ovat oppineet tavoitellut asiat. Vaikka tällaisella arvioinnilla on vielä paikkansa, se ei voi olla ainoa arviointimuoto opintojaksolla, koska se pahimmillaan ohjaa opiskelijoita pintapuoliseen pönttämiseen ja suorituskeskeisyyteen.¹⁵ Arviointi nähdäänkin nykyään keskeisenä keinona tukea ja ohjata opiskelijoiden oppimista ja antaa opiskelijoille palautetta omasta oppimisestaan jo oppimisprosessin aikana (*assessment for learning*).¹⁶ Tällaista opintojakson aikana tapahtuvaa arviointia kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi. Formatiiivista eli jatkuvaa arviointia voidaan kutsua opettajan ja opiskelijan väliseksi motivoivaksi ja vuorovaikutukselliseksi arvioinniksi, jossa tavoitteena on tukea opiskelijoiden oppimista ja antaa opiskelijoille

11 Struyven ym. 2005.

12 Postareff ym. 2012; Parpala & Lindblom-Ylänne 2007.

13 Brown ym. 1997.

14 Virtanen ym. 2015.

15 Struyven ym. 2005, ks. myös ei-reflektiivinen opiskelu luvusta 5.

16 Boud 2000.

välipalautetta, jonka avulla he voivat kehittää omaa suoriutumistaan suhteessa tavoitteisiin. Aina opettajan ei tarvitse olla se, joka antaa palautetta, vaan formatiivisessa arvioinnissa voidaan hyödyntää myös vertais- ja itsearviointia. Valmistumisen jälkeen opiskelijoiden keskeinen työelämätaito on kyky arvioida sekä itseään että muita, ja on tärkeää, että arvioinnin avulla tuetaan tällaisten taitojen oppimista. Ollakseen kestävä, arvioinnin tulisi tukea opiskelijoiden taitojen kehittymistä yli opintojaksorajojen.¹⁷

Arviointia suunniteltaessa on otettava huomioon myös autenttisuuden ja inklusiivisuuden periaatteet. Autenttisuudella tarkoitetaan arviointia, jossa opiskelijat käyttävät samoja tietoja, taitoja ja välineitä, joita he tarvitsevat tulevaisuuden ammateissaan.¹⁸ Tällöin on keskeistä miettiä, millainen arviointi on autenttista juuri omalla alalla ja mitä ja miten tulisi arvioida, jotta autenttisuuden periaate toteutuisi. Inklusiivisuuden periaate puolestaan sisältää ajatuksen siitä, että arvioinnin tulisi olla saavutettavaa kaikille. Korkeakouluissa on vielä matkaa yhdenvertaisuuteen etenkin arvioinnissa.¹⁹ On tärkeää kehittää arviointikulttuuria joustavamaksi ja jokaisen yksilöllistä oppimista tukevaksi. Arvioinnin suunnittelussa tulee huomioda aina erilaiset ja moninaiset tavat oppia ja kuulua yhteisöön.²⁰ Keinot, joilla arviointia voidaan kehittää nykyistä inklusiivisemmaksi, voivat olla yksinkertaisiakin, esimerkiksi joustavuus suoritustavoissa ja vaihtoehtoisuus tai monimuotoisuus osaamisen osoittamisessa.²¹

Aito opiskelijakeskeisyys pääsee oikeuksiinsa vasta siinä vaiheessa, kun myös arviointimenetelmät ovat linjakkaasti opiskelijakeskeisiä. Tänä päivänä arviointi on edelleen hyvin opettaja-johtoista: opettajat päättävät, mitä, milloin ja miksi arvioidaan, ja opiskelijat ovat arvioinnin kohteita. Tällöin kuitenkin opiskelijoilta

17 Boud & Falchikov 2006

18 Gulikers ym. 2004

19 Nieminen 2022.

20 Nieminen 2022.

21 Pesonen & Nieminen 2021.

evätään tärkeä oppimistilaisuus.²² Opiskelijoiden osallistaminen arviointiin kehittää samalla myös heidän tärkeitä tulevaisuuden taitojaan. Osallistaminen voi olla eriasteista, ja se voi vaihdella esimerkiksi arviointikriteerien yhteisestä läpikäynnistä itse- ja vertaisarviointimenetelmien käyttämiseen ja arvioinnin yhteissuunnitteluun.²³ Tärkeintä kuitenkin on, että opiskelijat sitoutetaan mukaan arviointiin alusta asti ja arviointi tukee oppimista.

OPPIMIS- JA OPETUSMENETELMÄT

Konstruktiivisen linjakkuuden määritelmään kuuluu keskeisesti opiskelijoiden syväsuuntautuneen opiskelun tukeminen.²⁴ Opiskelijoiden syväsuuntautunutta opiskelua voidaan pyrkiä tukemaan erilaisilla opiskelijakeskeisillä ja vuorovaikutteisilla menetelmillä.²⁵ Opettajan keskeinen tehtävä on luoda oppimisympäristö, jonka opetus- ja työskentelytavat tukevat opiskelijoiden aktiivisuutta ja osaamistavoitteiden saavuttamista. Valittujen oppimistehtävien ja muiden aktiviteettien tulee aina pohjautua sille, mitä osaamista opintojaksolla kulloinkin tavoitellaan.

Opettajat turvautuvat usein opetusmenetelmiin, jotka ovat heille itselleen tuttuja tai jotka he ovat aiemmin todenneet toimiviksi.²⁶ Opetusmenetelmien valintaa tulisi kuitenkin aina ohjata tarkoituksenmukaisuus osaamistavoitteiden kannalta sekä linjakkuus osaamistavoitteiden, arvioinnin ja menetelmien välillä. Ei ole olemassa ”menetelmäpankkia”, joka sopisi kaikille kaikissa opetustilanteissa. Opettaja voi kuitenkin pedagogisilla valinnoillaan ”pakottaa” opiskelijat oppimaan ja olemaan aktiivisia koko kurssin ajan, esimerkiksi käyttämällä käänteisen oppimisen menetelmiä,²⁷ keskusteluja, pienryhmätöitä tai ongelmalähtöisen oppimisen menetelmiä.²⁸

22 Matthews ym. 2021.

23 Handley & Williams 2011; Rust & O'Donovan 2003.

24 Biggs 1996, ks. myös luku 5.

25 Struyven ym. 2005, ks. myös luku 2.

26 Biggs & Tang 2011

27 Ks. luku 9.

28 Barret & Moore 2011

Tämä tuli selkeästi esiin tutkimuksessa, jossa tutkittiin linjakkuuden vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen.²⁹ Opetus, joka on suunniteltu siten, että se ohjaa opiskelijat opiskelemaan koko kurssin ajan, tukee vahvasti opiskelijoiden oppimista. Esimerkiksi kurssilla, jonka opetus oli suunniteltu siten, että opiskelijalla oli koko kurssin ajan aktiivinen rooli ja jossa käytettiin käänteisen oppimisen elementtejä, oppimistulokset olivat parempia.³⁰ Käänteisellä oppimisella³¹ tarkoitetaan, että opiskelijat lukivat materiaaleja ennen luennoille tuloaan ja aiheista keskusteltiin ja niihin syvennyttiin yhdessä luennoilla. Näin opiskelijat joutuivat ottamaan aktiivisen roolin ja omistajuuden oppimiseensa. Vastaavasti kurssilla, jossa opetus oli pitkälti luennointia ja aktiviteetteihin osallistuminen vapaaehtoista ja oppimista arvioitiin vain lopputentillä, opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen oli vähäistä ja oppimistulokset jäivät siten myös huonommiksi. Opetus tulee siis suunnitella siten, että opiskelijan aktiivinen toiminta nostetaan keskiöön ja opiskelija on hyvántahtoisesti pakotettu ottamaan aktiivista roolia koko kurssin ajan.

Erityisesti koronapandemian jälkeen opiskelijoita on hyvä motivoida erikseen osallistumaan kontaktiopetukseen. Kun kokoonnutaan yhteen, on hyvä hyödyntää ryhmän läsnäoloa esimerkiksi pari- tai ryhmätyöskentelyn ja interaktiivisuuden muodossa. Luento-opetustakin voi kehittää vuorovaikutteisemmaksi esimerkiksi välipohdintojen, pariporinoiden tai pienten interaktiivisten kyselyjen tai äänestysten avulla. Opettaja voi myös pohtia, voisiko luennon videoida ja antaa opiskelijoille katsottavaksi ajasta ja paikasta riippumatta ja keskittyä kontaktiopetuksessa asioiden syventämiseen ja pohtimiseen yhdessä.

Opettajat painivat usein sisällön rajaamisen kanssa. Sisällön suunnittelu alkaa aina osaamistavoitteista: mikä on se tärkein osaamistavoitteiden mukainen sisältö, joka opintojaksolle tulisi sisällyttää. Opettajana on aina hyvä muistaa, että on parempi käsitellä

29 Hailikari ym. 2022

30 Hailikari ym. 2022

31 Ks. myös luku 9.

syvällisesti joitakin keskeisiä asioita kuin käsitellä monia asioita pintapuolisesti. Ydinainesanalyysin avulla opettaja voi tarkemmin analysoida, mikä on opintojaksolla sitä kaikkein oleellisinta tietoa. Ydinaineisanalyysissä tehdään usein jako *ydinaineksen* (*must know*), *täydentävän tietämyksen* (*should know*) ja *erityistietämyksen* (*nice to know*) välillä. Ydinaines on sisältöä, joka jokaisen on välttämätöntä hallita omaksuttaessa uutta tietoa. Tavoitteena on, että kaikki opiskelijat hallitsevat ydinaineksen opintojakson päätteeksi. Täydentävä tietämys on oman alan erikoistietoa ja tietoa siitä, miten sitä sovelletaan. Täydentävä tieto on usein tärkeää oman alan ymmärryksen kannalta, mutta ei yhtä välttämätöntä hallita, ainakaan ydinaineksen kustannuksella. Erityistietämyksellä taas tarkoitetaan sisältöä, joka saattaa olla yksityiskohtaistakin ja syventää oman alan osaamista mutta joka voidaan jättää opiskelijan oman harrastuneisuuden varaan. Ydinainesanalyysi auttaa opettajaa hahmottamaan opintojakson sisältöä suhteessa opintojakson työmäärään. Yksi opintopiste vastaa noin 27:ää tuntia työtä. Useat eri oppilaitokset tarjoavat opintopistelaskureita avuksi määrittelemään opintojakson työmäärää.

Inspiraatiota opetusmenetelmien ja arvioinnin kehittämiseen voi hakea esimerkiksi Yliopistopedagogiikka-lehden Kehittämiset ja kokeilut -osastolta sekä alakohtaisista korkeakoulupedagogiikan julkaisuista.

KÄYTÄNNÖN ESIMERKKI ARVIOINNIN KEHITTÄMISESTÄ

Eräs esimerkki arvioinnin kehittämisestä tulee Helsingin yliopiston matematiikan ja tilastotieteen osastolta. Osastolla vuonna 2016 käynnistetty Digital Self-Assessment eli digitaalisen itsearvioinnin projekti DISA³² muutti matematiikan kandidaiheen massakursien arviointia merkittävästi opiskelijakeskeisempään suuntaan. DISA-projekti toteutettiin osana Kisällioppimisen menetelmää,³³

32 Ks. mm. Häsä ym. 2021.

33 Ks. mm. Rämö ym 2019.

Aihealue	Arvosanaan 1–2 riittävät taidot	Arvosanaan 3–4 riittävät taidot	Arvosanaan 5 riittävät taidot
Matriisit	Osaan suorittaa matriisien peruslaskutoimitukset ja tiedän, mitä ovat nolla- ja ykkösmatriisi.	Osaan tarkistaa käänteismatriisin määritelmän nojalla, ovatko kaksi annettua matriisia toistensa käänteismatriiseja.	Osaan soveltaa matriisikertolaskua ja matriisien ominaisuuksia käytännön ongelmien mallintamiseen.
Matematiikan lukeminen ja kirjoittaminen	Käytän vastauksissani kurssin merkintöjä.	Kirjoitan vastauksiini kokonaisia ja ymmärrettäviä lauseita, joista ulkopuolinen lukijakin saa selvän.	Kirjoitan ratkaisuja, jotka sisältävät vain olennaisen, ja käytän matemaattisia symboleja vain tarvittaessa.

Kuva 3. Esimerkit kahden aihealueen osaamistavoitteista eri taitotasolla kurssilla Lineaarialgebra ja matriisilaskenta I (Häsä ym. 2021.).

jonka puitteissa yliopistomatematiikan kurssien opetusmenetelmiä ja osaamistavoitteita oli jo pitkään kehitetty opiskelijakeskeisemmiksi. DISA-projektin myötä myös arviointia kehitettiin siten, että se tuli linjaan opiskelijakeskeisten osaamistavoitteiden ja opetusmenetelmien kanssa.

DISA-projektin keskiössä on summatiivisen itsearvioinnin malli. Mallissa opiskelijat harjoittelevat itsearviointia erilaisten tehtävien kautta. Itsearvioinnin tukena on kurssin osaamistavoite-matriisi, johon kuuluu sisällöllisen osaamisen lisäksi myös yleisiä taitoja. Matriisissa on annettu jokaiselle osaamistavoitteelle kolme taitotasoa kuvaamaan arvosanoja 1–2, 3–4 ja 5 vastaavaa osaamista. Tätä havainnollistetaan kuvassa 3.

Kaikki oppimistehtävät, jotka tässä tapauksessa ovat matemaattisia ongelmia, on linkitetty kurssin osaamistavoitteisiin. Opiskelijat palauttavat tehtäviä ja saavat niistä palautetta sekä toisilta opiskelijoilta että kurssin opettajatiimiltä. Kurssin aikana opiskelijoiden kanssa keskustellaan itsearvioinnista taitona, joka mahdollistaa oppimisen itseä varten ja joka tukee oppimista myös tulevaisuudessa.

Opiskelijat tekevät kurssin aikana kaksi itsearviointiharjoitusta, joissa he arvioivat omaa osaamisensa tasoa suhteessa osaamistavoitteisiin. Kunkin osaamistavoitteen itsearvioinnin tulosta verrataan automaattisesti tavoitteeseen linkitettyjen tehtävien palautusten lukumäärään: jos opiskelija on palauttanut vain pienen osan tehtävistä mutta arvioinut osaamisensa erinomaiseksi, opiskelijan tulee tarjota lisäselityksiä osaamisestaan. Tällä tavoin saadaan poissuljetua selkeimmät huijausyritykset sekä selkeimmät oman osaamisen aliarvioinnit.

Projektin puitteissa on tutkittu opiskelijoiden oppimista ja oppimiskokemuksia. Tutkimusasetelma toteutettiin siten, että kurssin alussa opiskelijat jaettiin satunnaisesti kahteen ryhmään. Molemmat ryhmät opiskelivat muuten samalla tavalla, mutta kurssin lopuksi ensimmäisen ryhmän opiskelijat osallistuivat kurssikokeeseen, kun taas toisen ryhmän opiskelijat jatkoivat itsearviointia ja antoivat itse itselleen arvosanan. Jälkimmäinen ryhmä käytti siis kurssin arviointimatriisia ja harjoittelemaan itsearviointitaitoja myös kurssin lopuksi koko kurssin arvosanan määrittämiseen. Tutkimusten tulokset osoittavat, että jälkimmäisen ryhmän toteuttama summatiivinen itsearviointi tukee opiskelijoiden ymmärrystä ja kokonaisuuksien hallintaa painottavaa oppimisprosessia sekä oppimiseen liittyviä pystyvyysuskomuksia.³⁴ Nieminen kumppaneineen on tutkinut DISA-mallia myös inklusion, toimijuuden ja valtasuhteiden näkökulmista.³⁵ Näiden tutkimusten perusteella voidaan yhteenvetona todeta, että DISA-malli ei kuvaa ainoastaan arviointitilanteiden tekniistä toteutusta, vaan laajempaa opiskelijakeskeisen oppimisympäristön rakentamista: kun opiskelijan aktiivisuus ja vastuun ottaminen omasta oppimisestaan nostetaan keskiöön myös arvioinnissa, arviointitilanteista tulee opiskelijan aktiivisia oppimistekoja.

34 Nieminen ym. 2021.

35 Nieminen ym. 2022.

KYMMENEN KYSYMYSTÄ LINJAKKAAN OPETUKSEN SUUNNITTELUN TUEKSI

Seuraavien kymmenen apukysymysten tuella opettaja voi suunnitella omaa opetustaan linjakkaan opetuksen periaatteiden mukaisesti.

Osaamistavoitteet

1. Keitä opintojakson opiskelijat ovat? Millaista osaamista heillä jo on opintojakson teemoista?
2. Millaista osaamista opiskelijoilla tulisi olla opintojakson päätyttyä?
3. Mitkä ovat opintojakson keskeiset tiedolliset sisällöt? Entä mitä taitoja (myös tulevaisuuden taitoja) opintojaksolla harjoitellaan?
4. Miten opintojakso linkittyy koko tutkintoon ja sille asetettuihin tavoitteisiin?

Arviointi

5. Miten opiskelija voi osoittaa, että hän on ottanut haltuun opintojakson tiedolliset ja taidolliset sisällöt?
6. Ovatko arviointimenetelmät monipuolisia ja tarkoituksenmukaisia? Kohdistuuko arviointi suoraan osaamistavoitteisiin?
7. Milloin arviointia tapahtuu, opintojakson päätteeksi vai jo opintojakson alussa/aikana? Kuka arvioi? Opettaja, vertaiset vai opiskelija itse?

Oppimis- ja opetusmenetelmät

8. Mitä opiskelija tekee opintojakson aikana? Missä ja miten hän opiskelee? Opiskeleeko hän yksin, parin kanssa vai ryhmässä?
9. Millaisia oppimistehtäviä opintojaksolla on? Miten ne linkittyvät opintojakson osaamistavoitteisiin?
10. Mikä on luentojen/kontaktiopetuksen rooli?

LÄHTEET

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153–170.
- Barrett, T., & Moore, S. M. (2011). *New approaches to problem-based learning*. Routledge.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education* 32 (3), 347–364.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*, 4. painos. Open University Press.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 399–413.
- Brown, G., J. Bull, and M. Pendlebury. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational technology research and development*, 52(3), 67–86.
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2022). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217–231.
- Handley, K., & Williams, L. (2011). From copying to learning: Using exemplars to engage students with assessment criteria and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 95–108.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. Editorial. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3–20.
- Hemminki, M., Leppänen, M. & Valovirta, T. (2013). *Innostu ja onnistu opetuksessa*. Unigrafia: Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER.
- Häsä, J., Rämö, J., & Nieminen, J. H. (2021). Supporting quality of learning by letting students give their own grades: An innovative self-assessment model in university mathematics. Teoksessa Z. Yan, & L. Yang (toim.), *Assessment as Learning* (s. 232–243). Routledge.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. Kogan Page.
- Matthews, K.E., Tai, J., Enright E., Carless, D., Rafferty, C. & Winstone. N. (2021). Transgressing the Boundaries of ‘Students as Partners’ and ‘Feedback’ Discourse Communities to Advance Democratic education. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1503–1517.
- Nieminen, J. H. (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 1–19.
- Nieminen, J. H., Asikainen, H., & Rämö, J. (2021). Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: A comparison of summative and formative models. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1296–1311.

- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370.
- Parpala, A., & Hailikari, T. (2021). How Can Student Experience Be Used to Raise the Academic Standards of Teaching? Teoksessa M. Shah, J. T. E. Richardson, A. Pabel, & B. Oliver (toim.), *Assessing and Enhancing Student Experience in Higher Education* (s. 191-209). Palgrave Macmillan, Cham.
- Pesonen, H. & Nieminen, J. (2021). *Huomioi oppimisen esteet*. PS-kustannus.
- Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3-4), 84-92.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Rust, C., Price, M. & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Rämö, J., Reinholz, D., Häsä, J., & Lahdenperä, J. (2019). Extreme apprenticeship: Instructional change as a gateway to systemic improvement. *Innovative Higher Education*, 44, 351-365.
- Shuell, Thomas J. 1986. "Cognitive Conceptions of Learning." *Review of Educational Research* 56(4), 411-436.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 325-341.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.
- Virtanen, V., Postareff, L., & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista. *Yliopistopedagogiikka*, 22(1), 3-11.

8 KRIITTISEN AJATTELUN TUKEMINEN KORKEAKOULUOPETUKSESSA

Heidi Hyytinen, Katri Kleemola, Jani Ursin & Auli Toom

Kriittistä ajattelua korostetaan tieteenalakohtaisen osaamisen ohella korkeakoulutuksen keskeisenä tavoitteena. Kriittisestä ajattelusta puhuttaessa käsite jätetään kuitenkin usein määrittelemättä tai määrittely koetaan vaikeaksi. Tämä ei ole yllätys, koska tutkimuskirjallisuudesta ei löydy yhtä selkeää ja kaiken kattavaa määritelmää.¹ Kriittinen ajattelu on ilmiönä ja taitona moniulotteinen, ja sen oppiminen vie aikaa. Yhtä lailla kriittisen ajattelun oppimisen tukeminen on monisyinen prosessi. Tämän takia kriittisen ajattelun tuominen opetukseen voi tuntua myös työläältä. Kun opettaja ymmärtää kriittisen ajattelun periaatteita ja sen opettamisen lähtökohtia, opetuksesta voi tulla mielekkäämpää ja vähemmän kuormittavaa.

KRIITTISEN AJATTELUN MÄÄRITTELYÄ

Kirjallisuudessa kriittisen ajattelun käsitteellä tarkoitetaan usein erilaisten *uskomusten, käsitysten ja tiedon tietoista, reflektiivistä ja huolellista tarkastelua eri näkökulmista ja näiden eri näkökulmien suhteuttamista toisiinsa*.² Kriittistä ajattelua määriteltäessä on tärkeä huomata, että toisin kuin arkikielessä sillä ei tarkoiteta mustavalkoista kielteisyyttä, kyynisyyttä tai yksipuolista kriittisyyttä.³ Toisaalta mikä tahansa ajattelu ja syvälinen tiedon prosessointi ei myöskään ole kriittistä ajattelua.⁴ Kriittiseen ajatteluun liittyy oman ajattelun vakiintuneiden oletusten tiedostamista ja uudelleenarviointia, eri-

1 Tuononen ym. 2022; Hyytinen ym. 2019.

2 Dewey 1910; Ennis 2015; Halpern 2014.

3 Tomperi 2017.

4 Hyytinen ym. 2019.

laisten tietolähteiden analysointia, eri näkökulmien esiin tuomista, perustelujen esittämistä, ratkaisujen etsimistä, päätelmien tekemistä ja niihin liittyvien seuraamusten huomioimista. Kirjallisuudessa kriittisen ajattelun käsite yhdistetään usein myös rationaalisuuden, reflektion ja päätöksenteon käsitteisiin.⁵ Kriittisen ajattelun pyrkimys perusteltuihin päätelmiin liittyy läheisesti niin ikään argumentaatiotaitoihin.⁶ Argumentaation kautta kriittinen ajattelu on mahdollista tehdä näkyväksi.

Kriittisessä ajattelussa on kyse usean osataidon yhdistelmästä. Näitä taitoja, kuten tiedon arviointia, argumentaatiota ja johtopäätösten tekemistä, voidaan oppia ja opettaa koko yksilön koulutuspolun ajan.⁷ Kriittisestä ajattelusta puhuttaessa on tärkeää huomioida myös, että taitojen lisäksi siihen liittyy läheisesti muita tärkeitä osa-alueita, kuten sinnikkyyttä ja kykyä säädellä ajattelua ja toimintaa.⁸ Näitä tarvitaan, jotta kriittinen ajattelu tulee käytäntöön.

MIKSI KRIITTINEN AJATTELU ON TÄRKEÄÄ?

Kautta aikain kriittinen ajattelu on ollut avoimen yhteiskunnallisen keskustelun ja demokraattisen yhteiskunnan kantava voimavara ja perusta. Asettihan esimerkiksi jo amerikkalainen filosofi John Dewey kriittisen ajattelun kaiken demokraattisen toiminnan keskiöön.⁹ Nykyisin kriittistä ajattelua pidetään yhtenä tärkeänä työelämätaitona.¹⁰ Esimerkiksi Euroopan unioni on korostanut työelämän muuttuneiden vaatimusten edellyttävän korkeakoulutetuilta tieteenalaosaamisen lisäksi vahvaa geneeristen taitojen hallintaa, kuten ongelmanratkaisu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.¹¹ Nämä laaja-alaiset taidot ovat tärkeitä, sillä automaatio ja tekoäly eivät pysty korvaamaan inhimilliseen vuorovaikutukseen ja

5 Halpern 2014; Hyytinen ym. 2023.

6 Gambrill 2019; Kleemola 2023; Kuhn 2019.

7 Kuhn 2005; Heijltjes ym. 2014.

8 Arum & Roksa 2011; Hyytinen ym. 2021; 2023.

9 Dewey 1910.

10 Tuononen ym. 2019.

11 Euroopan komissio 2013.

ajatteluun perustuvia sekä luovuutta ja innovatiivisuutta edellyttäviä työtehtäviä.¹² Myös Suomessa kriittinen ajattelu osana korkeakoulutuksen tuottamaa laaja-alaista osaamista on keskeinen taito työmarkkinoiden muutoksessa, jatkuvassa oppimisessa ja globaalissa vaikuttamisessa.¹³

Kriittinen ajattelu on yksi keskeisimmistä korkeakouluopintojen tavoitteista. Kriittistä ajattelua ja siihen liittyviä taitoja tarvitaan kuitenkin monipuolisesti jo opintojen alusta alkaen. Kriittinen ajattelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden hyödyntää koulutusalan tietoa erilaisissa tilanteissa, esimerkiksi tietojen analysoinnissa ja soveltamisessa sekä johtopäätösten tekemisessä.¹⁴ Lisäksi kriittinen ajattelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden omaksua ja arvioida erilaisia oman koulutusalan käytäntöjä.¹⁵ Kriittisen ajattelun taidot ovatkin avainasemassa siinä, millaista osaamista ja monipuolista akateemista asiantuntijuutta korkeakouluopiskelijat oppivat korkeakouluopintojensa aikana.

KRIITTINEN AJATTELU NÄKYVÄKSI OPETUSSUUNNITELMASSA

Korkeakoulutuksen opetussuunnitelmilla on monenlaisia tavoitteita, joissa kriittisen ajattelun opettaminen ja oppiminen näyttäytyvät eri tavoin.¹⁶ Yhteiskunnallisesti tiedostavassa opetussuunnitelmassa kriittinen ajattelu kytkeytyy osaksi tieteenalojen opetusta. Integratiivisessa ja työelämä tietoisessa opetussuunnitelmassa kriittinen ajattelu nostetaan yhdeksi keskeiseksi korkeakoulutuksen osaamistavoitteeksi ja sitä pidetään läpi elämän jatkuvana urataitona. Riippumatta siitä, millaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun sitou-

12 Deming 2017.

13 Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Ursin ym. 2021.

14 Hyytinen ym. 2019; 2021; Arum & Roksa 2011.

15 Star & Hammer 2008.

16 Annala & Mäkinen 2010; Ashwin 2022; ks. myös luku 14.

dutaan, kriittisen ajattelun oppimisen ja opettamisen olisi hyvä olla tavoitteellista ja jatkua läpi opintojen.¹⁷

Jotta kriittinen ajattelu voidaan liittää osaksi korkeakouluopintoja, se on tuotava näkyväksi opetussuunnitelmissa. Jos kriittinen ajattelu jää abstraktiksi ilmiöksi, opetussuunnitelmaa toteuttava opettaja ei välttämättä tiedä, mitä hänen tulisi opettaa. Ilmiön abstraktisuuden takia kriittisen ajattelun opetusta on helpompi lähestyä, jos se määritellään kriittisen ajattelun osataitojen, esimerkiksi päätöksenteon, argumentaation ja reflektion, kautta.¹⁸ Opettajan on helpompi nivoa tällaiset konkreettiset osataidot opettamiensa kurssien sisältöihin.

Opetussuunnitelmissa tulee ottaa myös huomioon, että yksittäiset kriittistä ajattelua opettavat, erilliset kurssit ovat hyvä alku, mutta paras lopputulos saavutetaan, jos kriittisen ajattelun erilaiset osataidot nivotaan koulutusalaakohtaisen opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointiin läpi koko opintopolun.¹⁹ Tällöin opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus harjoitella kriittistä ajattelua monipuolisissa, mielekkäissä ja aidoissa tilanteissa koko opintojen ajan. Samalla kriittisen ajattelun taitojen osaamisen vaativuus lisääntyy vähitellen, ja opiskelijat oppivat vaativampia kriittisen ajattelun taitoja opintojen edetessä. Lisäksi opetussuunnitelmatyössä on hyvä huomioida, että korkeakouluopiskelijoiden kriittisen ajattelun lähtötaidossa on suuria eroja.²⁰

Korkeakouluopiskelijoiden kriittisen ajattelun oppimisen näkökulmasta on keskeistä se, miten tarkoituksenmukaisesti ja monipuolisesti opettajat käyttävät erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä. Olennaista on, että kriittisen ajattelun oppimisen tukeminen on suunniteltu kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelman tasolla ja että opettajat ovat sitoutuneet sen oppimisen edistämiseen yksittäi-

17 Hyytinen ym. 2019.

18 Kleemola 2023.

19 Hyytinen ym. 2019.

20 Arum & Roksa 2011; Hyytinen ym. 2018; Kleemola 2023.

sillä kursseilla läpi opintojen.²¹ Kriittisen ajattelun taitojen liittäminen tieteenalakohtaisiin sisältöihin lisää opiskelijoiden motivaatiota oppia kriittistä ajattelua ja tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden soveltaa oppimiaan taitoja aidoissa ja asiaan kuuluvissa tilanteissa. On tärkeää, että opiskelijoilla on kurssilla mahdollisuus oman osaamisensa pohdintaan.²²

KRIITTISEN AJATTELUN OPETUS JA ARVIOINTI KURSSITASOLLA

Korkeakouluopettajilla on keskeinen rooli siinä, miten he toteuttavat opetussuunnitelmaa käytännössä ja pyrkivät tietoisesti tukemaan opiskelijoiden kriittisen ajattelun taitojen oppimista. Tutkimus on osoittanut, että korkeakouluopettajien välillä on eroa siinä, missä määrin he mieltävät kriittisen ajattelun taitojen opettamisen tehtäväkseen.²³ Viime kädessä korkeakouluopettajat tekevät päätökset siitä, mitä opetus- ja arviointimenetelmiä he käyttävät.

Linjakkaan opetuksen periaatteita²⁴ hyödyntäen kriittisen ajattelun tulisi näkyä opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja arvioinnissa kurssitasolla. Tämä auttaa myös opiskelijaa ymmärtämään, mitä häneltä odotetaan. Jos kriittistä ajattelua ei ole määritelty opetussuunnitelmassa, sen tarkempi määrittely jää yksittäisen opettajan vastuulle, mikä lisää opettajan kuormitusta. Linjakkaasti suunniteltu opetus tukee opettajan ja opiskelijan hyvinvointia, koska se luo selkeät tavoitteet, vähentää epävarmuutta sekä edistää oppimisen ja opetuksen mielekkyyttä.

Kriittisen ajattelun oppikirjoissa keskitytään usein loogisen päättelyn ja argumentaation rakenteiden opettamiseen.²⁵ Erilaisen luokitusten tai muistisääntöjen opettaminen erillään aidoista tilanteista, joissa kriittistä ajattelua käytetään, ei johda syvälliseen

21 Vrt. Arum & Roksa 2011.

22 Vrt. Virtanen & Tynjälä 2019; Halpern 2014.

23 Tuononen ym. 2023.

24 Ks. luku 7.

25 Ks. esim. Halpern 2014; Gambrill 2019.

oppimiseen.²⁶ Kriittisessä ajattelussa on keskeistä tehdä näkyväksi vanhoja tapoja, käsityksiä ja ajattelumalleja, joilla olemme tottuneet tulkitsemaan maailmaa. Kriittinen ajattelu on luonteeltaan moninainen kokonaisuus erilaisia taitoja, joita korkeakouluopiskelijat oppivat yksilöllisesti.²⁷ Siksi sen oppimista onkin tärkeä tukea monipuolisella opetus- ja arviointimenetelmin osana alakohtaisia opintoja.²⁸ Kriittistä ajattelua opitaan ainoastaan käyttämällä sitä monipuolisesti käytännössä ja refleктоimalla ajattelua ja käsityksiä. Esimerkiksi erilaisten tekstien tulkinta ja niissä esiintyvien argumenttien analysointi auttavat kehittämään argumentaatiotaitoja ja tekemään näkyväksi ajattelumalleja.²⁹

Oppimisen ja opetuksen tutkijat ovat tunnistaneet opetus- ja arviointimenetelmien piirteitä, jotka ovat kriittisen ajattelun oppimisessa tarkoituksenmukaisia. Näitä ovat esimerkiksi aitojen monitahoisten ongelmien ratkaiseminen, erilaisten tietolähteiden hyödyntäminen, ryhmätehtävät yksilötehtävien sijaan sekä monitehtäisen yhteistyön suosiminen opetuksessa.³⁰ Tutkimuksessa on havaittu, että kriittisen ajattelun oppimista voidaan tukea esimerkiksi ongelmalähtöisen oppimisen ja projektioppimisen keinoin.³¹ Näitä hyödyntämällä opiskelijoiden on mahdollista kohdata opiskeltavien asioiden monitahoisuutta, etsiä ja arvioida erilaisia tietolähteitä, tarkentaa ratkaistavia ongelmia sekä jäsentää perusteltuja ratkaisuja. Tehtävien tulisi aidosti haastaa opiskelijoiden käsityksiä ja ajatuksia.³² Myös palauteeseen ja arviointiin on tärkeä kiinnittää erityistä huomiota.³³ Palaute tukee opiskelijan kykyä reflektoida omaa oppimistaan ja ohjaa häntä tarkastelemaan sitä kurssin tavoitteiden mukaisesti.

26 Star & Hammer 2008.

27 Hyytinen ym. 2021.

28 Arum & Roksa 2011; Heijltjes ym. 2014.

29 Gambrell 2019; ks. lisää vinkkejä luvun lopussa.

30 Hyytinen ym. 2019; Virtanen & Tynjälä 2019.

31 Tuononen ym. 2022; Virtanen & Tynjälä 2019.

32 Arum & Roksa 2011.

33 Halpern 2014; Virtanen & Tynjälä 2019; Tuononen ym. 2022; 2023.

KONKREETTISIA VINKKEJÄ KRIITTISEN AJATTELUN OPETUKSEN SUUNNITTELUN JA TOTEUTTAMISEN TUEKSI LINJAKKUUDEN PERIAATTEITA NOUDATTAEN

Seuraavia kysymyksiä ja esimerkkitehtäviä voi hyödyntää kriittisen ajattelun opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Kysymyksiä kriittisen ajattelun opetuksen suunnittelun tueksi

Opintojakson tavoitteiden määrittely

- Mitä opiskelijan tulee osata ja tietää kurssin lopussa?
- Miten kriittinen ajattelu ilmenee kurssin tavoitteissa?

Opintojakson sisällön kohdistaminen tavoitteiden mukaisesti

- Mitkä ovat tavoitteiden kannalta olennaiset ja tärkeimmät sisällöt, joita pitäisi opettaa? Millaiset opiskelijoiden lähtötiedot ja -taidot ovat? Kriittisen ajattelun osalta pohdi, ymmärtävätkö opiskelijat, mistä on kyse, vai tuleeko heille opettaa esimerkiksi, mitä argumentaatio tarkoittaa.

Opetus- ja oppimismenetelmät

- Miten opiskelijoiden tulisi työskennellä kurssin aikana, jotta tavoitteissa määritelty kriittinen ajattelu olisi mahdollista saavuttaa? Millaiset tehtävät antavat opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella kriittistä ajattelua?

Arviointi ja palaute

- Miten arvioida opiskelijan tavoitteiden mukaista oppimista ja osaamista? Millaista palautetta opiskelijat tarvitsevat oppimisensa tueksi? Kohdistuvatko arviointikriteerit kurssin tavoitteisiin myös kriittisen ajattelun osalta? Tarjoutuuko opiskelijalle mahdollisuus reflektoida ohjatusti omaa ajatteluaan, käsityksiään ja osaamistaan?

Esimerkkitehtäviä kriittisen ajattelun opettamiseen

Tehtävä 1: Keskustelu luetuista teksteistä ohjaa kriittisen ajattelun äärelle

Opetuksen yhteydessä luettavista teksteistä käytäviä keskusteluja voi ohjata siten, että harjoitus paitsi kehittää tieteenalakohtaista osaamista myös tukee kriittistä ajattelua. Opettajan on tärkeä tuoda erilaisia kriittisen ajattelun työkaluja näkyviin keskustelua ohjatesaan. Niitä ovat esimerkiksi keskeiset argumentaation elementit ja tekstin luotettavuuden merkit. Opiskelijoille on hyvä antaa mahdollisuuksien mukaan luettavaksi myös muita kuin tieteellisiä tekstejä, esimerkiksi uutistekstejä ja mielipidekirjoituksia. Toki niidenkin on liityttävä opiskeltavaan aiheeseen. Moninäkökulmaisten tekstien lukeminen tukee kriittisen ajattelun kehittymistä.

Opiskelijoita kannustetaan lähestymään tekstiä tunnistamalla argumentaation osatekijöitä. Mikä on tekstin pääväite eli mistä asiasta kirjoittaja pyrkii vakuuttamaan lukijan? Mitkä ovat keskeiset perustelut pääväitteelle eli millaista näyttöä kirjoittaja esittää väitteensä tueksi? Millaisia vastaväitteitä tekstissä on eli millaista väitteen vastaista näyttöä kirjoittaja esittää? Miten kirjoittaja kumoaa vastaväitteet? Millaisia julkilausumattomia taustaoletuksia tekstissä on? Keskustelua voi viedä myös eteenpäin pohtimalla, ovatko väite ja perustelut uskottavia ja ovatko ne kytköksissä asiayhteyteen.

Opiskelijoita ohjataan arvioimaan tekstien luotettavuutta. Mitkä tekijät viittaavat tekstin luotettavuuteen tai epäluotettavuuteen ja mitä luotettavuuden arvio tarkoittaa tekstien tehtävien johtopäätösten kannalta? Keskeisiä luotettavuuden osatekijöitä ovat muun muassa tekstin kirjoittaja, tarkoitus ja asiayhteys, tekstin julkaisukanava ja tekstin tietojen lähde.

Tehtävä 2: Näkökulman otto keskusteluissa tai kirjallisissa töissä

Keskeinen elementti kriittisessä ajattelussa on kyky nähdä asia monesta näkökulmasta. Moninäkökulmaisten tekstien lukemisen

lisäksi tätä taitoa voi kehittää keskusteluissa tai kirjallisissa töissä, joissa opiskelijan on otettava itselleen joskus vieraitakin näkökulmia.

Pohditaan yhdessä opiskelijoiden kanssa, millaisia näkökulmia opiskeltavaan asiaan voisi ottaa. Koulutusalan mukaan tämä voi olla jonkin asian puolustamista tai vastustamista, asian tarkastelua erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä tai asian merkityksen tai seurausten tutkailua eri tahoilta.

Tehtävä 3: Palautteen antaminen kurssin aikana

Palautteen saaminen ja hyödyntäminen tukevat ylipäättään oppimista, mutta oikein kohdistettuna myös kriittistä ajattelua. Opiskelijoiden on tärkeä saada selkeää ja rakentavaa palautetta heidän työskentelystään kurssin aikana siten, että heillä on mahdollisuus hyödyntää saamaansa palautetta. Kriittisen ajattelun kannalta keskeisiä huomioita voivat olla esimerkiksi nämä: Onko opiskelija ilmaissut tekstissään näkökantansa eli pääväitteensä selkeästi vai onko teksti yhteenvetoa käytetyistä lähteistä? Onko opiskelija huomionnut tekstissään mahdolliset vastaväitteet hänen omalle kannalleen ja käsitellyt niitä vai onko hän keskittynyt esittämään vain väitettään tukevia näkökulmia? Perusteleeko opiskelija näkökantansa luotettavilla ja asiaan kuuluvilla lähteillä ja näytöllä vai näyttäytyykö näkökanta perusteettomana mielipiteenä?

LÄHTEET

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Ashwin, P. (2022). The purposes of higher education: changing discussions on the societal outcomes of educating students. *Higher Education*, 84(6), 1227–1244.
- Deming, D. 2017. The growing importance of social skills in the labor market. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston: D. C. Heath and Company.
- Ennis, R. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. Teoksessa M. Davies & D. Barnett (toim.) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. (s. 31–47). Palgrave Macmillan.

- Euroopan komissio. (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gambrill, E. (2019). *Critical thinking and the process of evidence-based practice*. NY: Oxford University Press.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5. painos). Taylor and Francis.
- Heijltjes, A., van Gog, T., Leppink, J., & Paas, F. (2014). Improving critical thinking: Effects of dispositions and instructions on economics students' reasoning skills. *Learning and Instruction*, 29, 31–42.
- Hyytinen, H., Nissinen, K., Kleemola, K., Ursin, J., & Toom, A. (2023). How do self-regulation and effort in test-taking contribute to undergraduate students' critical thinking performance? *Studies in Higher Education* 49(1), 192–205.
- Hyytinen, H., Toom, A., & Postareff, L. (2018). Unraveling the complex relationship in critical thinking, approaches to learning and self-efficacy beliefs among first-year educational science students. *Learning and Individual Differences*, 67, 132–142.
- Hyytinen, H., Toom, A., & Shavelson, R. (2019). Enhancing Scientific Thinking Through the Development of Critical Thinking in Higher Education. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education*. (s. 59–78). Palgrave Macmillan.
- Hyytinen, H., Ursin, J., Silvennoinen, K., Kleemola, K., & Toom, A. (2021). The Dynamic Relationship between Response Processes and Self-Regulation in Critical Thinking Assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 71.
- Kleemola, K. (2023). *Variation in novice students' critical thinking and argumentation: Transition to higher education is not a level playing field*. Helsingin yliopisto.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime*, 4(2), 9–24.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:11.
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E., & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1).
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., & Toom, A. (2023). Generic skills in higher education – teachers' conceptions, pedagogical practices and pedagogical training. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 207–224.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022). Systematic review of learning generic skills in higher education: enhancing and impeding factors. *Frontiers in education*, 7.

- Tomperi, T. (2017). Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita. *Niin & Näin*, 4(17), 95–112.
- Star, C. & Hammer, S. (2008). Teaching generic skills: Eroding the higher purpose of universities, or an opportunity for renewal? *Oxford Review of Education*, 34(2), 237–251.
- Ursin, J., Hyytinen, H. & Silvennoinen, K. (toim.) 2021. *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi: Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021:6.
- 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.

9 KÄÄNTEINEN OPETUS OPPIMISEN TUKENA

Laura Hirsto, Sanna Väisänen & Erkkö Sointu

Käänteisen opetuksen keskeinen piirre on ennen tapaamista, tapaamisen aikana ja sen jälkeen tapahtuvien toimintojen ja opetuksen rytmittäminen oppimisprosessia tukevaksi. Yhtäältä käänteisessä opetuksessa on yhtymäkohtia perinteisiin korkeakouluopetuksen malleihin. Esimerkiksi perinteisessä kollokviossa opiskelijoille usein annettiin etukäteen valikoidut artikkelit luettaviksi ja niistä keskusteltiin opetustilanteessa. Eräänlaista luennointiakin käänteinen opetus voi pitää sisällään, mutta luennot pilkotaan usein pienemmiksi jäsenytyneemmiksi kokonaisuuksiksi. Toisaalta käänteiseen opetukseen kuuluu teknologisten välineiden systemaattinen ja harkittu käyttö. Etukäteismateriaaliksi voi valmistaa lyhyitä luento-osuuksia videoina tai muuta digitaalisesti saatavilla olevaa materiaalia kysymyksineen, joita käsitellään yhdessä opiskelijaryhmän kanssa lähi- tai etätapaamisessa. Käänteinen opetus vaatii kuitenkin opintojakson selkeää strukturointia, mikä tukee opiskelijoita opintojen edistämisessä ja oman oppimisprosessin hallinnassa. Käänteinen opetus tukee myös oppimiskeskeisen, vuorovaikutteisen oppimisympäristön luomisessa, mikä puolestaan tukee opettajan pedagogista hyvinvointia.¹

MISTÄ KÄÄNTEISESSÄ OPETUKSESSA ON KYSE?

Käänteinen opetus tai käänteinen luokkahuone tarkoittaa yleensä sitä, että opiskelijat saavat luentomateriaalin usein lyhyinä luentovideoina ennen kontaktiopetusta ja opetustilanne

1 Ks. luku 1.

hyödynnetään vuorovaikutteiseen ja yhteistoiminnalliseen epäselvien asioiden selvittämiseen sekä opitun ja osaamisen syventämiseen.² Käänteinen opetus rinnastetaan monesti käänteiseen oppimiseen, joka on kuitenkin hieman haastavampi opetuksellinen lähestymistapa opiskelijan itsesäätelyn mahdollistamisen ja opettajan roolin muuttumisen takia. Käänteisessä opetuksessa opiskelijoiden odotetaan valmistautuvan kasvokkain tapahtuviin tapaamisiin erilaisilla ennakkomateriaaleilla, kuten verkossa olevilla videoluennoilla.³ Tyypillisesti käänteisessä opetuksessa hyödynnetään erilaisia tieto- ja viestintäteknologian sovelluksia ja ohjelmistoja, kuten alustoja, joilla tarjotaan ennakkomateriaalit ja tehtävät, sekä työkaluja, joilla tuetaan oppimista kasvokkain tapahtuvissa tapaamisissa.⁴

Käänteisessä opetuksessa oppimistavoitteet ovat erilaisia opetuksen eri vaiheissa. Kasvokkaisissa henkilökohtaisissa tapaamisissa tai kontaktiopetuksessa keskitytään korkeamman tason kognitiivisten ja geneeristen taitojen harjoitteluun sekä niiden tukemiseen, mihin yleensä liittyy oppimiskeskeisiä tehtäviä, vertaisoppimista tai ongelmanratkaisua.⁵ Sinänsä käänteinen opetus ei määrittele tarkkaan, miten opiskelijoiden kanssa toimitaan kontaktiopetuksessa, vaan sitä säätelee enemmän se, minkälaista opiskelijoiden osaamista tavoitellaan. Myös opetusryhmän koko voi vaikuttaa opetus-tilanteissa käytettäviin opetusmenetelmiin. Kontaktiopetuksessa voidaan hyödyntää opetuskeskustelua, parikeskustelua, erilaisia pienryhmätehtäviä tai ongelmaperustaisia taikka tutkivan oppimisen menetelmiä autenttisten työelämälähtöisten ongelmien ratkaisemiseksi. Näitä monimuotoisia vuorovaikutukseen perustuvia menetelmiä on tuonut esiin esimerkiksi Mazur kollegoineen.⁶ Heidän mukaansa käänteisen opetuksen mukaiset mallit, jotka painottavat

2 Esim. Bergmann & Sams 2012; Stonebraker 2015.

3 Talbert 2017.

4 Talbert 2017.

5 Abeysekera & Dawson 2015.

6 Mazur ym. 2015.

yhteisöllistä oppimista, ryhmätyöskentelyä ja saavutettavuutta, voivat mahdollistaa ja tukea erityisen hyvin tutkivaa oppimista (*inquiry-based learning*).

Käänteinen opetus on herättänyt kasvavaa kiinnostusta erilaisissa koulutusympäristöissä maailmanlaajuisesti,⁷ ja se sopii hyvin opiskelijakeskeisen opetuksen ideaan, yksilöllisen oppimisen tukemiseen ja nykyisten oppimiskeskeisten oppimisympäristöjen ja pedagogiikan vaatimuksiin. Käänteinen opetus ei kuitenkaan takaa opiskelijakeskeistä oppimisen kulttuuria, sillä se vain kiinnittää huomionsa tehtävien siirtämiseen ajassa ja paikassa, sen sijaan että se välttämättä kasvattaisi sitoutumista, opiskelijan autonomiaa tai oppimiskeskeisyyttä.⁸ Näin ollen korkeakouluopettajan on oleellista pohtia koko käänteisen oppimisen jatkumoa oppimisen tuen kannalta.⁹

Käänteisen opetuksen yhteydessä käytetään myös termejä käänteinen luokkahuone tai käänteinen oppiminen. Käänteinen luokkahuone on suora käännös englanninkielisestä termistä *flipped classroom*. Käänteisen opetuksen termiä käytetään usein yleistermiinä, ja se häivyttää osin luokkahuonepainotusta terminologiasta, sillä käänteisen opetuksen kontaktiopetusta voidaan toteuttaa myös digitaalisissa ympäristöissä eri tavoin. Korkeakouluopetuksessa on luokkahuoneessa tapahtuvan kontaktiopetuksen tilalla hyödynnetty myös esimerkiksi henkilökohtaista ohjausta tai pienryhmäpohjaisia ohjaustilanteita.¹⁰ Käänteisellä oppimisella puolestaan viitataan usein laajempaan filosofiseen ajatteluun ja oppimisnäkemykseen käänteisen opetuksen taustalla.¹¹

Käänteisessä opetuksessa tärkeää on tiedon soveltamiseen ja hyödyntämiseen liittyvien taitojen kehittäminen sisältöjen oppimisen ohella. Yhteistyöhön ja yhteisölliseen oppimiseen painottuva

7 Strelan ym. 2020b.

8 Abeysekera & Dawson 2015.

9 Vrt. Sointu ym. 2023a.

10 Ks. esim. Koskinen ym. 2018.

11 Esim. Toivola 2016.

kontaktiopetus voi auttaa opiskelijoita kehittämään omia vuoro-vaikutus-, yhteistyö- ja ryhmätyöskentelytaitojaan, ja käänteiseen opetukseen kuuluva monipuolinen teknologian hyödyntäminen voi puolestaan tukea tieto- ja viestintäteknologian taitojen oppimista.¹² Käänteistä opetusta toteuttaneet yliopisto-opettajat ovat tunnistanneet useita yleisiä ja alakohtaisia työelämätaitoja, joita käänteinen opetus heidän mielestään tukee. Näistä tärkeimpiä olivat yhteistyö, viestintä, informaatiolukutaito sekä uraan ja vastuuseen liittyvät taidot.¹³ Käänteinen opetus tuki opettajien mielestä myös opiskelijoiden aktiivista roolia ja helpotti monipuolisten oppimistapojen hyödyntämistä. Erityisesti yhteistoiminnallisen ja aktiivisen oppimisen todettiin olevan keskeisiä keinoja tukea opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä käänteisessä opetuksessa.¹⁴ Käänteiseen opetukseen kuuluva teknologian käyttö kontaktiopetuksen ulkopuolella ja sen aikana mahdollistaa myös ajasta ja paikasta aiempaa riippumattomammat ja joustavammat oppimismahdollisuudet ja erilaiset tavat tukea opiskelijoiden aktiivisia oppimisprosesseja.¹⁵

KÄÄNTEISEN OPETUKSEN VAIKUTUKSET OPPIMISEEN

Käänteinen opetus on otettu laajalti käyttöön erityisesti korkeakouluopetuksessa, ja sillä on havaittu eri näkökulmista sekä positiivisia, negatiivisia että melko neutraaleja tai ristiriitaisiakin tuloksia suhteessa opiskelijoiden oppimiseen, oppimisympäristökokemuksiin tai tyytyväisyyteen. O’Flahertyn ja kollegoiden¹⁶ katsauksessa havaittiin käänteisellä opetuksella yleisesti jonkin verran positiivisia vaikutuksia oppimiseen, mutta pitkän aikavälin oppimisesta tarvitaan vielä lisää tutkimusta. Opiskelijoiden kokemukset käänteisestä

12 Vrt. geneeriset taidot, joita käsitellään luvussa 6.

13 Väisänen & Hirsto 2020.

14 Väisänen & Hirsto 2020.

15 Esim. Alexander ym. 2019.

16 O’Flaherty ym. 2015.

opetuksesta olivat O’Flahertyn ja kollegoiden¹⁷ mukaan pääsääntöisesti positiivisia, mutta joitakin negatiivisiakin kokemuksia löytyi tutkimuksista.

Käänteisellä opetuksella näyttää olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijoiden suoriutumiseen ja sitoutumiseen¹⁸ sekä luovuuteen¹⁹. Wennerin ja Palmerin²⁰ mukaan yliopisto-opiskelijat kokivat käänteisen oppimisen joustavaksi ja saattoivat etsiä itselleen sopivia tapoja oppia. Lisäksi opiskelijat kokivat käänteisen oppimisen mukavaksi.²¹ Opiskelijat kokivat kuitenkin myös tärkeäksi, että käänteisen oppimisen mukaisilla kursseilla oli selkeä rakenne.²²

Tarkasteltaessa käänteisen opetuksen toimivuutta erilaisissa sisällöllisissä ja alakohtaisissa konteksteissa eroja opiskelijoiden kokemuksissa ja oppimistuloksissa voidaan jäsentää hieman yksityiskohtaisemmin. Esimerkiksi Zhangin ja kumppaneiden²³ mukaan käänteinen opetus oli englannin kielen ääntämisen oppimisen kannalta perinteisiä opiskelutapoja tehokkaampi. Vaikutusta on voinut olla sillä, että tällaisten kertaamista ja harjoittelua vaativien taitojen opettelussa videomateriaalin kertaaminen useaan kertaan on helpompi toteuttaa ja kukin voi oman itsenäisen opiskelunsa aikana hyödyntää ennakkomateriaalia niin monta kertaa kuin tuntuu tarvittavalta. Erilaisten sisältöopintojaksojen ohella käänteinen opetus vaikuttaisi olevan toimiva keino myös tutkielmaopinnoissa, kuten pro gradu -seminaarikursseilla.²⁴ Graduseminaarissa koko vuoden oppimista voidaan rytmittää täsmällisesti ja ison kirjoittamisprosessin toteuttamista voidaan tukea aktiivisesti. Lisäksi käänteinen opetus tarjoaa opetushenkilöstölle mahdollisuuden jaettujen ma-

17 O’Flaherty ym. 2015.

18 Esim. Hibbard ym. 2016; O’Flaherty & Phillips 2015; Little 2015.

19 Al-Zahrani 2015.

20 Wenner & Palmer 2015.

21 Mortensen & Nicholson 2015.

22 Wenner & Palmer 2015.

23 Zhang ym. 2016.

24 Sointu ym. 2022.

teriallien käyttöön, jolloin jokaisen ei tarvitse itsenäisesti opettaa omilla materiaaleilla samoja asioita.

Tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin lääkäriopiskelijoiden opintojen osa-alueena olevaa lausuntojen kirjoittamista, Tusa kollegoi-neen²⁵ havaitsi käänteiseen opetukseen osallistuvien opiskelijoi-den lausuntojen olevan laadultaan oleellisesti parempia. Sairaanhoidajaopiskelijoiden tenttitulokset olivat puolestaan korkeampia käänteisen luokkahuoneen mallissa verrattuna perinteisempään opetukseen.²⁶ Opiskelijoiden tyytyväisyys oli kuitenkin hieman matalampaa käänteisen luokkahuoneen mallissa. Käänteisen ope-tuksen haastavampaa käänteisen oppimisen menetelmää käytettä-essä Sointu ja muut²⁷ huomasivat, että opiskelijoiden negatiivisiakin tunteita voidaan valjastaa aktiiviseen opiskeluun. Lisäksi negatiivisia tunteita ja välttelyorientaatiota voidaan vähentää sekä ajanhallintaa parantaa käänteisellä opetuksella.²⁸

Ziegelmeier ja Topaz²⁹ eivät puolestaan löytäneet matematiikan opetuksessa oppimisen suhteen merkittäviä eroja käänteisessä ja pe-rinteisessä luentopohjaisessa oppimisympäristössä. Opiskelijat pi-tivät sekä perinteisestä luentopohjaisesta että käänteisestä mallista, mutta käänteisessä mallissa he olisivat kaivanneet hieman enemmän luennointia ja perinteisessä mallissa hieman enemmän ongelman-ratkaisua. Nämä tulokset voivat osaltaan kertoa siitä, että opiskelijat sosiaalistuvat helposti tuttuihin opetuksen malleihin, jolloin uuden-laisten opetusmenetelmien käyttöönottovaiheessa he voivat toivoa tuttuja elementtejä. Ziegelmeierin ja Topazin³⁰ tutkimuksessa pie-net toistuvat välikokeet tuntuivat fasilitoivan oppimista ja antoivat opiskelijoille mahdollisuuden testata omaa osaamista ja asioiden ymmärtämistä ja toimivat siten reflektion tukena sekä oman oppi-

25 Tusa ym. 2018.

26 Missildinen ym. 2013.

27 Sointu ym. 2023b.

28 Sointu ym. 2022b.

29 Ziegelmeier & Topaz 2015.

30 Ziegelmeier & Topaz 2015.

misen edelleen suuntaamisen apuna. Myöskään taulukkolaskennan opetuksen kontekstissa Davies ja muut³¹ eivät havainneet oppimistuloksissa merkittäviä eroja käänteiseen tai perinteiseen opetukseen osallistuneiden opiskelijoiden välillä. Myöskään opiskelijoiden arvioinneissa, jotka liittyivät opintojaksoon tai sen opettajaan, omaan oppimiseen tai opintojakson oppimistehtäviin, ei ollut merkittäviä eroja.

Käänteisen opetuksen oppimistuloksiin vaikuttavat etukäteismateriaalin laatua enemmän opiskelijoiden lisääntynyt etukäteisvalmistautuminen tunneille, heidän sitouttamisensa oppimiseen etukäteismateriaalin avulla sekä kontaktiopetuksen sisältöjen määrän tarkempi valikointi.³² Tärkeä elementti on myös opetuksen vuorovaikutuksen lisääntyminen. Ennakkomateriaalin laadullakin on väliä, ja käänteisessä opetuksessa sen tulisi olla helposti ymmärrettävää, hyvin jäsenneltyä ja selkeästi esitettyä.³³

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET KÄÄNTEISESTÄ OPETUKSESTA

Käänteinen opetus vaatii opiskelijoilta suunnitelmallisempaa työskentelyä perinteisempään luento-opetukseen verrattuna. Opetustilanteeseen tullessaan opiskelijan on täytynyt käydä läpi opiskeltavat asiat siten, että hän on valmis tarkentamaan epäselviä asioita, soveltamaan hankittua tietoa taikka syventämään etukäteen opiskeltuja asioita. Näin opiskelija saa myös parhaiten käytettyä hyödykseen opetustilanteiden vuorovaikutuksen, vertaistuen ja opettajien ohjauksen. Tämä voi myös kuormittaa ja vaatia opiskelijalta enemmän aikaa kuin opiskelu perinteisille luennoille osallistumalla. Jos esimerkiksi opiskelija opiskelee usealla käänteistä opetusta toteuttavalla opintojaksolla samaan aikaan, etukäteisvalmistelu voi viedä paljonkin aikaa. Tätä ajankäyttöä olisi hyvä tarkastella opiskelijoiden opintopolun kannalta, jotta työmäärä säilyy kohtuullisena. Tä-

31 Davies ym. 2013.

32 O'Flaherty ym. 2015.

33 Hung 2015.

hän koettuun suurentuneeseen työmäärään opiskelijoiden tyytyväisyys useasti voi kiteytyä. Laajempien käänteisen opetuksen oppimateriaalien opiskelun suunnittelu myös vaatii opiskelijoilta oman oppimisen säätelyn taitoja.³⁴

Opiskelijoiden tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä käänteisessä opetuksessa on monenlaisia. Ne voivat liittyä opetukseen, oppimisympäristöihin ja opiskelijoiden omiin valmiuksiin.³⁵ Koetulla opetusmenetelmän ohjauksella näyttää olevan keskeisen tärkeä rooli, kun tarkastellaan opiskelijoiden myönteisiä kokemuksia käänteisestä opetuksesta.³⁶ Toiseksi parhaiten Sointun ja muiden³⁷ mukaan opiskelijoiden tyytyväisyyttä ennusti heidän kokemuksensa siitä, että opetuksella tähdättiin asioiden ymmärtämiseen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen. Myös opetuksessa vallinneella turvallisella ilmapiirillä oli opiskelijoiden vastausten perusteella tärkeä merkitys. Positiiviseen kokemukseen käänteisestä opetuksesta vaikuttivat myös se, miten opiskelijat arvioivat opettajien pedagogista sisältötietoa, sekä opiskelijoiden omat valmiudet käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa opiskelussa,³⁸ mikä vaatii myös ohjausta. Palaute, yhteistoiminnallinen työskentely ja toisten opiskelijoiden tuki eivät puolestaan olleet merkitsevästi yhteydessä opiskelijoiden tyytyväisyyden kokemuksiin.³⁹ Toisaalta ennen korkeakouluopiskelua tukea saaneiden opiskelijoiden näkökulmasta yhteisöllinen opiskelu voidaan nähdä oppimisen tukikeinona myös käänteisessä opetuksen kontekstissa.⁴⁰

Käänteinen opetus saattaa haastaa opiskelijan omia opiskelutaitoja. Varsinkin käänteistä opetusta aloitettaessa kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja mikä heidän roolinsa käänteistä opetusta toteuttavilla opintojak-

34 Esim. Sletten 2017; van Alten ym. 2021.

35 Sointu ym. 2023a.

36 Sointu ym. 2023a.

37 Sointu ym. 2023a.

38 Sointu ym. 2023a.

39 Sointu ym. 2023a.

40 Kiljunen ym. 2023.

soilla on. Tutkiessaan käänteistä opetusta hyödyntävän opintojakson opiskelijoiden oppimista Hirsto, Väisänen ja Arffman⁴¹ havaitsivat, että opiskelijat voivat tulla opintojaksoille eri tavoin orientoituneina ja mahdollisesti myös ilman erityisiä omia oppimistavoitteita. Opiskelijoiden orientaatioilla ja tavoitteilla oli myös yhteyksiä opiskelijoiden kokemuksiin käänteisestä opintojaksosta. Opiskelijoita on autettava muutoksessa siirryttäessä käänteiseen opetukseen, jotta he löytävät ja pystyvät omaksumaan sen vaatimia uudenlaisia opiskelukäytäntöjä.⁴² Käänteisen opetuksen opiskelutapoihin perehdyttämisessä voi auttaa opintojakson hyvä ja täsmällinen esittely sekä selkeä ohjaus.⁴³

KÄÄNTEINEN OPETUS TYÖELÄMÄTAITOJEN TUKENA

Käänteinen opetus monipuolisine kontaktiopetuksen variaatioineen tarjoaa paljon mahdollisuuksia erilaisten työelämätaitojen harjoitteluun ja oppimiseen. Kunkin tiedonalan sisällöllisen tiedon rinnalla korkeakouluopintojen yhtenä tavoitteena voidaan nähdä mahdollisuus kehittää geneerisiä taitoja.⁴⁴ Käänteinen opetus tarjoaa mahdollisuuden oppia niitä yhdessä alakohtaisen sisältötiedon kanssa.⁴⁵ Työelämätaitoja tai geneerisiä taitoja voidaan tarkastella esimerkiksi tulevaisuuden taitoja käsittelevän jaottelun kautta. Binkley ja kollegat⁴⁶ jakavat taidot ajattelun tapoihin (esimerkiksi luovuus, kriittinen ajattelu ja metakognitio), työskentelytapoihin (vuorovaikutus ja yhteistyö), työskentelyvälineisiin (tietolukutaito ja tieto- ja viestintäteknologiataito) sekä elämiseen maailmassa (esimerkiksi elämä ja työ sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu). Käänteistä opetusta toteuttavat korkeakouluopettajat ovat tunnis-

41 Hirsto ym. 2019.

42 Esim. Boevén ym. 2017.

43 Mason ym. 2013.

44 Badcock ym. 2010; Klegeris ym. 2017; ks. myös luku 6.

45 Vrt. Tynjälä ym. 2006.

46 Binkley ym. 2012.

taneet sekä yleisiä että alaspesifejä työelämätaitoja, joita käänteinen opetus tukee.⁴⁷ Painopiste näiden opettajien mielestä oli työskentelytavoissa sekä työskentelyvälineisiin ja elämiseen maailmassa liittyvissä taidoissa, kun taas ajattelun taitojen oppimista he toivat esille huomattavasti harvemmin. Käänteinen opetus voi edistää myös opiskelijoiden oman oppimisen säätelyn taitoja,⁴⁸ mutta opiskelijoiden auttaminen siirtymään passiivisesta aktiiviseksi oppijaksi vaatii riittävää ohjausta. Oman oppimisen säätelyn taidot ovat korkeakouluopiskelijoilla varioivia,⁴⁹ joten ohjaukseen on tarpeen panostaa⁵⁰.

Käänteistä opetusta hyödyntävä oppimisympäristö näyttää korkeakouluopettajien näkemyksen mukaan tukevan hyvin opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä opintojen aikana.⁵¹ Opettajat ovat kokeneet käänteisen opetuksen tukevan myös aktiivista oppimista,⁵² sillä käänteisessä opetuksessa opetustilanteiden painopiste on vuorovaikutuksessa, epäselvien asioiden selvittämisessä ja etukäteismateriaalin avulla opitun soveltamisessa. Näin se tarjoaa opiskelijoille lähtökohtaisesti mahdollisuuden osallistua opetuskeskusteluun. Käänteinen opetus näyttää opettajien mielestä tukevan etenkin tiedon etsimistä sekä vastuun ottamista omasta oppimisestaan.⁵³ Käänteiselle opetukselle ominaista on myös yhdessä tekeminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen, jotka tukevat puolestaan opiskelijoiden työelämätaitojen kehittymistä paitsi yhteistyön ja vuorovaikutuksen myös itsesäätelyn sekä vastuunoton näkökulmista.⁵⁴ Opettajien näkemyksen mukaan käänteinen opetus mahdollistaa riittävän ajan ymmärryksen syventämiseen erilaisten

47 Väisänen & Hirsto 2020.

48 Lai & Hwang 2016.

49 Esim. Hyppönen ym. 2019.

50 Vrt. Sointu ym. 2023a.

51 Väisänen & Hirsto 2020.

52 Jensen ym. 2017; Väisänen & Hirsto 2020.

53 Väisänen & Hirsto 2020.

54 Väisänen & Hirsto 2020.

autenttisien tapauksien kautta, mikä mahdollisti myös ongelman ratkaisua.⁵⁵

Käänteisen opetuksen kontaktiopetuksessa turvalliseksi koettu oppimisympäristö tukee opiskelijoiden aktiivisuutta, vuorovaikutusta ja osallistumista. Turvallisen oppimisympäristön luomisessa opettajan rooli on tärkeä.⁵⁶ Toisaalta käänteinen opetus voidaan nähdä myös keinona turvallisen oppimisympäristön luomiseen.⁵⁷ Käänteisen opetuksen alussa on tärkeää korostaa ja tehdä näkyväksi hyvän keskustelun ja vuorovaikutuksen piirteitä ja auttaa myös opiskelijoita pitämään huolta hyvästä vuorovaikutusilmapiiristä. Käänteistä opetusta kehittävässä hankkeessa Itä-Suomen yliopistossa on laadittu ryhmätyöskentelyn avuksi arviointimatriisi, jota sekä opettaja että opiskelijat voivat hyödyntää ryhmätyöskentelyn ja hyvän ilmapiirin tueksi.⁵⁸

KÄYTÄNTEITÄ KÄÄNTEISEN OPETUKSEN TUEKSI

Käänteisessä opetuksessa opettajan rooli on kontaktiopetuksessa enemmän valmentaja ja ohjaaja kuin opettaja.⁵⁹ Ennakkomateriaalin avulla tuodaan esille luento-opetuksen kautta perinteisesti opetuksessa mukana ollutta sisältöä, mutta jäsennettynä useampiin teemallisiin kokonaisuuksiin. Tällöin opiskelijat voivat käydä läpi materiaalia omien tarpeidensa mukaan siten, että he käyttävät esimerkiksi enemmän aikaa sellaisiin osakokonaisuuksiin, joiden oppimiseen tarvitsevat enemmän aikaa. Opetustilanteet hyödynnetään varioivasti yksikölliseen ja/tai ryhmätyöskentelyyn, joiden avulla selvitetään käsitteitä sekä kontekstualisoidaan tietoa soveltamisen, analysoimisen, suunnittelun ja tuottamisen avulla.

55 Väisänen & Hirsto 2020.

56 Love ym. 2015.

57 Ks. James ym. 2014; Kim ym. 2014.

58 Ks. Hirsto & Väisänen 2020.

59 Vrt. O’Flaherty ym. 2015.

Opettajien näkökulmasta käänteinen oppiminen voi olla aikaa vievää ennakkomateriaalin valmistelun ja opiskelijoiden yksilöllisen arvioinnin vuoksi. Onkin tärkeää, että opettajalla on riittävästi aikaa käänteisen opetuksen toteutuksen suunnitteluun ja materiaalien laatimiseen.⁶⁰ Oman opetuksen kääntämisessä opettajaa tukee parhaimmillaan opettajien vertaisverkosto, josta voi saada tukea pedagogiin ratkaisuihin ja jakaa tai ylläpitää innostusta käänteisen opetuksen kehittämiseen.⁶¹ On myös tärkeää, että opettaja kokee saavansa tukea kehittämiseen johdolta ja hallinnolta, jolloin oman osaamisen kehittäminen nähdään tärkeäksi ja siihen voidaan aloittaa riittävästi aikaa. Myös yhteistyö tietotekniikkapalveluiden kanssa on tärkeää, jotta opettajien olisi helppo saada käyttöön soveltuvat alustat etukäteismateriaaleille ja videoille sekä toimivat verkko-oppimisympäristöt. Bergman ja Sams⁶² korostavat käänteisen opetuksen tarvitsevan myös ajattelevia opettajia, sillä ei ole vain yhtä tapaa kääntää opetusta, vaan se usein vaatii jatkuvaa modifiointia ja kehittämistä.

OPETTAJAN MUISTILISTA KÄÄNTEISEN OPETUKSEN TUEKSI

Seuraavaksi esitellään ohjeita ja ideoita opettajalle käänteisen opetuksen suunnitteluun ja oppimisympäristön rakentamiseen.

Muista suunnitella käänteinen opetus huolellisesti⁶³:

1. Määrittele ydinaines ja osaamistavoitteet: Mitkä ovat opintojakson keskeiset opittavat käsitteet ja niiden oppimisen suuntaiset tavoitteet?
2. Määrittele arviointitavat: Miten arvioit opiskelijoiden tavoitteiden suuntaista oppimista monipuolisesti opintojakson aikana ja opintojakson lopuksi (diagnostinen, for-

60 Vrt. Bergman & Sams 2012b.

61 Vrt. Bergman & Sams 2012a; Pekkarinen ym. 2023.

62 Bergman & Sams 2012b.

63 Perustuu erityisesti Hirsto & Väisänen 2020.

matiivinen, oppimista tukeva arviointi ja summatiivinen arviointi)?

3. Suunnittele pedagogiset keinot ja käytettävät opetusmenetelmät eri vaiheissa: Millaisten keinojen avulla opiskelijat pääsevät harjoittelemaan tavoitteena olevia opittavia taitoja? Missä vaiheessa ja minkä asioiden oppimisessa tukee parhaiten aktivoiva opetus, vuorovaikutteinen opetus, yhteisöllinen oppiminen tai teknologian mielekäs käyttö?
4. Suunnittele palaute, ohjaus ja tuki: Miten opiskelijat saavat palautetta, ohjausta ja tukea oppimisprosessilleen opintojakson eri vaiheissa?

Kiinnitä erityistä huomiota käänteisen opetuksen oppimisympäristössä seuraaviin asioihin⁶⁴:

1. Ohjaa opiskelijoita konkreettisesti käänteisen opetuksen mukaiseen opiskeluun ja sen käytäntöihin. Jos käänteinen opetus ei ole opiskelijoille tuttu tapa opiskella, on hyvä varautua etukäteen konkretisoimaan opiskelijoille, minkälaista opiskelua, ajankäyttöä ja aikataulutusta käänteinen opetus edellyttää.
2. Tue opiskelijoiden ymmärtämiseen tähtäävää oppimista ja rakenna opetusta sen mukaisesti. Tätä on hyvä avata opiskelijoille myös sanallisesti opintojakson aikana.
3. Luo opiskelijoille turvallinen oppimisilmapiiri, jossa he voivat ja uskaltavat aktiivisesti vuorovaikuttaa toistensa kanssa ja jossa heillä on tilaa kysellä mieltä askarruttavia asioita. Tässä voi auttaa vuorovaikutuksen ja ryhmätyöskentelyn selkeä ohjeistaminen.
4. Opiskelijoiden näkemys opettajan pedagogisesta sisältötietämyksestä on yhteydessä opiskelijoiden tyytyväisyyteen käänteisessä opetuksessa, joten avaa pedagogisia valintojasi

64 Perustuu erityisesti Sointu ym. 2023a.

opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa myös opiskelijoille.

5. Tyytyväisyyden kokemukseen käänteisessä opetuksessa vaikuttaa myös opiskelijoiden oma valmius käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa opiskelussa. Hyödynnä mahdollisuuksien mukaan opiskelijoille tuttuja ohjelmistoja tai huolehdi opiskelijoiden riittävästä perehdyttämisestä ohjelmistojen käyttöön.

LÄHTEET

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1–14.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE horizon report 2019 higher education edition*, 3–41. EDUCAUSE.
- Badcock, P. B., Pattison, P. E., & Harris, K. L. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60(4), 441–458.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012a). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012b). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan* 94(2), 25
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17–66. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Boevé, A. J., Meijer, R. R., Bosker, R. J., Vugteveen, J., Hoekstra, R., & Albers, C. J. (2017). Implementing the flipped classroom: An exploration of study behaviour and student performance. *Higher Education*, 74(6), 1015–1032.
- Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development* 61(4), 563–580
- Hirsto, L., & Väisänen, S. (2020). Ryhmätyöskentelyn kriteeristö jatkuvan arvioinnin tueksi opintojaksolla. <https://sites.uef.fi/flippaus/wp-content/uploads/sites/83/2020/12/Tyopeda-Ryhmatyoskentelyn-arviointikriteeristo.pdf>
- Hirsto, L., Väisänen, S. & Arffman, A. (2019). Exploring Students' Experiences of Self-regulation during a Large Flipped Classroom Course in Teacher

- Education International *Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 107–132.
- Hirsto, L., Väisänen, S., Kankaanpää, J., & Sointu, E. (2020). *Opiskelijoiden työelämätaitojen oppimisen tukeminen käänteisen luokkahuoneen avulla*. Teoksessa Virtanen, P., Helin, J. & Tynjälä, P. (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*, 45–49. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96.
- Hyppönen, L., Hirsto, L., & Sointu, E. (2019). Perspectives on university students' self-regulated learning, task-avoidance, time management and achievement in a flipped classroom context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18(13), 87–105.
- James, A. J., Chin, C. K., & Williams, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirements: A focus on maritime education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 13(2), 331–343.
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education* 14(1), ar5.
- Kiljunen, J., Sointu, E., Äikäs, A., Valtonen, T., & Hirsto, L. (2023). Higher education and the flipped classroom approach: efficacy for students with a history of learning disabilities. *Higher Education*, 88(3), 1127–1143.
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
- Klegeris, A., McKeown, S. B., Hurren, H., Spielman, L. J., Stuart, M., & Bahniwal, M. (2017). Dynamics of undergraduate student generic problem-solving skills captured by a campus-wide study. *Higher Education*, 74(5), 877–896.
- Koskinen, P., Lämsä, J., Maunuksela, J., Hämäläinen, R., & Viiri, J. (2018). Primetime learning: Collaborative and technology-enhanced studying with genuine teacher presence. *International Journal of STEM Education*, 5(20), 1–13.
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430–435.
- Mazur, A.D, Brown, B., & Jacobsen, M. (2015). Learning designs using flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(2), 1–26.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52(10), 597–599.
- O'Flaherty, J., & Phillips, G. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95.

- O'Flaherty, J., Phillips, C., Karanickolas, S., Snelling, C., & Winning, T. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review: Corrigendum. *The Internet and Higher Education*, 27, 90.
- Pekkarinen, V., Hirsto, L., & Nevgi, A. (2023). Emotions and social reflection in being and developing as a university teacher. *Cogent Education*, 10, 1–18.
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347–358.
- Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M. C., Hirsto, L., Saarelainen, M., & Valtonen, T. (2023a). Preliminary evidence of key factors in successful flipping: predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education*, 85, 503–520.
- Sointu, E., Saqr, M., Valtonen, T., Hallberg, S., Väisänen, S., Kankaanpää, J., Tuominen, V., & Hirsto, L. (2023b). Site Spotlight Article: Understanding emotional behavior with learning analytics to support pre-service teachers' learning in challenging content area. *Journal of Technology and Teacher Education*, 31(1), 67–87.
- Sointu, E., Valtonen, T., Hallberg, S., Kankaanpää, J., Väisänen, S., Heikkinen, L., Saqr, M., Tuominen V., & Hirsto, H. (2022a). Learning analytics and Flipped Learning in online teaching for supporting preservice teachers' learning of quantitative research methods. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology & Life-long Learning*, 18(1), 1–20.
- Sointu, E., Vuojärvi, H., & Äikäs, A. (2022b). Students' perspectives on the functionality of the flipped classroom approach in master's thesis seminar. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology & Life-long Learning*, 18(1), 1–23.
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020a). Student satisfaction with courses and instructors in a flipped classroom: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 295–314.
- Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020b). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 100314.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Tusa, N., Sointu, E., Kastarinen, H., Valtonen, T., Kaasinen, A., Hirsto, L., Saarelainen, M., Mäkitalo, K., & Mäntyselkä, P. (2018). Medical certificate education: controlled study between lectures and flipped classroom. *BMC Medical Education*, 18(1), 243–248.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). *From university to working life: Graduates' workplace skills in practice*. Teoksessa P. Tynjälä, J., Välimaa, & G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges, 73–88. Amsterdam: Elsevier.
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2021). Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis. *Computers in Human Behavior*, 118.

- Väisänen, S., & Hirsto, L. (2020). How can flipped classroom approach support the development of university students' working life skills?—University teachers' viewpoint. *Education Sciences*, 10(12), 366.
- Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers and Education* 88, 354–368.
- Zhang, H. W., Du, X. M., Yuan, X. F., & Zhang, L. M. (2016). The Effectiveness of the flipped classroom mode on the English pronunciation course. *Creative Education*, 7, 1340–1346.
- Ziegelmeier, L. B., & Topaz, C. M. (2015). Flipped calculus: A study of student performance and perceptions. *Primus*, 25(9–10), 847–860.

OSA 3:

**OPETUS- JA
OPPIMISYMPÄRISTÖ**

10 OPISKELUINTOA TUKEMASSA DIGITAALISISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Olli Vesterinen & Kalle Juuti

Pedagogiseen hyvinvointiin vaikuttavat opetus- ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät.¹ Korkeakouluissa voidaan nähdä kehityskulku yhä useamman opintojakson - tai kokonaisen opintokokonaisuuden ja jopa tutkinnon - siirtymisestä täysin verkon välityksellä toteutettavaksi. Samalla oppijoiden moninaisuus lisääntyy. Tällaiset kysymykset avaavat lisää kysymyksiä siitä, millaista opiskelu on ja miten verkon välityksellä ja digitaalisissa ympäristöissä kiinnitytään opintoihin ja saavutetaan oppimistulosten lisäksi hyvinvoinnin parantumista. Keskitymme tässä luvussa oppimisen, opetuksen ja hyvinvoinnin kysymyksiin korkeakoulun opetus- ja ohjaustyössä digitaalisten välineiden, ympäristöjen ja materiaalien näkökulmasta ja tarkastelemme opintojaksoilla opiskelua, opetustyötä ja niitä tekijöitä, joihin jokainen opettaja voi vaikuttaa. Korkeakouluopettajalle luku tarjoaa näkökulmia digitaalisten oppimisympäristöjen kytkeytymiseen opiskelijan motivaatioon ja opiskeluintoon. On tärkeää pelkän opettajan työn automatisoinnin sijaan vahvistaa ajatusta digitaalisten ympäristöjen tuoman muutoksen kiinnittymisestä sisältöihin ja toimintaan. Kaiken kehittämistyön on tapahduttava kohtuullisuus huomioiden.

1 Ks. luku 1.

DIGITALISAATIO KORKEAKOULUISSA

Digitaalisten oppimisympäristöjen käytön lisääntyminen korkeakoulutuksessa on ollut merkittävä kehityskulku viimeisinä vuosikymmeninä. 2000-luvun alussa muodostettiin Suomen virtuaaliyliopistokonsortio, jossa jäseninä olivat yliopistot ja Maanpuolustuskorkeakoulu. Opetusministeriö rahoitti konsortion hankkeita. Virtuaaliyliopistokonsortion lähtökohtana oli toimia proaktiivisesti. “[T]austana on koko 2000-luvun ajan jatkunut tieto- ja viestintätekniikan (tv) nopea kehitys, joka on mahdollistanut teknologiaa hyödyntävän opetuskäytön ja laajemmin teknologiaa hyödyntävien opetusympäristöjen yleistymisen yliopistoissa.”² Digitaalisten välineiden kehittyessä edelleen ja generatiivisen tekoälyn teknologioiden yleistyessä pohditaan taas uudelleen, miten kehittyvät uudet teknologiat muuttavat asiantuntijatyön luonnetta ja erityisesti, miten ne muuttavat opetusta ja opiskelua yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Tirrosen käsitelmalleista Digitaalinen yliopistomalli antaa yhdenlaisen näkymän muutoksesta.

”(--) hallinnon rutiiniprosesseja hoitaa pääasiallisesti tekoäly. (--) Oppiminen on suurelta osin ajasta ja paikasta riippumatonta, mutta yliopisto tarjoaa myös mahdollisuuden lähioppimiselle erityisesti maisterin- ja tohtorintutkinnoissa. Digitaalinen yliopisto on ”avoin yliopisto”, jossa yliopiston perus- ja aineopintojen ”massaopetus” on joustavaa ja moduulimaista. (--) Digitaalisessa yliopistossa tutkimus ja koulutus ovat kiinnittyneet systeemiin osaamisen alustoihin, joista osa voi ylittää yliopiston perinteiset rajat.”³

Koulutuksen osalta ei ole aina selvää, mitä digitalisaatiolla tarkoitetaan tai mitä digitaalisuudella tavoitellaan. Digitalisaation ensimmäisessä vaiheessa on kyse digitoimisesta. Analogiset materiaalit, kuten oppikirjat, muutetaan digitaaliseen tietokoneella välitettävään muotoon. Digitalisaation toisena vaiheena voi pitää asiantuntijuutta

2 Aarrevaara ym. 2007, 9.

3 Tirronen 2020, 69.

edellyttävän rutiinityön automatisointia. Tietokone antaa väsymättä yksilöllisesti oikea-aikaista ja kannustavaa palautetta yksinkertaisissa tehtävissä. Kolmantena digitalisaation vaiheena voidaan pitää vaativan asiantuntijatyön automatisointia. Palautteen antaminen opiskelijan tuotoksiin ja opiskelijan toiminnasta ovat esimerkkejä tällaisesta vaativasta asiantuntijatyöstä opetuksessa. Erityisesti viime aikoina räjähdysmäisesti yleistyneet generatiivisen tekoälyn sovellukset mahdollistavat monenlaisen vaativan asiantuntijatyön automatisoinnin.⁴

Korkeakoulutuksessa keskeiseksi tulee kysymys siitä, onko digitaalisten välineiden ja järjestelmien käyttöönoton tavoitteena opettajan työn automatisoinnin tuoma toiminnan tehostaminen ja kustannussäästö vai koulutuksen käytänteiden ja sisältöjen muutos. Jos automatisoinnin sijaan korkeakoulussa keskitytään opiskelijaan ja hänelle tärkeisiin kohtaamisiin toisten kanssa, voidaan digitaalisten oppimisympäristöjen kautta pyrkiä edistämään korkeakouluyhteisön hyvinvointia.

DIGIHYVINVOINNIN JÄLJILLÄ

Selvityksen mukaan valtaosa (78 %) Suomen korkeakouluopiskelijoista raportoi tulleen kohdelluksi kunnioittavasti ja yhdenvertaisesti. Lisäksi korkeakoulussa on opiskelijoiden mukaan hyvä opiskeluilmapiiri.⁵ Opiskelijan opiskelua voi kuvata vaatimus- tai motivaatiopoluksi.⁶ Opiskelun tuomat vaatimukset ja vaaditut voimavarat ovat yhteydessä uupumukseen, opiskeluinnon heikkenemiseen ja hyvinvointiin. Hyvinvoinnin tunnistamiseen ja edistämiseen liittyvät vahvasti positiiviset tunteet, opiskeluinto sekä merkityksellisyyden, kyvykkyyden, itsemääräämisen ja ryhmään kuulumisen kokemukset.⁷

4 Cavalcanti ym. 2021; vrt. luku 11.

5 Toom ym. 2023.

6 Salmela-Aro ym. 2022.

7 Seligman 2011.

Digitaaliset ympäristöt voivat olla kytkeytyneenä edellä mainittuihin asioihin. Kyse voi olla esimerkiksi digitaalisen ympäristön käyttökokemuksesta, oppimisen tuesta tai vuorovaikutuksen tavasta. Korkeakouluissa digitaalisuus näyttäytyy usein erilaisten oppimisalustojen (*Learning Management System, LMS*) käyttämisenä.⁸ Näiden lisäksi arjessamme on paljon digiä. Täysin selvää ei ole, mikä on kaikkien digitaalisten välineiden käytön yhteys hyvinvointiin.

Digitaalisissa ympäristöissä on vaaransa. Yksityisyydensuojan uhat, aivojen ja mielen rasittuminen tai iän myötä korostuva teknisten työvälineiden osaamisvaje voivat synnyttää teknologiaan liittyvää stressiä.⁹ Psykkisten haasteiden lisäksi lisääntynyt aika päätteiden ja ruutujen äärellä on yhdistetty fysiologisiin ongelmiin kuten silmien väsymiseen sekä niska- ja hartiasseudun rasittumiseen.¹⁰ Digitaalisuuden myötä niin sanottu *multitasking* on lisääntynyt. Sillä tarkoitetaan huomion uudelleen keskittämistä eri asioiden välillä. Ihminen ei siis oikeasti tee kahta asiaa samaan aikaan vaan vaihtaa tiheään tahtiin kahden eri asian välillä, mikä haittaa oppimista.¹¹ Opetuksessa ja opiskelussa rytmityksellä on suuri merkitys. Uuden oppimisen ja kertaamisen välissä on hyvä nukkua yön yli. Lisäksi opittuun kannattaa palata joidenkin viikkojen ja vielä muutaman kuukauden päästä uudelleen. Haastavien uusien asioiden oppimista helpottaa kokonaisuuden pilkkominen osiin ja eri päiville. Näiden asioiden huomioiminen verkon välityksellä tapahtuvassa opetuksessa on oma haasteensa.¹²

Digitaalinen hyvinvointi on lopulta hyvin yksilöllistä tasapainoilua digin hyötyjen ja haittojen välillä.¹³ Digitaaliset välineet ja sovellukset myös lisäävät mahdollisuuksia seurata ja edistää omaa terveyttä. Lisäksi digitalisaatio voi lisätä terveys- ja hyvinvointipal-

8 Esim. Kasim & Khalid 2016.

9 Ragu-Nathan 2008, 418.

10 Torsheim ym. 2010.

11 Davis ym. 2014.

12 Ks. Vara & Vesterinen, 2022.

13 Vanden Abeele 2021, 938.

velujen saavutettavuutta, mikä voi jopa nopeuttaa avunsaantia hätätilanteissa. Digihyvinvointiin kiinnittyvät yksilöiden kokemukset, kuten positiiviset tunteet ja tyytyväisyys elämään, ihmissuhteisiin ja työhön, sosiaalisessa ympäristössä, jolle on ominaista digitaalisten laitteiden ja digiympäristöjen jatkuva läsnäolo.¹⁴ Digihyvinvoinnin kokemuksellinen tila koostuu affektiivisista ja kognitiivisista arvioista digitaalisuuden ja digilaitteiden integroitumisesta jokapäiväiseen elämäämme. Vanden Abeelen¹⁵ mukaan ihmiset saavuttavat digihyvinvoinnin, kun he kokevat hallittua nautintoa ja toiminnallista tukea ja vain vähän hallinnan menettämistä ja toimintahäiriöitä. Digihyvinvoinnissa keskitytäänkin hakemaan tasapainoa digivälineiden ja -yhteyksien ja niistä vapaan ajan välillä. Korkeakouluolettajien digihyvinvointia on edistetty Suomessakin muun muassa kansainvälisenä hanketyönä.¹⁶

OPPIMINEN JA OPETTAMINEN VERKOSSA

Tutkimus lisääntyi korkeakoulutuksen digitalisaation ympärillä koronapandemian myötä.¹⁷ Tutkimuskirjallisuudessa esitetään lukuisia digitaalisuuteen liittyviä tekijöitä, jotka uhkaavat opiskelijan ja opettajan hyvinvointia. Niitä ovat esimerkiksi teknologisen kehittämisen rakenteiden puuttuminen, teknologioiden taloudelliset kustannukset, digitaitojen puute ja ajan vähyys uuden teknologian haltuun ottamiseen, uudenlaiset vilpin muodot sekä yksityisyyden suojaan ja tekijänoikeuksiin liittyvät riskit.¹⁸

Korkeakouluolettajista toiset ovat omaksuneet verkko-opetuksen käytänteitä ja oppimisessa käytettyjä digitaalisia työvälineitä ja oppimisympäristöjä. Toiset taas ovat havahtuneet voimakkaammin puutteisiin ja digin negatiivisiin seikkoihin, kuten opiskelijoiden

14 Büchi 2021, 4.

15 Vanden Abeelen 2021.

16 Cazan ym. 2024a; Cazan ym. 2024b.

17 Esim. Laamanen ym. 2023.

18 Fűzi ym. 2022.

mielenterveyden heikkenemiseen, ja vaativat digitaalisuuden vähentämistä vain välttämättömään.

Digitaaliset oppimisympäristöt voivat olla haastavia opiskeluinnon kannalta.¹⁹ Opiskeluinto (tai opiskelun imu) on vastaavasti oppimisen ja osaamisen kehittämisen kannalta ratkaiseva tekijä.²⁰ Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluintoa ja sitoutumista oppimiseen (*engagement*) on tutkittu viime vuosina paljon.²¹ Ylipäänsä tunteet ovat mukana oppimisessa, ja itse asiassa ne myös auttavat oppimaan.²² Vaikka pieni määrä negatiivisiakin tunteita kuuluu oppimisprosessiin, positiiviset tunteet auttavat oppimisessa enemmän. Voidaan myös puhua oppimista vauhdittavista tunteista.²³ Vilhunen²⁴ korostaa episteemisiä tunteita, joiden syntymistä tukevat orientoivat ja motivoivat aktiviteetit. Episteemisten tunteiden kohteina ovat tieto ja tiedon muodostaminen.

Opiskelijoiden sitoutumisen digitaalisissa oppimisympäristöissä voidaan nähdä liittyvän myös pelillistämiseen. Pelillistämisessä on usein tavoitteena lisätä sitoutumista oppimisprosessiin.²⁵ Pelillisiä keinoja ovat esimerkiksi välitavoitteet, pisteet ja erilaiset tunnustukset. Pelillistämisessä on kuitenkin hyvä muistaa, että opiskelijat arvostavat vielä enemmän sitä, että he tuntevat olonsa turvallisiksi.²⁶ Opettajan pedagogiset käytännöt ovat tässä ratkaisevia. Oppimiskokemuksiin tulee sisältyä arvostuksen ja kunnioituksen tunne – opiskelija, jolla on tunne, että opettaja tukee hänen oppimistaan ja että hän läpäisee tulevan kokeen tai oppimistehtävän, kokee myös hyvinvointinsa lisääntyneen.²⁷ Digitaalisessa oppimisympäristössä opiskelijan kyvykkyyden kokemus ja digitaalinen osaaminen ovat ratkai-

19 Henrie ym. 2015.

20 Kahu 2013; Auvinen & Vainio 2022; Salmela-Aro ym. 2022.

21 Henrie ym. 2015; Kahu & Nelson 2018; Bond & Bedenlier 2019; Nkomo ym. 2021.

22 Davis ym. 2014.

23 Schneider ym. 2015.

24 Vilhunen 2023.

25 Kangas & Ruokamo 2012.

26 Voss & Kruber 2006.

27 Voss & Kruber 2006.

sevia. Näin on esimerkiksi ryhmätöissä sekä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa.²⁸ Koronapandemian jälkeenkin keskustelua on riittänyt kasvokkain oppimisen ja etäopiskelun tasapainosta, erilaisista oppimistavoista sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisesta.²⁹ On noussut esille koronaeristyksen negatiivisia seurauksia ja erityistä tuen tarvetta mutta myös uusia positiivisia mahdollisuuksia korkeakouluille pandemian päätyttyä.

Motivaatiolla on tärkeä osa oppimisessa. Motivaation määrän lisäksi tärkeää on motivaation laatu. Decin ja Ryanin³⁰ itsemääräytymisteoria korostaa psykologisten perustarpeiden toteutumisen tärkeyttä. Deci ja Ryan erottelevat kontrolloidun motivaation ja autonomisen motivaation. Kontrolloitua motivaatiota vahvistavat erilaiset palkkiot ja vaatimukset. Autonomista motivaatiota tukevat osaamisen tunteen, autonomian tunteen ja ryhmään kuulumisen vahvistaminen. Reeve ja muut³¹ näyttävät, että opiskelijoiden autonomiaa tukemalla voidaan vahvistaa heidän sitoutumistaan opiskeluun. Autonomiaa tukeva opettaja nojautuu opiskelijan sisäisiin resursseihin ja korostaa opiskelijoiden kiinnostuksen kohteita ja preferenssejä, antaa valinnan vaihtoehtoja sekä korostaa uteliaisuutta ja haasteen merkitystä. Myös Schneider ja muut³² korostavat haastavuuden roolia opiskeluun sitoutumisessa. Heidän mallinsa mukaan opiskelija on sitoutunut opiskeluun tai opiskelussa on optimaalisen oppimisen hetki silloin, kun opiskelija kokee samanaikaisesti opiskeltavan asian olevan kiinnostava ja omien taitojensa ja tehtävän haastavuuden olevan tasapainossa.

Vilhunen ja muut³³ havaitsivat, että lukiolaiset kokivat kohtuullisen harvoin fysiikan tai kemian opiskelun haastavaksi. He korostavat, että opetuksen suunnittelussa tulisi kiinnittää erityistä huo-

28 Prior ym. 2016.

29 Kaparounaki ym. 2020; Cesco ym. 2021; Hawley ym. 2021.

30 Deci & Ryan 2008.

31 Reeve ym. 2004.

32 Schneider ym. 2015.

33 Vilhunen ym. 2022.

miota siihen, että opiskelijat kokevat opiskeluun sisältyvät tehtävät sellaisiksi haasteiksi, jotka haluavat ottaa. Opiskelun haastavuus ei ole kaunisteltu ilmaisu opiskelun vaikeudesta – tehtävä voi olla vaikea tai työläs olematta haastava. Kontrollloiva opettaja sen sijaan nojautuu useimmiten ulkoisiin motivaattoreihin. Silloin käytetään kannustimia, uhataan seurauksilla sekä annetaan määräyksiä, aika-
tauluja ja tarkkarajaisia tehtäviä. Digitaaliset oppimisympäristöt houkuttavat opettajia nojautumaan juuri tällaisiin opiskelua kontrolloiviin tekijöihin ja saattavat siten vahvistaa opiskelijoiden kuorimitusta opiskelussa, erityisesti jos ympäristö ei näyttäydy opiskelijalle selkeänä.³⁴

Opetuksen suunnittelussa ja erityisesti digitaalisten välineiden käytön valinnassa on tärkeää tunnistaa oppimisen luonne ja se, millainen digitaalisuus palvelee minkäkinlaista opiskelua.³⁵ Paavola ja Hakkarainen³⁶ tarkastelevat oppimista metaforien kautta.³⁷ Heidän jäsentämänään oppimiselle on kolme metaforaa: oppiminen tiedon siirtymisenä, oppiminen osallistumisena ja oppiminen tiedon luomisena. Ensimmäinen metafora korostaa opettajan roolia ja asettaa opiskelijan passiiviseen tiedon vastaanottajan rooliin. Sawyer³⁸ erotelee oppimistieteen tutkimuskirjallisuuteen nojautuen oppimisen syväoppimiseen ja instruktioismiin. Sawyer kutsuu niin sanottua perinteistä opetusta, joka ei nojaudu oppimistieteen tuloksiin, instruktioismiksi. Instruktioistisessa toiminnassa pyritään siirtämään irrallisia tiedon palasia, joiden kytkeytymiseen opiskelijan aikaisempaan tietoon tai opiskeltavaan tietorakenteeseen ei kiinnitetä huomiota.³⁹ Opiskelussa ei myöskään kiinnitetä huomiota siihen, miksi kyseisten asioiden opiskelu on tärkeää, eikä opiskeltavien asioiden merkitystä opiskelujen ulkopuolella tunnisteta tai koros-

34 Lonka 2020.

35 Ks. Parpala ym. 2021.

36 Paavola & Hakkarainen 2005.

37 Ks. myös Sfard 1998; Säljö 2015.

38 Sawyer 2014.

39 Vrt. tiedon välittämisen lähestymistapa luvusta 2.

teta. Sawyerin⁴⁰ mukaan instruktioonisessa opiskelussa tietoon suhtaudutaan staattisena auktoriteetin ilmoituksena. Sawyerin laatima jako on samankaltainen kuin luvussa 5 esitetyt ei-reflektiivinen ja syväsuuntautunut lähestymistapa oppimiseen.

Toinen metafora, oppiminen osallistumisena,⁴¹ korostaa yhteisön jäsenyyteen kasvamista. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa työelämässä oppiminen ja työelämäyhteistyö kannustavat näkemään organisaatiot ja tiimit tietynlaisina käytäntöyhteisöinä, joihin ammattiin valmistuva opiskelija kiinnittyy yhä enemmän opintojensa edetessä.⁴² Tällöin digitaalisten ympäristöjen osalta herää kysymys, kuinka niillä voidaan mallintaa tai simuloida ammattikäytänteitä tai miten opiskelija voidaan ottaa osaksi ammatti- tai asiantuntijayhteisöä. Tässä metaforassa korostuu vuorovaikutus. Pandemia-aika korosti sosiaalisen vuorovaikutuksen tarvetta, ja digitaaliset välineet mahdollistavat monipuolisen yhteydenpidon.⁴³

Kolmas oppimisen metafora on oppiminen tiedon luomisena.⁴⁴ Siinä keskeistä on se, miten digitaalisilla välineillä voidaan edistää yhteiskehittämisen ja uuden (tiedon) luomisen taitoja. Erotuksena *learning management system* -järjestelmistä ovat asiantuntijatyön yhteiskehittelyn välineet, kuten Slack (slack.com), Microsoft Teams ja suomalaistaustainen Howspace (howspace.com). Näiden sovellusten lähtökohtana on ollut se, että asiantuntijatiimi voi helposti työstää yhteistä tuotosta. Tällainen tuotosten yhteinen laadinta on olennainen asiantuntijatyön taito, ja samalla näiden tuotosten laadinta heijastelee uuden oppimista ja tiedon luomista. Tällaisissa ympäristöissä työskentely voi parhaimmillaan korostaa opiskelijan autonomiaa ja vahvistaa tunnetta kuulumisesta yhteisöön.

40 Sawyer 2014.

41 Paavola & Hakkarainen 2005.

42 Lave & Wenger 1991.

43 Esim. Cockerham ym. 2021.

44 Paavola 2012.

HYVÄÄ KOHTI

Teknologian kehitys sekä tekoälyn vaikutukset yhteiskuntaan ja sitä kautta eri ammatteihin haastavat korkeakoulupedagogiikkaa. Tekoälyn käyttöön on eettisen toiminnan tueksi laadittu säännöstöjä, jotka koskevat muun muassa uudenlaisia vilpin muotoja sekä yksityisyyden suojaa ja tekijänoikeuksia. Säännöillä on pyritty ottamaan huomioon tekoälyn mahdollisuudet samoin kuin monet yllättävät tilanteet, joihin tekoälyä käytettäessä voidaan joutua. Samalla on huomattu, että säännöstöt perustuvat lähes aina tunnettuihin yleisiin eettisiin periaatteisiin.⁴⁵

Opetuksen ja koulutuksen eettisessä tarkastelussa tulisi pohtia käsitystä ihmisestä.⁴⁶ Tukeeko teknologinen kehitys ihmisen näkemistä kokonaisena ja ehyenä? Etiikassa pohditaan usein ilmiöiden kontekstia, syntyhistoriaa ja päämäärää. Etiikka pyrkiikin tukemaan elämän ymmärtämistä moninaisesti ja laaja-alaisena. Digitaalisuudessa kiinnostavaa on kohtuuden löytäminen. Jos esimerkiksi korkeakoulutuksessa jokin korostuu digitaalisuudessa liikaa, se tarkoittaa usein myös hyvinvoinnin heikkenemistä. Itse asiassa kohtuullisuus oli aikoinaan yksi Antiikin Kreikan neljästä hyveestä.⁴⁷ Hyve-etiikassa kohtuullisuus tarkoittaa kykyä reiluun yhteistoimintaan, vaikka se olisi yksilölle – tai vaikkapa korkeakoulun tuloksellisuudelle – epäedullista. Klassisista etiikan teoreettisista suuntauksista hyve-etiikka on vanhin. Hyve-etiikassa perimmäisenä tavoitteena oli löytää ”hyvän” idea.⁴⁸

”Hyvä” voidaan opetuksen ja oppimisen kohdalla tulkita monin eri tavoin.⁴⁹ Korkeakoulujen digitaalisissa ympäristöissä tulisi moninaisesti yhdistyä seuraavat tekijät:

45 Malkavaara & Vesterinen 2022, 79.

46 Malkavaara & Vesterinen 2022, 77.

47 Malkavaara 2020, 61.

48 Thesleff 1998, 38–40.

49 Ks. luku 5 ja luku 17.

- **Hyvä olotila/mieli** – Niin opiskelija kuin opettajakin kokevat myös digitaalisia ympäristöjä käyttäessään positiivisia tunteita, opiskeluintoa ja/tai työn imua, positiivisia ihmisuhteita sekä merkityksellisyyden ja kyvykkyyden tunteita.
- **Eettisesti vastuullinen opetus** – Lain ja säädösten noudattaminen ja opetuksen nojaaminen opettajan ammattieettiin periaatteisiin ovat ensisijaisia. Sen lisäksi tilannekohtaisesti opettaja harkitsee eri näkökulmista oikeaa ja väärää ja pystyy perustelemaan opetukseensa liittyviä ratkaisujaan. Sanomattakin selvää on, että digitaalisissa ympäristöissä huomioon otettavat vastuullisuuden elementit lisääntyvät: opiskelijoiden yksityisyydensuoja toimii hyvänä esimerkkinä alueesta, jossa huomioitavaa on yhä enemmän digitaalisissa oppimisympäristöissä.
- **Laadukas oppimisprosessi** – Oppimisen tutkimus ja korkeakoulupedagogiikan kehittämistyö ovat tuoneet paljon tietoa oppimisprosessista. On tärkeä huomioida opiskelijoiden erilaiset oppimisprosessit ja tarpeet esimerkiksi vuorovaikutuksen suhteen ja se, miten ne voidaan huomioida juuri digitaalisessa ympäristössä.
- **Korkeatasoisen osaamisen saavuttaminen** – Korkea-koulutus saavuttaa tavoitteensa vain, jos valmistuvien opiskelijoiden osaaminen on kehittynyt tasolle, jolla korkeakouluopetus on tapahtunut. Yleisenä esimerkkinä tästä voidaan pitää yhteiseurooppalaisia osaamisen viitekehyksiä (EQF, Europass). Substanssiosaamisen lisäksi korostuu niin sanottujen geneeristen taitojen osaaminen, kuten oppimaan oppiminen ja monikulttuurinen osaaminen.

Korkeakoulupedagogiikan tilaa arvioivassa, vuonna 2023 julkaisussa raportissa⁵⁰ tuotiin esille, että korkeakoulujen arjessa päähuomio kohdistuu helposti tämän hetken ongelmiin. Tulevaisuuden

50 Toom ym. 2023.

visiointiin, innovointiin ja kehittämiseen kiinnitetään vain vähän huomiota. Tekoälyn ja uusien teknologioiden tarjoamia mahdollisuuksia tulisikin hyödyntää pedagogisessa kehittämisessä kokonaisvaltaisesti ja innovatiivisesti kokeillen, ja korkeakoulujen tulisi kehittää tekoälyä hyödyntäviä ratkaisuja opetuksen, opiskelun ja oppimisen tueksi.⁵¹ Samalla digitaaliset ratkaisut ja niihin liittyvät eettiset kysymykset muovaavat, ohjaavat ja suorastaan pakottavat tekemään valintoja hyvinvointia huomioivan korkeakoulupedagogiikan mahdollistamiseksi.⁵²

Tässä kehittämistyössä tulee muistaa, että digitaalisissa ympäristöissä kyse ei voi olla ensisijaisesti opettajan työn automatisoinnista vaan oppimisen tavoitteiden ja käytänteiden muutoksesta. Kehittyvät digitaaliset välineet automatisoivat nykyistä asiantuntijatyötä. Siten esimerkiksi laadittavien tekstien laadulle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle tulee entistä suurempia odotuksia. Hyvinvoinnin näkökulmasta opiskelijoita on ohjattava ennen kaikkea sellaiseen opiskeluun, jonka tiedetään vahvistavan opiskeluun sitoutumista ja motivaatiota. Samalla on muistettava, että jos korkeakoulutuksessa ja digitaalisuudessa jokin korostuu liikaa, se tarkoittaa usein myös hyvinvoinnin heikkenemistä.

HARJOITUKSIA OPETTAJALLE JA OPISKELIJALLE DIGIHYVINVOINNIN TUEKSI

Seuraavaksi esitellään erilaisia harjoituksia, joita opettaja voi tehdä sekä oman että opiskelijan hyvinvoinnin tueksi.

Harjoitus: Teknologian nopean kehityksen vuoksi on syytä arvioida säännöllisesti omaa digihyvinvointiasi korkeakouluopettajana.

- Minkälaista muutosta tarvitsisin työtottumuksiini sopeutuakseni uusiin teknologioihin?

51 Toom ym. 2023.

52 Malkavaara & Vesterinen 2022, 79.

- Miten viestin eteenpäin korkeakoulussani tarvetta saada tukea teknologisiin haasteisiin, digipedagogisten peruskysymyksien pohdintaan sekä yhteiseen keskusteluun aiheen ympärillä?
- Minkälainen on suhteeni uuden teknologian oppimiseen ja voinko luottaa, että riitän vaikka minun ei olisikaan mahdollista heti oppia kaikkea uutta?
- Muista, että uusien teknologioiden hallinta edellyttää usein paljon aikaa.

Harjoitus: Historiallinen näkökulma on hyvä pitää mukana. Muistele omaa opiskelu- ja opetuskokemustasi.

- Miten uudet teknologiset välineet ovat tulleet osaksi opiskelua ja opetusta? Mikä on muuttunut näiden teknologioiden käyttöönoton yhteydessä?
- Missä määrin teknologia on “tehostanut” toimintaa ja missä määrin se on “muuntanut” toimintaa?

Harjoitus: Tasapainon hakeminen on tärkeää. Tarkkaile omaa opetustasi.

- Pyritkö luomaan tasapainoa digitaalisten ja ei-digitaalisten elementtien välille?
- Suunnitteletko opetustasi niin, että oppiminen ja opetuksen vaiheet rytmittyvät ja hyvinvoinnin perustekijöitä tuetaan muutenkin?

Harjoitus: Opiskelijalle merkittävä oppimisen alue ovat opettajan antamat tehtävät. Analysoi oman verkko-opetuksesi oppimistehtäviä.

- Missä määrin oman opetuksesi tehtävänannoissa käytät autonomiaa tukevia ja kontrollia lisääviä piirteitä?
- Mikä oppimisen metafora kuvaa omia tehtäviäsi?

- Miten oppimistehtäviä voisi digitaalisissa ympäristöissä muuttaa, jotta ne tukisivat paremmin opiskelijan autonomiaa?
- Miten tehtäviä voisi digitaalisissa ympäristöissä muuttaa, jotta ne heijastelisivat paremmin osallistumisen tai tiedon luomisen metaforaa?

Harjoitus: Eettinen näkökulma kulkee aina mukana. Tarkastele omaa opetustasi

- Miten opetus- ja ohjauskäytännöt heijastelevat opettajan ammattieettisiä periaatteita ja opiskelijoille työelämässä vastaan tulevia ammattieettisiä käytänteitä?

LÄHTEET

- Aarrevaara, T., Saranki-Rantakokko, S., Stenvall, J., & Syväjärvi, A. (2007). *Suomen virtuaaliyliopisto-verkoston arviointi*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:28. Opetusministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79696/tr28.pdf>
- Auvinen, A., & Vainio, L. (2022). *Opiskelukyky, opiskelutaidot ja keskeyttämisen ehkäiseminen – esiselvitys*. Digivisio 2030 -hanke. <https://wiki.eduuni.fi/x/i-xPDw>
- Bond, M., & Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), 1–14.
- Büchi, M. (2021). *Digital well-being theory and research*. New Media & Society.
- Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1–17.
- Cazan, A.-M., David, L., Galgenmuller, C., Gudevold, E., Hakkarainen, L., Henter, R., Maican, C., Nastasa, L., Nummela, N., Rosnes, A., Truta, C., Tungland, T., Unz, D., & Vesterinen, O. (2024). *How to achieve digital well-being in universities. Tackling teachers' technostress through mentoring*. Presa Universitara Clujeana. <http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/4087.pdf>
- Cazan, A.-M., David, L., Truta, C., Maican, C., Henter, R., Nastasa, L., Nummela, N., Vesterinen, O., Rosnes, A., Tungland, T., Gudevold, E., Digernes, M., Unz, D., Witter, S., & Pavalache-Ilie, M. (2024). Technostress and time spent online. A cross-cultural comparison for teachers and students. *Frontiers in Psychology*, 15.

- Cesco, S., Zara, V., De Toni, A. F., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C., & Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of COVID-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 285–294.
- Cockerham, D., Lin, L., Ndolo, S., & Schwartz, M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies* 26, 7523–7541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10601-4>
- Davis, J., Balda, M., Rock, D., McGinniss, P., & Davachi, L. (2014). The science of making learning stick: An update to the AGES model. *NeuroLeadership Journal*, 5. <https://www.creativegetraining.co.uk/wp-content/uploads/2015/07/The-Science-of-Making-Learning-Stick-AGES-Model.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Europass. *Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF)*. <https://europa.eu/europass/fi/europass-tyokalut/eurooppalainen-tutkintojen-viitekehys>
- Füzi, B., Géring, Z., & Szendrei-Pál, E. (2022). Changing expectations related to digitalisation and socialisation in higher education. Horizon scanning of pre- and post-COVID-19 discourses. *Educational Review*, 74(3), 1–33.
- Hawley, S. R., Thrivikraman, J. K., Noveck, N., Romain, T. S., Ludy, M. J., Barnhart, L., Chee, W. S., Cho, M. J., Chong, M. H., Du, C., & Fenton, J. I. (2021). Concerns of college students during the COVID-19 pandemic: Thematic perspectives from the United States, Asia, and Europe. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 4(1), 11–20.
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36–53.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.
- Kangas, M., & Ruokamo, H. (2012). Playful Learning Environment(s). Teoksessa N. M. Seel (toim.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Vol. 1 (s. 2653–2655). Springer.
- Kaparonaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V., Papadopoulou, K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, 290, 111–113.
- Kasim, N. N. M., & Khalid, F. (2016). Choosing the Right Learning Management System (LMS) for the Higher Education Institution Context: A Systematic Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)* 11(6), 55–61. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i06.5644>
- Laamanen, M., Ladonlahti, T., Häkkinen, P., & Kärkkäinen, T. (2023). *Opiskelijan hyvinvointi koetuksella? Korkeakouluopiskelijoiden kokemat terveys- ja toimintarajoitteet, digitaalinen osaaminen ja opiskelu pandemian*

- aikana. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-750-5>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lonka, K. (2020). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Malkavaara, M., & Vesterinen, O. (2022). Tulevaisuuden teknologiat ja eettisyys – kumpi on haastajan paikalla? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka. Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 74–87). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Nkomo, L. M., Daniel, B. K., & Butson, R. J. (2021). Synthesis of student engagement with digital technologies: a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–26.
- Paavola, S. (2012). Trialoginen oppiminen. Teoksessa L. Ilomäki (toim.), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* (s. 115–120). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/laatua-e-oppimateriaaleihin-e-oppimateriaalit-opetuksessa-ja>
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Parpala, A., Katajavuori, N., Haarala-Muhonen, A., & Asikainen, H. (2021). How Did Students with Different Learning Profiles Experience ‘Normal’ and Online Teaching Situation during COVID-19 Spring? *Social Sciences*, 10(9), 337. <https://doi.org/10.3390/socsci10090337>
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self-efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91–97.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008) The Consequences of Technostress for End Users in Organizations: Conceptual Development and Empirical Validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417–433.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students’ Engagement by Increasing Teachers’ Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2022). Opiskeluhyvinvointi ja sosioemotionaaliset taidot. Teoksessa K. Juuti, J. Lavonen & K. Salmela-Aro (toim.), *Projektioppiminen luonnontieteissä* (s. 199–210). Gaudeamus.
- Sawyer, K. (2014). Introduction: The New Science of Learning. Teoksessa K. Sawyer (toim.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (s. 1–20). Cambridge University Press.
- Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., Broda, M., Spicer, J., Bruner, J., Moeller, J., Linnansaari, J., Juuti, K., & Viljaranta, J. (2016). Investigating optimal learning moments in US and Finnish science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(3), 400–421.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

- Säljö, R. (2015). *Lärande – En introduction till perspektiv oc metaforer*. Gleerups.
- Thesleff, H. (1998). Platon ja platonismi. Teoksessa P. Korkman & M. Yrjönsuuri (toim.), *Filosofian historian kehityslinjoja* (s. 31–56). Gaudeamus.
- Tirronen, J. (2020). Länsimäisen yliopistolaitoksen historiallinen kehitys. Teoksessa V. Kohtamäki, E. Pekola & J. Kivistö (toim.), *Korkeakouluhallinto — Johtaminen, talous ja politiikka* (s. 39–71). Gaudeamus.
- Torsheim, T., Eriksson, L., Schnohr, C. W., Hansen, F., Bjarnason, T., & Välimaa, R. (2010). Screen-based activities and physical complaints among adolescents from the Nordic countries. *BMC Public Health* 10, 324. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-324>
- 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*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 22:2023.
- Vanden Abeele, M. M. P. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. *Communication Theory*, 31(4), 932–955.
- Vara, M., & Vesterinen, O. (2022). Digipedagogiikan kehittäminen luo opiskeluhyvinvointia. *Dialogi-media*. Diakonia-ammattikorkeakoulu. <https://dialogi.diak.fi/2022/04/13/digipedagogiikan-kehittaminen-luo-opiskeluhyvinvointia/>
- Vilhunen, E. (2023). *Epistemic emotions in science learning situations*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Vilhunen, E., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., & Juuti, K. (2022). Luonnontieteen opetuksen ja opiskelun työtapojen yhteys lukiolaisten tilannekohtaiseen sitoutumiseen. *Kasvatus*, 53(3), 245–258.
- Voss, R., & Gruber, T. (2006). The desired teaching qualities of lecturers in higher education: a means end analysis. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 217–242.
- Wilson, H. K., & Cotgrave, A. (2016). Factors that influence students' satisfaction with their physical learning environments. *Structural Survey*, 34(3), 256–275.

11 OPPIMISANALYTIikka JA TEKOÄLY OPPIMISEN APUNA

Laura Hirsto, Teemu Valtonen & Sanna Väisänen

Viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana opetusteknologia on kehittynyt suurin harppauksin, ja monet uusista teknologioista ja mahdollisuuksista vaikuttavat suoraan korkeakouluopettajien työhön. Tekoälyn integroiminen opetukseen ei ainoastaan tarjoa uusia pedagogisia mahdollisuuksia vaan voi myös herättää opettajissa huolta ja kuormittaa heidän hyvinvointiaan. Opetusteknologiatutkimuksessa oppimisanalytiikka näyttää olevan yksi nopeimmin kasvavista tutkimusteemoista,¹ ja vuoden 2023 alussa laajasti yleiseen käyttöön tullut generatiivinen tekoäly seuraa varmasti perässä. Tarkastelemme tässä luvussa oppimisanalytiikan ja tekoälyn kehittymisen tuomia mahdollisuuksia ja haasteita opettajan työhön sekä sitä, miten korkeakouluopettaja voi niiden kanssa pärjätä. On tärkeää tiedostaa, että tekoälyn käyttö opetuksessa vaikuttaa korkeakouluopettajien työssä jaksamiseen² ja sitä kautta myös heidän pedagogiseen hyvinvointiinsa. Toisaalta on todettava, että teknologiat kehittyvät hurjaa vauhtia, joten on haastavaa luoda kovin yksityiskohtaisia ohjeita tai neuvoja, jotka kestäisivät aikaa.

OPPIMISANALYTIikka JA TEKOÄLY OPPIMISEN TUKENA JA TARKASTELUSSA

Tekoälyä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia opettamiselle ja oppimiselle tarkastellaan alan kirjallisuudessa tyypillisesti kahdesta laajemmasta, osin päällekkäisestä näkökulmasta. Yhtäältä tekoälyllä

1 Valtonen ym. 2022.

2 Alhwaiti 2023.

viitataan oppimisanalytiikkaan liittyviin teemoihin. Erilaisia opiskelijoista kerättäviä tietoja käsitellään tekoälyn tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntäen, ja tavoitteena on tukea eri tavoin opettamista ja oppimista. Toisaalta tekoäly näyttäytyy opettamisen ja oppimisen konteksteissa generatiivisen tekoälyn muodossa. Generatiivisilla tekoälysovelluksilla viitataan lukuisiin erilaisiin, eri tarkoituksiin tuotettuihin tekoälyä hyödyntäviin sovelluksiin, joiden avulla voidaan normaalia kieltä käyttäen tuottaa ja luoda sisältöjä eri muodoissa. Yleisimmin tekoälyllä tuotetaan tekstiä, kuvia, videoita ja ääntä mutta myös ohjelmistokoodia. Tarkkaa rajaa näiden kokonaisuuksien välille on hankala määritellä. Generatiivisen tekoälyn mahdollisuuksia voidaan oppimisanalytiikassa käyttää tavoiteltavien keskeisten teemojen, kuten aiempaa yksilöllisempien oppimispolkujen, saavuttamiseen ja tuen tarjoamiseen opiskelijoille.

Oppimisanalyttisiä lähestymistapoja oppimisen tukemiseksi on pyritty hyödyntämään jo pidempään. Tiettyjä yhteyksiä voi hahmottaa perinteisemmän ohjelmoidun ja personoidun oppimisen kehittämisen traditioon, jossa pyrittiin luomaan selkeä oppimateriaali ja oppimispolku, jota kukin oppija voisi seurata omaan tahtiin tehtävästä toiseen edeten.³ Analytiikkadatan avulla on pyritty kehittämään myös järjestelmiä, joiden avulla oppijat ovat voineet saada erilaisia automatisoituja ohjauksellisia kehotuksia oppimisprosessin eri vaiheissa. Oppimisanalytiikassa hyödynnettävien algoritmien sekä verkkoympäristöjen tarjoamien suurien datamäärien myötä on voitu kehittää yhä monipuolisempia tapoja visualisoida opiskelijoiden toimintaa ja oppimista. Opettajille ja opiskelijoille nämä mahdollisuudet tarjoutuvat erilaisten *analytiikkatyöpöytien* (*dashboards*) avulla, joissa esimerkiksi oppimisen prosessien vaiheet tulevat esille.⁴

Tekoälyn ja oppimisanalytiikan yhteydet opiskelijoiden oppimiseen liittyvät ohjauksellisiin kehotteisiin, joita oppija voi oppimisen

3 Ye 2022.

4 Hirsto ym. 2023.

haasteita kohdatessaan joko pyytää tai saada. Esimerkiksi Khan Academyn ChatGPT-kokeiluissa oppija on voinut esittää tekoälypohjaiselle ChatBotille vaikeasta aiheesta avunpyynnön, johon hän on saanut vinkkejä oikean ratkaisun löytämiseksi. ChatGPT perustuu laajoille kielimalleille, joita on luotu massiivisen tekstidatan avulla.⁵ Vuoden 2023 alkupuolella ChatGPT:n tekoälyn kanssa keskusteluun ja kyselyyn perustuva avoin versio tuli laajemmän yleisön käyttöön. Tällöin heräsi laajempi keskustelu siitä, minkälaisia tekstejä tekoälyn avulla voidaan tuottaa ja minkälaisia vaikutuksia sillä on opetukseen ja oppimiseen. Erityisesti opiskelijoiden arviointiin liittyvät kysymykset herättivät hämmennystä. Minkälaisia tehtäviä opiskelijoilla voi teettää, etteivät he tuottaisi esseitään suoraan vain tekoälyn avulla? Tekoäly-termi on kielimalleihin perustuvan analytiikan näkökulmasta hieman harhaanjohtava, sillä siinä ei sinänsä ole sellaista itsenäistä ajattelua, jota äly tai keinotekoinen ajattelu vaatisi.

Oppimisanalytiikkaa voidaan käytännössä tarkastella monella tasolla. Buckingham Shum⁶ on esittänyt jaottelun makro-, meso- ja mikrotasoihin. Näistä makrotaso kuvaa analytiikkaa kansallisella tai kansainvälisellä tasolla, esimerkiksi tarkastelemalla kansallisesti opiskelijoiden keskimääräisiä valmistumisaikoja, opiskelijoiden valmistumisikää tai opintojen kestoa. Mesotasolla kiinnostus on puolestaan instituution tasolla, jolloin huomio voisi olla joidenkin koulutusten kontekstuaalisessa tarkastelussa. Mikrotason analytiikassa opiskelua ja oppimista tarkastellaan yksilö- tai ryhmätasolla. Tässä luvussa keskitytään mikrotason analytiikkaan ja tarkastellaan tarkemmin oppimisanalytiikan tuomia näkökulmia opiskelijoiden oppimiseen ja pedagogiikkaan sekä tekoälyn ja oppimisanalytiikan tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin korkeakouluopettajan työn kannalta.

5 Ray 2023.

6 Buckingham Shum 2012.

Tutkimusten mukaan oppimisanalytiikka voi parantaa oppimisen ja opettamisen tukea korkeakoulussa.⁷ Oppimisanalytiikan tarjoama data voi esimerkiksi tarjota opettajalle keinoja ymmärtää oppimisprosessia⁸ sekä auttaa pedagogisessa suunnittelussa⁹. Opettajat tunnistavatkin usein oppimisanalytiikan pedagogisen arvon.¹⁰ Toisaalta opiskelijat näyttävät kokevan, että oppimisanalytiikka voi tarjota opettajille enemmän tietoa opiskelijoista ja sitä kautta myös mahdollisuuden kohdistaa tukea sitä tarvitseville. Opiskelijat kuitenkin toivat Robertsinkin ja muiden¹¹ tutkimuksessa esille myös sen, että oppimisanalytiikan tarjoama tieto ei välttämättä kerro tarkkaa kuvaa oppimisaktiiviteeteista. Opiskelijat näkivät oppimisanalytiikan kuitenkin motivoivana, ja sen nähtiin tarjoavan myös informaatiota erilaisten herätteiden kautta. Jo perusopetusikäisten oppilaiden kontekstissa oppijoiden on havaittu hyödyntävän oppimisanalytiikkavisualisointeja seuratakseen omaa oppimisprosessiaan ja suoriutumistaan. Oppimisanalytiikkadatan koettiin sielläkin motivoivan ja ohjaavan oppijoita itsenäiseen oman oppimisen seurantaan.¹²

Oppimisanalytiikan voidaan katsoa omana tutkimusalanaan syntyneen vuoden 2011 tienoilla, jolloin järjestettiin ensimmäinen kansainvälinen oppimisanalytiikan konferenssi, ja tutkimusalaa alettiin määritellä tarkemmin. Oppimisanalytiikan määritelmä asettaa datan ja analyysin tieteenalan tehtävän keskiöön. Laajasti tunnetun määritelmän mukaan oppimisanalytiikka voidaan määritellä oppijoita ja heidän kontekstejaan koskevan tiedon mittaamiseksi, keräämiseksi, analysoimiseksi ja raportoimiseksi oppimisen ja oppimisympäristöjen ymmärtämiseksi ja optimoimiseksi.¹³ Tämä tarkoittaa, että tarvitaan opetusteknologiaa, jolla voidaan tuottaa ja

7 Esim. Viberg ym. 2018.

8 Gašević ym. 2015

9 Hernández-Leo ym. 2019

10 Esim. Mavroudi ym. 2021

11 Robertsinkin ym. 2016

12 Ks. Väisänen ym. 2022

13 Long & Siemens 2011.

kerätä tietoa oppilaiden osallistumisesta ja vuorovaikutuksesta eri oppimistilanteiden aikana.

OPPIMISANALYTIIKAN TYÖVÄLINEIDEN KEHITTÄMISEN HAASTEITA

Oppimisanalytiikalla, edellä kuvatun määritelmän mukaan, voidaan nähdä pitkä historia. Ye¹⁴ jäsentää oppimisanalytiikan esiasteet yksinkertaisiin harjoitteluohjelmiin, jotka samalla mahdollistivat tiedon keräämisen muun muassa opiskelijoiden suoriutumisesta, oikeiden ja väärin vastausten määrästä sekä käytetyn ajan määrästä. Teknologiat tarjosivat yksinkertaista tietoa siitä, miten opiskelijat edistyvät opinnoissaan. Näiden järjestelmien ohella kehitettiin sovelluksia, joiden tavoitteena oli tarjota opiskelijoille yksilöllisempiä opiskelupolkuja ja älykkäitä tutoreja tukemaan oppimista. Lähtökohtana näissä järjestelmissä oli opiskelijoiden toiminnasta kerätty data ja sen perusteella rakennetut personoidut oppimispolut ja tuen rakentaminen. Nämä oppimisanalytiikan esiasteet rakentuivat lineaariseen ja kumulatiiviseen näkemykseen oppimisesta ja tarjosivat sovelluksia, joissa tietokoneen roolina oli tarjota oppijoille valmiiksi pohdittuja oppimispolkuja ja harjoitusohjelmia. Vastavaanlaiset sovellukset ovat yhä edelleen erittäin suosittuja ja tarjoavat tehokkaita välineitä tiettyjen sisältöalueiden oppimiseen.

Varsinainen oppimisanalytiikan esiintulo mahdollistui Internetin ja erilaisten verkko-oppimisympäristöjen kehittymisen myötä. Verkkoympäristöissä tapahtuvan oppimisen etuna oli se, että ympäristöt eivät sitoudu tiettyyn ennalta määriteltyyn sisältöalueeseen ja että opiskelijan jokainen toimenpide jätti jälkensä eli tuotti dataa. Nämä massiiviset datakokonaisuudet tarjosivat lähtökohtia sellaisten erilaisten algoritmien kehittämiseksi, joilla suuret datakokonaisuudet saatiin helposti tulkittavaan muotoon. Nykyiset verkko-oppimisympäristöt, kuten Moodle tai Teams, toimivat näillä periaat-

14 Ye 2022.

teilla ja mahdollistavat tiedon keräämisen opiskelijoiden oppimisprosesseista.

Oppimisanalytiikka nähdään usein sangen yksinkertaisina välineinä, jotka raportoivat tiettyä dataa, esimerkiksi hyväksytyt tehtävien lukumäärää, ilman varsinaista analytiikkaa, saati tekoälyä vaativia kokonaisuuksia. Varsinaisen oppimisanalytiikan kenttää voi kuvata eri tavoilla. Joksimović, Kovanović ja Dawson¹⁵ nostavat esille kolme laajempaa teemaa. Suuret, erilaista käyttäjätietoa hyödyntävät mallit ovat mahdollistaneet järjestelmät, joilla voidaan ennakoida opiskelijoiden opintomenestystä. Eri tietolähteitä yhdistelemällä kehitetyt algoritmit ovat tarjonneet tietoa siitä, ketkä opiskelijat edistyvät opinnoissaan hyvin ja ketkä todennäköisesti jättävät opintojakson kesken. Toinen laaja kokonaisuus analytiikan kentällä on ollut opiskelijoiden vuorovaikutuksen tarkastelu. Hyödyntäen dataa opiskelijoiden osallistumisesta erilaisiin vuorovaikutussellisiin aktiviteetteihin, jopa eri ympäristöjen välillä, erilaiset vuorovaikutusketjut ja yhteisö on voitu tehdä näkyviksi niin opiskelijoiden kuin opettajien välillä. Kolmantena alueena Joksimović ja muut¹⁶ kuvaavat diskurssianalyysin, joka kohdistuu syvemmin opiskelijoiden väliseen kommunikointiin ja sen sisältöihin. Tällöin analyysi on keskittynyt opiskelijoiden tuottamaan tekstimuotoiseen sisältöön. Korkeakouluissa käytössä olevissa alustoissa opiskelijoiden toiminnan seuraaminen tehtyjen tehtävien ja etene-
misen osalta on yleensä mahdollista, mutta toistaiseksi harvempi alusta tarjoaa opettajille työkaluja opiskelijoiden vuorovaikutuksen tai kommunikoinnin sisältöjen visuaaliseen hahmottamiseen.

Oppimisanalytiikkatutkimuksen juuret ovat opetusalan tiedonlouhinnan perinteissä, joissa käytetään monimutkaisia tilastollisia menetelmiä ja algoritmeja, jotta massiiviset oppilastietomäärät saataisiin ymmärrettäviksi ja käyttökelpoisiksi. Tämän takia oppimisanalytiikkatutkimuksen kentällä näkyy vahva tietojenkäsitte-

15 Joksimović ym. 2019.

16 Joksimović ym. 2019.

lytieteen painotus. Toistaiseksi kasvatustieteellisen tutkimuksen rooli – varsinaisten oppimisteorioiden osa oppimisanalytiikan kehittämässä – ei ole ollut yhtä näkyvä.¹⁷ Lisäksi oppimisanalytiikan tutkimus- ja kehitystyössä näkyy vahva painotus erityisesti korkea-kouluopintoihin. Digitaalisten järjestelmien sekä varsinkin verkko-opiskelun muita koulutusasteita suurempi määrä korkea-asteella on tarjonnut oppimisanalytiikan käytölle ja kehittämiselle hyvät lähtökohdat. Varsinkin kansainvälisellä kentällä kasvua on edistänyt muun muassa massiivisten avoimien verkkokurssien (MOOC) hyödyntäminen. Luokkahuonetyöskentelyyn verrattuna opiskelu verkossa tarjoaa oppimisanalytiikan kehittämiseen parempia lähtökohtia automaattisesti rakentuvien datakokonaisuuksien myötä.¹⁸ Nämä lähtökohdat asettavat kuitenkin haasteita alan kehitys- ja tutkimustyölle. Tutkimusta oppimisanalytiikan mahdollisuuksista luokkatiloissa tapahtuvan oppimisen tukena tarvitaan lisää, ja varsinkin pedagogiikkaa on korostettava vahvemmin keskeisenä lähtökohtana oppimisanalytiikan avulla tehtävälle tutkimukselle ja oppimisympäristöjen kehittämiselle.

LOGIDATA JA VISUALISOINNIT KEHITTÄMISEN POHJALLA

Digitaalisten oppimisalustojen ja järjestelmien sekä algoritmien kehityksen myötä on huomattu, että alustoilla voidaan niin sanottujen digitaalisten jalanjalkien eli logidatan avulla kerätä ja tulkita dataa opiskelijoiden käyttäytymisestä ja suoriutumisesta melko helposti. Logidatan avulla voidaan hahmottaa, miten opiskelijat työskentelevät alustalla, miten ja missä aikataulussa he suorittavat annettuja tehtäviä sekä miten he niistä suoriutuvat. Näiden näkökulmien hyödyntämiseksi erityisesti opettajille on kehitetty erilaisia analytiikkatyöpyötiä, joilla on pyritty visualisoimaan opiskelijoiden etenemistä kurssilla sekä suoriutumista ja menestymistä erilaisissa tehtävissä.

¹⁷ Vrt. Hirsto ym. 2023.

¹⁸ Ks. Lee & Cheung 2020.

Tarkasteltaessa opetukseen liittyvää oppimisanalytiikkatutkimusta voidaan havaita muutama pääjuonne.¹⁹ Oppimisanalytiikkaa on hyödynnetty yhtäältä analyysimenetelmänä tarkasteltaessa opiskelijoiden oppimisprosessia ja oppimateriaalien käyttöä. Toisaalta on tutkittu analytiikkadatan visualisointeja ja erilaisten sähköisten analytiikkatyöpöytien käyttöä. Oppimisanalytiikan tutkimuksessa on myös pyritty kehittämään analyysimenetelmiä opiskelijoiden käyttäytymiseen perustuvan datan hyödyntämiseen.

Oppimisanalytiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa erotetaan usein niin sanottu *erotteleva analytiikka*, jossa analytiikkatyöpöydän avulla voidaan havainnollistaa oppijan oppimisprosessia ja selittää oppijalle, miten oppimista voidaan säädellä, sekä niin sanottu *upotettu analytiikka*, joka kehittyneiden algoritmien ja tekoälyn avulla havaitsee oppijan edistymisen ja muokkaa automaattisesti oppimateriaalia sen perusteella²⁰. Erotteleva analytiikka voi havainnollistamisen avulla tukea yhtäältä opiskelijoiden omaa oppimisprosessin suuntaamista ja reflektointia ja toisaalta opettajien pedagogista päätöksentekoa. Upotettu analytiikka puolestaan voi tukea oppimisprosessia yksilöllisesti opiskelijoille ja opettajille näkymättömissä, jolloin opiskelijan oman oppimisen säätely ja opettajan mahdolliset pedagogiset ratkaisut eivät välttämättä saa siitä tukea, vaan opiskelijan ohjaus rakentuu enemmän tekoälyn varaan. Molempia analytiikkoja voidaan hyödyntää opetuksen yhteydessä, mutta on hyvä hahmottaa, minkälaista oppimista näillä erilaisilla analytiikkaratkaisuilla voidaan tukea.

ERILAISTEN OPPIMISPROSESSIEIN HAHMOTTAMINEN LOGIDATAN AVULLA

Tilastollisten analyysimenetelmien näkökulmasta opiskelijoiden opiskelua on pyritty datalähtöisesti tekemään näkyväksi käyttäytymisen prosesseja havainnollistamalla. Tällöin voidaan hahmottaa

19 Ks. Hirsto ym. 2022.

20 Ks. Wise 2014; Knoop-van Campen ym. 2021.

sitä, miten ja missä järjestyksessä opiskelijat opiskelevat oppimisalustalla tarjolla olevaa oppimateriaalia (*process mining*). Prosesseja kartoittamalla on mahdollista havaita myös, miten erilaiset opiskelijaryhmät käyttäytyvät oppimisalustalla. Esimerkiksi opettajien täydennyskoulutuksen kontekstissa havaittiin, että joukko opettajia eteni oppimateriaalissa harkiten tarjotussa järjestyksessä oppimateriaaleja hyödyntäen ja vietti kussakin oppimateriaalin osassa kohtuullisesti aikaa.²¹ Saqrin ja muiden²² tutkimuksessa havaittiin myös toinen selvästi erottuva ryhmä opettajia, jotka kulkivat oppimateriaalin eri osissa edestakaisin melko nopeassa tahdissa. Oppimisanalytiikan tutkimuksessa on hyödynnetty myös analyysiä siitä, minkälainen on opiskelijan tyypillinen opiskelutilanne silloin, kun hän opiskelee oppimisalustalla (*sequence mining*). Sen avulla voidaan hahmottaa, mistä materiaalista opiskelijat tyypillisesti opiskelunsa aloittavat, mihin he siirtyvät seuraavaksi ja mihin he opiskelutilanteensa lopettavat.

Logidatan perusteella opiskelijoilla on erilaisia tapoja liikkua oppimateriaalissa: toiset vaikuttavat etenevän hitaasti ja harkiten, toiset liikkuvat nopeammin ja kulkevat edestakaisin eri oppimateriaaliosien välillä. Tästä ei kuitenkaan voida vielä päätellä, kumpi tapa on parempi, vaan tarvitaan myös muuta tietoa oppijasta ja hänen suoriutumisestaan. Automaattisesti tarkastettavien tehtävien avulla suoritustasosta voi saada nopeasti kuvan opiskelijan tai opiskelijaryhmän tasolla, mutta laajempien tehtävien tarkastamisessa tarvitaan opettajan arviointia. Tästäkään ei vielä tiedetä sitä, minkälaisia tavoitteita opiskelijoilla on suhteessa omaan oppimiseen tai oman osaamisen kehittämiseen. Ei tiedetä myöskään, johtuuko joidenkin opiskelijoiden poukkoilu digitaalisessa oppimateriaalissa siitä, että heillä on vaikeuksia joidenkin asioiden oppimisessa tai tarvitsisivatko he ohjausta. Näitä näkökulmia voidaan saada vain kysymällä opiskelijoilta itseltään. Opintojaksoilla, joihin osallistuu runsaasti

21 Saqr ym. 2022.

22 Saqr ym. 2022.

opiskelijoita, voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisia kyselylomakkeita ja välikyselyitä oppimisprosessien haasteiden kartoittamiseen. Kun tällaista opiskelijoiden kyselylomakedataa hyödynnetään, puhutaan usein jatketusta tai laajennetusta oppimisanalytiikkadatasta (*dispositional learning analytics*).²³

OPPIMISANALYTIIKAN JA TEKOÄLYN KEHITTÄMISEN NÄKÖALOJA

Jos ajatellaan opiskelijoiden oppimisprosessin tukemista, opetuksen pedagogista suunnittelua tai opiskelijoiden oppimisen seuraamista, tekoäly voi tulevaisuudessa tarjota siihen välineitä, jotka pohjautuvat yhtäältä tietoon oppimisprosesseista eri konteksteissa ja toisaalta opiskelijoiden työskentelyyn oppimisalustalla, mutta vielä ei olla kovin pitkällä siinä. Opiskelijat voivat saada oppimisanalytiikan avulla itsesäätelynsä tueksi käyttäytymiseen ja suoriutumiseen pohjautuvaa palautetta.²⁴ Eri oppimisalustat, kuten Moodle, voivat jo nyt tuottaa opettajalle tietoa ja huomioita, jos osa opiskelijoista ei etene oppimistehtävissään tai ei työskentele aktiivisesti alustalla, mutta nämä tiedot pohjaavat pääasiassa oppimisanalytiikan tuottamaan digitaaliseen logidataan.

Tekoälyn kehittämisen keskeinen alue on generatiivinen tekoäly, jolla tarkoitetaan sitä, että ohjelma tai sovellus osaa tuottaa kehoitteiden ja kysymysten avulla jotakin uudennäköistä kuvaa, videota taikka ääntä. Näissä generatiivisuus rakentuu valtavalle kuva-, video- tai ääniaineistolle, jonka perusteella uudet kuvat, videot tai äänet tuotetaan. Tästä hyvä esimerkki on vaikka se, että kun tällaiselta generatiiviselta tekoälyohjelmalta pyydetään kuvaa professorista, se tuottaa kuvan keski-ikäisestä tai vanhemmasta eurooppalaisen näköisestä miehestä. Generatiivinen tekoäly onkin juuri niin fiksu kuin sinne syötetty data-aineisto. Se siis toisintaa niitä vinoutumia, joita aineistossa on. Myös ChatGPT:n varhaisten kokeilujen kanssa

23 Esim. Tempelaar ym. 2020.

24 Vrt. Guo & Trainin 2023.

huomattiin pian, että teksti jota se tuottaa, ei välttämättä pidä paikkaansa eivätkä sen antamat lähteet ole oikeita lähteitä. Tekoälyn taustalla toimivat kielimallit kehittyvät nopeasti, mutta samaan aikaan on virinnyt keskustelua siitä, mitä materiaalia kielimallien kehittämisen taustalla käytetään. Tämä on nostanut keskustelun taustamateriaalin tekijänoikeuksista ja siitä, kenen materiaalia kehittämisessä voidaan hyödyntää ja millä edellytyksillä.

OPPIMISANALYTIikka JA GENERATIIVINEN TEKOÄLY OPETTAJAN PEDAGOGISEN AJATTELUN NÄKÖKULMASTA

Oppimisanalytiikkaa ja tekoälyn hyödyntämistä opetuksessa olisi tärkeää pohtia opettajan pedagogisen ajattelun näkökulmasta. Tällöin näiden uusien välineiden käyttöönotossa ja kehittämisessä johtavana ajatuksena olisi niiden pedagoginen hyöty oppimisen tukemisessa. Opettajan pedagogisesta ajattelusta on erilaisia viitekehyksiä, mutta tässä sitä tarkastellaan erityisesti teknologis-pedagogisen sisältötiedon ulottuvuuksien kannalta. Opettajan pedagogisen ajattelun jäsentelyt tarjoavat tulokulmia siihen, miten opettaja voi opetusta suunnitellessaan kiinnittää huomiota erilaisiin asioihin. Teknologis-pedagogisen sisältötiedon (TPACK) viitekehys rakentuu Shulmanin²⁵ ajatukselle opettajien erilaisista tiedonlajeista, eli pedagogisesta tiedosta ja sisältötiedosta, ja näiden oleellisista yhteyksistä opettajan ajattelussa. Mishra ja Koehler²⁶ lisäsivät malliin teknologisen tiedon, jolloin mallista kasvoi kompleksisempi ja sen avulla voitiin hahmottaa sitä, miten opettajat voisivat käyttää teknologiaa luovasti ja tehokkaasti opetuksessaan. TPACK:n ajatuksena oli se, että teknologian yhdistäminen onnistuneesti opetukseen vaatii tietoa opetettavista sisällöistä ja pedagogisista lähestymistavoista ja erityisesti näiden kaikkien kolmen elementin yhteyksistä.

25 Shulman 1986; 1987.

26 Mishra & Koehler 2006.

Oppimisanalytiikasta opettajan olisi teknologisen sisältötiedon valossa hyvä hahmottaa, miten analytiikkadataa voi kerätä, käyttää ja visualisoida sekä miten opiskelijat voisivat itse olla prosessissa mukana. Erilaiset alustat keräävät jo logidataa opiskelijoiden käyttäytymisestä ja osittain myös visualisoivat sitä, mutta miten opettaja voisi hyödyntää jatkettua oppimisanalytiikka dataa omien opiskelijoidensa tueksi? Mishran ja muiden²⁷ mukaan teknologisen sisältötiedon näkökulmasta generatiivista tekoälyä pitäisi tarkastella mieluummin luovana ja perustelevana työvälineenä kuin esseitä kirjoittavana taikka keskustelevasti tietoa tiivistävänä oikotienä. Generatiivisen tekoälyn mahdollisuuksia voisi hyödyntää aiempaa paremmin hahmottamalla sen asiaa tuntevaksi yhteistyökumppaniksi, joka usein on myös väärässä mutta joka voi auttaa monimutkaisissa tehtävissä vertailemalla erilaisia käsitteitä, rakentamalla vasta-argumentteja, tuottamalla analogioita, analysoimalla dataa tai arvioimalla esimerkiksi tekstin logiikkaa.

Teknologis-pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta opettajien tulisi hahmottaa, miten generatiivinen tekoäly voi tukea yleisiä pedagogisia prosesseja, esimerkiksi miten sitä voi hyödyntää opiskelijoiden yleisemmissä oppimisen haasteissa ja miten se voi mahdollistaa uusia lähestymistapoja luovaan ilmaisuun ja arviointiin. Mishran ja muiden²⁸ mukaan generatiivinen tekoäly voi toimia tukena sekä opettajien että opiskelijoiden oppimisessa laatimalla kokeita ja antamalla palautetta. Myös arviointiin on pohdittava uudenlaisia näkökulmia, joissa huomio on syvemmän tason ajatuksissa ja ideoissa. Oppimisanalytiikkadataa ja sen visualisointeja voi puolestaan suunnitella käytettäväksi joko opettajan työvälineenä pedagogisen päätöksenteon tukena tai opiskelijoiden työvälineenä esimerkiksi oman oppimisen säätelyn tukena ja oppimisen itsesäätelytaitojen kehittämisessä.

27 Mishran ym. 2023.

28 Mishran ym. 2023.

Generatiivinen tekoäly muuttaa myös tarvittavaa teknologista sisältötietoa. Tätä voidaan Mishran ja muiden²⁹ mukaan tarkastella esimerkiksi tulevaisuuden työelämäosaamisen näkökulmasta. Koska generatiivinen tekoäly osaa tuottaa erilaisia mediasisältöjä, kuten kuvia, ääntä, videota ja datan visualisointeja, se tulee olemaan osa työelämää ja työtehtävien suorittamista monella alalla. Tästä syystä pitäisi miettiä myös uudelleen niitä työelämätaitoja ja oppimisen lähestymistapoja, joita opetussuunnitelmissa halutaan tavoitella ja mahdollistaa.

Oppimisanalytiikan ja tekoälyn kentällä tehdään paljon tutkimus- ja kehitystyötä, mikä ei vielä suoraan näy käytettävissä olevissa analytiikkatyöpöydissä (*dashboards*) opettajille eikä opiskelijoille. Suuri osa oppimisanalytiikasta ja sen visualisoinnista perustuu vielä opiskelijoiden etenemisen ja suoriutumisen seurantaan. Oppimisanalytiikan ja tekoälyn tutkimuksessa kehitellään erilaisia dataja ja algoritmeja, joilla ei ole välttämättä välitöntä sovellusarvoa pedagogiikan näkökulmasta. Voidaankin sanoa, että oppimisanalytiikan osalta tehdään vielä paljon perustutkimusta, jonka tulokset voivat ainakin joltakin osin löytää tiensä opettajien analytiikkatyöpöydille ja pedagogisen ajattelun ja päätöksenteon tueksi joskus tulevaisuudessa. Perustutkimuksessa on esimerkiksi multimodaalisen datan avulla yritetty ymmärtää yhteistoiminnallista oppimista aiempaa paremmin mittaamalla opiskelijoiden fysiologista vireystilaa ja sydämen sykettä opiskelun aikana.³⁰

Oppimisanalytiikkaa ja tekoälyä voidaan hyödyntää multimodaalisen datan jäsentämiseen ja ymmärtämiseen ilmiöinä, mutta samalla se nostaa esiin eettisiä kysymyksiä siitä, minkälaista dataa opiskelijoista voi kerätä, miten sitä voidaan käyttää ja minkälainen toimijuus opiskelijoilla pitää olla suhteessa dataan ja sen tulkintaan. Muutenkin datan kerääminen vaatii runsaasti eettistä pohdintaa. Parhaimmillaan oppimisanalytiikan ja tekoälyn avulla voisi tukea

29 Mishran ym. 2023.

30 Esim. Nguyen ym. 2023.

opiskelijoiden oppimista sekä opettajien pedagogista suunnittelua ja päätöksentekoa, mutta oppimisympäristö, jossa kaikki opiskelijan toiminta alistetaan arvioinnin tai kontrolloinnin välineeksi, on raskas eikä varmasti palvele tarkoitustaan. Tästä syystä opiskelijoiden toimijuuden tarkasteleminen suhteessa kerättävään dataan ja sen hyödyntämiseen on oleellista. Oman oppimisen itsesäätelyn kanalta opiskelijoiden olisi hyvä oppia hyödyntämään erilaisia työvälineitä oman oppimisen tueksi. Tähän oppimisanalytiikka ja tekoäly voivat tarjota tärkeän lisän. Samaan aikaan oman oppimisen ja opiskeluprosessien tarkempi tunteminen voi kasvattaa opiskelijoiden itseyemmärrystä ja tuottaa tärkeitä työelämätaitoja.

OPETUKSEN TUEKSI

Opetuksen näkökulmasta erilaisten uusien teknologisten innovaatioiden mielekäs hyödyntäminen perustuu paljon opettajien omaan kokeiluun ja avoimeen keskusteluun sekä kokemusten jakamiseen. On oleellista pohtia, mihin työkaluista on, miten ne tukevat omaa pedagogista ajattelua ja miten ne voisi mahdollisesti huomioida oman pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittämisessä. Joitakin näkökulmia voidaan tarjota omatoimisen reflektoinnin tueksi, mutta teknologia ja sovellukset kehittyvät niin vauhdikkaasti, että kovin konkreettisten ohjeiden kirjaaminen on hankalaa. Oppimisanalytiikka voi kuitenkin tarjota opettajalle merkityksellistä tietoa opiskelijasta ja opiskelijaryhmistä, ja tiedon avulla hän voi suunnata omaa pedagogista toimintaansa.

VINKKEJÄ OPPIMISANALYTIIKAN HYÖDYNTÄMISEEN OPETUKSESSA

Alla esitetään ideoita, miten oppimisanalytiikkaa voi lähestyä opiskelijoiden kanssa ja opetuksen kehittämisessä.

- Keskustele oppimisanalytiikan mahdollisuuksista ja tavoitteista opiskelijoitteesi kanssa.

- Pohdi opiskelijoitteesi kanssa oppimisanalytiikan tarjoamaa tietoa välineenä omien oppimistavoitteiden käsittelyssä.
- Tutustu oppimisanalytiikan tarjoamiin visualisointeihin, mieti, mitä ne tarkoittavat, ja millaiseen dataan ne perustuvat.
- Arvioi, miten oppimisanalytiikan tarjoama tieto vastaa omia käsityksiäsi opiskelijoista.
- Pohdi, millaisista oppimistilanteista tai -prosessien vaiheista haluaisit analytiikan tarjoavan tietoa.
- Pohdi, miten oppimisanalytiikka tuo parhaimman lisäarvon käyttämiesi opetusmenetelmien ja ajankäytön näkökulmista.
- Selvitä, millaisia oppimisanalytiikan sovelluksia oppilaitoksesi tarjoamat oppimisympäristöt tarjoavat.
- Tarvittaessa kysy tukea oppimisanalytiikan tarjoamien välineiden käyttöönotossa sekä oppimisanalytiikan tarjoamien visualisointien tulkinnassa.
- Ohjaa opetuksessasi opiskelijoita seuraamaan omaa oppimistaan oppimisanalytiikan tarjoaman datan avulla.
- Rakenna oppimisympäristö niin, että sen tarjoama oppimisanalytiikka tukee opiskelijoiden oman oppimisen säätelyä.
- Kokeile rohkeasti eri oppimisanalytiikan tarjoamia mahdollisuuksia ja jaa hyviä käytänteitä kollegoittesi kanssa.

VINKKEJÄ GENERATIIVISEN TEKOÄLYN HYÖDYNTÄMISEEN OPETUKSESSA

Seuraavaksi esitetään ideoita siitä, miten generatiivista tekoälyä voi tarkastella opetuksen kehittämisessä.

- Keskustele opiskelijoitteesi kanssa tekoälyn mahdollisuuksista ja rajoituksista.
- Pohtikaa tekoälyn roolia oppimisen kohteena ja oppimisen välineenä – millainen tekoälyn käyttäminen on tavoiteltavaa?

- Sopikaa säännöt opiskelijoiden kanssa tekoälyn hyödyntämisestä oppimisen tukena ja oppimisen kohteena.
- Painota opiskelijoille, ettei tekoäly ole hakukone. Tekoälyn tuottamaan sisältöön on aina suhtauduttava kriittisesti.
- Kokeile, millaisia vastauksia tekoäly tuottaa laatimiisi oppimistehtäviin.
- Mieti, miten tekoäly näyttäytyy tulevaisuudessa osana opiskelijoittesi työtä ja työelämää.
- Mieti pedagogisia käytänteitä, joissa opiskelijoiden on mahdollista hyödyntää tekoälyä mielekkäästi omien oppimistavoitteiden saavuttamisessa.
- Kokeile rohkeasti eri tekoälysovellusten tarjoamia mahdollisuuksia ja jaa hyviä käytänteitä kollegoittesi kanssa.

LÄHTEET

- Alhwaiti, M. (2023). Acceptance of artificial intelligence application in the post-covid ERA and its impact on faculty members' occupational well-being and teaching self-efficacy: a path analysis using the utaut 2 model. *Applied Artificial Intelligence*, 37(1), 2175110.
- Buckingham Shum, S. (2012). *Learning analytics*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Haettu osoitteesta http://iite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/learning_analytics.pdf
- Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends*, 59(1), 64–71.
- Guo, J., & Trainin, G. (2023). Measuring self-regulation: A learning analytics approach. Teoksessa L. Hirsto, S. López-Pernas, M. Saqr, E. Sointu, T. Valtonen, & S. Väisänen (toim.) *Proceedings of the 1st Finnish Learning Analytics and Artificial Intelligence in Education Conference (FLAIEC2022)*, Joensuu, Finland. *CEUR Workshop Proceedings*. 7–20
- Hernández-Leo, D., Martínez-Maldonado, R., Pardo, A., Muñoz-Cristóbal, J. A., & Rodríguez-Triana, M. J. (2019). Analytics for learning design: A layered framework and tools. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 139–152.
- Hirsto, L., Saqr, M., López-Pernas, S., & Valtonen, T. (2023). *A systematic narrative review of learning analytics research in K-12 and schools*. *Proceedings* <http://ceur-ws.org> ISSN, 1613, 0073.
- Joksimović, S., Kovanović, V., & Dawson, S. (2019). The journey of learning analytics. *Higher Education Research and Development*, 6, 37–63.

- Knoop-van Campen, C. A., Wise, A., & Molenaar, I. (2023). The equalizing effect of teacher dashboards on feedback in K-12 classrooms. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3447–3463.
- Lee, L. K., & Cheung, S. K. (2020). Learning analytics: Current trends and innovative practices. *Journal of Computers in Education*, 7(1), 1–6.
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*, 46(5), 31–40.
- Mavroudi, A., Papadakis, S., & Ioannou, I. (2021). Teachers' views regarding learning analytics usage based on the technology acceptance model. *TechTrends*, 65, 278–287.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPack in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251.
- Molenaar, I. (2022). The concept of hybrid human-AI regulation: Exemplifying how to support young learners' self-regulated learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100070.
- Nguyen, A., Järvelä, S., Rosé, C., Järvenoja, H., & Malmberg, J. (2023). Examining socially shared regulation and shared physiological arousal events with multimodal learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 293–312.
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121–154.
- Roberts, L. D., Howell, J. A., Seaman, K., & Gibson, D. C. (2016). Student attitudes toward learning analytics in higher education: "The fitbit version of the learning world". *Frontiers in Psychology*, 7.
- Saqr, M., Tuominen, V., Valtonen, T., Sointu, E., Väisänen, S., & Hirsto, L. (2022). Teachers' learning profiles in learning programming: The Big picture! *Frontiers in Education*, 7, 1–10.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Tempelaar, D., Rienties, B., & Nguyen, Q. (2020). Individual differences in the preference for worked examples: lessons from an application of dispositional learning analytics. *Applied Cognitive Psychology*, 34(4), 890–905.
- Valtonen, T., Hirsto, L., Sointu, E. & Väisänen, S. (2022). *Learning analytics pedagogy—possibilities and challenges*. Teoksessa T. Bastiaens (toim.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning*, 362–366. Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Haettu osoitteesta <https://www.learntechlib.org/p/221313>
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, M., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98–110.

- Väisänen, S., Hallberg, S., Valtonen, T., Tervo I.-A., Kankaanpää, J., Sointu, E., & Hirsto, L. (2022). Pupils' experiences of learning analytics visualizations in supporting self-regulated learning in an elementary school classroom. Seminar.net - *International Journal of Media, Technology & Life-long Learning*, 18(1), 1–21.
- Wise, A. F. (2014). *Designing pedagogical interventions to support student use of learning analytics*. Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK, '14, 203–211.
- Ye, D. (2022). The history and development of learning analytics in learning, design, & technology field. *TechTrends*, 66(4), 607–615.

12 RIITTÄVÄN HYVÄ KESTÄVÄN KEHITYKSEN OPETTAJAKSI

Eveliina Asikainen & Mervi Friman

Kestävän, maapallon rajoihin mahtuvan tulevaisuuden rakentaminen kouluttamalla maailmaa ymmärtäviä maailman muuttajia on osa jokaisen korkeakouluopettajan työtä. Moni kuitenkin kokee tämän tehtävän vaikeaksi, jopa ylivoimaiseksi. Tällä artikkelilla haluamme rohkaista kaikkia korkeakouluopettajia tarttumaan kestävä kehityksen kysymyksiin ja oppimaan uutta opiskelijoidensa kanssa. Se ei ole niin vaativaa kuin yleensä kuvitellaan, vaikkei tietenkään ihan yksinkertaistakaan. Kirjoituksen taustalla on ymmärrys siitä, että elämä muuttuvan ja epävarman tiedon keskellä yhdistyy myös hyvinvointiin ja tunteisiin. Miten olen riittävä ja jaksava, kun maailma muuttuu nopeasti? Miten oman toimintani kautta maltilan ja demonstroin opiskelijoille akateemista kestävää toimijuutta tällaisissa olosuhteissa? Tiedänpö ja osaanko tarpeeksi voidakseni toimia?

Artikkeli tarjoaa vastaukseksi näihin kysymyksiin kestävä kehityksen edistämisen teoreettista taustoitusta sekä välineitä oman kestävyyslukutaidon kehittämiseen ja toivoa ylläpitävien, opiskelijoiden kestävyysosaamisten kehittymiselle suotuisien oppimisprosessien suunnitteluun ja ohjaamiseen.¹

1 Nämä osaamisalueet on tunnistettu keskeisiksi opettajan kestävyysosaamisiksi Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun johtamassa, vuosina 2022–2025 toteutettavassa Erasmus+ Teacher Academies -hankkeessa, jossa kehitetään opettajien kestävyysosaamisen osaamismerkkejä, <https://projects.tuni.fi/edusta/>.

KESTÄVYYDEN KÄSITTEISTÄ JA TEOREETTISESTA TAUSTASTA

Kestävä kehitys ilmaantui kansainväliseen yhteistyöhön 1980-luvun lopulla Yhdistyneiden kansakuntien *Yhteinen tulevaisuutemme* -mietinnön kautta. Siinä kestävä kehitys määriteltiin kehitykseksi, joka turvaa nykyisille ja tuleville sukupolville hyvän elämisen mahdollisuudet, jotka sisältävät hyvän ympäristön ja riittävät luonnonvarat, sosiaalisen kestävyys ja taloudellisen turvallisuuden.²

Kestävyys eri ulottuvuuksien painoarvosta on esitetty eri aikoina erilaisia tulkintoja. Perustamme tämän luvun *vahvan kestävyys* määritelmään, jolloin kestävä kehityksen tavoitteena on sellainen tila, jossa kaikkien elämänmuotojen ja maapallon tarpeet on asetettu etusijalle varmistamalla, ettei ihmisen toiminta ylitä maapallon riskirajoja.³ Tällöin ekologinen kestävyys asetetaan ensisijaiseksi ja nähdään välttämättömänä perustana sosiaaliselle ja taloudelliselle kestävyydelle.⁴ Inhimillisesti kestävä toiminta on kuitenkin mahdollista vain silloin, kun huolehdimme riittävästi myös toisistamme. Siksi kestävyyttä tavoittelevissa yhteiskunnissa on tärkeää vähentää eriarvoisuutta, huolehtia tuloerojen tasaamisesta ja taata mahdollisimman yhtäläiset mahdollisuudet kaikille samalla, kun huolehdimme siitä, että ekologisista riskirajoista ei ylitetä.⁵

Emme elä tällä hetkellä kestävässä maailmassa, joten tarvitsemme yhä kestävä kehitystä – prosesseja, rakenteita ja toimintatapoja, joilla edetään kohti kestävyttä.⁶ Yhdistyneiden kansakuntien Agenda 2030:n mukaan kestävyys edistäminen on jokaisen tehtävä ja kaikkien tulisi saavuttaa kestävä kehityksen edistämiseen riittävät tiedot ja taidot vuoteen 2030 mennessä.⁷ Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene on määritellyt kestävä kehityksen

2 United Nations 1987.

3 Bianchi ym. 2022.

4 Rockström & Sukhdev 2016.

5 Raworth 2018.

6 Bianchi ym. 2022.

7 Suomen YK-liitto 2017.

osaamisen yhdeksi kaikkien valmistuvien ammattilaisten osaamiseksi: Valmistuva opiskelija tuntee kestävän kehityksen periaatteet, edistää niiden toteutumista sekä toimii vastuullisesti ammattilaisena ja yhteiskunnan jäsenenä.⁸ Myös UniFin⁹ kestävän kehityksen teeseissä todetaan: Kaikki yliopistoista valmistuneet asiantuntijat ymmärtävät vastuunsa kestävyiden edistämässä ja kehittämässä. Heille tarjotaan siihen tarvittavia taitoja ja tietoja sekä valmiuksia ja motivaatiota viedä osaamisensa käytäntöön. Nämä yhteiset määritelmät tarjoavat jokaiselle opettajalle oikeutuksen kestävän kehityksen opettamiseen.

Arenen ja UniFin määritelmät edustavat kokonaisvaltaista tulkintaa YK:n kestävän kehityksen edistämisen osaamisesta. *Kestävän kehityksen edistämisen osaamista* on määritelty ja eritelty pienemmiksi osaamisiksi useissa julkaisuissa.¹⁰ Lisäksi Euroopan unionin tutkimuskeskus on julkaissut kestävyysosaamisten viitekehityksen.¹¹ Kaikissa näissä viitekehityksissä kestävyysarvojen ilmentäminen, systeemiosaaminen, tulevaisuusorientaatio ja toimijuus nousevat keskeisiksi kestävän kehityksen edistämisen osaamisalueiksi, vaikka osaamisia ryhmitellään ja nimetään jossain määrin eri tavoin.¹² Näissä dokumenteissa osaamiset on kuitenkin määritelty niin yleisesti, että yksi korkeakouluopettajien tärkeä tehtävä on konkretisoida, mitä esimerkiksi tulevaisuusorientaatio tarkoittaa tietyssä tutkinnossa tai tietyllä opintojaksolla, millaisilla pedagogisilla valinnoilla siihen voidaan päästä ja miten osaamista arvioidaan.¹³

Kestävän kehityksen osaamiseen liitetään vahvasti toimijuus.¹⁴ Korkeakouluopettajan toimijuus voi toteutua suhteessa opiskelijoi-

8 Auvinen ym. 2022.

9 UniFi 2020.

10 UNESCO 2017.

11 Bianchi ym. 2022.

12 Asikainen & Tapani 2021; Jaakkola ym. 2022.

13 Asikainen 2023b.

14 Esim. Koskela & Paloniemi 2023.

hin, osana korkeakouluyhteisöä ja osana yhteiskuntaa.¹⁵ Toimijuutta tuottavan kestävä kehityksen edistämisen opettamisen ja oppimisen pedagoginen tausta on *transformatiivisessa oppimisessa*, jossa oppijan tapa olla maailmassa muuttuu kokonaisvaltaisesti vastuulliseksi suhteeksi maailmaan. Samalla kaikenlaiset ympäröivän todellisuuden olennot tulevat hänen huolenpitonsa piiriin.¹⁶ Transformatiivisen oppimisprosessin tavoitteita voidaan kuvata *ekososiaalisen* tai *planetaarisen sivistyksen* käsitteillä¹⁷ tai planetaarisella toimijuudella.¹⁸ Lopputulosta tärkeämpää on kuitenkin tarjota oppijoille prosessi tai polku, jonka olennaisia tienviittoja ovat refleksiivistä toimijuutta edistävät pedagogiset ratkaisut.¹⁹ Opettaja on tuolla polulla rohkaiseva matkakumppani, kanssaoppija ja reflektioiden mahdollistaja. Hän osaa valita sisältöjä ja käyttää pedagogisia menetelmiä, jotka varustavat opiskelijoita toimimaan aktiivisesti, kun he kohtaavat työelämässä viheliäisiä ongelmia.²⁰

Vaatimukset ja paineet kestävä kehityksen näkökulman sisällyttämisestä korkeakouluopetukseen aiheuttavat opettajissa usein riittämättömyyden tunteita, jotka voivat johtaa jopa aiheen vältteilyyn.²¹ Opettajan tai tutkijan epävarmuus voi liittyä esimerkiksi siihen, tietääkö hän tarpeeksi tai voiko hän tuoda omia näkemyksiään ja arvojaan mukaan opetukseen. Toimijuuden ja maailman muuttamisen kysymyksiin liittyy arvoja ja asenteita, kuten kestävyuden arvostamista, oikeudenmukaisuuden tukemista ja luonnon tärkeyden tunnustamista,²² joiden käsittely voi tuntua vaikealta, jos opettaja ei koe osaavansa käsitellä arvokysymyksiä tai ei halua paljastaa omia arvojaan. Ympäristökysymykset voivat ahdistaa opettajaa, ja hän

15 Asikainen & Tapani 2021; Asikainen ja muut 2024.

16 Sterling 2011; Laininen 2018.

17 Salonen & Brady 2015; Salonen & Joutsenvirta 2018, Friman 2020.

18 Asikainen ym. 2024.

19 Tapani & Asikainen 2022.

20 Tapani & Asikainen 2022; Jaakkola ym. 2022.

21 Asikainen 2021.

22 Esim. Suomen YK-liitto 2017 Bianchi ym. 2022; Tapani & Asikainen, 2022; Asikainen ym. 2024; Koskela & Palomäki 2023.

voi tuntea riittämättömyyttä ja keskeneräisyyttä omien valintojensa vuoksi. Myös opiskelijoiden ahdistuneita tai jopa aggressiivisia tunteita tai uutta, akateemisen yhteisön ulkopuolella opittua tietoa voi olla vaikea kohdata. Väitämme kuitenkin, että erilaiseen tietoon, arvoihin ja toiminnan mahdollisuuksiin liittyvät keskustelut ovat välttämättömiä opiskelijoiden ammatillisen tai akateemisen identiteetin ja kestävä kehityksen toimijuuden kehittymiseksi eli sen ymmärtämiseksi, miten voi edistää kestävä kehitystä esimerkiksi tutkijana, taiteilijana, sosiaalityöntekijänä, opettajana, insinöörinä tai muusikkona.²³

KESTÄVYYSLUKUTAIDON KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖSSÄ

Kestävyyslukutaidolla tarkoitamme kykyä tarkastella ilmiöitä kestävä kehityksen näkökulmien kautta sekä medialukutaitoon sisältyvää tiedonlähteiden luotettavuuden, alkuperäisyyden ja tarkoitushakuisuuden punnintaa kestävyiden osalta. Akateemiset perustaidot, kuten kriittinen ajattelu, ongelmien rajaaminen ja tutkiva ajattelu, antavat hyvän lähtökohdan korkeakouluopettajan työn tarkastelulle ja kehittämiselle kestävyysnäkökulmasta. Osana opetussuunnitelmatyötä tai opintojakson opetuksen suunnittelua omaa alaa tai aihetta voi tarkastella ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävyiden kautta, hahmottamalla aihetta YK:n kestävä kehityksen tavoitteiden kautta tai miettimällä, mitä kestävyysosaamisia opintojaksolla on mahdollista edistää, sekä suuntaamalla katsetta tulevaisuuteen.²⁴ Korkeakouluopettajan työssä kestävyyslukutaito on kestävyteen liittyvien sisältöjen integroimista omaan alaan, kestävyteen liittyvän tiedon ja tiedonlähteiden ajantasaisuuden ja luotettavuuden punnintaa sekä ristiriitaisen ja epävarman tiedon kanssa toimimisen näkyväksi tekemistä opiskelijoille.²⁵

23 Asikainen 2023; Asikainen ym. 2024; Friman & Mutanen 2022.

24 Asikainen 2023b.

25 EduSTA-hankkeessa on laadittu näistä osaamismerkkit: Perehtynyt ongelman määrittelijä, Kriittinen kehittäjä ja Monimutkaisuuden ymmärtäjä.

Korkeakouluopettajat kokevat usein, ettei heillä ole riittävää tietoa kestäväen kehityksen perusteista. Kestävyyden lajit, kestäväen kehityksen tavoitteet, Euroopan unionin kestäväen kasvun ohjelma, vihreä siirtymä ja kestäväen kehityksen indikaattorit tuntuvat kaukaisilta ja toisaalta alati muuttuvilta politiikkadokumenteilta. Onneksi erilaisten kestäväen kehityksen verkkokurssien ja materiaalien tarjonta on viime aikoina lisääntynyt, joten perustietojen hankkiminen kestäväen kehityksen periaatteista ja tärkeistä toimenpideohjelmista on suhteellisen helppoa. Esimerkiksi suomalaisten korkeakoulujen Climate University²⁶ -verkosto julkaisee koko ajan aineistoja, jotka on tarkoitettu verkostoon kuuluvien korkeakoulujen hyödynnettäväksi.

Kun kestäväen kehitykseen liittyvä tieto, tärkeät kysymykset sekä niihin liittyvät poliittiset jännitteet ovat alituisessa muutoksessa, opettajan keskeiseksi osaamiseksi nousee rohkeus tunnustaa tietämisensä epätäydellisyys ja toimia siitä huolimatta, ottaa riskiä.²⁷ Tällaisessa epävarmuuden tai jopa tietämättömyyden pedagogiikassa²⁸ korostuu transformatiiviselle oppimiselle ominainen asioiden tutkailu yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kuten Suomen kestäväen kehityksen toimikunnan pääsihteeri Eva Furman²⁹ on todennut, meidän tulee ”lähteä yhdessä etsimään polkuja planetaariiseen terveyteen, hyvinvointiin ja kestäväen kehitykseen”. Ristiriitaiset kysymykset toimivat erinomaisena lähtökohtana sen selvittämiseksi, missä määrin näkemykset perustuvat tietoon ja missä määrin tunteisiin tai ideologioihin. Kun opiskelijat pääsevät keskustelemaan hankalista, viheliäisistä, yksinkertaisia ratkaisuja pakenevista kysymyksistä, he voivat oppia olennaisia kestäväyden monitahoisuuden hallinnan osaamisista³⁰ – ja opettaja oppii heidän kanssaan.

26 Climate University 2025.

27 Asikainen & Tapani 2021.

28 Asikainen 2021.

29 Furman 2021, 301.

30 Bianchi ym. 2022.

Esimerkiksi metsien hiilinieluasiantuntijoiden haastattelut ovat toimineet hyvänä pohjana diskurssianalyysiharjoitukselle.³¹

KESTÄVYYSSOSAAMISIA KOULUTTAMASSA

Kestävyyslukutaitoa voi ajatella opettajan kestävyysosaamisen ensimmäisenä, pääasiassa sisällöllisenä kulmakivenä. Toinen kulmakiivi on sellaisten pedagogisten lähestymistapojen valitseminen ja sellaisten oppimisprosessien suunnittelu, että ne tukevat opiskelijoiden kestävyysosaamisen kehittymistä. Seuraavaksi esitämme, miten korkeakouluopettaja voi pedagogisilla valinnoilla edistää kolmen tärkeän kestävyysosaamisen kehittymistä opiskelijoissaan.

Systeemiajattelu tai järjestelmälähtöinen ajattelu on ”taito lähestyä kestävyysongelmaa useasta näkökulmasta; taito tarkastella aikaa, tilaa ja tilannetta ja ymmärtää niiden keskinäiset vaikutussuhteet järjestelmien sisällä ja niiden välillä”.³² Olennaista on siis auttaa opiskelijoita tunnistamaan erilaisia yhteyksiä ja vaikutussuhteita. Lähtökohtana voi olla esimerkiksi jokin tuote tai palvelu.³³ Monissa luonnontieteellisissä tai teknisissä koulutuksissa elinkaarianalyysi on yleisesti käytetty tapa opiskella järjestelmiä.³⁴ Tarkasteltavien järjestelmien ei kuitenkaan tarvitse olla pelkästään materiaalisia. Esimerkiksi terveydenhuollossa tai terveystieteissä aikuisten vaipoihin liittyvät prosessit ja vaikutussuhteet tarjoavat laajan näkökulman terveydenhuollon kestävyyskysymyksiin.³⁵ Korkeakoulun kampukset ja käytännöt toimivat näyttämönä korkeakoulun ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävästä arjesta ja autenttisten vaikuttamismahdollisuuksien laboratoriona.³⁶ Opettaja voi olla kehittelemässä prosesseja ja kokeiluita, joissa opiskelijat saavat hyviä kokemuksia vaikuttamisesta toimintaympäristössään. Lisäksi

31 Asikainen & Lähteenmäki 2020.

32 Bianchi ym. 2022.

33 Asikainen ym. 2024.

34 Okkonen 2023.

35 Vaittinen ym. 2021.

36 Mm. Sandström & Nevgi 2017.

opinnoissa voi tarkastella, miten yhteiskunnalliset järjestelmät vaikuttavat maihin ja miten voimme vaikuttaa niihin. Parhaimmillaan tämä voi tapahtua ulos yhteiskuntaan suuntautuvan vaikuttavan teon kautta.³⁷

Kestävä kehitys on sisäsyntyisesti tulevaisuusorientoitunut ja toiveikas teema, koska tavoitteena on planeetan elinvoimaisuuden ja hyvän elämän turvaaminen. Kuitenkin monissa tulevaisuuskuvin epätvarmuus, ristiriitaisuus ja toivottomuus sekä vaatimus sopeutua korostuvat aktiivisen tulevaisuuden tekemisen kustannuksella.³⁸ *Tulevaisuusohjauksen* tavoitteena on auttaa opiskelijaa tulevaisuuden hahmottamisessa ja valintojen tekemisessä sekä kehittää hänen tulevaisuuslukutaitoaan.³⁹ Tämän voi nähdä mahdollisuutena kuvitteluun, luovuuteen ja tasa-arvoiseen yhdessä tekemiseen. Yksi tapa tarkastella tulevaisuutta on kääntää katse ensin menneisyyteen ja kerrata kehityskulkuja ja pyytää opiskelijoita sen jälkeen kehittämään skenaarioita erilaisista tulevaisuuksista ja polkuja, joilla näihin tulevaisuuksiin päästään.⁴⁰ Työskentelyyn voi sisältyä myös sen pohtiminen, millaiset menneisyyden taakat estävät tai hidastavat kestävämpiin käytäntöihin siirtymistä, millaiset tulevaisuuden trendit imevät kohti murrosta ja mitkä nykyhetken ilmiöt joko työntävät kohti tulevaisuutta tai vievät huomiomme muualle.⁴¹

Kasvu asiantuntijaksi on muutosprosessi, joka tarjoaa mahdollisuuden transformatiiviseen oppimiseen. Muutoksen syntymistä ajattelussa, asenteissa ja toiminnassa voidaan vahvistaa harjoitteilla, jotka yhdistävät kohtuullisuuden, luonnon kunnioittamisen ja oikeudenmukaisuuden pohdinnat itsetuntemukseen ja ammatilliseen kasvuun.⁴² *Kestävyyden arvostamisen* sisäistämistä osaksi ammatit-identiteettiä voi tukea järjestämällä opiskelijalle mahdollisuuksia

37 Asikainen & Nieminen 2023.

38 Holfelder 2019.

39 Ahvenainen ym. 2017.

40 Asikainen 2020.

41 Dufva & Rekola 2023.

42 Jaakkola ym. 2022; Koskela & Paloniemi 2023.

kysyä, havainnoida ja reflektoida omaa toimintaansa tai asenteitaan kehittyvänä asiantuntijana. Esimerkiksi ammatillisessa opettajan-koulutuksessa suhteellisen pieni ohjeistus kestävyysnäkökulmien tarkkailuun osana harjoittelua ja siihen liittynyt refleктоiva kirjoitustehtävä saivat aikaan transformatiivista oppimista.⁴³ Monialaisissa ryhmissä opiskelijat puolestaan pääsevät hahmottamaan monialaisen tiedon tuottamisen kysymyksiä sekä kokeilemaan asiantuntijoiden välistä keskustelua kestävyysaiheista esimerkiksi osana viestinnän opintoja.⁴⁴

KORKEAKOULU KESTÄVÄNÄ, KOLLEGIAALISENA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Opettajan innostuneisuus, toiveikas pohjavire, huumori ja ratkaisukeskeisyys voivat luoda oppimismyönteistä ilmapiiriä. Myös kyky dialogiin, systeemiseen ajatteluun sekä rohkeus kokeilujen tekemiseen edistävät oppimista.⁴⁵ Mutta mistä ammentaa innostus ja dialogisuus silloin, kun itse on epävarmuuden ja vajavaisuuden syövereissä? Yksi vastaus on, että toimiminen vähentää ahdistusta. Kestävän kehityksen opettajan motoksi sopiikin Václav Havelin määritelmä toivoille: ”Toivo ei ole varmuutta siitä, että jokin asia onnistuu, vaan vakuuttuneisuutta siitä, että asioilla on merkitys riippumatta siitä, miten käy.”

Jokainen korkeakoulu yhteisöä kestävämpään suuntaan vievä teko on viesti opiskelijoille siitä, että välitämme planeetan tulevaisuudesta. Kestävän kehityksen opettamisen ei kuitenkaan tulisi lisätä opettajan taakkaa tai aiheuttaa pahoinvointia, ja siksi on tärkeää löytää oma tapa ja rooli kestävä kehityksen toimijana korkeakoulu yhteisössä. Sen löytämisessä voi olla hyötyä Erosen ja Mielityisen⁴⁶ esittämistä korkeakoulu yhteisön kehittäjärooleista: oletko täsmätuki, kokeilujen kannustaja, yhteisöllisyyden ylistäjä vai strateginen

43 Tapani & Asikainen 2022.

44 Vänskä & Sandberg 2023.

45 Asikainen 2022; Konst 2021.

46 Eronen & Mielityinen 2022.

laadun rakentaja. Kaikkia näitä tarvitaan kestävästä kehitystä edistävien osaajien kouluttamisessa.

Kehittämistyötä aloittaessa kannattaa yrittää hahmottaa, mitä tavoittelet, mikä on lähtötilanteesi ja millaista tukea sinulla on. Tilannearvion tekemisessä voi olla hyötyä opettajan planetaarisen toimijuuden kuvauksesta⁴⁷ sekä korkeakouluopettajan transformatiivisista muutosaskelista.⁴⁸ Kestävän kehityksen todeksi tekeminen korkeakoulussa on yhteinen muutosmatka, jolla jokainen askel on tärkeä.

RIITTÄVÄN HYVÄN KESTÄVÄN KEHITYKSEN OPETTAJAN HUONEENTAULU

Seuraava huoneentaulu tukee opettajan kehittymistä kestävästä kehityksen opettajaksi.

- Olen valmis kiinnostumaan opiskelijoita askarruttavista asioista ja oppimaan heidän kanssaan.
- Pysyttelen selvillä ajankohtaisista asioista, mutta tiedostan, että en voi tietää kaikkea, eikä minun tarvitsekaan.
- Hyväksyn arvostiritojen olemassaolon ja olen valmistautunut tuomaan esille omat arvoni.
- Muistan, että korkeakoulu on systeemi ja sitä voi käyttää esimerkkinä monien asioiden havainnollistamisessa.
- Kannustan esimerkilläni opiskelijoita vaikuttamaan korkeakouluyhteisössä.
- Teen yhteistyötä kestävyysasioissa – kukaan ei voi olla asiantuntija kaikessa.
- Hyväksyn keskeneräisyyden ja matkalla olemisen – sekä itseni että muiden.

47 Asikainen ym. 2024.

48 Asikainen 2023a.

LÄHTEET

- Ahvenainen, M., Heikkilä, K., Jokinen, L. Miettinen, S., Ollila, J., Pietikäinen, N., & Vuorisalo, K. (2017). *Tulevaisuus – paljon mahdollista!* Tulevaisuusohjauksen työkirja. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
- Asikainen, E. (2020). *Megatrends and Circular Economy*. [Pedagoginen käsikirjoitus]. Avointen oppimateriaalien kirjasto. <https://aoe.fi/#/materiaali/673>.
- Asikainen, E. (2021). *Miten opettaisin kestävä kehitystä – näkemyksiä ja tukea käytännön työhön*. TLC-blogi. <https://www.tuni.fi/tlc/miten-opettaisin-kestavaa-kehitysta-nakemyksia-ja-tukea-kaytannon-tyohon/>
- Asikainen, E. (2023a). *Kestävän kehityksen ammattikorkeakoulupedagogiikasta - opettaja maailman muuttajien kouluttajana*. Teoksessa E. Asikainen & H. Kangastie (toim.), *Kestävän ammattikorkeakoulutuksen käsikirja*. Arene ry. Pohjoisen tekijät – Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja 17/2023, 61–64.
- Asikainen, E. (2023b). *Opetussuunnitelmatyö kestävä kehityksen edistämässä. ammattikorkeakoulutuksen käsikirja*. Teoksessa E. Asikainen & H. Kangastie (toim.), *Kestävän ammattikorkeakoulutuksen käsikirja*. Arene ry. Pohjoisen tekijät – Lapin ammattikorkeakoulun julkaisuja 17/2023, 38–41.
- Asikainen, E., Laininen, E., & Salonen, A. O. (2024). Ammatillisen opettajan planetaarinen toimijuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 26 (1), 78–88.
- Asikainen, E., & Lähteenmäki, E. (2020). *Merkitysten tuottaminen – esimerkkinä metsien hiili*. [Oppimateriaali]. Avointen oppimateriaalien kirjasto. https://urn.fi/urn:nbn:fi:aoerfi-202209_00023231_4
- Asikainen, E. & Nieminen, J. (2023). *Pilottikurssilla sanoista ympäristötekoihin*. NYT! Ahdistuksesta nuorten ympäristöpoliittiseen toimijuuteen. <https://projects.tuni.fi/nyt/blogi/pilottikurssilla-ymparistotekoja/>
- Auvinen, P., Asikainen, E., Hakonen, A., Marjanen, P., Risku, P., & Silvennoinen, S. (2022). *Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta*. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Joint Research Centre, EUR 30955 FIN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Climate University (2025). <https://climateuniversity.fi/>
- Dufva, M., & Rekola, S. (2023). *Megatrendit 2023 – Ymmärrystä yllätysten aikaan*. Sitran selvityksiä 224.
- Eronen, S., & Mielityinen, S. (2022). Pedagoginen kehittäjä yliopistossa. Teoksessa K. Mäki ja L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helia julkaisut 7/2022, 142–153.
- Friman, M. (2020). Osaamistehtaita vai sivistyksen kehoja. Teoksessa K. Mäki (toim.), *Oppiva asiantuntija ja asiantuntijaksi opiskeleva*, 29–41. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Friman, M., & Mutanen, A. (2022). Korkeakoulupedagogiikan etiikasta. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat, tulkinnat*, 64–73. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

- Furman, E. (2021). Planetaarinen hyvinvointi – onko se ihmisen kokoista? Teoksessa I. Hetemäki, A.-K. Kuusisto, M. Lähtenmäki, & E. Välierronen (toim.), *Hyvä ja paha tieto*, 287–302. Gaudeamus.
- Holfelder, A-K (2019). Towards a Sustainable Future with Education? *Sustainability Science* 14, 943–952.
- Jaakkola N., Karvinen M., Hakio K., Wolff L.-A., Mattelmäki T., & Friman M. (2022). Becoming Self-Aware—How Do Self-Awareness and Transformative Learning Fit in the Sustainability Competency Discourse? *Frontiers in Education*, 7.
- Konst, T. (2021). *Kestävä kehitys korkeakoulutuksessa: sanoista tekoihin*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 139. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Koskela, I.-M., & Paloniemi, R. (2023). Learning and agency for sustainability transformations: building on Bandura's theory of human agency. *Environmental Education Research*, (29)1, 164–178.
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja* 20(5), 16–38.
- Raworth, K. (2018). *Donitsitaloustiede – Seitsemän tapaa ajatella kuin 2000-luvun taloustieteilijä*. Terra Cognita. Helsinki.
- Rockström, J., & Sukhdev, P. (2016). *How food connects all the SDGs: The wedding cake*. Stockholm Resilience Center. Stockholm University.
- Salonen, A. O., & Brady, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15.
- Salonen, A. O., & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus* 38(2), 84–101.
- Sandström, N., & Nevgi, A. (2017). Tulevaisuuden yliopisto – käänteinen oppiminen keikauttaa kampuksen, *Yliopistopedagogiikka*, 24(2), 47–51.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.
- Suomen YK-liitto (2017). *Agenda 2030 – Kestävän kehityksen tavoitteet*. https://www.yk-liitto.fi/sites/www.ykliitto.fi/files/media/Agenda2030_pikkukirjanen_2017.pdf
- Tapani, A., & Asikainen, E. (2022). ”Meillä on aikaa vielä, kääntää kellot kohdalleen”: Ammatillisen opettajankoulutuksen mahdollisuus transformatiiviseen oppimiseen kestävän kehityksen viitekehyksessä. *Kasvatus & Aika*, 16(3), 133–147.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>
- United Nations (1987). *Our Common Future*. Report of the World Commission on Environment and Development. <https://digitallibrary.un.org/record/139811>
- UniFi (2020). *Opetus kestävän kehityksen edistäjänä*. <https://unifi.fi/viestit/kestavan-kehityksen-ja-vastuullisuuden-teesit/opetus-kestavan-kehityksen-edistajana/>
- Vaittinen, T., Asikainen, E., Rajala, A. I., Lahtinen, T., & Törnävä, M. (2021). Ekohyvinvointivaltion katveessa: Aikuisvaippojen puheenparret suomalaisessa hyvinvointivaltiossa. *Alue ja Ympäristö*, 50(2), 117–135.
- Vänskä, H., & Sandberg, R. (2023 kesäkuu 6–8). *Alakohtaisuus monitieteisissä kieli- ja viestintäopintojen ryhmissä*. [Konferenssisesitys] Pedaforum. Tampere.

13 AUTENTTISUUS JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ OPETUKSESSA

Jari Jussila, Anne-Mari Järvenpää & Sanna-Maaria Siintoharju

Opiskelijoiden menestys korkeakoulussa vaatii tukea taitojen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kehittämiseen, jota opetuksen autenttisuus tukee.¹ Tiivistettynä opetuksen autenttisuudessa on kyse sellaisten olosuhteiden luomisesta oppimiselle, jossa opiskelijat voivat kasvaa ja kehittyä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä työelämän kanssa.² Autenttisissa oppimisympäristöissä toimiminen voi tehdä opettamisesta ja oppimisesta innostavampaa, edistää identiteetin kehittymistä ja vahvistumista³ sekä parantaa opiskelijoiden sisäistä motivaatiota ja suoriutumiskykyä.⁴ Opetuksen autenttisuuden yhtenä tunnusomaisena piirteenä nähdään myös korkeakoulua ja työelämää hyödyttävä molemmin puoleinen yhteistyö.⁵

Tässä luvussa käsitellään autenttisuutta ja työelämäyhteistyötä opetuksessa, ja esitetään malli, jota voi hyödyntää reflektio- ja suunnittelutyökaluna. Lopuksi annetaan vinkkejä korkeakouluopetuksen toteuttamiseen työelämäyhteistyössä.

AUTENTTISUUDEN TUKEMINEN OPETUKSESSA

Opetuksen autenttisuuden tukemista ovat kuvanneet muun muassa Herrington ja Oliver,⁶ jotka esittävät yhdeksän opetuksen autenttisuuden tukemisen menetelmää: autenttinen konteksti, autenttiset

1 Duignan & McGrath 2022.

2 Hod & Sagy 2019.

3 Enkenberg ym. 2008.

4 Gulikers ym. 2005.

5 Pakkala ym. 2019.

6 Herrington & Oliver 2000.

tehtävät, asiantuntijaosaaminen, monipuoliset näkökulmat, yhteisöllinen tiedonrakentelu, reflektointi, artikulaatio, autenttinen ohjaus ja autenttinen arviointi. Herringtonin ja Oliverin kuvauksen lisäksi monet muut tutkijat ovat esitelleet erilaisia opetuksen autenttisuuden tukemisen menetelmiä. Rulen⁷ mukaan opetuksen autenttisuutta tukevat muun muassa tosielämän ongelmat, tutkimuksen tekeminen osana oppimista, projektimuotoinen tekeminen, jossa oppijat ottavat oman vastuun oppimisesta, sekä opiskelijoiden löydöksiensä esittely luokkahuonetta laajemmalle yleisölle.

Nämä erilaiset menetelmät ilmenevät eri tavalla riippuen opetuksen skenaarioista, joita on tunnistettu neljä: 1) ei-autenttinen opetus, 2) simulaatio-opetus, 3) hybridilähestymistapa ja 4) autenttinen opetus.⁸ Ei-autenttisessa opetuksessa vuorovaikutus tapahtuu enimmäkseen oppijoiden ja opettajan välillä. Simulaatioita hyödyntävässä opetuksessa opiskelijoilla on mahdollisuus harjoitella ammattilaisten taitoja aidon oloisissa ympäristöissä. Hybridilähestymistavassa opetuksen suunnittelu tapahtuu koulutuksellisessa viitekehyksessä, mutta oppijoilla on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa työelämän toimijoiden kanssa. Varsinaista opetuksen autenttisuutta tukevana menetelmänä Hod & Sagy⁹ pitävät sellaista opetusta, joissa oppijat voivat olla sekä vuorovaikutuksessa että tehdä yhteistyötä ammattilaisten kanssa.

Nachtigall ja muut¹⁰ ovat koostaneet aikaisempiin tutkimuksiin perustuen kahdeksan yleisesti esiintyvää opetuksen autenttisuuden tukemisen menetelmää: 1) kompleksinen ongelma/tehtävä, 2) autenttinen yhteistyö, 3) tutkiva oppiminen, 4) yhteistyö ammattilaisten kanssa, 5) ammattimainen työelämän ympäristö, 6) ammattilaisten työkalut ja resurssit, 7) teknologian hyödyntäminen ja 8) autenttinen arviointi.

7 Rule 2006.

8 Hod & Sagy 2019.

9 Hod & Sagy 2019.

10 Nachtigall ym. 2022.

Jotta autenttiset ongelmat tai tehtävät tukisivat parhaiten oppimista ja opitun soveltamista työelämään, niiden tulisi olla samankaltaisia kuin autenttisissa tilanteissa ilmenevät ongelmat eli kompleksisia ja epätarkasti tai epämääräisesti määriteltyjä.¹¹ Lisäksi niiden tulee liittyä käytännön kontekstiin.¹² Uuden tiedon luominen tällaisten ongelmien ratkaisemiseksi auttaa välttämään sen, ettei synny käyttökelvottomia (vain opiskelua varten kehittyneitä) tietorakenteita, joita ei voida hyödyntää työelämässä vastaan tulevilla uusilla tilanteilla.¹³

Autenttisen yhteistyön hyödyntäminen tukee oppimista erityisesti silloin, kun se liittyy aitoon sosiaaliseen ympäristöön.¹⁴ Oppimista edistävät tehtävät onkin tällöin osoitettu mieluummin ryhmälle kuin yksilölle.¹⁵ Tynjälän¹⁶ mukaan sosiokulttuurinen tieto kehittyy ainoastaan osallistumalla käytännön tekemiseen sosiaalisissa ympäristöissä. Sosiokulttuurisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka on peräisin yksilön ympäristöstä (oppimisympäristö) ja yhteiskunnasta. Kun kyseessä on autenttinen yhteistyö työelämän kanssa, korostuu erityisesti vuorovaikutus työelämän toimijoiden kanssa opetuksen ymmärtämisessä ja omaksumisessa.¹⁷ Opetuksen autenttisuus vaatii myös aikaa, jotta opiskelijoilla on mahdollisuus määrittää tehtävää ja etsiä sen kannalta oleellista tietoa.¹⁸ Opetuksen autenttisuus tukee sellaista oppimista, joka tapahtuu etsimisen, tutkimisen ja sellaisen ajatteluprosessin kautta, jossa päätellään yleisiä sääntöjä tai periaatteita tehtyjen yksittäisten havaintojen perusteella.¹⁹

11 Herrington & Oliver 2000.

12 Betz ym. 2016.

13 Hakkarainen ym. 2004.

14 Betz ym. 2016.

15 Herrington & Oliver 2000.

16 Tynjälä 2010.

17 Tonteri 2015.

18 Herrington & Oliver 2000.

19 Rule 2006.

Ammattimainen työelämän ympäristö tukee opetuksen autenttisuutta eri tavoin.²⁰ Yhteistyöhön ammattilaisten kanssa liittyy aito molempia osapuolia hyödyttävään tahtotilaan perustuva dialogi ja kehittävä reflektio, joka mahdollistaa kaikkien toimijoiden roolien ja toimintatapojen ymmärtämisen sekä hyväksynnän.²¹ Poijulan²² mukaan tosielämän ”kaaoskokemus” antaa ohjattuna turvallisen ympäristön oppia työyhteisöltä ja työntekijöiltä toivottavaa psykologista joustavuutta²³ sekä soveltamis- ja ennakointikykyä. Autenttisuudessa työelämän oppimisympäristössä oppijoilla on pääsy työelämän ammattilaisten työkaluihin, esimerkiksi sellaisiin ohjelmistoihin, joita ammatillaiset käyttävät omassa työssään.²⁴ Autenttisuutta voidaan tukea myös hyödyntämällä apuna erilaisia teknologioita.²⁵

Autenttinen arviointi jäljittelee mahdollisimman tarkasti tulevan työelämän tietoja ja taitoja. Se haastaa epäautenttisen arvioinnin, kuten tentit, jotka voivat johtaa toivottuihin tuloksiin oppimisen kannalta mutta eivät itsessään vastaa tulevan työelämän tietoja ja taitoja. Työelämässä opiskelijat harvoin kohtaavat esimerkiksi tenttejä tai oppimispäiväkirjoja.²⁶ Autenttisempi lähestymistapa arviointiin on esimerkiksi arvioida ja antaa palautetta opiskelijoiden vaihteittain kehittyvistä tuotoksista,²⁷ kuten ratkaisun konsepteista tai prototyypeistä.²⁸

Opetuksen autenttisuuden määritelmät eroavat suhteessa siihen, minkä painoarvon ne antavat työelämäyhteistyölle. Herringtonin ja Herringtonin²⁹ mukaan opetuksen autenttisuus luo oppimiselle sellaiset olosuhteet, joissa opiskelijat voivat suorittaa autenttisia

20 Hod & Sagy 2019.

21 Pakkala ym. 2019.

22 Poijula 2018.

23 Ks. luku 3.

24 Hod & Sagy 2019.

25 Virtanen ym. 2017.

26 Pesonen & Nieminen 2021.

27 Herrington & Herrington 2007.

28 Järvenpää ym. 2022.

29 Herrington & Herrington 2007.

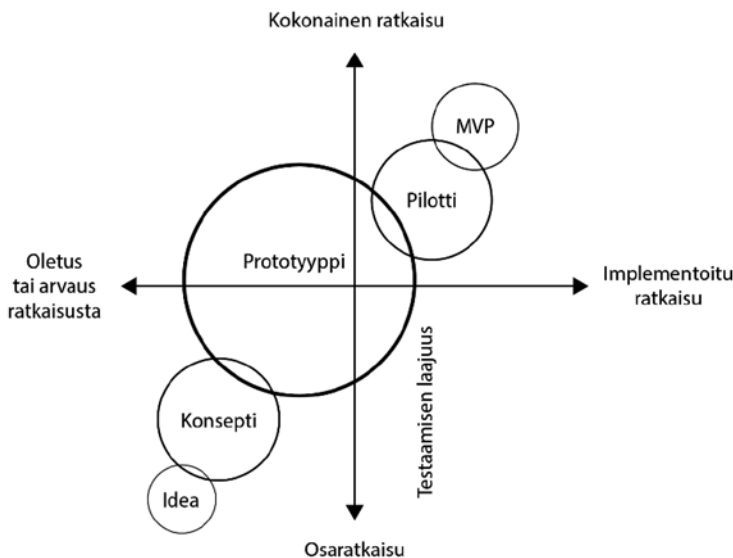
tehtäviä autenttisisessa kontekstissa. Nachtigall ja muut³⁰ puolestaan korostavat, että autenttisisessa oppimisympäristössä oppijat tutkivat ja ratkaisevat tosielämän epätarkasti määriteltyjä ja kompleksisia ongelmia yhteistyössä työelämän kanssa. He painottavat lisäksi, että tutkimusta tulee tehdä yhdessä työelämän asiantuntijoiden kanssa hyödyntäen sellaisia materiaaleja ja työkaluja, joita myös ammattilaiset tyypillisesti käyttävät. Opiskelijoille autenttisuutta luo erityisesti tutustuminen ammattilaisten näkökulmiin ja sellaisten materiaalien ja työkalujen saatavuus, joita korkeakouluympäristö ei tarjoa.

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN MALLIT JA TUOTOKSET

Jääskelä, Nykänen ja Tynjälä³¹ ovat tunnistanee suomalaisessa korkeakoulutuksessa neljä erilaista työelämäyhteistyön ja -taitojen kehittämisen mallia. Spezialistimallissa työelämäyhteistyö on delegoitu siitä vastuussa oleville erityisasiantuntijoille ja muiden opettajien ei tarvitse siitä juuri huolehtia. Tällöin teoria ja käytäntö jäävät yleensä irralleen toisistaan. Tiedeperustaisessa uudistamis-mallissa puolestaan oletetaan, että korkeakoulut eivät ole työelämän palveluksessa, vaan niiden tehtävänä on tuottaa uutta tietoa, joka voi hyödyttää yhteiskuntaa. Integratiivisessa projektimallissa teoriaa ja käytäntöä yhdistetään toisiinsa, mutta sitä tapahtuu lähinnä yksittäisillä kursseilla ja yksittäisten opettajien aloitteesta, yleensä työelämäprojektien kautta. Verkostoituneen toimintakulttuurin mallissa työelämäyhteistyö on upotettu toimintarakenteisiin ja opetussuunnitelmiin. Verkostoituneen toimintakulttuurin mallissa opettajien työelämäyhteistyö on kaikkein laajinta ja intensiivisintä. Tällöin yksittäiset opettajat voivat vaikuttaa erityisesti siihen, kuinka ope-

30 Nachtigall ym. 2022.the design elements of authentic learning settings, and the pursued intentions of authenticity. The review further describes the effects of authentically designed learning settings on cognitive outcomes, motivational outcomes, and learners' perceived authenticity revealed by previous research.

31 Jääskelä ym. 2018.



Kuva 1. Autenttisen työelämäyhteistyön tuotokset (mukaillen Nestan mallia Peach ym. 2020).

tuksen autenttisuutta toteutetaan työelämäprojektien kautta, joskin heillä on myös annettavaa toimintarakenteiden ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.

Korkeakoulu- ja työelämätoimijoiden keskinäistä ymmärrystä ja yhteistyötä voi edistää yhteisen kuvan muodostuminen tavoitteesta, jota työelämäprojektin tuotoksilta odotetaan. Tuotoksien hahmotamisessa apuna voi käyttää Nestan³² oppikirjaa ja mallia kehittämiseen ja testaamiseen. Malli auttaa jäsentämään työelämäyhteistyössä syntyviä tuotoksia kaksiulotteisesti: yhdessä tavoiteltavaa lopputulosta voidaan arvioida sen mukaan, kuinka lähellä se on työelämässä implementoitua ratkaisua ja kuinka laajasti sitä testataan käytännössä. Nestan mallia havainnollistetaan kuvassa 1.

Mallissa vähiten aikaa vievä tuotos on idea ja seuraavaksi testattu konsepti. Lähemmäksi implementoitua ratkaisua päästään ra-

32 Peach ym. 2020.

Taulukko 1. Erityyppisten työelämäyhteistyön tuotoksien ominaispiirteitä.

	Tuotoksen tavoite	Kuka testaa?	Kuinka kauan kestää kehittää?
Idea	Uusi idea tai näkökulma ratkaistavaan ongelmaan	Ensi vaiheessa ideointiin osallistuvat	Muutamasta minuutista muutama tuntiin
Konsepti	Idean toteuttamiskelpoisuuden testaaminen, jotta voidaan perustella jatkokehittämisen tarve	Työelämä-projektin sisäiset sidosryhmät	Muutamasta tunnista muutamaaan päivään
Prototyyppi	Testata idean ulkonäköä, sen herättämiä tunteita testikäyttäjissä ja sitä, kuinka idea toimii käytännössä	Käyttäjät, kansalaiset, päätöksentekijät, projektin sponsorit	Tunnista muutamaaan päivään tai viikkoon riippuen kehitysteesta
Pilotti	Testata, toimiiko idea todellisessa käyttöympäristössä, jotta voidaan varmentaa, kannattaako idea implementoida	Loppukäyttäjät, päätöksentekijät, projektin sponsorit	Muutamasta viikosta muutamaan kuukauteen tai yhteen vuoteen
Yksinkertaisimmillaan elinkelpoinen tuote	Testata ratkaisun elinkelpoisuus käytössä ja jatkuvasti muokata sitä arvon lisäämisen näkökulmasta	Loppukäyttäjät	Jatkuvaa toimintaa

kentamalla prototyyppi ja testaamalla sitä pilotin avulla todellisessa käyttöympäristössä. Vaativin tuotos on yksinkertaisimmillaan elinkelpoinen tuote (*minimum viable product*, MVP).³³ Malli antaa jonkinlaiset suuntaviivat, kuinka paljon aikaa ja resursseja erityyppisten tuotoksien toteuttamiseen tarvitaan. Tuotoksia havainnollistetaan taulukossa 1.

Kun yhteistyön tavoitteena on saada syntymään uusia ideoita tai näkökulmia ratkaistavaan ongelmaan, voidaan tavoite saavuttaa muutamien minuuttien tai tuntien aikana. Konseptit sen sijaan vaativat tyypillisesti aikaa muutaman päivän, jotta niitä ehditään testaa-

maan. Prototyyppien kehittäminen puolestaan vie aikaa useampia tunteja, päiviä tai jopa viikkoja riippuen prototyypin kehitysasteesta ja siitä, onko kyseessä digitaalinen vai fyysinen prototyyppi. Pilotit edellyttävät pääsyä todelliseen käyttöympäristöön. Realistista ei yleensä ole odottaa, että opiskelijat saavat tuotettua työelämälle todelliseen käyttöympäristöön pilotoitavan tuotteen viikossa tai edes kuukaudessa. Yksinkertaisimmillaan elinkelpoisten tuotteiden toteuttaminen vaatii tyypillisesti myös ammattilaisten työpanosta, ja niiden toteuttaminen voi edellyttää ensin onnistunutta pilotointia käytännössä.

OPETUKSEN AUTENTTISUUS TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSSÄ

Nestan esittämä malli antaa jonkinlaiset suuntaviivat työelämäyhteistyössä tapahtuvan opetuksen autenttisuuden suunnittelulle, mutta jättää samalla monia avoimia kysymyksiä. Myöskään opetuksen autenttisuuden elementit³⁴ eivät sellaisenaan tarjoa valmista tarkistuslistaa elementeistä, joita olisi hyvä huomioida työelämäyhteistyössä tapahtuvan opetuksen autenttisuuden suunnittelussa. Pohjautuen omiin käytännön kokemuksiimme opetuksen autenttisuuden toteuttamisesta työelämäyhteistyössä ja opetuksen autenttisuuden teoreettisiin määritelmiin, voidaan keskeisimmät autenttisen työelämäyhteistyön suunnitteluelementit tiivistää seuraavasti: 1) haasteen autenttisuus ja työelämälähtöisyys, 2) autenttisen yhteistyön laajuus, 3) vuorovaikutuksen tiheys, 4) autenttisen yhteistyön tulokset ja 5) autenttinen arviointi. Taulukossa 2 on kuvattu nämä suunnitteluelementit kuusiportaisena asteikkona.

Havainnollistamme opetuksen autenttisuutta työelämäyhteistyössä kahden työelämäprojektin tapausesimerkin avulla. Ensimmäinen tapausesimerkeistä on Hämeen ammattikorkeakoululla (HAMK) toteutettu kahdeksan viikon mittainen työelämäprojekti ja toinen Tampereen yliopistolla (TAU) toteutettu kahdeksan vii-

34 Ks. esim. Herrington & Oliver 2000; Nachtigall ym. 2022; Rule 2006; 2022.

Taulukko 2. Suunnitteluelementit opetuksen autenttisuuteen työelämäyhteistyössä.

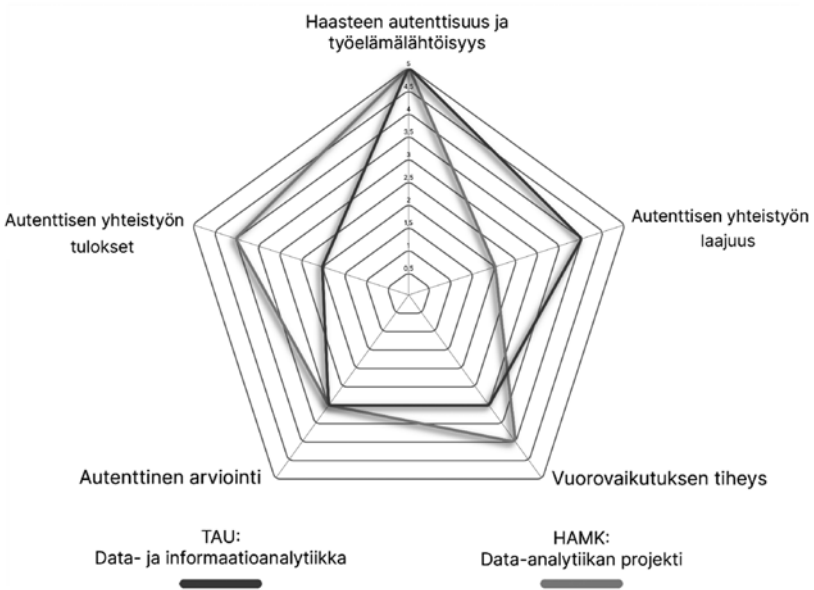
Haasteen autenttisuus ja työelämälähtöisyys	Asteikko
<i>Olematon:</i> tarkasti määritelty yksinkertainen ongelma, joka muistuttaa työelämän tilannetta	0
<i>Hyvin vähäinen:</i> tarkasti määritelty yksinkertainen ongelma, johon työelämää on osallistettu	1
<i>Vähäinen:</i> tarkasti määritelty monimutkainen ongelma, johon työelämää on osallistettu	2
<i>Kohtalainen:</i> epätarkasti määritelty monimutkainen ongelma, johon työelämää on osallistettu	3
<i>Runsas:</i> epätarkasti määritelty kompleksinen ongelma, johon työelämää on osallistettu	4
<i>Hyvin runsas:</i> epätarkasti määritelty kaoottinen ongelma, johon työelämää on osallistettu	5
Autenttisen yhteistyön laajuus	Asteikko
<i>Olematon:</i> työelämän edustaja ei osallistu yhteistyöhön	0
<i>Hyvin vähäinen:</i> ainoastaan autenttisen haasteen toimeksiantaja osallistuu	1
<i>Vähäinen:</i> toimeksiantaja ja joku hänen sidosryhmänsä edustaja osallistuu	2
<i>Kohtalainen:</i> toimeksiantaja ja kaksi sidosryhmänsä edustajaa osallistuu	3
<i>Runsas:</i> useiden toimijaryhmien, kuten akateemisen maailman, teollisuuden ja julkisen sektorin, edustajia osallistuu	4
<i>Hyvin runsas:</i> kaikkien toimijaryhmien eli akateemisen maailman, teollisuuden, julkisen sektorin sekä kansalaisyhteiskunnan edustajia osallistuu	5
Vuorovaikutuksen tiheys	Asteikko
<i>Olematon:</i> ei vuorovaikutusta työelämän kanssa	0
<i>Hyvin matala:</i> ei suora vuorovaikutusta opiskelijoiden ja muiden toimijoiden välillä	1
<i>Matala:</i> yksi vuorovaikutustilaisuus opiskelijoiden ja toimijoiden välillä	2
<i>Kohtalainen:</i> kaksi vuorovaikutustilaisuutta opiskelijoiden ja toimijoiden välillä	3
<i>Korkea:</i> säännöllinen vuorovaikutus opiskelijoiden ja toimijoiden välillä	4

<i>Hyvin korkea:</i> jatkuva vuorovaikutus opiskelijoiden ja toimijoiden välillä	5
Autenttisen yhteistyön tulokset	Asteikko
<i>Olematon:</i> ei mitään tuotosta	0
<i>Hyvin pieni:</i> idea	1
<i>Pieni:</i> konsepti	2
<i>Kohtalainen:</i> prototyyppi	3
<i>Suuri:</i> pilotti	4
<i>Hyvin suuri:</i> yksinkertaisimmillaan elinkelpoinen tai rakastettava tuote	5
Autenttinen arviointi	Asteikko
<i>Olematon:</i> opettaja ei hyödynnä mitään autenttista arviointimenetelmää	0
<i>Hyvin vähäinen:</i> opettaja hyödyntää jotain autenttista arviointimenetelmää osana arviointia	1
<i>Vähäinen:</i> opettajat tai opiskelijat saavat jotain palautetta työelämän edustajilta	2
<i>Kohtalainen:</i> opettajat ja opiskelijat saavat suoraa palautetta työelämän edustajilta	3
<i>Runsas:</i> työelämän edustajat osallistuvat arvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen	4
<i>Hyvin runsas:</i> työelämän edustajat osallistuvat arvioinnin suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen	5

kon mittainen työelämäprojekti. Kuvassa 2 havainnollistetaan, miten projektit erosivat toisistaan eri suunnitteluelementtien näkökulmasta.

Työelämäprojektin tapausesimerkki: Hämeen ammattikorkeakoulu

Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) toteutettu data-analytiikan työelämäprojekti on osa kahdeksan viikon mittaista data-analytiikan opintokokonaisuutta, joka sisältää projektin lisäksi muun muassa data-analytiikan työkaluja ja tilastollista ajattelua. Projektin ideana on viedä työelämäyhteistyössä opitut teoriat ja menetelmät suoraan käytäntöön. Data-analytiikan projektin autenttisen



Kuva 2. Opetuksen autenttisuus työelämäyhteistyössä HAMK:n ja TAU:n tapausesimerkeissä.

haasteen toimeksianto tulee yrityksiltä. Opettajien rooli toteutuksessa on hankkia yrityskontaktit sekä neuvotella ja muotoilla toimeksiantoja yhdessä yritysten kanssa niin, että niiden soveltuvuus osaksi opintoja voidaan varmistaa.³⁵ Haasteen lähtökohtana on jokin yrityksen kehittämiskohde tai ongelma, johon toivotaan vastausta datan avulla.

Opiskelijat työskentelevät tiiminä toimeksiantojen parissa ja pyrkivät yhteistyössä muodostamaan ymmärrystä, jotta pystyvät ratkaisemaan annetun haasteen. Opiskelijatiimeillä on yhteiset tilat koululla, jossa sekä tiimien työskentely, opettajien antama ohjaus että tapaamiset toimeksiantajan kanssa tapahtuvat. Tapaamiset toi-

35 Lahdenperä ym. 2022.

meksiantajien kanssa ovat viikoittain, jotta vuorovaikutus on säännöllistä. Näin tiimi saa ohjausta juuri omaan tilanteeseensa.

Autenttisen yhteistyön tuloksena syntyy data-analytiikkaratkaisun prototyyppi, johon sisältyy toimeksiantajalle lähetetty materiaallipaketti, jossa on tiedostot ratkaisun prototyypistä, käyttöohjeistus ja projektin loppuesitys. Data-analytiikan projektia arvioidaan sen vastaamisella toimeksiantoon ja sillä, miten ammattimaisesti tiimi suoriutui yhteistyöstä toimeksiantajan kanssa. Ohjaajat arvioivat näitä seikkoja yhteistyössä toimeksiantajien kanssa. Arvioinnissa huomioidaan lisäksi yksilöiden kirjoittamat oppimispäiväkirjat ja tiimin jäsenten toisilleen antama vertaispalaute sekä ohjaajien yhteinen näkemys yksilöiden suorituksista suhteessa tiimin työhön.

Työelämäprojektin tapausesimerkki: Tampereen yliopisto

Tampereen yliopistolla (TAU) toteutettu data- ja informaatioanalytiikan opintojakso oli kahdeksan viikon mittainen opintokokonaisuus, johon oli integroitu työelämäprojekti yhtenä suoritustavaksi. Työelämäprojektissa oli kaksi vaihtoehtoista suoritustapaa: tehdä joko SAP Finland Oy:n toimeksiannon mukainen haaste tai hankkia itse toimeksianto esimerkiksi omalta työpaikalta.

Yhteistyö liittyi kummassakin suoritustavassa aitoon sosiaaliseen ympäristöön. SAP Finland Oy:n toimeksiantoon liittyi SAP Finland Oy:n järjestämä päivän mittainen koulutus ja kahden päivän mittainen SAPSyke hackathon, johon osallistui opiskelijoiden ja opettajan lisäksi SAP Finland Oy:n ja SAP Finnish User Groupin käyttäjäyhdistyksen asiantuntijoita, SAP-teknologiaa hyödyntäviä asiakasyrityksiä, SAP-konsultteja ja startup-yrityksiä.³⁶ SAP Finland Oy:n toimeksiannossa vuorovaikutus opiskelijoiden ja toimeksiantajan edustajan ja sidosryhmien välillä oli säännöllistä, samoin itse hankituissa toimeksiannoissa vuorovaikutus oli säännöllistä.

Autenttisen yhteistyön tuloksena syntyi testattuja konsepteja SAP-teknologioiden hyödyntämiseen perustuvista data-analytiikka-

36 Jussila ym. 2020.

ratkaisuista SAPin asiakkaille tai testattuja konsepteja opiskelijoiden itse hankkimiin toimeksiantoihin. Kummassakin tapauksessa opiskelijat saivat konseptiinsa palautetta toimeksiantajalta ja opettajalta. Opettaja arvioi opiskelijoiden tuotokset, joihin sisältyi konsepti ja sen esitys, sekä hyödynsi arvioinnissa toimeksiantajilta saatua palautetta.

OPETUKSEN AUTENTTISUUDEN JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN KEHITTÄMINEN

Tutkimusten mukaan opiskelijat voivat saavuttaa parempia oppimistuloksia intensiivisellä osallistumisella autenttisten ongelmien yhteisratkaisuun.³⁷ Osallistuminen yhteisratkaisuun parantaa ongelmanratkaisukykyä ja vuorovaikutustaitoja, edistää jatkuvaa älyllistä uteliaisuutta ja auttaa rakentamaan kehittyneitä mentaalisia malleja monimutkaisista prosesseista, jotka ovat luontaisia niille työelämäkonteksteille, joissa uutta oppimista sovelletaan.³⁸ Opetuksen autenttisuus voi edellyttää, että opiskelijat ovat oppineet tehtävän suorittamiseen vaadittavia osaitaitoja, ennen kuin he kykenevät monimutkaiseen ongelmanratkaisuun.³⁹ Tämä voi osittain selittää sitä, miksi opettajat eivät koe voivansa tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia toteuttaa työelämäprojekteja opintojen aikana.

Työelämäprojektien organisointi on opettajille vaativampaa ja kuormittavampaa kuin perinteinen luokkahuoneessa tapahtuva

37 Pang & Kootsookos 2021; Herrington ym. 2010; Gulikers ym. 2005.

38 Herrington ym. 2010. While authentic learning designs as described here, are theoretically sound, more research is required to assist teachers in design and implementation strategies to fully realise the potential of the approach. Complex tasks by their very nature create considerable diversity of outcomes, and it is often difficult to foresee the design, implementation, and maintenance challenges that will inevitably arise. In our research, we have noticed that the teachers using these approaches have a deep commitment to the educational philosophy of authenticity, and a capacity for hard work above and beyond the usual level required (or recognised)

39 Herrington ym. 2010. One argument and belief against the use of authentic approaches is that students cannot perform complex and authentic tasks until they are taught the sub-skills required to complete it.

opettaminen. Työelämässä vaadittavia taitoja on mahdollista harjoitella simulaatio-opetuksen avulla. Kun opetuksen autenttisuutta toteutetaan työelämän kanssa yhteistyössä, se edellyttää korkeakoulun ja työelämän toimijoilta aitoa vuoropuhelua,⁴⁰ molempia osapuolia hyödyttävää tiedon vaihtoa,⁴¹ suoraa vuorovaikutusta ammattilaisten ja opiskelijoiden välillä⁴² sekä työelämälle aidosti hyödyllisten tuotosten luomista.⁴³ Hybridilähestymistapa⁴⁴ on askel kohti opetuksen autenttisuutta, jossa opiskelijoille luodaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa työelämän toimijoiden kanssa. Työelämälle aidosti hyödyllisten tuotosten luominen puolestaan saattaa edellyttää muutoksia korkeakoulun opintosuunnitelmiin ja toimintarakenteisiin, jotta on mahdollista toteuttaa aiempaa vaativampia ja pidempikestoisia työelämäprojekteja. Jokainen opettaja voi kuitenkin omilla toimillaan edistää työelämäyhteistyötä ja opetuksen autenttisuutta. Aikaisempien tutkimusten⁴⁵ ja omien kokemusiemme perusteella laatimamme vinkkilistan avulla opettaja voi helposti parantaa opetuksen autenttisuutta ja yhteistyötä työelämän kanssa.

Taulukossa 2 esitetyt suunnitteluelementit voi soveltaa opetuksen autenttisuuden ja työelämäyhteistyön reflektointiin, arviointiin ja jatkuvaan kehittämiseen. Esiteltyjen suunnitteluelementtien avulla opetuksen autenttisuudessa ja työelämäyhteistyön syvyydessä voi edetä askeleittain ja välttää näin liian suuria harppauksia, jotta autenttisesti opetuksesta ei tulisi liian kuormittavaa opettajille eikä opiskelijoille. Kokemuksiemme mukaan tosielämän kaaoskokemus on monille opiskelijoille ensimmäisellä kerralla todella stressaavaa, mutta helpompaa seuraavilla kerroilla. Hyväksi havaittu keino opiskelijoiden kaaoskokemuksesta johtuvan stressin ja epävarmuuden lievittämiseksi on luoda tilaisuus, jossa vastaavanlaisen

40 Pakkala ym. 2019.

41 Jussila ym. 2020.

42 Hod & Sagy 2019; Lahdenperä ym. 2022; 2023.

43 Herrington & Herrington, 2007

44 Hod & Sagy 2019.

45 Ryymin & Vainio 2018; Rintala ym. 2023.

projektin jo aikaisemmin suorittaneet opiskelijat kertovat omista kokemuksistaan. Vastaavasti jos opetuksen autenttisuus on uutta opettajalle, autenttista opettamista harjoittavan opettajan opetuksen seuraaminen tai yhteisopettaminen ovat hyviä keinoja kehittää omaa osaamista opetuksen autenttisuudessa. Hyväksi käytännöksi on havaittu myös työelämäyhteistyössä oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen opiskelijoille heti opintojen alusta lähtien, kasvattaen haasteiden autenttisuutta ja työelämälähtöisyyttä sekä vuorovaikutuksen tiheyttä työelämän kanssa vähitellen. Vastaavasti opintojen edetessä opiskelijoiden taidot kehittyvät, ja näin ideoiden luomisesta voidaan edetä vähitellen vaativampiin tuotoksiin, kuten konseptien ja prototyyppien yhteiskehittämiseen työelämäyhteistyössä.

VINKKILISTA OPETTAJILLE AUTENTTISUUDEN JA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN TOTEUTTAMISEEN OPETUKSESSA

Autenttisuuden ja työelämäyhteistyön toteuttamiseen liittyvän vinkkilistan ensimmäinen kohta liittyy autenttisen työelämäyhteistyön edellytyksien luomiseen. Vinkkilistan kohdat 2–6 liittyvät suunnitteluelementteihin ja viimeinen kohta siihen, kuinka edistetään opetukseen, oppimiseen ja yhteistyöhön liittyviä positiivisia tunteita.⁴⁶

- **Verkostoidu työelämän vaikuttajiin:** Luo yhteyksiä suoraan työelämään tai henkilöihin, joilla on vahvat työelämäyhteydet. Osallistu ammatillisiin tilaisuuksiin, konferensseihin ja seminaareihin mahdollisuuksien maksimoimiseksi.
- **Kuuntele kohderyhmää:** Vietä aikaa kuunnellen ja keskustellen niiden kanssa, joita kehittämisen kohteet tai ratkaistavat ongelmat koskevat. Aktiivinen vuorovaikutus palkitsee myöhemmin.

46 Rintala ym. 2023.

- **Rakenna jatkuva vuorovaikutus:** Ole vuorovaikutuksessa työelämän kanssa jatkuvasti tietoa ja palautetta varten. Tiivis vuorovaikutus vähentää väärinymmärryksiä ja turhaa työtä.
- **Opi yhteistyön kautta:** Hyödynnä yhteistyötä työelämän kanssa oppiaksesi heidän haasteistaan ja ongelmakentästään. Seuraa, miten opiskelijat luovat ja jakavat uutta tietoa ja osaamista työelämälle.
- **Luo synergiaa opetuksen ja työelämän välille:** Pyri yhdistämään oppimisprojektin tavoitteita työelämäkumppaneiden strategioihin ja tavoitteisiin.
- **Arvioi oppimista jatkuvasti:** Arvioi oppimista sekä prosessin aikana että tulosten kautta. Kuuntele myös työelämän kokemuksia ja hyötyjä kehittämisen parantamiseksi.
- **Ole aito opetuksessa ja yhteistyössä:** Aitous luo lähestyttävää ilmapiiriä ja rakentaa positiivista vuorovaikutusta oppilaiden ja yhteistyökumppaneiden kanssa.

LÄHTEET

- Betz, A., Flake, S., Mierwald, M., & Vanderbeke, M. (2016). Modelling Authenticity in teaching and learning contexts: A contribution to theory development and empirical investigation of the construct. *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS*, 2.
- Enkenberg, J., Liljeström, A., & Vartiainen, H. (2008). Autenttinen oppiminen kehittää identiteettiä [Authentic learning develops identity]. *Ostiensis*, 1(2), 14–17.
- Gulikers, J., Theo J., & Martens, R. (2005). The surplus value of an authentic learning environment. *Computers in Human Behavior* 21 (3), 509–521.
- Duignan, C., & McGrath, D. (2022). Authenticity in teaching and learning: How far do we need to go? *All Ireland Journal of Higher Education* 14(1), 1–5.
- Hakkarainen, K., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6., uudistettu painos.). WSOY.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). *Authentic learning environments*, 401–412. New York: Springer.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23–48.

- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning. Researching authentic e-learning.*
- Hod, Y., & Sagy, O. (2019). Conceptualizing the designs of authentic computer-supported collaborative learning environments in schools. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(2), 143–164.
- Jussila, J., Raitanen, J., Partanen, A., Tuomela, V., Siipola, V., & Kunnari, I. (2020). Rapid product development in university-industry collaboration: Case study of a smart design project. *Technology Innovation Management Review*, 10(3), 48–58.
- Jussila, J., Suominen, A. H., & Rainio, T. (2020). Entrepreneurship Competence Using Educational Hackathons in Finland. *Journal of Finnish Studies*, 23(2), 32–73.
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130–142.
- Järvenpää, A. M., Jussila, J., & Kunttu, I. (2022). *Developing data analytics capabilities for circular economy SMEs by Design Factory student projects.* Proceedings of the XXXIII ISPIM Innovation Conference. Lappeenranta teknillinen yliopisto.
- Lahdenperä, J., & Jussila, J. (2023). HAMK Design Factoryn design-based education-malli. *LUMAT-B: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 8(1), 55–59.
- Lahdenperä, J., Jussila, J., Järvenpää, A.-M., & Postareff, L. (2022). Design Factory – Supporting technology students’ learning of general competences through university-industry collaboration. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 10(1), 127–150.
- Nachtigall, V., Shaffer, D. W., & Rummel, N. (2022). Stirring a Secret Sauce: A Literature Review on the Conditions and Effects of Authentic Learning. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1479–1516.
- Pakkala, A., Väänänen, I., Brauer, S., Karapalo, T., Virkki-Hatakka, T., & Kettunen, J. (2019). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa – Hyväksi havaittuja ja kehitteillä olevia käytänteitä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 62–72.
- Pang, T. Y., & Kootsookos, A. (2021). Authentic learning activities in engineering design course: What works well to cultivate engineers Australia’s professional attributes? *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 15(1), 53–77.
- Peach, K., Berditchevskaia, A., & Bass, T. (2020). *Collective Intelligence Design Playbook (Version 1.0).*
- Pesonen, H., & Nieminen, J. H. (2021). *Huomioi oppimisen esteet: Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa.* PS-kustannus.
- Pojjula, S. (2018). *Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito* (4., korjattu painos). Kirjapaja.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components Authentic Learning Overview. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10.
- Ryymin E & Vainio L. (2018). Successful collaboration between higher education and working life requires pedagogical competence and communication skills from teachers. *Yliopistopedagogiikka*, 25(2), 53–55.

- Rintala, H., Postareff, L., & Ryymin, E. (2023). Sitoudun, siis opin-Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? *Työelämän tutkimus*, 21(1), 33–57.
- Tomperi, P. (2015). *Kehittämistutkimus: Opettajan ammatillisen kehittymisen tutkimusperustainen tukeminen käyttäen SOLO-taksonomiaa: esimerkkinä tutkimuksellinen kokeellinen kemian opetus*. University of Helsinki.
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*, 79–95. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Virtanen, M. A., Kääriäinen, M., Liikanen, E., & Haavisto, E. (2017). The comparison of students' satisfaction between ubiquitous and web-based learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2565–2581.

OSA 4:

TYÖYHTEISÖN JA KOLLEGOIDEN TUKI

14 OPETUSSUUNNITELMA OSANA KORKEAKOULUOPETTAJAN TYÖTÄ

Johanna Annala & Jyri Lindén

Opetussuunnitelma on merkityksellinen osa korkeakouluyhteisön työtä. Se rakentaa yhteisön pedagogista toimintakulttuuria ja määrittelee opiskelun ja opettajien työn periaatteita. Opetussuunnitelma on osa opetuksen kehittämiseen liittyvien jännitteiden lieventämistä, mutta se voi myös osaltaan kärjistää niitä. Esitämme luvun loppupuolella ehdotuksia, miten merkityksellistä opetussuunnitelman kehittämistä voisi tukea. Taustalla on ajatus, että merkityksellinen työ edistää myös korkeakouluopettajien hyvinvointia.

MISTÄ OPETUSSUUNNITELMASSA ON KYSE?

Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa lähes kaikki tuntevat opetussuunnitelmaan liittyviä käytäntöjä ja järjestelmiä, mutta vain vähän puhutaan opetussuunnitelman luonteesta ja merkityksestä. Opetussuunnitelman merkitys osana opettajan työtä voi olla hämärä,¹ sillä 2000-luvulla akateeminen työ on kiihtynyt ja sirpaloitunut erillisiin tutkimuksen ja opetuksen siiloihin.² Opetussuunnitelma on toiminnallisena prosessina erityinen ja omanlainen yliopistoissa ja ammatillisella korkea-asteella. Se osallistaa eri positioissa toimivia yksilöitä ja ryhmiä, mutta samalla vastuuttaa heitä tekemään työhönsä vaikuttavia muutoksia ja päätöksiä. Päätökset vaikuttavat erityisesti siihen, millaista koulutusta tarjotaan tuleville sukupolville.

Tarkastelemme opetussuunnitelmaa sen laajemmassa merkityksessä eli prosessina, neuvotteluna ja yhteisen toiminnan kohteena.

1 Annala ym. 2023.

2 Siekkinen & Ylijoki 2021.

Opetussuunnitelmassa on kyse muutoksesta sekä muutokseen liittyvistä tarpeista, odotuksista ja vaatimuksista, jotka ovat usein keskenään jännitteisiä. Muutokseen liittyvien jännitteiden keskeinen syy on opetussuunnitelman luonne risteyksenä, jossa kohtaavat lukuisat asiat, kuten tutkimus, opetus ja opiskelu, tieteenalakohtaisuus ja poikkeittieteellisyys sekä työelämän ja yhteiskunnan odotukset ja opetuksen autonomia.

Opetussuunnitelmatyötä käsitellään strategisessa puheessa usein kehittämisenä tai uudistuksena,³ mutta opettajat itse nimitivät sitä muun muassa kaupankäynniksi ja taisteluksi.⁴ Ryhmien erilaiset tavoitteet sekä instituution ulkopuolelta tulevat poliittiset ja yhteiskunnalliset intressit aiheuttavat opetussuunnitelman ympärille valtapelejä ja hämmennystä.

Tutuimmillaan opetussuunnitelma näyttäytyy opettajalle ja opiskelijalle opetuksen järjestämisen suunnitelmana ja rakenteena, joka löytyy kirjoitetussa muodossa sähköisestä järjestelmästä. Kirjoitetussa versiossa on yleensä myös kuvaus tutkinnon ja tutkinno-osien kokonaisrakenteesta. Tätä kutsutaan muodolliseksi opetussuunnitelmaksi.⁵ Muodolliseen opetussuunnitelmaan on kerätty opintojen suorittamiseen liittyvää informaatiota, mutta se tarjoaa vain hyvin kapean käsityksen koulutuksen pedagogisesta luonteesta. Se ei esimerkiksi kerro, miksi valittuihin koulutuksellisiin ratkaisuihin on päädytty tai millaisia kasvatuksellisia päämääriä koulutuksella on. Opetussuunnitelmadokumentit jättävät pimentoon myös alaa kannattelevan tiedon luonteen ja tiedetaustan sekä pedagogisen käytännön taustalla olevat arvot, arvostukset ja oletukset. Nämä piiloon jäävät ulottuvuudet vaikuttavat olennaisesti niin opiskelijan kokonaisvaltaiseen kasvuun kuin korkeakoulu yhteisön sekä ammattialan ja tieteenalan identiteettiinkin.

Muodollisen opetussuunnitelman olemassaolo ei poista opiskelijoiden ja henkilöstön tarvetta hahmottaa opetussuunnitelman

3 Krause 2022.

4 Annala ym. 2022; Shay 2015.

5 Gershon & Helfenbein 2023.

laajempia merkityksiä. Jos koulutuksen päämääristä, arvoista ja tiedosta ei keskustella avoimesti, muodostavat ihmiset kuitenkin niistä omia tulkintojaan. Ajan kuluessa tulkinnat muodostuvat osaksi piiloisia opetuksen ja opiskelun käytäntöjä, piilo-opetussuunnitelmaa, joka viestii esimerkiksi hyväksytyistä opiskelustrategioista, suhteesta teoreettiseen tietoon tai hyvän työntekijän ideaaleista.⁶ Piilo-opetussuunnitelmaa ei voi poistaa, ja osa sen opeista vahvistaa opiskelijan asiantuntijuutta. Ongelmana on, että piilo-opetussuunnitelma sijaitsee ja vahvistuu osin itsestään selviksi muuttuneissa käytännöissä, joita on arjessa vaikeaa paikantaa.

Jos opiskelija muodostaa käsityksensä opiskeltavasta oppiaineesta pääasiallisesti joko muodollisen tai piilo-opetussuunnitelman kautta, hänelle saattaa syntyä rajoittavia tai haitallisia käsityksiä opinnoista, työelämästä ja itsestään. Sama pätee myös opettajan ja opetussuunnitelman väliseen suhteeseen. Jos opetussuunnitelman kehittäminen tiivistyy kurssitekstien kirjoitukseksi, on vaikea nähdä opetussuunnitelman laajempaa merkitystä. Tarvitaan kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa ja ymmärrystä opetussuunnitelman luonteesta.

Tarkastelemamme kokonaisvaltaisen lähestymistavan taustalla on ajatus opetussuunnitelmasta sivistysajatteluun perustuvana muodollista koulutusta ohjaavana järjestelmänä.⁷ Ajatuksen juuret ovat opetussuunnitelmateoriaksi kutsutussa tutkimusperinteessä, jossa opetussuunnitelman ajatellaan aina kiinnittyvän koulutukselle asetettuihin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin tavoitteisiin. Näiden tavoitteiden tiedostaminen ja tulkitseminen on myös opettajalle tärkeää, koska niissä otetaan kantaa opetustyön luonteeseen ja opettajan rooliin.

Opetussuunnitelma koulutusta ohjaavana järjestelmänä viittaa puolestaan opetussuunnitelman luontaiseen moniulotteisuuteen. Jokaisella opetussuunnitelman tasolla, poliittisesta ohjauksesta aina

6 Semper & Blasco 2018.

7 Autio 2017.

opettajan toimintaan ja opiskelijan tekemiin opiskeluvaihtoihin, on runsaasti sisäistä autonomiaa. Opetussuunnitelma vertautuuikin tässä mielessä kompleksisuuteen tai sen alla kulkeviin viheliäisiin ongelmiin. Viheliäisiä ongelmia ei voi kokonaisuutena ratkaista, mutta niiden seurannaisvaikutuksia voidaan hallita ja ymmärtää oikeanlaisella yhteistoiminnalla.⁸ Pinar⁹ luonnehtiikin opetussuunnitelmaa ”monimutkaiseksi keskusteluksi”. Tällaista keskustelua tarvitaan, jotta voidaan tarkastella ääneen ja yhteisesti korkeakouluopetuksen ja -opiskelun perustaa ja tarkoitusta.

TIETEELLISEN TIEDON JA OPETUSSUUNNITELMAN SUHDE KORKEAKOULUTUKSESSA

Opetussuunnitelmaa on 2000-luvulla alettu luonnehtia osaamiseen liittyvällä käsitteistöllä. Tällöin opettajan intressien sijaan katse kohdistuu opiskelijaan: mitä opiskelijan tulisi tietää ja osata paitsi yksittäisten kurssien tai opintojaksojen myös koko tutkinnon jälkeen? Osaamisperustainen ajattelu on lähtöisin ammatillisen koulutuksen piiristä, jossa käytännön taitojen korostuminen on nähty tietämistä oleellisempana piirteenä¹⁰ ja osaamisperustaisuutta on myös perusteltu oppimis- ja opiskelijälähtöisyydellä opettaja- ja sisältökeskeisyyden sijaan.¹¹ Tärkeä osaamisen merkitystä painottava moottori on OECD:n ja EU:n talous- ja työmarkkinapolitiikka, jossa korkeakoulut on nähty keskeisinä vetureina koko Euroopan unionin alueella.

Osaamisperustaista ajattelua on usein tuotu korkeakoulutukseen koulutuspoliittisina linjauksina varsin suoraviivaisesti tarkastelematta tiedon luonteen eroja erilaisten koulutustasojen ja instituutioiden kontekstissa. Vallitseva osaamista koskeva retoriikka onkin

8 Ks. Puustinen & Jalonen 2020.

9 Pinar 2004.

10 UDAE 1989.

11 Ashwin 2020.

hämärtänyt tiedon ja koulutuksen keskinäistä suhdetta.¹² Siksi on syytä pohtia tarkemmin, miten tieteenalan tutkimustiedosta tulee koulutuksen ja opetussuunnitelman tietoa, ja tarkastella, millaisia jännitteitä tiedon ja osaamisen välille voi syntyä.

Lähtökohtanamme on ajatus valtauttavasta tiedosta (*powerful knowledge*) ja sen keskeisestä merkityksestä korkeakouluopinnoissa. Valtauttavalla tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka muuttaa opiskelijan suhdetta itseensä ja häntä ympäröivään maailmaan.¹³ Valtauttava tieto tekee korkeakoulutuksesta sivistävää. Se auttaa yksilöä kasvaamaan omaksi itsekseen, toimijaksi, joka kantaa vastuuta myös siitä, mihin tietoa käytetään.¹⁴ Wheelahan¹⁵ on korostanut, että myös jokaisella käytännön ammattiin suuntaavalla opiskelijalla on oltava mahdollisuus päästä opinnoissaan valtauttavan tiedon äärelle. Jos pääsyä tällaiseen tietoon ei ole, opiskelijat ovat vaarassa jäädä ilman riittäviä valmiuksia yhteiskunnalliseen keskusteluun ja osallistumiseen.¹⁶ Opetussuunnitelmassa tehdään siis lopulta päätöksiä siitä, millaiseen tietoon opiskelijoille annetaan pääsy.

Yliopisto on yhteiskunnassa ainoa koulutusinstituutio, jossa sekä tiedon tuottaminen (tutkimus) että sen jakaminen (opetus) tapahtuvat samassa paikassa ja suhteessa toisiinsa.¹⁷ Ammattikorkeakouluissa tehdään enenevässä määrin soveltavaa tutkimusta, mutta sen rooli opetussuunnitelmassa ei ole toistaiseksi ollut keskeinen. Sen sijaan ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmat ovat vahvasti työelämälähtöisiä ja instituution ulkopuolelta tulevien tiedonintressien ohjaamia.¹⁸ Molemmissa instituutioissa opetussuunnitelmat perustuvat eri alojen tyypillisille ja osin piiloisille tietoon liittyville periaatteille ja käytännöille.

12 Annala, 2023b; Lindén ym. 2016.

13 Ks. Ashwin 2020; Niemelä 2021; Clegg 2016; Wheelahan 2007.

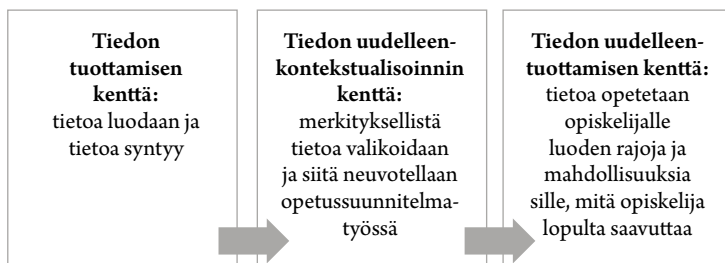
14 Ks. Biesta 2010.

15 Wheelahan 2007.

16 Ks. Clegg 2016; Lindén ym. 2016.

17 Barnett & Bengtson 2017.

18 Annala 2023b; Heikkinen & Kukkonen 2019.



Kuva 1. Bernsteinin (2000) pedagogisen mekanismin kolme kenttää.

Korkeakoulutuksen tietoon liittyvien ongelmien on monesti ajateltu ratkeavan toteamalla, että opetus on lähtökohtaisesti tutkimusperustaista. Opetuksen ja tutkimuksen suhdetta on tarkasteltu hyvin suoraviivaisesti ja yksinkertaistaen: opettaja opettaa sitä, mitä hän tutkii tai mitä joku muu on tutkinut.¹⁹ Tutkimustietoa voi kuitenkin vain harvoin sellaisenaan siirtää opetussuunnitelmaan. Bernstein²⁰ on jäsentänyt pedagogisen mekanismin (*pedagogic device*) (ks. kuva 1) avulla, miten tutkimus- ja tieteenalan tiedosta tulee koulutuksen ja opetussuunnitelman tietoa. Mekanismin kolmen kentän suhteet määrittävät, millaiseen tietoon opiskelijalla on koulutuksen kautta pääsy ja millainen identiteetti hänelle tiedon kautta mahdollistuu.

Ensimmäinen Bernsteinin²¹ kuvaama kenttä on *tiedon tuottaminen* (*knowledge production*). Tiedon tuottamisen kenttä on perusta, joka tekee korkeakoulutuksen instituutioista erityisen verrattuna muihin koulutusinstituutioihin. Tiedon luonteiden ja niiden erojen ymmärtäminen on opetussuunnitelman tärkeä lähtökohta.

Perusjaottelu tiedon tuottamisen kentällä tehdään usein systemaattisen tiedon ja arkitiedon välille. Systemaattisella tiedolla viitataan asteittain syvenevään, abstraktiin tietoon, jota syntyy ja koetellaan tutkimuksen avulla. Arkitieto puolestaan on vahvasti sidottu

19 Ks. Brew 2003.

20 Bernstein 2000.

21 Bernstein 2000.

kontekstiinsa, on satunnaista ja perustuu usein henkilökohtaisiin havaintoihin tai kokemuksiin.²² Systemaattinen tieto luo opetus-suunnitelmassa perustan opiskelijan valtauttavan tiedon muodostumiselle. Ammatillisen tiedon, kokemustiedon ja työelämäosaamisen kasvavat vaatimukset haastavat kuitenkin systemaattisen tiedon roolia korkeakoulutuksessa.²³ Keskeinen kysymys tiedon tuottamisen kentällä onkin, millä edellytyksillä erilaiset tiedon muodot ja foorumit täyttävät systemaattisen tiedon kriteerit ja erottavat sen opiskelijan arkitiedosta. Kysymys korkeakoulutuksen opetussuunnitelman tiedosta ja sen valtauttavasta merkityksestä on virittänyt viime aikoina muitakin tärkeitä keskusteluja. Tutkimuksissa on pohdittu esimerkiksi taiteen tiedon luonnetta sekä alkuperäiskansojen tiedon²⁴ näkymättömyyttä.

Toinen Bernsteinin²⁵ pedagogisen mekanismin kenttä on *tiedon uudelleenkontekstualisointi* (*knowledge recontextualisation*). Tälle kentälle sijoittuu opetussuunnitelman kehittäminen: tiedon tuottamisen kentältä valitaan pedagogiseksi sisältötiedoksi sellainen tieto, joka katsotaan koulutustehtävän kannalta merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. Itsenäisten ja geneeristen tieteiden sekä ammatillisesti suuntautuneiden alojen tutkinnot painottavat erilaisia tiedon tarpeita.

Yksi osaamisperustaisen ajattelun haasteista on, tuleeko opiskelijalle tarjota pääasiassa selkeästi ennalta määriteltyä tietoa vai teoreettisesti monimutkaisempia ja osin vielä ratkaisemattomia ongelmia. Korkeakoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on esitetty, että jokaisen opiskelijan tulisi oppia ymmärtämään systemaattisen tiedon tuottamisen keskeiset lähtökohdat.²⁶ Uutta tietoa tuotetaan koko ajan, mikä edellyttää tulevaisuuden tekijöiltä kykyä tiedolliseen uteliaisuuteen ja tiedon kriittiseen arviointiin. Tästä näkökulmasta

22 Bernstein 2000.

23 Shay & Steyn 2016; Wheelahan & Moodie 2022.

24 Esim. Shahjahan ym. 2021.

25 Bernstein 2000.

26 McLean ym. 2013.

ennalta rajatun tietämisen ja osaamisen saavuttaminen ei sellaise-
naan riitä koulutukselliseksi päämääräksi. Toinen ajankohtainen
kysymys on yleisten työelämätaitojen lisääminen osaksi tutkintoa.
Wheelahan²⁷ korostaa, että yleiset työelämätaidot tulee kytkeä alan
tietoperustaan, sillä erillisinä ne jäävät tyhjiksi.

Kolmas Bernsteinin²⁸ kenttä koskee *tiedon uudelleentuottamista*
(*knowledge reproduction*), joka tapahtuu opetuksen ja oppimisen
prosesseissa. Tiedon uudelleentuottamisen keskeinen elementti on
opettajan autonomia. Juuri opettaja valitsee tai jättää ulkopuolelle
tiedon, jonka varaan pedagogiikka ja vuorovaikutus opiskelijoiden
kanssa rakentuvat. Jos korkeakouluopettaja tekee itse tutkimusta,
hänen oma kamppailunsa tiedon ja tietämisen kanssa tuovat opis-
kelijasuhteeseen erityistä henkilökohtaista ymmärrystä tiedosta ja
sen luonteesta. Opiskelijoiden kanssa jaetut kokemukset tiedosta
osana ammatillista asiantuntijuutta sekä pohdiskelut siitä, miten
oman tieteenalan tietoa käytetään eettisesti kestäväällä tavalla, tuo-
vat systemaattisen tiedon lähemmäs opiskelijoiden omaa kokemus-
maailmaa.

Opettajan autonomia suhteessa pedagogiseen tietoon on kui-
tenkin mahdollista vain, jos opetussuunnitelma tukee opiskelijan ja
opettajan refleksiivistä ja dialogista suhdetta. Opetussuunnitelman
kokonaisuus ja kehittämisen logiikka ovat avainasemassa: Miten
systemaattinen ja professionaalinen tieto rakentuvat? Kuinka tietoi-
nen opettaja on esimerkiksi siitä, miten hänen opettamansa kurssi
asettuu osaksi tutkinnon kokonaisuutta? Opetussuunnitelmakult-
tuuri ja siihen kytköksissä oleva pedagoginen toimintakulttuuri vai-
kuttavat siihen, onko opiskelijoilla pääsyä koherentisti rakentuvaan
valtauttavaan tietoon.

27 Wheelahan 2010.

28 Bernstein 2000.

OPETUSSUUNNITELMA YHTEISÖN MERKITYKSELLISENÄ TYÖNÄ SEKÄ TOIMIJUUDEN JA HYVINVOINNIN VAHVISTAJANA

Opettajan hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hänelle muodostuu opetussuunnitelmatyössä myönteinen kokemus osallisuudesta, autonomisuudesta ja toimijuudesta. Näiden mahdollistamisessa on keskeinen rooli lähimmällä yhteisöllä, tutkinto-ohjelmalla ja sen toimintakulttuurilla. Opetussuunnitelma sekä opettajan kiinnostus ja mahdollisuus osallistua sen kehittämiseen määrittelevät pitkälti, millaisia mahdollisuuksia opettajalla on hyödyntää pedagogiseen tietoon liittyvää autonomiaa. Pedagogisen kehittämisen systemaattisuus myös varsinaisen opetussuunnitelmatyön ulkopuolella on avainasemassa. Keskustelua koulutuksen päämääristä, systemaattisen tiedon ja ammatillisen osaamisen suhteesta, opettajan roolista sekä esimerkiksi arvioinnista olisi tärkeää liittää osaksi vuosisuunnittelua. Keskustelut ja niiden tarkoituksenmukainen dokumentointi kehittävät yhteisön pedagogista toimintakulttuuria ja madaltavat samalla uusien työntekijöiden ja opiskelijoiden kynnystä osallistua opetuksen kehittämiseen.

Opetussuunnitelman kehittämisen prosessit nostavat silti esiin prosessin ulkopuolisia ja piiloisia arvoja ja oletuksia sekä kamppailuja. Nämä voivat liittyä valtaan, positiioihin, statukseen, resursseihin ja oppiaineiden erilaiseen asemaan joko tutkinto-ohjelman tai koko korkeakoulun sisällä. Tällaisia kamppailuja on kuvattu toimijuuden ja rakenteiden välisenä jännitteenä.²⁹ Korkeakoulu yhteisöissä olisi hyvä oppia tunnistamaan myös sellaisia opetussuunnitelman kehittämiseen heijastuvia jännitteitä, joihin ei itse juuri pystytä vaikuttamaan.

Opetussuunnitelmatyö tarjoaa monenlaisia vaikuttamismahdollisuuksia, sillä varsinkin yliopistossa on tyypillistä tehdä asiantunti-

jatyötä varsin omaehtoisesti ja usein intohimon siivittämänä.³⁰ Prosesseja on vaikea tai jopa mahdotonta johtaa ja toteuttaa insinöörimäisen suoraviivaisesti tai hierarkkisesti. Louvel³¹ on luonnehtinut opetussuunnitelmatyössä tarvittavaa liikkumatilaa termillä *bricolage*. Se viittaa tarpeeseen löytää merkityksellisiä ratkaisuja annetun liikkumatilan sisällä. Liikkumatilan olemassaolo ja tunnistaminen ovat tärkeitä myös henkilöstön hyvinvoinnille.

Tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman kehittämiseksi on tärkeää etsiä yhteistä kieltä ja näkemystä sekä yhteisiä toimintaperiaatteita, joiden keskiössä on sekä opiskelijan kasvun ja kehittymisen polku³² että tutkimusta tekevien opettajien mielekäs ja eheä työkuva. Tämä edellyttää opetussuunnitelmatyön uudelleentulkintaa moniäänisten, vuorovaikutteisten ja turvallisten kohtaamisten ja keskustelujen mahdollistamisen paikkana. Tällaisen prosessin synnyttäminen vie aikaa ja on haaste myös johtamiselle ja institutionaaliselle ohjaukselle.

OPETUSSUUNNITELMAN SYSTEEMINEN TARKASTELU YHTEISÖLLISEN KEHITTÄMISEN PERUSTANA

Systeemisen ajattelun mukaan opetussuunnitelmalle on luonteenomaista, että sen kaikki tasot poliittisesta ja institutionaalisesta ohjauksesta aina opiskelijan elämänkulkuun sisältävät runsaasti autonomiaa. Opetussuunnitelman toimintatasoja havainnollistetaan kuvassa 2.

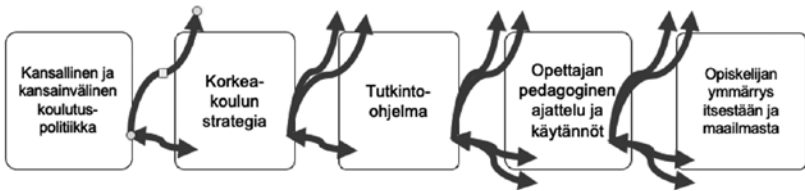
Käytännössä autonomia näkyy siinä, että kukin ryhmä opetussuunnitelman eri tasoilla, esimerkiksi opettajat tai opiskelijat, tekevät omia tulkintojaan ja yhteisönsä toimintaan liittyviä strategisia valintoja suhteessa ylemmän tason ohjaukseen.

Toimintatasojen väliset ja sisäiset jännitteet sekä kulttuuriset käsitykset synnyttävät yhdessä toimijoiden autonomian kanssa

30 Ks. esim. Brøgger 2014.

31 Louvel 2013.

32 Ripatti-Torniainen ym. 2022.



Kuva 2. Opetussuunnitelman toimintatasoja.

mahdollisuuksia luovan oppimisen kaltaiseen yhteisölliseen kehittämiseen. Oppiminen edellyttää kuitenkin, että ihmisten väliltä löytyy riittävästi yhteisiä tavoitteita. Ståhlen³³ mukaan jokaisessa systeemissä on oma sisään rakennettu potentiaalinsa, jota on oikeissa olosuhteissa ja oikeanlaisella toiminnalla mahdollisuus hyödyntää. Korkeakouluissa tämä edellyttää, että opetussuunnitelman eri tasojen välillä ja sisällä on riittävästi osallisuutta, kommunikaatiota ja keskinäistä luottamusta.³⁴ Jotta yhteisö voisi hyödyntää oppimisen mahdollisuuksia opetussuunnitelman kehittämisessä, on sen ensin paikannettava ja myös kestäväällä ja hienovaraisella tavalla pystyttävä sovitteluun arvostuksista, ennakkokäsityksistä ja tavoitteista nousevia jännitteitä.

Jännitteet voivat liittyä esimerkiksi siihen, millainen on kontekstuaalisen osaamisen ja tieteenalakohtaisen tiedon välinen suhde tai miten tasapainoillaan opintojen edistymisen ja opiskelijan kuormituksen säätelyn välillä. Myös kysymys opetussuunnitelman omistajuudesta nousee usein esiin. Miten paljon ja missä vaiheessa opintoja opiskelijat ja opiskelijaryhmät ovat vastuussa opintojen suunnasta ja tavoitteista, pedagogisesta toiminnasta tai arvioinnista ja milloin tämä vastuu on tiukemmin opettajalla?

Opetussuunnitelman johtamisessa on tärkeää tukea kasvatus-tieteellisen tiedon yhdistelemistä pedagogiseen käytäntöön arvoja ja yksilöiden autonomiaa kunnioittavilla tavoilla.³⁵ Johtamisen tavoitteena on kannustaa yhteisöjä tieteenalojen sisäiselle ja väliselle

33 Ståhle 2019.

34 Ripatti-Torniainen ym. 2022.

35 Ripatti-Torniainen ym. 2022.

dialogille. Tällä tavoin opetussuunnitelman painopistettä voidaan siirtää muodollisesta opetussuunnitelmasta kohti systemisempää ajattelutapaa.

KÄYTÄNNÖLLISIÄ LÄHESTYMISTAPOJA OPETUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISEEN

Tampereen yliopistossa yhteisöllisen opetussuunnitelman keskeisen tukemisessa on kokeiltu niin sanottua balanssimallia.³⁶ Tavoitteena on sovittaa erilaisia pedagogisia käytäntöjä yhteen siten, että opiskelijalle tarjoutuisi mahdollisuus monenlaiseen opiskeluun – kuitenkin selkeissä ja kuormituksen säätelyä mahdollistavissa rakenteissa. Balanssimallin yhtenä lähtökohtana on opettajan ammatillisen autonomian taustalla on ymmärrys yhteisön jäsenen keskinäisriippuvuudesta. Keskinäisriippuvuudella tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omien pedagogisten valintojensa vaikutuksista opiskelijoiden ja toisten opettajien toimintamahdollisuuksiin.

Myös University College Londonissa kehitetty ABC-malli tarjoaa työkaluja opetussuunnitelman yhteissuunnitteluun.³⁷ ABC-malli on yhteisöllisen suunnittelun apuvälineistö, jonka avulla on mahdollista tarkastella, millaisin pedagogisin ratkaisuin voidaan edistää geneerisiä osaamisia ja niiden yhteyksiä tietoperustaan.

Balanssi- ja ABC-mallin tarkoituksena on edistää toimijoiden jaettua ymmärrystä opetussuunnitelmasta yhteisen toiminnan kohteena. Työkaluksi tähän sopii edellä esitettyjen lisäksi oikeastaan mikä tahansa opetussuunnitelmaa näkyväksi tekevä teoreettinen kehys, esimerkiksi toiminnan teorian kolmio.³⁸ Tavoitteena voi olla esimerkiksi hahmotella yhdessä, millainen on onnistunut opetussuunnitelma, millaisin välinein ja säännöin toimitaan ja millainen työnjako kehittämisprosessia kannattelee.

Hyviä kansainvälisiä esimerkkejä löytyy myös opetuksen ja tutkimuksen yhteyden vahvistamisesta opetussuunnitelman kehittämi-

36 Kinnunen 2021.

37 Young & Perović 2022, n.d..

38 Ks. Annala 2023a.

sen keskeisenä elementtinä.³⁹ Tutkimusperustaisen Connected Curriculum -mallin (CC) ajatus on nostaa tutkimuksen ja opetuksen läheisyys pedagogisen strategian ja siten myös kehittämistoiminnan keskiöön. Mallissa tutkimusta ja opetusta tuodaan yhteen kaikessa toiminnassa.

CC-mallissa tieteenalakohtainen tieto on nostettu opetussuunnitelman kehittämisen keskiöön. Osana kehittämistä yhteisöjä pyydetään muun muassa jäsentämään tutkinto-ohjelman kokonaisuuden kannalta olennaisia tiedon tuottamisen kenttiä. Ajatuksena on rakentaa tutkinto-ohjelmaan tiedon ja osaamisen rakentumisen polkuja. CC-mallin opetussuunnitelmassa tuetaan tutkimustyön kaltaista oppimista eli annetaan opiskelijalle mahdollisuuksia päästä ennakoita arvaamattoman tietämisen äärelle.

OPETUSSUUNNITELMA YHTEISÖN IDENTITEETIN RAKENTAJANA

Kuten Biesta⁴⁰ useissa artikkeleissaan kuvaa, ei opetuksen ja oppimisen välinen suhde ole kausaalinen syy-seuraussuhde, vaikka nämä kaksi liittyvätkin toisiinsa. Biestan mukaan suhde opetuksen ja oppimisen välillä on monimutkainen ja välitteinen vuorovaikutussuhde, jossa opiskelija pyrkii ymmärtämään ja tekemään tulkintoja kaikesta siitä, mitä kurssilla esitetään, miten se esitetään ja millainen on hänen suhteensa opettajaan ja korkeakoulun tarkoitukseen. Opetussuunnitelman näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opettaja ja opiskelija eivät ole opetussuunnitelman toteuttajia, vaan sen rakentajia. Näin ajatellen eri näkökulmista kuvaamamme ajatus yhteisöllisestä neuvottelusta ja dialogista opetussuunnitelman ja sen kehittämisen keskiössä tulee ymmärrettäväksi. Jos opetussuunnitelman kehittämisessä ei keskitytä riittävästi yhteisen ymmärryksen rakentamiseen, menetetään mahdollisuus myös viestiä opiskelijoille, mitä heiltä odotetaan ja miksi asioita tehdään tietyllä tavalla.

39 Fung 2017; Annala ym. 2015.

40 Ks. esim. Biesta 2007.

Pedagogisen ymmärryksen rakentamisella opetussuunnitelma-keskusteluissa voi olla kokoistaan suurempi vaikutus yhteisön identiteetin rakentumiseen, kun korkeakoulutuksen paikkaa ja tieteellisen tiedon merkitystä haastetaan.⁴¹ Näissä haasteissa törmätään usein ideaaliin, jossa opetus nähdään standardoituna ”parhaana käytäntönä” ja ”opettajavapana”.⁴² Samalla opetussuunnitelma kuituu helposti käytännön organisoinniksi tai hallinnolliseksi kysymykseksi.⁴³ Opetussuunnitelman yhteisöllinen kehittäminen on nähtävissä tämän kehityksen vastavoimana. Yhteisöllisen opetussuunnitelmatyön avulla voidaan parantaa opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihin, vahvistaa yhteisön identiteettiä ja näin tukea yhteisön ja yksilöiden hyvinvointia.

VINKKILISTA OPETUSSUUNNITELMATYÖN TUEKSI

Opetussuunnitelman lähtökohtien ymmärrystä voi syventää esimerkiksi pohtimalla seuraavia kysymyksiä yksin tai yhdessä kollegojen kanssa.

Opetussuunnitelman tulkinta

- Miten ymmärrät opetussuunnitelman? Miten se ymmärretään lähiyhteisössäsi?
- Keksitkö esimerkkejä piilo-opetussuunnitelmasta omalta alaltasi? Millaisissa tilanteissa piilo-opetussuunnitelma tulee näkyväksi?

Tiedon ja osaamisen suhde

- Millaisia osaamiseen ja tietoon liittyviä pohdintoja olet käynyt läpi miettiessäsi opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista opetuksena?

41 Esim. Wheelahan & Moodie 2022.

42 Biesta 2007.

43 Ks. Autio 2017.

- Mitä näkökulmia tiedon luonteesta ja tietämisestä ”välitöt” tai olisi mielestäsi hyvä välittää osana opetusta omalla alallasi? Millaisia tiedollisia auktoriteetteja nostat esille? Miten teet näkyväksi erilaisia tietämisen lähtökohtia ja tapoja?

Opetussuunnitelma yhteisön työnä

- Millaisia ratkaisuja olette löytäneet opetuksen ja tutkimuksen lähentämiseen sinua lähellä olevassa opetussuunnitelmassa?
- Millaiset opetussuunnitelmatyön toimintakäytänteet ja rakenteet voisivat tarjota riittävän jäntevän ohjauksen mutta antaisivat silti riittävästi tilaa opettajien ja yhteisöjen autonomisuudelle?

LÄHTEET

- Annala, J. (2023a). Curriculum making and higher education: An activity-theoretical perspective. Teoksessa R. J. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (toim.), *International Encyclopedia of Education* (4. p., s. 163–172). Elsevier.
- Annala, J. (2023b). What knowledge counts? Boundaries of knowledge in cross-institutional curricula in higher education. *Higher Education*, 85, 1299–1315.
- Annala, J., Lindén, J., Mäkinen, M., & Henriksson, J. (2023). Understanding academic agency in curriculum change in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1310–1327.
- Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 53–69.
- Annala, J., Mäkinen, M., & Lindén, J. (2015). Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma. *Kasvatus & Aika*, 9(3), 134–148.
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Academic.
- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Kujala, L. Hakala & T. Autio (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 27–64). Tampere University Press.
- Barnett, R., & Bengtson, S. (2017). Universities and epistemology: From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences*, 7(38), 1–12.

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Uudistettu painos. Julkaistu alunperin vuonna 1996. Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3–18.
- Brøgger, K. (2014). The ghosts of higher education reform: On the organisational processes surrounding policy borrowing. *Globalisation, Societies and Education*, 12(4), 520–541.
- Clegg, S. (2016). The necessity and possibility of powerful ‘regional’ knowledge: Curriculum change and renewal. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 457–470.
- Gershon, W., & Helfenbein, R. (2023). Curriculum matters: educational tools for troubled times. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 251–269.
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. UCL Press.
- Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulun toisen ajattelutapa: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275.
- Kinnunen, M. (2021). *Kaikkien osaamista opetussuunnitelmatyöhön – tuotantotalous kokeili yhteisöllistä balanssimallia*. Utunen, Tampereen yliopisto. <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/kaikkien-osaamista-opetussuunnitelmatyohon-tuotantotalous-kokeili-yhteisollista>
- Krause, K.-L.D. (2022). Vectors of change in higher education curricula. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 38–52.
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka* 1, 19–28.
- Louvel, S. (2013). Understanding change in higher education as bricolage: How academics engage in curriculum change. *Higher Education*, 66(6), 669–691.
- McLean, M., Abbas, A., & Ashwin, P. (2013). The use and value of Bernstein’s work in studying (in)equalities in undergraduate social science education. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 262–280.
- Niemelä, M. A. (2021). Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie. *Kasvatus*, 52(4), 401–413.
- Semper, O. J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498.
- Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Ripatti-Torniainen, L., Annala, J., Lindén, J., Mälkki, K., & Sandström, N. (2022). Mikä on pedagogisen kehittämisen suhde yliopistojen kokonaisvaltaiseen muutokseen? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnot* (s.154–169). Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2021). “Decolonizing” curriculum and pedagogy: A comparative review across

- disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73–113.
- Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: A contested space. *Teaching in Higher Education*, 20(4), 431–441.
- Shay, S., & Steyn, D. (2016). Enabling knowledge progression in vocational curricula. Design as a case study. Teoksessa K. Maton, S. Hood & S. Shay (toim.), *Knowledge-building. Educational Studies in Legitimation Code Theory* (s. 138–157). Routledge.
- Siekinen, T. & Ylijoki, O.-H. (2021). Visibilities and invisibilities in academic work and career building. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 351–355.
- Stähle, P. (2019). Voiko yliopiston uudistumista johtaa? Teoksessa P. Stähle, & A. Ainamo (toim.), *Innostava yliopisto: kohti uudistava yliopistojohtamista* (s. 26–55). Gaudeamus.
- UDACE. (1989). *Understanding competence: A development paper*. National Institute of Adult Continuing Education. Leicester, England.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum. A social realist argument*. Routledge.
- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2022). Gig qualifications for the gig economy: micro-credentials and the 'hungry mile'. *Higher Education*, 83, 1279–1295.
- Young, C., & Perović, N. (2022). *ABC Learning Design @ UCL*. Saatavilla <https://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/>

15 PEDAGOGINEN KOULUTUS JA YHTEISÖLLISYYS OPETTAJAN TUKENA

Mari Murtonen & Henna Vilppu

Hyvinvoiva opettaja luottaa osaamiseensa. Mutta mistä osaaminen syntyy? Tutkimuksen mukaan keskeisintä ovat tietoinen pedagoginen kouluttautuminen ja yhteisön tuki. Tärkeää on muistaa myös opettamisen ilo!

Opettaminen on taito kuten oppiminenkin. Kun jokin on taito, sitä voi oppia ja siinä voi kehittyä paremmaksi. Joskus kuulee sanottavan, että joku on synnynnäinen opettaja tai että joku ei sovi opettajaksi. Tällaiset kommentit selittyvät usein opettajuuteen tai kyseiseen henkilöön liittyvillä uskomuksilla. Opettajaksi sopivana pidettävällä saattaa olla positiivisia käsityksiä itsestään opettajana, minkä vuoksi hän käyttäytyy itsevarmasti. Joskus opettajuuteen liitetään hyvät esiintymistaidot, jolloin kyse ei ole opettamisesta, vaan nimenomaan esiintymisestä ja viihdyttämisestä. Korkeakoulussa tutkijana työskentelevällä saattaa olla uskomus, ettei hän sovellu opettajaksi. Tällaiseen uskomukseen voi liittyä pelko tutkimus- ja opetustyön yhteensovittamisesta. Tutkija on myös saattanut päätyä opetustilanteeseen yllättäen ja ilman, että on tehtävään tietoisesti hakeutunut. Tällöin oma ajatusmaailma ei ole valmis tehtävään ja tilanne voi tuntua epäluontevalta, varsinkin jos pedagogista tukea ei ole saatavilla. Näiden tilanteiden ehkäisemiseksi olisi tärkeää tarjota pedagogisia opintoja jo ennen ensimmäistä opetuskokemusta, esimerkiksi osana jatko-opintoja.

Pedagoginen tuki eri muodoissaan on avainasemassa korkeakouluopettajan opetustaidon kehittämisessä ja ylläpidossa. Tukea voidaan tarjota korkeakouluissa hyvin monella tasolla, muodollisten pedagogisten opintojen tarjoamisesta ja hyvästä pedagogisesta

johtamisesta aina yksittäisiin kollegoiden välisiin epämuodollisiin keskusteluihin asti. Kaikki korkeakoulut tarjoavat pedagogista tukea, esimerkiksi korkeakoulupedagogisten koulutusten kautta, mutta opettajan tai ohjaajan kannattaa myös tietoisesti pohtia omaa pedagogista osaamistaan, tarpeitaan ja toiveitaan ja hakea niihin sopivaa tukea.

KOKEMUKSIA OPETUSTYÖN ALKUMETREILTÄ

Opettajaidentiteetin rakentuminen alkaa monesti jo ennen kuin omasta opetustehtävästä on tietoaakaan: omien koulukokemusten, opettajien ja mahdollisesti tuttavien tai sukulaisten esimerkkien kautta on muodostunut jonkinlainen kuva opettajan tehtävästä ja myös itsestä mahdollisesti opettajana.¹ Korkeakouluopintojen aikana opetusta, sen yhteyttä tutkimukseen sekä koko oppiaineen pedagogista kulttuuria peilataan suhteessa omiin tavoitteisiin ja toiveisiin.

Korkeakoulupedagogiikan kouluttajat kuulevat yliopistossa välillä tarinoita, joissa tutkimuksesta kiinnostunut maisteriksi valmistuva palkataan tutkimusprojektiin ja eräänä kauniina päivänä joku ottaa yhteyttä ja kysyy, voisiko tutkija pitää opetusta. Ikävimmät opetuskokemukset syntyvät, jos opettajan ensimmäinen opetuskokemus tulee yllättäen, hänellä ei ole lainkaan pedagogista koulutusta, aikaa opetuksen valmisteluun ei ole kunnolla ja ennen kaikkea jos hän ei saa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen mitään apua.² Vaikka muodollista pedagogista koulutusta ennen ensimmäistä opetuskertaa ei olisikaan, tilanne ei välttämättä ole liian kuormittava, jos lähityöyhteisö tarjoaa tukea.

Mikäli opettaja ei jatkossakaan saa pedagogista apua, opetuserroista saattaa tulla pelottavia tilanteita, joista hän pyrkii vain selviytymään. Tyypillinen opettajan selviytymiskeino tällaisessa tilanteessa on ylivalmistelu, eli opettaja saattaa valmistella todella

1 Lortie 2002.

2 Murtonen & Vilppu 2020.

kattavan ja viimeisen päälle hiotun esityksen.³ Tilanne etenee todennäköisesti esityksen pitämiseen tietoa välittävällä opetustavalla, jolloin huomio opetustilanteessa suuntautuu ainoastaan opetussisältöjen ja -materiaalin läpikäymiseen. Samaan ajatuskokonaisuuteen voi liittyä myös käsitys opettajuudesta esiintymisenä. Tällöin huomio kiinnittyy opettajan suoriutumiseen: negatiivisten ajatusten yhteydessä opetus nähdään selviytymisenä ja positiivisten kokemusten yhteydessä valovoimaisena viihdyttämisenä. Oppimislähtöisen opetuksen ajatuksen mukaisesti opettajan huomion tulisi kuitenkin kiinnittyä opiskelijan oppimiseen eli siihen, miten opettaja voi tukea opiskelijan työtä.⁴ Pahimmillaan opetukseen liittyvät negatiiviset kokemukset voivat aiheuttaa pitkäkestoista stressiä ja jopa loppuun palamista.⁵ Opettajalla voi myös esiintyä huijarisyndroomakokemuksia,⁶ jolloin hän välittää sisäisellä puheellaan itselleen uskomusta, ettei ole niin pätevä tehtävään kuin muut ilmeisesti ajattelevat hänen olevan.

Korkeakouluilla saattaa olla epäselvät käytänteet uusien työntekijöiden ja heidän osaamisensa tunnistamisessa. Vaikka apua olisi saatavilla, se ei ehkä löydä perille. Pätkätyöt ja nopeasti vaihtuvat rahoitus- ja projektitilanteet voivat johtaa tilanteeseen, jossa henkilö saattaa toimia pitkäänkin erilaisissa opetus- ja ohjaustehtävissä ilman, että mikään taho, edes hän itse, mieltää hänet opettajaksi. Lisäksi korkeakoulujen erilaisissa tukipalveluissa, kuten kirjastossa, toimii työntekijöitä, joilla olisi tarvetta pedagogiseen osaamiseen, mutta heitä ei välttämättä tunnisteta pedagogisten koulutusten tarvitsijoiksi. Korkeakoulujen tulisikin jatkossa sekä tunnistaa että tunnustaa uusien opettajien tarpeita paremmin.

3 Murtonen 2017.

4 Esim. Vilppu ym. 2019; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008, ks. myös luku 2.

5 Virtanen ym. 2025.

6 Vrt. Nori & Vanttaja 2023.

Opetustaidon tietoinen rakentaminen

Korkeakouluissa opettavat ovat tyypillisesti oman alansa huipputason asiantuntijoita. Pelkkä sisällöllinen osaaminen ei kuitenkaan takaa laadukasta opetusta, eikä opetustaito kehity yksinomaan kokemuksen kautta, vaan siihen tarvitaan määrätietoista harjoittelua ja opetusosaamisen tietoista kehittämistä.⁷ Tähän tarjoaa tukea pedagoginen koulutus, jonka keskiössä on muun muassa opetuskäsitysten ja opetuksellisten lähestymistapojen tiedostaminen ja suuntaaminen tiedonvälittämisestä opiskelijan oppimisprosessin tukemiseen. Jopa lyhyiden verkkokoulutusten on osoitettu edistävän erityisesti kokemattomien yliopisto-opettajien käsitysten muuttumista kohti oppimislähtöisyyttä.⁸ Siksi koulutus olisikin hyödyllistä jo opetusuran alkuvaiheessa.

Vaikka pedagogisen koulutuksen tarjonta on vuosien saatossa lisääntynyt ja siihen osallistumiseen myös enenevässä määrin kannustetaan, yliopistossa opettavilta ei Suomessa pääsääntöisesti vaadita pedagogista pätevyyttä. Ammattikorkeakouluissa tilanne on parempi, sillä opettajilta vaaditaan pedagogiset opinnot (60 op). Opettajien jatkuvan oppimisen mahdollisuudet koko korkeakoulukentällä ovat kuitenkin vasta muokkautumassa, eikä tietoisesti rakennettuja opetustaidon ylläpidon polkuja vielä ole tarjolla.

Silloin kun pedagogiseen koulutukseen osallistuminen on vapaaehtoista, opetustaidon kehittäminen on paljolti kiinni opettajan oma-aloitteisuudesta ja oman oppimisensa ohjaamisesta kohti itse asetettuja tavoitteita.⁹ Opiskelijoiden oppimisen säätelyä on tutkittu runsaasti, mutta myös opettaja voi itse säädellä omaa oppimistaan ja opettajana kehittymistään. Tutkimuksen mukaan korkeakouluo-pettajien oma oppiminen on kuitenkin harvoin suunniteltua, spiraalimaista ja reflektointia – se on usein satunnaista ja spontaania.¹⁰ Muodollisen kouluttautumisen lisäksi pedagogista osaamistaan voi

7 Ericsson 2008; Murtonen ym. 2022.

8 Vilppu ym. 2019

9 Murtonen ym. 2024.

10 Van Eekelen ym. 2005.

kehittää esimerkiksi etsimällä pedagogista kirjallisuutta ja keskustelemalla opetukseen liittyvistä asioista työyhteisössä. Hyvät oppimisen säätelytaidot tukevat myös valmiutta jatkuvaan oppimiseen. Kuten muutaman vuoden takainen pandemiakin osoitti, opettajat ovat jatkuvasti uusien haasteiden äärellä, jolloin on tärkeää huomata aukkoja omassa osaamisessa ja kehittää omaa opetustaitoa.

Opettajan opetustaito kehittyy myös palautetta keräämällä ja sitä refleктоimalla. Opiskelijapalautteen kerääminen kuuluu yliopistojen arkipäivään, mutta koska vastausinnostus vaihtelee, palaute on usein ristiriitaista. Muutosten tekeminen opintojaksoihin voikin olla ongelmallista ja saattaa helposti jäädä tyhjäksi rituaaliksi.¹¹ On hyvä tiedostaa, että opiskelijoiden arviot opetuksen laadusta ovat riippuvaisia heidän oppimiskäsityksestään, opiskelustrategioistaan sekä käsityksestään opiskeleman tietealan luonteesta – kun nämä kohtaavat opettajan käsitysten ja opetusstrategioiden kanssa, tyytyväisyydelle on hyvät lähtökohdat. Opiskelijoiden kykyä palautteen antamiseen ja oman oppimisensa arviointiin pidetään usein itsestään selvänä, vaikka nämäkin ovat opeteltavia taitoja. Moilanen ja kumppanit¹² peräänkuuluttavatkin sellaisen pedagogiikan kehittämistä, joka haastaa oppijaa ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Parhaimmillaan palaute on vastavuoroinen prosessi, jossa opiskelijat osoittavat opettajalle ja opettaja opiskelijoille kehittymisen paikkoja.¹³

YHTEISÖLLISYYS PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISEN VOIMAVARANA

Korkeakouluopettaja toimii harvoin opetustyössä yksin, vaikka joskus se voi siltä tuntuakin. Yhteisöllisen opetuskulttuurin luominen on korkeakouluissa äärimmäisen tärkeää. Opettajille tulee tarjota aikaa ja mahdollisuuksia opetuskokemusten reflektointiin ja työkaluja, kuten teorioita ja käsitteitä, kokemusten analysointiin yhdessä. Yhteisöllinen jakamisen kulttuuri arvoineen, normeineen ja käytän-

11 Moilanen ym. 2008; ks. myös luku 17.

12 Moilanen ym. 2008.

13 Nieminen & Carless 2023.

teineen voi olla merkittävä voimavara yksilön pedagogiselle kehitymiselle.¹⁴ Pedagoginen koulutus tarjoaa mahdollisuuksia verkostoitua sekä keskustella opettamisesta ja oppimisesta kiinnostuneiden vertaisten kanssa. On usein silmiä avaavaa huomata, että samoista kysymyksistä voi keskustella hyvin myös yli tieteenalarajojen.

Mårtensson ja Roxå¹⁵ ovat tutkineet akateemisten mikrokulttuurien, kuten opetustiimin tai oppiaineen, vaikutusta opettajan opetustyöhön sitoutumiseen. Tulosten mukaan mikrokulttuureilla on erittäin vahva vaikutus sitoutumiseen sekä tapoihin kehittää opetusta ja olla vuorovaikutuksessa keskenään ja opiskelijoiden kanssa. Kollegiaalinen tuki on tutkimusten mukaan yksi tärkeimpiä opettajia opetustyössä auttavia voimia, joka ehkäisee parhaimmillaan myös stressiä ja edistää työhyvinvointia.¹⁶

Omasta opetuksesta kannattaa aika ajoin pyytää palautetta kollegoilta. Vastavuoroinen toisen opetuksen seuraaminen ja tilanteeseen perustuva palautekeskustelu on yliopistopedagogiikan opinnoissa keskeinen menetelmä, mutta sitä voi toteuttaa formaalin koulutuksen ulkopuolellakin asiasta kiinnostuneiden kollegojen kesken. Yksikön johdon on hyvä edistää ja tukea tällaisia pedagogisia käytänteitä. Myös oman opetuksen videointi voi auttaa huomaamaan niin sanottuja sokeita pisteitä ja kehittämään omaa opetustyötä haluttuun suuntaan. Samaten omien ajatusten kokoaminen ja opetustilanteiden tietoinen reflektointi jälkikäteen voivat toimia opetuksen kehittämisen työkaluina. Opettaja voi esimerkiksi kysyä itseltään, mikä opetuksessani toimi hyvin, mikä ei onnistunut ja miksi sekä miten kannattaa toimia jatkossa. Näitä erilaisia tapoja käsitellään lisää luvussa 17.

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS OPETTAJAN TUKENA

Korkeakouluilla on suuri rooli opettajien opetustyön onnistumisen puitteiden luomisessa. Nykyisin puhutaan paljon pedagogisesta

14 Myllykoski-Laine ym. 2023.

15 Mårtensson & Roxå 2016b.

16 Virtanen ym. 2025.

johtamisesta, mutta sitä koskevat määritelmät ja tutkimukset ovat vielä vähäisiä.¹⁷ Ylipäätään voidaan ajatella, että hyvä pedagoginen johtaminen turvaa koko oppimisprosessin onnistumisen opetuksen suunnittelusta opetushenkilökunnan hyvinvointiin ja tietysti opiskelijan oppimiseen. Pedagogista johtamista tarvitaan eri tasoilla yliopiston keskushallinnosta tiedekuntiin ja laitoksille sekä ruohonjuuritasolle opettajien keskinäiseen suunnittelu- ja opetus-työhön. Pedagoginen johtaminen sisältää korkeakoulun strategian mukaista koordinoitua, resurssien suuntaamista ja tulevaisuuden suunnittelua¹⁸ sekä laajimmillaan koulutuksen johtamisen ohjausta kansallisella ja eurooppalaisella tasolla muun muassa koulutuksen laadunhallinnalla ja tietojohdamisella.¹⁹ Pedagoginen johtaminen on avain myös onnistumiseen koulutusuudistuksissa.²⁰

Menestyksekkään pedagogisen johtamisen avainsana on Pyykön ja Lappalaisen²¹ mukaan yhteistyö eli esimerkiksi opettajien, teknologiaosaajien, opetustilavastaavien ja muiden keskinäinen ymmärrys ja toiminta. Pedagogisen johtamisen tavoitteena voi myös olla yhteistyön edistäminen.²² Niinistö-Sivuranta ja Lindblom²³ huomauttavat, että opettajan ei tulisi jäädä yksin opiskelijan oppimisen haasteiden kanssa. Pedagogisen johtamisen avulla turvataan myös asiantunteva yhteisö, jossa voidaan ratkoa opiskelijan kehityksen, hyvinvoinnin ja uranäkymien kysymyksiä. Mäen²⁴ mukaan pedagogisessa johtamisessa kyse onkin vuorovaikutuksessa rakentuvasta ilmiöstä, jossa osallisia ovat kaikki organisaation jäsenet.

Pedagogista johtamista voidaan nähdä myös tavoissa, joilla korkeakoulu arvostaa pedagogiikkaa. Monissa korkeakouluissa on luotu viime vuosina urapolkujärjestelmiä, joiden yhtenä keskeisenä

17 Ks. myös luku 16.

18 Nevgi 2014; Nevgi & Korhonen 2016.

19 Pyykkö & Lappalainen 2017.

20 Hiillos & Huttunen 2022.

21 Pyykkö & Lappalainen 2017.

22 Mårtensson & Roxå 2016a.

23 Niinistö-Sivuranta & Lindblom 2022.

24 Mäki 2022.

piirteenä on sekä pedagogisen koulutuksen vaatiminen että sen arvostaminen. Lisäksi pedagogista johtamista ilmentää tehtävänäntöissä, arviointikeskusteluissa ja palkkauksessa arvostettava pedagoginen koulutus ja osaaminen. Kaikilla näillä toimilla rakennetaan korkeakoulun opetuskulttuuria, joka ilmenee opetustyötä tekeville arvostuksena, osaamisena, resursseina ja hyvinvointina. Pedagoginen johtajuus toimii parhaimmillaan molempiin suuntiin eli ei vain ylhäältä tulevana vaatimuksina tai resursseina, vaan kuuntelemisena ja osallistamisena, jolloin erilaiset uudistukset on helpompi toteuttaa ja uusia ideoita syntyy myös käytännön opetustyössä.²⁵

Yksittäisen opettajan näkökulmasta pedagogisen johtajuuden piirteiden tunnistaminen auttaa hahmottamaan omaa työtä laajemmassa kontekstissa. Mikäli jokin asia ei tunnu toimivan, opettaja voi peräänkuuluttaa pedagogista johtajuutta asian ratkaisemiseksi. Parhaimmillaan pedagoginen johtajuus auttaa opettajia toimimaan tiiminä ja esimerkiksi tiedostamaan, miten koulutus näyttäytyy opiskelijoille.²⁶ Yhteistyö henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä auttaa ymmärtämään opiskelijan kokemusta korkeakouluopinnoista kokonaisuutena. Sen kautta opettaja saa tietoa opiskelijan oppimisesta ja pystyy toteuttamaan oppimislähtöistä opetusta parhaimmillaan. Myös opettajan oma hyvinvointi vahvistuu positiivisten opetuskokemusten kautta.

KÄYTÄNNÖN VINKKEJÄ OPETTAJAN OPETUSOSAAMISEN KEHITTÄMISEN TUEKSI

Alla esitellään vinkkejä ja ideoita opettajalle oman opetusosaamisen tueksi.

- Tarkastele ja arvioi omaa opetustaitoasi säännöllisesti:
- Mitä pedagogisia opintoja olet käynyt ja miten huolehdit pedagogisen osaamisesi kehittämisestä?

25 esim. Mäki ym. 2019.

26 Niinistö-Sivuranta & Lindblom 2022.

- Minkälaisia pedagogisia kysymyksiä sinulla on? Oletko etsinyt niitä koskevaa tutkimustietoa tai koulutuksia?
- Oletko tietoinen oman alasi pedagogisista julkaisuista ja konferensseista?
- Verkostoidu aktiivisesti työyhteisösi opettamisesta ja oppimisesta kiinnostuneiden kollegoiden kanssa. Luokaa työyhteisössänne käytänteitä, jotka mahdollistavat pedagogisten kysymysten pohtimisen ja kokemusten jakamisen. Näitä voivat olla esimerkiksi lukupiiritoiminta, pedagogiset kahvit tai kollegapalauteharjoitukset.
- Kerää palautetta opetuksestasi opiskelijoiltasi ja kollegoiltasi. Arvioi tietoisesti omien opetustilanteiden sujumista jälkikäteen.

LÄHTEET

- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15, 988–994.
- Hiillos, M., & Huttunen, S. (2022). Pedagoginen johtaminen korkeakoulun koulutusuudistuksessa. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinat* (s. 235–242). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Moilanen, P., Nikkola, T., & Räihä, P. (2008). Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. *Aikuiskasvatus* 1/2008, 15–24.
- Murtonen, M. (2017). Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 153–177). Vastapaino.
- Murtonen, M., Aldahdouh, T. Z., Vilppu, H., Trang, N. T. T., Riekkinen, J., & Vermunt, J. D. (2024). Importance of regulation and the quality of teacher learning in student-centred teaching. *Teacher Development*, 28(4), 534–552.
- Murtonen, M., Anto, E., Laakkonen, E., & Vilppu, H. (2022). University teachers' focus on students: Examining the relationships between visual attention, conceptions of teaching and pedagogical training. *Frontline Learning Research*, 10(2), 64–85.
- Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M., & Vilppu, H. (2023) Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*, 85, 937–955.

- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016a) Leadership at a local level – enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 247–262.
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2016b). Peer engagement for teaching and learning: competence, autonomy and social solidarity in academic microcultures. *Uniped* 39(2), 131–143.
- Mäki, K. (2022). Pedagoginen johtaminen – Korkeakoulun johtajan työ vai yhteisön tapa toimia? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 214–224). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Mäki, K., Marjanen, P., & Niinistö-Sivuranta, S. (2019). Onko korkeakoulussa johtaminen mahdollista? *eSignals*, 4.4.2019. Haaga-Heliammattikorkeakoulu.
- Nevgi, A. (2014). Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja johtaminen. Teoksessa I. Niiniluoto, U-M. Forsberg & A-M. Evers (toim.), *Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä* (s. 173–185). Helsingin yliopisto.
- Nevgi, A., & Korhonen, V. (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keskiöjohdon johtamistyössä. *Kasvatus*, 47(5), 419–433.
- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85, 1381–1400.
- Niinistö-Sivuranta, S., & Lindblom, S. (2022). Yliopistokoulutuksen johtamista strategiasta sivistykseen. Teoksessa Mäki, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 225–234). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Nori, H., & Vanttaja, M. (2023). Too stupid for PhD? Doctoral impostor syndrome among Finnish PhD students. *Higher Education*, 86, 675–691.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- Pyykkö, R., & Lappalainen, M. (2017). Koulutuksen johtaminen muuttuvassa yliopistomaailmassa. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 278–300). Vastapaino.
- Van Eekelen, I., Boshuizen, H. & Vermunt, J. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* 50, 447–471.
- 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.
- Virtanen, V., Hailikari, T. Murtonen, Ylänne, J., M. Parpala, A., & Postareff, L. (2025). What challenges Higher Education teachers' teaching-related well-being? *Teacher Development*, 1-19.

16 OPPIMISEN KOKONAISVALTAINEN JOHTAMINEN PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN PERUSTANA

Susanna Niinistö-Sivuranta, Kimmo Mäki & Anna Parpala

Laadukkaan korkeakoulutuksen perustana on yhteisöllinen, jaettu johtajuus, jolla voidaan tukea pedagogista hyvinvointia oppimisen arjessa. Johtamisen tavoitteena on mahdollistaa sujuva vuorovaikutus eri toimijoiden välillä, huolehtia toimintaedellytyksistä, tukea oppimisen ja opetuksen tavoitteiden saavuttamista sekä luoda yhteyksiä sidosryhmiin ja yhteiskuntaan. Korkeakouluopettajan on tärkeä ymmärtää, mistä oppimisen johtamisessa on kyse, sillä opettaja on keskeinen toimija oppimisen johtamisessa. Pyrimme tässä luvussa tuomaan esille kokonaisvaltaisten johtamisen merkityksiä ja tavoitteita erityisesti korkeakoulukontekstissa.

PEDAGOGISEN JOHTAMISEN MÄÄRITTELYÄ KORKEAKOULUKONTEKSTISSA

Korkeakoulut kohtaavat maailmanlaajuisesti uusia haasteita, ja samalla niistä tulee entistä suurempia, monimutkaisempia ja monitoiminnallisempia organisaatioita. Nämä muutokset vaativat korkeakoulujen johtamiselta entistä enemmän yhteistyökykyistä ja moniulotteista otetta.¹ Korkeakoulun johtamista ja sen kehittämistä haastaa samaan aikaan se, ettei koulutusorganisaatioilla ole ollut käytössään selkeää koulutuksen johtamisen määrittelyä.² Koulutuksen johtamisen eri määritelmille yhteistä kuitenkin on se, että niiden

1 Dopson ym. 2019.

2 Daniels ym. 2019.

keskiössä on koulutuksen ydinprosessien ja -tavoitteiden johtaminen eli opettamisen, oppimisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen johtaminen.³

Koulutuksen johtamisesta puhuttaessa keskeistä on ymmärtää oppimisen johtamista (*Leadership of Learning*), jossa koulutusorganisaation ydinprosessien ja -tavoitteiden johtamisessa hyödynnetään erilaisia johtamistyyliä, kuten valmentavaa johtamista (*transformational leadership*), hajautettua johtamista (*distributed leadership*) ja opetuksen johtamista (*instructional leadership*).⁴ Oppimisen johtamisen ytimessä on oppimislähtöinen ajattelu. Se on käsitteenä selkeämpi ja laajempi kuin yleisesti käytössä oleva pedagoginen johtaminen (*pedagogical leadership*), jonka määritelmät vaihtelevat, ovat moniselitteisiä ja viittaavat usein pelkästään opetuksen johtamiseen.⁵ Pedagogista johtamista ei ole myöskään tarkasteltu riittävästi suhteessa muihin johtamistyyliin.⁶ Näistä syistä tässä luvussa pedagoginen johtaminen määritellään käyttäen oppimisen johtamisen näkökulmaa.

Danielsin ja kollegoiden⁷ mukaan jotta koulutuksen ydinprosessien johtaminen olisi ylipäättään mahdollista, koulutuksen johtamisen tulee olla kokonaisvaltaista ja jaettua eikä rajoittua vain yksittäisiin, virallisesti johtamisasemassa oleviin henkilöihin. Vielä laajemmin oppimisen johtamista tarkastelee Quinlan,⁸ joka esittää oppimisen johtamiselle laajan, holistisen, viitekehyksen, joka huomioi myös toimintaympäristön ja -kulttuurin.

3 Ks. esim. Bush & Glover 2003; Devos & Bouckennooghe 2009; Grissom & Loeb 2011.

4 Daniels ym. 2019; Murphy ym. 2007

5 Esim. Male & Palaiologou 2015

6 Male & Palaiologou 2017.

7 Daniels ym. 2019.

8 Quinlan 2014.



Kuva 1. Oppimisen johtamisen eri osa-alueet ja niiden suhde eri toimijoihin ja tahoihin (mukaillen Quinlan 2014; Daniels et al. 2019 ja Murphy et al. 2007).

KOHTI KOKONAISVALTAISTA OPPIMISEN JOHTAMISTA ERI ROOLEISTA KÄSIN

Johtamistoimintaa, joka vaikuttaa opiskelijan oppimisen arkeen, toteutetaan korkeakoulussa monessa eri roolissa.⁹ Yksittäistä kurssia ja sen pedagogisia valintoja johtaa esimerkiksi vastuupettaja, ja opetussuunnitelmatasolla tutkimusperustaista opetustoimintaa johtaa ja päätöksiä tekee usein esimerkiksi koulutusohjelma ja sen johtaja. Korkeakoulun strategisia valintoja ja toimintaa johtavat hallitus, rehtori ja monet muut eri tasoilla toimivat johtajat ja yksiköt. Lisäksi

9 Esim. Nevgi & Korhonen 2016; Niinistö-Sivuranta & Lindblom 2022.

opiskelija johtaa omaa oppimistaan. Opiskelijan oppimisen arjen näkökulmasta nämä kaikki erilaiset johtamisroolit ovat kytköksissä toisiinsa ja vaikuttavat lopulta siihen, millaisiksi opiskelijan oppimisen mahdollisuudet – toimintaympäristö, pedagogiset valinnat ja toimintakulttuuri – muodostuvat.¹⁰

Jotta erilaiset johtamistoiminnot ja -roolit tukisivat koulutuksen ydinprosesseja, kokonaisvaltaisen oppimisen johtamisen tulisi pitää sisällään kolme osa-aluetta.¹¹ Ensinnäkin on luotava toimintaympäristö, joka tukee opiskelijoiden osaamisen kehittymistä ja oppimista kokonaisvaltaisesti ja sisältää myös yhteisön kulttuurin ja opetus-suunnitelmatyön johtamisen. Toiseksi johtajalla tulee olla ymmärrys omasta sisäisestä eetoksestaan, ja kolmanneksi koko yhteisön tulee tuntee oppimiskeskeiset strategiat ja tavat – toisin sanoen heillä tulee olla pedagogista osaamista ja tietoisuutta.¹² Kokonaisvaltaista oppimisen johtamista havainnollistetaan kuvassa 1.

Kuten Quinlan¹³ toteaa, oppimisen kokonaisvaltaisessa johtamisessa tärkeää on se, että oppimisen johtamisen eri toimijat ovat tietoisia siitä, miten he edistävät oppimiskeskeisyyttä koulutusorganisaatiossa. Tämä pedagoginen tietoisuus, joka yksittäisen opettajan tasolla on tietoisuutta omasta roolista opettajana sekä kykyä kehittää ja reflektoida omaa opetusta,¹⁴ on koulutuksen johtajan ja yhteisön tasolla yhteistä tietoisuutta opetuksesta ja oppimisesta sekä yhteistä näkemystä siitä, miten opetusta ja oppimista voidaan kehittää ja reflektoida.¹⁵ Opiskelijan pedagoginen tietoisuus on enemmän metakognitiivista tietoisuutta eli tietoa omasta oppimisesta ja kykyä reflektoida sitä.¹⁶ Näiden korkeakoulun sisäisten toimijoiden lisäksi korkeakoulun toimintaedellytyksiin ja pedagogisiin reunaehdoihin

10 Toom ym. 2023.

11 Quinlan 2014.

12 Ks. myös Burt & Hubball 2014; Doyle & Brady 2018; Alava ym. 2021; Nevgi 2014; Duignan & Macpherson 2009.

13 Quinlan 2014.

14 Ward & McCotter 2004; Postareff & Lindblom-Ylänne 2008.

15 Niinistö-Sivuranta & Parpala 2023.

16 Ks. luku 6.

vaikuttaa laajempi konteksti – sidosryhmät, korkeakoulupolitiikka ja kansallinen ohjaus sekä kansainvälinen toimintaympäristö.

KORKEAKOULUN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA STRATEGINEN TASO OPPIMISEN JOHTAMISESSA

Korkeakoulutuksen tuloksellisuudelle ja vaikuttavuudelle on tänä päivänä paljon vaatimuksia.¹⁷ Kansallisella tasolla korkeakoulujen toimintaa ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriö, jonka kanssa kaikki korkeakoulut tekevät sopimukset nelivuotiskaudeksi. Tavoitteissa voidaan sopia erilaisista korkeakoulujen strategiaa edistävästä toimenpiteistä.¹⁸ Niissä sovitaan myös korkeakoulujen tutkintotavoitteista ja muista koulutukseen liittyvistä osa-alueista. Ohjauksen vahvana elementtinä toimii korkeakoulujen kansallinen rahoitusmalli, jossa menestyminen vaikuttaa merkittävästi korkeakoulun toimintaedellytyksiin.¹⁹ Laajemmassa kontekstissa eurooppalainen korkeakoulutusalue ja EU:n korkeakoulupolitiikka vaikuttavat osaltaan korkeakoulujen tavoitteisiin ja rahoitukseen. Viime vuosina esimerkiksi eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tavoitteisiin on kuulunut digitalisaation edistäminen sekä liikkuvuuden ja yhteistyön vahvistaminen monipuolisesti muun muassa erilaisten korkeakouluallianssien avulla.²⁰

Koulutuksen keskeinen tavoitteisiin liittyvä tulosmittari (indikaattori) on ollut jo pitkään tutkintojen määrä tai laajemmin opintojen eteneminen. Tärkeää on myös opiskelijoiden työllistyminen ja tutkintojen työelämärelevanssi.²¹ Korkeakouluilla onkin kullakin omat prosessinsa strategiansa rakentamiseksi ja tavoitteidensa sopi- miseksi ja seuraamiseksi eri yksiköidensä kanssa.²²

17 Ks. esim. OECD, 2019; OKM Korkeakouluvisio 2030.

18 Kuusisto-Ek 2021.

19 Ranki 2016.

20 Gaebel ym. 2018.

21 OKM 2018.

22 Toom ym. 2023

Koulutuksesta saatava indikaattoritieto on tärkeää myös oppimisen kokonaisvaltaisen johtamisen näkökulmasta. Koulutuksesta saatava indikaattoritieto, erilaiset palautekanavat, tutkimusperustaisuus ja vuorovaikutteiset foorumit, joilla käsitellään koulutuksen tuloksellisuudesta ja laadusta syntyvää dataa, ovat tärkeitä ja auttavat hahmottamaan koulutuksen laatua ja kehittämiskohteita sekä tukemaan päätöksentekoa laajemmin.²³ Erityisen tärkeää on, että näissä erilaisissa palauteprosesseissa varmistetaan laadun parantamiseen tähtääviin toimiin ryhtyminen ja huolehditaan, että toiminnan muutoksia seurataan.²⁴ Tällainen palautekehä tuo opetuksen ja oppimisen kehittämisen näkyväksi sekä organisaatiolle että opiskelijoille ja opettajille.²⁵ Indikaattorit tai palautekehäkään sellaisenaan eivät takaa koulutuksen laatua, vaan niiden käyttöönotossa ja tulkinnessa tarvitaan yhteistä ja pedagogisesti orientoitunutta keskustelua, joka taas vaatii toimijoilta pedagogista tietoisuutta eli yhteistä ymmärrystä ja käsitystä hyvästä opetuksesta ja oppimisesta.²⁶ Palautetta ja sen monipuolisuutta käsitellään lisää luvussa 17.

Korkeakoulujen strategiat vaikuttavat myös siihen, miten resursseja jaetaan. Oppimisen ja opetuksen johtamisen yhtenä haasteena on usein opetuksen järjestäminen niukkojen resurssien puitteissa siten, että koulutuksen laatu ei kärsi.²⁷ Tämä vaatii johtamisen kaikilla tasoilla yhteistä keskustelua siitä, millaiset pedagogiset valinnat edistävät oppimista, mutta ovat samalla realistisia toteuttaa.²⁸

Tämän keskustelun tueksi korkeakouluilla on usein pedagogista toimintaa ohjaava strateginen dokumentti, joka voi olla pedagoginen strategia tai esimerkiksi opetuksen arvopohjaa ja keskeisiä valintoja heijasteleva opetusfilosofia.²⁹ Korkeakoulujen strategiat kytkeytyvät oppimisen johtamiseen ja tarjoavat opetuksen ohje-

23 Parpala & Hailikari 2021; Toom ym. 2023

24 Biggs 2001; Harvey 2003.

25 Quinton & Smallbone 2010; Watson 2003.

26 Parpala & Hailikari 2021.

27 Bryman 2007; Niinistö-Sivuranta & Lindblom 2022.

28 Esim. Biggs & Tang 2011.

29 Toom ym. 2023.

nuoraksi pitkän aikavälin tavoitteita,³⁰ joita voivat olla esimerkiksi opiskelijakeskeisyyden korostaminen, välittävän oppimisympäristön rakentaminen tai tutkimusperustaisen opetuksen tiettyjen geenieristen sisältöjen, kuten kestävyysosaamisen, vahvistaminen.³¹

KORKEAKOULUYHTEISÖN TOIMINTAKULTTUURI JA OPETUSSUUNNITELMATYÖN JOHTAMINEN

Korkeakoulun toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät eri tasoilla organisaatiossa.³² Oppimisen johtamisen näkökulmasta merkittävimmäksi muodostuu paitsi koulutusohjelman tai opiskelijan lähiyhteisön toimintakulttuuri myös erityisesti opiskelijan ja opettajan välinen vuorovaikutus.³³ Johtamisen näkökulmasta erityisen tärkeää on vahvistaa toimintakulttuuria, jossa on opettajien välisiä vuorovaikutuksen paikkoja, ja tukea toimintaa siten, että esimerkiksi yhteinen keskustelu opetussuunnitelmasta mahdollistuu.³⁴ Sekä opiskelijan että opettajan hyvinvointiin vaikuttaa merkittävästi se, kuinka syvällisesti organisaatiossa pyritään tunnistamaan ja tiedostamaan pedagogisten valintojen merkitys.³⁵ Ilman yhteistä vuorovaikutusta tämä merkittävä johtamisen alue ei kehity.³⁶

Korkeakouluyhteisö heijastelee jaettua arvopohjaa ja eettisiä valintoja.³⁷ Johtamisen näkökulmasta organisaation arvot toimivat eri tasoilla tehtyjen valintojen perustana.³⁸ Opiskelija tarvitsee yhteisöä myös peilikseen reflektoidessaan asiantuntijaksi kasvuaan, erilaisia

30 Toom ym. 2023.

31 Niinistö-Sivuranta & Mäki 2022.

32 Annarelli & Nonino 2016; Cherkowski ym. 2021.

33 Quinlan 2014; Murtonen 2017; Tirri & Toom 2020.

34 Ripatti-Torniainen & Stevanovic 2022; Elfving ym. 2021; Cherkowski ym. 2021.

35 Murphy ym. 2020.

36 Bryman 2007; Cherkowski ym. 2021; Parpala & Niinistö-Sivuranta 2022.

37 Bottery 2016.

38 Carter & Greer, 2013.

ammattillisia valintojaan ja asioiden merkityksiä.³⁹ Vuorovaikutusta tarvitaan luottamuksen ja yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi.⁴⁰ Oppimisen kokonaisvaltainen johtaminen ottaakin huomioon myös ne organisatoriset tilat, rakenteet ja mahdollisuudet, joissa tämä vuorovaikutus onnistuu.⁴¹

Opiskelija on osa korkeakouluuyhteisöä ja näin myös täysivaltaisen jäsen vaikuttamaan opetuksessa tehtäviin valintoihin. Opiskelijan asema korkeakoulun oppimisen johtamisessa on usein varmistettu monin erilaisin tavoin: muodollisesti esimerkiksi koulutusohjelman johtoryhmissä tai erilaisissa laatujärjestelmään kytketyissä työ- tai ohjausryhmässä sekä muulla tavoin epämuodollisesti.⁴² Opiskelijat ovat myös jäseninä korkeakoulun hallituksessa, jossa opetukseen liittyviä koko korkeakoulua koskevia strategisia linjauksia tehdään. Muodollisia vaikuttamisen paikkoja siis on, mutta ratkaisevaa on vuorovaikutuksen laatu arjessa: Kokevatko opiskelijat saavansa äänensä kuuluviin? Osallistuvatko opiskelijat aktiivisesti koulutusohjelman arjen päätöksentekoon?

Tärkeä kysymys on, onko opiskelijat ja heidän näkökulmansa otettu aidosti mukaan opetuksen suunnitteluun.⁴³ Yhtenä esimerkkinä tästä on opetuksen digitalisaatio ja opiskelijoiden siihen liittyvät erilaiset toiveet. Taloudellisten reunaehtojen tiukentuessa myös pedagogiselle osaamiselle ja valinnoille asetetaan odotuksia.⁴⁴ Esimerkiksi digitalisaation nopea kehitys on tuonut opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä uusia oppimista tukevia ratkaisuja että toisaalta uusia odotuksia ja ristiriitaisiakin toiveita.⁴⁵ Osa opiskelijoista haluaisi enemmän valinnanvapautta ja joustoa

39 Trede ym. 2012; Hyytinen ym. 2019; Tuononen ym. 2020; Tuononen ym. 2022.

40 Yammarino 2013; Niinistö-Sivuranta 2013.

41 Quinlan 2014.

42 Toom ym. 2023.

43 Ripatti-Torniainen ym. 2022.

44 Niinistö-Sivuranta & Lindblom 2022.

45 Kopcha ym. 2016.

sekä laadukkaita digitaalisia oppimiskokemuksia.⁴⁶ Osalle opiskelijoista puolestaan läsnäolo kampuksella on paitsi oppimisen myös hyvinvoinnin kannalta kriittistä.⁴⁷ Oppimisen johtamisessa tärkeää on luoda vuorovaikutustilanteita, joissa näitä toiveita ja haasteita on mahdollisuus kuulla ja tätä kautta vahvistaa yhteisön pedagogista tietoisuutta. Oppimislähtöisyys⁴⁸ ja pedagoginen tietoisuus tukevat myös työssäjaksamista ja hyvinvointia.⁴⁹

PEDAGOGISEN HYVINVOINNIN JOHTAMISEN HAASTEITA

Kokonaisvaltaisen oppimisen johtamisen ytimessä olevasta yhteisön pedagogisesta tietoisuudesta on tullut entistä tärkeämpää, kun korkeakoulupedagogiikan monimuotoistuminen haastaa ja mahdollistaa yhteisön pedagogisen hyvinvoinnin.⁵⁰ Pedagoginen hyvinvointi nousee opettajien ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, miten työyhteisössä tuetaan pedagogista työtä.⁵¹ Tässä tukemisessa opetuksen arvostuksella ja sillä, miten se näkyy puheissa ja teoissa, on merkittävä rooli.⁵²

Yhteisen pedagogisen tietoisuuden syntymistä voivat vaikeuttaa esimerkiksi erilaiset jännitteet ja ryhmittymät korkeakoulun sisällä, ja yksi pedagogisen johtamisen haasteista saattaakin olla erilaiset työorientaatiot korkeakouluyhteisössä.⁵³ Korkeakoulukontekstissa työorientaatio ilmenee korkeakouluopettajan ja johtajan henkilökohtaisena työorientaationa, joka rakentuu suhteesta omaan profession: mitä henkilö pitää tärkeänä työssään, millaiset tehtävät hän kokee tärkeiksi ja miten merkittäväksi osaksi työtään hän näkee

46 Lindblom-Ylänne ym. 2017

47 Asikainen & Katajavuori 2022

48 Postareff & Lindblom-Ylänne 2008; ks. luku 2.

49 Mäki 2022; 2023.

50 Niinistö-Sivuranta & Parpala 2023.

51 Murphy ym. 2020.

52 Ramsden 2003, 76.

53 Mäki ym. 2019; Mäki 2023.

esimerkiksi pedagogiikan ja opiskelijoiden hyvinvoinnin.⁵⁴ Työorientaatiot ovat osittain päällekkäisiä ja muuttuvia.⁵⁵ Työorientaatio muodostuu työidentiteetistä, joka muuttuu suhteellisen hitaasti. Siihen kytkeytyvät työhön liittyvät arvostukset ja eettiset sitoumukset, ja se on muotoutunut asiantuntijan henkilöhistorian pohjalta.⁵⁶ Työorientaatioiden kohtaamattomuus vaikuttaa yksilön ja yhteisön resilienssiin, tulokellisuuteen, työhallintaan, yhteisöllisyyteen ja muutoskyvykkyyteen.⁵⁷ Jotta korkeakouluopettaja ja -johtaja voivat tunnistaa omat työorientaationsa, he tarvitsevat kykyä reflektoida eli jäsentää, havainnoida ja ymmärtää omaa työtään suhteessa työ- ja opiskeluhistoriaansa.

PEDAGOGISEN TIETOISUUDEN VAHVISTAMINEN

Pedagogista hyvinvointia ei voi rakentaa ilman yhteisön pedagogista tietoisuutta eli ymmärrystä opetuksesta ja oppimisesta sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Pedagoginen hyvinvointi tarvitsee myös opetuksen arvostuksen näkymistä yhteisön arjessa, puheissa ja teoissa. Tämän vuoksi on tärkeää hahmottaa oppimisen johtamisen kokonaisvaltaisuus strategisesta tasosta pedagogisiin valintoihin ja kohtaamisiin oppimistilanteissa.⁵⁸ Keskeinen tavoite korkeakoulun johtamisessa eri tasoilla onkin pitää huolta erityisesti vuorovaikutuksesta, joka mahdollistaa pedagogisen tietoisuuden ja samalla tukee koko yhteisön hyvinvointia.⁵⁹ Kokonaisvaltaisen oppimisen johtamisen näkökulmasta jokainen korkeakouluyhteisön jäsen on osaltaan vastuussa kaikkien hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin tueksi tarvitaan resurssien ja tavoitteiden tasapainoa, pedagogisen osaamisen kehittämistä ja pedagogisen tietoisuuden vahvistamista. Opetuksen

54 Vähäsantanen ym. 2008; Mäki ym. 2019; Mäki 2022.

55 Vähäsantanen ym. 2008.

56 Eteläpelto 2017.

57 Mäki ym. 2021.

58 Quinlan 2014.

59 Cherkowski ym. 2021.

johtamisen prosesseja, esimerkiksi eri palautteiden ja indikaattorien työstämistä ja opetuksen suunnittelua, ei voi tehdä ilman vuorovaikutusta, jaettava johtajuutta sekä ihmisten tukemista opetuksessa ja oppimisessa.⁶⁰ Nämä tavoitteet ovat oppimisen kokonaisvaltaisen johtamisen keskiössä.

OPPIMISEN JOHTAMISEN HUONEENTULU KORKEAKOULUOPETTAJALLE

Pedagogisen tietoisuuden vahvistamista ja oman roolin ymmärrystä osana laajaa pedagogista johtamista voi vahvistaa esimerkiksi oikeiden huoneentaulun ajatusten avulla.

- Opettajana olen tärkeä toimija oppimisen johtamisessa. Johtaminen on yhteisöllistä ja vuorovaikuttavaa.
- Opettajana pohdin työorientaatiotani, jotta ymmärrän, mikä minulle on tärkeää opettajan työssä ja miten se ohjaillee työni valintoja.
- Opettajana osallistun keskusteluun ja vuorovaikutukseen ja vaikutan näin myös omaan hyvinvointiini.
- Korkeakouluopetuksen johtajien ja opettajien erilaiset työorientaatiot voivat haastaa kokonaisvaltaista pedagogista johtamista ja pedagogisen tietoisuuden syntyä.
- Oppimisen johtaminen pitää sisällään monenlaisia tasoja ja ulottuvuuksia, jotka kaikki ovat lopulta vaikuttamassa opiskelijan oppimiskokemuksiin.
- Pedagoginen tietoisuus tukee jokaisen hyvinvointia korkeakouluyhteisössä, ja jokainen korkeakouluyhteisön jäsen on osaltaan vastuussa kaikkien hyvinvoinnista.
- Pedagoginen tietoisuus näkyy siinä, miten työyhteisömme arvostaa opetusta ja miten tätä arvostusta tuodaan esille puheissa ja teoissa.

60 Daniels ym. 2021.

LÄHTEET

- Alava, J., Kovalainen M. T., & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitasoon muutoksessa. Teoksessa A. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, Saana Korva ja Ann-Sofie Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*, 116–137. PS-kustannus.
- Annarelli, A. & Nonino, F. (2016). Strategic and operational management of organizational resilience: Current state of research and future directions. *Omega*, 62, 1–18.
- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2022). First-year experience in the COVID-19 situation and the association between students' approaches to learning, study-related burnout and experiences of online studying. *Social sciences*, 11 (9), 390.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221–238.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4. painos). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bottery, M. (2016). *Educational Leadership for a More Sustainable World*. Bloomsbury Publishing.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32, (6), 693–710.
- Burt, H., & Hubball, H. (2014). A Strategic Approach to the Scholarship of Curriculum Leadership in Research-intensive University Context: The Art, Science and Politics of Implementation. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 5(4). 203–218.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cherkowski, S., Kutsyuruba, B., Walker, K., & Crawford, M. (2021). Conceptualising leadership and emotions in higher education: wellbeing as wholeness. *Journal of Educational Administration and History*, 53(2), 158–171.
- Carter, S., & Greer, C. (2013). Strategic Leadership: Values, Styles, and Organizational Performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375–393.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110–125.
- Devos, G., & Bouckennooghe, D. (2009). An exploratory study on principals' conceptions about their role as school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173–196.
- Doyle, T., & Brady, M. (2018). Reframing the university as an emergent organisation: implications for strategic management and leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 40(4), 305–320.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M. D., Mitra, M., Ledger, J., & Behrens, S. (2019). Leadership development in Higher Education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218–234.

- Duignan P & Macpherson, J. S. (2009). Educative Leadership: A Practical Theory. *Educational Leadership and Administration*, 29 (1), 8-33.
- Elfving, J., Hyyryläinen, A., & Keurulainen, H. (2021). Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyö pedagogisena johtamisena. *UASJournal*, 3.
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Teoksessa M. Goller, & S. Paloniemi (toim.). *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development* (s. 183–201). Professional and Practice-based Learning, 20. Cham: Springer.
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunesco, L., & Stoeber, H. (2018). *Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels, Belgium: European University Association asbl.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. Editorial. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3–20.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123.
- Hyytinen, H., Toom, A. & Shavelson, R. J. (2019). Enhancing scientific thinking through the development of critical thinking in higher education. Teoksessa M. Murtonen & K. Balloo (toim.), *Redefining Scientific Thinking for Higher Education: Higher-Order Thinking, Evidence-Based Reasoning and Research Skills* (s. 59-78). Palgrave Macmillan.
- Kopcha, T. J., Rieber, L. P., & Walker, B. B. (2016). Understanding university faculty perceptions about innovation in teaching and technology. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 945–957. <https://doi.org/10.1111/bjet.12361>
- Kuusisto-Ek, H. (2021). Suomen ammattikorkeakoulujen strategiasäällöt 2017–2020. *Tiedepolitiikka* 46(1), 8–18. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/102626>
- Lindblom-Ylänne, S., Haarala-Muhonen, A., Postareff, L. & Hailikari, T. (2017). Exploration of individual study paths of successful first-year students: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 687–701.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733–748.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179–201.
- Murphy, T. R., Masterson, M., Mannix-McNamara, P., Tally, P., & McLaughlin, E. (2020). The being of a teacher: teacher pedagogical well-being and teacher self-care. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 588–601.
- Murtonen, M. (2017). Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Vastapaino, Tampere.
- Mäki, K., & Vanhanen-Nuutinen, L. (toim.) Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu.

- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S & Hakamäki, S-P. (2019). Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutömuutoksessa. Haaga-Helian julkaisut 3/2019.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Nieminen, V-S., Mielityinen, S., & Ilves, V. (2021). Digii ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa. Haaga-Helia julkaisut 9/2021.
- Mäki K. (2022). Pedagoginen johtaminen – korkeakoulun johtajan työ vai yhteisön tapa toimia? Teoksessa K., Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat* (s. 214–224). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Mäki, K. (2023). Työorientaatiot ovat pedagogisen hyvinvoinnin ydintä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (s. 46–51). Haaga-Helia julkaisut 3/2023.
- Nevgi, A., & Korhonen, V. (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keski johdon johtamistyössä. *Kasvatus* 47(5), 419–433.
- Nevgi, A. (2014). Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja johtaminen. Teoksessa I. Niiniluoto, U.-M. Forsberg & A.-M. Evers (toim.), *Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä* (s. 173–185). Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 88.
- Niinistö-Sivuranta, S., & Lindblom, S. (2022). Yliopistokoulutuksen johtamista strategiasta sivistykseen. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat* (s.225–234). Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Niinistö-Sivuranta, S., & Mäki, K. (2022). Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen – Tapaustutkimus suomalaisten korkeakoulujen strategioiden kestävyysosaamisen tavoitteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24 (4), 28–45.
- Niinistö-Sivuranta, S., & Parpala, A. (2023). Pedagoginen hyvinvointi nousee pedagogisesta tietoisuudesta. L. Teoksessa Vanhanen-Nuutinen & P. Aura (toim.), *Opas pedagogiseen hyvinvointiin* (s. 36–41). Haaga-Helian julkaisut 3/2023.
- Niinistö-Sivuranta, S. (2013). *Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla*. Acta Universitatis Tamperensis 1827.
- OECD (2019). Benchmarking higher education system performance. Higher Education System Performance, OECD Publishing. Paris.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. <https://okm.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>
- OKM (2018). *Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia: Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35.
- Parpala, A., & Hailikari, T. (2021). How Can Student Experience Be Used to Raise the Academic Standards of Teaching?. Teoksessa Shah, M., Richardson, J.T.E., Pabel, A., Oliver, B. (toim.), *Assessing and Enhancing Student Experience in Higher Education* (s. 191-210). Palgrave Macmillan, Cham.

- Parpala, A., & Niinistö-Sivuranta, S. (2022). Leading Teaching during a Pandemic in Higher Education – A Case Study in a Finnish University. *Education Sciences*, 12(3), 147.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.
- Quinlan, K. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: what is needed? *Higher Education Research & Development*, 33(1), 32–45.
- Quinton, S., & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning—a teaching model. *Innovations in education and teaching international*, 47(1), 125–135.
- Ripatti-Torniainen, L., & Stevanovic, M. (2022). University teaching development workshops as sites of joint decision-making: Negotiations of authority in academic cultures. *Learning, Culture and Social Interaction* 38.
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S., & Karvonen, A. (2023). *Korkeakoulutuksen tila ja uudistaminen -arviointi*. Kansallisen Koulutuksen Arviointikeskus. Julkaisut 22:2023.
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in higher education*, 37(3), 365–384.
- 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*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Kleemola, K., Hailikari, T., Männikkö, I., & Toom, A. (2022). Systematic review of learning generic skills in higher education – enhancing and impeding factors. *Frontiers in Education*. 7.
- Tirri, K., & Toom, A. (2020). The Moral Role of Pedagogy as the Science and Art of Teaching. Teoksessa K. Tirri & A. Toom (toim.), *Pedagogy in Basic and Higher Education – Current Development and Challenges* (s. 3–13). IntechOpen.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1, 131–148.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and teacher education*, 20(3), 243–257.
- Watson, S. (2003). Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback. *Tertiary Education and Management*, 9(2), 145–157.
- Yammarino, F. (2013). Leadership: Past, Present and Future. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 149–155.

LOPUKSI

17 REFLEKTIO KORKEAKOULU- OPETTAJAN TUKENA

Anna Parpala, Viivi Virtanen & Liisa Postareff

Korkeakouluopettamista koskevissa tutkimuksissa, kuten myös tämän kirjan luvuissa, nousee esille, miten tärkeää reflektointi on korkeakouluopettajan ammatillisessa¹ ja erityisesti pedagogisen tietoisuuden² kehittämisessä. Reflektio on tärkeää myös korkeakouluoppimisessa esimerkiksi kriittisen ajattelun osataitona³ sekä metakognitiivisen tietoisuuden kehittämisessä.⁴ Lisäksi reflektiolla voidaan tukea sekä korkeakouluopettajien⁵ että -opiskelijoiden hyvinvointia.⁶ Reflektio on tärkeää myös opettajan pedagogisen hyvinvoinnin kehittymiselle. Kirjan viimeisessä luvussa pohdimme tarkemmin, mistä reflektiossa on oikein kyse ja miten opettaja voi kehittää omaa reflektiokykyään erityisesti oman opetuksensa osalta. Reflektion tueksi on tässä kirjassa esitetty useita erilaisia harjoitteita, joiden avulla opettajat voivat kehittää sekä omaa opetustaan että oman opetuksensa reflektointia. Pyrimme summaamaan kirjan lukuja reflektion näkökulmasta ja tuomaan myös muita tapoja opetuksen reflektion tueksi.

REFLEKTIO KORKEAKOULUOPETTAJAN TUKENA

Reflektiolla tarkoitetaan omien ajatusten, ideoiden ja uskomusten tarkastelua, jonka tavoitteena on tunnistaa omia vahvuuksia ja ke-

1 Myllykoski-Laine ym. 2024; Rodgers 2002.

2 Postareff ym. 2023.

3 Ks. luku 8.

4 Ks. luku 6.

5 Postareff ym. 2023.

6 Toubassi ym. 2023.

hittymisen kohteita.⁷ Reflektiossa on tärkeää pyrkiä kyseenalaistamaan omaa aiempaa ymmärrystään tunnistamalla sekä onnistumiset että epäonnistumiset siten, että osaa suhtautua niihin lempeästi ja hyväksyvästi.⁸ Epämiellyttävien tunteiden kohtaaminen onkin kriittisen reflektion kannalta tärkeää, sillä sen kautta on mahdollista edistää tietoista pohdintaa ja tietoisuutta itsestään.⁹ Opetusta koskevassa reflektiossa keskeistä on oman pedagogisen ymmärryksen ja omien opetuskäytänteiden reflektio (*practical knowledge*) sekä niiden peilaaminen teoreettiseen tietoon opetuksesta ja oppimisesta (*theoretical knowledge*)¹⁰ niin, että tunnistaa myös opetukseen liittyvät positiiviset ja negatiiviset tunteet.

Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta on keskeistä edistää systemaattista reflektointia ja ymmärtää, millaisista elementeistä se koostuu.¹¹ Opettajan reflektiotaidot kehittyvät niin itse- kuin vertaisarviointin kautta, mutta erityisesti reflektio, jota tehdään yhdessä muiden kanssa, esimerkiksi vertaistuen ja palautteen kautta, on todettu tärkeäksi korkeakouluopettajien ammatillisen kehittymisen kannalta.¹² Opiskelijapalaute ja sen hyödyntäminen osana opettajan oman työn kehittämistä onkin usein opettajille tutuin reflektion tapa.

OPISKELIJAPALAUTE OSANA REFLEKTIOTA

Opiskelijapalaute on tärkeä työkalu opettajan oman reflektion ja ammatillisen kehittymisen tukena,¹³ mutta jotta se tukisi kriittistä reflektiota, sen käytössä on hyvä huomioida tiettyjä asioita. Opiskelijapalautteeseen saattaa vaikuttaa opiskelijoiden sukupuoli, etninen alkuperä, ikä tai muut taustatekijät.¹⁴ Palaute ei myöskään aina

7 Åkerlind 2007; Swain 1998.

8 Mälkki 2019.

9 Mälkki 2019.

10 Mm. Leijen ym. 2014.

11 Rodgers 2002.

12 Esim. Pekkarinen & Hirsto 2017.

13 Flodén 2017.

14 Fan ym. 2019; Heffernan 2022.

kerro oppimistuloksista, ja joissakin tilanteissa heikosti menestyvät opiskelijat saattavat olla tyytyväisempiä opetukseen kuin opiskelijat, jotka menestyvät opinnoissaan paremmin.¹⁵ Opiskelijoiden tunteilla on vaikutusta siihen, miten he kokevat opetuksen ja millaista opiskelijapalautetta he antavat. Tästä syystä palaute saattaa joskus heijastaa enemmän opiskelijoiden senhetkisiä tunteita kuin esimerkiksi oppimistuloksia tai tyytyväisyyttä opetukseen.¹⁶ Opiskelijapalaute saattaakin olla esimerkiksi paljon negatiivisempaa, jos kurssin sisältö on haastavaa, sillä haastava kurssi voi laukaista voimakkaita negatiivisia tunteita opiskelijoissa. Toisaalta juuri haastava sisältö voi lisätä opiskelijan syväsuuntautunutta opiskelua.¹⁷

Opiskelijapalautteen yhteyttä opiskelijoiden oppimisprosesseihin on tutkittu laajasti. Aiempi tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden opiskelijapalaute eli kokemukset opetuksesta saattavat kertoa enemmän opiskelijoiden oppimisprosesseista¹⁸ kuin opetuksen laadusta, ja yleisellä tasolla myönteiset käsitykset opetuksesta ovat positiivisesti yhteydessä syvälliseen oppimiseen.¹⁹ Koska opiskelijapalautteeseen ja sen tulkintaan liittyy paljon haasteita, on opettajan tärkeä ymmärtää, että erityisesti kvantitatiivisesti kerätty opiskelijapalaute saattaa joskus kertoa enemmän opiskelijoiden omista taustoista, tunteista ja oppimisprosesseista kuin opettamisesta ja oppimisesta. Opiskelijapalautteessa onkin tärkeää kysyä myös opiskelijan oppimisesta eikä pelkästään kokemuksista oppimisympäristöstä ja opetuksesta. On myös hyvä huomioida, että opiskelijan oppiminen ja oppimisprosessit ovat yleensä vahvasti yhteydessä opintojen sujuvaan etenemiseen,²⁰ mutta tällaista yhteyttä ei havaita oppimisympäristökokemusten ja opintomenestyksen välillä.²¹ Opiskelijapalautetta pitäisikin kerätä monesta eri lähteestä, joissa tarkastellaan sekä

15 Arthur ym. 2003.

16 Aulls 2004.

17 Hailikari ym. 2022.

18 Ks. myös Luku 5.

19 Herrmann et al. 2017.

20 Ks. luku 5.

21 Asikainen ym. 2014, Karagiannopoulou & Milienos 2015.

opetusta että oppimista. Lisäksi on hyvä hyödyntää erityisesti opetuksen aikana tapahtuvaa vuorovaikutusta osana palautteenkeruuta, sillä se mahdollistaa myös sen, että opettaja voi kertoa, miten palaute on vaikuttanut hänen opetukseensa ja kyseiseen opetustapahintaan.²² Kiinnostava esimerkki laadullisen palautteen keräämisestä löytyy Eriksonin ja muiden²³ tutkimuksesta, jossa opiskelijoita oli pyydetty vastaamaan kirjoitustehtävässä kysymykseen ”Mitä tällä kurssilla olisi voitu tehdä, jotta olisit oppinut paremmin?” Kyseinen ”opiskelijapalaute” tuki opettajan käsitystä siitä, miten opetus onnistui, mutta samalla se tuki myös opiskelijoiden omaa reflektiota oppimisesta.

Kember²⁴ toteaa, että tehokkain tapa kerätä opiskelijapalautetta on yhdistää sekä laadullisia (esimerkiksi keskustelu tai avoimet kysymykset) että määrällisiä (esimerkiksi kyselylomakkeet tai opintomenestystiedot) tapoja. Jos palaute kerätään vain kyselylomakkeilla, se ei anna opiskelijoille ja opettajille mahdollisuutta keskustella, selittää ja perustella omia vastauksiaan.²⁵ Tämä olisi tärkeää myös siksi, että palaute saattaa herättää monenlaisia tunteita, joiden hyväksymistä keskustelu voi tukea. Keskustelu on tärkeää myös silloin, kun on käytetty avoimia kysymyksiä kyselylomakkeessa. Kyselylomakkeen avoimet vastaukset saattavat kattaa vain pienen kuvauksen asioista, joihin opiskelijat ovat kiinnittäneet huomiota. Keskustelu vastauksista saattaa avata niitä enemmän kuten myös se, että avointen kysymysten rinnalla opiskelijapalautetta kerättäisiin muilla tavoilla.²⁶ Opettajan reflektion näkökulmasta juuri keskustelu opiskelijoiden kanssa voi auttaa opettajaa ymmärtämään omaa toimintaansa kriittisesti ja eri näkökulmista. Parhaimmillaan keskustelu toimii myös opiskelijoiden oppimisen ja reflektion tukena. Tällaisen keskustelun tukena ja herätteenä voi käyttää sekä määrällisiä

22 Parpala & Hailikari 2021.

23 Erikson ym. 2020.

24 Kember 2000.

25 Johnson 2000.

26 Huxham ym. 2008.

että laadullisia kyselylomakevastauksia. Niiden tulkintaa voi helpottaa esimerkiksi visualisoimalla vastauksia eri tavoin.²⁷

ITSEARVIOINTI PEDAGOGISEN TIETOISUUDEN TUKENA

Opiskelijapalautteen lisäksi opettaja voi käyttää itsearviointia reflektion ja oman ammatillisen kehittymisen tukena.²⁸ Korkeakouluopettajan reflektion tukena voi käyttää esimerkiksi erilaisia itsearviointiin pohjautuvia kyselyjä, jotka ovat hyödyllisiä erityisesti, jos opettajat saavat niiden kautta rakentavaa ja hyödyllistä palautetta, jonka avulla he voivat kehittää omaa pedagogista tietoisuuttaan.²⁹ HowUTeach-kysely on esimerkki tällaisesta välineestä, joka on tutkimukseen perustuva kysely, jota voi käyttää myös opettajan itsearvioinnin ja reflektion tukena.³⁰ HowUTeach-kysely on kehitetty erityisesti korkeakouluopetuksen kontekstiin. Sen avulla opettaja arvioi muun muassa opetuksellisia lähestymistapojaan ja opetukseen kytkeytyvää hyvinvointiaan ja saa vastaustensa perusteella rakentavaa palautetta oman opetuksen ja hyvinvoinnin kehittämisen tueksi. Palaute koostuu pedagogisten asiantuntijoiden kehittämistä kuvauksista siitä, miten kukin kyselyssä mitattava ulottuvuus kuvaa opettajan opetusta eli esimerkiksi kuinka vuorovaikutteista tai reflektiivistä opettajan opetus on. Palaute sisältää myös vinkkejä siitä, miten opettaja voi kehittää omaa opetustaan tai hyvinvointiaan. Näin palauteteksti kuvauksineen voi tukea opettajien tietoisuutta heidän omasta opetuksestaan. Tutkimus osoittaa, että HowUTeach-kysely toimii reflektion tukena erityisesti, jos tuloksista pystyy omassa työyhteisössä keskustelemaan muiden opettajien kanssa.³¹ Lisäksi havaittiin, että kyselyyn vastaaminen ja ulottuvuuksien kuvaukset

27 Cunningham-Nelson ym. 2021.

28 Pekkarinen & Hirsto 2017.

29 Biencinto ym. 2021.

30 Parpala & Postareff 2021.

31 Myllykoski-Laine ym. 2024.

auttoivat korkeakouluopettajia hahmottamaan opetuksen kannalta relevantteja näkökulmia.

Pedagoginen tietoisuus liittyy myös siihen, miten opettaja suhtautuu itseensä opettajana ja minkälaista pedagogista kulttuuria hän itse rakentaa ja viestii opiskelijoille. Kuten Mälkki³² korostaa, oman toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä on keskeistä kyetä analysoimaan ja haastamaan omia käsityksiään ja tunnistamaan myös epäonnistumisia, mutta suhtautua niihin lempeästi ja ystävällisesti. Itsemyötätunto ja sen vastinpari itsekriittisyys³³ ovat myös HowU-Teach-kyselyn ulottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet sisältävät väittämiä siitä, miten opettaja suhtautuu itseensä kohdatessaan haasteita tai epäonnistumisen tunteita opetustyössään. Myötätuntoinen asenne itseä kohtaan voidaan nähdä yhtenä keinona selviytyä stressiä ja kuormitusta aiheuttavista tilanteista, kun taas kovin kriittinen asenne itseä kohtaan saattaa syventää stressikokemusta.³⁴ Myötätuntoista suhtautumista voi kehittää sekä itsessään että koko pedagogisessa yhteisössä.³⁵

Tutkimus osoittaa, että myötätuntoisuuden kasvaminen ja itsekriittisyyden väheneminen voi tapahtua melko lyhyidenkin interventioiden kautta, ja niissä reflektiolla, oman toiminnan ja ajattelutapojen kriittisellä pohdinnalla, on keskeinen rooli.³⁶ Ystävällinen ja lempeä asenne itseä kohtaan ei tarkoita sitä, että sallisi mitä tahansa itselleen, vaan ennemminkin sitä, että näkee itsensä oppivana ja kehittyvänä ihmisenä, jolle sallii epäonnistumisia.³⁷ Itsemyötätuntoinen opettaja kohtelee itseään kuten parasta ystäväänsä: lohduttaa vaikeassa paikassa, kannustaa eteenpäin ja näkee haasteet ja vaikeat tilanteet osana ihmisen normaalia elämää. Myötätuntoinen suhtautuminen itseensä opettajana ei ole vain keino selviytyä vaikeista

32 Mälkki 2019.

33 Neff 2003; Neff 2022.

34 Neff ym. 2007; Wu ym. 2023.

35 Egan ym. 2022.

36 Dundas ym. 2017; Neff 2022.

37 Bluth & Neff, 2018; Neff 2022.

tilanteista, vaan sen voi nähdä taitona ja kykynä, eräänlaisena henkilökohtaisena voimavarana,³⁸ joka osaltaan vahvistaa opetukseen liittyvää hyvinvointia.³⁹ Itsemyötätuntoa osana opettajan hyvinvointia käsitellään myös luvussa 4.

VERTAISTUKI PEDAGOGISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄJÄNÄ

Korkeakouluopettajien vertaistuesta on monenlaisia erilaisia esimerkkejä, joista tässä nostamme esille muutaman, joilla on havaittu olevan vaikutusta myös opettajan pedagogisen tietoisuuden kehittymiseen. Opetuksen vertaishavainnointi on hyvä tapa tukea opettajien pedagogisen tietoisuuden kehittymistä. On kuitenkin huomioitava, että vertaishavainnointia voidaan tehdä monessa eri tarkoituksessa. Havainnointia voidaan hyödyntää arvioinnissa tai ammatillisessa kehittämisessä, mutta se voi olla myös epämuodollisempaa yhteistyötä vertaisten kesken.⁴⁰ Havainnointi saa näissä eri tarkoituksissa myös erilaisia tavoitteita, ja esimerkiksi arviointiin liittyvä hallinnollinen tavoite ei aina tue pedagogista kehittymistä, kun taas yhteistyössä tehdyn havainnoinnin tavoitteena on juuri oman opetuksen reflektio.⁴¹ Tutkimuksissa on havaittu myös, että korkeakouluopettajien opetuksen havainnoinnissa erityisen hyödyllistä oli se, jos havainnoijissa oli edustus myös eri tieteenaloilta tai organisaatioista kuin opettaja, jonka opetusta havainnoitiin.⁴² Havainnoijat, jotka edustivat eri tieteenaloja ja organisaatioita, pystyivät tarkkailemaan opetusta ja pedagogiikkaa ikään kuin tuorein silmin, ilman opetuskulttuurin ja organisaation toimintatapojen vaikutusta ja auttoivat opettajia reflektoimaan opetustaan kysymällä kysymyksiä, joita opettajat eivät olisi itse osanneet kysyä. Kun havainnointia käytetään formaalissa arviointitarkoituksessa tai

38 Bakker & Du Vries 2017.

39 Postareff ym. 2021.

40 Gosling 2013; Yield ym. 2014.

41 Fletcher 2018.

42 O’Keeffe ym. 2021.

informaalisesti kollegojen välisessä yhteistyössä, on tärkeää, että sitä tehdään strukturoidusti. Havainnoinnissa ongelma saattaa nimittäin olla, että vertaisilla ei ole koulutusta havainnointiin, jolloin havainnoinnista voi tulla tehotonta.⁴³ Erilaisia havainnointikaavakkeita löytyy korkeakouluista ja artikkeleista, kuten esimerkiksi Fletcherin⁴⁴ artikkelista. Jotta havainnoinnista voisi saada vielä enemmän irti ja myös apua pedagogisen tietoisuuden kehittymiseen, on hyvä, jos mukana havainnoinnissa on ulkopuolinen, pedagoginen asiantuntija, joka tukee myös havainnoinnin jälkeistä reflektiota.⁴⁵

PEDAGOGINEN TIETOISUUS OPETTAJAN HYVINVOINNIN TUKIPILARINA

Pedagoginen tietoisuus kuvastaa osaltaan korkeakouluopettajan pedagogista osaamista. Siihen liittyy niin opiskelijan oppimisprosessin ymmärtäminen kuin kyky analysoida pedagogisten ratkaisujen merkitystä oppimisen ja opiskeluhyvinvoinnin tukemisessa. Siihen liittyy myös ymmärrys omasta opettajuudesta, käsitys omista korkeakouluopettamiseen ja -oppimiseen liittyvistä arvoista sekä ymmärrys omasta roolista opetus-oppimisympäristössä. Voidaan sanoa, että pedagoginen tietoisuus on yksi opetukseen liittyvän hyvinvoinnin keskeinen tukipilari.⁴⁶ Pedagogista tietoisuutta ja sitä kautta myös korkeakouluopettajien pedagogista hyvinvointia voidaan tukea monin eri tavoin, mutta keskiössä on erityisesti ymmärrys omasta opetuksesta ja oman opetuksen refleктоiminen. Näitä teemoja on tässä kirjassa käsitelty monesta eri näkökulmasta ja erilaisten harjoitteiden kautta. Toivommekin, että kirja tukee korkeakouluopettajien pedagogista tietoisuutta ja antaa lukijoilleen monipuolisesti eväitä pedagogisen hyvinvoinnin tueksi.

43 Gosling 2009.

44 Fletcher 2018.

45 Kanuka & Sadowski 2020.

46 Postareff ym. 2023; Virtanen & Parpala 2023.

LÄHTEET

- Arthur Jr, W., Tubré, T., Paul, D. S., & Edens, P. S. (2003). Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology*, 23(3), 275–285.
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4(4), 24–36.
- Aulls, M. (2004). Students' experiences with good and poor university courses. *Educational Research and Evaluation*, 10, 303–305.
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21.
- Biencinto, C., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P., & Torrecilla, S. (2021). Psychometric properties of the ProficiencyIn+ E rubric: Self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101040.
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605–608.
- Dundas, I., Binder, P. E., Hansen, T. G., & Stige, S. H. (2017). Does a short self-compassion intervention for students increase healthy self-regulation? A randomized control trial. *Scandinavian journal of psychology*, 58(5), 443–450.
- Cunningham-Nelson, S., Laundon, M., & Cathcart, A. (2021). Beyond satisfaction scores: visualising student comments for whole-of-course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 685–700.
- Egan, H., O'Hara, M., Cook, A., & Mantzios, M. (2022) Mindfulness, self-compassion, resiliency and wellbeing in higher education: a recipe to increase academic performance, *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 301–311.
- Erikson, M., Erikson, M. G., & Punzi, E. (2016). Student responses to a reflexive course evaluation. *Reflective Practice*, 17(6), 663–675.
- Fan, Y., Shepherd, L. J., Slavich, E., Waters, D., Stone, M., Abel, R., & Johnston, E. L. (2019). Gender and cultural bias in student evaluations: Why representation matters. *PLoS One*, 14(2), e0209749.
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51–64.
- Flodén, J. (2017). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054–1068.
- Gosling, D. (2009). A new approach to peer review of teaching. Teoksessa D. Gosling, & K. M. O'Connor (toim.), *Beyond the Peer Observation of Teaching* (s. 7–15). SEDA Publications.
- Hailikari, T., Virtanen, V., Vesalainen, M., & Postareff, L. (2022). Student perspectives on how different elements of constructive alignment support active learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(3), 217–231.
- Heffernan, T. (2022). Sexism, racism, prejudice, and bias: A literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 144–154.

- Ennen Huxmania puuttuu: Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Parpala, A. (2017). Measuring perceptions of the learning environment and approaches to learning: validation of the learn questionnaire. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 526-539.
- Huxham, M., Laybourn, P., Cairncross, S., Gray, M., Brown, N., Goldfinch, J., & Earl, S. (2008). Collecting student feedback: A comparison of questionnaire and other methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 675-686.
- Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434.
- Kanuka, H., & Sadowski, C. (2020). Reflective peer observations of university teaching: A Canadian case study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5), 11.
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. S. (2015). Testing two path models to explore relationships between students' experiences of the teaching-learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(1), 26-52.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. Kogan Page.
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322.
- Mälkki, K. (2019). Coming to grips with edge-emotions: The gateway to critical reflection and transformative learning. Teoksessa T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (toim.), *European Perspectives on Transformation Theory*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Myllykoski-Laine, S., Parpala, A., Hailikari, T., & Postareff, L. (2024). Using self-reflection to support higher education teaching. *Reflective Practice*, 25(5), 589-604.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity* 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. (2022). Self-compassion: theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193-218.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154.
- O'Keeffe, M., Crehan, M., Munro, M., Logan, A., Farrell, A. M., Clarke, E., Flood, M., Ward, M., Andreeva, T., Van Egeraati, C., Heaney, F., Curran, D., & Clinton, E. (2021). Exploring the role of peer observation of teaching in facilitating cross-institutional professional conversations about teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 26(3), 266-278.
- Parpala, A., & Hailikari, T. (2021). How Can Student Experience Be Used to Raise the Academic Standards of Teaching? Teoksessa M. Shah, J. T. E. Richardson, A. Pabel, & B. Oliver (toim.), *Assessing and Enhancing Student Experience in Higher Education* (s. 191-209). Palgrave Macmillan, Cham.

- Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowU Teach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 61–67.
- Pekkarinen, V., & Hirsto, L. (2017). University lecturers' experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 735–753.
- Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2023). The dimensions of approaches to teaching in higher education: a new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 1–23.
- Postareff, L., Lahdenperä, J., & Virtanen, V. (2021). The role of self-compassion in teachers' psychological well-being in face-to-face and online teaching during COVID-19. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(3), 13–27.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Swain, S.S. (1998). Studying teachers' transformations: Reflections as methodology. *The Clearing House*, 72(1), 28–34.
- Toubassi, D., Schenker, C., Roberts, M., & Forte, M. (2023). Professional identity formation: linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 28(1), 305–318.
- Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M., Hailikari, T., & Parpala, A. (2022). Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles. *Metacognition and Learning*, 18, 37–54.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.
- Virtanen, P., & Parpala, A. (2023). The role of teaching processes in turnover intentions, risk of burnout, and stress during COVID-19: A case study among Finnish University teacher educators. *Frontiers in Education*, 8.
- Wu, Q., Cao, H., & Du, H. (2023). Work stress, work-related rumination, and depressive symptoms in university teachers: buffering effect of self-compassion. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1557–1569.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465–484.

KIRJOITTAJAT

- Tutkimusprofessori **Johanna Annala**, FT, työskentelee Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Hänen tieteellinen kiinnostuksensa kohdistuu korkeakoulu- ja yliopisto-opetukseen, tietoon ja opetussuunnitelmaan yhteisön sosiaalisena toimintana, tulkintoina ja prosesseina korkeakoulutuksen muutoksissa
- HT **Eveliina Asikainen** toimii lehtorina Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän on työskennellyt yli 30 vuotta tehtävissä, jotka ovat liittyneet kestävä kehityksen edistämiseen oppilaitoksissa. Hän tutkii opettajien kestävyysosaamista ja kehittää kestävyysosaamisten opettamista.
- Dosentti **Henna Asikainen**, FT, työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän tutkii oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyksiä sekä hyvinvoinnin tukemista yliopistokontekstissa ja toimii tutkimusjohtajana Wells-hyvinvointitutkimusryhmässä Helsingin yliopistossa.
- KT **Mervi Friman** on työskennellyt Hämeen ammattikorkeakoulussa hallinnon, koulutuksen ja tutkimuksen tehtävissä. Hän tarkastelee tutkimuksissaan kestävä kehityksen asemoitumista ja ilmenemistä korkeakoulutuksessa sekä käytäntölähtöisen tutkimuksen problematiikkaa. Hän toimii Tiedepolitiikka-lehden päätoimittajana.
- Dosentti **Telle Hailikari**, KT, työskentelee tutkijayliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulun Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikön PedaWell tutkimusryhmässä. Hän tarkastelee tutkimuksissaan erityisesti korkeakouluoppimista ja -opetusta sekä hyvinvointia.
- Professori **Laura Hirsto**, KT, on kasvatustieteen professori ja toimii koulutuksesta vastaavana vararehtorina Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa kohteena ovat viime aikoina olleet erityisesti oppimisanalytiikan ja tekoälyn pedagogiset näkökulmat ja opetuksen pedagogiseen kehittämiseen liittyvät teemat.
- Professori **Heidi Hyytinen**, FT, johtaa yliopistopedagogiikan koulutusta ja tutkimusta Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa kohteena ovat erityisesti korkeakouluopiskelijoiden geneeriset taidot opintopolun eri vaiheissa sekä osaamisen arviointi.
- Tutkijayliopettaja **Jari Jussila**, TkT, toimii Design Factoryn johtajana Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hänen intohimonaan on järjestää monialaisia opiskelijaprojekteja, joissa ratkotaan työelämän ongelmia ja haasteita. Tutkimuksellisia mielenkiinnon kohteina ovat erityisesti innovaatiotoiminta ja yritysyeistytyö, uudistavuus sekä muotoilulähtöinen koulutus.
- Professori **Kalle Juuti**, KT, opettaa Helsingin yliopistossa yleistä ja aikuiskasvatustiedettä. Hänen alanaan on oppiminen koulun digitaalisissa ympäristöissä, ja hänen tutkimuksensa on tyypillisesti opettajien

- kanssa tehtävää uusien oppimisen ja opiskelun tilanteiden luomiseen ja tarkasteluun tähtäävää design-tutkimusta.
- Tutkijayliopettaja **Anne-Mari Järvenpää**, TkT, työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa. Hän yhdistää työssään älykkään kiertotalouden teemaan tutkimuksen, koulutuksen, innovaatiotoiminnan ja yritys yhteistyön.
- Dosentti **Nina Katajavuori**, FaT, työnohjaaja, ratkaisukeskeinen lyhytterapeutti, työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän tutkii opiskelijoiden hyvinvointia ja sen edistämistä yliopisto-opinnoissa sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opiskelun välisiä yhteyksiä. Hän toimii kehitysohjaajana Wells-hyvinvointiprojektissa.
- Katri Kleemola**, KT, työskentelee tutkijana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen tutkimuksensa keskittyy korkeakoulutukseen johtaviin koulutuksellisiin polkuihin ja korkeakouluopiskelijoiden geneerisiin taitoihin.
- Juulia Lahdenperä**, FT, työskentelee matemaattisten aineiden didaktiikan yliopistonlehtorina Turun yliopistossa. Hän tarkastelee tutkimuksissaan korkeakouluoppimista ja -opetusta erityisesti matemaattisten alojen näkökulmasta.
- Dosentti **Jyri Lindén**, KT, työskentelee yliopistonlehtorina ja koulutusvaradekaanina kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa Tampereen yliopistossa. Hän johtaa Higher Education in Transition -tutkimusryhmää ja hänen tutkimuksensa kohdistuu pedagogisen kehittämisen prosesseihin korkea-asteella.
- Professori **Mari Murtonen** johtaa UTUPEDA yliopistopedagogiikan keskusta Turun yliopistossa ja on kasvatustieteiden tiedekunnan koulutuksesta vastaava varadekaani. Hän toimii Yliopistopedagogiikka-lehden vastaavana päätoimittajana. Hänen tutkimuksensa keskittyy opettajien pedagogiseen osaamiseen ja opiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittymiseen.
- Korkeakoulupedagogiikan yliopettaja **Kimmo Mäki**, KTT, KL, työskentelee Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänen tutkimustyönsä keskittyy korkeakoulu yhteisöjen johtamiseen sekä henkilöstön pedagogisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden kysymyksiin. Lisäksi hän fasilitoi korkeakoulu yhteisöjä samoista teemoista.
- Susanna Niinistö-Sivuranta**, KT, on toiminut monipuolisesti korkeakoulutuksen johtotehtävissä sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulusektorilla. Hänen nykyinen tehtävänsä on Sivistysala ry:n toimitusjohtaja. Tutkimus- ja julkaisu toiminnan pääpaino on hänellä pedagogisen johtamisen ja kehittämisen teemoissa.
- Dosentti **Anna Parpala**, FT, työskentelee vanhempana yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän tarkastelee tutkimuksissaan erityisesti korkeakouluoppimista ja -opetusta, opetuksen laatua sekä pedagogista johtamista. Hän johtaa korkeakouluopettamisen ja hyvinvoinnin tutkimusryhmää Helsingin yliopistossa.
- Dosentti **Liisa Postareff**, KT, työskentelee johtajana Hämeen ammattikorkeakoulun Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikössä. Hän toimii PedaWell -tutkimusalueen vetäjänä ja tutkii

erityisesti korkeakouluopettajien opetusta ja pedagogista kehittymistä sekä opetuksen, oppimisen ja hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä.

Heta Rintala, FT, KM, toimii tutkijaliopettajana Hämeen ammattikorkeakoulussa HAMK Edu -tutkimusyksikössä. Hänen tutkimuksensa keskittyy työelämässä oppimiseen, jota hän tarkastelee tällä hetkellä erityisesti ammatillisten opettajien ja korkeakouluopettajien näkökulmasta.

Kristiina Räihä, KtM, TtM, työskentelee väitöskirjatutkijana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän tarkastelee tutkimuksessaan psykologisen joustavuuden, opiskelun, oppimisen ja hyvinvoinnin moninaista suhdetta.

Milla Räisänen, KT, työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän tarkastelee tutkimuksissaan erityisesti korkeakouluopiskelijoiden opiskelua ja oppimista, opettajien opetusprosesseja sekä opiskelijoiden ja opettajien hyvinvointia.

Sara Rönkkönen, FT työskentelee lehtorina Hämeen ammattikorkeakoulussa Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön PedaWell-tutkimusryhmässä. Hän keskittyy tutkimuksessaan erityisesti korkeakouluopiskelijoiden ja tutkijoiden akateemiseen hyvinvointiin.

Sanna-Maaria Siintoharju, KTM, toimii Design Factoryn lehtorina ja tutkijana Hämeen ammattikorkeakoulussa.

Professori **Erkko Sointu**, KT, työskentelee Itä-Suomen yliopistossa Kasvatustieteiden ja psykologian osastossa. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat erityispedagogiikkaan, opetusmenetelmien kehittämiseen ja oppimiseen.

Professori **Auli Toom**, FT, toimii Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksen johtajana sekä kasvatustieteellisen tiedekunnan varadekaanina. Hän on Suomalaisen Tiedeakatemian jäsen. Hänen pääasiallisia tutkimuskohteitaan ovat opettajankoulutus, opetus ja opettajan ammatillinen toimijuus.

Dosentti **Tarja Tuononen**, KT, työskentelee pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa. Hän tutkii erityisesti geneeristen taitojen ja metakognitiivisten taitojen oppimista ja opettamista sekä työelämään siirtymistä.

Dosentti **Jani Ursin**, KT, työskentelee erikoistutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Hän on keskittynyt korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen, akateemisen työn ja korkeakoulutuksessa tapahtuvien reformien tutkimiseen.

Professori **Teemu Valtonen**, KT, työskentelee Itä-Suomen yliopistossa, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa. Hänen tutkimusintressinsä kohdistuvat digitaalisen teknologian hyödyntämiseen opettamisen ja oppimisen tukena.

Yliopettaja **Olli Vesterinen**, KT, työskentelee Haaga-Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän koordinoi VE-RDI-tutkimusryhmää, joka toteuttaa ammatillisen toisen asteen koulutukseen keskittyvää TKI-toimintaa. Hänen kiinnostuksen kohteitaan ovat opettajan pedagoginen ajattelu, digipedagogiikka sekä tekoälyn hyödyntämisen eettiset näkökulmat.

KT, **Henna Vilppu** työskentelee yliopistotutkijana UTUPEDA yliopistopedagogiikan keskuksessa Turun yliopistossa. Hänen tutkimuksensa keskittyy korkeakouluoppimiseen ja -opettamiseen sekä opettajien ammatilliseen kehittymiseen.

Dosentti **Viivi Virtanen**, FT, työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa tutkijayliopettajana Korkeakoulupedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön PedaWell-tutkimusryhmässä. Hänen tutkimuksensa kohdistuu korkeakouluopetukseen ja -oppimiseen ja erityisesti akateemiseen hyvinvointiin.

Sanna Väisänen, KT, työskentelee yliopistopedagogiikan yliopistonlehtorina Itä-Suomen yliopistossa. Hänen tutkimuksensa keskittyy korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin, käänteiseen opetukseen, geneerisiin taitoihin ja oppimisanalytiikkaan.