



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

YLIOPISTO-OPETTAJUUS 2010-LUVUN SUOMESSA

Korkeakoulupoliittisten dokumenttien,
yliopistopedagogisten oppaiden ja
yliopistossa opettavien näkökulma

Reeta Lehto



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

YLIOPISTO-OPETTAJUUS 2010-LUVUN SUOMESSA

Korkeakoulupoliittisten dokumenttien,
yliopistopedagogisten oppaiden ja
yliopistossa opettavien näkökulma

Reeta Lehto

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelman (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori Arto Jauhiainen
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Emeritusprofessori Risto Rinne
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Dosentti Anne Laiho
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Tarkastajat

Dosentti Jani Ursin
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Dosentti Vesa Korhonen
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Dosentti Jani Ursin
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-9039-9 (Painettu)
ISBN 978-951-29-9040-5 (Sähköinen/PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama, Turku 2022

Omistettu Leolle, Maxille, Tomille ja Benille

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

REETA LEHTO: Yliopisto-opettajuus 2010-luvun Suomessa. Korkeakoulu-
poliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa
opettavien näkökulma

Väitöskirja, 208 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

Syyskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee suomalaista yliopisto-opettajuutta 2010-luvulla korkeakoulupoliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa opettavien näkökulmista. Tutkimuksen viitekehykset ovat yhteiskunnallis-historiallinen ja käsitteellinen. Ensin mainitun tehtävänä on paikantaa tutkimuskohde osana yliopistoinstituution ja korkeakoulupolitiikan kehityskulkuja. Jälkimmäinen viitekehys muodostuu keskeisistä yliopisto-opettajuutta määrittävistä teoreettisista käsitteistä. Näitä käsitteitä ovat opettajuuteen kohdistuvat odotukset, rooli, identifioituminen ja opettajuuden todellistuminen.

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, millaisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia 2010-luvulla on ilmennyt ja tarkastella, miten ne suhteutuvat niin toisiinsa kuin yliopistossa opettavien identifioimaan ja todellistuneeseen opettajuuteen. Tutkimuskysymyksiä on viisi: 1. Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa? 2. Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan yliopistopedagogisissa oppaissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa? 3. Miten kyselyvastaajat kuvaavat yliopisto-opettajuutta ja millaisia rooli-odotuksia siitä on tulkittavissa? 4. Millaiseen opettajuuteen kyselyvastaajat identifioivat? 5. Miten yliopistossa opettavat kuvaavat mahdollisuuksiaan ja olosuhteitaan itselleen mielekkään opettajuuden toteuttamiseen? Tutkimuksen aineisto muodostuu korkeakoulupoliittisista dokumenteista, yliopistopedagogisista oppaista ja yliopistossa opettaville suunnatusta kyselyaineistosta (n=150). Metodologisesti tutkimuksessa nojaututaan monimenetelmällisiin ja pluralistisiin lähtökohtiin. Aineistoja on analysoitu sekä määrällisen että laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Analyysin tuloksena muodostettiin erilaisia opettajuuden rooleja. Korkeakoulupoliittisen aineiston perusteella muodostuneet roolit ovat *Työelämäorientoitunut opettaja*, *Kansainväliseen toimintaan suuntautunut opettaja*, *Aktiivisena yhteistyökumppanina toimiva opettaja*, *Joustava ja ymmärtävä opettaja*, *Opetusta ja itseään kehittävää opettaja* ja *Digitaalisesti valveutunut ja aktiivinen opettaja*. Yliopistopedagogisten oppaiden analyysin perusteella muodostui neljä roolia: *Tietävä opettaja*, *Taitava opettaja*, *Itsenäinen opettaja* ja *Eettinen opettaja*. Kyselyaineiston pohjalta muodostetut roolit ovat: *Velvollisuudet hoitava opettaja*, *Kehittävä opettaja*,

Sosiaalisesti taitava opettaja, Tutkiva opettaja, Yhteistyötä tekevä opettaja, Opettaja tieteen edustajana ja Asiantuntijan mallia välittävä opettaja. Tutkimuksen keskeisten tulosten mukaan odotukset yliopisto-opettajuutta kohtaan saivat erilaisia painoituksia aineistoissa. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa korostui erityisesti yliopiston ulkopuoliseen yritysmaailmaan kytkeytyvä opettajuus, ja yliopistopedagogisissa oppaissa pedagogista tietoa hyödyntävän opettajan rooli. Kyselyaineistossa opettajuuden roolit olivat moninaisempia. Osa painotti opettajan roolia opetusvelvollisuuksien hoitajana, kun toisille tärkeää oli olla pedagogisesti tiedostava, kehittävä opettaja. Kyselyvastaajat identifioituivat vahvimmin tutkivan opettajan ja kehittävän opettajan rooleihin. Identifioitumisesta huolimatta rooliodotukset eivät aina todellistuneet käytännön työssä. Etenkin resurssit ja toisinaan myös yksiköiden käytännöt vaikuttivat siten, ettei opettaja voinut opettaa niin hyvin kuin haluaisi tai käyttää riittävästi aikaa opetuksen kehittämiseen. Opetuksen digitalisoitumista korostettiin korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa, mutta vastaajien puheessa sitä sivuttiin vain vähän. Tulevaisuudessa digitalisoitumisella tulee olemaan todennäköisesti yhä suurempi vaikutus yliopisto-opettajuuteen. Tutkimus- ja opetustehtävien välillä tunnistettiin jännitteitä, joissa näkyivät yliopistohistorialliset kerrostumat opettajan ja tutkijan roolien ja niihin liitettyjen erilaisten merkitysten välillä. 2010-luvulla yliopistopedagogisten opintojen merkitys on kasvanut ja niiden asema vakiintunut.

ASIASANAT: yliopisto-opettajuus, rooliodotus, identifioituminen, todellistuminen, opetustyö, korkeakoulupolitiikka

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

REETA LEHTO: University teacherhood in Finland in 2010s from three viewpoints: university policy documents, university pedagogical guidebooks and university teachers.

Doctoral Dissertation, 208 pp.

Doctoral Programme on Education Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

September 2022

ABSTRACT

The study deals with Finnish university teacherhood in the 2010s from the perspectives of higher education documentaries, university pedagogical guides, and teaching at the university. The reference frames of research are sociohistorical and conceptual. The role of the former is to locate the research object as part of the trajectories of the university institution and higher education policy. The other frame of reference consists of crucial theoretical concepts defining university teacherhood. These concepts include expectations, role, identification, and realization of teacherhood.

The study's main objective is to discover both what expectations of university teacherhood emerged in the 2010s and how these expectations relate to each other and the identified and real teacherhood. There are five research questions: 1. How is university teaching portrayed in political documentaries in the 2010s, and what role expectations are there to interpret from them? 2. How is university teaching described in university pedagogical guides in the 2010s, and what role expectations are there to interpret from them? 3. How do survey respondents describe university teaching, and what role expectations are interpretable from it? 4. What kind of teacherhood do survey respondents identify with? 5. How do university teachers describe their opportunities and circumstances for implementing meaningful teaching to themselves? The data for the study consists of higher education policy documents, university pedagogical guides, and survey data for students at the university (n=150). Methodologically, research relies on multimethod and pluralistic starting points. The datasets were analyzed using both quantitative and qualitative content analysis.

The analysis resulted in various teacher roles. Roles based on higher education policy material are *Working life oriented teacher*, *Internationally active teacher*, *Teacher as an active partner*, *Flexible and understanding teacher*, *Teacher engaged in developing teaching and self-improvement*, and *Digitally enlightened and active teacher*. Based on the analysis of university pedagogical guides, four roles consisted: *Knowledgeable teacher*, *Skilled teacher*, *Independent teacher*, and *Ethical teacher*. Based on the survey data, the roles are *Teacher dealing with responsibilities*, *Teacher as a developer*, *Socially Skilled teacher*, *Teacher as a researcher*,

Collaborating teacher, *Teacher as a science representative*, and *Teacher intermediating the expert model*. Key results of the study say that roles received different weightings in different datasets, but there were also similarities. In higher education policy documentaries, the role of teachers cooperating with the entrepreneurial world notably appeared. The emphasized role in the university pedagogical guides was a teacher using pedagogical knowledge. Finally, in the survey data, the roles ranged from teachers dealing with the responsibilities to pedagogically conscious developers. Respondents identified most strongly with the roles of the teacher as a researcher and teacher as a developer. Despite identification, role expectations did not always realize in practical work. Resources and sometimes practices in units contributed to the fact that, for example, one cannot teach as well as one would like or spend time developing teaching. Higher education policy documentaries highlighted the digitalization of teaching, but respondents rarely mentioned it. In the future, digitalization is likely to play an increasing role in university teaching. There were tensions between research and teaching, also showing the university's historical strata of the intertwining roles of teacher and researcher and the different meanings of the tasks. In the 2010s, the importance of university pedagogical studies increased, and their status became established.

KEYWORDS: university teaching, role expectation, identification, reality, teaching work, higher education policy

Kiitokset

Tämä väitöskirjaprosessi on ollut pitkä ja vaiherikas matka, joka on nyt päättymässä. Matka on ollut välillä kuoppainen, välillä loivaa alamäkeä ja suurimmaksi osaksi pitkän ja jyrkän rinteiden sinnikästä kapuamista. Matkan varrella polku on ristennyt monien ihmisten kanssa. Nyt on aika kiittää kaikkia, jotka ovat omalla tavallaan vaikuttaneet tämän työn valmistumiseen.

Ensimmäiseksi haluan kiittää ohjaajiani. Professori Arto Jauhiainen tuli tutuksi jo perusopintojeni aikana ja rohkaisi minua kokeilemaan siipiäni tutkimuksen parissa. Vaikka väitöskirjaprosessissani on ollut lukuisia vaiheita, olet koko matkan ollut kärsivällinen, myötätuntoinen, innostava ja valanut uskoa vaikeina hetkinä. Kiitos, kun jaksoit olla tukena koko pitkän matkan, pohtia kanssani tärkeitä kysymyksiä ja rohkaista miettimään valintojani kriittisesti. Dosentti Anne Laiho on myös kulkenut rinnalla koko väitösprosessin ajan. Kannustavat kommenttisi ja lämmin suhtautumisesi tutkimuksellisiin epäröinteihini ja väitöskirjaprosessin aikana tapahtuneisiin elämänmuutoksiini olivat tärkeitä. Tarkat kommenttisi auttoivat jaksamaan erityisesti työn loppuvaiheessa. Emeritusprofessori Risto Rinnettä haluan kiittää siitä, että pääsin aikanaan mukaan tutkimusprojektiin, joka johdatti minut yliopistotyön aiheen pariin. Kiitos luottamuksesta ja yhteistyöstä niinä vuosina, kun toimin laitoksella tohtorikoulutettavana. Kiitos kommentteistasi työtäni kohtaan.

Seuraavaksi haluan kiittää esitarkastajiani dosentti Jani Ursinia Jyväskylän yliopistosta ja dosentti Vesa Korhosta Tampereen yliopistosta. Tarkkanäköiset ja kriittiset kommenttinne auttoivat näkemään puutteet, joille olin jo sokeutunut, ja viimeistelemään työni. Olen hyvin kiitollinen yksityiskohtaisista huomioistanne ja eteenpäin vievistä ja rakentavista ehdotuksista ja arvostan tekemäänne työtä suuresti. Kiitos Jani Ursinille myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Väitöskirjaprosessini alkuvaiheessa työskentelin Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella, jossa tutustuin mahtaviin työkavereihin. Erityiskiitos ystävälleni, opiskelijakaverilleni ja entiselle kollegalleni Suvi Jokilalle, jonka olen tuntenut perusopintojeni ensimmäisestä päivästä lähtien. En olisi todennäköisesti saanut tätä työtä valmiiksi ilman sinua. Joka hetki, kun olin valmis jättämään polun taivaltamisen kesken ja tilaamaan taksin kotiin, onnistuit jotenkin kiskomaan minut takaisin polulle ja loit uskoa myös epätoivon hetkinä. Intosi tutkimuksen tekemiseen ja

kriittinen lähestymistapasi on inspiroivaa. Haluan kiittää myös Annukka Jauhiaista innostavista keskusteluista, tieteellisen esimerkin tarjoamisesta ja positiivisesta suhtautumisestasi. Nuorelle tutkijalle oli ilo ja kunnia päästä mukaan yhteisiin tutkimus- ja artikkeliprojekteihin ja seminaarimatkoille. Kiitos myös Virve Murto kaikesta vertaistuesta pitkän matkan aikana. Yhdessä saimme huomata, miten tohtorinkoulutus muuttui hyvin erilaiseksi väitöskirjaprosessiemme kuluessa. Kiitos Virve, että olet aina valmis auttamaan, tukemaan ja kannustamaan. Haluan lämpimästi kiittää Kallio Filippouta, jonka kanssa sain kunnian työskennellä niin yliopistolla kuin sen ulkopuolellakin. Kannustavat kommentit, positiivinen ajattelusi ja tutkimukselliset taitosi innostivat minua saattamaan työni loppuun.

Väitöskirjaprosessini aikana tutustuin Kaisa Hytöseen ja Jenni Kankaanpäähän, joita haluan kiittää ystävydestä, vertaistuesta ja iloisista yhteisistä hetkistä. Haluan kiittää Anu Warinowskia kannustamisesta ja avusta väitöskirjaprosessini aikana. Olet aina ollut valmis auttamaan, kun olen tarvinnut apua, milloin missäkin tutkimuksen vaiheessa. Haluan kiittää myös kaikkia Korkeakoulututkimuksen tutkimusryhmään kuuluvia jäseniä tekstieni kommentoimisesta ja tärkeistä keskusteluista. Kiitos kaikille, joiden kanssa tein yhteistyötä, jaoin kokemuksia tai vietin aikaa lounaalla ja kahvilla kasvatustieteiden laitoksella: Anna-Kaisa Berisha, Raakel Plamper, Hanna Laalo, Nina Haltia, Hanna Nori, Marja Peura, Heikki Kinnari, Marko Lähteenmäki, Jenni Tikkanen, Kristiina Ojala, Elizabeth Eta, Sonia Lempinen, Marja-Liisa Mäkelä, Markku Vanttaja, Piia Seppänen, Tiina Tuijula, Mirka Mäkinen-Streng, Tuuli Kaunisto ja kaikki muut, joiden kanssa tiemme ovat ristenneet. Sanna Niukkoa ja Anne Niemimäkeä haluan kiittää avusta väitöskirjaprosessin käytännön asioissa ja lämpimästä ja kannustavasta suhtautumisesta työhöni. Kiitos myös KEVEKO-tohtoriohjelmalle.

Väitöskirjaprosessini aikana ehdin työskennellä myös Turun yliopiston Hyvinvointipalveluissa opiskelijoiden hyvinvointia tukevassa OHO!-hankkeessa. Hyvinvointipalveluissa viettämäni aika oli arvokasta tutkimukseni kannalta, sillä se monipuolisti näkemystäni tutkimusaiheestani, korkeakoulutuksen kentästä, ja yliopistopedagogiikasta. Haluan kiittää kaikkia silloisia Hyvinvointipalvelujen työntekijöitä kannustuksesta ja lämpimästä suhtautumisesta väitöskirjatyöhöni. Kiitos erityisesti hanketyön arjen kanssani jakaneet Essi Huuhka, Paula Pietilä, Satu Laitinen, Heli Antila ja Sari Hanska yhteistyöstä ja arvokkaista keskusteluista.

Väitöskirjaprosessini loppuvaiheessa erkanin yliopiston työyhteisöstä yksityisen sektorin palvelukseen. Tämä vaihe toi jälleen uusia värejä ja ajatuksia tutkimukseeni. Haluan kiittää kaikkia BeanBakers oy:n työntekijöitä yhteisistä hetkistä. Kiitos erityisesti mahdollisuudesta tarkastella tutkimukseni aihetta hyvin käytännönläheisessä ympäristössä ja kehittää siitä syntyneitä ideoita eteenpäin.

Kiitos kuuluu myös ystäväilleni, joille väitöskirjaprosessini on näyttäytynyt kenties melkoisena puurtamisena. Kiitos kannustuksesta ja siitä, että saitte minut

ajattelemaan myös kaikkea muuta elämässä tärkeää. Kiitos erityisesti Viiville, Anulle ja Anninalle, jotka ovat kulkeneet rinnalla jo kouluajoista lähtien. Lisäksi haluan kiittää ystäviä, joihin olen tutustunut lasten myötä tai muutettuamme Ruskolle. Kiitos Linda, Sonja, Jenna, Utu ja muut, joiden kanssa olen saanut jakaa lapsiperhearjen kokemuksia. Kiitos myös sukulaisille tuesta ja kannustuksesta. Elsa ja Irma, kiitos avusta lastenhoidossa.

Iso kiitos kuuluu perheelleni, joka on jaksanut väitöskirjaprosessini aikana rinnallani vaikeinakin hetkinä. Kiitos appivanhemmilleni Merjalle ja Ilpolle avusta ja tuesta kaikessa. Kiitos siskoilleni Irinalle ja Miralle perheineen kannustuksesta. Kiitos vanhemmilleni Eilalle ja Taunolle tuesta ja avusta kaikessa mahdollisessa etenkin lasten kanssa. Apunne on ollut korvaamatonta. Kiitos miehelleni Peterille siitä, että olet jaksanut kaikki nämä vuodet rinnallani. Kiitos ymmärryksestäsi ja tuestasi hetkinä, jolloin on tuntunut toivottomalta, ahdistavalta ja raskaalta. Olemme kokeneet yhdessä paljon, kiitos kun jaat arjen iloineen ja suruineen kanssani. Väitöskirjamatani varrella on tullut esiin kaikenlaisia muuttujia, kuten neljä pientä poikaa. Kiitos rakkaat Leo, Max, Tom ja Ben siitä, että haastatte minua päivittäin nauttimaan hetkestä, iloitsemaan itsestäänselvyyksistä ja ratkaisemaan niin isoja kuin pieniäkin arjen haasteita. Äidin väitöskirja on nyt valmis, hurraa!

Ruskolla 15. lokakuuta 2022

Reeta Lehto

Sisällys

Kiitokset	8
1 Johdanto	15
2 Yliopisto-opettajuuden yhteiskunnallis-historiallinen viitekehys	22
2.1 Yliopisto-opettajuuteen liittyvät tehtävät.....	24
2.2 Yliopisto-opetuksen tavoitteiden kehitys.....	27
2.3 Yliopiston opetusmenetelmien kehittyminen.....	30
2.4 Yliopistopedagogiikan kehitys Suomessa.....	32
2.5 Yliopisto-opettajuuden historialliset kerrostumat.....	35
3 Yliopisto-opettajuuden käsitteellinen viitekehys	37
3.1 Opettajuuden ulkoiset odotukset.....	40
3.2 Opettajuuden sisäiset odotukset ja identifioituminen.....	43
3.3 Todellistunut opettajuus.....	47
4 Tutkimuksen toteutus	52
4.1 Tutkimusasetelma.....	52
4.2 Aineistot.....	55
4.3 Metodologiset lähtökohdat ja analyysimenetelmät.....	63
5 Odotukset yliopisto-opettajuudesta korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa	73
5.1 Korkeakoulutuksen tavoitteet ja korostukset dokumenteissa.....	73
5.2 Tehtäviin kohdistuvat odotukset: mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä.....	80
5.3 Sisältöihin kohdistuvat odotukset: mitä tulisi opettaa.....	83
5.4 Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset poliittisissa dokumenteissa.....	84
5.5 Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset poliittisissa dokumenteissa.....	86
6 Odotukset yliopisto-opettajuudesta yliopistopedagogisissa oppaissa	90
6.1 Odotukset tiedosta.....	90
6.2 Odotukset taidoista.....	92
6.3 Odotukset itsenäisyydestä.....	100

6.4	Odotukset eettisyydestä.....	101
6.5	Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset pedagogisissa oppaissa	102
7	Yliopistossa opettavien odotukset, identifioituminen ja yliopisto-opettajuuden todellistuminen.....	106
7.1	Yliopistossa opettavien oletukset yliopisto-opettajuudesta ...	106
7.2	Yliopisto-opettajuuteen identifioituminen	119
7.3	Yliopisto-opettajuuden todellistuminen	131
8	Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta.....	148
8.1	Yliopisto-opettajuuteen kohdistuvien odotusten suhteutuminen toisiinsa.....	148
8.2	Rooleihin identifioituminen ja opettajuuden todellistuminen ..	153
8.3	Pohdintaa 2010-luvun yliopisto-opettajuudesta	158
8.4	Tutkimuksen reflektointia.....	171
8.5	Jatkotutkimusaiheet	176
	Lähteet.....	180
	Liitteet.....	195
	Liite 1. Kyselylomake	195
	Liite 2. Kyselylomakkeen tietosuojailmoitus.....	205
	Liite 3. Yksittäiset maininnat itselle mieluisimmista opetusmetodeista ja -muodoista	207
	Liite 4. Työn olosuhteita kuvaavien väittämien jakaumat kaikkien vastausvaihtoehtojen suhteen.....	208

Kuviot

Kuvio 1.	Yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilökunnan määrät vuosittain tutkijanuravaiheen mukaan ryhmiteltynä vuosina 2010–2019 (lähde: Vipunen 2019).....	18
Kuvio 2.	Yliopisto-opettajuuden käsitteellinen viitekehys ja rajaus.....	50
Kuvio 3.	Vastausten jakautuminen, kun pyydettiin ilmoittamaan työtehtävien jakautuminen prosentteina ideaalitulanteessa.	124
Kuvio 4.	Vastaajille mieluisimmat opetusmenetelmät ja -muodot. ...	125
Kuvio 5.	Työtehtävien jakautuminen ideaalitulanteessa ja todellisuudessa neliportaisella asteikolla.....	132
Kuvio 6.	Jos kohtaat aikapulaa, mistä työtehtävistä tyypillisesti tingit ensimmäiseksi?.....	138
Kuvio 7.	Työn olosuhteita kuvaavien väittämien jakaumat täysin ja osittain samaa mieltä -osuuksien suhteen.....	144

Taulukot

Taulukko 1.	Tutkimusasetelma.....	54
Taulukko 2.	Lista analysoiduista dokumenteista.....	56
Taulukko 3.	Kyselyyn vastanneet taustamuuttujittain (lihavoituna suurimmat ryhmät).....	60
Taulukko 4.	Vastaajien pedagogisten opintojen suorittaminen.	60
Taulukko 5.	Yliopistossa opettavien subjektiivista kuvaa yliopisto-opettajuudesta tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.	61
Taulukko 6.	Yliopistossa opettavien identifioitumista tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.	61
Taulukko 7.	Opettajuuden mahdollisuuksia ja olosuhteita tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.	62
Taulukko 8.	Tärkeäkoulutukselle asetetut tavoitteet ja niistä tiivistetyt teemat.	74
Taulukko 9.	Yliopistossa opettavan (opetus)tehtäviin kohdistuvat odotukset.	81
Taulukko 10.	Yliopistossa opettavan opetuksen sisältöihin kohdistuvat odotukset.	83
Taulukko 11.	Yliopistossa opettavan opetusmenetelmiin kohdistuvat odotukset.....	85
Taulukko 12.	Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset ministeriön dokumenteissa 2010-luvulla.	87
Taulukko 13.	Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset yliopistopedagogisissa oppaissa.....	103
Taulukko 14.	Mitä tehtäviä yliopistossa opettavan työhön tulisi sisältyä.	107
Taulukko 15.	Mitä valmiuksia yliopistokoulutuksen tulisi oman alan asiantuntijuuden lisäksi antaa.	113
Taulukko 16.	Avovastausten perusteella muodostetut yliopisto-opettajuuden rooliodotukset.....	118

Taulukko 17.	Avovastauksissa esiintyvät mielekkäimmiksi koetut tehtävät ja niiden määrällinen jakautuminen.	121
Taulukko 18.	Työtehtävien arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus ideaalitalanteessa.	122
Taulukko 19.	Työtehtävien arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus ideaalitalanteessa ja todellisuudessa.	132
Taulukko 20.	Mitä yliopistossa opettavan tehtäviin tulisi sisältyä ja mitä tehtäviä sisältyy oikeasti.	134
Taulukko 21.	Aineistojen perusteella muodostetut opettajuuden roolit ja niiden yhteydet.	149
Taulukko 22.	Aineistoista muodostetut yliopisto-opettajuuden roolit ja niiden suhteutuminen identifioitumiseen ja todellistumiseen.	156

1 Johdanto

Tämä väitöskirjatutkimus käsittelee yliopisto-opettajuutta. Tarkastelen opettajuutta tutkimuksessa korkeakoulupoliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa opettavien näkökulmista. Tavoitteena on tutkia, millaisia työtä määrittäviä odotuksia yliopisto-opettajuuteen kohdistuu ja millaisia opettajuuden rooleja niistä muodostuu. Lisäksi tutkin, mikä opettajille on yliopisto-opettajuudessa merkityksellistä eli millaiseen opettajuuteen he identifioituvat ja miten erilaiset odotukset todellistuvat työssä. Tarkastelen yliopisto-opettajuutta sekä yhteiskunnallis-historiallisessa että käsitteellisessä viitekehyksessä.

Tutkimukseni alkuvaiheessa akateeminen työ laajana kenttänä kiinnosti minua. Erityisesti akateemiseen työhön liittyvä jännite tutkimus- ja opetustyön välillä herätti kysymyksiä. Aiemmat tutkimukset olivat osoittaneet, että opetuspainotteisissa tehtävissä työskentelevät akateemiset kokivat oman työnsä jossain määrin eri tavoin kuin muut henkilöstöryhmät yliopistossa. Esimerkiksi Valta-tutkimuksessamme (Rinne, Jauhiainen, Simola, Lehto, Jauhiainen & Laiho 2012) heidän suhtautumisansa erosi useassa kohdassa muun henkilöstön näkemyksistä, kun tarkasteltiin vaikkapa omassa työssä arvostettavia asioita tai työn reunaehtoja. Tästä heräsi kiinnostus akateemista opettajuutta kohtaan.

Kun aloitin väitöskirjatutkimuksen 2010-luvun alussa, tutkimuskirjallisuus yliopisto-opettajuudesta vaikutti vähäiseltä ja kapeasti rajatulta. Erityisesti suomalaisessa kontekstissa sellaista tutkimusta yliopisto-opettajuudesta, joka olisi keskittynyt käsitteelliselle tasolle tai laajempaan yhteiskunnalliseen ja historialliseen näkökulmaan, oli niukasti. Ylipäättään opettajuuteen liittyvä tutkimus painottui enemmän psykologisiin ja pedagogisiin näkökulmiin, vaikka joukossa oli myös tutkimuksia, joissa lähestymistapa oli yhteiskunnallisempi (ks. esim. Linden 2010, 2002; Luukkainen 2004; Tiilikkala 2004; Simola 1995; Rinne & Jauhiainen 1988; Rinne 1986). Opettajuutta laajempi ja tavanomaisempi lähestymistapa yliopistotutkimuksessa onkin ollut akateemisen työn tutkimus. Näissä tutkimuksissa opettajuuden näkökulmaa tarkastellaan osana akateemista työtä ja opettajuus teoreettisena ja empiirisesti tarkasteltuna käsitteenä jää vähemmälle huomiolle (ks. myös van Lankveld ym. 2017, 326). Viimeisen kymmenen vuoden aikana opettajuuden näkökulma akateemisen työn tutkimuksessa on kuitenkin saanut kasvavaa huomiota, ja näkökulmat

opettajuuden tarkasteluun ovat monipuolistuneet (van Lankveld ym. 2017; Pifer & Baker 2013).

Tutkimukseni tarkempien tavoitteiden määrittäminen lähti liikkeelle tutkimusprosessin alkuvaiheen havainnoista, että yliopisto-opettajuutta käsitteellistäviä tutkimuksia oli suhteellisen vähän. Syntyi halu ymmärtää paremmin yliopisto-opettajuutta ja sitä määrittäviä tekijöitä. Tutkimusprosessin edetessä yliopisto-opettajuuteen ja akateemiseen työhön kohdistuvan tutkimuksen määrä kasvoi. Erityisesti identiteettiin ja identifiointumiseen liittyvät akateemisen työn tutkimukset herättivät kiinnostuksen, sillä niissä korostettiin näiden ilmiöiden prosessimaista luonnetta ja moniulotteisuutta (ks. esim. Pifer & Baker 2013). Tutkimuksen perimmäiseksi tavoitteeksi muodostui opettajuuteen kohdistuvien eri tahojen odotusten ymmärtäminen ja se, miten merkitykselliseksi ja mahdolliseksi ne koetaan. Näihin tavoitteisiin pyrin käyttämällä erilaisia aineistoja. Keskeisiä teoreettisia käsitteitä tutkimuksessa ovat rooli-odotusten, roolin, identifiointumisen ja todellistumisen käsitteet ja niiden suhteutuminen toisiinsa. Tutkimus linkittyy näiden käsitteiden kautta tutkimusperinteisiin, joissa tutkimuksen kohteena on akateeminen identiteetti ja professionalismi (ks. esim. Evans 2014, 2008; Harré 1983). Tutkimuksen näkökulma on rajattu 2010-lukuun. Yhteiskunnallis-historiallisen viitekehyksen avulla tavoitteena on muodostaa ymmärrys siitä, millaisia historiallisia kerrostumia yliopisto-opettajuuteen 2010-luvulla liittyy.

Suomessa opettajuuden tutkimus on keskittynyt etenkin ennen 2010-lukua enimmäkseen muille kouluasteille kuin yliopistoon (ks. esim. Säntti 2007; Nummenmaa & Välijärvi 2006; Lapinoja 2006; Sallila & Malinen 2002; Luukkainen 2000; Sahlberg 1996). Tätä selittää osittain yliopisto-opettajuuteen liittyvät erityispiirteet ja moninaisuus, jotka erottavat sen muiden asteiden opettajuudesta.

Ensimmäinen erityispiirre liittyy siihen, että ainoana opettajakuntana yliopistossa opettavilta ei perinteisesti ole vaadittu pedagogisia opintoja (Korhonen & Törmä 2011). Yliopistopedagogisen koulutuksen yleistyessä viime vuosina tämä on alkanut kuitenkin muuttua ja yliopistopedagogisia opintoja on alettu edellyttää erityisesti opetuspainotteisiin tehtäviin hakeutuville (ks. esim. JY 2018; OY 2018). Myös ministeriötasolla korkeakoulujen henkilöstön pedagogiseen osaamiseen on kiinnitetty viime vuosina kasvavaa huomiota. Opetus- ja kulttuuriministeriön visio 2030 -työryhmien muistioissa kuvataan ehdotus korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelmaksi vuosille 2019-2024. Siinä pedagogisen kehittämisen tavoitteeksi on kirjattu, että vakituisissa opetuspainotteisissa tehtävissä toimivilla henkilöillä olisi korkeakoulupedagogisia, opintojen ohjauksen ja hyvinvointiosaamisen opintoja vähintään 25 opintopisteen verran. (OKM2019b, 35.)

Toinen erityispiirre on, että yliopistossa opettavat ovat nykypäivänä myös hyvin heterogeeninen joukko, jossa opettaa voi yhtä hyvin aloitteleva tutkija kuin professorikin. Opetusmäärä voi vaihdella useista tunneista päivässä muutamaan tuntiin

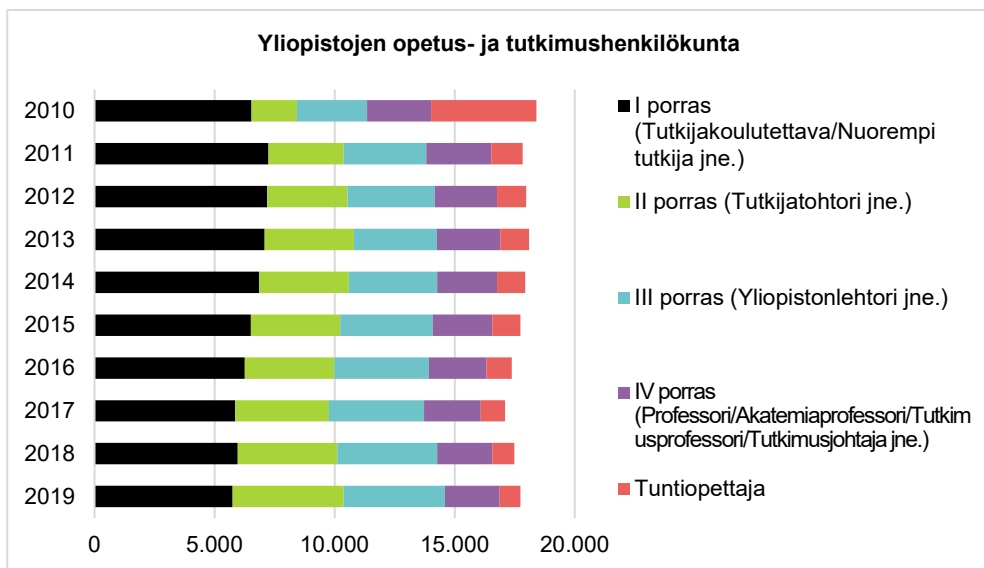
lukuvuodessa. Lisäksi yliopistossa opettavat ovat keskenään hyvin erilaisissa asemissa: osa työskentelee tiedeyhteisön huippupaikoilla toisten kamppaillessa tiedeyhteisön jäsenyydestä (ks. myös Korhonen & Törmä 2011). Yliopistossa opettavat eivät välttämättä ole hakeutuneet opettajan tehtävään, joten opettajan työhön voi yliopistossa myös tahtomattaan ajautua (Rinne ym. 2012; Kari & Heikkinen 2001, 47; Syörinki 1992). Myös tieteenaloilla ja tutkimussuuntauksilla on perinteisesti vahva merkitys opettajuuden määrittymisessä (Ylijoki 1998). Korkein tämänhetkinen akateeminen positio on professori. Professorit nousivat vähitellen keskiajan lopulla merkityksellisimmäksi opettajaryhmäksi yliopistoissa. Yliopistojen muu opettajakunta muotoutui vähitellen ja eriytyi kattamaan apulaiset, lehtorit, dosentit ja assistentit, joista on syntynyt nykyinen yliopistossa opettavien laaja nimikkeistö¹. (Autio 2008; Laaksonen 2006, 54; Vandermeersch 1996, 213, 252; Verger 1992, 144–150; KAY 1828; TA 1655.) Yliopisto-opettajien nimikkeet ovat vaihdelleet yliopistoitain viimeisinä vuosikymmeninä, mutta pyrkimyksenä etenkin viimeisen kymmenen vuoden aikana on ollut yhtenäisyys nimikehierarkiassa². Nimikkeistöä on pohdittu lähinnä ammattiliittojen ja yksittäisten yliopistojen toimesta³. Opettajajoukon heterogeenisyys omalta osaltaan lisää erilaisten roolien välisiä jännitteitä. 2010-luvulla Suomen yliopistoissa yleistyi myös professorien pätevytymispolku tenure track -

¹ Turun akatemian aikaan käytössä oli professorin, apulaisen, ylimääräisen professorin ja dosentin nimikkeet (Joutsivuo 2010, 142; Autio 2008; Laaksonen 2006, 54; Vandermeersch 1996, 213, 252; Klinge 1987, 511–513; TA 1655). Lehtoreita oli yliopistossa 1800-luvulta lähtien, mutta pääasiassa kieltenlehtoreina. Harjoitusmestareiksi kutsuttiin käytännöllisiä aineita opettavia (KAY 1828). 1900-luvun alussa luotiin assistenttiniimike (Pekkola 2014, 26). Massoitumisen myötä muodostui uusia opettajaryhmiä ja tuli henkilökuntaa, joka työskenteli pelkästään tutkimustehtävissä tai tuki- ja hallinnollisissa tehtävissä. Apulainen- nimitys muutettiin apulaisprofessoriksi vuonna 1949. 1990-luvun alussa apulaisprofessorin nimike poistettiin, mutta tenure track -polun myötä on jälleen käytössä.

² Neliportaisessa uramallissa professori sijoittuu mallin ylimmälle portaalle. Yliopistonlehtorin kolmannelle portaalle sijoittuva nimike on käytössä laajasti ja useissa yliopistoissa rinnasteinen yliopistotutkijan nimikkeeseen kanssa. Lääketieteellistä koulutusta antavissa yliopistoissa on myös kliinisiä opettajia. Tutkijatohtori on toiselle portaalle sijoittuva tehtävä, johon liittyy opetustehtäviä ja se on käytössä useimmissa yliopistoissa. Yliopisto-opettaja on toiselle portaalle sijoittuva yleensä hyvin opetuspainotteiseksi määritelty tehtävä. Väitöskirjaa tekevät sijoittuvat ensimmäiselle portaalle ja työskentelevät yleisimmin nimikkeellä tohtorikoulutettava. Yliopistokohtaisesti on käytössä myös joitain muita nimikkeitä, kuten erikoistutkija Turun yliopistossa. (TY 2018; HY 2018; JY 2018, TAY 2018; Itä-Suomi 2018; VY 2018; Aalto 2018; Taideyliopisto 2018; OY 2018; Lappi 2018.)

³ Vaihtoehtoisia uramalleja ja esimerkiksi opetustehtävissä toimivien omia uramalleja on ehdotettu jonkin verran viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vuonna 2017 YLL ja OAJ toivat esiin tarpeen omasta urapolusta yliopistojen opetustehtävissä toimiville ja loivat tähän oman ehdotuksensa. Lisäksi Professoriliitto kokosi reilun vakinaistamispolun kriteerit suitsimaan kirjavia tenure track -käytäntöjä vuonna 2018.

malli, jossa edetään tasoittain. Professoriksi hakeutuvat nimitetään ensin määräaikaikaisiksi apulaisprofessoreiksi ja lopulta erilaisten arviointimenettelyjen kautta toistaiseksi voimassa olevaan professorin tehtävään. (Pietilä 2018.) Myös erillisiä yliopiston opetustehtävien uramalleja on otettu 2010-luvulla käyttöön esimerkiksi Aalto-yliopistossa ja Itä-Suomen yliopistossa, joissa yliopistonlehtorin nimikkeen jälkeen on luotu vanhemman yliopistonlehtorin nimike (Tamminen 2022). Kuviossa 1. on kuvattuna yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunta vuosittain jaoteltuna uravaiheen mukaisesti portaisiin vuosina 2010–2019. Kuviosta nähdään, että toiselle uraportaalille kuuluvien määrä on kasvanut ja vastaavasti tuntiopettajien määrä vähentynyt kymmenen vuoden tarkastelujaksolla.



Kuvio 1. Yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilökunnan määrät vuosittain tutkijanuravaiheen mukaan ryhmiteltynä vuosina 2010–2019 (lähde: Vipunen 2019).

Kolmanneksi yliopistossa opettavien työhön on 1800-luvulta lähtien kuulunut kiinteästi tutkimustyö ja viime vuosina yhä enemmän myös muita tehtäviä. Tämä rooli-dotusten pirstaloituminen voi aiheuttaa haasteita opetustyöhön identifiointiin, mitä on aiemmissa tutkimuksissa todennettu sekä opettajien itsensä että opiskelijoiden kokemana (Lehto, Huhta & Huuhka 2019; Rinne ym. 2012; Korhonen & Törmä 2011; Delanty 2008; Taylor 2008; Anderson 2006). Tutkimukset ovat osoittaneet, että perinteinen jako opetukseen ja tutkimukseen tuottaa yliopistossa opettavien työhön jännitteisyyttä etenkin silloin, kun resursseja on niukasti molempien hoitamiseen (Korhonen & Törmä 2011, 157; Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006; Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005; Ursin & Paloniemi 2005, 45; Ylijoki 1998). Yliopistotyön

monirootaisuuden vuoksi tutkimus akateemisista työntekijöistä ei ole keskittynyt niinkään opettajuuteen vaan akateemiseen työhön kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa haluan kuitenkin keskittyä nimenomaan siihen, mitä opettajuus on yliopisto-kontekstissa.

Aikaisemmassa suomalaisessa yliopisto-opettajuuteen liittyvässä tutkimuksessa on analysoitu muun muassa yliopistossa opettavien ammatillista kehittymistä (Ursin ym. 2020), johon liittyy myös laajempi akateemisen profession tutkimus (Aarrevaara & Pekkola 2010) ja tutkimus, joka keskittyy opettajuuteen yliopistokontekstissa (Maunumäki 2021; Arvaja 2018; Korhonen & Törmä 2011). Elina Riivari ym. (2020) ovat tutkineet akateemisen työn mielekkyyttä. Myös yliopistopedagoginen kirjallisuus on laajentunut 2010-luvulla. Yliopistopedagogisissa opinnoissa paljon käytetyn Yliopisto-opettajan käsikirjan (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009) rinnalle ovat 2010-luvun loppupuolella ilmestyneet muun muassa teokset Korkein opetus (Himanka 2018) ja toimitettu teos Opettajana yliopistolla (Murtonen 2017). Lisäksi kirjallisuudessa on käsitelty jonkin verran yliopistossa opettavien arkea muuttuneen yliopistotyön näkökulmasta (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2020; Kallio & Kallio 2014; Karlsson-Fält 2010; Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006).

Muuttuneen yliopistotyön konteksti on ollut myös kansainvälisissä akateemista työtä käsittelevissä tutkimuksissa usein lähtökohtana (ks. esim. O’Leary & Cui 2020; Williamson, Bayne & Shay 2020; Delanty 2008; Taylor 2008; Anderson 2006; Harman 2006; Henkel 2005a, 2005b; Bryson 2004; Chandler, Barry & Clark 2002; Deem 2001; Marginson 2000; Trowler 1998). Tiivistetysti tätä kontekstia voidaan kuvata erityisesti tiettyinä, 1990-luvulta yleistyneinä muuttuneina käytänteinä sekä laajempina rakenteellisina, hallinnollisina, taloudellisina ja kulttuurisina muutoksina erityisesti länsimaisessa korkeakoulupolitiikassa. Näitä ilmiöitä ovat muun muassa korkeakoulupolitiikan tulostavasta korostavasta ohjauksen ja hallinnan muodot ja lisääntyneet tehokkuuden, kilpailun, innovatiivisuuden, tuloksellisuuden ja markkinoinnituksen vaatimukset (ks. esim. Ball 2003; Slaughter & Leslie 1997; Clark 1998). Yliopistojen arjessa käytäntöjen on tämän myötä koettu muuttuneen enemmän yritysmaailmaa kuin perinteistä akateemista yhteisöä muistuttaviksi. Esimerkkinä tästä ovat Suomen kontekstissa muun muassa 2000-luvun alkupuolella käyttöön otettu tulospalkkausjärjestelmä ja vuonna 2009 hyväksytyn yliopistolain mukanaan tuoma uudenlainen juridinen asema ja henkilöstön virkasuhteiden muuttuminen työsuhteiksi (ks. esim. Jauhiainen ym. 2012, 2015).

Kun tarkastellaan yliopistotyön muutosta, liitetään se usein myös erilaisten yliopistoideaalien kontekstiin. Silloin muutosten myötä syntyneitä ideoita verrataan perinteiseen sivistysyliopiston ideaaliin, jolla viitataan muun muassa 1800-luvun saksalaiseen yliopistotraditioon. Tässä traditiossa kenties näkyvin vaikutushahmo oli Wilhelm von Humboldt. Saksalaisen sivistysajattelun keskiössä oli tieteen itseisarvo ja riippumattomuus ulkoisista auktoriteeteista sekä kriittisyyden korostaminen.

Muuttuneen yliopistotyön kontekstin tutkimukset ovat osoittaneet, että kun markkinamuotoinen yliopistoideaali kohtaa perinteisen sivistysyliopistoideaalin, syntyy jännitteitä, jossa akateemisten toimijoiden rooleja määritellään uudelleen ja osa sioutuu uusiin rooleihin paremmin kuin toiset. Myös oma lähiyhteisö ja tieteenala määrittää sitä, miten toimijat asemoituvat yliopistossa, joka toimii aiempaa enemmän markkinamuotoisten periaatteiden mukaisesti. (Rinne ym. 2012, ks. myös Maunumäki 2021, 20–21.)

Yliopistopolitiikan muutoksen kontekstiin liittyvää yliopistotyön tutkimusta on tehty erityisen paljon anglosaksisissa maissa (ks. esim. O’Leary & Ciu 2020; Bosanquet, Mantai & Fredericks 2020; Anderson 2006; Harman 2006; Bryson 2004; Bellamy, Morley & Watty 2003; Chandler, Barry & Clark 2002; Deem 2001; Marginson 2000; Trowler 1998). Näissä tutkimuksissa erilaiset akateemisen työn haasteet ovat tulleet esiin. Osa tutkijoista kuitenkin korostaa, että on tärkeää tarkastella monipuolisemmin myös toimijoiden mahdollisuuksia muuttuvissa akateemisen työn konteksteissa (Noordegraaf 2016; Pifer ja Baker 2013, 117–118). Tässä tutkimuksessa tarkastelen yliopisto-opettajuutta korkeakoulupoliittisten muutosten yhteiskunnallishistoriallisessa viitekehyksessä ymmärtääkseni nykyhetkessä koetut muutokset paremmin.

Kiistatta yliopistojen muuttuneet käytänteet ja rakenteet ovat vaikuttaneet opetustyön luonteeseen ja opettajien rooleihin. Perinteisten opettajan ja tutkijan roolien rinnalle on muodostunut uusia rooliodotuksia, joista Peter Scott (2003) nostaa esiin esimerkiksi oppimisen tuutorin, digitaalisten opetusmenetelmien asiantuntijan ja asiakaspalvelijan roolit. Aikaisempi tutkimus kertoo myös olosuhteiden muutoksesta, kuten kovenevan kiireen, lisääntyneen kilpailun ja riittämättömyyden kokemuksista. Managerialistisen kehityksen on nähty muuttaneen myös yliopiston opetustyötä entistä hallinnoidummaksi, näkyvämmäksi ja tilivelvollisemmäksi (Laiho ym. 2020; Jauhiainen ym. 2012.)

Poliittisissa dokumenteissa yliopisto-opetukselta odotetaan laadukkuutta ja sitä halutaan kehittää. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että yliopistoissa opettavat kokevat resurssit opetuksen kehittämiseen usein riittämättömiksi ja kärsivät opetustyön aliarvostuksesta sekä tutkimustyön ja opetustyön välisestä jännitteisyydestä (OKM2014a; OKM2014b; OKM2012; OPM2010; Jauhiainen ym. 2006; Harris 2005, Keskinen ym. 2005; Rowland 2002; Ylijoki 1998). Eräs akateemisen työn tutkimuksen kohde liittyy juuri opetuksen ja tutkimuksen kompleksiseen suhteeseen (ks. esim. Hattie & Marsh 2002). Suomalaisissa tutkimuksissa yhteisenä tuloksena on ollut yliopistossa opettavien huoli ja kokemus opetuksen vähäisemmästä arvostuksesta verrattuna tutkimukseen (Laiho, & Jauhiainen 2012; Jauhiainen ym. 2006; Keskinen ym. 2005; Ylijoki 1998). Toisaalta tutkimukset kertovat myös siitä, että kaikki opetustyötä tekevät eivät itsekään pidä opetusta yhtä tärkeänä kuin omaa tutkimustyötään (ks. esim. Rinne ym. 2012; Koski 1993; Syörinki 1992). Näin

opetustyön heikompi arvostus verrattuna tutkimustyöhön voidaan liittää sekä laajempaan institutionaaliseen että myös subjektiivisten arvostusten ja kokemusten kontekstiin.

Tässä tutkimuksessa kohteena on yliopisto-opettajuus ja tätä toteuttavat henkilöt, joista käytän nimitystä yliopistossa opettava. Tällä tarkoitan kaikkia kokonaistyöaikaan kuuluvia akateemisia työntekijöitä, joiden työtehtäviin kuuluu opetusta. En siis ole rajannut tarkastelua vain tietyillä nimikkeillä työskenteleviin (vrt. yliopiston-opettaja/yliopistonlehtori nimikkeenä). Yliopiston henkilöstön tehtävistä käytetään toisinaan myös nimityksiä opetuspainotteinen ja tutkimuspainotteinen. Ne ovat yleisiä erityisesti instituutioiden sisäisissä dokumenteissa, kuten tehtävien kuvauksissa ja johtosäännöissä, ja ne mahdollistavat instituutiotasolla hienojakoisemman erottelun erilaisten nimikkeiden välillä (ks. esim. HY 2018, 15).. Opetustyöllä tarkoitan tässä tutkimuksessa kaikkea yliopistossa tapahtuvaa opetusta ja sen valmistelua eli luennointia, opetuksen suunnittelua ja valmistelua, harjoitusten ohjaamista, kuulumisten järjestämistä, arviointia ja ohjaamista.

Julkinen keskustelu yliopisto-opetuksen kehittämisestä keskittyy usein esimerkiksi opintoaikoihin, opettajien pedagogiseen taitoon ja uusien opetusmenetelmien hyödyntämiseen. Miten yliopistossa opettavat itse määrittelevät ja kokevat opettajuutensa ja mahdollisuutensa, on keskeinen tekijä opetuksen onnistumisessa, ja tietoa tästä ilmiöstä haluan tässä tutkimuksessa syventää. Tutkimuksessa näen yliopistossa opettavat aktiivisina toimijoina, jotka identifioituvat opettajuuteen sen mukaan, mitkä tehtävät, tavat ja opettajuuteen kohdistuvat odotukset he kokevat itselleen merkityksellisiksi. Kuitenkin myös opettajuuteen liittyvät rooli-odotukset ja ympäröivät olosuhteet muovaavat sitä, millaisena opettajuus lopulta todellistuu.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, millaisia odotuksia yliopisto-opettajuuteen liitetään. Tarkastelu rajautuu niihin odotuksiin, joita kohdistetaan yliopistossa opettavien tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin, opetusmenetelmiin ja pedagogiseen kehittymiseen. Näitä teemoja tutkin korkeakoulupolitiikan ja -pedagogiikan sekä yliopistossa opettavien näkökulmista käsin. Lisäksi olen kiinnostunut yliopistossa opettavien mahdollisuudesta toteuttaa opettajuutta itselleen mielekkäällä tavalla sekä työtä määrittävistä työskentelyolosuhteista, kuten resursseista, opetustyöhön kohdistuvasta arvostuksesta ja tuen kokemuksista.

2 Yliopisto-opettajuuden yhteiskunnallis-historiallinen viitekehys

Tässä luvussa kuvaan yliopisto-opettajuutta yhteiskunnallis-historiallisessa viitekehyksessä. Koska tutkimuksessa keskitytään 2010-lukuun, on sen historiallinen paikantaminen tärkeää. Katson, että yliopisto-opettajuuden ilmiötä on helpompi ymmärtää, kun tarkastelee siihen ja akateemisuuteen liittyviä historiallisia kerrostumia. Samalla yliopisto-opettajuus asetetaan osaksi yliopistopolitiikan keskeisiä kehityskulkuja.

Yksi näkökulmista, joista yliopisto-opettajuutta tutkimuksessa tarkastelen, on korkeakoulupoliittinen, sillä opettajuus on aina kytköksissä vallitsevaan yhteiskuntaan ja hallintajärjestelmiin. Opettajuus on ollut luonteeltaan instituutiosidonnaista, sillä se kiinnittyi aluksi kirkon ja myöhemmin valtiolliseen koulujärjestelmään. Kun suomalainen yliopistohistoria alkoi Turun akatemian perustamisella vuonna 1640, yliopisto muistutti monessa suhteessa rakenteiltaan ja opetustavoiltaan keskiaikaisia yliopistoja⁴ ja oli vahvasti sidoksissa kristilliseen kirkkoon.

Ennen 1800-lukua opettajuus oli usein sivutoimista ja väliaikaista, sillä suurin osa harjoitti opetusta tukeakseen muuta toimeentuloaan tai pyrki siirtymään opettajan tehtävistä sosiaalisesti ylöspäin (Rinne & Jauhiainen 1988, 162). Ruotsin vallan aikana opettajan työ ei ollut kovin houkutteleva vaihtoehto, sillä arvostus ja palkka olivat vähäisiä. Säätyjärjestelmässä opettajat olivat pappissäädyn alimmassa kerroksessa. Vasta

⁴ Eurooppalaisten yliopistojen syntyyn keskiajalla vaikutti laajempi koulujärjestelmän kehitys, jossa opetus siirtyi vähitellen syrjäisistä luostareista kaupunkeihin ja kouluista ja opettajista tuli osa julkista elämää (Annala 1997, 66, Pedersen 1997, 1; Knuutila 1987, 9–10). Yliopistot eivät olleet aluksi sidottuja rakennuksiin vaan toimivat ammatikiltojen kaltaisina oppineiden yhteisöinä, joita alettiin 1100–1200 lukujen vaihteessa kutsua studium generaleksi. Studium generalen tuli olla paavin tai ruhtinaan erityisoikeudella hyväksymä, kansainvälinen, useasta opettajasta muodostuva ja siellä tuli antaa opetusta teologiassa, lääketieteessä ja oikeustieteessä. (Välimaa 2015; Mäkinen 2003, 4, 47; Pedersen 1997, 133, 144–145; Knuutila 1987, 10–1; Rashdall 1936, 4–10, 15–17.) Nimitys yliopisto (universitas) yleistyi ja saavutti nykyisen merkityksensä 1200-luvun kuluessa, kun yliopistojen hallinnollinen ja juridinen asema muotoutui niiden kamppaillessa kirkollisten ja maallisten auktoriteettien kanssa autonomiastaan. (Pedersen 1997, 157–158; Koski 1993, 59; Knuutila 1987, 10–11).

opettajuuden eriytyessä pappudesta siitä alkoi kehittyä todellinen ammatillinen vaihtoehto. (Joutsivuo 2010, 153.) Vaikka yliopistossa opettavan työ suomalaisen yliopistohistorian alkuaikoina muistutti paljon muiden kouluasteiden opettajuutta, on se vuosisatojen aikana eriytynyt omanlaisekseen, kuten johdantoluvussa kuvasin.

1800-luvulla sidos kirkkoon heikkeni ja yhteys valtion koulutuspoliittiseen järjestelmään vahvistui. Suomen autonomian aikana Venäjän Keisarista tuli yliopiston korkein auktoriteetti. Itsenäistymisen jälkeen keisarin ja kanslerin sijalle yliopiston johtoon nousivat opetus- ja kirkollisasiain ministeri ja tasavallan hallitus. (Rüegg 2004, 4–6; Klinge 2004, 123–125; Tommila 2003, 39; Klinge 1990, 33–35, 60; HY 1924.) Ennen kuin suomalainen yliopistolaitos laajeni⁵ etenkin 1950-luvulta lähtien alueellisesti, oli Helsingin yliopistolla valta-asema ja sen professorit nauttivat suhteellisen korkeasta autonomiasta (Kivinen ym. 1993, 37–40, 183).

1950-luvulta lähtien perustetut uudet korkeakoulut olivat perustamisestaan lähtien valtion yliopistoja. 1970-luvulta lähtien myös aiemmin yksityiset korkeakoulut valtiollistuivat⁶, joka tarkoitti sitä, että Opetusministeriön rooli yliopistojen ohjauksessa korostui. Erityisesti 1960-luvulta 1980-luvulle korkeakoulutusta kehitettiin valtiojohtoisesti. (Kivinen ym. 1993, 37–40, 183; Eskola 2003, 77.) Yliopistossa opettavien määrän kasvua esimerkiksi ohjasi vuosina 1967–1986 Korkeakoululaitoksen kehittämislaki, jossa esitettiin konkreettisia lukuja siitä, miten paljon opetushenkilöstöä tulisi lisätä vuosittain (LA 228/1966).

1990-luvun alusta lähtien valtion poliittis-hallinnollisessa ohjauksessa siirryttiin keskusohjauksesta tulosohjaukseen ja taloudellinen ja hallinnollinen määräysvalta siirtyi ministeriöstä enemmän yliopistoille itselleen. Määrärahoja ei enää osoitettu yksityiskohtaisesti tiettyihin toimintoihin ja korkeakoulut saivat mahdollisuuden perustaa ja lakkauttaa virkojaan ja muuttaa niiden tehtäväpiiriä itsenäisesti. (LA 306/1992; LA 1009/1989; LA 423/1988). Samalla opetusministeriön ohjaava rooli

⁵ 1900-luvulla perustetut yliopistot Suomessa: Suomen teknillinen korkeakoulu v. 1908 (myöh. Aalto-yliopisto), Helsingin kauppakorkeakoulu v. 1911 (myöh. Aalto-yliopisto), Åbo Akademi v. 1919, Turun yliopisto v. 1921, Yhteiskunnallinen korkeakoulu v. 1925 (myöh. Tampereen yliopisto), Svenska Handelshögskolan 1927, Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulu v. 1934 (myöh. Jyväskylän yliopisto), Oulun yliopisto v. 1958, Tampereen teknillinen korkeakoulu v. 1965 (myöh. Tampereen yliopisto), Kuopion korkeakoulu v. 1966 (myöh. Itä-Suomen yliopisto), Vaasan kauppakorkeakoulu v. 1968 (myöh. Vaasan yliopisto), Joensuun korkeakoulu v. 1969 (myöh. Itä-Suomen yliopisto), Lappeenrannan teknillinen korkeakoulu v. 1969 (myöh. Lappeenrannan Lahden teknillinen yliopisto), Lapin korkeakoulu v. 1979 (myöh. Lapin yliopisto) (Eskola 2003; Nevala 2009; TY 2022; Vaasa 2022; LUT 2022; Aalto 022).

⁶ Suomalaisten yksityisten korkeakoulujen valtiollistuminen 1900-luvulla: Tampereen yliopisto v. 1974, Turun yliopisto v. 1974, Helsingin kauppakorkeakoulu v. 1974, Svenska handelshögskolan v. 1975, Turun kauppakorkeakoulu v. 1977, Vaasan korkeakoulu v. 1977, Åbo Akademi v. 1981 (HE 263/1996; Eskola 2003, Välimaa 2018, 233; TY 2022).

muutti muotoaan. Ennen vuotta 1990 korkeakoulupoliittiset dokumentit koostuivat pääasiassa komiteanmietinnöistä. 1980-luvun lopulla komiteanlaitos lakkautettiin ja dokumentteja alettiin tuottaa Opetusministeriön (myöhemmin Opetus- ja kulttuuriministeriön) toimeksiannosta erilaisten työryhmien ja selvitysmiesten toteuttamana. Samalla dokumenttien määrä ja muodot monipuolistuivat merkittävästi. Ministeriön julkaisuissa tuotiin esiin erilaisia suosituksia ja tavoitteita ja yliopistoja ohjattiin toimimaan näiden tavoitteiden mukaisesti rahoitusmekanismien ja tulohajauksen avulla. (Ylijoki 2008; Ylijoki & Aittola 2005; Kivinen ym. 1993).

Vuonna 2009 yliopistolaki⁷ muuttui ja yliopistoista tuli joko julkisoikeudellisia laitoksia tai säätiölain mukaisia säätiöitä. Valtiovarainministeriö ja opetusministeriö lakkasivat olemasta yliopistojen neuvottelutahoja ja työmarkkinoiden neuvottelu- ja sopimus oikeudet palvelussuhteiden ehdoista siirtyivät yliopistoille. Osa aiemmin lakiin tai asetukseen sisällytetyistä asioista määriteltiin uuden lain myötä yliopistojen omissa johtosäännöissä, kuten yliopistojen sisäisen hallinnon järjestäminen, kelpoisuusehdot ja nimityskäytännöt. 2010-luvulla yliopistot olivat lainsäädännön puitteissa itsenäisempiä kuin toisen maailmansodan jälkeisenä aikana, jolloin valtion ohjaus oli keskitettyä ja tarkemmin säänneltyä. Korkeakoulupoliittisista dokumenteista ohjauksen kannalta keskeisimpinä voidaan pitää rahoitusmalleja. Malleissa korostetut asiat vaikuttavat suoraan yliopistoille jaettaviin resursseihin, joten ne ohjaavat näin voimakkaasti yliopistojen ja näissä työskentelevien toimintaa. (YL 558/2009; TY 2018; OKM2022.)

Instituutioon yliopistoon liittyy paljon erilaisia traditioita, perinteitä ja rituaaleja, jotka kumpuavat kaukaa keskiajan ja jopa antiikin ajan yliopistoyhteisöistä. Riippuen siitä, mihin yliopistoinstituutio on ollut sidoksissa, myös tehtävät ja odotukset ovat muuttaneet muotoaan sidosryhmiä mukaillen. Muuttuminen ei kuitenkaan ole aina tarkoittanut sitä, että tehtävät tai odotukset ovat poistuneet kokonaan vaan ne ovat muokkautuneet ja kerrostuneet. Tästä syystä 2010-luvun yliopiston kontekstia määrittävät historialliset kerrostumat voivat olla päällekkäisiä tai vastakkaisia. Keskityn seuraavissa alaluvuissa siihen, millaisia historiallisia kerrostumia liittyy yliopistossa opettavien työtehtäviin, opetuksen tavoitteisiin, opetusmenetelmiin ja pedagogiseen kehittymiseen.

2.1 Yliopisto-opettajuuteen liittyvät tehtävät

Olen kiinnostunut siitä, millaisia odotuksia yliopistossa opettavan tehtäviin liitetään. Tässä luvussa kuvaan, miten tehtävät ovat muotoutuneet yliopistoinstituution eri

⁷ Uusi yliopistolaki herätti runsaasti keskustelua sen valmisteluvaiheessa. Kiistanalaisimmat kohdat uudessa laissa olivat virkasuhteiden muutos työsuhteiksi ja yliopiston hallituksen ulkopuolisten henkilöiden vahvan aseman säilyttäminen (ks. esim. Tomperi 2009).

kehitysvaiheissa. Tehtävät kytkeytyvät vahvasti rooleihin ja asemiin, joten eri opettajaryhmiltä on odotettu toisistaan poikkeavia vastuita.

Keskiajalla ja pitkälle 1700-luvulle asti yliopisto-opettajien keskeisin tehtävä oli opetus (Klinge 1987, 163–164; TA 1655). Turun akatemiassa professoreilla oli opetuksen lisäksi myös tiettyjä hallinnollisia velvoitteita, kuten konsistorin kokouksiin osallistuminen (Laaksonen 2006 49–52). Opetus ja tutkimus olivat tässä vaiheessa vielä jakautuneet eri instituutioihin. Yliopistossa opettavien tieteellistä työtä pidettiin epärelevanttina ja varsinaisen tutkimuksen ajateltiin tapahtuvan vuonna 1739 perustetussa Tukholman Kuninkaallisessa tiedeakatemiassa. (Joutsivuo 2010, 142; Nuorteva 2003, 29; Klinge 1987, 511–518).

1800-luvulla Suomessa omaksuttiin vähitellen saksalainen yliopistomalli, joka perustui Wilhelm von Humboldtin yliopistoideaan. Tutkimuksen rooli kasvoi, tieteiden kirjo laajeni ja ulkomaanyhteydet ja luonnontieteet kasvoivat. Samalla yliopisto-opetus kytkeytyi tutkimukseen perustuvaan asiantuntijuuteen, joka eroaa selkeästi muissa oppilaitoksissa annettavasta opetuksesta. Näin muodostui perusta akateemisuudelle, jonka ytimessä ovat sekä tutkimus että opetus. Suomessa opetuksen ja tutkimuksen yhteyden puolestapuhujana toimi muun muassa J.V. Snellman. Vuonna 1840 kirjoittamissaan ajatuksissa yliopisto-opetuksesta hän korosti, että yliopiston-opettajan tuli opettaa vain itse tutkimaansa ja opastaa opiskelijaa siinä, miten tuloksiin oli päädytty. Snellman painotti yliopisto-opetuksen tutkimusperustaisuutta ja yliopisto-opettajan roolia tutkijana. Hän totesi, että yliopisto-opettajat, jotka eivät olleet tiedemiehiä, saattoivat olla kykeneviä opettajia koulussa, mutta eivät yliopistossa. (Snellman 1990, 70–99.)

Yliopistossa opettavien opetus- ja hallinnollisista velvoitteista määrättiin 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa yliopistojen säännöissä ja yliopistojen valtiolistuttua korkeakoulupoliittisissa asiakirjoissa. Tutkimustehtäville sen sijaan ei määritelty selkeitä tuntimääriä eikä puhuttu tutkimusvelvollisuudesta. 1800-luvulla statuuteissa linjattiin opetusvelvollisuudesta, joka professorien kohdalla oli pääosin neljä tuntia viikossa. Lisäksi opettajat antoivat yksityistä maksullista opetusta. (KAY 1852, 1828) Vuoden 1924 yliopiston sääntöjen mukaan henkilöstön opetusvelvoitteet säilyivät pääosin ennallaan. Lehtorien odotettiin tuohon aikaan vielä huolehtivan pääosin kieltenopetuksesta ja toimivan kielenkääntäjinä. Assistentit opettivat professorin ohjeiden mukaan. Opettajia sitoi myös raportointivelvollisuus, sillä kunkin opettajan oli lukukauden lopussa annettava rehtorille selonteko opetuksestaan, tieteellisestä toiminnastaan ja suorittamistaan yliopistollisista tehtävistä ja toimituksista. (HY 1924.) Selkeästi oletuksena on ollut, että opettajat tekevät myös tutkimusta, mutta sitä ei ole kirjattu velvoitteeksi samaan tapaan kuin muita tehtäviä. Lisäksi vuonna 1936 syntyi opetusministerin pyynnöstä yliopiston sisäinen neuvottelukunta, jonka mietinnössä pohdittiin muun muassa professorien tieteelliseen työhön omistautumisen mahdollisuuksien lisäämistä (Klinge 1990,

125, 129.) Jo tällöin tutkimukseen liitettiin puhe mahdollisuuksista velvollisuuksien sijaan.

1900-luvun kuluessa yliopistossa opettavien velvoitteet laajenivat hiljalleen. Vielä 1950-luvulla lehtorit huolehtivat pääasiassa käytännöllisistä tehtävistä (KM 1956, 36–38, 50). Professorien ja apulaisprofessorien kohdalla opetusvelvollisuudeksi määrättiin 1970-luvulla 140 tuntia ja 186 tuntia (KM 1974). Lehtorien ja assistenttien merkityksen ja määrän noustessa heidän työtehtäviään ja työaikaansa tarkennettiin. 1970-luvulla ylemmän palkkaluokan lehtorien opetusvelvollisuudeksi vakiintui 392 ja alemman palkkaluokan lehtorien opetusvelvollisuudeksi 448 vuosituntia. Lehtorien virallisesti määritellyt tehtävät 1970–1990-luvulla liittyivät kuitenkin vain opetus- ja hallintotehtäviin. (YA 309/1993; LA 721/1988; KM 1970; KM 1968.) Vielä tuolloin lehtoreilta ei siis virallisissa asiakirjoissa edellytetty tutkimusentekoa. Professorien ja apulaisprofessorien edellytettiin kuitenkin seuraavan tieteen kehitystä alallaan ja harjoittavan ja ohjaavan tieteellistä tutkimusta vuoden 1988 ja 1993 asetuksissa. (YA 309/1993; LA 721/1988.)

Vuonna 1997 yliopistojen opetushenkilökunta siirtyi 1600 tunnin kokonaistyöaikajärjestelmään, jolloin virallisesti määritellyistä opetusvelvollisuuksista luovuttiin. Käytännössä tuntimäärät säilyivät kuitenkin suhteellisen ennallaan myös kokonaistyöaikajärjestelmässä, vaikka järjestelmä mahdollistikin ainakin joissain tapauksissa joustavamman työajan käytön. (Sundbäck 2000.) 1990-luvulta eteenpäin yliopisto-opettajuudelle on ollut ominaista uusien tehtävien ilmaantuminen opetuksen ja tutkimuksen rinnalle. Työssä on aiempaa enemmän korostunut esimerkiksi ulkopuolisen rahoituksen hankkiminen, tieto- ja viestintätekniikan käyttö, osallistuminen julkiseen ja poliittiseen keskusteluun sekä kaikenlainen paikallinen, kansallinen ja ylikansallinen yhteistyö. (OPM1995a, 26; vrt. Enders & Musselin 2008, 145; Musselin 2007, 2–3.) Yliopistolakiin kirjattiin vuonna 2004 lisäys, jossa korostettiin, että ”yliopistojen tulee toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan vaikuttavuutta” (YL 715/2004). Tämä niin sanottu kolmas tehtävä tarkoittaa sitä, että yliopisto-opettajien ja työntekijöiden odotetaan toimivan aktiivisesti myös yhteiskunnan jäsenenä tehden merkityksellistä ja vaikuttavaa tutkimusta⁸. Tämän tehtävän on nähty linkittyvän käsitykseen, jonka

⁸ Yhteiskunnallista vaikuttamista tapahtui myös 1800-luvun loppupuolella ja itsenäisyyden ajan ensimmäisinä vuosikymmeninä. Tällöin oli yleistä, että professoreilla oli akateemisten tehtävien ja roolien lisäksi myös runsaasti yhteiskunnallisia, esimerkiksi eduskuntaan, puolueisiin, tai sanomalehtiin liittyviä vastuita (Klinge 2004, 126). Suomen ensimmäinen presidentti oli oikeustieteen professori ja itsenäistymisestä syksyyn 1944 maan 22 hallituksesta kymmenessä pääministeri oli Helsingin yliopistosta (Eskola 2003, 61). Vuonna 2004 lakiin tehty kirjaus yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta eli kolmannesta tehtävästä on kuitenkin selkeästi lakiin kirjattu velvoite, jonka voidaan ajatella koskevan asemasta riippumatta kaikkia yliopiston akateemisia työntekijöitä.

mukaan yliopistoilla on avainrooli Suomen innovaatiojärjestelmässä ja kilpailukyvyssä (ks. esim. Rinne ym. 2012).

Syksyllä 2010 kokonaistyöajan soveltamissäännöksiä muutettiin siten, että myös tutkijat tulivat sen piiriin. Kokonaistyöaikaan liittyvässä ohjeistuksessa määriteltiin enimmäistuntimäärät opetukseen, jotka vastasivat suoraan 1970-luvulla määriteltyjä opetusvelvollisuuksia (opetuspainotteisissa tehtävissä 392 tuntia ja professoreilla 140 tuntia lukuvuodessa). (Rantala 2010.) Samanaikaisesti alettiin kuitenkin ministeriössä tilastoida yliopiston henkilökuntaa siten, että puhuttiin opetus- ja tutkimushenkilökunnasta ja muusta henkilökunnasta. Näin myös tutkijat luettiin mukaan opetushenkilökuntaan, joka korosti ajatusta siitä, että kaikkien työhön kuuluu sekä opetus että tutkimustyö.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella, miten korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on kuvattu yliopistossa opettavien tehtäviin kohdistuva odotuksia 2010-luvulla. Tähän liittyvän analyysin tuloksia esittelen luvussa 5.2.

2.2 Yliopisto-opetuksen tavoitteiden kehitys

Yliopistoinstituutio on ollut aina enemmän tai vähemmän sidoksissa vallitsevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen. Yliopiston oppisisällöt ovat määräytyneet usein ulkopuolisten intressitahojen toiveiden ja tarpeiden mukaisesti. Tässä alaluvussa kuvaan, miten yliopisto-opetuksen tavoitteet ovat kehittyneet suomalaisessa yliopistohistoriassa.

Keskiajan eurooppalainen tiede perustui antiikin perintöön, islamilaiseen tieteseen ja katoliseen teologiaan. Kirkon vahvan aseman vuoksi yliopisto-opetuksen tavoitteet keskiajalla liittyivät katolisen kirkon edustaman maailmankuvan välittämiseen. (Wei 2012, 139; Nuorteva 2003, 11–12.) Keskiajan yliopistossa opetus oli jakautunut filosofiseen, teologiseen, oikeustieteelliseen ja lääketieteelliseen tiedekuntaan, joista ensin mainittu vastasi kaikille opiskelijoille annettavasta perusopetuksesta. (Mäkinen 2003, 62; Nuorteva 2003, 12.) Keskiajan yliopiston perusopetus koostui filosofian ohella logiikasta, kieliopista, retoriikasta ja dialektiikasta. Lisäksi oli musiikkia, aritmetiikkaa, geometriaa ja astronomiaa. (Mäkinen 2003, 62–63.) Vallalla oleva sivistysmalli perustui 1700-luvulle asti Aristoteleen, Eukleideen, Ptolemaioksen, Galenoksen ja muiden auktoriteettien teosten hallinnalle. 1200-luvun loppupuolella alkoi kuitenkin esiintyä myös näkemyksiä, joiden mukaan tiede tulisi ymmärtää dynaamisemmin myös uusien totuuksien etsimiseksi. (Knuuttilla 1987, 11.) 1400-luvulla akateemisia tutkintoja alettiin vähitellen tunnistaa yliopiston ulkopuolisissa viroissa, jolloin yliopisto-opintojen merkitys myös yliopiston ulkopuolisessa yhteiskunnassa kasvoi (Rüegg 1992, 22).

Uskonpuhdistuksen jälkeen yliopisto alkoi vähitellen erkaantua kirkosta ja lähentyä valtioita. Esimerkiksi Ruotsin valtakunnassa yliopistokoulutuksen laajennus

perustui 1600-luvulla sekä pappiskasvatukseen että aateliskasvatukseen, joista jälkimmäisellä pyrittiin renessanssihumanismin ihmisihanteen istuttamiseen uuteen nousemassa olevaan suurvaltaan. Nämä kaksi perustaa vaikuttivat myös yliopisto-opintojen luonteeseen. Pappiskasvatustraditioon liittyivät väittelyt ja skolastisen päättelytaidon opettelu, aateliskasvatustraditioon taas kuului vapaan ilmaisun sekä kirjoittamisen ja käytöksen eleganssin opetus. (Klinge 1987, 442.) 1700-luvulla käytiin vilkasta kasvatustopillista keskustelua ja yliopiston opetusta haluttiin kehittää pois latinakeskeisyydestä ja profiloida opetusta keskittyen tiettyihin oppiaineisiin. Nämä uudistussuunnitelmat eivät kuitenkaan vielä tässä vaiheessa toteutuneet. (Joutsivuo 2010, 143–144; Klinge 1987, 516–518; Heikkinen 1983, 71–72; Hanho 1947, 76–83).

Kun Suomesta tuli Venäjän suuriruhtinaskunta 1809, syntyi myös virkamieskoulutuksen tarve, sillä Suomeen tarvittiin oma keskushallinto. Tässä vaiheessa Turun Akatemiassa käynnistettiin 1810-luvulla erilliset virkamiesopinnot, jotka käytiin juridisen tiedekunnan ohjauksessa. Tavoitteena oli vastata asetukseen, jonka mukaan Suomen oikeus- ja hallintovirkoihin pyrkivien oli esitettävä todistus siitä, että he ovat opiskelleet yliopistossa ylioppilaina. Virkatutkintouudistuksen myötä yliopiston rooli muuttui tietoa jakavasta ja sivistävästä instituutioksi, jossa suoritetuista tutkinnoista sai pätevyyden valtion virkoihin. (Joutsivuo 2010, 171–176.) Aiemmin yliopistotason maisterintutkintoa ei edellytetty yliopiston ulkopuolisissa viroissa. (Verger 1992, 146, 166; Manninen 1990, 246–247.) Samaan aikaan virkatutkintouudistuksen kanssa yliopistoa alettiin kehittää tiedeyliopistoksi, joka oli yleiseurooppalainen kehityssuunta. Uuden tiedeyliopistomallin ja ideaalin mukaan filosofinen tiedekunta oli tutkimustiedekunta ja perinteiset ylemmät tiedekunnat teologinen, oikeustieteellinen ja lääketieteellinen muuttuivat ammatilliseen suuntaan. Tämä kehitys lisäsi tieteiden erikoistumista ja monitieteisten yleisopintojen korvautumista erikoistumisella. (Joutsivuo 2010, 175–176; Heikkinen 1983, 136–138.) Matti Klingen (1989, 488) mukaan ”Maisteri ei enää olisi se, joka osasi hyvin latinaa ja osasi disputoida, vaan suhteellisen suppeaan tieteiden osaan keskittynyt ja siinä laudatursivistyneisyyden saavuttanut spesialisti.”

Yliopisto-opetuksen asema muuttui merkittävällä tavalla massoitumisen myötä. 1960- ja 1970-luvun kehittämisyhtymykset, korkeakoulutukseen kohdistuva kriittikki ja opiskelijoiden aktivoituminen synnyttivät tarpeen pohtia ja arvioida yliopisto-opetusta kokonaisvaltaisesti. Arto Jauhaisen (1997, 19–20) mukaan Suomessa yliopistot olivat 1970-luvulle asti hyvin professorivaltaisia ja -johtoisia. Opetus oli järjestäytynyt tieteenalakohtaisesti siten, että professori oli omalla erikoisalallaan auktoriteetti niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin. Tuohon aikaan yliopistokoulutuksen ensisijaisena tavoitteena aloilla, jotka eivät olleet professionaalaisia, ei

ollut yliopiston ulkopuoliseen työhön sijoittuminen. Tällaisten yliopisto-opiskelun vanhojen periaatteiden noudattaminen kävi kuitenkin toisen maailmansodan jälkeen vaikeaksi, kun opiskelijamäärät kasvoivat suuresti. Tämän myötä opiskelusta Pertti Kettusen ja Pekka Kilven (1980, 45–46) mukaan katosi myös opetuksen ja tutkimuksen välitön yhteys, entisenlainen itsenäisyys tiedonhankinnassa ja opettajien ja opiskelijoiden kiinteä vuorovaikutus. Korkeakoulutukseen kohdistunut kritiikki kulminoitui 1970-luvulla toteutuneeseen tutkinno uudistukseen, jonka myötä opinnot jaettiin perus-, aine- ja syventäviin opintoihin sekä koulutusohjelmiin. Opintojen sisällöt eivät kuitenkaan vielä tässä vaiheessa juuri muuttuneet. (Eskola 2003, 85–86.)

1990-luvulta eteenpäin yleisiä tavoitteita korkeakoulutukselle on määritelty ensisijaisesti Opetusministeriön erilaisissa dokumenteissa ja julkaisuissa. Erityisesti kolme teemaa, joita yliopisto-opiskelijoille tulisi opettaa, toistuu usein tuon ajan korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa: tietotekniset, kansainväliset ja elinikäiseen oppimiseen ja työelämään liittyvät valmiudet. Myös yrittäjäystaitojen korostaminen kaikilla aloilla on yksi esiin nostettu teema. (OPM2009b, 23; OPM2009a, 10, 26–31; OPM2007a, 43; OPM2004d, 7; OPM2004a, 24; OPM2002b, 5, 96–98; OPM2001, 48–49; OPM2000b; OPM2000a, 6; OPM1999c, 15–17; OPM1999b; OPM1997b; OPM1997a, 5, 13; OPM1995c, 32; OPM1995b, 20, 36; OPM1991, 33.) Dokumenteissa korostuu ideaali siitä, että koulutusjärjestelmä tuottaa joustavia ja oppimiskykyisiä yksilöitä eli spesialisteja, joilla kuitenkin on kyky tarpeen vaatiessa kehittää omaa osaamistaan elinikäisen oppimisen hengessä (OPM2009b, 14–16; OPM2007b, 33; OPM2004d, 6–7; OPM2001, 48–49; OPM2000a, 6–7; OPM1999a; OPM1998a, 1–2, 7; OPM1997b, 12).

Lisäksi korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on tavoitteena painotettu erityisesti 1990-luvulta lähtien opetuksen laatua ja sen parantamista (OPM2007b, 29; OPM2004b 46; OPM1996; OPM1991, 17). Tavoitteet linkittyvät myös laajempiin pyrkimyksiin lyhentää opintojen kestoa ja vähentää keskeyttämisistä joustavien suoritusmahdollisuuksien avulla (OPM2007b, 29; OPM2005b; OPM2005d; OPM2004b, 47; OPM2004c, 90; OPM2000a, 7; OPM2000b; OPM1999a, 12–13; OPM1999b; OPM1998a, 5; OPM1997a, 4; OPM1996, 9; OPM1991, 17–18). Tähän liittyy myös aikuisten opiskelumahdollisuuksien parantaminen (OPM2005a; OPM2005c; OPM2005d; OPM2004b; OPM2000b; OPM1999b; OPM1997a, 4; OPM1996, 10; OPM1991, 18, 29). Tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä korostettiin myös useissa dokumenteissa ja sen vahvistaminen asetettiin tavoitteeksi suunnitelmissa ja työryhmien ehdotuksissa (OPM2005d; OPM2004b, 31; OPM2002a, 9; OPM1999b; OPM1996). Muutamassa 1990-luvun lopun dokumentissa mainittiin myös sivistystehtävästä huolehtiminen yliopistokoulutuksen yleisenä tavoitteena, mutta 2000-luvun puolella enemmän on painotettu koulutuksen työelämärelevanssia ja aiemmin opitun tunnistamista ja tunnustamista (OKM 2015a; OKM 2015c; OKM2014a, 11; OKM2014b, 17–18; OKM2013b, 34–35, 40; OKM2012, 12, 48–

50; OPM2010, 22; OPM2009a, 36–37; OPM2007c, 45; OPM2005a; OPM2004b, 17, 43; OPM2004c, 13; OPM2002a, 12–13; OPM2000a, 7–9; OPM2000b; OPM1999a; OPM1998a, 1–4; OPM1997b, 15).

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella, mitä yliopistossa odotetaan opetettavan eli millaisia sisällöllisiä tavoitteita opintoihin kohdistetaan korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla. Tähän liittyviä tuloksia kuvaan tarkemmin luvussa 5.3.

2.3 Yliopiston opetusmenetelmien kehittyminen

Yhtenä kiinnostuksenkohteenani tässä tutkimuksessa on, miten yliopistossa opettavien odotetaan opettavan. Tässä alaluvussa kuvaan yliopiston opetusmenetelmien painotusta ja kehittymistä eri aikoina.

Keskiajan yliopistossa opetus oli lähinnä toistoa, ulkoa oppimista ja retoriikan ja verbaalisen taistelun opettelua (Koski 1993, 61). Oppiminen perustui muistamiseen sekä kielioopin ja dialektiikan hallintaan (Välimaa 2015). Keskeisimmät opetusmuodot olivat luennot, väittelyt ja kirjoittaminen. Luennot perustuivat yleensä johonkin oppikirjaan ja siellä sekä luettiin että selitettiin kunkin oppiaineen keskeistä lähdeaineistoa. Kullakin oppiaineella oli erillisten säädösten mukaiset ennalta määrätyt lukemistot. (Mäkinen 2003, 56.) Keskiajan yliopistossa väittelyt pohjautuivat antiikin ajan dialogille ja logiikalle ja olivat osa viikoittaista opetusta. Väitöstilaisuuksissa ei tuohon aikaan ollut kyse oman tutkimuksen puolustamisesta vaan yleisen väittelytaidon oppimisesta, jonka kautta pyrittiin löytämään oikea totuus. (Mäkinen 2003, 57; Pedersen 1997, 258; Klinge 1987, 390–392, 383.) 1700-luvun puolivälissä professorin tai dosentin julkaisemat harjoitusväitöskirjat oppimateriaaleina alkoivat vähitellen väistyä Kuninkaallisen tiedeakatemian sarjojen ja monien muiden aikakausjulkaisujen tieltä. Opetusmuotona väittelyt kuitenkin säilyttivät asemansa pitkään, sillä keskiaikaisen yliopiston opetusmenetelmät ja latinankielisyys säilyivät pääosin vuoden 1852 statuutteihin asti. (Klinge 1987, 382, 402.)

Kun 1800-luvun alkupuolella Keisarillisessa Aleksanterin yliopistossa alettiin kouluttaa virkamiehiä valtion palvelukseen, suhtautui Snellman (1990) siihen varauksellisesti. Kirjoitelmassaan yliopisto-opetuksesta hän teki eron yliopisto- ja kouluopetuksen välille. Hän erotteli myös koulunopettajan ja yliopistonopettajan toisistaan. Snellmanin mukaan koulunopettaja oli tietämisen auktoriteetti, jonka sanaan oppilas luotti sitä tutkimatta, mutta yliopistonopettajan tulisi tehdä opettamansa tutkimukseksi. Tämä tarkoitti, että tulisi opettaa vain itse tutkimaansa ja opastaa opiskelijaa siinä, miten on päätynyt millaisiin tuloksiin. Snellman piti yliopisto-opettajan pyrkimyksenä todellisen tietämisen eli opiskelijoiden itsenäisen vapaan oivaluksen ja päätöksenteon vahvistamista ja sokean auktoriteettiuskon ja muistitiedon välttämistä. Yliopisto-opetuksen koulumaisuus ja keskittyminen tiettyjen tietojen

”läksynlukuun” tai pönttämiseen oli Snellmanin mukaan havaittavissa virkamieskoulutuksessa. (Snellman 1990, 70–99.)

Snellmanin ajatukset kuvastavat sivistysyliopiston ideaalia siitä, miten luennon tarkoitus ei ole kuvata jotain, jota voisi lukea kirjastakin. Sen sijaan tavoitteena on aktivoida kuulija ajattelemaan itse, ja osallistumaan kommentoimalla ja arvioimalla keskusteluun ikään kuin tutkijakollegan roolissa. Tätä voidaan kutsua sivistämiseksi tai tieteellisen ajattelun opettamiseksi. (Mehtonen, 1990, 26.) Esa Sirosen (1990, 53–58) mukaan myös Wilhelm von Humboldt erotti kouluopetuksen yliopisto-opetuksesta. Humboldt yhdisti tutkimuksen ja opetuksen toisiinsa saman instituution ympärille ja samalla yliopisto-opetus erottautui muun asteen opetuksesta.

Seminaarit opetusmenetelminä levisivät Saksasta useisiin maihin 1800-luvulla. Seminaareihin liittyi opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen. Luonnontieteellisillä aloilla yleistyivät 1800-luvulla myös harjoitukset. Brittiläisessä kontekstissa oli käytössä tuutorointi, joka oli pienryhmäopetusta lähinnä nuorempien yliopisto-opettajien (junior staff) tai vanhempien opiskelijoiden ohjaamana. (Finkenstaedt 2011, 190–191.) Toisen maailmansodan jälkeisessä yliopistossa opetusmenetelmät olivat osin perinteisiä (esim. luennot ja seminaarit), mutta uusia menetelmiä (erityisesti uutta tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäviä) keksittiin koko ajan.

1990-luvulta eteenpäin uudenlaisia opetusmenetelmiä on kehitetty Suomessa muun muassa yliopistopedagogiikan piirissä. Uusia opetusmenetelmiä kokeiltiin ja kokemukset raportoitiin Peda-Forum-lehteen (ks. tarkemmin seuraava alaluku). Myös korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa ne saivat huomiota. Uusilla opetusmenetelmillä viitattiin usein tietotekniikkavälitteiseen opetukseen, mutta myös muut opetustavat näkyivät dokumenteissa. Muun muassa yhteistyötä eri oppilaitosten kanssa ja kansainvälistä yhteistyötä haluttiin lisätä etäopetusmahdollisuuksien parantamiseksi. (OPM2000b; OPM1999b; OPM1997b, 7; OPM1995b, 3, 36; OPM1990a, 14–17). Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa vuodelta 1995 mainittiin, että opetuksen kehittäminen ja nykyaikaisten opetusmenetelmien ja oppimateriaalien käyttö ovat opetuksen laatutavoitteita, joista sovitaan opetusministeriön ja korkeakoulujen välisissä tulossopimuksissa (OPM1995b, 36; ks. myös OPM1999c). Dokumenteissa mainittiin myös opiskelijoiden yksilöllisyyttä korostavat menetelmät ja järjestelyt sekä uudenlaisen oppimiskulttuurin tukeminen (OPM1997b, 6; OPM1995b, 35). Yksilöllisyys yhdistettiin vahvasti tavoitteeseen opintojen joustavoittamisesta ja kytkemisestä elinikäisen oppimisen edistämispoliittikkaan (OPM2000b; OPM1999b; OPM1998a, 1–5; OPM1998b, 23–24.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 eräänä painotuksena puolestaan mainittiin oppimistaitojen kehittäminen kaikilla koulutusjärjestelmän osa-alueilla. Tavoitteeksi asetettiin laajamittainen pedagoginen uudistaminen kohti opiskelijakeskeisiä opetusmenetelmiä. Opetuksen kehittämällä pyrittiin paitsi syvempään oppimiseen myös yliopistojen toiminnan

tehostumiseen ja tutkintojen suorittamisaikojen lyhentymiseen. (OPM2002a; OPM2000b.)

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan korkeakoulupoliittisten dokumenttien avulla, millaisia odotuksia opetusmenetelmistä ja -muodoista esitetään 2010-luvulla. Tähän liittyviä tuloksia esittelen luvussa 5.4.

2.4 Yliopistopedagogiikan kehitys Suomessa

Johdantoluvussa esitin, että yliopisto-opettajuus eroaa muiden asteiden opettajuudesta ensinnäkin sen vuoksi, että opettajat ovat keskenään jakautuneet hierarkkisesti erilaisiin asemiin ja toiseksi siksi, että heidän työnkuvansa on opetustehtäviä laajempi. Kolmas esittämäni erityispiirre oli se, että yliopistossa opettavalta ei ole perinteisesti edellytetty pedagogisia opintoja. Etenkin 1800-luvulta lähtien yliopisto-opettajuus on haluttu vahvasti erottaa kouluopettajuudesta ja yksi erottava tekijä on ollut vapaaehtoinen pedagoginen koulutus. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin, miten yliopistopedagoginen kehitys on Suomessa edennyt. Yhtenä kiinnostuksen kohteenani tässä tutkimuksessa on tarkastella, miten yliopistopedagogisissa oppaissa on kuvattu opettajan pedagogista kehittymistä ja millaisia merkityksiä yliopistossa opettavat antavat pedagogisille opinnoilleen.

Yliopistopedagogiikan kehitys kytkeytyy siihen, millaisia ansioita yliopistossa opettavien pätevyysvaatimuksissa on korostettu. Suomen yliopistohistorian alkuvaiheessa yliopistojen toiminta keskittyi opetukseen eikä tieteellisillä ansioilla ollut vielä merkitystä. Keskeisintä oli suoritettu maisterintutkinto, joka oli samalla opetuslupa yliopistossa. (Vergier 1992, 146, 166; Manninen 1990, 246–247.) Tieteelliset ansiot alkoivat merkitä enemmän 1800-luvulla tieteellistymisen seurauksena, kun opetus ja tutkimus yhdistyivät samaan instituutioon. Vuoden 1924 yliopiston säännöissä linjattiin, että professorinvirkaan hakijan tuli toimittaa erilaisten todistusten lisäksi julkaisutietonsa ja antaa opetusnäyte. Sääntöjen mukaan oli myös mahdollista kutsua professorinvirkaan kotimainen tai ulkomainen ”etevä tiedemies”, mikäli tämän katsottiin olevan muita ehdokkaita parempi. (HY 1924.) Opetustaitoa kontrolloitiin opetusnäytteellä, mutta pedagogisesta pätevyydestä ei vielä puhuttu. Jauhiainen (1997) mukaan 1900-luvun alkupuolella professoreilla oli vahva auktoriteetti-asema eikä opetuksen laatuun puututtu ulkoapäin. Opetuksen laatu oli sidoksissa professorien persoonallisuuteen. Toisinaan akateeminen vapaus ymmärrettiin vapaudeksi opettaa kehnosti, mutta oli myös opettajia, jotka olivat luonnostaan hyvin taitavia luennoitsijoita. (Jauhiainen 1997, 19–20.)

Yliopistossa opettavien pedagogisesta pätevyydestä käytiin alustavia keskusteluja 1960-luvulla komiteanmietinnöissä ja ammattiliittojen toimesta. Tuolloin pedagogisen koulutuksen puute tunnistettiin ongelmaksi ja opetustaidon osoittaminen virkoja hakiessa tärkeäksi. Käytännön vaikutukset virallisiin pätevyysvaatimuksiin

jäivät kuitenkin vähäisiksi. (Lectio 1/80 14–15; KM 1979; KM 1970; KM 1964). Jauhiainen (1997) liittää pedagogisen ”heräämisen” kiinteästi korkeakoulutuksen ekspansioon, tehostamisvaatimuksiin sekä vanhan tutkintojärjestelmän uudistamishankkeisiin 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa. Opetuksen uudistusvaatimukset kytkeytyivät myös opiskelijaliikkeen nousuun ja näyttäytyivät opiskelijoiden kapinana perinteistä patriarkaalista professorivaltaa kohtaan. (Jauhiainen 1997, 12, 37–38.)

Suomessa yliopistoissa järjestettiin ensimmäisiä korkeakoulupedagogisia koulutustilaisuuksia 1960–1970-luvuilla. Helsingin yliopistossa opettajia perehdytettiin esimerkiksi ryhmätyön käyttöön sekä uuden informaatio- ja viestintätekniiikan soveltamiseen opetuksessa (piirtoheitin, tv, kopiokone) (Nevgi & Lindblom-Yläne 2009; Jauhiainen 2000, 158–159). Tuolloin alkoi myös korkeakoulupedagogiikan edistämis työ, jonka seurauksena tuotettiin Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunnan komiteanmietintö vuonna 1979. Mietinnön toimenpide-ehdotuksissa esitettiin, että pedagogisia ansioita tulisi arvioida laajemmin (KM 1979, 173–177). Käytännössä pedagogista osaamista ei tuolloin aina pidetty kovin tärkeänä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten Professoriliitto ja Yliopistojen ja korkeakoulujen lehtorien liitto korostivat vielä tuolloin, että korkeakoulujen päätehtävä on tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Pedagogisen koulutuksen puuttumista perusteltiin sillä, että korkeakouluopetuksessa painottuvat muita kouluasteita enemmän sisältökysymykset suhteessa pedagogisiin näkökohtiin. Lisäksi oltiin huolissaan siitä, että opettajakunnan pedagoginen ohjaaminen rasittaisi professorikuntaa ja vaikeuttaisi ensisijaisen eli tieteellisen toiminnan suorittamista. Opetuksessa ilmenneitä ongelmia puolestaan selitettiin resurssivajeella ja tukiovetustyövoiman kokemattomuudella ja tietämättömyydellä. (Lectio 1/80 14–15.)

1980- ja 1990-luvulla pedagogiikka alettiin liittää opetuksen arviointiin sekä tehokkuuteen ja laadunkohottamisvaatimuksiin. Samanaikaisesti luotiin myös korkeakoulupedagogisia palvelujärjestelmiä, joihin liittyi muun muassa pedagogisen koulutuksen tarjoaminen. Myös yliopistopedagogiikkaa ja opetuksen kehittämistä käsitteleviä kirjoja alkoi olla saatavilla 1990-luvulta lähtien. (Jauhiainen 1997, 37–38.) 1980-luvun puolivälissä jo yhdeksässä korkeakoulussa oli näkyvissä jonkinlaisia opetuksen kehittämistyön järjestäytyneempiä muotoja, kuten toimikuntia tai työryhmiä. Toiminnan institutionalisoitumista 1990-luvulla kuvaa myös se, että pedagogisesta koulutuksesta alettiin muodostaa opintokokonaisuuksia ja joissakin korkeakouluissa myös erillisiä yksiköitä tähän tehtävään palkattuine henkilöstöineen. 1990-luvulla koulutussisällöt monipuolistuivat nopeasti ja pedagogisessa koulutuksessa teemoina olivat muun muassa oppimisteoriat ja opetusmetodit, opettajatuutorointi, portfoliot, opinnäytetöiden ohjaus ja opetusteknologian sovellukset. (Jauhiainen 2000, 158–160). Yliopistonlehtorien liitto muotoili yliopistopedagogisen tavoiteohjelman loppuvuodesta 1998. Sen keskeiset tavoitteet olivat, että kaikilla yliopiston opetus-

virkaan toistaiseksi nimitettävillä olisi kelpoisuusvaatimuksena vähintään yliopistopedagoginen koulutus. (Hirvonen 1998.)

Suomessa yliopistopedagoginen liikehdintä synnytti 1990-luvun alussa Peda-Forum -yhteisön, joka syntyi Jyväskylän, Oulun ja Joensuun yliopistojen aloitteena luoda valtakunnallinen yliopistopedagogiikan yhteistyö- ja asiantuntijaverkosto. Yhteisö julkaisi Peda-Forum – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu -nimistä lehteä, jossa aluksi julkaistiin yliopisto-opettajien raportteja ja esittelyjä kehittämisprojekteista ja jaettiin näin pedagogista tietämystä ja käytänteitä. Yhteisön perustamista perusteltiin muun muassa sillä, että kansainvälisissä arvioinneissa oli havaittu opetuksen vähäinen arvostus ja sen kehittämisen puutteet. (Kuittinen 1994, 2–3.) Vuonna 2008 Peda-Forum-lehdessä alettiin julkaista tieteellisiä referee-arvioinnin läpikäyneitä artikkeleita ja vuoden 2012 alussa julkaisu vaihtoi nimensä Yliopistopedagogiikaksi.

Professorin kelpoisuusvaatimuksissa mainittiin 1980-luvulla opetuskyvyn arvioinnissa huomioon otettava pedagoginen koulutus. (LA 721/1988) Tämän jälkeen pedagogista koulutusta ei kuitenkaan ole mainittu kelpoisuusvaatimuksissa ennen 2010-luvulla julkaistuja johtosääntöjä. Jyväskylän yliopistossa uusilta professorin, apulaisprofessorin, yliopistonlehtorin, yliopistotutkijan ja yliopistonopettajan tehtävään valituilta edellytetään yliopistopedagogisten tai niihin rinnastettavien opintojen suorittamista. (JY 2018, 17–18.)

Yliopistopedagogiikka vakiintui 2000-luvulle tultaessa osaksi korkeakoulujen henkilöstölle suunnattua opintotarjontaa ja myös erillisiä yliopistopedagogiikan yksiköitä perustettiin. Yliopistopedagogista koulutusta järjestävät yliopistoissa usein opetuksen kehittämiseen keskittyneet yksiköt tai kasvatustieteelliset tiedekunnat (Itä-Suomi 2022; Jyväskylä 2022; Syrjäkari & Hemminki 2014; Murtonen & Lappalainen 2014; Kiuttu 2014). Helsingin yliopistoon perustettiin vuonna 2002 yliopistopedagogiikan kehittämysyksikkö YTY, joka organisoii ja järjestää yliopistopedagogista koulutusta ja siihen liittyvää tutkimusta. (Nevgi, Lahtinen & Lindblom-Ylänne 2014.) Turun yliopistossa perustettiin yliopistopedagoginen yksikkö UTUPEDA vuonna 2013 (Murtonen & Lappalainen 2014). Suomen ensimmäinen yliopistopedagogiikan professuuri perustettiin vuonna 2002 Helsingin yliopistoon kasvatustieteelliseen tiedekuntaan (Nevgi, Lahtinen & Lindblom-Ylänne 2014). Vuonna 2018 Helsingin yliopistossa avattiin haku kahteen yliopistopedagogiikan apulaisprofessuuriin/professuuriin. Turun yliopistossa korkeakoulupedagogiikan professuuri avattiin vuonna 2017. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan avattiin korkeakoulupedagogiikan professuuri 2019. Lisäksi Oulussa on lääketieteen koulutuksen professori, joka aloitti professuurissa vuonna 2019. (Murtonen 2022.)

Viime vuosina yliopisto-opetuksen pedagogisoituminen on alkanut saada yhä enemmän painoarvoa myös korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön visio 2030 -työryhmien muistioissa esiteltiin tulevaisuuden

tavoitteita ja visioita, joilla ennakoitiin myös yliopistossa opettavien osaamistarpeita. Digitalisaatio ja tekoäly korkeakoulujen muutoksen tukena -työryhmän mukaan opetuksen digitalisaatio edellyttää uudenlaista tietoa ja osaamista myös henkilöstöltä. (OKM2019b, 13–17.) Hyvinvoivat korkeakouluyhteisöt -työryhmä puolestaan esitti, että opetuksen ja ohjauksen tulisi olla opiskelijälähtöistä ja perustua uusimpaan oppimistutkimukseen ja yhteiskunnan tarpeisiin. Työryhmä korosti myös, että korkeakoulupedagogista koulutusta ja hyvinvointi- ja ohjausosaamista tulisi tarjota säännöllisesti henkilöstölle. (OKM 2019b, 29–30.) Dokumentissa esiteltiin myös Korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelmaa vuosille 2019–2024, jossa korkeakoulujen opetussuunnitelmatyö, opetus ja ohjaus tukisivat hyvää oppimista ja opiskelijälähtöistä kehittämistä ja perustuisivat alan tutkimukseen ja yhteiskunnan tarpeisiin. Ohjelmalla tavoiteltaisiin myös laajempia korkeakoulupedagogisia opintoja ja laajempia mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen ja osaamisen jakamiseen työyhteisöissä. Tavoitteeksi asetettiin 25 opintopisteen laajuiset korkeakoulupedagogiset ja ohjauksen ja hyvinvointiosaamisen opinnot vakituisissa opetuspainotteisissa tehtävissä toimiville. (OKM2019b, 30, 35.)

Tarkastelen tässä tutkimuksessa yliopistopedagogisissa oppaissa esiin tuotuja odotuksia opettajien pedagogiselle kehitymiselle. Käsittelen tähän liittyviä tuloksia tarkemmin luvussa 6. Yliopistopedagogisille opinnoille annettuja merkityksiä tarkastelen kyselyaineiston pohjalta luvussa 7.2.

2.5 Yliopisto-opettajuuden historialliset kerrostumat

Tässä luvussa olen kuvannut yliopisto-opettajuuteen liittyviä historiallisia käännteitä yliopistossa opettavien tehtävien, opetuksen tavoitteiden, opetusmenetelmien ja yliopistopedagogiikan näkökulmasta. Tiivistän seuraavaksi, millaisia kerrostumia yliopisto-opettajuudessa on näihin teemoihin liittyen havaittavissa.

Yliopisto-opettajuuteen on kaikkina aikoina liittynyt se, ettei opettajuus ole ollut ainoa rooli, jota on edellytetty. Keskiajalta 1700-luvulle asti opettajuus kilpaili etenkin pappeuden kanssa. 1800-luvulla tutkimus ja opetus tuotiin yhteen sivistysyliopiston ideaalin mukaisesti ja opettajuus yliopistossa erottui muiden asteiden opettajuudesta. Vähitellen tieteellisistä ansioista ja tutkimusjulkaisuista tuli keskeisiä tapoja osoittaa ansioitaan ja pätevyyttään. Tämä aiheutti opetus- ja tutkimustyön välille jännitteitä ja useat tutkimustulokset viittaavat siihen, että tutkimuksessa tapahtuva meritoituminen koetaan opetuksessa menestymistä tärkeämmäksi (Arvaja 2018, 302–303; Rinne ym. 2012; Korhonen & Törmä 2011, 164; Jauhiainen ym. 2006; Keskinen ym. 2005; Ylijoki 1998). Historiallinen tarkastelu osoittaa, että opetuksesta ja hallinnollisista tehtävistä on aina puhuttu velvollisuuksina ja opetusta on määritelty selkeinä vähimmäistuntimäärinä. Tutkimustehtäviin on puolestaan liitetty sellaisia mainintoja kuin ”oikeus tutkimusvapaaseen”. Vielä 1980-luvun puolivälissä Opetus-

ministeriön korkeakoulu- ja tiedeosaston osastopäällikkö Markku Linna totesi Lektion (1/86) haastattelussa, että korkeakouluissa tarvitaan virkatyyppi, johon kuuluu vain opetusta. 2010-luvulla tutkijat on kuitenkin otettu mukaan kokonaistyöaikamalliin ja alettu puhua opetus- ja tutkimushenkilöstöstä, joka korostaa ajatusta siitä, että kaikki tutkivat ja opettavat. Tähän liittyy myös uusi akateemisen henkilöstön tilastointitapa, jossa opettajat ja tutkijat lasketaan yhteen ja suhteutetaan opiskelijoiden määrään.

1990-luvulta lähtien korkeakoulupoliittiset dokumentit ovat viestittäneet yhä enemmän myös muista tehtävistä kuin opetuksesta ja tutkimuksesta, jotka liittyvät yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja työelämälähtöisyyteen. Korkeakoulutuksen tavoitteet ovatkin aina heijastaneet ympäröivän yhteiskunnan ja yliopiston välisiä valtasuhteita. Aluksi yliopisto-opetus palveli erityisesti katolisen kirkon sanoman levittämistä. Myöhemmin, kun yliopisto irtautui kirkosta, sen opetukseen kytkettiin yhä vahvemmin valtiollisia ja yhteiskunnallisia koulutustavoitteita. Myös 1800-luvulla alkanut tieteellistyminen ja tutkimuksen kytkeminen opetukseen ovat muovanneet opetuksen tavoitteita ja yliopisto-opettajuutta. Massoitumisen myötä yliopistokoulutuksen tavoitteet ovat yhä enemmän tähdänneet yliopiston ulkopuolisen työelämän valmiuksien opettamiseen.

Kun tarkastellaan yliopiston opetusmetodien historiaa, voidaan todeta, että keskiajalta periytynyt opetusmuoto luento on säilyttänyt edelleen merkityksensä ja myös väittelyitä pidetään, vaikka niiden merkitys on muuttunut nykyään enemmän ritualistiseen muotoon. Opetusmuodot alkoivat monipuolistua luonnontieteellisillä aloilla jo tieteellistymisen seurauksena ja muilla aloilla viimeistään toisen maailmansodan jälkeen, kun pedagogiikkaan alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Viime vuosikymmeninä on korostettu erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämistä opetuksessa.

Opetusmenetelmien kehittäminen linkittyy voimakkaasti yliopistopedagogiseen ajatteluun, alan toimijoihin ja julkaisuihin. Suomessa yliopistopedagoginen liikehdintä käynnistyi toden teolla 1990-luvulla ja on laajentunut ja vakinaistunut siten, että yliopistopedagogisia opintoja tarjotaan laajasti henkilöstölle ja joihinkin yliopistoihin on perustettu yliopistopedagogisia yksiköitä ja yliopistopedagogiikan professuureja. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa ei ole 1990-luvulta lähtien otettu juuri kantaa pedagogisiin opintoihin lukuun ottamatta Korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämisohjelmassa vuosille 2019–2024 esitettyjä konkreettisia korkeakoulupedagogisten opintojen suorittamistavoitteita (OKM2019b, 30, 35). Vuonna 2022 pedagogiset opinnot mainitaan valtaosassa yliopisto-opettajien pätevyysvaatimuksia valintaan suotuisasti vaikuttavana asiana. Jos yliopisto-opettajilta aletaan lähivuosina laajemminkin vaatia maisterin/tohtorin tutkinnon lisäksi myös pedagogista pätevyyttä, on tämä historiallisesta näkökulmasta katsottuna suuri muutos, sillä aikaisemmin tällaista ei ole edellytetty.

3 Yliopisto-opettajuuden käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa tarkastelen käsitteitä, joita käytän yliopisto-opettajuuden määrittelyyn.

Opettajuuden käsitteen määrittely suomalaisessa kontekstissa ei ole ollut yksiselitteistä. Käsite on muotoutunut alun perin opettajankoulutuksessa, jossa opettajuuden on ajateltu kehittyvän hitaana prosessina. Samantyylistä nimitystä ei tyypillisesti ole käytetty muista ammattikunnista vaan se on liittynyt muihin sanoihin, kuten ”isyys” tai ”äitiys”. (Tiilikkala 2004, 30; Kari & Heikkinen 2001, 44.) Usein käsitteellä viitataan muun muassa opettajan olemiseen, asemaan ja opettajan työn piirteisiin (Säntti 2007 16–17; Tiilikkala 2004, 35; Jauhiainen 1995, 5). Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitteelle ei ole suoraa vastinetta⁹. Lähimpänä suomen opettajuus-käsitettä lienee opettajaidentiteetin (teacher identity) käsite. Kansainvälisessä tutkimuksessa on lähestytty opettajuutta myös profession käsitteiden avulla (ks. esim. Leijen, Kullasepp Toompalu 2017; Youngs, Jones & Low 2011).

Tässä tutkimuksessa hyödynnän yliopisto-opettajuuden määrittelyssä sekä opettajaidentiteettiä että profession läheisesti liittyviä käsitteitä. Sekä identiteettiä että profession liittyvät käsitteet tarjoavat mahdollisuuden opettajuuden tarkasteluun erilaisista näkökulmista käsin. Tässä tutkimuksessa tarkastelen opettajuutta yhtäältä korkeakoulupolitiikan ja -pedagogiikan ja toisaalta yliopistossa opettavien näkökulmasta. Ymmärrän yliopisto-opettajuuden muodostuvan jatkuvassa prosessissa, jossa eri intressiryhmien odotukset ovat vuorovaikutuksessa toimijoiden omien käsitysten kanssa. Yliopistossa opettavat määrittelen aktiivisiksi toimijoiksi, jotka suuntaavat toimintaansa ja tekevät valintoja tiettyjen reunaehtojen puitteissa.

Identiteetti on käsitteenä monitahoinen. Viime vuosikymmeninä perinteinen näkemys identiteetistä kokonaisuutena, yhtenäisenä ja staattisena on korvautunut ajatuksella, jossa identiteetti ei ajatella olevan pysyvä vaan alati muuttuva. Esimerkiksi Stuart Hall (1999, 21–23) puhuu postmoderneista identiteeteistä, joita samalla

⁹ Janne Säntti (2007, 16) kuitenkin huomauttaa, että on olemassa englanninkieliset käsitteet *teacherhood*, *teachership* ja *teacherness*, vaikka niiden käyttö ei olekaan vakiintunutta tai akateemisesti hyväksyttyä.

henkilöllä voi olla useampia. Identiteetit voivat olla keskenään ristiriitaisia ja ne muotoutuvat ja muokkautuvat jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla yksilöitä esitellään ja puhutellaan ympäröivässä kulttuurissa. Zygmunt Bauman (1996, 18) on kuvannut identiteettikäsitteen historiaa siten, että modernin aikana ongelmana oli, miten rakentaa identiteetti ja pitää se tasaisena ja stabiilina, kun taas postmodernin aikana ongelmana on, miten välttää pysyvää ja sidottua identiteettiä ja pitää kaikki mahdollisuudet avoinna. Opettajuustarkastelut sivuavat usein identiteetin käsitettä, mutta aina ei ole kovin selkeästi määritelty, mikä kirjoittajien mielestä on opettajuus- ja identiteettikäsitteiden suhde. Erään poikkeuksen muodostaa Jouko Karin ja Hannu Heikkisen (2001, 52–53) pohdinta: ”Identiteetin kehittyminen on siis toisaalta samuutta, samana pysymistä, toisaalta juuri päinvastaista, muuttumista toisenlaiseksi. Tästä seuraa, että opettajuus on juuri näiden kahden ristiriitaisen asian, samuuden ja muuttumisen välisen suhteen jäsentämistä.” He siis määrittelevät näiden käsitteiden välisen suhteen siten, että opettajuus on eri identiteettiprosessien – sekä subjektiivisten että sosiaalisten – jäsentämistä yhdeksi tiettyyn tilanteeseen (= opetustyö) liittyväksi asiaksi eli opettajuudeksi. Tässä tutkimuksessa identiteetin käsite tulee lähelle opettajuutta identifikaatioprosessin kautta. Identifioituminen on identiteettitarkasteluihin liitetty käsite, jossa yksilö samaistuu itselleen merkityksellisiin ja tärkeisiin arvoihin ja ideoihin ja tässä prosessissa identiteetti muotoutuu (Hall 1999, 247–248; Jenkins 1996, 15–20; Harré 1983, 273–280; ks. myös Taylor 1989, 28–29). Ymmärrän identifioitumisen prosessina, jossa yksilö tekee valintoja ympäröivien odotusten ja roolien välillä.

Profession haltijoihin on perinteisesti liitetty tiettyjä kriteerejä, jotka erottavat heidät muista työntekijöistä. Tällaisia kriteerejä ovat muun muassa teoreettiseen tietoon perustuvat tiedot ja taidot, vähintään kolmen vuoden akateeminen pätevoittävä koulutus ja oman aseman rajaaminen ja sääteleminen lailla. Yleensä professioilla on myös vahvat taustaorganisaatiot (esim. ammattiliitot), jotka vahvistavat profession asemaa ja säätelystä siitä, kuka kuuluu profession piiriin. Professiioihin on yleensä liitetty myös tietty itsemääräämisoikeus. (Macbeath 2012, 15.) Edellä kuvattua voidaan kutsua myös deskriptiiviseksi tai piirreteoreettiseksi profession määrittämisksi (Rinne & Jauhiainen 1988, 6–8). Tällaiset perinteiset määrittelyt professiosta, joissa se nähdään harvojen ja valittujen pienenä ja arvostettuna ryhmänä, ovat viime vuosikymmeninä laajentuneet ja muuttaneet muotoaan (Evetts 2013; Noordegraaf 2013, 5–6). Mirko Noordegraafin (2013, 5–6) mukaan etenkin 1990-luvulla profession haltijoihin kohdistui kritiikkiä. Viime vuosikymmeninä teknologinen kehitys on muuttanut professionhaltijoiden työtä läpinäkyvämmäksi. Sen seurauksena professionaaliseen työhön kohdistuu paljon kontrollia ja hallintaa, joka usein liitetään uuteen julkisjohtamiseen. Tämän lisäksi laajemmat ilmiöt, kuten individualisaatio, globalisaatio ja digitalisaatio ovat muuttaneet sitä ympäristöä, jossa ammattilaiset ja asiantuntijat toimivat. Julia Evetts (2013, 10–11) kuvaa organisationaalisen professio-

nalismin käsitteellä sitä kontrollia, jota organisaatioiden johtajat käyttävät lisääntyvässä määrin. Siihen liittyy muun muassa hierarkkiset vastuurakenteet päätöksenteossa sekä lisääntynyt työprosessien standardisointi ja managerialistinen kontrolli. Siinä luotetaan ulkoiseen arviointiin ja sääteilyyn. Ammatillinen professionalismista on ryhmien sisällä rakentunutta ja kollegiaaliseen auktoriteettiin perustuvaa. Siihen liittyy luottamus työntekijöitä kohtaan niin työnantajan kuin asiakkaidenkin puolelta sekä pitkä ja yhtenäinen koulutus, harjoittelu ja sosialisatio, jotka muovaavat vahvaa ammatti-identiteettiä ja työkulttuuria. Ammatinharjoittajat itse kontrolloivat omaa työtään ja eettisiä koodistojaan omien instituutioidensa ja yhdistystensä kautta. (emt. 2013, 10–11.) Tässä tutkimuksessa ymmärrän professionalismin ulkopuolelta tulevien ja tietyn ryhmän sisäisten odotusten välistä vuorovaikutusprosessia kuvaavana dynaamisena käsitteenä.

Tutkimukseni huomion kohteena ovat yliopistossa opettavat, joiden voidaan ajatella kuuluvan akateemiseen professioniin. Timo Aarrevaara ja Elias Pekkola (2010, 12) erottavat akateemisen profession käsitteellä yliopiston ulkopuolella työskentelevät ja sisällä työskentelevät toisistaan. He kuvaavat käsitteellä niitä henkilöitä, jotka ovat nimettyinä yliopistojen ja korkeakoulujen tehtäviin. Akateemisen profession tehtävät liittyvät tutkimukseen, opetukseen, yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen ja akateemisiin johtotehtäviin. Pekkolan (2009) mukaan akateemista professiota on kuitenkin haasteellista määrittellä, koska yliopistoissa henkilöstö on hierarkkisesti erilaisissa asemissa ja myös työn jatkuvuudessa ja palkkauksessa on suuria eroja. Tässä tutkimuksessa ymmärrän tutkimuksen kohdejoukon akateemisen profession edustajiksi, vaikka tiedostan joukon erilaiset asemat. Kohdejoukko koostuu akateemisen profession edustajista ja huomio kiinnittyy heidän opettajuuteensa.

Olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut yliopisto-opettajuuteen kohdistuvista odotuksista. Odotusten käsitteen määrittelyssä sovellan Evansin (2014, 2011, 2008) jaottelua professionalismin tasoista. Evansin mukaan professionaalisuus koostuu kollektiivisesta professionalismista ja yksilöllisistä professionaliteeteista. Ensin mainittuun liittyy profession ulkoista määrittelyä ja kontrollia. Professionaliteetti taas kuvaa yksilön asemaa aktiivisena toimijana. Professionalismin eri tasot sulautuvat kuitenkin yhteen ja muovaavat toisiaan. Opettajuuden määrittelyssäni hyödynnän tätä ajatusta rakenteiden ja toimijuuden välisestä vuorovaikutuksesta.

Evansin (2014, 2011, 2008) mukaan professionalismia ei tulisi nähdä pelkästään hypoteettisena tai ideaalisena käsitteenä vaan todellisuuden perustuvana ja käytännössä toteutettavana (enacted). Sen tulisi olla jotakin, jota yksilöt todella tekevät – ei pelkästään jotakin, jota tietyt tahot haluavat tai luulevat heidän tekevän. Hän onkin erottanut neljä professionalismin tasoa. Professioniin kohdistuu ensinnäkin erilaisia vaatimuksia, joista kelpoisuuteen liittyvät ovat hyvä esimerkki. Toiseksi professioniin liitetään suosituksia, kuten ministeriötason tavoitteet koulutukselle. Kolmantena tasona on professioniin liitetyt oletetut ominaisuudet. Yliopistossa opettavien kohdalla

tällaisia voisivat olla esimerkiksi eri tieteenalojen painotukset opetusmenetelmien käytöstä. Neljänneksi Evans kutsuu käytännön työssä toteutuvaa profession harjoittamista *todellistuneeksi* professioksi. Tämä taso kuvaa sitä osaa professiosta, joka oikeasti toteutuu.

Evansin (2014, 2011, 2008) määritelmään tukeutuen tulkitseen, että odotukset kuvaavat sellaista opettajuuden osaa, joka ei välttämättä ole todellistunut käytännön työssä (tasot 1–3). Nämä odotukset vaihtelevat velvoittavuudeltaan sen mukaan, mikä taho niitä asettaa. Yliopisto-opettajuuden määritelmäni perustuu kahteen keskeiseen ideaan:

1. opettajuus koostuu eritasoisista siihen kohdistuvista vaatimuksista, suosituksista ja oletuksista (=odotukset), jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa
2. opettajuuteen kohdistuvat odotukset saattavat erota käytännön toiminnassa toteutuvasta todellistuneesta opettajuudesta, mutta ovat yhteydessä siihen toimijoiden valintojen (= identifioituminen) ja muodostuvien mahdollisuuksien kautta

Seuraavissa alaluvuissa käsitelen tarkemmin näitä ideoita ja niihin liittyviä tarkentavia käsitteitä. Ensin tarkastelen yliopisto-opettajuuteen kohdistuvia ulkoisia odotuksia, toiseksi yliopistossa opettavien identifioitumista ja omia (sisäisiä) odotuksia ja kolmanneksi opettajuuden todellistumiseen liittyviä mahdollisuuksia ja reunaeh-toja.

3.1 Opettajuuden ulkoiset odotukset

Opettajuuteen liittyy kaikilla koulutuksen tasoilla ulkopuolelta kohdistuvia odotuksia ja ideaaleja. Opettajuusmäärittelyjen yhteydessä mainitaan usein opettajuutta muovaavina osatekijöinä kulttuurisidonnaisuus, yhteiskunnan odotukset ja historia (Marttila 2010; Luukkainen 2004, 91; Tiilikkala 2004, 35). Ulkoisilla odotuksilla tarkoitan sellaisia odotuksia, jotka eivät ole toimijoiden henkilökohtaisia odotuksia vaan jonkin muun tahon määrittämiä.

Ulkoisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia tarkastelen tässä tutkimuksessa yliopistopolitiikan ja -pedagogiikan näkökulmasta. Evansin (2014) professionalismin tasojen ajatusta hyödyntäen ajattelen näiden odotusten muodostuvan opettajuuteen kohdistetuista *suosituksista*. Tarkemmaksi tutkimuskohteeksi olen rajannut ne odotukset, jotka kohdistuvat *yliopistossa opettavien tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin, opetusmenetelmiin ja pedagogiseen kehittymiseen*.

Ulkoisten odotusten kohdalla tehtävät tarkoittavat kaikkea, mitä korkeakoulupoliittisten dokumenttien mukaan yliopistossa opettavan odotetaan tekevän. Opetuksen tavoitteilla tarkoitan dokumenteissa esitettyjä laajempia koulutustavoitteita ja

valmiuksia, joita yliopistokoulutuksen tulisi antaa. Menetelmälliset tavoitteet taas kuvaavat dokumenteissa esiintyviä painotuksia siihen, miten yliopistossa tulisi opettaa (opetusmenetelmät ja -muodot). Pedagogiseen kehittymiseen liittyvät odotukset viittaavat sellaisiin tavoitteisiin, joita yliopistossa opettaville yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa osoitetaan.

Tutkimiani odotuksia voidaan yliopisto-opettajuuden yhteydessä tarkastella myös rooliodotuksina. Roolin käsitettä käytetään usein selittämään sellaista käyttäytymistä, joka nojaa ulkoapäin asetettuihin määritelmiin (Mantere 2008, 296). Odotukset on perinteisesti liitetty rooliteorioihin rooleja synnyttävänä voimina. Bruce J. Biddlen (1986) mukaan rooliteoreetikot ovat kuvanneet odotuksia joko normeina, uskomuksina tai mieltymyksinä.

Roolien tutkimus on ollut laaja-alaista ja niitä on tutkittu erilaisista lähtökohdista käsin. 1980-luvun puolivälissä julkaistussa, rooliteoriaa käsittelevässä artikkelissaan, Biddle (1986) on kuvannut rooliteorian erilaisia teoreettisia perinteitä. Niiden tarkastelu kertoo, millaisia lähtökohtia roolien tutkimukseen on liitetty. Funktionalistinen rooliteoria on keskittynyt jonkin sosiaalisen järjestelmän tiettyssä asemassa olevien henkilöiden käyttäytymiseen. Tässä perinteessä roolit on nähty jaettuina, normatiivisina odotuksina, jotka kuvaavat ja selittävät käyttäytymistä. Symbolisen interaktionismin perinteessä roolit heijastavat normeja, asenteita, vaatimuksia, neuvotteluja ja määritelmiä, joita toimijat tekevät. Strukturalistinen rooliteoria on keskittynyt enemmän rooleja ylläpitäviin rakenteisiin toimijoiden sijaan. Organisaationaalisen rooliteorian perinteessä taas roolit liittyvät tunnistettuihin sosiaalisiin positiioihin ja syntyvät normatiivisista odotuksista, mutta ne saattavat heijastaa virallisten lisäksi myös epävirallisia odotuksia. Kognitiivinen rooliteoria ei ole kiinnittynyt normatiivisiin odotuksiin vaan uskomuksiin, ja tutkijat ovat tutkineet sekä toimijoiden uskomuksia omasta että muiden käytöksestä.

Edellä kuvatuissa perinteisissä rooliteorioissa symbolinen interaktionismi ja kognitiivinen teoria edustavat lähestymistapaa, jossa keskitytään yksilöihin subjekteina ja funktionalistinen ja strukturalistinen teoria yksilöön sosiaalisen aseman edustajana. Ensin mainittu johtaa ajattelemaan roolit syntyvinä selviytymisstrategioina, jotka henkilö omaksuu, jälkimmäiset taas näkevät roolit käyttäytymismalleina, jotka ovat samassa asemassa oleville yhtenäisiä. Tässä tutkimuksessa tarkoitan rooliodotuksilla sellaisia käyttäytymisen ja ominaisuuksien odotuksia, jotka liitetään tiettyyn ammatilliseen ryhmään (yliopistossa opettaviin). Tarkastelun kohteena on erityisesti yliopistossa opettavien opettajuus ja siihen kohdistuvat rooliodotukset. Eritasoisten odotusten ymmärrän syntyvän vuorovaikutuksessa toisiinsa. Määritelmässäni opettajuudesta yhdistyy ajatus ulkoapäin määrittävistä odotuksista ja sisäisistä odotuksista, joissa toimija sovittaa omia arvojaan ja käsityksiään itseensä kohdistuviin rooliodotuksiin.

Biddlen (1986) mukaan rooliodotukset voivat ilmetä, ja ne tulisi nähdä, yhtäaikaaisesti kolmessa muodossa: normeina, suosituksina ja uskomuksina. Evansin (2014) professionalismiteoriassa normit on kuvattu vaatimuksina ja uskomukset oletuksina. Tutkimustani ovat ohjanneet ennakko-oletukset, joiden mukaan ensinnäkin poliittisissa dokumenteissa esitetään *suosituksia* yliopistossa opettavien *tehtävistä, opetuksen tavoitteista ja opetusmenetelmistä*. Toiseksi yliopistopedagogisissa oppaissa asetetaan *pedagogiselle kehitymiselle* tiettyjä suosituksia, jotka luovat rooliodotuksia. Kolmanneksi yliopistossa opettavat itse muodostavat rooliodotuksia *oletuksillaan* ja uskomuksillaan (käsitellen tätä tarkemmin seuraavassa alaluvussa). Samaan aikaan tiedostan kuitenkin eri rooliodotusten olevan dynaamisia.

Rooleihin on yleisesti liitetty ajatus siitä, että samalla ihmisellä voi olla useita erilaisia rooleja. Peter Youngs, Nathan Jones ja Mark Low (2011) tutkivat erityis- ja luokanopettajien neuvoteltuja rooliodotuksia ja pääsyä professionaaliin resursseihin. Heidän mukaansa yksilöiden toiminta perustuu siihen, mihin tietoon he valitsevat keskittyvänsä ja millaisen ymmärryksen he luovat tiedosta. Esimerkiksi opetussuunnitelmaan ja muihin ohjeistuksiin ja määräyksiin liittyvien suositusten ja vaatimusten lisäksi noviisit perustavat ymmärryksensä myös niihin viesteihin, joita he saavat ympäristöstään ja sovittavat omat käsityksensä näihin. Tällöin vallitsevilla olosuhteilla ja resursseilla on vaikutusta siihen, millaiseksi rooliodotukset muodostuvat.

Roolin käsitettä on kritisoitu sen liiallisesta staattisuudesta. Jotkut roolin käsitettä kritisoineet tutkijat ovat käyttäneet sen sijaan käsitettä *positio*. Rom Harré ja Luk van Langenhove (1999, 196) ovat kuvanneet roolin ja *position* käsitteiden suhdetta esimerkillä, jossa rooli on *positiolla* kuin väri on punaiselle. Toisin sanoen rooli on yläkäsite ja *positio* sen alakäsite. *Positio* on myös dynaamisempi ja tilannesidonnaisempi käsite kuin rooli (van Langenhove & Harré 1999, 14). Henkilöt, joilla on sama rooli (esim. opettaja), näkevät ilmiöt eri tavoin, sillä yhden roolin sisällä on mahdollista ottaa ja saada useita erilaisia *positioita* (Kukkonen 2011, 87–89). Äli Leijen, Katrin Kullasepp ja Aivi Toompalu (2017) selittävät, että kun rooliodotus jonkun henkilön toimesta sisäistyy, se alkaa toimia semanttisena yksikkönä, joka ohjaa persoonan identiteetin muodostumista. Dialogisen minän teoriaan tukeutuen he lähtevät siitä ajatuksesta, että *minä* muodostuu suhteellisen autonomisista *minä-positioista*, joiden välillä *minä* liikkuu. *Minäpositiot* taas ovat seurausta erilaisista historiallisista, kulttuurista ja institutionaalisista kokemuksista ja sosiaalisista suhteista. *Minäpositiot* ovat moninaisia. Esimerkiksi yksilö voi ammatillisena toimia eri tavoin kuin äitinä. Ammatillisen *minäposition* käyttö ilmentääkin ammatillisia rooliodotuksia.

Tunnustan roolin käsitteeseen liittyvät rajoitteet. Rooliodotus käsitteenä kuvaa kuitenkin hyvin sellaisia odotuksia, jotka tuottavat erilaisia käyttäytymis- tai osaa-misoletuksia. Rooliodotusten todellistuminen käytännön työssä tapahtuu monimut-

kaisissa prosesseissa, joihin tilanne- ja paikkasidonnaiset mahdollisuudet ja olosuhteet vaikuttavat. Näistä prosesseista keskityn erityisesti *identifioitumiseen*, jota kuvaan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Kukkosen (2011, 87–89) mukaan ihmisten välisen toiminnan tutkiminen pelkän roolin käsitteen avulla ei anna riittävästi tilaa henkilökohtaisille merkityksenannoille (ks. myös Langenhove & Harré 1999, 14). Tästä syystä en keskity tässä tutkimuksessa pelkästään korkeakoulupoliittisten dokumenttien ja yliopistopedagogisen kirjallisuuden määrittämään opettajuuteen vaan tarkastelen myös yliopistossa opettavien omia tulkintoja opettajuudesta. Tällöin ymmärrän rooliodotuksen käsitteen niin, että yksilö voi myös itse aktiivisena toimijana tuottaa omia rooliodotuksia, jotka sekoittuvat ulkopuolelta tulevien odotusten kanssa.

3.2 Opettajuuden sisäiset odotukset ja identifioituminen

Evansin (2014) mukaan oletettu professionalismismi viittaa niihin odotuksiin, jotka eivät ole selkeitä määräyksiä tai suosituksia vaan enemmänkin *oletuksia* ja kirjoittamattomia sääntöjä. Tulkitsen nämä eräänlaisiksi hiljaisen tiedon¹⁰ oletuksiksi tietystä professiosta. Tällaista edustaa esimerkiksi jonkin tieteenalan kollektiivinen ymmärrys yliopistossa opettavan roolista tai yksittäisen akateemisen työntekijän määrittämä opettajuus. Opettajuuden sisäisillä odotuksilla tarkoitan sellaisia odotuksia, jotka muodostuvat yliopistossa opettavien omista, joko henkilökohtaisista tai kollektiivisista käsityksistä. Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan yliopistossa opettavien henkilökohtaisia käsityksiä opettajuudesta, mutta tiedostan niiden sidonnaisuuden erityisesti oman yksikön ja tieteenalan muodostamaan yhteisöön.

Karin ja Heikkisen (2001, 44–45) mukaan opettajuuteen liittyy aina yhteisön ylläpitämät arvot ja merkitykset ja Liisa Marttila (2010) puhuu yhteisön tai ammattikunnan kollektiivisesta itsemäärittelystä. Jokaisella yhteisöllä ajatellaan olevan jaettu määritelmä siitä, mitä opettajuus on. Tätä määritelmää voidaan kutsua moraalijärjestykseksi, joka kuvaa jonkin yhteisön tai ryhmän muodostamaa kollektiivista tulkintaa. Yhteisön moraalijärjestys määrittelee sosiaalisesti hyväksytyt toiminnot ja erottaa ne loogisesti mahdollisista toiminnoista. Hyväksytyt toiminnan rajat ovat kuitenkin usein dynaamisia. (Harré & Moghaddan 2003, 4–8; ks. myös Ylijoki 1998.)

Yliopistossa opettaville keskeisimpiä moraalijärjestyksiä on perinteisesti ajateltu olevan tieteenalayhteisö ja instituutio eli se ala, jonka asiantuntijoita he ovat sekä se organisaatio, jossa he työskentelevät. Nämä kaksi yhteisöä on usein kuvattu myös

¹⁰ Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietoa, joka vaikuttaa ihmisten toimintaan, vaikka sitä ei ilmaista tai muotoilla näkyvällä tavalla (ks. esim. Pohjalainen 2012).

tärkeimmiksi akateemisen identiteetin määrittäjiksi (Musselin & Becquet 2008; Henkel 2005a, 2005b; Taylor 1999; Ylijoki 1998; Välimaa 1995; Clark 1983). Viime aikoina akateemisen identiteetin määrittymistä tietyissä yhteisöissä on kuitenkin alettu kyseenalaistaa. Mary Henkelin (2010, 8–11) mukaan erityisesti tieteenalan, mutta myös muiden perinteisten akateemista työtä ja identiteettiä määrittävien yhteisöjen asema ja rajat ovat hämärtyneissä, madaltumassa, venymässä, murtumassa ja kaatumassa. Tätä selittävät osaltaan työn tekeminen uudenaikaisissa konteksteissa, kuten globaaleissa tai virtuaalisissa ympäristöissä. Myös uudet rahoitusmuodot ja politiikan käytännöt muodostavat uudenlaisia tiloja tehdä akateemista työtä. Meghan Piferin ja Vicki Bakerin (2013, 120) mukaan akateemista identiteettiä muovaa ja määrittää yhä useammin myös monitieteisyys, uuden tiedontuotannon muodot, uudenlaiset sosiaaliset verkostot ja useiden erilaisten yhteisöjen jäsenyydet ja näistä kumpuavat roolit, kuten tutkija, opettaja, johtaja, oppija tai neuvoja. Perinteisten yliopisto-organisaatioiden (tiedekunnat/laitokset) kyvyt sopeutua akateemisen maailman muutokseen ovat kuitenkin vaihtelevia ja tieteenalakohtaiset erot suuria (ks. esim. Suomalainen & Laalo 2015). Joillekin aloille muutokset tietävät suurempia kamppailuja, kun toisilla aloilla sopeudutaan nopeammin (Henkel 2010, 8–11).

Laajempaan näkökulmaan pyrkivät opettajusmäärittelyt huomioivat virallisten ja kollegiaalisten määrittelyjen lisäksi myös subjektiiviset määritelmät. Olli Luukkaisen (2004, 91) mukaan opettajuus on aina omalla tavallaan yksilöllistä ja kuvaa yksilön orientaatiota tehtävänsä. Myös Jyri Lindénin (2002, 9–10, 2010, 44) mukaan opettajat ovat aktiivisia toimijoita, joilla on vapaus valita erilaisia subjektipositiioita, vaikka ne tarkoittaisivat poikkeukselliseen tai marginaaliseen asemaan joutumista. Liisa Marttila (2010, 13–14) puolestaan kuvaa aktiivista identiteettityötä vaativaksi konstruktioksi, jossa erilaisia kulttuurisia resursseja käytetään rakennusaineina.

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on, että opettajuuteen kohdistuvat odotukset määrittelevät sitä, millaiset roolit ovat mahdollisia ja odotettuja, mutta toimijat osallistuvat myös itse niiden määrittelyyn eli luovat omia tulkintojaan todellisuudesta. Olen rajannut tutkimuksen näkökulman siihen, miten yliopistossa opettavat kuvaavat oletuksiaan yliopistossa opettavan *tehtävistä* ja *opetuksen tavoitteista*. Näiden oletusten tulkitsen kuvaavan sitä, millaisia rooliodotuksia heillä on yliopisto-opettajuudesta.

Yliopistossa opettavien tehtävät on perinteisesti jaoteltu tutkimukseen, opetukseen ja hallinnolliseen työhön. Lainsäädännössä yliopiston tehtäväksi on lisäksi asetettu yhteiskunnallinen vaikuttaminen (YL 715/2004). Näiden tehtävien välillä vallitsee myös jännitteisyyttä, josta aiemmissa tutkimuksissa on käsitelty erityisesti opetus- ja tutkimustehtävän välistä yhteyttä (ks. esim. Rinne ym. 2012). Minna Maunumäen (2021, 140) haastattelemien kasvatustieteen edustajien mukaan tutkimuksen ja opetuksen välisen jännitteen koettiin vahvistuneen viime vuosina ja opetuksen,

pedagogiikan ja kehittämisen jääneen tutkimuksen varjoon. Lisäksi hän tulkitsi, että osa haastatelluista koki ajatuksen opetustyöstä yliopiston keskeisimpänä tehtävänä ja laadun osoittajana naivin idealistisena ajatuksena. Rahoitusmallien koettiin ohjaavan paljon yliopiston toimintaa ja ohjaavan pois opetuksen kehittämisestä. Erityisesti arvioinnin kehittämisen haastateltavat kokivat jääneen jo muutenkin marginalisoitujen opetuksen kehittämisen ja laatutyön jalkoihin. Arviointia ei koettu arvostettavan eikä siihen annettu riittävästi aikaa tai siitä annettu positiivista palautetta tai tunnustusta. (Maunumäki 2021 140–142.)

Kun tarkastelen oletuksia opetuksen tavoitteista, olen kiinnostunut koulutukselle asetettavista yleisistä tavoitteista, kuten siitä, mitä koulutuksella pyritään alan substanssiedon lisäksi opettamaan. Tehtäviin ja opetuksen tavoitteisiin liittyvät vastaajien oletukset eivät kuitenkaan vastaa Evansin (2008, 2011, 2014) kuvaamaa todellistunutta professiota. Sen sijaan ne sijoittuvat niille professionalismin tasoille, jotka eivät välttämättä todellistu käytännön työssä. Rooliodotusten ja niiden todellistumisen välillä vaikuttavat erilaiset vuorovaikutukselliset prosessit, joista tässä tutkimuksessa keskityn *identifioitumiseen*. Olen kiinnostunut siitä, millaiseen opettajuuteen vastaajat identifioituvat. Keskityn erityisesti siihen, mitkä ovat heille mielekkäimpiä *tehtäviä* ja *opetusmenetelmiä* sekä *millaisia merkityksiä he antavat yliopistopedagogisille opinnoille*.

Identifioitumisella tarkoitan sitä, miten yliopistossa opettavat omaksuvat ja sitä kautta samaistuvat niihin erilaisiin vaatimuksiin, suosituksiin ja oletuksiin, joita heihin kohdistetaan. Identifikaatioprosessissa yksilö tekee valintoja ja samaistuu itselleen tärkeisiin ja merkityksellisiin yhteisöihin ja luo näin symbolisia rajoja siitä, mikä kuuluu tietyn yhteisön arvoihin ja mikä taas ei (ks. esim. Marttila 2010, 13–14; Hall 1999, 247–248; Jenkins 1996, 15–20). Harré (1983, 273–280) on käyttänyt edellä kuvattua moraalijärjestyksen käsitettä kuvaamaan niitä yhteisön jaettu arvoja, uskomuksia, käytäntöjä ja odotuksia, joihin identifioitutaan. Muodostaakseen identiteetin, henkilö identifioituu itselleen merkityksellisiin ja tärkeisiin arvoihin ja kulttuureihin (Harré 1983, 273–280; ks. myös Taylor 1989, 28–29).

Kun opettajuuden ajatellaan muodostuvan useista erilaisista rooliodotuksista identifikaatioprosessissa, voi tämä aiheuttaa ristiriitoja tai jopa kriisin opettajan työhön, mikäli ympäristön ideaalit tai kollegiaalinen tulkinta opettajuudesta poikkeaa suuresti subjektiivisista näkemyksistä. Esimerkiksi Luukkainen (2004) toteaa, että jos opettajan kuva tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, on opettaja työssään kriisissä (emt., 91). Sosiaalisella identiteettikriisillä tarkoitetaan sitä, kun yksilö ei kykene vakuuttamaan muita sitoutumisestaan yhteisön moraalijärjestykseen. Tämän seurauksena yksilö voi päätyä yhteisössä marginaaliseen asemaan tai häneltä voidaan evätä yhteisön jäsenyys. Persoonallinen identiteettikriisi taas ilmenee vaikeutena sisäistää tai omaksua yhteisön arvoja niiden ollessa ristiriidassa henkilökohtaisten arvojen kanssa. Juuri tämä vaikeus omaksua

arvoja johtaa puolestaan vaikeuteen vakuuttaa muut yhteisön jäsenet sitoutumisesta yhteisiin arvoihin. Tällä tavoin kollektiiviset ja individualistiset identiteetit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Delanty 2008, 125–126; Harre 1983.) Toisaalta opettajuuteen kohdistuvat ristiriidat ja jännitteet voivat tuottaa myös hedelmällisiä tiloja luovuudelle ja oppimiselle (Akkerman & Meijer 2011).

Tulkitsen, että vastaajille mielekkäimmät opetusmenetelmät ja tehtävät kuvaavat heidän identifioitumistaan. Yliopistossa opettavien identifioituminen erilaisiin opetustapojen käyttöön on kiinnostavaa, sillä aikaisemmat tutkimukset kertovat siitä, että yliopistossa käytössä olevat opetusmenetelmät ovat toisinaan opiskelijoiden mielestä vanhanaikaisia tai opettajakeskeisiä (ks. esim. Lehto ym. 2019). Myös vastaajien antamat merkitykset yliopistopedagogisille opinnoille kuvaavat tulkintani mukaan heidän identifioitumistaan. Aiempien tutkimusten mukaan tutkimustaidot painottuvat paljon yliopistotyön urakehityksessä ja esimerkiksi tenure track -menetelyssä huomattavasti verrattuna pedagogiseen osaamiseen (ks. esim. Pietilä 2018; Rinne ym. 2012). Maunumäki (2021, 183) on puolestaan kuvannut uuspedagogisoinnin käsitteellä sitä, miten opettajuuteen kohdistuvissa odotuksissa korostetaan nykyään paljon esimerkiksi työelämä- ja yrittäjyystaitoja. Hänen tulkintansa mukaan opetusta ja pedagogiikkaa pyritään näin muuttamaan globaalien talouden ja kilpailukykyyn tavoitteita palveleviksi.

Tässä tutkimuksessa opettajien itsensä määrittämää opettajuutta tarkastellaan akateemisen identiteetin kautta (Pifer & Baker 2013; Akkerman & Meijer 2011; Henkel 2010; Musselin & Becquet 2008; Hall 1999; Taylor 1999; Välimaa 1995; Clark 1983; Harré 1983). Opettajuuskäsitettä lähimmin vastaavana käsitteenä kansainvälisessä kirjallisuudessa voidaan pitää juuri opettajaidentiteettiä. Sanne Akkerman & Paulien Meijer (2011) ehdottavat opettajuuden tai opettajaidentiteetin tarkasteluun dialogista lähestymistapaa. He toteavat, että opettajaidentiteetin määrittelevät ovat puutteellisia, mutta niihin voidaan liittää kolme usein toistuvaa teemaa, joiden avulla opettajaidentiteettiä kuvaillaan ja jotka liittyvät postmoderniin käsitykseen identiteeteistä. Nämä ovat identiteetin moninaisuus, jatkumattomuus ja sosiaalisuus, jotka kuvaavat sitä, että identiteettiä ei nähdä pysyvänä vaan ajan myötä muuttavana ja vaihtuvana. Heidän kuvailemansa teorian mukaan näistä teemoista muodostuu jatkumot ykseys – moninaisuus, jatkuvuus – jatkumattomuus ja individualisuus – sosiaalisuus ja opettajaidentiteetin ajatellaan voivan olla yhtä aikaa jatkumon kumpaankin päähän kuuluvaa siten, että kyse ei ole dikotomisesta joko tai -ajattelusta vaan pikemminkin molemmista yhtä aikaa. Sitä, miten ulottuvuuden molemmissa ääripäässä oleva voi olla yhtä aikaa totta, he selittävät erilaisten minäpositioiden avulla. Minäpositioiden vaihtuvuus luo epäjatkuvuutta, mutta samalla läsnä on myös jatkuvia piirteitä vaihtuvuudessa, jotka saattavat olla esimerkiksi kulttuurisesti välittyneitä. Esimerkiksi sosiaalisuus - individualisuus akselilla voidaan ajatella, että muut henkilöt ovat perustana minäpositioille, mutta samalla minäpositiot

ovat myös uniikkeja. Tällainen lähestymistapa opettajuuden tilannesidonnaisesta luonteesta asettaa haasteita empiirisille tarkasteluille, joita käsittelen tarkemmin luvussa 4.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu eroja yliopistossa työskentelevien identifioitumisessa. Oili-Helena Ylijoki ja Lea Henriksson (2017) tutkivat nuoria yhteiskuntatieteellisen alan akateemisia ja tunnistivat viisi erilaista lähestymistapaa akateemiseen uraan ja työhön. Erilaiset lähestymistavat osoittavat, että nuorten tutkijoiden asema ja olosuhteet yliopiston työntekijöinä ovat vaihtelevat. Toisaalta lähestymistavat kertovat myös opetustyön erilaisista merkityksistä eli identifioitumisesta. Heidän tunnistamistaan ryhmistä Opetusansan uhrin (The Victim of the Teaching Trap) ja Akateemiset työläiset (Academic worker) keskittyivät eniten opetustyöhön yliopistossa. Ensiksi mainitulle ryhmälle opetustyö oli hyvin merkityksellistä, mutta samanaikaisesti he tunnistivat sen asettavan heidät akateemisella uralla etenemisen kannalta muita heikompaan asemaan. Akateemiset työläiset taas osallistuivat opetukseen, koska heidän oli pakko, mutta eivät välttämättä kokeneet opetustyötä kovin mielekkääksi. Heille tärkeää oli työn jatkuminen ja jos sen jatkumiseksi oli tehtävä opetustyötä, he hyväksyivät tämän. Akateemisen eliitin noviiseille (Novice of the Academic Elite) perinteiset akateemiset arvot ja vapaus tehdä tutkimusta oli tärkeintä eikä opetus ollut heille kovin merkityksellisessä asemassa. Tutkimusryhmän jäsenet (The research group member) korostivat eniten työskentelyä omassa tutkimusryhmässä eikä opetus ollut heillekään kovin tärkeää. Akateemiset freelancerit (academic freelancer) taas suuntautuivat hyvin monipuolisesti tekemään erilaisia tehtäviä (myös opetustehtäviä), mutta eivät välttämättä vain omassa instituutiossaan vaan myös sen ulkopuolella ja erilaisissa verkostoissa ja projekteissa. Heitä tutkijat kuvasivat myös tietynlaisen akateemisen yrittäjyyden toteuttajina, johon liittyi itsensä brändääminen ja markkinointi. (emt., 1297–1305.)

Seuraavassa alaluvussa käsittelen sitä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitan todellistuneella opettajuudella.

3.3 Todellistunut opettajuus

Evans (2014) nostaa todellistuneen professionalismin keskiöön, sillä muut tasot kuvaavat hänen mukaansa vain visioita tai toiveajattelua. Neljäs professionalismin taso kuvaa siis sitä mitä yksilöt todella tekevät – ei pelkästään jotakin, jota tietyt tahot haluavat tai luulevat heidän tekevän. Kun jokin uusi vaatimus tai odotus on omaksumattu ja hyväksytty käytännön työssä, se todellistuu. Evansin mukaan toimintaan kohdistuvat odotukset voivat kuitenkin toimia kannustimena täyttää ne (tai ainakin perustelluiksi koetut) (emt. 2014, 27, 13.)

Opettajusmäärittelyissä tuodaan monesti esiin vallitsevien *mahdollisuuksien ja olosuhteiden* merkitys opettajuuden muotoutumiseen (ks. esim. Tiilikkala 2004, 35). Yliopisto-opettajat punnitsevat ulkoisia opettajuuden odotuksia suhteessa oman yhteisönsä ja identiteettinsä arvojärjestyksiin ja sijoittavat itsensä näiden mahdollistamiin rooleihin ja positioihin sen mukaan, mikä heille itselleen on merkityksellisintä (= identifioitumisprosessi). Se, miten hyvin he pystyvät toteuttamaan itselleen merkityksellistä opettajuutta työssään riippuu puolestaan erilaisista työhön liittyvistä reunaehdoista, joita tarkastelen mahdollisuuksien ja olosuhteiden näkökulmasta.

Todellistuneella opettajuudella tarkoitan asioita, jotka toteutuvat yliopistossa opettavien työssä. Erityisen kiinnostunut olen siitä, toteutuvatko vastaajien mielekkäiksi kokemat tehtävät (= identifioitumisen kohteet) heidän työssään. Tarkastelen, miten yliopistossa opettavat kuvaavat mahdollisuuksiaan ja vallitsevia olosuhteitaan toteuttaa opettajuutta itselleen mielekkäällä tavalla. Näkökulma on rajattu siihen, onko yliopistossa opettavien mahdollista tehdä *itselleen mielekkäitä tehtäviä mielekkäällä tavalla* ja millaiset *työolosuhteet* heillä on *resurssien, opetuksen aseman, tarjotun tuen ja jatkuvuuden suhteen*.

Tämä rajausta perustuu siihen, että aiempi tutkimus maalaa kuvaa, jossa etenkin vähäiset resurssit, arvostuksen ja tuen puute sekä epävarmuus aiheuttavat haasteita yliopisto-opettajuuden toteuttamiselle mielekkäällä tavalla. Vesa Korhosen ja Sirpa Törmän (2011, 163) mukaan yliopisto-opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttaa vahvasti oman akateemisen tehtäväkentän määrittely ja se, miten paljon opetusta siihen sisältyy. Enemmän opettavat saavat vankemman pohjan opettajidentiteetin muodostamiselle tai ainakin mahdollisuuden siihen. Toisaalta opetus-tehtävän vaatimukset saattavat myös luoda jännitettä tutkijan ja opettajan identiteetin välille.

Haasteelliseksi yliopisto-opettajuuden tarkastelun tekee se, että akateeminen työ on sisällöltään moninaista, kuten esimerkiksi akateemisen profession tutkimukset osoittavat (Aarrevaara & Pekkola 2010). Vaikka tässä tutkimuksessa keskitytään opettajuuteen, kohderyhmä rakentaa akateemista identiteettiään myös tutkimuksen ja muiden tehtävien kautta. Tutkimus- ja opetustehtävien jännitteisen suhteen lisäksi myös hallinnollisten tehtävien on aiemmissa tutkimuksissa koettu lisääntyneen yliopistotyössä (ks. esim. Rinne ym. 2012). Monissa yliopistoissa hallinnollisia palveluita on organisoitu uudelleen viime vuosina. Tämänkaltaiset organisaatiomuutokset luovat muun muassa uudenlaisia opintojen hallinnoinnin käytäntöjä ja niihin liittyviä vastuita ja rooleja. Joissain tilanteissa esimerkiksi yksiköiden omia lähipalveluita on keskitetty ja aiemmin hallinnollista työtä omassa yksikössään tehneet työntekijät on siirretty eri tehtäviin ja rakennuksiin. Myös uudet tietojärjestelmät, joita akateemisen työn hallintaan otetaan käyttöön yhä useammin, lisäävät usein etenkin alkuvaiheessa yliopistossa opettavien hallinnollista työtä. (ks. esim. Merimaa 2016; Väänänen 2017.)

Christopher Michaelsson kumppaneineen (2014) huomauttaa, etteivät työn olosuhteet välttämättä vaikuta työn mielekkyyden kokemukseen. Hyvät työskentelyolosuhteet eivät takaa mielekästä työtä ja työ voidaan silti kokea mielekkääksi, vaikka olosuhteissa olisikin ongelmia. Maunumäen (2021, 149–151) tulkinnoissa työskentelyolosuhteiden ongelmat liitettiin uuteen koulutuspolitiikkaan, joka käytänteineen konkretisoitui yliopistossa opettavien työssä siten, että yksittäisten yksiköiden ja opettajien autonomian koettiin kaventuneen. Kokemus oli, että asioita sanellaan ylhäältäpäin ja tämän ajateltiin johtuvan uudesta hallintatavasta. Lisäksi moni koki joutuvansa tinkimään pedagogisista tavoitteistaan. Myös aikaresurssit on koettu aiemmissa tutkimuksissa puutteellisina (ks. esim. Rinne ym. 2012).

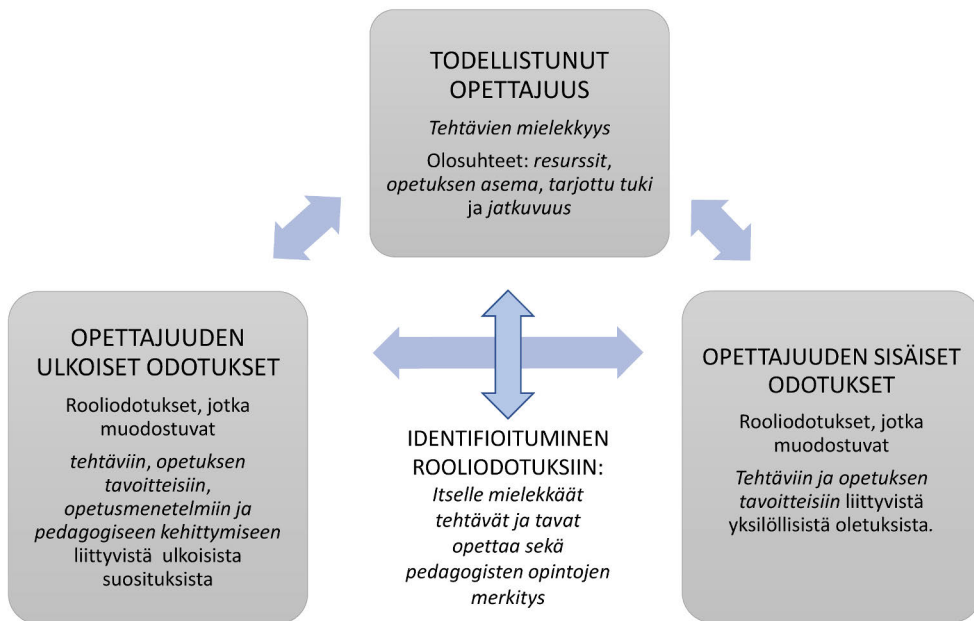
Anne Laihon, Annukka Jauhaisen ja Arto Jauhaisen (2020) tutkimuksessa yliopistossa opettavien identiteettiä heikensivät marginalisoituminen suhteessa tutkimukseen ja vaativat asiakasopiskelijat sekä opetuksen kehittämisen vähäisyys, tehokkuusajattelun vahvistuminen opinnoissa ja heikko luottamus managerialistiseen hallintaan (emt. 2020). Toisaalta tutkimukset kertovat myös siitä, miten akateemiset suhtautuvat managerialismiin ja siihen kytkeytyviin ilmiöihin hyvin vaihtelevilla tavoilla. Toisille se tarkoittaa kokemusta huonontuneista oloista, epävarmuudesta ja kuormittuneisuudesta ja toisille taas lisääntyvää dynaamisuutta ja joustavuutta. (Ylijoki ja Ursin 2013.)

Thea van Lankveld ym. (2017) kävivät läpi 57 yliopisto-opettajien identiteettiin liittyvää tutkimusartikkelia ja niiden perusteella huomasivat, että opettamisen arvos-tamisella omassa yksikössä oli yhteys siihen, vahvistavatko työolosuhteet opetta-jaidentiteettiä. Esimerkiksi opettajana ansioitumisen huomiotta jättäminen tehtävien täyttöprosesseissa luo kuvan opettamisesta alempiarvoisena tehtävänä. Tähän liit-tyen osa Korhosen ja Törmän tutkittavista oli jopa kokenut yliopisto-opettajan urasta puhumisen huvittavana. (Korhonen & Törmä 2011, 164.)

Van Lankveld ym. (2017) ovat sitä mieltä, että enemmän huomiota tulisi suunnata niihin piileviin viesteihin (ja asenteisiin), joita yksiköissä on vallalla opetuk-sesta. Erityisesti yksikön johto on tässä avainasemassa. Esimerkiksi joissakin tutki-muksissa oli havaittu, että osallistuminen yliopistopedagogisiin opintoihin oli koettu riskiksi tulla leimatuksi toisen luokan kansalaiseksi (emt. 2017.) Myös Laihon ym. (2020) mukaan akateemista identiteettiä vahvistivat organisaation tasolla yhteisöllisyyden tunne ja esimiesten opetukseen osoittama tuki ja ideologisella tasolla ope-tukseen liittyvä akateeminen vapaus ja autonomia.

Lisäksi akateemisessa työssä (kuten laajemminkin yhteiskunnassa) usein tois-tuva määräaikaisuus ja epävarmuus työn jatkuvuudesta näyttäisi heikentävän identi-teetin rakentumista (Korhonen & Törmä 2011, 164). Välimaa (2018, 283–285) on kirjoittanut siitä, miten tutkimuksen ulkoisen rahoituksen osuuden nousu on johtanut määräaikaisten ja tilapäisten työsuhteiden kasvuun ja lisääntyneeseen epävarmuu-teen työsuhteiden jatkossa.

Kuvioon 2. olen koonnut tiivistetysti luvussa 3 esittelemiäni käsitteitä, joiden avulla kuvaan yliopisto-opettajuutta tässä tutkimuksessa. Samassa kuviossa esitän myös ne rajatut näkökulmat, joihin tutkimuksessa keskityn. Laatikoiden välille piirretyt kaksisuuntaiset nuolet kuvaavat eri tasojen välillä vallitsevia dynaamisia vuorovaikutussuhteita.



Kuvio 2. Yliopisto-opettajuuden käsitteellinen viitekehys ja raja-
aus.

Identifioituminen sijoittuu kuviossa odotusten ja todellistumisen välimaastoon, mikä kuvaa sen prosessimaista luonnetta. Identifioitumalla yksilöt tekevät valintoja ja erotteluja ja samaistuvat itselleen mielekkäisiin rooleihin. Pelkkä identifioituminen ei kuitenkaan takaa todellistumista. Identifioituminen selittää kuitenkin, miksi yliopistossa opettavat näkevät usein mahdollisuudet ja olosuhteet eri tavoin.

Opettajuutta määriteltessä olen käyttänyt ulkoisten ja sisäisten odotusten käsitteitä. Näiden käsitteiden välistä suhdetta voidaan kutsua myös perinteiseksi yhteiskuntatieteelliseksi kysymykseksi rakenteen ja toimijuuden välisestä suhteesta. Toisin sanoen, ollaanko kiinnostuneita siitä, miten tietyt rakenteet ohjaavat toimintaa vai siitä, miten yksilöt itse toimijoina muovaavat rakenteita. Nykytutkimuksessa nämä näkökulmat usein yhdistyvät eivätkä näyttäyty toisilleen vastakkaisina (kts. esim. Hay 2002, 89; Tucker 1998). Tarkastelen opettajuutta sekä ulkoapäin määrittyvänä että yksilön omasta subjektiivisesta näkökulmasta käsin.

En kuitenkaan näe rakenteita ja toimijuutta erillisinä, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa erilaisten prosessien kautta. Tässä tutkimuksessa keskityn yliopistossa opettavien identifioitumisprosessiin, jossa he omaksuvat ja sitä kautta samaistuvat niihin erilaisiin odotuksiin, joita heihin kohdistetaan. (kts. luku 3.2). Muita rakenteen ja toimijuuden vuorovaikutukseen liittyviä prosesseja on kuvattu esimerkiksi positioitumisen käsitteellä (ks. myös Fairclough 2005, 916–922). Positioituminen linkittyy myös vahvasti identifioitumiseen, kuten luvussa 3.1 esitän. Tässä tutkimuksessa päähuomio ei kuitenkaan ole positioitumisprosessissa. Keskiössä on sen sijaan odotukset, jotka muodostuvat erilaisista opettajuuden kuvauksista ja toimivat vuorovaikutuksellisten prosessien, kuten positioitumisen, rakennusaineina.

Luvussa 2 kuvasin, miten yliopistossa opettavien tehtävät ovat viimeisten vuosikymmenten aikana lisääntyneet. Tehtävien moninaistuminen näkyy erityisesti professorien työssä. Perinteisesti yliopisto-opettajien hierarkiassa ylimpinä ovat toimineet professorit. Heidän kohdallaan opettajuuden rooli alkaa kuitenkin joissain tapauksissa jäädä marginaaliseksi, sillä viimeaikaiset muutokset yliopistojen henkilöstörakenteessa, nimikemuutokset ja yliopisto-opettajien työhön kohdistuvat uudet rooliodotukset vaikuttavat siihen, kuka käytännössä opettaa yliopistossa. Esimerkiksi Christine Musselin (2007, 4) ja Evans (2014, 12) esittävät, että professorien aika kuluu yhä enemmän muun muassa tutkimusrahoituksen hakemiseen, jolloin varsinainen opetustyö jää paljolti muiden yliopistossa opettavien vastuulle.

Samalla tavalla myös assistentti-nimikkeen katoaminen kertoo väitöskirjaansa työstävien aseman ja olosuhteiden muuttumisesta. Assistentit olivat etenkin 1960-luvulta eteenpäin keskeinen yliopiston opettajaryhmä, jota valmennettiin tulevaisuuden yliopistollista uraa varten. 2010-luvulla tohtorikoulutuksen tavoitteet ovat kuitenkin muuttuneet ja tavoitteena on entistä useammin sijoittua yliopiston ulkopuolelle töihin. Tämän myötä tohtorinkoulutus on myös koulumaistunut ja laajentunut. Vaikka väitöstutkimusta tekevät edelleen opettavat monilla aloilla, on heidän asemansa alkanut paikoin muistuttaa enemmän opiskelijan asemaa kuin nuorta opettajakollegaa. Muutokset professorien ja nuorten tutkijoiden työn olosuhteissa ja mahdollisissa tarjolla olevissa rooleissa ovat johtaneet siihen, että yliopisto-opettajuus konkretisoituu opettamisena varmimmin yliopistonopettajien tai yliopistonlehtorien nimikkeillä työskentelevillä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin toteuttamiseen liittyvät vaiheet, käyttämäni aineistot ja menetelmät. Ensimmäiseksi tarkastelen tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen kysymyksenasetteluja.

4.1 Tutkimusasetelma

Taulukossa 1. olen kuvannut tutkimusasetelmani. Kahdessa ensimmäisessä sarakkeessa kuvaan tutkimuksen viitekehukset: yhteiskunnallis-historiallisen ja käsitteellisen. Ensin mainitun viitekehysten tehtävänä on paikantaa tutkimuskohde osana yliopistoinstituution ja korkeakoulupolitiikan kehityskulkuja ja suhteessa aiempaan tutkimukseen. Näitä kehityskulkuja kuvasin tarkemmin luvussa kaksi. Käsitteellinen viitekehys muodostuu keskeisistä teoreettisista käsitteistä, joilla hahmotan yliopisto-opettajuutta. Näitä käsitteitä ovat opettajuuteen kohdistuvat odotukset, rooli, identifioituminen ja opettajuuden todellistuminen. Odotukset voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin ja niistä ajattelen muodostuvan rooli-odotuksia. Ulkoisten ja sisäisten odotusten välille sijoittuu identifioitumisprosessi, jossa yksilö identifioituu itselleen merkityksellisiin odotuksiin. Todellistunut opettajuus on opettajuutta, joka toteutuu käytännön toiminnassa. Näitä käsitteitä avasin tarkemmin luvussa 3.

Tutkimuksen päätavoitteet ovat: 1. Millaisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia 2010-luvulla on ilmennyt? 2. Miten yliopisto-opettajuuteen liittyvät odotukset suhteutuvat niin toisiinsa kuin yliopistossa opettavien identifioimaan ja todellistuneeseen opettajuuteen? Nämä tavoitteet olen jakanut viiteen tutkimuskysymykseen, joista kolme ensimmäistä liittyy ensimmäiseen tavoitteeseen.

1. Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa?
2. Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan yliopistopedagogisissa oppaissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa?
3. Miten kyselyvastaajat kuvaavat yliopisto-opettajuutta ja millaisia rooli-odotuksia siitä on tulkittavissa?

Toiseen tavoitteeseen liittyvät neljäs ja viides tutkimuskysymys ovat

4. Millaiseen opettajuuteen kyselyvastaajat identifioituvat?
5. Miten yliopistossa opettavat kuvaavat mahdollisuuksiaan ja olosuhteitaan itselleen mielekkään opettajuuden toteuttamiseen?

Olen rajannut tutkimuksen kohdetta siten, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityn odotuksiin, jotka kohdistuvat yliopistossa opettavien tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. Näitä rajoituksen kohteita taustoitan tarkemmin osana yliopistoinstituution yhteiskunnallis-historiallista viitekehystä luvussa 2. Toinen tutkimuskysymys liittyy siihen, miten yliopistopedagoginen kirjallisuus määrittelee yliopistossa opettavien yliopistopedagogisen kehittymisen. Yliopistopedagogiikan historiaa Suomessa kävin tarkemmin läpi luvussa 2. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla olen kiinnostunut kyselyyn vastanneiden subjektiivisista oletuksista, jotka liittyvät yliopistossa opettavan tehtäviin ja opetuksen tavoitteisiin. Neljännen tutkimuskysymyksen avulla tutkin, miten kyselyyn vastanneet identifioituvat yliopisto-opettajuuteen heille mielekkäiden tehtävien, opetusmenetelmien ja yliopistopedagogisille opinnoille annettujen merkitysten näkökulmasta. Viidennen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelun kohteena ovat yliopistossa opettavien mahdollisuudet tehdä itselleen mielekkäitä tehtäviä mielekkäällä tavalla sekä työskentelyolosuhteet resurssien, opetuksen aseman, tuen ja jatkuvuuden näkökulmasta. Luvussa 3 olen käsitellyt näitä mahdollisuuksiin ja olosuhteisiin liittyviä ilmiöitä aikaisemman tutkimuksen perusteella.

Tutkimusasetelmataulukon kahdessa viimeisessä sarakkeessa kuvaan tutkimuksen aineistot ja menetelmät. Seuraavissa luvuissa kuvaan niitä tarkemmin.

Taulukko 1. Tutkimusasetelma.

Yhteiskunnallis-historiallinen viitekehys	Tutkimuksen kohteen paikantaminen yliopistoinstituution yhteiskunnallis-historiallisessa viitekehyksessä ja suhteessa aiempaan tutkimukseen.				
Käsitteellinen viitekehys	Ulkoiset odotukset (suositukset) → rooli-odotukset	Sisäiset odotukset (oletukset) → rooli-odotukset	Identifioituminen	Todellistunut opettajuus (mahdollisuudet ja olosuhteet)	
Tutkimustehtävät	Millaisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia 2010-luvulla on ilmennyt?		Miten yliopisto-opettajuuteen liittyvät odotukset suhteutuvat niin toisiinsa kuin yliopistossa opettavien identifioimaan ja todellistuneeseen opettajuuteen?		
Tutkimuskysymykset	Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan poliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa?	Miten yliopisto-opettajuutta kuvataan yliopistopedagogisissa opissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia niistä on tulkittavissa?	Miten kyselyvastaajat kuvaavat yliopisto-opettajuutta ja millaisia rooli-odotuksia siitä on tulkittavissa?	Millaiseen opettajuuteen kyselyvastaajat identifioivat?	Miten yliopistossa opettavat kuvaavat mahdollisuuksiaan ja olosuhteitaan itselleen mielekkään opettajuuden toteuttamiseen?
Rajaukset	Yliopistossa opettavan tehtävät, opetuksen tavoitteet ja opetusmenetelmät	Yliopistossa opettavan yliopistopedagoginen kehittyminen	Yliopistossa opettavan tehtävät ja opetuksen tavoitteet	Mielekkäimmät tehtävät, opetusmenetelmät ja yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys	Mahdollisuus tehdä itselleen mielekkäitä tehtäviä mielekkäällä tavalla, työolosuhteet resurssien, opetuksen aseman, tuen ja jatkuvuuden suhteen.
Aineistot	Opetus- ja kulttuuriministeriön dokumentit vuosilta 2009–2019	Kolme yliopistopedagogista opasta vuosilta 2009–2018	Kyselyaineisto yliopistossa opettaville (n=150)		
Analyysimenetelmät	Laadullinen sisällönanalyysi		Laadullinen ja määrällinen sisällönanalyysi		

4.2 Aineistot

Poliittiset dokumentit

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan olen kiinnostunut siitä, miten yliopisto-opettajuutta kuvataan poliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla.

Poliittisilla dokumenteilla tarkoitan Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) julkaisemia dokumentteja. Näihin dokumentteihin lukeutuvat erilaiset suunnitelmat, selvitykset ja esitykset. OKM:n julkaisuhaussa on mahdollista etsiä julkaisuja vuodesta 1997 lähtien aihepiireittäin. Rajasin haun alkamaan vuodesta 2009. Viimeisimmät mukaan ottamani dokumentit on julkaistu vuonna 2019. Tällä ajanjaksolla Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi yhteensä 484 julkaisua. Näistä yliopistoa, korkeakoulutusta, tutkimusta tai tiedettä jollakin tavalla kosketti 103 julkaisua. Valitsin tarkasteluun dokumentteja, jotka liittyivät korkeakoulutukseen ja erityisesti opetustyöhön. Mukaan valitsin sellaiset dokumentit, joissa oli jonkinlainen tulevaisuusorientaatio eli joissa määriteltiin tavoitteita, ehdotuksia ja visioita tulevaisuuden varalle. Pois rajautuivat esimerkiksi korkeakoulutuksen tilaa kuvanneet tilastoraportit. Dokumenteista tutkin korkeakoulutukseen liittyviä tavoitteita ja erityisesti yliopisto-opetukseen liittyviä painotuksia ja odotuksia. Yhteensä tutkimuksen kohteeksi rajautui lopulta 19 dokumenttia. Koska tutkimusprosessi on ollut pitkä, olen täydentänyt aineistoa uusilla dokumenteilla prosessin aikana. Lopulta oli mahdollista tarkastella dokumentteja koko vuosikymmenen ajalta.

Taulukossa 2. olen listannut ne 19 dokumenttia, joita tässä tutkimuksessa olen analysoinut. Dokumentit jakautuvat melko tasaisesti eri vuosille.

Taulukko 2. Lista analysoiduista dokumenteista.

OPM2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015.

OPM2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio.

OKM2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.

OKM2013b. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. kulttuuriministeriö.

OKM 2014a. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuus-katsaus 2014.

OKM 2014b. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen.

OKM2015a. Korkeakoulujen uudet erikoistumiskoulutukset käyntiin.

OKM2015b. Yrittäjyyden ja yrittäjämäisen asenteen tukeminen suomalaisissa korkeakouluissa.

OKM2015c. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2016–2019.

OKM2015d. Ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi 2017 alkaen.

OKM2016a. Neliportaisen tutkijanuramallin arviointihanke. Loppuraportti.

OKM2016b. Tutkijanuran tilannekuva. Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti.

OKM2016c. Miten tohtorit työllistyvät?

OKM2016d. Yrittäjyyden tukemisen hyvät käytänteet korkeakouluissa.

OKM2017. Ehdotus laadullisen työllistymisen sisällyttämiseksi korkeakoulujen rahoitusmalleihin 1.1.2019 alkaen.

OKM2018. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 visio. Ehdotus Suomelle: Mahdollistava ohjaus, resurssit ja rakenteet -ryhmän raportti.

OKM2019a. Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä.

OKM2019b. Visio 2030 työryhmien raportit.

Yliopistopedagogiset oppaat

Toisen tutkimuskysymyksen mukaan tutkin, miten yliopisto-opettajuutta kuvataan yliopistopedagogisissa oppaissa 2010-luvulla. Valitsin tarkasteluun kolme keskeistä suomalaista yliopistopedagogista teosta vuosien 2009–2018 väliltä. Tulkintani mukaan ne edustavat yliopistopedagogisia oppaita muun muassa siitä syystä, että jokaista teosta suositellaan takakannen tekstin perusteella yliopistopedagogisen opetuksen materiaaliksi.

Tarkastelluista teoksista vanhin on Yliopisto-opettajan käsikirja (2009), jonka ovat toimittaneet Sari Lindblom-Yläne ja Anne Nevgi Helsingin yliopistosta. Kirja ilmestyi ensimmäisen kerran hieman erilaisella rakenteella ja nimellä (Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja) vuonna 2002. Uusittu teos on ilmestynyt vuonna

2009 ja olen valinnut sen mukaan analyysiin, sillä se sijoittuu vuoden 2009 yliopistolain aloittaman ajanjakson alkupuolelle. Teoksesta ei ole ilmestynyt uudistettua laitosta, joten sitä voidaan pitää edelleen ajankohtaisena. Yliopisto-opettajan käsikirjassa esitetään teorian tiedon lisäksi paljon käytännön työkaluja, neuvoja, ohjeita ja valmiita malleja ja vinkkejä.

Toinen analysoitava teos on Turun yliopiston yliopistopedagogiikan opettajien ja tutkijoiden sekä korkeakoulututkijoiden ja asiantuntijoiden kirjoittama teos *Opettajana yliopistolla* (2017), jonka on toimittanut Mari Murtonen. Yliopisto-opettajan käsikirjaan verrattuna tämä teos on teoreettisempi eikä siinä ole käsitelty yhtä paljon käytännöllisiä malleja, ehdotuksia ja ohjeita. Teos pyrkii kuitenkin tarjoamaan opettajien tueksi tietoa siitä, miten erilaisissa tilanteissa tulisi toimia ja mitä kannattaisi ottaa huomioon.

Tuorein kirjoista on Juha Himangan kirjoittama teos *Korkein opetus* vuodelta 2018. Tämä teos eroaa muista siten, että se ei ole toimitettu teos vaan Juha Himangan itsenäisesti kirjoittama. Filosofian yliopistonlehtorina Lapin yliopistossa teoksen julkaisemishetkellä toiminut Himanka on toiminut aiemmin myös yliopistopedagogiikan yliopistonlehtorina Helsingin ja Tampereen yliopistoissa. Hänen näkökulmansa yliopistopedagogiikkaan on muita teoksia pohtivampi ja filosofisempi.

Kyselyaineisto

Tutkimuskysymykset 3–5 liittyvät yliopistossa opettavien subjektiivisiin kuvauksiin yliopisto-opettajuudesta. Näihin kysymyksiin vastatakseni keräsin aineistoa kyselylomakkeella. Lomakkeella kerätty aineisto koostuu 150 vastauksesta ja vastaajina on yliopistossa opettavia henkilöitä lähes kaikista Suomen yliopistoista.

Kun lähdin suunnittelemaan aineistonhankintamenetelmää, kyselymenetelmällä kerätty aineisto tuntui soveltuvimmalta. Kyselyllä aineistoa oli mahdollista kerätä useammalta henkilöltä kuin esimerkiksi haastattelemalla. Samalla kyselylomakkeen avokysymykset mahdollistivat yliopistossa opettavien oman äänen kuulumisen ja mahdollisuuden kertoa vapaasti kokemuksistaan. Koska kyselyyn vastattiin anonyyminä, uskalsi osa ehkä kertoa haastattelua avoimemmin omista ajatuksistaan. Lisäksi ajattelin, että kyselyllä ehkä tavoittaisin sellaisia vastaajia, jotka eivät syystä tai toisesta olisi halukkaita haastateltaviksi. Kyselymenetelmän valintaan vaikutti myös se, että se mahdollisti monipuolisemman vastausten kirjon, erityyppiset kysymystyyppit ja ryhmien välisen vertailun. Jälkeenpäin arvioiden aineisto muistuttaa hieman puolistrukturoitua sähköpostihaastattelua sillä erotuksella, että vastaajat olivat anonyymejä, eikä heiltä ollut mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Kyselyn kohderyhmää olivat kaikki Suomen yliopistoissa kokonaistyöaikaan kuuluvat akateemiset työntekijät (opetus- ja tutkimushenkilöstö), joiden työtehtäviin kuuluu opetusta. Aineistonkeruussa ei käytetty systemaattista otantamenetelmää,

joten tutkimuksessa ei puhuta otoksesta tai vastausprosentista vaan näytteestä. Vaikka kyselyä levitettiin kaikkiin yliopistoihin, näytettä voi hyvällä syyllä kutsua sattumanvaraiseksi, sillä tiedon levittämistavat vaihtelivat yliopistoittain paljon. Näytettä kuvaa parhaiten termi ”itse valikoituva”, koska siihen vastasivat käytännössä he, jotka kutsun näkivät ja tämän jälkeen päättivät vastata. Näin kerätyllä kyselyaineistolla en pyri tulosten yleistämiseen vaan tuomaan uutta ymmärrystä ilmiöön tietyn vastaajajoukon näkökulmasta. (Vehkalahti 2019 46; kts. myös Denscombe 2007, 13, 16–17.)

Menetelmävalintaa voi myös tarkastella kriittisesti. Akkerman ja Meyer (2011) ovat käsitelleet opettajaidentiteetin tutkimiseen liittyviä haasteita, kun halutaan tarkastella esimerkiksi, miten opettajat eroavat toisistaan käyttäen aineistona kyselytai haastatteludataa. Jos ajatellaan, että opettajilla voi olla useita erilaisia keskenään ristiriitaisia minäpositioita, tekee tämä erojen tarkastelusta ongelmallisen. Kyselyaineistolla on myös vaikea päästä käsiksi vaihteleviin konteksteihin ja tilannetekijöihin. Näiden haasteiden takia he ehdottavat, että opettajuutta ja opettajaidentiteettiä tutkittaisiin dialogisemmalla ja osallistavammalla tavalla, jossa opettajat pääsisivät myös itse osallistumaan tulkintoihin ja analysoimiseen. Kyselyn kysymyksenasettelussa tämä on otettu huomioon siten, että vastaajia pyydetään kertomaan omista ideoistaan, jolloin heillä on mahdollisuus osallistua opettajuuden määrittelyyn. On kuitenkin totta, että tilannesidonnaisuuteen on haasteellista päästä käsiksi kyselyaineistolla. Rungas avointen kysymysten määrä pyrkii kompensoimaan tätä.

Kyselyssä (ks. liite 1.) käytettiin sähköistä Webropol-työkalua, joka mahdollisti vastausten keräämisen anonyymisti. Kyselyä markkinoitiin yliopistojen viestintäyksiköiden ja yliopistotyöntekijöiden ammattijärjestöjen avulla. Tiedote kyselystä julkaistiin yleisimmin yliopiston sisäisen viestinnän Intranet-sivuilla tai sosiaalisen median kanavissa. Aineistonkeruun aikana kävi ilmeiseksi, että eri yliopistoissa tavat yksittäisten tutkijoiden kyselyiden markkinoimiseen olivat vaihtelevat. Joissakin yliopistoissa markkinointia ei sallittu edes Intranet-sivuilla. Vain muutamissa tapauksissa kyselylinkkiä levitettiin suoraan sähköpostilistoille. Aiemmin on todennettu, että Intranet-sivut tavoittavat heikosti yliopistojen henkilökuntaa ja opiskelijoita (Lehto ym. 2019), joten ne eivät ole paras tapa tavoittaa vastaajia, mutta vaihtoehtoisia tapoja kyselyn levittämiseen ei aina ollut tarjolla.

Samaan aikaan, kun keräsin aineistoa, liikkeellä oli paljon muitakin kyselyitä, joka saattoi vaikuttaa vastausaktiivisuuteen. Keruuhetkellä toukokuussa 2020 elettiin myös epätavallista aikaa keskellä koronaviruspandemiaa. Lisäksi kyselylomake oli vain suomeksi. Englannin- ja ruotsinkieliset lomakkeet olisivat saattaneet lisätä vastausaktiivisuutta. Kun aineistonkeruun haasteet kävivät ilmeisiksi, asetin tavoitteeksi kerätä 100–200 kyselyvastausta ja saavutin tämän tavoitteen 150 vastauksella. Arvioin, että tällaisella määrällä aineistoa pystyisi analysoimaan sisällön-

analyttisesti ja pohdin, että analyysissä voisi painottaa enemmän avokysymysten laadullista analyysiä ja luopua erilaisten ryhmien määrällisistä vertailuista.

Vastaajien anonymiteetin säilymisestä huolehdin tutkimuksessa monin tavoin. En yhdistellyt vastaajilta kerättäviä taustatietoja siten, että vastaajia olisi mahdollista tunnistaa. Tulosten raportoinnissa huomioin, että tekstistä ei löytynyt viittauksia henkilöihin tai paikkoihin, joihin vastaajan voisi yhdistää. Yksittäisestä vastaajasta kerroin vain osana isompaa ryhmää (ei esim. yksittäisen vastaajan ikää vaan ikäryhmä). Tutkittavilla oli myös mahdollisuus lukea aineiston käsittelyä ja tulosten julkaisemista kuvaava seloste (ks. liite 2.).

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin kyselylomakkeen rakenteen ja kyselyn vastaajat. Tutkimusprosessini edetessä olen rajannut tarkasteltavia kysymyksiä jonkin verran ja esittelen tässä vain ne lomakkeen osa-alueet, joita olen analysoinut. Koko lomake löytyy liitteistä (liite 1.). Kyselylomake rakentui neljästä osiosta. Lomakkeessa eri osioihin kuuluvia kysymyksiä esitettiin sekaisin omina teemoinaan.

Taustakysymysten tarkoituksena oli mahdollistaa vastaajajoukon kuvailu ja edustavuuden tarkastelu sekä jossain määrin myös eri vastaajaryhmien vastausten vertailu. Kun aineiston koko oli varmistunut, kävi ilmeiseksi, ettei ryhmien välisiä vertailuja ollut mahdollista tehdä, joten taustamuuttujakysymyksillä saatua tietoa käytettiin vastaajien kuvaamiseen. Kysytyt taustamuuttujat olivat sukupuoli, ikä, opetuskokemus korkeakoulussa, yliopisto, työsuhteen muoto, pedagoginen pätevyys, tieteenala ja nimike. Taulukoissa 3. ja 4. olen kuvannut vastaajat taustamuuttujittain.

Vastaajissa oli eniten naisia, 40–49-vuotiaita, yli kymmenen vuotta korkeakoulussa opettaneita, Turun yliopiston ja humanistisen alan edustajia ja lehtoreita. Valtaosa vastaajista työskenteli nimikkeensä mukaan opetuspainotteisissa tehtävissä. Opetus painottuu yliopistoissa enimmäkseen uramallin portaille 2–4, joista myös vastaajia oli eniten.

Vastaajista noin kaksi kolmasosaa oli suorittanut tai aikeissa suorittaa yliopistopedagogisia opintoja ja yksi kolmannes ei ollut. Muita pedagogisia opintoja oli suorittanut tai aikeissa suorittaa hieman yli puolet vastaajista. Heistä puolella pätevyys liittyi opettajanpätevyyteen tai aineenopettajan pätevyyteen. Vajaa kolmannes oli suorittanut vain yksittäisiä pedagogisia opintoja. Ammatillisen opettajan pätevyys oli suorittanut noin kymmenen prosenttia ja luokanopettajan pätevyys neljä prosenttia vastaajista. Niiden vastaajien osuus, joilla ei ollut mitään pedagogista koulutusta oli vastaajista vain 13 prosenttia (n=20) (taulukko 4.).

Taulukko 3. Kyselyyn vastanneet taustamuuttujittain (lihavoituna suurimmat ryhmät).

Sukupuoli	n	Työsuhteen muoto	n
mies	53	toistaiseksi voimassa oleva	88
nainen	92	määräaikainen	
muu/en halua vastata	5		62
Ikä	n	Nimike	n
alle 30-v	10	yliopistonopettajat/ kliiniset opett.	42
30–39-v	30	lehtorit	44
40–49-v	48	professorit	20
50–59-v	41	tutkijat	27
yli 60-v	21	nuoret tutkijat	11
		muut	2
Yliopisto	n	Tieteenala	n
Turun yliopisto	40	Humanistinen ala ja teologia	42
Tampereen yliopisto	30	Kasvatusala	20
Helsingin yliopisto	27	Kauppa ja hallinto	8
Itä-Suomen yliopisto	20	Luonnontiet., matematiikka, tilastotiede	20
Vaasan yliopisto	12	Farmasia, hammaslääketiede, lääketiede	10
Oulun yliopisto	9	Taiteet ja kulttuuri	2
Lapin yliopisto	5	Tekniikka, teollisuus, rakentaminen	12
Aalto-yliopisto	4	Tietojenkäs., tietotek., informaatiotutk.	15
Jyväskylän yliopisto	2	Terveys ja hyvinvointi	3
		Yhteiskuntatieteet	11
		Muu	7
Opetuskokemus korkeakoulussa	n		
alle 5 vuotta	29		
5–10 vuotta	29		
yli 10 vuotta	92		

Taulukko 4. Vastaajien pedagogisten opintojen suorittaminen.

	Muut pedagogiset opinnot			
Yliopistopedagogiset opinnot	Kyllä (n)	Ei (n)	Aikeissa suorittaa (n)	Yhteensä(n)
Kyllä (n)	43	46	1	90
Ei (n)	31	20	0	51
Aikeissa suorittaa (n)	3	4	1	8
Yhteensä (n)	77	70	2	

Kyselylomakkeen toinen osio koostui kysymyksistä, jotka keskittyivät yliopistossa opettavien subjektiiviseen kuvaan yliopisto-opettajuudesta. Kysymysten avulla

tarkastelin oletuksia, jotka liittyivät yliopistossa opettavan tehtäviin ja opetuksen tavoitteisiin. Taulukossa 5. olen kuvannut tarkemmin tähän osioon kuuluvat kysymykset.

Taulukko 5. Yliopistossa opettavien subjektiivista kuvaa yliopisto-opettajuudesta tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.

Lomakkeen kysymys	Mitä kysymyksellä tarkastellaan?
<i>Listaa, mitä kaikkia tehtäviä yliopistossa opettavan työhön tulisi mielestäsi sisältyä?</i>	Kysymys tarkastelee sitä, miten vastaaja määrittelee yliopisto-opettajuutta ja yliopisto-opettajan työtä työtehtävien kautta. Millaisia oletuksia hänellä on yliopistossa opettavan tehtävistä?
<i>Millaisia valmiuksia yliopistokoulutuksen tulisi mielestäsi oman alan asiantuntijuuden lisäksi antaa opiskelijalle?</i>	Kysymys tarkastelee sitä, miten vastaajat kokevat yliopistokoulutukselle asetetut yleiset tavoitteet ja mitä oletuksia he niihin liittävät.

Kyselylomakkeen kolmas osio koostui kysymyksistä, jotka keskittyivät yliopistossa opettavien identifiointumiseen. Kysymysten avulla tarkastelin, minkälaisen opettajuuden vastaajat kokivat merkitykselliseksi ja tämän tulkitsin kuvaavan identifiointumisprosessia. Kysymykset liittyivät vastaajille mielekkäimpiin tehtäviin ja opetusmenetelmiin sekä siihen, mikä merkitys yliopistopedagogisilla opinnoilla oli heille. Taulukossa 6. olen kuvannut tarkemmin tähän osioon kuuluvat kysymykset.

Taulukko 6. Yliopistossa opettavien identifiointumista tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.

Lomakkeen kysymys	Mitä kysymyksellä tarkastellaan?
<i>Mainitse yksi tai useampi tehtävä työssäsi, joka on itsellesi kaikkein mielekkäin, sellainen, josta et haluaisi luopua?</i>	Tällä kysymyksellä tarkastellaan vastaajan identifiointumista työssään. Identifiointuminen on määritelty tässä tutkimuksessa asioiksi ja arvoiksi, jotka henkilö kokee itselleen tärkeiksi ja merkityksellisiksi ja joihin hän haluaa samaistua.
<i>Merkitse liukukytkimellä prosentuaalinen työtehtävien jakautuminen eri tehtäviin ideaalitulanteessa eli tilanteessa, jossa saisit itse päättää työtehtäviesi painottumisesta.</i>	Tämä kysymys tarkastelee vastaajan identifiointumisen kohteita eli sitä, mitä tehtäviä koetaan merkityksellisimmiksi ja mieluisimmiksi. Arvioitavat tehtävät olivat opetustehtävät, tutkimustehtävät, hallinnolliset tehtävät ja muut tehtävät.
<i>Listaa opetusmenetelmiä ja -muotoja, joita itse mielelläsi käytät.</i>	Kysymys tarkastelee sitä, millä tavalla vastaajat itse mieluiten opettavat ja millaisen opetustavan käyttäjiksi he identifioutuvat.
<i>Jos olet suorittanut, suorittamassa tai aikeissa suorittaa yliopistopedagogisia tai muita pedagogisia opinnoita, miksi koet niiden suorittamisen tärkeäksi?</i>	Kysymys tarkastelee, miten vastaajat määrittelevät ja kokevat yliopistopedagogisen osaamisen merkityksen. Mikä pedagogisissa opinnoissa on heille tärkeää ja millaiseen pedagogisuuteen he identifioutuvat?

Viimeinen lomakkeen osio koski opettajuuden mahdollisuuksia ja olosuhteita, joiden avulla tulkitsin opettajuuden todellistumista. Kysymykset liittyivät mahdollisuuksiin tehdä itselleen merkityksellisiä tehtäviä mielekkäällä tavalla sekä työn olosuhteisiin aikaresurssien, opetuksen arvostuksen, yksikön opetusmyönteisyyden ja työn jatkuvuuden näkökulmasta. Taulukossa 7. olen kuvannut lomakkeen tähän osioon liittyvät kysymykset.

Taulukko 7. Opettajuuden mahdollisuuksia ja olosuhteita tarkastelevat kysymykset lomakkeessa.

Lomakkeen kysymys	Mitä kysymyksellä tarkastellaan?
<i>Onko sinun mahdollista tehdä itsellesi tärkeitä tehtäviä työssäsi?</i>	Kysymyksellä tarkastellaan, miten vastaajat näkevät mahdollisuutensa tehdä itselleen tärkeitä tehtäviä työssään.
<i>Onko sinun mahdollista tehdä työtäsi itsellesi mielekkäällä tavalla?</i>	Kysymyksellä tarkastellaan, miten vastaajat näkevät mahdollisuutensa tehdä työtä itselleen mielekkäällä tavalla.
<i>Merkitse liukukytkimellä, miten tehtäväsi jakautuvat prosentuaalisesti todellisuudessa.</i>	Tällä kysymyksellä tarkastellaan sitä, miten vastaajan työtehtävät todellisuudessa jakautuvat työssä. Tätä kysymystä tarkastellaan rinnakkain kysymyksen kanssa, jossa sai merkitä tehtävien ideaalisen jakautumisen.
<i>Jos kohtaat työssäsi aikapulaa, mistä tehtävistä tyypillisesti tingit ensimmäiseksi?</i>	Tällä kysymyksellä tarkastellaan, miten vastaajat jakavat aikaansa eri tehtävien välillä. kysymystä tarkastellaan rinnakkain identifioitumiseen liittyvien kysymysten kanssa.
<p>Monivalintakysymykset liittyen Aikaresursseihin:</p> <p><i>Työhöni kohdistuu liikaa vaatimuksia.</i></p> <p><i>Pystyn vaikuttamaan opetusmäärääni.</i></p> <p><i>Työtehtäväni jakautuvat kuten haluaisin.</i></p> <p><i>Minulla on riittävästi aikaa tehdä opetustyöni kunnolla.</i></p> <p>Opetuksen arvostukseen:</p> <p><i>Koen ettei opetusta yleisesti arvosteta yliopistossa.</i></p> <p><i>Opetusta arvostetaan yksikössäni.</i></p> <p><i>Tutkimusta ja opetusta arvostetaan yksikössäni yhtä paljon.</i></p> <p>Opetusmyönteisyyteen yksikössä:</p> <p><i>Pystyn opettamaan haluamallani tavalla.</i></p> <p><i>Yksikössäni opetuksen Kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti.</i></p> <p><i>Yksikköni johtaja tukee minua opetustyössäni.</i></p> <p><i>Opetussuunnitelmatyö yksikössäni on sujuvaa.</i></p>	Kysymyksessä pyydettiin arvioimaan, miten hyvin vasemmalla listatut asiat kuvaavat omaa tilannetta. Monivalintakysymyksellä tarkastellaan työn olosuhteita. Teemat valikoituivat aikaisemman yliopistotyöhön liittyvän tutkimuksen pohjalta. Vastausvaihtoehdot olivat täysin eri mieltä, osittain eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, osittain samaa mieltä, täysin samaa mieltä ja en osaa sanoa.

Näiden osioiden lisäksi aivan lomakkeen lopussa oli avoin kysymys, johon sai kirjoittaa kyselyn herättämiä ajatuksiaan.

4.3 Metodologiset lähtökohdat ja analyysimenetelmät

Tieteellinen ajatteluni tässä tutkimuksessa muistuttaa joiltain osin esimerkiksi kriittistä realismia, jossa hyväksytään todellisuuden kerrostuneisuus. Kriittisen realismin perinteessä hyväksytään, että toimintaa ohjaavat tietyt sosiaalisen toiminnan rakenteet, mutta tunnustetaan myös toimijoiden aktiivinen kyky muuttaa näitä rakenteita. (Siljander 2011, 494; Lindén 2010, 33; Kuusela 2006, 9–10.) Tämä tarkoittaa myös sitä, että toimijat voivat omalla toiminnallaan tuottaa tapahtumia ilman, että heitä aktivoidaan ulkopuolelta (Pakarinen 2006, 163–164, 189; Harré 2002; ks. myös Ylijoki 2001). Teoriasta neutraalia havainnointia, kuvailua, tulkintaa, teoretisointia tai selittämistä ei tässä perinteessä uskota olevan. Havaintojen ajatellaan olevan aina välittyneitä ja esioletusten ohjaamia. Jokin asia voi kuitenkin olla olemassa ilman, että ihminen tiedostaa sitä tai tarkkailee sitä. (Fleetwood 2005, 198–199; ks. myös Alasuutari 2001 32–33.)

Luvussa 3.3 esitin, että tulkintani ja esioletukseni mukaan yliopisto-opettajuus rakentuu rakenteiden ja toimijuuden vuorovaikutuksellisessa prosessissa. Tutkimuksessani rakenteeksi ymmärrän ne suositukset, joita esitetään esimerkiksi instituutioiden ja ministeriön julkaisemissa dokumenteissa. Näitä dokumentteja tuottavia virallisia tahoja olisi mahdollista lähestyä myös toimijuusnäkökulmasta. Esimerkiksi Lindsay Priorin mukaan (2021, 185–196) dokumentteja on perinteisesti pidetty passiivisinä tiedonlähteinä, vaikka myös niiden rakentumista ja hyödyntämistä voisi tarkastella. Tässä tutkimuksessa ajattelen dokumenttien kuitenkin tuottavan sellaisia odotuksia, jotka muodostavat suhteellisen pysyvän ja julkikirjatun kuvan yliopisto-opettajuudesta tietynä ajanjaksona, jolloin ne voidaan ymmärtää myös rakenteeksi. Näitä odotuksia myös vahvistetaan käytännön ohjausmekanismeilla, kuten rahoitusmalleilla. Toimijuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa kyselyyn vastanneiden yksilöllisiä näkökulmia ja valintoja, joita tarkastelen lisäksi identifioitumisen käsitteen avulla. Tutkimuksessa identifioitumisprosessin käsite edustaa sitä vuorovaikutusta, jota tapahtuu rakenteiden ja toimijoiden välillä yliopisto-opettajuuden määrittämisessä.

Etenkin tutkimuksen alkuvaiheessa metodologinen ajattelutapani nojasi erilaisia metodeja yhdistäviin näkökulmiin, kuten mixed methods -ajatteluun, jota voidaan kutsua myös monimenetelmällisyydeksi. Monimenetelmällisyyden tavoitteeksi on joskus asetettu tutkimuksen luotettavuuden lisääminen, ilmiön syvällisempi kuvaaminen ja erilaisten toisiaan tukevien aineistojen yhdistäminen (Denscombe 2007,

109–113). Metodologisena ajattelutapana se on suhteellisen tuore eikä se ole kaikilta osin täysin vakiintunut.

Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys näkyy etenkin aineistojen ja analysointitapojen moninaisuutena. Analysoin tutkimuksessa sekä valmiita tekstiaineistoja että kyselylomakkeella kerättyä määrällistä ja laadullista dataa. Analysoinnissa hyödynnän sekä määrällistä että laadullista sisällönanalyysiä. Alun perin tarkoituksena oli yhdistää määrällistä ja laadullista analyysiä tasapuolisemmin, mutta lopullisessa työssä laadullinen analyysi korostuu, sillä kerätty aineisto ei anna mahdollisuutta laajempaan määrälliseen tulkintaan. Pohdintavaiheessa (luku 8) olen myös suhteuttanut eri aineistojen tarjoamia tuloksia toisiinsa.

Monimenetelmällisyyttä on kritisoitu laadullisen ja määrällisen tutkimuksen erilaisten lähtökohtien sivuuttamisesta. Näihin sisältyvien erilaisten ajattelumallien integroiminen kaikilla tutkimuksen osa-alueilla (filosofisella, teoreettisella, aineiston keruun, analyysin ja raportoinnin) on koettu haastavaksi. (Hurmerinta & Nummela 2021, 312–316; Seppänen-Järvelä ym. 2019; Denscombe 2007 107–112). Nanna Mik-Meyerin (2021, 358–369) mukaan keskeistä on, että metodit ovat linjassa tutkimuskysymyksen kanssa ja eri metodit perustuvat samaan metodologiseen perinteeseen. Lisäksi tärkeää on, että tutkimusmenetelmiä ei nähdä vain teknisinä työvälineinä.

Monimenetelmällisyyteen liitetään usein muun muassa pluralistiset ja pragmaattiset lähestymistavat ja ongelmia pyritään ratkaisemaan mahdollisimman sopivilla menetelmillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Jossakin määrin tämä näkyy myös aineistonkeruuprosessissani. Olen muodostanut ongelman ja päätellyt omiin havaintoihini ja kokemuksiini perustuen, mistä löytäisin vastauksen näihin ongelmiin. Esimerkiksi tutkimuksen toinen tavoite liittyy sen tutkimiseen, miten erilaiset odotukset todellistuvat. Tätä selvittääkseni olen kysynyt vastaajilta kyselylomakkeessa, mitä tehtäviä he olettavat yliopistossa opettavien työhön kuuluvan ja mitä heidän työhönsä oikeasti kuuluu. Olen päätenyt tähän ratkaisuun, koska olen ajatellut sen olevan paras tapa saada tietoa asiasta.

Tutkimuksessani aikaisempi tieto tutkimuskohteesta ohjaa tehtyjä menetelmällisiä ja aineistoihin liittyviä valintoja. Aineistojen valinta ja kysymysten rajaukset pohjautuvat yliopisto-opettajuuden yhteiskunnallis-historialliseen viitekehykseen ja aiempaan tutkimukseen, joita olen kuvannut luvussa 2. Tämä tarkoittaa sitä, että olen valinnut tiettyjä aineistoja perustuen siihen, millaisissa asiakirjoissa yliopisto-opettajuuteen liittyviä virallisia odotuksia on yliopistoinstituution historiassa tuotettu. Myös kysymysten rajaukset, kuten keskittyminen yliopistossa opettavien tehtäviin, perustuu siihen, että kyseisissä dokumenteissa on käsitelty erityisesti tähän teemaan liittyviä odotuksia. Luvussa kolme kuvaamani keskeiset teoreettiset käsitteet puolestaan auttavat jäsentämään aineistoista tehtyjä tulkintoja. Käsitteiden avulla aineistoista tehdyt havainnot saavat uudenlaisia merkityksiä.

Monimenetelmällisyyteen usein liitettyssä pragmaattisessa lähtökohdassa olennaista on abduktiivinen päättely. Siinä erilaiset päättelytavat, induktiivinen ja deduktiivinen, vuorottelevat tarpeen mukaan (Seppänen-Järvelä ym. 2019). Abduktiivisen päättelyn mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka (Tuomi & Sarajärvi 2018). Ajattelen sen tarkoittavan sitä, että teoreettinen tieto ohjaa tekemään päätelmän, joka on kyseisten tietojen ja havaintojen valossa paras mahdollinen tulkinta. Esimerkiksi, kun olen ensin tehnyt dokumenttiaineistosta havaintoja niistä odotuksista, joita yliopisto-opettajuuteen kohdistetaan, pyrin rooliodotuksen käsitteen avulla uudelleenmerkityksellistämään nämä teksteissä esiintyvät suositukset ja korostukset yliopistossa opettavan käyttäytymisodotuksiksi.

Tutkimuksen analyysimenetelmiä voi kutsua sisällönanalyysiksi, joka kattaa hyvin laajan kirjon erityyppisiä tapoja analysoida aineistoja. Eri variaatioineen se sulkee sisäänsä kaikki ne analyysimenetelmät, joita olen hyödyntänyt. Sisällönanalyysi soveltuu metodikirjallisuuden mukaan esimerkiksi tekstin korostuksien tarkasteluun, jolloin apuna voidaan käyttää kvantifiointia. Lisäksi voidaan tarkastella, millaisia arvoja teksti välittää. (Denscombe (2007, 238.) Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiin voidaan soveltaa suhteellisen vapaasti monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia.

Ulla-Maija Salon (2015) mukaan monet ajattelevat, että sisällönanalyysi on menetelmä, joka sopii kaikkeen ja on yksinkertainen ja helppo toteuttaa. Tämän seurauksena tuloksina esitetään usein pelkkiä aineiston luokituksia. Etenkin ulkomaisessa metodikirjallisuudessa sisällönanalyysiä voidaan kutsua myös temaattiseksi analyysiksi, joka tarkoittaa useimmiten sitä analyysin vaihetta, jossa aineistoa luokitellaan, kategorisoidaan ja teemoitellaan. Salo huomauttaa, ettei sisällönanalyysi sellaisenaan kuitenkaan ole riittävää tieteellistä analyysiä. (emt. 2015, 171; kts. myös Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Metodikirjallisuuden mukaan sisällönanalyysi jakautuu karkeasti laadulliseen ja määrälliseen (Wilkinson 2021, 90–92; Tuomi & Sarajärvi 2018; Dane 1990 169–180). Salon (2015) mukaan laadullista sisällönanalyysiä kuvaillaan usein kvantitatiivisen sisällönanalyysin yhtenä erillisenä alamuotona. Kimberly A. Neuendorf (2002, 6–7) on käyttänyt käsitettä tulkinnallinen sisällönanalyysi, jota hän kuvailee erilaisiin kategorioihin, kumuloitumiseen ja vertailuun sekä muodostettuihin käsitteisiin perustuvaksi laadulliseksi menetelmäksi. Klaus Krippendorffin (2013, 23) mukaan tulkinnallinen sisällönanalyysi on nimenomaan laadullista analyysiä, johon liittyy tekstien uudelleen tulkintaa ja työskentelyä hermeneuttisen kehän avulla¹¹.

¹¹ Hermeneuttinen kehä tarkoittaa sitä, miten ihminen tekee tulkintoja havaitsemastaan esioletustensa pohjalta ja miten nämä havainnot muokkaavat puolestaan esioletuksia ja tulevia tulkintoja jatkuvana kehänä (kts. esim. Puusa & Juuti 2020, 73–74).

Määrällisellä sisällönanalyysillä viitataan puolestaan tekstin pilkkomiseen ja kvantifioimiseen. Martyn Denscombe (2007, 238) kuitenkin huomauttaa, että sisällönanalyysiä tehdessä on huomioitava, että asioiden korostusten tutkiminen esimerkiksi kvantifioimalla, voi irrottaa asiat yhteydestään ja erottaa ne niistä merkityksistä, joita kirjoittaja on alun perin tarkoittanut. Tästä syystä sisällönanalyysi soveltuu hänestä parhaiten melko suoraviivaisten asioiden tarkasteluun, sillä piileviä merkityksiä voi olla hanakala tavoittaa pelkästään sisällönanalyysillä. (Denscombe 2007, 238; kts. myös Bell 1999 111–112.)

Krippendorf (2013, 28–31) on määritellyt sisällönanalyysiä tekstin ominaisuuksien avulla. Hänen määritelmänsä vastaa myös omaa käsitystäni tutkimusaineistoineni. Ajattelen ensinnäkin, ettei aineistoillani ole lukijasta riippumattomia ominaisuuksia vaan niihin vaikuttaa sekä kirjoittaja että tekstien merkityksiä tulkitseva lukija. Tekstejä on mahdollista lukea monista näkökulmista käsin, joten niiden merkitykset eivät ole jaettuja. Tekstit ovat myös sidoksissa tiettyihin konteksteihin, diskursseihin ja tarkoituksiin. Krippendorfin mukaan tästä seuraa, että sisällönanalyysiä on ohjattava selkeillä kysymyksillä ja raameilla siitä, mitä ollaan tutkimassa, ja mikä on huomion kohde. Omassa analyysissäni olen lähtenyt liikkeelle analyysiä ohjaavista, rajaavista kysymyksistä esimerkiksi korkeakoulupoliittisia dokumentteja analysoidessani.

Olen tässä tutkimuksessa analysoinut erilaisia tekstiaineistoja, joiden tulkitsen tuottavan rooliodotuksia opettajuudelle. Pyrin kuitenkin huomioimaan myös, miten tekstiaineistot on luotu ja kenen toimesta, enkä ajattele niiden tuottavan vain yhtä yhtenäistä kuvaa opettajuudesta. Ymmärrän, että aineistot ovat monien eri intressiryhmien ja yksittäisten henkilöiden tuottamia ja niissä on erilaisia motiiveja taustalla. En kuitenkaan pyri selvittämään näitä taustamotiiveja tässä tutkimuksessa, vaan huomio on dokumenttien tuottamisissa odotuksissa ja siinä, miten ne todellistuvat ja miten niihin identifioidutaan. Etenkin korkeakoulupoliittiset dokumentit ovat sellaisia, jotka eivät sellaisinaan välttämättä ole yliopistossa opettavien lukulistalla, ellei ole korkeakoulupolitiikan tutkija tai muuten politiikasta kiinnostunut. Korkeakoulupoliittiset tavoitteet ja niistä syntyvät rooliodotukset ovatkin usein välittyneitä. Niistä tehdään tulkintoja samaan tapaan kuin olen tehnyt tässä tutkimuksessa, ja tämän jälkeen ne elävät omaa elämäänsä omissa konteksteissaan, yhteisöissään ja moraalijärjestyksissään.

Viime vuosina laadullisen sisällönanalyysin yhteydessä on alettu kritisoida liiallista sitaattien käyttöä, jonka on ajateltu vievän liikaa tilaa varsinaiselta analyysiltä (kts. esim. Tuomi & Sarajarvi 2018). Käytin tulosten kuvailussa jonkin verran sitaatteja tehdäkseni aineistoa näkyvämmäksi, mutta sitaatit eivät olleet pääosassa.

Sisällönanalyysiin liitetty kritiikki kohdistuu erityisesti siihen, että se on menetelmänä kuvattu epämääräisesti, mistä johtuen analyysit jäävät usein pinnallisiksi eikä varsinaisiin tulkintoihin välttämättä edetä (kts. esim. Salo 2015). Metodikirjallisuudessa on kuitenkin tehty joitakin kuvauksia aineiston luokittelun tai tee-

moittelun ja tulkintojen välisten prosessien avaamiseen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat esimerkiksi jakaneet sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti eivätkä ne ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi olla tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Tähän lähestymistapaan on liitetty kritiikki siitä, onko mahdollista olla teoriasta puhdasta ajattelua. Kritiikkiin vastataan usein tuomalla omat ennakkokäsitykset hyvin ilmi. (emt. 2018.) Aineistolähtöistä analyysiä on kuvattu kansainvälisessä kirjallisuudessa grounded theory -lähestymistapana (Denscombe 2008). Salo (2015) pitää aineistolähtöistä sisällönanalyysiä siihen kohdistetun kritiikin mukaisesti mahdottomuutena. Tutkimuksessani joidenkin kyselyaineiston laadullisten osien sisällönanalyysiä voidaan pitää jossain määrin aineistolähtöisenä (esim. yliopistopedagogisten opintojen merkitys) sillä teoreettista ennakkotietoa näistä ei ole ollut. Kysymyksenasettelu on kuitenkin perustunut aiempaan tietoon ja teoriaan sekä tiettyihin esioletuksiin, joten analyysi on lähempänä teoriaohjaavaa.

Teoriaohjaava analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, sillä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aiempi tieto auttaa niiden valinnassa. Aiemman tiedon vaikutus ei kuitenkaan ole teoriaa testaava, kuten teorialähtöisessä analyysissä. Tärkeässä osassa on abduktiivinen päättelyprosessi, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat. (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa tutustuminen aiheeseen on ohjannut aiheen rajausta ja analyysiä. Salo (2015, 181) pitää termejä teoriaohjaavuus ja teorialähtöisyys epämääräisinä ja ehdottaa niiden tilalle termiä ”aineiston kanssa ajatteleminen”. Hän korostaa teoreettisten käsitteiden tärkeyttä analysoinnissa. Lisäksi hänestä on tärkeää myöntää tiedon huteruus, sillä aineistoista tehdyt tulkinnat ovat usein vain puhutun ja kirjoitetun varassa.

Oma kyselylomakkeeni perustuu aiempaan tietoon ja teoriaan, mutta en kuitenkaan ole testaamassa teoriaa. Monimenetelmälliseen ajatteluuni perustuen suhtaudun käyttämiini sisällönanalyysin muotoihin joustavasti jatkumoina. Ensimmäinen jatkumo kuvaa analyysiä asteikolla määrällisestä laadulliseen ja toinen jatkumo asteikolla teoriaohjaavasta aineistolähtöiseen. Määrällisestä laadulliseen asteikolla sisällönanalyysini sisältää aineistosta riippuen elementtejä molemmista. Olen kvantifioinut tekstiaineistoja, mutta samalla tarkastellut myös niiden merkityssisältöjä. Asteikolla aineistolähtöisestä teoriaohjaavaan analyysini on lähimpänä viimeksi mainittua, mutta siinä on elementtejä molemmista lähtökohdista. (kts. myös Denscombe 2007, 236–237.) Myös teoreettiset käsitteet ovat kulkeneet mukana Salon (2015) kuvaamalla ”aineiston kanssa ajattelemisen” tavalla. Alkuasetelmista huolimatta tutkimusprosessini muotoutui lopulta sellaiseksi, että tavoitteena oli tarkastella aineistoista löytyviä merkityksiä, jotka tuottavat tapoja selittää ilmiöitä (Alasuutari 2001, 43). Kuvaan seuraavaksi tarkemmin eri aineistoille toteuttamani analyysit.

Korkeakoulupoliittisten dokumenttien analyysi

Tehdessäni poliittisten dokumenttien analyysiä, toimintaani ohjasi ajatus, jonka mukaan niissä esiintyvistä painotuksista voidaan johtaa päätelmiä siitä, mitä tavoitellaan ja mikä koetaan keskeiseksi yliopisto-opetuksessa ja -opettajuudessa. Dokumentit eivät kuitenkaan ole suoraviivaisia kuvauksia yliopisto-opettajuudesta. Dokumentteissa esiintyviä tavoitteita olen tulkinnut rooli-odotuksen käsitteen avulla muodostaakseni merkityksiä, joita tavoitteista voidaan johtaa. Seuraavissa tekstikappaleissa kuvaan dokumenttianalyysini vaiheet.

Kun olin tehnyt sähköisen julkaisuhaun ja poiminut tarkasteluun yliopistokoulutusta ja tiedettä koskevat dokumentit, lähdin lukemaan aineistoja läpi. Ensimmäisellä luentakerralla dokumenteista valikoituivat analysoitaviksi ne dokumentit, joissa asetettiin tavoitteita tulevaisuuden varalle. Pois rajautuivat dokumentit, jotka olivat menneyttä toimintaa raportoivia tai olivat liian varhaisia hahmotelmia ilman selkeitä tavoitteenasetteluja. Myös toimintaa kuvailevat dokumentit ilman selkeitä ehdotuksia tai tavoitteita rajautuivat pois tarkastelusta. Poisrajatut dokumentit olivat esimerkiksi vuosikertomuksia ja esitteitä. Sisältönsä puolesta pois rajautuivat muun muassa sellaiset korkeakouluihin liittyvät dokumentit, joissa käsiteltiin opintotukeen, korkeakoulukirjastojen rakenteelliseen kehittämiseen, Euroopan korkeakouluopiskelijoiden sosiaalisiin ja taloudellisiin oloihin, kansallisen tason tutkimusinfrastruktuuriin ja korkeakouluopiskelijoiden toimeentuloon liittyviä asioita.

Ensimmäisten lukukertojen aikana kävi ilmeiseksi, millä tyyllillä tekstit oli kirjoitettu ja millä tasolla odotuksia niissä asetettiin. Tästä syystä päätin käydä seuraavaksi tekstit läpi siitä näkökulmasta, minkälaisia laajempia korkeakoulutukseen liittyviä tavoitteita niissä käsiteltiin. Aloitin lukemisen Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta vuosille 2011–2016, sillä siinä linjataan kokonaisvaltaisesti koulutukseen liittyviä tavoitteita ja painotuksia. Dokumenteista havaitsemani keskeiset tavoitteet olivat sellaisia, jotka esiintyivät useammassa dokumenteissa. Lähtökohtaisesti dokumenteissa esitetyt ehdotukset ja tavoitteet olivat yhtenäisiä, vaikka ne painottuivatkin eri tavoin eri dokumenteissa. Tässä vaiheessa poimin ensin kaikista dokumenteista tavoitteita kuvaavia sitaatteja. Niiden pohjalta kirjoitin tiivistelmän jokaisesta dokumentista ja niissä esiintyneistä painotuksista ja tavoitteista. Tämän jälkeen muodostin tiivistelmistä kahdeksan tavoitteiden pääluokkaa.

Kun olin tiivistänyt dokumenttien suurimmat painotukset ja tavoitteet korkeakoulutukselle (kahdeksan tavoitteiden pääluokkaa), aloin tarkastella niitä kolmen kysymyksen näkökulmasta: 1. Miten tavoitteet liittyvät yliopistossa opettavan tehtävään? (tehtävät) 2. Mitä yliopistossa tulisi opettaa? (sisällölliset tavoitteet) 3. Miten yliopistossa tulisi opettaa? (menetelmät) Näiden kysymysten pohjalta muodostin tavoitteista odotuksia. Tässä vaiheessa analyysiä kävin muodostamani tiivistelmät tarkasti läpi ja välillä palasin myös alkuperäisiin dokumentteihin uudelleen.

Analyysin viimeisessä vaiheessa hyödynsin rooliodotusten käsitettä johtaakseni tehtäviin, opetuksen sisältöihin ja menetelmiin kohdistuvista odotuksista erilaisia rooleja. Pyrin ymmärtämään, mitä dokumenteissa korostetut asiat ja julkikirjatut tavoitteet tarkoittivat ja käsitteellistämään nämä ilmiöt yliopisto-opettajuuden rooliodotuksiksi, jotka edellyttävät tiettyä käyttäytymistä ja ominaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Salo 2015.)

Dokumenttianalyyssissä kiinnostuksen kohteenani oli kielen tuottama sisältö. Siinä mielessä olin myös kiinnostunut kielen muodoista, että etsin tietyn tyyppistä kieltä, jossa oli tavoitteellisuutta tai joka ilmaisi tulevaisuusorientaatiota. Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukaillen olin kiinnostunut tuotetuista teksteistä ikään kuin ”todellisuuden kuvana” ja huomioni kiinnittyi niihin merkityksiin, joita ne tuottivat. Ymmärrän kuitenkin myös, että dokumentit ovat aina jonkin tietyn tahon tuottamia ja kulloinkin kirjoittajana toimineen tulkintoja. Myös jokainen, joka tekstejä lukee, tulkitsee ne omasta näkökulmastaan. Tällöin rooliodotukset eivät ole pysyviä ja yleistettävissä, vaan niissä on aina subjektiivinen tulkinta mukana. Kuitenkin ajatellen, että keskeisimmät painotukset dokumenteissa ovat ne, jotka muodostavat rooliodotusten ytimen. Tutkijana kävin vuoropuhelua aineiston kanssa hermeneuttisen kehän mukaisesti. Välillä palasin takaisin ja muokkasin tekemiäni ratkaisuja. (Puusa & Juuti 2020, 73–74.)

Toimintaani tutkijana on ohjannut esioletus, jonka mukaan poliittiset dokumentit tuottavat odotuksia, jotka yliopistossa opettavat saattavat kokea nimenomaan rooliodotuksina eli odotuksina tietystä käyttäytymisestä tai ominaisuudesta. Se, millaisessa kontekstissa, asemassa ja yhteisössä he työskentelevät, on yhteydessä siihen, miten he itse tulkitsevat nämä odotukset.

Yliopistopedagogisten oppaiden analyysi

Päätin tarkastella yliopistopedagogisia oppaita tutkimukseni kolmantena aineistona, kun olin jo kertaalleen analysoinut dokumentti- ja kyselyaineistot. Havaintojeni perusteella dokumenteissa mainittiin hyvin yleisellä tasolla yliopistopedagogiset opinnot ja niiden merkitys. Kuitenkin niiden merkitys oli kasvanut historiallisesti ajateltuna 2010-luvulla. Samalla kyselyvastaajat kertoivat omissa vastauksissaan yliopistopedagogisten opintojen merkityksestä omalle opettajuudelleen. Huomasin, että vastaajien puhetapa oli monelta osin melko yhtenäinen ja aloin pohtia, mihin tämä perustuu. Päätin tarkastella tutkimuksessani myös yliopistopedagogisten oppaiden kuvailemaa yliopisto-opettajuutta.

Analyysini perustuu siihen esioletukseen, että Suomeen on syntynyt yliopistopedagogista ajattelua edustava yhteisö, johon kuuluvat yliopistopedagogiikan alan positioissa toimiva akateeminen henkilöstö ja muut yliopistopedagogiikan teemoista kiinnostuneet tutkijat ja opettajat. Tämän yhteisön välittämän ajattelun merkitys

yliopisto-opettajuuden määrittelylle on kasvattanut merkitystään 1990-luvulta lähtien ja erityisesti 2010-luvulla sen merkitystä voidaan pitää huomattavana, sillä yhä useampi yliopistossa opettava on suorittanut yliopistopedagogisia opintoja tai ne on sisällytetty virallisiin pätevyysvaatimuksiin.

Analyysiä ohjaavana kysymyksenä oli se, miten yliopistopedagoginen kirjallisuus määrittelee opettajan yliopistopedagogisen kehittymisen ulottuvuudet. Toisin sanoen, miten yliopisto-opettajuuden kehittämisprosessi nähdään pedagogisesta näkökulmasta ja minkälaisia odotuksia opettajuuden kehittymiselle asetetaan kirjallisuudessa. Kuvaan seuraavaksi miten yliopistopedagogisten oppaiden analyysini eteni.

Ensimmäisessä vaiheessa luin kaikki teokset kertaalleen läpi ja tein muistiinpanoja sen suhteen, milloin kirjoissa esitettiin jonkinlaisia neuvoja ja ohjeita opettajille. Olin siis erityisen kiinnostunut normittavasta tekstistä, jossa pyritään neuvomaan tai ohjeistamaan yliopistossa opettavia. Kiinnitin huomiota myös ohjailevaan ja argumentoivaan tekstityyppiin. Näistä ensin mainittu on neuvovaa, velvoittavaa ja käskevää ja jälkimmäinen taas tuo esiin mielipiteitä ja kannanottoja. (Pietikäinen & Mäntylä 2019, 13–22, 136–143.) Tämä aineisto erosi poliittisista dokumenteista siinä, että sen lähtökohtaisena tavoitteena oli toimia oppaana yliopistossa opettaville. Näin pystyin siirtymään analyysissä suoraan niihin odotuksiin, joita annetuista suosituksista muodostui.

Analyysin toisessa vaiheessa yhdistin muistiinpanot ja muodostin niistä opettajuuteen kohdistuvat ydinodotukset. Tässä prosessissa aikaisemmalla tiedolla ja esioletuksillani oli ohjaava merkitys.

Seuraavassa analyysin vaiheessa johdin muodostetuista ydinodotuksista opettajuuden rooliodotuksia, jotka tiivistyivät neljään rooliin. Ne kuvaavat yliopistossa opettaviin kohdistuvia tietynlaisia käyttäytymis- ja ominaisuusodotuksia.

Verrattuna korkeakoulupoliittisten dokumenttien analyysiin, yliopistopedagogisten oppaiden analyysi keskittyi asiasisältöjen sijaan enemmän tulkinnanvaraisempiin merkityksiin. Tulkinnat ovat näin myös enemmän subjektiiviseen ajatteluuni nojautuvia. Aineistoa lukiessa olen tulkinnut, että ne teemat, joita niissä on korostettu paljon, on koettu merkittävimiksi yliopisto-opettajuuden kannalta. Kiinnitin kuitenkin huomiota myös siihen, millä tavalla ja sävyllä näistä teemoista kirjoitettiin. Esimerkiksi Himangan (2018) kirjassa käsiteltiin samoja teemoja kuin kahdessa muussa oppaassa, mutta näkökulma oli hieman erilainen ja olen huomioinut tämän analysoidessani. Myös aiemmin toteutetut korkeakoulupoliittisten dokumenttien ja kyselyaineiston analyysit vaikuttivat yliopistopedagogisten oppaiden analyysin tulkintoihini.

Kyselyaineiston analyysi

Analysoin kyselyaineistoa sisällönanalyysillä, joka sisälsi sekä määrällisiä että laadullisia piirteitä. Määrällisellä sisällönanalyysillä tarkoitetaan yleensä esimerkiksi sitä, että aineistosta luokitellaan ja määritellään luokkia ja lasketaan, montako kertaa jokin teema esiintyy aineistossa. Kyselyaineiston keräämisen taustalla oli pyrkimys lisätä ymmärrystä yliopisto-opettajuudesta tietyn vastaajaryhmän näkökulmasta. Aineisto ei laajuutensa puolesta soveltunut ryhmien vertailuun, joten määrällinen tarkastelu oli edellä kuvattua luokittelua ja kvantifiointia. Kvantifioinnin lisäksi tein kuitenkin myös merkitysanalyysiä, sillä pelkkä sisällön erittely tai määrällinen tarkastelu voi korostaa vääriä asioita eikä kerro juurikaan syistä tai prosesseista sen taustalla (Tuomi & Sarajärvi 2018; Denscombe 2007, 236–237). Merkitysanalyysillä tarkoitan, että tarkastelin muodostuneita luokkia teoreettisten käsitteiden avulla muodostaakseni niistä tulkintoja.

Kaikkien avovastausten lukemisessa noudatin samanlaisia vaiheita. Ensimmäisessä vaiheessa luin kaikki vastaukset läpi useaan kertaan. Ensimmäiset lukukerrat antoivat käsityksen aineistosta ja määrittivät analyysin seuraavat vaiheet. Toisessa vaiheessa luokittelin vastauksia teemoihin. Analyysiä ohjasivat tutkimuskysymyksestä riippuen erilaiset kysymykset, joihin kiinnitin huomioni, kuten, millaisia odotuksia kohdistuu yliopistossa opettavan tehtäviin ja opetuksen tavoitteisiin. Seuraavassa analyysin vaiheessa tarkastelin määrällisesti, miten paljon mainintoja tietyt luokat olivat saaneet. Tässä keskityin teemoihin, en niinkään yksittäisiin sanoihin (kts. esim. Dane 1990, 179). Näin pystyin järjestämään luokat järjestykseen. Määrällisen tarkastelun jälkeen yhdistelin luokkia toisiinsa ja muodostin keskeisimpiä teemoja kuvaavat luokat. Määrällinen tarkastelu ohjasi tätä vaihetta siten, että jos teema esiintyi vastauksissa harvoin, yhdistin sen johonkin toiseen teemaan ja muodostin uudenlaisia teemojen kokonaisuuksia. Määrällisen tarkastelun jälkeen kuvasin teemojen sisältöä tarkemmin. Esittelin eri avokysymysten vastauksia taulukoiden, sitaattien ja kuvioiden avulla. Joidenkin kysymysten kohdalla muodostin seuraavassa vaiheessa luokista esimerkiksi konkreettisia odotuksia: mitä opettajan tulisi tehdä ja mitä opiskelijoille tulisi opettaa. Määrällisen tarkastelun perusteella tein tulkintoja siitä, mitkä odotuksista painoutuivat kaikkein eniten vastauksissa ja tämä ohjasi odotusten muodostamista.

Liukukytkimellä varustetut kysymykset analysoin määrällisesti. Vastaajia pyydettiin merkitsemään tehtävien prosentuaalinen jakautuminen ideaalitulanteessa ja todellisessa tilanteessa. Laskin ilmoitetuista prosentiosuuksista ensin keskiarvot. Tämän jälkeen jaoin vastaukset neljään luokkaan: 0–25 %, 26–50 %, 51–75 %, 76–100 % ja tarkastelin niiden jakautumista niihin. Työn olosuhteita tarkastelin monivalintakysymysten avulla. Analyysi oli määrällistä jakaumien ja prosentiosuuksien laskemista.

Luokittelun, teemoittelun ja kvantifioinnin jälkeen siirryin analyysin toiseen vaiheeseen, jossa tarkastelin teoreettisten käsitteiden avulla tutkimuskysymyksiä ja niistä tehtäviä tulkintoja. Pohdin, millaisia rooleihin, identifioitumiseen ja todellistumiseen liittyviä tulkintoja aineistosta pelkistetyistä ilmaisuista ja määrällisistä tuloksista saattoi muodostaa.

5 Odotukset yliopisto-opettajuudesta korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa

Tässä luvussa tarkastelen ensimmäistä tutkimuskysymystä eli sitä, miten yliopisto-opettajuutta kuvataan poliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla ja millaisia rooli-odotuksia siitä on tulkittavissa.

Luku rakentuu siten, että kuvaan ensin korkeakoulutuksen yleisiä tavoitteita, joista lähdin analyysissä liikkeelle, ja etenen siitä alalukuihin, joissa käsittelen tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä rajauksia. Näkökulma rajautuu kolmeen: mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä sekä mitä ja miten yliopistossa opettavan tulisi opettaa. Lopuksi pohdin, minkälaisia rooli-odotuksia ne asettavat yliopistossa opettaville.

Tarkastelu alkaa vuodesta 2009, johon sijoittuu Suomen korkeakouluhistoriassa uuden yliopistolain hyväksyminen ja yliopistojen muuttuminen valtioninstituutioista joko julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai säätiölain mukaisiksi säätiöiksi. 2010-luvun yliopisto-opettajuus kuvaa opettajuutta uuden yliopistolain toimeenpanon jälkeen. Tämä luku perustuu aineistoihin, jotka kuvasin tarkemmin luvussa 4.2 eli Opetus- ja kulttuuriministeriön dokumentteihin aikavälillä 2009–2019.

5.1 Korkeakoulutuksen tavoitteet ja korostukset dokumenteissa

Ennen analyysin aloittamista olin tutustunut dokumenttiaineistoon ja muodostanut sellaisen käsityksen, että asioita käsiteltiin niissä melko yleisellä tasolla. Tästä syystä aloitin dokumenttien analyysin lukemalla niitä läpi ja tarkastelemalla, kuvattiinko niissä korkeakoulutuksen tavoitteita. Mikäli dokumentit eivät sisältäneet tavoitteenasettelua, ne karsiutuivat pois. Ensimmäisen lukukierroksen jälkeen jäljellä oli 19 dokumenttia, joita aloin lukea syvällisemmin. Keskityin korkeakoulutukselle asetettujen tavoitteiden kuvauksiin. Ensimmäisessä vaiheessa tunnistin dokumenteista hie- man yli kolmekymmentä erilaista tavoitetta. Näistä lähdin tiivistämään ja tuloksena oli kahdeksan tiivistettyä tavoitetta (taulukko 8.).

Taulukko 8. Korkeakoulutukselle asetetut tavoitteet ja niistä tiivistetyt teemat.

Korkeakoulutukselle asetetut tavoitteet	Tiivistetyt tavoitteet
Koulutuksen työelämävastaavuus Elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen Työmarkkinoiden kysyntään vastaaminen tehokkaasti (ennakointi) Aikuisväestön kouluttautumiseen valmistautuminen Koulutuksen yhteiskunta- ja elinkeinoelämävastaavuus Henkilöstön yrittäjyysosaamisen lisääminen Yrittäjämäisen ajattelun opettaminen	Työ- ja elinkeinosektorin huomioiva koulutus
Kansainvälisyysosaaminen Globaalin vastuun edistäminen korkeakouluissa Koulutusvienti ja osaamisen vienti Vieraskielinen opetus Liikkuvuus Monikulttuurisen yhteiskunnan edistäminen	Kansainvälisyystaidot
Yhteistyö korkeakoulujen ja tieteenalojen välillä Yhteistyö yritysten kanssa Verkostoituminen Kansalaisten tiedeosaamisen lisääminen ja tiedekasvatuksen tarjoaminen	Yhteistyö eri sektoreilla
Opitun tunnistaminen ja tunnustaminen Opintojen tehostaminen ajallisesti Opintojen joustavoittaminen	Koulutuksen tehokkuus
Tasa-arvoiset kouluttautumismahdollisuudet Yhä useammille ja moninaisemmille kohderyhmille mahdollisuus koulutukseen Aliedustettujen ryhmien huomioiminen Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen	Tasa-arvo
Laadukas opetus Opetushenkilöstön korkea osaaminen Opiskelu- ja oppimisvalmiuksien edistäminen	Koulutuksen laatu
Tieto- ja viestintätekniiikan ja digitaalisuuden hyödyntäminen Henkilöstön tietotekninen osaaminen Digitaaliset oppimisympäristöt ja oppimateriaalit	Digitaalisuus

Ensimmäisen tavoitteen mukaan korkeakoulutuksessa tulisi *huomioida työ- ja elinkeinosektori*. Dokumenttien mukaan korkeakoulutuksen on vastattava työelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin laajemmassa mittakaavassa kuin on totuttu. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutustarjonnan ja työvoiman kysynnän kohtaamisen tulisi parantua entisestään. Samoin elinikäinen oppiminen nostettiin elinkeinoelämän kannalta keskeiseen rooliin, koska se mahdollistaa aikuisten uudelleen kouluttautumisen rakenteellisissa muutoksissa. Myös tohtorikoulutusta haluttiin suunnata enemmän yliopiston ulkopuolisen elinkeinoelämän hyödyksi. Dokumenteissa konkreettisina tapoina vastata työelämän vaatimukseen mainittiin muun muassa soveltuva koulutustarjonta ja

opintojen suorittamisen joustavimmat muodot. (OKM2012, 7, 12, 17; OPM2010, 22, 37.)

”Elinikäisen oppimisen politiikkaan kuuluu, että siirtymät asteelta toiselle ja koulutuksesta työelämään ovat mahdollisimman joustavia. Oppiminen ei pääty nuorena hankittuun tutkintoon, vaan jatkuu koko aikuisiän. Kaikessa koulutuksessa kiinnitetään huomiota opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen siten, että aikaisemmassa koulutuksessa ja muualla opittu voidaan mahdollisimman täysimääräisesti hyväksyä osaksi opintoja.” (OKM2012, 7.)

Erityisen tärkeänä nähtiin korkeakoulujen aiempaa nopeampi kyky ennakoida työelämän tarpeita (OKM2013b, 45). Joissakin dokumenteissa myös mainittiin, että ennakoinnin parantamiseksi olisi pohdittava rajujakin rakenteellisia muutoksia, kuten yliopistojen perustehtävien erilaista painottamista (tutkimus- ja opetussuuntautuneet yliopistot) tai yliopiston ja ammattikorkeakoulun jonkinasteista yhdistämistä (OKM2014a, 11–14). Tultaessa lähemmäs 2010-luvun loppupuolta dokumenteissa puhuttiin yhä enemmän siitä, että yliopisto-opetuksen tulisi olla konkreettisemmin yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja elinkeinoelämään muun muassa tohtorikoulutuksella (OKM2016b; OKM2016c). Ehdotuksessa rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 eteenpäin jatkuvaa oppimista haluttiin tukea enemmän kuin ennen nostaen sen painotus kahdesta prosentista viiteen prosenttiin. Lisäksi työllistyminen ja työllistymisen laatu -rahoitustekijää vahvistettaisiin kasvattamalla se neljään prosenttiin entisen kahden prosentin sijaan. (OKM2018, 18.)

”Vahvistetaan korkeakoulujen osaamista ja kykyä vastata äkillisiin ja jatkuviin rakennemuutoksiin terävöittämällä TE-hallinnon, ELY-keskusten ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä, siten että siinä painottuu ennakointi sekä tutkimukseen perustuvan tiedon hyödyntäminen uusien toimintamallien kehittämisessä” (OKM2013b, 45).

Tähän tavoitteeseen liittyen dokumenteissa korostettiin myös yrittäjämäisen ajattelutavan välittämistä opiskelijoille ja korkeakoulujen henkilöstön yrittäjämäisen asenteen vahvistamista (OKM 2016b, 32; OKM2012, 17; OKM2015b). OKM:n Yrittäjyyden tukemisen hyvät käytänteet korkeakouluissa -julkaisun mukaan tavoitteena on, että yrittäjämäisyyttä tukeva pedagogiikka läpäisisi kaiken koulutuksen sen sijaan, että sitä toteutettaisiin yksittäisinä opintojaksoina tai kursseina. Myös tohtorikoulutettavien yrittäjyysvalmennusta tulisi lisätä ja koulutussisällöissä tulisi olla mukana muun muassa työläinsäädäntöön ja verotukseen liittyvää tietoa. (OKM2016d, 85–86.) Vuonna 2017 OKM:n asettama työryhmä esitti, että uudessa rahoitusmallissa hyödynnettäisiin korkeakoulujen uraseurantakyselyjen tuottamia

tietoja. Mitattaviksi indikaattoreiksi ehdotettiin valittavaksi väittämät, jotka mittasivat koulutuksen antamia riittäviä valmiuksia työelämään, tyytyväisyyttä tutkintoon, yliopistossa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä, työn vaativuustason vastaimista koulutukseen, analyttisiä, systemaattisen ajattelun taitoja, tiedonhankintataitoja, kykyä oppia ja omaksua uutta, tieteidenvälisyyttä, moniammatillista toimintaa ja itseohjautuvuutta/oma-aloitteisuutta sekä yrittäjäystaitoja. (OKM2017, 42–46.)

”Eri tieteenalojen ja sektoreiden tarpeet huomioiden olisi edullista tarkastella, millaisilla malleilla työelämävalmiuksia ja yrittäjämäistä toimintatapaa edistetään. Tohtoreiden erilaisia uramahdollisuuksia on konkretisoitava. Esimerkiksi: yrittäjyyden lähtökohtana on aina liiketoimintaidea, johon ei kuitenkaan aina liity halua olla yrittäjä. Tukemalla verkostojen rakentumista koulutuksen ja työelämän eri vaiheissa on näissäkin tilanteissa mahdollista viedä liiketoimintaa eteenpäin.” (OKM2016b, 32.)

Työelämätaitojen ja koulutuksen työelämävastaavuuden korostaminen näkyy myös erikoistumiskoulutuksissa, joita koskevat säädösmuutokset tulivat voimaan vuoden 2015 alusta. Ne ovat korkeakoulututkinnon jälkeen suoritettavia tutkintoja, jotka on suunnattu työelämässä toimiville ja niitä toteuttavat yliopistot ja ammattikorkeakoulut. (OKM2015a.) Erikoistumiskoulutukset sijoittuvat korkeakoulututkinnon ja täydennyskoulutuksen väliin. Niiden tavoitteena on vastata ennakoivasti työelämän osaamistarpeisiin, mutta olla kuitenkin tutkimusperustaisia. Näitä koulutuksia valmistellaan korkeakouluissa yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. (OKM2019b.)

Toinen korkeakoulutuksen tavoite liittyy *kansainvälisyystaitoihin*. Keskeisimmät tavoiteltavat toiminnot näiden taitojen saavuttamiseksi olivat kansainvälisen liikkuvuuden ja opetuksen kansainvälisten elementtien lisääminen. Kansainvälistymisen yhteydessä mainittiin tavoitteeksi myös koulutusviennin mahdollistaminen. Koulutusvienti liitettiin erityisesti korkeakoulujen rahoituspohjan monipuolistamiseen ja nähtiin keinona rahoittaa korkeakoulujen toimintaa. (OKM2012, 44, 49–50; OKM2014a, 14.) Koulutusviennin ohella puhuttiin myös osaamisen viennistä, jolla tarkoitettiin sitä, että korkeakoulutuksen ja osaamisen haluttiin olevan kansallisesti merkittävä vientituote (OPM2009, 10, 40).

”Tavoitteena on, että korkeakoulujen osaamisen ja koulutuksen viennistä tulee kansallisesti merkittävä vientituote ja osa suomalaista viennin edistämistä. - - Osaamisen viennin ja uudenlaisten koulutusyhteistyön muotojen kehittäminen merkitsee opiskelijan ja kuluttajan näkökulman vahvistumista korkeakoulujen toiminnassa.” ”Korkeakouluilla itsellään on keskeinen rooli osaamisensa markkinoinnissa. Maksullisesta toiminnasta saatavat lisätulot ovat kannustimia markkinoinnin tehostamiseen.” (OPM2009, 40.)

2010-luvun taitteessa julkaistussa kansainvälistymisstrategiassa viisi keskeistä kehittämisosaa-aluetta olivat kansainvälinen korkeakouluyhteisö, laadun ja vetovoiman lisääminen, osaamisen vieni, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaalin vastuun edistäminen. Tavoitteena oli pohjimmiltaan aidosti kansainvälinen korkeakouluyhteisö eli tilanne, jossa voitaisiin oikeasti sanoa, että ollaan kansainvälisiä. Strategiassa myös kiinnitettiin huomiota siihen, että korkeakouluopettajien täydennyskoulutuksessa tulisi huomioida vieraalla kielellä opettamisen pedagogiikkaa. Kansainvälistymiseen liitettiin myös tavoite globaalin vastuun edistämisestä. Tällä tarkoitettiin sitä, että tutkimustiedolla ja asiantuntemuksella pyrittäisiin ratkaisemaan paitsi kansallisia myös globaaleja ongelmia. Kansainväliseen verkostoitumiseen liittyvän hiljaisen tiedon arveltiin olevan välttämätöntä koulutuksen, tieteen ja yhteiskuntien uusiutumisen kannalta. Lisäksi kansainvälistymisen sanottiin edistävän yksilön henkistä kasvua ja globaalin vastuun ymmärtämistä. (OPM2009, 5, 10, 26–31.) Dokumenteissa myös todettiin, että muualla tuotetun tiedon ja osaamisen käyttöönotto edellyttää kansainvälistä verkottumista (OKM2014a, 13). Lisäksi kansainvälisten opiskelijoiden maahantulon ja maahan jäämisen edellytyksiä haluttiin kohentaa englanninkielistä opetusta ja urapalveluja lisäämällä (OKM2019a, 11, 39).

Kolmantena tavoitteena dokumenteista erottuu *yhteistyö eri sektoreilla*. Sillä tarkoitettiin yhteistyötä hyvin eri tasoilla. Ensinnäkin se oli yhteistyötä eri korkeakoulujen ja tieteenalojen välillä niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin (OKM2012, 44, 49; OPM2009, 17; OKM2013b, 42; OKM2014a, 13). Toisaalta se oli yhteistyötä yritysten, julkisten organisaatioiden ja elinkeinoelämän kanssa. Se tarkoitti myös kansalaisten tiedeosaamisen edistämistä ja tiedekasvatuksen tarjoamista lapsille ja nuorille (OKM2014a, 14). ”Miten tohtorit työllistyvät” -julkaisussa (OKM2016c, 45) ehdotettiin, että tohtoriopiskelijoiden uravalmennusta kuin myös monitieteisyttä ja monialaisuutta tulisi vahvistaa. Toisaalta myös korkeakoulujen entistä kohdennetumpaa profiloitumista tietyille aloille korostettiin dokumenteissa (OKM2012, 44; OKM2014a, 13). Ehdotuksessa rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 eteenpäin haluttiin tukea korkeakoulujen välistä yhteistyötä, jolloin yksi prosenttiyksikkö kohdennettaisiin yhteistyöopintojen perusteella (OKM2018, 18).

”Monitieteisyyden vahvuutena on verkostojen luominen, laajemman näkemyksen omaksuminen, joka voi edesauttaa työllistymistä sekä tutkimustyöhön että erilaisiin tehtäviin yliopiston ulkopuolella. Monialaisuutta tukevia hyviä käytäntöjä tulee pyrkiä hyödyntämään entistä laajemmin.” (OKM2016c, 45.)

Neljäntenä tavoitteena dokumenteissa esiteltiin toimia, joilla edistettäisiin korkeakoulutuksen *tehokkuutta*. Ne liittyivät etenkin opintojen ajalliseen tehostamiseen, joustavoittamiseen ja aiemmin opitun tunnustamiseen ja tunnistamiseen. Dokumenttien mukaan haluttiin luoda ennakoitavia toisen mahdollisuuden opintopolkuja

(OKM2013b, 34). Siirtymien tavoiteltiin olevan yksilön kannalta joustavia eri korkeakoulujen välillä. Näihin tavoitteisiin johtavina konkreettisina toimintoina esiteltiin muun muassa opetusjärjestelyt, jotka tukevat tavoiteajassa valmistumista. Tällaisiksi mainittiin esimerkiksi ryhmäytymisen edistäminen ja koko lukuvuoden hyödyntäminen nykyistä paremmin sekä taloudelliset kannustimet (OPM2010, 35, 45.) OKM:n VISIO 2030 -työryhmien raporteissa painotettiin jatkuvan oppimisen tuemista joustavuudella ja uudentyyppisellä opetustarjonnalla, joka soveltuu eri käyttäjäryhmille. Taustalla esitetään ajatus, että korkeakoulutuksen mahdollisuuksien tulisi olla yhä useamman hyödynnettävissä. Perusteluna Avoimuus, joustavuus ja jatkuva oppiminen -työryhmä esittää, että halutaan painottaa korkeakoulujen roolia suomalaisen osaamisen vahvistamisessa. Lisäksi tavoitteena on helpottaa osaajapulaa ja samalla luoda korkeakouluille uusia rahoituspohjia ja laajentaa toimintamahdollisuuksia. Työryhmä kuitenkin huomauttaa, ettei tilauskoulutuksen järjestäminen saa heikentää korkeakoulun tutkintoon johtavaa koulutusta. (OKM 2019b, 6, 8.)

”Erilaisten opintopolkujen tulee olla selkeitä ja ennakoitavia. Vaihtoehtoisia opintopolkuja kehitettäessä tulee huolehtia siitä, että ne eivät johda joko pitkiin suoritusaikoihin tai umpikujiin.” (OKM2013b, 34.)

Viides tavoite liittyi korkeakoulutuksen *tasa-arvoisuuteen*. Dokumenteissa mainittiin erityisesti sellaiset kouluttautumismahdollisuudet, jotka ovat sukupuolesta tai sosioekonomisesta asemasta riippumattomia. Esiin tuotiin myös, että korkeakoulutusta tulisi tarjota yhä useammille ja moninaisemmille kohderyhmille ja erityistä huomiota tulisi kiinnittää aliedustettujen ryhmien, kuten maahanmuuttajien huomiointiin. Dokumenteissa myös todettiin, että korkeakoulujen tulee syventää pedagogista osaamistaan aliedustettujen ryhmien kouluttamisessa. Lisäksi oli mainittu opiskelijoiden aiempaa parempi yksilöllisten tarpeiden huomioiminen. (OKM2012, 10; OKM2013b, 37, 45–46.)

Korkeakoulujärjestelmän on tarjottava erilaisille ja eri tavoitteilla opiskeleville useita erilaisia mahdollisuuksia ja opintopolkua korkeatasoisen osaamisen saavuttamiseksi. Työryhmän ehdotukset yhdessä jo käynnistettyjen kehittämistoimien kuten opiskelijavalinnan uudistamisen kanssa tuovat entistä useammalle mahdollisuuksia saavuttaa korkeakoulutasoista osaamista. (OKM2013b, 46.)

Koulutuksen laatu oli kuudes tavoite, johon liittyivät opetushenkilöstön osaamisen vahvistaminen ja opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisvalmiuksien edistäminen. Etenkin 2010-luvun alussa koulutuksen laatu liitettiin dokumenteissa tutkintojen suurempaan läpäisyyn (OKM2012, 15, 46). Opetuksen laadusta ei tuoreimmissa dokumenteissa ole enää puhuttu pelkinä tavoitteina, vaan konkreettisina toimenpiteinä.

Esimerkiksi vuosien 2011–2016 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa mainittiin, että yliopistojen rahoitus kytketään aikaisempaa tiiviimmin suoritettuihin opintopisteisiin ja opiskelijapalauteeseen (OKM2012, 36, 46). Opiskelijapalaute-tekijä otettiin ensi kerran huomioon vuonna 2015 käyttöön otetussa rahoitusmallissa (OKM2014b, 7, 17, 22). Yliopiston aseman muutos valtioniopistoista itsenäisiksi julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai säätiöiksi on johtanut siihen, että yliopistojen rahoitusmallista on tullut toimintaa ohjaava dokumentti, joka tuo esiin ministeriön tavoitteita ja odotuksia yliopistokoulutukselle. Vuosien 2017–2020 mallissa tuotiin mukaan koulutuksen vaikuttavuutta mittaava indikaattori, joka seuraa valmistuneiden sijoittumista työelämään (OKM2015d, 36). Ehdotuksessa rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 eteenpäin työryhmä ehdotti, että suoritettujen tutkintojen painotus nousisi alempien tutkintojen osalta kuudesta prosentista 11 prosenttiin ja ylempien osalta 13 prosentista 19 prosenttiin. Lisäksi tavoiteajassa suoritettuja tutkintoja painotettaisiin korkeammalla kertoimella ja toinen saman tasoinen tutkinto huomioitaisiin pienemmällä kertoimella. Tämä kannustaisi nopeampaan valmistumiseen ja toisaalta siihen, että ei haettaisi pitkiin uusiin koulutuksiin. Alakohtaisia kertoimia ehdotettiin myös. Työryhmä korosti, että laadukas koulutus tukee opiskelumotivaatiota, joka edistää myös opintojen loppuunsaattamista ja etenemistä, joten nopeampien prosessien korostaminen ei tarkoita, etteikö laadusta enää välitettäisi. Lisäksi työllistymis- ja opiskelijapalauteindikaattorit mittaavat laatua. (OKM2018, 18, 23–24.)

”Työryhmä korostaa, että tutkintasuoritteiden painottaminen prosessi-indikaattorien sijaan ei vähennä opintoprosessien tai opintojen laadun, opiskelijälähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden merkitystä. Koulutuksen laatu tukee opiskelumotivaatiota, opintojen etenemistä ja loppuunsaattamista. Tutkintojen ja koulutuksen laatuun kiinnitetään huomiota paitsi korkeakoulujen laadunvarmistustyön kautta, myös huomioimalla laadullinen työllistyminen ja opiskelijapalaute rahoitusmallissa.” (OKM2018, 23.)

Dokumenttien tarkastelu myös osoitti, että 2010-luvun loppua kohden laatutavoitteissa yhä enemmän huomiota sai opetushenkilöstön osaamisen rooli (OKM2013a, 12). Opetuksen ja ohjauksen tulisi perustua uusimpaan oppimistutkimukseen ja yhteiskunnan tarpeisiin ja olla opiskelijälähtöistä. Korkeakoulupedagogista koulutusta ja hyvinvointi- ja ohjausosaamista tulisi tarjota säännöllisesti henkilöstölle. (OKM 2019b, 29–30.)

Seitsemäs tavoite oli *digitalisoituminen*. Erilaiset tavat hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa liitettiin dokumenteissa muun muassa joustavampiin ja yksilöllisempiin opetustapoihin. Samalla tuotiin esiin, että digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen edellyttää opetushenkilöstön osaamista. (OKM2013a, 12; OKM2014a,

11.) Etenkin 2010-luvun loppua kohden kuvattiin digitaaliset mahdollisuudet erityisesti erilaisina digitaalisina ratkaisuuina, joissa tekoälyn rooli oli keskeinen. Keskiöön on nousemassa oppimiseen liittyvä data, jota on mahdollista hyödyntää eri tavoin, muun muassa oppijan henkilökohtaisessa päätöksenteossa ja korkeakoulun kehittämisessä. Näin syntyvä oppimisanalytiikka mahdollistaa esimerkiksi oppimisen seurannan, mutta oppimisanalytiikkaan liittyy dokumenttien mukaan myös riskejä ilman selkeitä, eettisiä, lainsäädännöllisiä ja datanhallinnallisia kehyksiä. (OKM2019b, 15, 17.) Opetus- ja kulttuuriministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2016–2019 (OKM2015c, 37) todetaan, että digitaalisia oppimisympäristöjä tulee kehittää nimenomaan siksi, että ympärivuotinen opiskelu olisi mahdollista.

Lisäksi erilaiset verkkoympäristöt ja -alustat, ja erilaiset virtuaalitodellisuuteen liittyvät sovellukset muovaavat tulevaisuudessa koulutusta. Dokumenteissa ennakoitiin, että erityisesti tekoälyyn liittyviä sovelluskohteita voisivat olla muun muassa opetuksen personointi käyttäjän toiminnan mukaan, oppimisvaikeuksien havaitseminen, kurssien heikkouksien havaitseminen ja arvostelujen ja tehtävien tarkistuksen osittainen automatisoiminen. Tekoälyyn liittyviä riskejä työryhmä on myös tunnistanut ja mainitsee muun muassa huonojen pedagogisten käytäntöjen automatisoitumisen, datan saatavuuden, oppivan tekoälyn jumiutumisen, henkilökohtaisen ohjauksen puuttumisen ja tekoälyn soveltamisen eettiset kysymykset. (OKM 2019b, 22.)

” - - tekoälyn tarjoama tieto suoraan oppijalle omasta oppimisestaan suhteessa omiin tavoitteisiinsa tai muuhun joukkoon voi auttaa oppijaa paremmin hahmottamaan omaa oppimistansa ja sen suunnittelua. Tekoälyyn pohjautuva personoitu oppiminen, opetus ja oppimisympäristöt voi parhaimmillaan myös auttaa oppijaa ottamaan enemmän vastuuta omista opinnoistaan.” (OKM2019b, 22.)

Seuraavissa alaluvuissa 5.2–5.5 käyn tarkemmin läpi analyysin seuraavaa vaihetta, jossa keskityin siihen, millaisia odotuksia nämä laajemmat korkeakoulutuksen tavoitteet asettivat yliopistossa opettavien tehtäville, opetussisällöille ja opetusmenetelmille.

5.2 Tehtäviin kohdistuvat odotukset: mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä

Taulukkoon 9. olen koonnut tiivistetysti ne opettajuuden odotukset, joita yliopistossa opettavien *tehtäviin* kohdistuu poliittisissa dokumenteissa.

Ensimmäisellä rivillä käsitellään odotuksia, jotka liittyvät tavoitteeseen huomioida koulutuksessa työ- ja elinkeinosektori. Yliopistossa opettavien kannalta tämä tarkoittaa, että heiltä odotetaan ensinnäkin *tiedon hankkimista tai ylläpitämistä ympäröivästä yhteiskunnasta ja elinkeinoelämän rakenteista*. Toiseksi heiltä odotetaan *oman*

opetuksen muokkaamista ulkoisten tarpeiden mukaan. (OPM2010, 22; OKM2012, 12.) Käytännössä tämä tarkoittaa, että on haluttava *kehittää opetusta aktiivisesti*. Yliopistossa opettavien odotetaan ottavan myös entistä paremmin *huomioon eri-ikäiset ja eri lähtökohdista tulevat opiskelijat* (OKM2012, 7; OKM2013b, 34; OKM2014a, 11). Ylipäätään heidän odotetaan *ymmärtävän opiskelijoiden uramahdollisuuksia yliopiston ulkopuolella*. Myös työntekijöiden *liikkuvuus yliopiston ja muiden sektorien välillä* on mainittu dokumenteissa keinona lisätä yliopiston ulkopuolisia kontakteja. Yliopistossa opettavat voisivat esimerkiksi työskennellä välillä yrityksissä tai muilla sektoreilla. Koska tenure track uramalla ei välttämättä tue yliopiston ja muiden sektorien välistä vuorovaikutusta, olisi opetustehtäviin ja ”roolimalleiksi” tärkeää saada myös yliopiston ulkopuolella työskenteleviä tohtoreita (OKM2016c, 45). Lisäksi yliopistossa opettavien odotetaan toteuttavan *yrittäjämäisyyttä tukevaa pedagogiikkaa* (OKM 2016d, 85–86; OKM2016b, 32; OKM2018).

Taulukko 9. Yliopistossa opettavan (opetus)tehtäviin kohdistuvat odotukset.

Korkeakoulutuksen tavoitteet ministeriön dokumenteissa 2010-luvulla	Yliopistossa opettavan (opetus)tehtäviin kohdistuvat odotukset
Työ- ja elinkeinosektorin huomioiva koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • Hankkia tietoa/ylläpitää tietämystä ympäröivästä yhteiskunnasta ja elinkeinoelämän rakenteista • Muokata omaa opetusta ulkoisten tarpeiden mukaan • Kehittää aktiivisesti opetusta • Huomioida eri-ikäiset ja eri lähtökohdista opiskelevat opiskelijat • Ymmärtää opiskelijoiden uramahdollisuuksia • Liikkua yliopiston ja muiden sektorien välillä • Yrittäjämäisyyttä tukevan pedagogiikan toteuttaminen
Kansainvälisyystaidot	<ul style="list-style-type: none"> • Tehdä kansainvälistä (opetus)yhteistyötä • Opettaa vieraalla kielellä
Yhteistyö eri sektoreilla	<ul style="list-style-type: none"> • Tehdä opetusyhteistyötä eri korkeakoulujen kesken • Tehdä opetusyhteistyötä eri (tieteen)alojen kanssa • Huomioida paikalliset toimijat opetuksessa • Huomioida eri sektorit opetuksessa • Toteuttaa tiedekasvatusta laajasti yhteiskunnassa
Koulutuksen tehokkuus	<ul style="list-style-type: none"> • Edistää opintojen etenemistä tavoiteajassa
Tasa-arvo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedostaa tasa-arvoa heikentävät yhteiskunnalliset rakenteet • Kehittää opetustaitoa huomioiden yhä moninaisemman opiskelijajoukon
Koulutuksen laatu	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelijapalautteen kerääminen • Opetuksen kehittäminen • Osaamisen pedagoginen kehittäminen
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> • Hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä • Tutustua (kriittisesti) tekoälyn ja oppimisanalytiikan mahdollisuuksiin

Toisella rivillä olen listannut kansainvälisyystaitojen tavoitteeseen liittyviä odotuksia. Yliopistossa opettavien odotetaan ensinnäkin tekevän *kansainvälistä (opetus)yhteistyötä* (OKM2012, 49; OPM2009, 10, 26–31). Kansainvälinen yhteistyö on ollut perinteisesti verkostoitumista ja tutkimukseen liittyvää, mutta dokumenttien perusteella sitä pitäisi tuoda myös opetukseen. Hyvin konkreettinen tehtävä liittyy *vieraalla kielellä opettamiseen* (OKM2012 49-50; OPM2009, 10, 26, 29).

Yhteistyön tekemisen tavoitteeseen liittyvät opettajuuden odotukset ovat ensinnäkin *opetusyhteistyön tekeminen korkeakoulujen välillä* (OKM2018, 18; OKM2012, 43). Myös monitieteisyys ja monialaisuus mainitaan dokumenteissa tärkeänä tavoitteena ja luo odotuksen *opetusyhteistyöstä eri alojen kesken* (OKM2016c, 45 OKM2014a, 13). Lisäksi dokumenteissa korostetaan erilaisten *paikallisten toimijoiden ja eri sektoreiden (yksityinen, julkinen, kolmas) huomioimista opetuksessa* (OKM2013b, 39). Esimerkiksi erilaiset vierailut, opinnäytetyöt ja kehittämisprojektit ovat konkreettisia esimerkkejä eri sektoreiden välisestä yhteistyöstä. Kun dokumenteissa puhutaan yliopistossa opettavien *tiedekasvattajan* tehtävistä, ne eivät rajaudu pelkästään korkeakouluopiskelijoiden opettamiseen vaan laajempaan yhteiskunnalliseen tiedekasvatukseen tehtävään (OKM2014a, 14).

Korkeakoulutuksen tehokkuustavoitteeseen liittyen yliopistossa opettavalta odotetaan *opiskelijoiden opintojen edistämistä tavoiteajassa* (OKM 2019b, 6, 8; OPM2010, 35, 45). Konkreettisesti tämä tapahtuu muun muassa joustavien opetusjärjestelyjen ja -muotojen avulla. Tasa-arvon tavoitteen kohdalla odotuksena on, että yliopistossa opettava *tiedostaa tasa-arvoa heikentävät yhteiskunnalliset rakenteet*, jotka vaikuttavat esimerkiksi sukupuoleen, sosioekonomiseen asemaan tai aliedustettuihin ryhmiin (OKM2012, 10). Odotetaan myös, että yliopistossa opettava *kehittää opetustaitoaan vastaamaan yhä moninaisemman opiskelijajoukon tarpeita* (OKM2013b, 37, 45–46).

Tavoitteet koulutuksen laadusta asettavat yliopistossa opettaville odotuksia, joiden mukaan heidän tulisi muun muassa *kerätä opiskelijapalautetta* ja sen avulla *kehittää opetustaan* (OKM2012, 36, 46). Pelkkä opetuksen kehittäminen ei kuitenkaan riitä vaan opetustehtävissä toimivien tulee myös *kehittää pedagogista osaamistaan* (OKM2018, 18, 23–24). Myös tavoite digitalisoitumisesta lisää odotuksia yliopistoissa opettavien osaamista kohtaan. Erityisesti odotetaan, että henkilöstö osaisi ottaa käyttöön ja *hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä* (OKM2013a, 12; OKM2014a, 11). 2010-luvun loppupuolen tavoitteet *tekoälyn ja oppimisanalytiikan hyödyntämisestä* edellyttävät myös näiden parempaa *haltuunottoa*. Dokumenteissa on korostettu näihin liittyen myös *kriittistä suhtautumista*. (OKM2019b, 15, 17.) On selvää, että digitalisaatio edellyttää uudenlaista tietoa ja osaamista myös henkilöstöltä. Dokumenteissa tekoälyn roolin on arveltu olevan kasvava ja korkeakoulutuksen kehittäminen kohti modulaarisia opintokokonaisuuksia ja avoimuutta edellyttää digitaalisia ratkaisuja, jotka ovat yhtenäisiä ja mahdollistavat joustavasti hyödynnettävät koulutukset ja materiaalit (OKM2019b, 13–17.)

5.3 Sisältöihin kohdistuvat odotukset: mitä tulisi opettaa

Taulukkoon 10. olen koonnut tiivistetysti niitä odotuksia, jotka liittyvät *opetuksen sisältöihin* eli siihen, mitä yliopistossa opettavien odotetaan dokumenttien mukaan opettavan.

Taulukko 10. Yliopistossa opettavan opetuksen sisältöihin kohdistuvat odotukset.

Korkeakoulutuksen tavoitteet ministeriön dokumenteissa 2010-luvulla	Yliopistossa opettavan opetuksen sisältöihin kohdistuvat odotukset
Työ- ja elinkeinosektorin huomioiva koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • työelämätaitoja • urasuunnitteluvalmiuksia • jatkuvan oppimisen taitoja • yrittäjyysvalmiuksia • ajattelu- ja tiedonhankintataitoja
Kansainvälisyystaidot	• valmiuksia toimia kansainvälisissä ympäristöissä
Yhteistyö eri sektoreilla	• valmiuksia toimia monitieteisissä ja monialaisissa ryhmissä
Koulutuksen tehokkuus	• ajanhallintataidot
Koulutuksen laatu	• tehokkaat opiskelutekniikat
Tasa-arvo	• valmius tarkastella kriittisesti yhteiskunnan tasa-arvoisuutta heikentäviä rakenteita
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> • tietotekniset valmiudet • kyky suhtautua kriittisesti digitaalisuuteen • tietoturvallinen laitteiden käyttö

Tavoitteeseen huomioida työ- ja elinkeinosektori liittyvät odotukset koostuvat ensinnäkin siitä, että opiskelijoille tulisi oma alan substanssiosaamisen lisäksi opettaa yleisiä *työelämätaitoja* ja opetus tulisi myös kytkeä konkreettisemmin käytännön osaamistarpeisiin (OKM2012, 7, 12, 17; OPM 2010, 22, 37; OKM2013b, 45). Samalla opiskelijoille tulisi antaa käsitys siitä, millaisia urapolkua heillä on valittavaan eli tarjota *urasuunnitteluvalmiuksia* (OKM2016b, 32). Dokumenteissa korostetaan myös vahvasti, että *oppimistaidot* ovat tärkeitä etenkin jatkuvan oppimisen ja täydennyskoulutautumisen näkökulmasta (OKM2012, 7). Tulkitsen tämän tarkoittavan sitä, että opiskelijalle jo opiskelun aikana tulisi kertoa täydennyskoulutusmahdollisuuksista ja kannustaa jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Tähän liittyy myös odotus siitä, että opintojen tulisi kehittää opiskelijoiden *ajattelu- ja tiedonhankintataitoja* (OKM2017, 42–46). Myös *yrittäjyysvalmiuksien* tärkeyttä tuodaan esiin dokumenteissa (OKM 2016d, 85–86; OKM2016b, 32).

Tavoitteeseen kansainvälisyystaidoista liittyy odotuksia, että opiskelijat saisivat opinnoistaan *valmiuksia toimia kansainvälisissä ympäristöissä* (OPM2009, 5, 10, 26–31; OKM2014a, 13). Yhteistyötavoitteeseen liittyen opetuksessa tulisi myös ottaa huomioon, että opiskelijat saavat *perehdytystä toimia monitieteisissä ja monialaisissa ryhmissä* (OKM2016c, 45 OKM2014a, 13). Tavoitteet korkeakoulutuksen tehokkuudesta ja laadusta luovat odotuksen, että opiskelijoille tulisi opettaa *ajanhallintaa, tehokkaita opiskelutekniikoita* ja tarjota tukea opintojen solmukohdissa (OKM 2019b, 6, 8; OPM2010, 35, 45).

Tasa-arvoisuuden tavoite korkeakoulutuksessa luo odotuksen, että opinnoissa tulisi opettaa opiskelijoita *näkemään kriittisesti yhteiskunnan tasa-arvoisuutta heikentävät rakenteet* (OKM2012, 10). Tavoite digitalisoitumisesta tarkoittaa, että myös opiskelijoiden *tietoteknisille valmiuksille* on entistä suuremmat odotukset (OKM2013a, 12; OKM2014a, 11). Digitaaliset oppimisympäristöt ja tiedonhakutavat edellyttävät osaamista. Tärkeää on myös osata *suhtautua kriittisesti digitaalisuuteen* ja ymmärtää esimerkiksi *tietosuojaan* liittyviä rajoituksia ja tietoturva-asioiden perusteita (OKM2019b, 15, 17).

5.4 Yliopisto-opettajuuden rooli-odotukset poliittisissa dokumenteissa

Taulukkoon 11. olen koonnut tiivistetysti niitä odotuksia, jotka liittyvät *opetusmenetelmiin* eli siihen, miten yliopistossa opettavien tulisi opettaa. Yleinen havainto dokumenteista oli, että opetusmenetelmiin ei otettu kovin yksityiskohtaisesti kantaa. Yleisemmän tason tavoitteista voi kuitenkin johtaa niitä keskeisiä odotuksia, joita opetusmenetelmiin kohdistuu.

Monissa dokumenteissa painotettiin sitä, että koulutusta tulisi tarjota joustavasti ja työ- ja elinkeinosektorin tarpeet huomioiden. 2010-luvun loppupuolen dokumenteissa alettiin puhumaan modulaarisen koulutustarjonnan kehittämisestä. Tällä tarkoitettiin sitä, että tutkintojen osia tarjottaisiin myös tutkintokoulutuksen ulkopuolella ja niitä voisi entistä vapaammin yhdistää toisiinsa ja suorittaa työskentelyn ohessa. (OKM 2019b, 11.) Opetusmenetelmien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että *menetelmät on sovittava erilaisille kohderyhmille* ja on hyödynnettävä monipuolisesti tapoja ja ympäristöjä (OKM2012, 7; OKM2013b, 34; OKM2014a, 11). Kun opetuksessa tehdään yhteistyötä esimerkiksi yritysten kanssa, soveltuvia menetelmiä ovat muun muassa erilaiset *projektityöskentelyn muodot* ja *harjoittelut*.

Taulukko 11. Yliopistossa opettavan opetusmenetelmiin kohdistuvat odotukset.

Korkeakoulutuksen tavoitteet ministeriön dokumenteissa 2010-luvulla	Yliopistossa opettavan opetusmenetelmiin kohdistuvat odotukset
Työ- ja elinkeinosektorin huomioiva koulutus	<ul style="list-style-type: none"> • monipuoliset menetelmät, jotka sovitettavissa erilaisille kohderyhmille • projektityöskentelyn muodot ja harjoittelut
Kansainvälisyystaidot	<ul style="list-style-type: none"> • vieraskielinen opetus • kansainvälistä yhteistyötä sisältävät kokonaisuudet
Yhteistyö eri sektoreilla	<ul style="list-style-type: none"> • projektityöskentelyn muodot ja harjoittelut
Koulutuksen tehokkuus	<ul style="list-style-type: none"> • joustavat opetusjärjestelyt • ryhmäytymistä edistävät menetelmät
Koulutuksen laatu	<ul style="list-style-type: none"> • joustavat opetusjärjestelyt • yksilöllisten tarpeiden huomiointi opetuksessa
Tasa-arvo	<ul style="list-style-type: none"> • menetelmät, jotka tukevat oppimiseen innostavaa kulttuuria
Digitaalisuus	<ul style="list-style-type: none"> • digitaaliset opetusmuodot

Koulutuksen tehokkuus- ja tasa-arvonäkökulmiin on molempiin liitetty tavoitteita opintojen joustavuudesta (OKM2012, 7, 12, 17; OPM 2010, 22, 35–37, 45; OKM2013b, 34; OKM2013a, 12; OKM2014a, 11). Tehokkuuteen liitettynä tavoite liittyy opintojen aikataulutuksen sujuvoittamiseen ja tavoiteajoissa pysymiseen ja tasa-arvoon liitettynä erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Joustavat menetelmät voivat tarkoittaa monia asioita, mutta usein dokumenteissa mainitaan, että uuden tekniikan keinoin yksilölliset tarpeet on mahdollista ottaa paremmin huomioon. Ylipäättään koulutuksen digitalisaatiota ja sen luomia mahdollisuuksia korostetaan. (OKM2014a, 11; OKM2013a, 12.) *Digitaaliset opetusmuodot ja joustavat opetusjärjestelyt sekä yksilöllisten tarpeiden huomiointi opetuksessa* muodostuvat näin odotuksiksi (OKM2012, 10; OKM2013b, 37, 45–46). Dokumenteissa on mainittu myös, että *ryhmäytymistä edistävät menetelmät* lisäävät koulutuksen tehokkuutta (OPM2010, 35, 45).

Dokumenteissa todetaan lisäksi, että digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntämisen rinnalla tarvitaan *oppimiseen innostavaa* kulttuuria ja uudenlaisia opetusmetodeja (OKM2014a, 14; OPM2010, 45). Myös tekoälypohjaisten digitaalisten työkalujen käyttäminen edellyttää pedagogisten käytäntöjen uudistamista (OKM2019b, 22).

Kansainvälisyystavoitteisiin liittyvät odotukset ovat *vieraskielisen opetuksen tarjoaminen ja yhteistyökurssit, joissa tehdään kansainvälistä yhteistyötä* (OKM2012, 49–50; OPM2009, 10, 26–31). Dokumenteissa korostetaan myös monitieteisyyttä ja monialaisuutta tai yhteistyötä eri yliopistojen kanssa. Tarkemmin näitä yhteistyömuotoja ei dokumenteissa avata, mutta käytännössä tämäntyyppiset

yhteistyöt voidaan toteuttaa esimerkiksi laajoina monen opettajan (luento)kursseina tai kutsumalla vierailuvia luennoitsijoita.

5.5 Yliopisto-opettajuuden rooli-dotukset poliittisissa dokumenteissa

Edellä olevissa alaluvuissa olen tarkastellut niitä odotuksia, joita ministeriön julkaisemien dokumenttien sisällöstä voi tulkita kohdistuvan yliopisto-opettajiin.

Luvussa 3.1 olen määritellyt rooli-dotukset odotuksiksi käyttäytymisestä ja ominaisuuksista. Biddle (1986) kuvasi rooli-dotusten ilmenevän yhtäaikaaisesti sekä normeina, suosituksina että uskomuksina ja Evans (2014) kuvasi professionalismia määrittelevien odotusten ilmenevän vaatimuksina, suosituksina ja oletuksina. Ennakko-oletukseni oli, että poliittisissa dokumenteissa esitetyt tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin liittyvät odotukset muodostuvat pääosin erilaisista suosituksista. Lainsäädännössä ja institutionaalisissa dokumenteissa, kuten yliopistojen johtosäännöissä, määritellään yliopistossa opettavien tehtäviä ja nämä asiakirjat ovat luonteeltaan velvoittavia ja kuvaavat käsitykseni mukaan vaatimuksia. Poliittiset dokumentit sen sijaan eivät sellaisenaan ole velvoittavia, vaikka niissä joskus kuvataankin toimintaa ohjaavia asiakirjoja, kuten rahoitusmalleja. Evansin (2014) mukaan vaaditun professionalismin tasoa kuvaavat myös laajemmat yliopistopoliittiset tavoitteet, kuten kilpailu, erikoistuminen ja käytännön sovellettavuus. Dokumenttien analyysin perusteella koen, että suomalaisessa kontekstissa ministeriön dokumenteissa kuvatut poliittiset tavoitteet voi nähdä luontevammin *suosituksina*. Nämä rajat eivät kuitenkaan ole selväpiirteisiä, sillä poliittiset tavoitteet ja niiden toimeenpano hallinnollisin keinoin vaikuttavat välillisesti yliopistojen toimintaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimat yliopistosektorin rahoitusmallit ovat tästä hyvä esimerkki. Pyrkimys rahoitusmallien täyttämiseen ohjaa yliopistoja painottamaan toiminnassaan sellaisia asioita, joita rahoituksen vastineeksi edellytetään. Tämä on yhteydessä siihen, mitä yliopistoinstituutio odottaa henkilöstöltään.

Jos tarkastelemani poliittiset dokumentit voidaan nähdä suosituksina, tarkoittaa se sitä, että niistä on määritelmäni mukaan mahdollista johtaa rooli-dotuksia. Taulukossa 12. olen kuvannut kuusi yliopistossa opettavan roolia, jotka olen johtanut edellisissä alaluvuissa kuvaamistani tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin liittyvistä odotuksista. Olen muodostanut nämä roolit sillä perusteella, että ne kuvaavat yliopistossa opettavan henkilön käyttäytymiselle ja ominaisuuksille asetettuja odotuksia. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin nämä roolit.

Taulukko 12. Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset ministeriön dokumenteissa 2010-luvulla.

<p>Työelämäorientoitunut opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - tuntee yliopiston ulkopuolisten työmarkkinoiden tilanteen - osaa toteuttaa yrittäjämäisyyttä tukevaa pedagogiikkaa - on motivoitunut kehittämään opetusta työelämän tarpeiden mukaisesti - liikkuu yliopiston ja muiden sektorien välillä - tukee opiskelijoiden urasuunnittelua - tukee opiskelijoiden opiskeluvalmiuksia ja valmentaa elinikäiseen oppimiseen - hyödyntää opetuksessa yhteistyötilaisuuksia yliopiston ulkopuolisten työelämän edustajien kanssa 	<p>Kansainväliseen yhteistyöhön suuntautunut opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekee kansainvälistä (opetus)yhteistyötä ja hyödyntää opetuksessa omia verkostojaan - opettaa vieraalla kielellä ja pohtii pedagogisia tapoja kehittää vieraskielistä opetusta - ymmärtää, mitä kansainvälisyystaidot ovat ja pystyy sen pohjalta tarjoamaan opiskelijoille valmiuksia kansainvälisissä ympäristöissä toimimiseen 	<p>Aktiivisena yhteistyökumppanina toimiva opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekee opetusyhteistyötä eri korkeakoulujen ja tieteenalojen kanssa - huomioi kaikki sektorit opetuksessaan - toteuttaa tiedekasvatusta laajasti yhteiskunnassa - tarjoaa opiskelijoille yhteistyön malleja - tarjoaa opiskelijoille projektityöskentelyn malleja ja yhteyden yliopiston ulkopuoliseen työelämään
<p>Joustava ja ymmärtävä opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - ottaa huomioon yksilölliset tarpeet - tarjoaa joustavasti erilaisia tapoja suorittaa opintoja - käyttää monipuolisia menetelmiä - tukee opiskelijoiden opiskelutaitoja - haluaa edistää opintojen saavutettavuutta 	<p>Opetusta ja opetustaitojaan kehittävä opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - kerää opiskelijapalautetta - kehittää aktiivisesti opetusta - käyttää erilaisia monipuolisia menetelmiä - kehittää omia opetustaitojaan huomioiden yhä moninai- semman opiskelijajoukon - kehittää pedagogisia taitojaan tarjotakseen laadukasta 	<p>Digitaalisesti valveutunut ja aktiivinen opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa käyttää digitaalisia oppimisympäristöjä ja on valmis päivittämään osaamistaan aktiivisesti - osaa arvioida kriittisesti digitaalisia oppimisympäristöjä ja materiaaleja - tuntee tietosuojan ja tietoturvan perusteet - hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä monipuolisesti

Ensimmäinen opettajuuden rooli on *Työelämäorientoitunut opettaja*. Tämän roolin mukaan yliopistossa opettavan henkilön tulee tuntea yliopiston ulkopuolisten työmarkkinoiden tilanne. Olisi myös eduksi, jos hänellä olisi käytännön kokemusta yliopiston ulkopuolisesta työelämästä ja etenkin yrittäjyydestä. Ennen kaikkea tämä rooli edellyttää, että opetustehtäviä hoitava henkilö on asennoitunut tehtäväänsä niin, että hän on motivoitunut kehittämään opetusta työelämän tarpeiden mukaisesti. Hän tukee opiskelijoiden urasuunnittelua ja valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja hyödyntää opetuksessa yhteistyötä yliopiston ulkopuolisten työelämän edustajien kanssa. Tämänkaltaista rooliodotusta, joka ilmenee esimerkiksi edellä kuvattuna yrittäjyyden korostamisena ja huomion kiinnittämisenä täydennyskoulutukseen, voidaan pitää yliopisto-opettajuuden kannalta haasteellisena. Akateemisessa työssä työskentelevillä ei ole aina kokemusta yrittäjyydestä tai työstä yliopiston ulko-

puolella eikä siihen välttämättä ole mahdollisuuttakaan niillä, jotka haluavat edetä intensiivistä tutkimustyötä vaativilla akateemisilla urapoluilla (kts. esim. Laalo 2020; Maunumäki 2021). Kuitenkin heidän odotetaan opettavan tällaisia taitoja niin opiskelijoille kuin täydennyskoulutusta kaipaaville työelämässä toimiville asiantuntijakollegoilleen. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa rakennetaan näin uudenlaista yliopisto-opettajuutta, joka ei ole enää pelkästään yliopistoinstituutioon sidottua vaan pyrkii levittäytymään myös sen ulkopuolelle monin eri tavoin.

Toinen opettajuuden rooli on *Kansainväliseen toimintaan suuntautunut opettaja*. Roolin mukaisesti opetustehtävissä toimivan odotetaan välittävän opiskelijoille mallia aidosti kansainvälisestä toiminnasta. Opetuksessa voidaan tehdä yhteistyötä ja pyytää esimerkiksi vierailevia kansainvälisiä luennoitsijoita opintojaksoille. Vieraskielinen opetus on osa arkipäiväistä opetustyötä ja opettaja haluaa myös kehittää pedagogisia taitojaan siinä. Opettajan on tärkeää ymmärtää, mitä kansainvälisyystaidoilla tarkoitetaan, mikä on niiden merkitys yliopistoinstituutiolle ja miten niitä voi välittää opiskelijoille. Kansainvälisyys akateemisessa työssä ei ole uusi asia, sillä tutkimustyössä kansainvälistä yhteistyötä on tehty yhä enemmän viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi tilastopalvelu Vipusen mukaan kasainvälisten tutkimusjulkaisujen ja yhteisjulkaisujen kokonaismäärät ovat 2010-luvun kuluessa olleet nousussa (Vipunen 2022). Kun kansainvälisyys halutaan liittää kaikkeen yliopiston toimintaan, myös opetukseen, se muovaa myös yliopisto-opettajuutta. Akateemiset yhteisöt kansainvälistyvät ja opiskelijat tulevat useista eri maista. Vieraskielinen opetus voi edellyttää yliopistossa opettavalta aktiivista harjoittelua ja valmistelua. 2010-luvun aikana yliopisto-opettajuuden kansainvälistyminen muun muassa kansainvälisten maisteriohjelmien myötä on alkanut kuitenkin arkipäiväistyä. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa kansainvälisiin maisteriohjelmiin hyväksytyjen määrä vuodesta 2017 vuoteen 2019 lähes kaksinkertaistui (HY 2022).

Kolmas opettajuuden rooli on *Aktiivisena yhteistyökumppanina toimiva opettaja*. Opettajan odotetaan tekevän monipuolisesti yhteistyötä ensinnäkin muiden korkeakoulujen ja tieteenalojen kanssa. Opetuksessa opettaja ottaa lisäksi huomioon myös laajemmin yhteiskunnan eri sektorit. Opettajan opetusvastuu ei rajaudu pelkästään korkeakouluopiskelijoihin vaan sisältää myös laajemman tiedekasvattajan tehtävän. Aktiivinen opettaja toimii roolimallina myös opiskelijoille, joiden toivotaan olevan tulevaisuudessa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Opettajan on myös tunnettava erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja, joita voi hyödyntää yhteistyöprojekteissa yliopiston ulkopuolisen yhteiskunnan kanssa. Tehtävä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta lisättiin yliopistolakiin vuonna 2004 ja poliittiset dokumentit vahvistavat tätä tehtävää tavoitteenasettelullaan (YL 715/2004). Opettajuuden ei haluta kietoutuvan pelkästään yliopiston ulkopuoliseen elinkeinoelämään vaan myös tavallisen kansalaisen elämään muun muassa lasten tiedekasvatuksen avulla.

Opettajuuden neljäs rooli on *Joustava ja ymmärtävä opettaja*. Joustavaa opetusta on dokumenteissa tavoiteltu sekä tehokkuuden että tasa-arvon näkökulmasta. Opettajalle tämä tarkoittaa sitä, että on tarjottava joustavasti erilaisia tapoja suorittaa opintoja. Ymmärrys taas tarkoittaa sitä, että opettaja myös ymmärtää opiskelijoiden erilaisia yksilöllisiä tarpeita ja haluaa edistää opintojen saavutettavuutta. Keskeistä on myös, että opettaja tukee opiskelijoiden oppimista ja opiskelutaitoja käyttämällä monipuolisia menetelmiä. Erilaiset opetusmenetelmät ja -muodot palvelevat mahdollisimman hyvin yhä moninaisemmaksi käyvää opiskelijajoukkoa ja mahdollistavat samalla opiskelun erilaisissa elämäntilanteissa ja olosuhteissa. Yliopistossa opettaville tämä merkitsee, että odotukset heidän pedagogisille taidoilleen kasvavat. Opettajan näkökulmasta jatkuvan oppimisen korostaminen tarkoittaa, että opintoja tulee tulevaisuudessa suorittamaan opiskelijajoukko, jonka tavoitteet ja intressit ovat yhä moninaisemmat. Opettajalle tämä saattaa tarkoittaa uudenlaista sopeutumista ja orientoitumista opettamiseen.

Viides opettajuuden rooli kuvaakin *opetusta ja itseään kehittävää opettajaa*. Opiskelijapalautteen merkitystä on korostettu dokumenteissa opetuksen laadun varmistajana. Tämän roolin mukaisesti opettajan tulee aktiivisesti kehittää opetustaan ja opetustaitojaan. Tämä rooli on lähellä joustavaa ja ymmärtävää opettajaa, mutta opettaja näkee lisäksi itsensä aktiivisena toimijana, joka pystyy vaikuttamaan omaan opetukseensa ja pedagogisiin taitoihinsa ja selviytyy näin paremmin yhä moninaisemman opiskelijajoukon huomioimisesta. Vaikka ministeriön dokumenteissa ei 2010-luvulla mainita yliopistopedagogisia opintoja suoraan kuin aivan vuosikymmenen loppupuolella (OKM2019a), niissä esitetyt tavoitteet kuitenkin muodostavat odotuksia pedagogisesti taitavista opettajista.

Opettajuuden kuudes rooli on *Digitaalisesti valveutunut ja aktiivinen opettaja*. Koko 2010-luvun dokumenteissa on painotettu tavoitteita, jotka liittyvät tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen. Tämä edellyttää sitä, että opettaja osaa käyttää digitaalisia oppimisympäristöjä ja on valmis päivittämään osaamistaan aktiivisesti niiden käytössä. Vuosikymmenen loppua kohden dokumenteissa korostettiin myös digitaalisuuteen ja tekoälyyn liittyviä riskejä. Tästä syystä opettajan tulee myös osata arvioida kriittisesti erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä ja -materiaaleja. Opettajan tulisi myös tuntea tietosuojan ja tietoturvan perusteet. Koska digitaaliset oppimisympäristöt ja niiden monipuolinen hyödyntäminen ovat dokumenttien mukaan keskeinen keino edistää koulutuksen joustavuutta ja tasa-arvon tavoitteita, niitä myös odotetaan hyödynnettävän. Koulutuksen digitalisoituminen on ollut viimeisinä vuosina nopeaa. Koronapandemia vaikutti keväästä 2020 alkaen korkeakouluopetukseen merkittävästi, kun korkeakouluopetus siirtyi monilta osin etäopetukseksi. Tänä aikana yliopistossa opettavat olivat haasteen edessä, kun opetus oli nopeasti organisoitava uudella tavalla.

6 Odotukset yliopisto-opettajuudesta yliopistopedagogisissa oppaissa

Korkeakoulupoliittisten dokumenttien analyysi paljasti, että yliopistopedagogista osaamista on alettu edellyttää ja korostaa entistä enemmän myös yliopisto-opetuksessa. Tässä luvussa tarkastelen, miten yliopisto-opettajuutta on kuvattu kolmessa 2010-luvulla ilmestyneessä suomenkielisessä yliopistopedagogiikan teoksessa. Kaikki teokset ovat yliopisto- tai korkeakoulupedagogiikan asiantuntijoiden, opettajien ja tutkijoiden kirjoittamia ja ne on määritelty nimenomaan oppaiksi, joita voidaan käyttää yliopistopedagogiikan opinnoissa. Analysoidut kirjat olivat Juha Himangan ”Korkein opetus” (KOR 2018), Sari Lindblom-Ylänteen ja Anne Nevgin toimittama ”Yliopisto-opettajan käsikirja” (YOK 2009) ja Mari Murtošen toimitama ”Opettajana yliopistolla” -teos (OPY 2017).

Näistä toinen ja kolmas ovat toimitettuja teoksia ja sisältävät useiden kirjoittajien ajatuksia. Viitataan niihin kuitenkin selkeyden vuoksi vain toimittajan nimellä. Kirjainkoodin ja sivunumeroiden avulla on kuitenkin mahdollista paikallistaa myös erillisten lukujen kirjoittajat.

Analyysiä ohjasi kysymys siitä, miten yliopistopedagoginen kirjallisuus määrittelee opettajan yliopistopedagogisen kehittymisen odotukset. Luvuissa 6.1–6.4 kuvaan niitä ydinodotuksia, joita aineiston mukaan on tunnistettavissa. Olen keskittynyt erityisesti ohjailevaan ja argumentoivaan tekstiin, joka on luonteeltaan normittavaa, ja joka voidaan näin nähdä suosituksina. Luvussa 6.5 käsittelem, millaisia rooli-odotuksia ydinodotusten pohjalta on johdettavissa. Samalla tarkastelen myös kirjojen välisiä painotuseroja.

6.1 Odotukset tiedosta

Yliopistopedagogisissa oppaissa korostetaan, että yliopistossa opettavalla tulisi olla tietoa oppimisesta eli oppimisteorioista ja oppimisen prosesseista. Esimerkiksi Opettajana yliopistolla -teoksessa Mari Murtonen toteaa jo esipuheessa, että kirja pyrkii antamaan tietoa siitä, mitä opettajan tulisi oppimisen ja opettamisen prosesseista ymmärtää.

”Opettajana toimiessa tärkeintä on ymmärtää, mitä oppiminen on”. (OPY 2017a, 9)

Teoksessa Korkein opetus puolestaan todetaan, että kun opettaja ymmärtää oppimisen teorian ja prosessit oppimisen taustalla, hänen on helpompi arvioida myös erilaisia opetus- ja arviointimenetelmiä, niiden mahdollisia rajoituksia ja hyödyntää niitä optimaalisella tavalla (KOR 2018, 96).

Yliopistopedagogisissa oppaissa korostetaan erityisesti käsitteenmuutoksen merkitystä ja sen taustalla olevien prosessien ymmärtämisen tärkeyttä. Edeltäviä käsitteitä, kuten virheellisiä mielikuvia, tulisi pyrkiä muuttamaan ja niiden pois oppimiseen tulisi kiinnittää huomiota. (KOR 2018, 82; OPY 2017d, 83). Yliopisto-opettajan käsikirjassa todetaan, että käsitteellinen muutos ei kuitenkaan koske vain opiskelijoita vaan myös opettajia itseään. Yliopistopedagogisen tiedon erottaa arkitiedosta se, että se on tutkimukseen pohjautuvaa. Tavoitteena on siis sellainen käsitteellinen muutos opettajissa, jonka tuloksena he käyttäisivät opetuksessa hyödyksi nimenomaan tutkimukseen perustuvaa tietoa oppimisesta. (YOK 2009a, 28.) Opettajan tulee tietää opetuksesta ja suhtautua siihen tutkivalla otteella.

”Opettaja kykenee tarkastelemaan opetusta käsitteellisellä tasolla ja ymmärtämään opetuksen käytäntöä sekä omaa ja opiskelijoiden toimintaa siinä. Näin toimiessaan hän toimii oman opetuksensa tutkijana.” (YOK 2009b, 33)

Käsitteenmuutoksen lisäksi toinen keskeinen asia oppimisen teoreettisessa hallitsemisessa, jota yliopistopedagogiset oppaat tuovat esiin, on ymmärtää syväsuuntautuneen ja pintasuuntautuneen oppimisen ero. Nämä kaksi eri tapaa oppia soveltuvat erilaisiin tilanteisiin ja etenkin syväsuuntautunut tapa oppia liittyy syvälliseen ymmärtämiseen ja mieleen painumiseen. Toisaalta joissakin asioissa pintasuuntautuneesta tavasta oppia voi olla myös hyötyä, kun on esimerkiksi opittava ulkoa tiettyjä keskeisiä periaatteita. (KOR 2018, 117–123.)

Yliopistopedagogiset oppaat painottavat, että opettajan ymmärrys ja tieto oppimisesta konkretisoituu konstruktivisena linjakkuutena. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden, kuten oppimistavoitteiden, opetusmenetelmien ja arviointimenetelmien tulee edistää opiskelijoiden syvällistä oppimista ja osaamista. (YOK 2009c, 138–154.) Konstruktivisessa linjakkuudessa tavoitteet, menetelmät, sisällöt ja arviointi ovat linjassa keskenään (OPY 2017c, 162–163; OPY 2017e, 196–224).

Myös muut kuin puhtaasti oppimisprosessiin liittyvät tiedot ovat tärkeitä. Opettajana yliopistossa teoksessa esimerkiksi kerrotaan, että ymmärrys motivaatiosta laaja-alaisena ilmiönä auttaa opettajaa näkemään opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kannalta olennaisia asioita, joiden avulla on helpompi ymmärtää opiskelijoiden

vaikeuksia. (OPY 2017b, 94–109) Samoin opettajan on hyvä tietää, ettei oppimisprosessi etene useinkaan suoraviivaisesti vaan on dynaamista kognitiivisten konfliktien ratkaisemista (OPY 2017d, 88).

Yliopisto-opettajan käsikirjassa korostetaan myös, että oppimisen lisäksi opettajalla tulisi olla ymmärrystä ryhmadynamiikasta, jotta hän osaisi ohjata opiskelijoita toimimaan oppimista edistävällä tavalla. (YOK 2009d, 115.) Opettajana yliopistolla -kirjassa todetaan kuitenkin, että toteuttaakseen hyvää yhteisöllistä opetusta tulee olla laaja-alainen näkökulma opetustyöhön eli pelkkä oppimisen ymmärrys ei yksinään riitä (OPY 2017n, 276–277).

6.2 Odotukset taidoista

Teoreettisen tiedon lisäksi yliopistopedagogiset oppaat korostavat erityisesti käytännön taitoja ja osaamista, jossa tieto sovelletaan käytäntöön. Käytännöllinen näkökulma painottuu oppaissa, joten tämä tutkimuksen luku 6.2 on laaja ja on hahmottamisen helpottamiseksi jaettu väliotsikoilla osiin.

Opiskelijan itsenäisen ajattelun tukeminen

Yliopistopedagogisten oppaiden mukaan oppimisen prosessien ymmärtäminen on tärkeää erityisesti siksi, että opettajan keskeiseksi tehtäväksi ajatellaan opiskelijoiden itsenäisen ajattelun tukeminen. (OPY 2017g, 17-39) Opettajan tulisi aktivoida opiskelijoita, mutta ei vain aktivoinnin itsensä vuoksi vaan siten, että opiskelijoiden omaa itsenäistä ajattelua vahvistuisi.

Yliopisto-opettajan käsikirjassa huomautetaan, että oppimisympäristössä tulee olla rakentava jännite, joka haastaa opiskelijaa kehittymään ja tarjoaa työkaluja motivaation ja kiinnostuksen rakentamiseksi (YOK 2009e, 73–88). Opettajan on annettava opiskelijoille tilaa yrittää selvittää ongelmia itsenäisesti ja viestittävä luottavansa opiskelijoihin (YOK 2009d, 106).

Itsenäiseen ajatteluun kannustamisessa on pohjimmiltaan kyse opiskelijoiden toimijuuden vahvistamisesta. Yliopisto-opettajan käsikirjassa pohditaan, miten tasapainottaa ohjattavan autonomia ja ohjaajan aktiivinen interventio, jotta ohjaus ei ole pelkkää neuvontaa. Ohjauksen tulisi olla yhteistyötä, jossa opiskelijan toimijuus vahvistuu. Opettajan tulisi myös kiinnittää huomiota siihen, missä opintojen vaiheessa ohjausta annetaan ja mitkä ovat opiskelijan valmiudet ottaa ohjausta vastaan aktiivisella tavalla. (YOK 2009f, 320–333.)

"Ohjaus on sopiva keino silloin, kun ohjattava kykenee jo jonkinasteiseen itsenäiseen toimintaan" (YOK 2009f, 325.)

Keskeistä on, että opiskelijan tulisi oppia muodostamaan kokonaisuuksia myös itse:

"Opettajan on kyllä hyvä kyetä selittämään materiaali selkeästi, mutta erinomainen opettaja ei aina tee asian hahmottamista opiskelijalle mahdollisimman helppoksi." (KOR 2018, 156.)

Opettajana yliopistossa -teoksessa huomautetaan, että opettajan roolin opetuksessa tulee aina olla aktiivinen, vaikka opiskelijalle annetaankin autonomiaa (OPY 2017g, 28).

Himangan kirjassa korostetaan, että opetuksen tavoitteena on opettaa opiskelijat ajattelemaan itse ja kehittämään itse ajattelua tutkivalla otteella. Ei tulisi pyrkiä saamaan opiskelijoita ajattelemaan tietyllä tavalla tai edes miettimään tiettyjä kysymyksiä, vaan ylipäätään miettimään ja toimimaan. Olennaista opetuksessa on saada opiskelija innostumaan opetettavasta alasta, mutta ei välttämättä vain opettajan omasta suuntauksesta vaan laajemmin. (KOR 2018, 217.) Yliopistossa tietoa ei vain jaeta, vaan kerrotaan myös, kuinka sitä voi tuottaa, joten tästä näkökulmasta opiskelijan oman ajattelun aktivointi on keskeistä. (KOR 2018, 185.)

Tärkeimpiä opettajan tehtäviä on auttaa opiskelijaa tiedostamaan omaa ajatteluaan (OPY 2017d, 85–88). Tähän liittyen Himangan kirjassa tuodaan esiin, että yliopisto-oppimisen keskeinen tavoite on oppia tunnistamaan omat ennakkoluulonsa (KOR 2018, 100). Käsitteellisen muutoksen näkökulmasta on keskeistä, että opiskelija saa palautetta oppimisprosessistaan ja tulee tietoiseksi omista vaihtoehdoista malleistaan ja mahdollisista väärinkäsityksistään. Tässä opettajan toiminta on keskeistä ja esimerkiksi arvioinnin muodot tärkeä väline tämän varmistamisessa. (OPY 2017d, 89–93.)

Sopivien menetelmien valitseminen

Kaikissa yliopistopedagogisissa teoksissa otetaan melko suoraan kantaa siihen, mikä on hyvä opetusmenetelmä ja mikä taas ei.

Perinteistä luentoa sellaisenaan ilman aktivoivia osia ei useimmiten pidetä tavoiteltavana. Luento voi kuitenkin olla toimiva opetusmenetelmä, kun kiinnitetään huomiota sen toteutustapaan, kohderyhmään ja opiskelijoiden lähtötasoon. Perinteistä luentoa, jossa opettaja ottaa yksisuuntaisen roolin ja vain kertoo eri sisältöjä aktivoimatta ja osallistamatta opiskelijoita, ei sen sijaan pidetä useinkaan parhaana tilaisuutena oppia. (KOR 2018, 229.) Opetusmuotona perinteinen opetus ei ole ihanteellinen siitä syystä, että se antaa valmiina tietyn tavan ajatella eikä haasta opiskelijoita itse ajattelemaan. (OPY 2017c, 168–174) Se ei siis tue opiskelijan toimijuutta.

Himanka taustoittaa luennon historiaa kertomalla, että Aristoteles korosti oppimisessa erityisesti kuuloaistia ja tästä syystä luento sai vahvan aseman, koska Aristoteles oli yksi yliopiston alkuaikojen auktoriteeteista. Samalla hän toteaa:

"Mikäli opetusta yliopistossa oltaisiin aloittamassa nyt vailla sen pitkää perinnettä, olisi vaikea uskoa, että kenelläkään tulisi edes mieleen perustaa opetus tilanteisiin, joissa yksi ihminen puhuu seisten ja suuri joukko muita istuu ja kuuntelee häntä. Ääneen lukemisen kuuntelu ei tutkimusten valossa yleensä ole hyvä oppimismenetelmä. Perinteistä luentoa kuitenkin puolustetaan opetusmuotona usein, vaikka perustelut useimmiten jäävät ohuiksi. (Perinteisessä luennosakin on myös hyvät puolensa, vaikkakin sen toteuttaminen onnistuneesti on vaativa tehtävä)" (KOR 2018, 62–63.)

Hieman toisessa yhteydessä Himanka myös korostaa, että sitä, onko luento sopiva menetelmä, tulisi pohtia syvällisesti:

"Mielenkiinto on hyvä asia, mutta sekin on vasta oppimisen mahdollistaja eikä itse oppimista. Luennon tulisi onnistua opiskelijan oppimisessa paremmin kuin hänen opiskellessaan itse, esim. lukien" (KOR 2018, 233.)

Opettajana yliopistolla -teoksessa puolestaan todetaan, että keskeinen merkki luennon onnistumisesta on, jos opettaja kykenee luennolla herättämään opiskelijoiden kiinnostuksen ja motivaation.

"Kiinnostava esittämistapa ei vähennä ihmisen asiantuntijuutta, mutta heikko esittämistapa jopa estää asian omaksumisen" (OPY 2017h, 243)

Toinen hyvin perinteisen aseman yliopisto-opetuksessa saavuttanut menetelmä liittyy oppimisen arviointiin yksilötentillä. Yliopistopedagogisissa oppaissa kuitenkin korostetaan, että myös tentti tulee suunnitella monipuoliseksi ja tilanteeseen sopivaksi. Tentti voi olla ja sen myös tulisi olla muutakin kuin perinteinen paperitentti. (YOK 2009g, 156–191.) Oppaissa myös herätellään opettajia pohtimaan, onko tentti enää nykyisten osaamisvaatimusten aikana paras tapa arvioida. Siinä harjoitellaan kyllä suurten asiakokonaisuuksien hallintaa, mutta toisaalta taas se on ulkoa oppimiseen kannustava menetelmä, joka antaa opiskelijalle verrattain vähän palautetietoa. (OPY 2017e, 202–204.)

Oppaissa aktiivivina ja opiskelijan toimijuutta vahvistavina menetelminä mainitaan usein muun muassa ongelmalähtöinen oppiminen, yhteisöllinen oppiminen tai tutkimalla oppiminen, jotka liittyvät sosiokonstruktivistisiin ja sosiokulttuurisiin teorioihin (YOK 2009h, 254–262). Yhteistä näille lähestymistavoille on se, että

erityisesti opiskelijan, mutta myös opettajan rooli on aktiivinen. Kirjoissa korostetaan, että opettajan rooli näissä menetelmissä on vaativa eikä tarkoita sitä, että opiskelijoiden tulisi toimia ilman ohjausta. (OPY 2017g, 28).

"Nykyisin tutkijat ovat eniten kiinnostuneita sosiokonstruktivistisista ja sosiokulttuurisista oppimisen teorioista. Tämä näkyy myös tämän teoksen opetuksen menetelmiä esittelevissä luvuissa, joissa kuvataan tutkivan oppimisen, ongelmalähtöisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen perusteita ja sovelluksia. Sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat ja transformatiivisen oppimisen teoria tarjoavat hyvän perustan yliopisto-opetuksen kehittämiseksi. Nämä teoriat myös haastavat yliopistopedagogiikan tutkijoita tutkimaan yhteisöllisiä oppimisen rakentumisen ja tiedonjakamisen prosesseja." (YOK 2009i, 233.)

Yliopisto-opettajan käsikirjassa annetaan myös ohjeita siitä, miten perinteisen luentokurssin voi muuttaa enemmän ongelmalähtöistä oppimista soveltavaksi kurssiksi. Kirjassa huomautetaan kuitenkin, että ongelmalähtöinen oppiminen on vaativa menetelmä opettajalle. Opetusta ei pidä lähteä muuttamaan ongelmalähtöiseksi hätiköiden vaan menetelmä ja teoreettinen tausta on tunnettava hyvin. Ongelmalähtöistä oppimista kuvataan hyväksi rengiksi, mutta huonoksi isännäksi. Menetelmä saattaa äkkiseltään vaikuttaa siltä, että opettajalle jää siinä vain vähän työtä, mutta tosiasiasa se edellyttää paljon esivalmistelua ja vastuunottoa. Opiskelijat tulee myös valmentaa ongelmalähtöiseen oppimiseen, jotta he tuntevat sen periaatteet ja toimintatavat. (YOK 2009j, 262–279.)

Myös Opettajana yliopistolla -teoksessa korostetaan, että opiskelijan omaa ajattelua aktivoivat oppimisteoriat ja -suuntaukset voi helposti käsittää väärin. Kuten jo edellä mainittiin, ne eivät tarkoita sitä, että suurin vastuu opetuksessa jäisi yksin opiskelijoille vaan opettajan rooli on hyvin aktiivinen ja vaativa. Toinen ongelma liittyy siihen, että menetelmien ajatellaan joskus tuottavan muita menetelmiä nopeampia tuloksia.

"Konstruktivismilla perusteltu opetus voi siis väärin ymmärrettynä tarkoittaa, että kun opettaja opettaa tarpeeksi hyvin, opiskelija ymmärtää nopeasti" (OPY 2017, 29)

Syvällinen oppiminen on kuitenkin hidaskäyttöinen prosessi ja vaatii tuekseen tarkoituksellista harjoittelua ja toistoa (OPY 2017g, 29).

Yliopisto-opettajan käsikirjassa erotellaan toisistaan myös oppimislähtöinen opetus ja sisältölähtöinen opetus. Näistä ensimmäistä kuvaillaan jälkimmäistä aktivoivammaksi, vastavuoroisemmaksi ja monipuolisemmaksi. (YOK 2009k, 46–70.) Vaikka kumpaan tahansa lähestymistapaan voi liittyä aktivoivat opetusmenetelmät,

oppimislähtöisen opettajan erottaa sisältölähtöisestä se, että hän käyttää aktiivisia menetelmiä tietoisesti ja tavoittelee niillä opiskelijoiden syvällistä oppimista. (YOK 2009k, 55.)

Teoksessa Korkein opetus Himanka toteaa, että yksi korkeakoulupedagogiikan kulmakivistä on näkemys, jonka mukaan opiskelijoiden toimintaan voidaan vaikuttaa ennen kaikkea arvioinnilla (KOR 2018, 120). Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija oppii ennakoimaan, millä tavalla hänen halutaan oppivan ja näin arviointi ohjaa opiskelemaan tietyllä tavalla (KOR 2018, 88, 120, 225). Mikäli arviointi ohjaa ulkoa opetteluun se ei ole toivottavaa, sillä:

"Yliopistossa pyritään kehittämään opiskelijan korkeampia henkisiä kykyjä, ja hänen toivotaan oppivan analysoimaan, soveltamaan, refleктоimaan ja muodostamaan hypoteeseja" (KOR 2018, 225)

Opettajana yliopistolla -teoksessa todetaan, että arvioinnin muotoja tulisi pohtia käsitteellisen muutoksen näkökulmasta. Tavoitteena on, että opiskelija saa palautetta oppimisprosessista ja tiedostaa omat vaihtoehdot mallit ja mahdolliset väärinkäsitykset (OPY 2017b, 93.) Kun opettaja on selkeyttänyt itselleen oppimisen arvioinnin tavoitteet ja mahdollisuudet, hänellä on edellytykset käyttää monipuolisesti ja joustavasti eri arviointimenetelmiä (OPY 2017e, 196–224). Oppaiden mukaan arvioinnin tulisi olla objektiivista eli ei keskittyä vertailemaan opiskelijoita keskenään. (YOK 2009g, 157). Arvioinnin lisäksi myös oppimisympäristön kokonaisvaltaisella suunnittelulla voidaan viestiä opiskelijoille, millaista oppimista ja toimintaa halutaan edistää. (OPY 2017c, 167–168).

Opiskelija- ja oppimiskeskeisyyden painottaminen

Yliopistopedagogiset oppaat painottavat, että yliopistossa opettavan tulee olla opiskelijakeskeinen. Toisaalta tämän rinnalla mainitaan myös oppimiskeskeisyys. Himanka korostaa Korkein opetus -teoksessa, että opiskelijapalautekyselyt ovat usein opiskelijälähtöisiä, mutta epäilee, että ne eivät aina ole oppimislähtöisiä. Tätä hän selittää tekemällä eron halun ja tahtomisen välillä, joista jälkimmäiseen liittyy yleensä järkisyyt. Jos opiskelijat tahtovat jotain, esim. taukoa lähitapaamisissa, jotta ehtivät keskittyä oppimiseen, opettajan tulisi tähän reagoida. Kaikkiin haluihin sen sijaan ei tule reagoida. Opiskelijälähtöisyys on siis vapautta ja vastuuta ja kykyä pystyä perustelemaan tahtonsa. (KOR 2018, 108.) Toisin sanoen, jos jokin on opiskelijan mielestä opiskelijakeskeistä, se ei vielä tarkoita, että se on myös oppimiskeskeistä. Oppimiskeskeisyyden turvaaminen jää opettajan vastuulle.

Opiskelijana yliopistossa -teoksessa tuodaan myös esiin sekä opiskelijakeskeisyyden että oppimiskeskeisyyden välinen tasapaino. Teoksessa todetaan, että onnis-

tuneessa oppimisessa opiskelijalla on opettajan ja koko oppimisympäristön vahva tuki opintojen alusta loppuun asti. Vaikka itseohjautuvuus on tavoite, se ei kuitenkaan ole lähtökohta ja muuttuu opiskelijan kehittymisen ja tarpeen mukaan (OPY 2017d, 83–93.) Opiskelijan odotetaan siis kehittyvän itseohjautuvaksi vähitellen ja opettaja ohjaa opiskelijaa kohti itseohjautuvuutta ja oppimista.

Opiskelijakeskeisyys liittyy oppaissa erilaisiin konteksteihin. Oppaissa korostetaan, että on tärkeää heti opintojen alussa tukea opintoihin kiinnittymistä. Lisäksi opettajan avuliaisuuden ja kiinnostuksen opiskelijoita kohtaan on havaittu vaikuttavan myönteisesti opiskelijan asenteeseen opiskelua kohtaan. Myös opettajan innostus ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa innostaa opiskelijoita opiskelemaan. Oppaissa myös huomautetaan, että työelämäorientaatiolla on opiskelijoille suuri merkitys, joten sen kytkeminen opintoihin on tärkeää opintoihin sitoutumisen kannalta. (OPY 2017i, 337–339.)

Opiskelijakeskeisyyttä ja samalla oppimiskeskeisyyttä on myös havaittu, että opiskelijat ovat erilaisia ja oppivat eri tavoin. Tällöin myös opetus- ja suoritustapojen tulisi olla erilaisia ja valinnanmahdollisuuksia tarjota. (OPY 2017i, 318–347.) Valinnanvapaus aiheiden ja tehtävyytyppien ja välineiden osalta on yksi tapa yrittää herättää yksilöllistä kiinnostusta oppimiseen. Joustavuus lisää autonomian tunnetta ja täten sitoutumista opiskeluun. (OPY 2017b, 94–109.) Tämä osoittaa osaltaan, että opiskelijasta välitetään.

"Arvioinnissa tärkeänä tavoitteena on pyrkiä sellaisiin käytäntöihin, joissa opiskelija voi kokea, että hän on arvostettu ja että opettaja on aidosti kiinnostunut hänen oppimisestaan ja opinnoissaan etenemisestään." (YOK 2009g, 170)

Opettajan rooli on tärkeä oppimiskeskeisyyden varmistamisessa, sillä ideaalitilanteessa opettaja auttaa opiskelijoitaan tekemään tavoitteita ja orientaatioita näkyviksi ja miettimään, miten mahdollisia haitallisia malleja voisi muuttaa. (OPY 2017b, 99–100.)

Oppimiskeskeisyys edellyttää myös motivointia. Opiskelijoiden motivaation tason ja kiinnostuksen tason ymmärtäminen ja havaitseminen on tärkeää, jotta voi yrittää herättää niiden kiinnostuksen, joita ei kiinnosta (OPY 2017b, 104–106). Himangan mukaan motivoinnissa on erityisesti tärkeää se, että pystytään osoittamaan opitavan asian tärkeys opiskelijan elämismaailmalle. Näin motivointiin liittyy myös yhteisön kulttuuriset asiat eli mikä motivoi mitäkin ryhmiä (KOR 2018, 129–136.) Esimerkiksi kansainvälisiä opiskelijoita opetettaessa tulisi antaa aikaa ryhmäytymiselle ja tunnistaa erilaiset opetuksen ja oppimisen odotukset eri kulttuureissa (OPY 2017b, 103).

Asiantuntijan mallin välittäminen

Yliopistopedagogisten oppaiden mukaan opettajan on tarjottava opiskelijoille malli siitä, miten akateemisen koulutuksen saaneen henkilön tulisi käsitellä, prosessoida ja tuottaa tietoa. Ikään kuin ajatellaan, että tukeakseen opiskelijan itsenäistä ajattelua, opettajan on näytettävä esimerkkiä ja tarjottava asiantuntijan malli. Murtosen (OPY 2017a) mukaan tämä liittyy yliopistokoulutuksen perimmäiseen tavoitteeseen kehittää tieteellistä asiantuntijuutta.

Opettajana yliopistolla -teoksessa mainitaan, että luento on perua ajalta, jolloin kirjoja ei juuri ollut ja kirjojen haltijat lukivat muille ääneen kirjojaan. Nykyään voidaan kuitenkin ajatella, että opettajan tulisi myös mallintaa omaa ajatteluaan, ei vain toistaa ja välittää tietoa. Opettajan tulisi siis esittää, miten hän jäsentää ja rakentaa alan tietoa (asiantuntijuuden kuvaus). (OPY 2017c, 171–174.) Myös yliopisto-opettajan käsikirjassa todetaan, että opiskelijan oppimisprosessin tukemisessa on tärkeää, että opettaja pohtii ja jäsentää ääneen, mikä on hänestä tärkeintä luentosarjassa. (YOK 2009l, 237.)

Opettajana yliopistolla -teoksessa todetaan, että opintojen alkuvaiheessa opettajan tulee auttaa opiskelijaa omaksumaan tieteellinen kielenkäyttö ja tutkimusmenetelmällinen ja kriittinen ajattelu. Tällöin opettaja edustaa alakohtaisen käsitteenmuodostuksen aktivoijaa ja asiantuntijan mallia. (OPY 2017d, 90.) Ohjatessaan opiskelijoita opettajan tulisi Yliopisto-opettajan käsikirjan mukaan pohtia, miten asiantuntijuus hänen alallaan kehittyy ja miten sitä voi ohjauksella tukea. (YOK 2009m, 367.)

Yliopisto-opiskelussa nimenomaan tieteellinen asiantuntijuus on tavoitteena. Tästä syystä opiskelijoille tulisi oppaiden mukaan opettaa tieteellistä ajattelua eli ymmärrystä siitä, miten tietoa luodaan tutkimuksen keinoin. Opiskelijan tulisi ymmärtää, mitä tieto hänen alallaan tarkoittaa ja miten sitä perustellaan. Opiskelijan on tärkeä pohtia omaa ja oppialansa käsitystä totuudesta eli tietoteoreettisia ja ontologisia kysymyksiä myös. Yliopisto-opetuksen tulisi tuottaa asiantuntijoita, joilla on laaja-alaisia tieteellisen ajattelun taitoja, kuten hyvät tutkimukselliset taidot hakea, käsitellä, hyödyntää ja tuottaa tietoa. (OPY 2017g, 32–33.) Myös käytännöllisellä tiedolla on tärkeä merkitys:

”Pelkkä kertomalla oppiminen ei siis riittävästi tue asiantuntijan tietoperustan kehitystä, vaan tietämys organisoituu kokemuksen myötä toistuvasti esiintyvien tapausten, skriptien, ympärille. - - Pelkkä kokemus ei silti riitä, vaan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää toiminnan arviointia eli reflektiota sekä teorian ja käytännön vuorovaikutusta.” (OPY 2017j, 62)

Opettajana yliopistolla -teoksessa esitetään, että yliopisto-opetuksen tulee tarjota riittävä tietoperusta (know what), toiminnalliset taidot (know how) ja kognitiivisia taitoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, päättelyä ja syy-seuraussuhteiden ymmär-

tämistä (know why). Lisäksi tarvitaan taitoa löytää tietoa ja toimijoita omalta alalta ja kykyä arvioida näitä kriittisesti (know where). Viimeisimpänä mainitaan eettisen osaamisen tärkeys (care why). (OPY 2017j, 60–61.)

Oppaissa korostetaan, että virheelliset mielikuvat aiheesta voivat johtaa heikkoon oppimiseen ja mielikuvat eivät aina tue oppimista parhaalla tavalla ja siksi on tärkeää, että opiskelijat saavat mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan niistä taidoista, joita kullakin alalla tarvitaan. Yleisesti oletetaan, ettei tieteellistä käsitettä voi omaksua spontaanisti arjessa vaan se edellyttää systemaattista opiskelua, eli asian-tuntijuutta on vaikea saavuttaa itseopiskelulla. Tähän puolestaan tarvitaan oppimisympäristön ja opettajan tukea. Opetuksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa rakentamaan uusia teoreettisia reittejä ja malleja sekä hahmottamaan tieteellisiä ilmiöitä. (OPY 2017d, 86–87.)

Himanka (KOR 2018, 98) hahmottaa asiaa vertailemalla kouluoppimista ja yliopisto-opetusta, josta jälkimmäisessä korostuu opetuksen yhteisöllinen luonne:

”Koulussa opitaan perusasiat, joista sitten yliopiston tasolla käydään itsenäistä keskustelua eli dialogia.”

Juuri yhteisöllinen luonne yliopisto-opetuksessa erottaa sen muusta opetuksesta ja kyky kysyä yhteisöltä on merkki itsenäisestä opiskelijasta, joka ottaa vastuun oppimisestaan. (KOR 2018, 83.)

Oppimista tukevasta ilmapiiristä huolehtiminen

Himangan (2018) mukaan yksi korkeakoulupedagogiikan lähtökohdista on ilmapiiri, joka luo hyvän hengen ja takaa pidemmän päälle parempia oppimistuloksia. Himanka esittelee McGregorin (1960) kaksi erilaista teoriaa ilmapiiristä: ensimmäisen teorian mukaan opettaja ei luota opiskelijoihin vaan kontrolloi näitä ja olettaa että he eivät halua oppia ja toisen teorian mukaan opiskelijat tekevät parhaansa, jos heille annetaan tilaa työskennellä itsenäisesti ja heihin luotetaan. Himanka jatkaa, että näistä ensin mainittu ilmapiiri on hallinnon näkökulmasta tehokkaampi ja käyttää esimerkkinä tiukasti valvottua tenttitilannetta. Hän kuitenkin huomauttaa, että tällaisen tenttitilanteen yhteys oikeaan työelämään on kaukainen. Lisäksi hän huomauttaa, ettei jälkimmäinen teoria toimi aivan kaikessa. Esimerkiksi matematiikassa on osattava tietyt kaavat ilman ulkopuolisten apua. Himanka korostaakin, että keskeistä on tuntea molemmat teoriat ja osata hyödyntää niitä sopivissa tilanteissa. (KOR 2018, 139–140.)

Teoksessa Opettajana yliopistolla korostetaan, että yhteisöllisyydellä voi olla opiskelijalle vahvistava merkitys vertaistuen näkökulmasta. Kirjassa huomautetaankin, ettei aina tarvitse vahvistaa vain kilpailu- ja suoritusperusteisuutta vaan posi-

tiivista ryhmähenkeä. (OPY 2017k, 122–152) Myös teoksessa Korkein opetus Himanka tuo esiin motivaation yhteisöllisen puolen, jonka ei tarvitse olla vain keskinäistä kilpailua vaan myös kannustuksen ilmapiiriä, jossa tunnustusta saa siitä, että kannustaa muita. (KOR 2018, 135–136.)

Epäonnistumisen salliminen ja turvallisuus mainitaan oppaissa hyvän ilmapiirin merkeiksi. Tähän liittyy usein myös opiskelijoita kunnioittava opetustyyli (OPY 2017h, 238–260). Himanka kuvailee asiaa näin:

"Vanhan polven opettajat esimerkiksi joskus hylkäävät kaikki kuulusteluun osallistuneet herättääkseen opiskelijat huomaamaan, että yliopisto-opinnot ovat vaativia. Tässä tarkastelussa lähtökohta kuitenkin on, että oppimistulokset ovat pidemmän päälle parempia luottavaisessa ilmapiirissä" (KOR 2018, 136.)

Hyväksyvä ja lämmin ilmapiiri tukee oppimista, koska se vähentää epävarmuutta ja rohkaisee opiskelijoita kysymään epäselvissä tilanteissa (YOK 2009d, 100–122). Tunneälytaidot ovat opettajalle hyödyllisiä ja niitä voi myös harjoitella, huomauteetaan Yliopisto-opettajan käsikirjassa ja muistutetaan, että myös se, miltä opettaminen tuntuu opettajasta itsestään vaikuttaa ilmapiiriin. (YOK 2009n, 123–136).

Yliopisto-opettajan käsikirjassa ohjeistetaan, miten voi antaa rakentavaa palautetta. Lisäksi annetaan ohjeita hankalien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen, kuten miten toimia, kun kohtaa itkevän, luentoa häiritsevän tai aggressiivisen opiskelijan. Opettajaa neuvotaan esimerkiksi suhtautumaan myötätuntoisesti, ohjaamaan opiskelija tarvittaessa eteenpäin muun avun piiriin, mutta myös toimimaan omien rajojensa mukaisesti. (YOK 2009n, 125–135.)

Opettajana yliopistolla -teoksessa kerrotaan, että positiiviset kokemukset oppimisympäristöstä ovat olleet yhteydessä syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan oppimisessa. Lisäksi ne opettajat, jotka kokevat, että heitä tuetaan ja kokevat voivansa vaikuttaa omaan opetustyöhönsä ja joilla opetusryhmän koko on sopiva, on usein oppimislähtöisempi opetustapa kuin muilla. (OPY 2017l, 350.)

6.3 Odotukset itsenäisyydestä

Erityisesti teoksessa Korkein opetus painottuu myös ideaali yliopisto-opettajan autonomiasta. Himanka korostaa läpi teoksen, että opettajan tulisi itse luoda oma näkemyksensä yliopistopedagogiikasta. Himangan mukaan yliopistopedagoginen kirjallisuus on painottunut viime vuosina voimakkaasti psykologisiin lähtökohtiin. Hän esittää teoksessaan, että pelkästään psykologiaan perustuvat yliopistopedagogiset päämäärät saattavat kaventaa opettajan autonomiaa. Himanka huomauttaa lisäksi, että psykologisperustainen malli on erityisen edullinen hallinnon näkökulmasta, koska siihen liittyy pyrkimys selkeyteen, mitattavuuteen ja tehokkaisiin oppimis-

tuloksiin. Tähän liittyy myös ristiriita tieteellisen asiantuntijuuden mallin välittämisessä, jos opettaja, joka pyrkii vahvistamaan opiskelijoiden itsenäistä ajattelua, on itse vahvasti opetussuunnitelman perusteisiin sidottu. (KOR 2018, 154, 212.)

Himanka toivoo opettajien laajentavan näkökulmaa erityisesti psykologisperustaisen yliopistopedagogiikan ulkopuolelle. Opettajan ei kuitenkaan tule ottaa valmiina mitään tiettyjä malleja vaan nimenomaan pyrkiä itse muodostamaan käsityksensä. Tämä tulee hyvin esiin Himangan esitellessä kirjassaan korkeakoulupedagogiikan paradigmoja ja todetessaan sen jälkeen, että niitä voi myös kritisoida (KOR 2018, 142.)

Myös korkeakouluopettajan käsikirjassa todetaan, että on tärkeää tuntea erilaiset oppimisteoriat ja erityisen tärkeää on, että opettaja tunnistaa omat käsityksensä ja näkemyksensä oppimisesta ja rakentaa ne aktiivisesti. (YOK 2009i, 194)

Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa opettajan yleensä sanotaan kehittyvän tiettyjen vaiheiden kautta ja näiden viimeisin vaihe on se, jossa opettaja kykenee itsereflektion kautta ymmärtämään, onko hän mahdollistamassa opiskelijoiden oman ajattelun kehittämistä vastuullisesti.

"Aluksi opettaja ottaa kaiken vastuun opetuksesta ja tekee paljon asioita opiskelijoiden puolesta varmistaakseen, että he toimivat kuten opiskelijoiden tulee toimia. Aloittavalle yliopisto-opettajalle tyypillinen asenne on kuitenkin ongelmallinen: tässä asetelmassa opiskelija ei voi toimia itsenäisesti, kuten hänen yliopistossa tulisi toimia. Opiskelija saa säännöt opettajalta, ja hän vain noudattaa niitä ryhtymättä ajattelemaan itsenäisesti. Ennen pitkää opettaja ymmärtää antaa vastuuta opiskelijoille ja yleensä yllättyy siitä, kuinka hyvin opiskelijat ottavat sen vastaan ja motivoituvat opiskelemaan." (KOR 2018, 137.)

Himanka toteaaakin, että eräs korkeakoulupedagogiikan lähtökohta on nimenomaan reflektio. Kun opettaja reflektoi hän kykenee kehittämään opetustaan. (KOR 2018, 126.) Yliopisto-opettajan käsikirjassa todetaan, että reflektio on opettajan tietopohjan jatkuvan rakentamisen väline. Reflektiivinen analyysi ei kuitenkaan tapahdu luonnostaan vaan edellyttää opittuja taitoja. Opettajan on myös itse haluttava oppia ja pohtia opetustaan, jotta voi kehittyä. (YOK 2009b, 35–36).

6.4 Odotukset eettisyydestä

Eryteisesti teoksessa Korkein opetus painotetaan yliopisto-opettajan eettistä roolia, mutta tämä teema esiintyy myös muissa yliopistopedagogiikan oppaissa.

Himanka (KOR 2018, 151) toteaa, ettei opettajan tehtävänä ole vain saada opiskelijoita ajattelemaan samoin kuin hän itse vaan pyrkiä opettamaan opiskelijoille eettistä asennetta. Olennaista on erityisesti olemassa olevien ennakkoluulojen tunnistaminen ja purkaminen.

Laajemmassa mittakaavassa Himanka pohdiskelee myös yliopisto-opettamisen laajempaa eettistä merkitystä. Hän miettii, mitä maailman johtavassa asemassa ja asemissa oleville opetetaan ja miten. Opetetaanko heitä ajattelemaan myös eettisesti vai korostetaanko kilpailua ja suorittamista? (KOR 2018, 239–245.)

Opettajana yliopistolla teoksessa todetaan:

”Tietoisella pedagogiikalla ohjausta voi kehittää ja ohjattavan toimijuutta vahvistaa. Hyvä ja eettisesti oikein ajatteleva ohjaaja osaa valita työskentelytavat ja menetelmät niin, että ne vievät ohjattavaa ja ryhmää eteenpäin, vaikka ohjaaja on osaamisensa suhteen eri asemassa kuin ohjattavansa.” (OPY 2017m, 236.)

Opettajana yliopistolla -teos tuo myös esiin, että asiantuntijayhteisöillä on normien luojana suuri rooli eettisessä ajattelussa. Samalla korostetaan Himangan tapaan yliopisto-opetuksen merkitystä niiden ihmisten kouluttamisessa, jotka opintojen jälkeen ottavat laajan vastuun yhteiskunnassa vaikuttavista asioista ja päätöksistä niiden taustalla. Ei siis ole yhdentekevää, miten tulevia eri alojen asiantuntijoita autetaan hahmottamaan sosiaalista vastuuta ja asiantuntijuuden etiikkaa. (OPY 2017j, 40–62.)

Yliopisto-opettajan käsikirjassa opettajuuden eettistä puolta ei korosteta samalla tavalla kuin Himangan teoksessa ja Opettajana yliopistolla -teoksessa, mutta kirjassa nostetaan kuitenkin esiin esimerkiksi opettajan merkittävä rooli opiskelijoiden kunnioittavan kohtelun varmistajana. Opiskelijoiden tulisi voida kokea, että heitä kuunnellaan ja arvostetaan turvallisessa oppimisilmapiirissä.

6.5 Yliopisto-opettajuuden rooli odotukset pedagogisissa oppaissa

Edellä olevissa alaluvuissa olen tarkastellut niitä odotuksia, joita yliopistopedagogisten oppikirjojen sisällöstä voi tulkita kohdistuvan yliopisto-opettajiin. Määritelmäni mukaan rooli odotukset muodostuvat normeista, suosituksista ja uskomuksista johdetuista käyttäytymisen ja ominaisuuksien odotuksista (kts. luku 3.1)

Taulukossa 13. olen kuvannut niitä rooli odotuksia, joita opettajuuteen kohdistetuista odotuksista voidaan tulkintani perusteella johtaa. Näiden rooli odotusten mukaan yliopistossa opettavan tulee olla *1. oppimisen teoriaa tunteva*, *2. opettamisen käytännöissään taitava*, *3. itsenäinen ja autonominen asiantuntijatoimija* ja *4. eettiset näkökulmat huomioiva*. Yliopistopedagogisten oppaiden määrittelemien opettajuusodotusten ajattelen sijoittuvan Evansin (2014) professionalismiteoriassa tasoille 2. ja 3. eli sisältävän sekä suosituksia että oletuksia. Oppaissa annetaan suosituksia ja ohjeita, mutta ne eivät kuvaa velvoittavia vaatimuksia. Enemmänkin oppaat ohjaavat yliopistossa opettavaa itse löytämään parhaan tavan opettaa niiden suositusten puitteissa, joita niissä esitetään.

Yliopistopedagogisessa kirjallisuudessa opettajan yleensä sanotaan kehittyvän vaiheittain. Näistä viimeisin on yleensä se, jossa opettaja kykenee arvioimaan, onko hän mahdollistamassa opiskelijoiden oman ajattelun kehittämistä vastuullisesti. Tämä kuvaa opettajuutta, jossa edellä esitetyt rooliodotukset toteutuvat kaikki. Opettajalla on tällöin tietoa oppimisprosesseista ja muista oppimiseen liittyvistä teorioista ja hän osaa toimia siten, että hyödyntää näitä parhaalla mahdollisella tavalla. Lisäksi opettaja tiedostaa oman toimintansa ja käsityksensä ja kykenee itsereflektiolla arvioimaan omaa toimintaansa ja sitä, onko se sellaista, joka edistää oppimista ja myös sitä, onko se eettisesti kestäväällä pohjalla.

Vaikka analysoimieni yliopistopedagogisten oppaiden kirjoittajat olivat suhteellisen varovaisia kannanotoissaan, he kuitenkin antoivat ehdotuksia ja korostivat tiettyjä asioita toisia enemmän. Kaiken kaikkiaan opettajalle tarjottiin kuitenkin melko suuri vapaus luoda asioista omat tulkintansa. Juha Himangan kirja ”Korkein opetus” (2018) oli teoksista vähiten normatiivinen. Pikemminkin teos pyrki tuomaan esiin eri näkökulmia ja aktivoimaan opettajia itseään. Se erosi kahdesta muusta analysoidusta teoksesta myös tarjoamalla laajan ja yksityiskohtaisesti taustoitettun näkökulman yliopistopedagogiikan ulottuvuuksiin, jolloin teos osallistuu myös itse korkeakoulupedagogiikan analysoimiseen. Sari Lindblom-Ylänteen ja Anne Nevgin toimittama ”Yliopisto-opettajan käsikirja” (2009) taas oli selkeästi neuvovin ja myös psykologisin. Mari Murtosen toimittama ”Opettaja yliopistolla” -teos (2017) sijoittui kahden edellä mainitun väliin, sillä siinä tuodaan esiin vinkkejä ja neuvoja, mutta kuitenkin hillitymmin ja lukijan omaa toimijuutta enemmän korostaen. Erityisesti Himanka pyrkii välttämään kirjassaan neuvovaa otetta, mutta toteaa, että välillä tuo esiin myös omia mielipiteitään. Yliopisto-opettajan käsikirjassa korostetaan, että siinä tarjotaan tutkimukseen perustuvaa tietoa, jota korkeakouluopettajat voivat hyödyntää omassa työssään. Kaikki kirjoittajat toki toivat tiedostamattaankin omaa ääntään näihin teoksiin, mutta pyrkivät ottamaan objektiivisen näkökulman, perustelemaan kantansa käyttäen tutkimustietoa ja tuomaan esiin myös poikkeavia näkökulmia.

Taulukko 13. Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset yliopistopedagogisissa oppaissa.

<p>Tietävä opettaja Oppimisteoriat ja –prosessit Käsitteellinen muutos Tutkimusperustaisuus Konstruktiivinen linjakuus Ymmärrys motiiveista Ymmärrys ryhmädynamiikasta</p>	<p>Taitava opettaja Itsenäisen ajattelun tukeminen Sopivat menetelmät Opiskelija- ja oppimiskeskeisyys Asiantuntijan mallin välittäminen Oppimista tukeva ilmapiiri</p>
<p>Itsenäinen opettaja Opettajan oman käsityksen muodostuminen Kriittinen suhtautuminen Reflektio Autonomia ja vastuu</p>	<p>Eettinen opettaja Eettisen asenteen välittäminen Asiantuntijuuden eettiset normit Muiden kunnioittava kohtelu</p>

Selkein kirjoihin sisältyvä ristiriitaisuus liittyy yliopistopedagogisuuden psykologiseen perustaan, johon Himanka esitti muihin oppaisiin verrattuna laajempia ja vaihtoehtoisia näkökulmia. Psykologinen näkökulma korostaa oppimista ja opettamista, mutta ei jätä juurikaan sijaa yhteiskunnalliselle tai filosofiselle pohdinnalle. Murto-osen toimittamassa kirjassa oli joitakin yksittäisiä artikkeleita, joissa näkökulma opettajuuteen oli laajempi huomioiden sosiaaliset ja yhteiskunnalliset puolet. Kaiken kaikkiaan kirjoissa on kuitenkin enemmän yhtenäisyyttä kuin eroavaisuutta. Painotuseroja on, mutta taulukon 13. rooli-odotuksista kirjoittajilla on melko yksimielinen kuva, joka vahvistaa ajatusta siitä, että on olemassa tunnistettavissa oleva yliopistopedagoginen tapa ajatella, joka tuottaa toimijoille yhtenäistä ideaa siitä, miten yliopisto-opettajaksi tulisi kehittyä. Siihen liittyy kuitenkin sisäisesti myös ajatus opettajan toimijuuden korostamisesta ja oman näkemyksen luomisesta. Luvussa 7.2 peilaan taulukkoa 13. kyselyyn vastanneiden käsityksiin yliopistopedagogisista opinnoista.

Johdantoluvussa kuvasin, miten yliopisto-opettajuuteen liittyy erityisiä piirteitä, jotka erottavat sen muiden kouluasteiden opettajuudesta. Yliopistopedagogisten oppaiden analyysi osoittaa, että oppaissa tuotetaan kuvaa yliopisto-opettajuudesta, jossa tuo erityisyys hälvenee ja yliopisto-opettajuus lähenee muiden asteiden opettajuutta. Kuitenkin erityisesti Himangan kirjassa korkeakoulupedagogiikan erityisyyttä myös tuodaan ilmi korostamalla muun muassa dialogin ja yhteisöllisyyden ulottuvuuksia. Himanka kirjoittaa, että yliopisto-opetuksen yhteisöllinen luonne erottaa sen muusta opetuksesta ja kun tähän yhdistyy kyky dialogisuuteen, on se merkki opiskelijasta, joka ottaa vastuun omasta oppimisestaan. (Himanka 2018, 83.)

Aiemmin luvussa 2.4 käsittelin yliopistopedagogiikan historiaa. Jauhiainen (1997) jakoi korkeakoulupedagogiikan historian kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe kytkeytyi tiiviisti 1970-luvun tutkinnonuudistukseen ja akateemisten opetusikäntöiden demokratisoimiseen. Toinen vaihe alkoi 1980- ja 1990-luvulla, jolloin pedagogiikka kytkettiin opetuksen arviointiin sekä tehokkuuteen ja laadunkohottamisvaatimuksiin. Jauhiaisen sanoin toinen aalto oli ”kokeilijoiden, keksijöiden, kehittäjien ja konsulttien” aikakautta. (Jauhiainen 1997, 37–38.) Yliopistopedagogisten teosten analyysi osoittaa, että on havaittavissa siirtymä yliopistopedagogiikan kolmanteen aikakauteen, joka sijoittuu nimenomaan 2010-luvun alkuun. Tälle kolmannelle kaudelle tyypillistä on, että yliopistopedagogiikka on muotoutunut omaksi tieteenalaksi, johon liittyy aiempaa vahvemmin tieteellinen yliopistopedagoginen tutkimus ja tähän perustuva yliopistopedagogiikan opetus, jota alan tutkijat tarjoavat. Pedagogisten opintojen aiempaa laajempi edellyttäminen virallisissa kelpoisuusehdoissa ja 2010-luvun loppupuolella aktivoitunut ministeriötason kiinnostus yliopistopedagogiikkaan, kertovat myös yliopistopedagogiikan aseman vakiintumisesta. Korkeakoulupoliittiset tavoitteet ovat siis 2010-luvulla lähentyneet yliopistopeda-

gogista ajattelua siinä mielessä, että yliopistossa opettavien osaamiseen ja pedagogiseen taitoon on alettu kiinnittää enemmän huomiota kuin esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella, jolloin tällaisia mainintoja ministeriötason dokumenteissa oli vain harvoin.

7 Yliopistossa opettavien odotukset, identifioituminen ja yliopisto-opettajuuden todellistuminen

Tässä luvussa tarkastelen yliopisto-opettajuuden sisäisiä odotuksia, identifioitumista ja todellistumista kyselyaineiston pohjalta. Luku jakautuu kolmeen alalukuun. Ensin käsittelen yliopistossa opettavien oletuksia yliopisto-opettajuudesta tehtävien ja opetuksen tavoitteiden näkökulmasta. Sitten tarkastelen identifioitumista mielekkäimpien tehtävien ja opetusmenetelmien sekä pedagogisen osaamisen merkityksen näkökulmasta. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen yliopisto-opettajuuden todellistumista kyselyaineiston valossa.

7.1 Yliopistossa opettavien oletukset yliopisto-opettajuudesta

Tehtäviin kohdistuvat odotukset

Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin listaamaan, mitä tehtäviä yliopistossa opettavan työhön heidän mielestään tulisi sisältyä. Tähän kysymykseen vastasi 130 vastaajaa. Analysoin vastauksia aluksi luokitellen ja kvantifioiden. Luokittelin ensin vastaajien mainitsemat oletukset ja laskin miten monta kertaa mikäkin oli mainittu (taulukko 14.).

Taulukko 14. Mitä tehtäviä yliopistossa opettavan työhön tulisi sisältyä.

Luokat ja maininnat (n)	Luokkien sisältö ja mainintojen määrä	Odotukset siitä, mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä?
Opetustehtävät (n= 321 mainintaa) 123 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - opettaminen, opetuksen toteutus (n=92) - opiskelijoiden ohjaaminen (n=59) - opetuksen suunnittelu ja valmistelu (n=49) - opetuksen kehittäminen (n=38) - arviointi (n=22) - tutkimukseen perustuva opetus (n=8) - oppimateriaalien valmistaminen ja kehittäminen (n=7) - kontaktiopetus, lähiopetus (n=6) - opiskelijapalautteen keruu ja käsittely (n=6) - osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön (n=5) - palautteen antaminen (n=5) - luennot, luennointi (n=5) - verkko-opetus (n=5) - opiskelijoiden tukeminen ja vuorovaikutus (n=5) - pienryhmäopetus (n=4) - tehtävien tarkastaminen (n=3) - oman opetuksen arviointi (n=2) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opettaa ja ohjata 2. Suunnitella ja valmistella opetusta 3. Kehittää opetusta niin kurssien kuin opetussuunnitelmien tasolla 4. Osallistua arviointiin ja palautteen antoon 5. Antaa opetusta, joka perustuu tutkimukseen 6. Valmistaa ja kehittää oppimateriaaleja 7. Kerätä ja hyödyntää opiskelijapalautetta 8. Kannustava toimiminen opiskelijoiden kanssa
Tutkimustehtävät (n= 117) 96 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=77) - julkaiseminen (n=10) - opetettavaan alaan liittyvä tutkimus (n=10) - oma tutkimus (n=7) - tutkimusrahoituksen hankinta (n=5) - tutkimukseen tutustuminen (n=2) - tutkimusryhmiin liittyvä työ ja johtaminen (n=2) - ajatustyö, ideointi (n=2) - opetuksen tutkimus - esitysten valmistaminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tehdä tutkimusta 2. Tehdä tutkimusjulkaisuja ja esitellä tutkimusta 3. Hakea tutkimusrahoitusta 4. Tehdä tutkimusyhteistyötä
Hallinnollinen työ (n=62) 53 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - hallinnolliset tehtävät (n=23) - opetus- ja tutkimushallinto (n=11) - oman yksikön hallintoon osallistuminen (n=7) - kokoukset (n=4) - koulutusohjelmien kehittäminen (n=3) - kehittämistyö (n=3) - täydentävän rahoituksen hakeminen (n=3) - esimiestehtävät (n=3) - hankkeiden suunnittelu (n=2) - viestintä (n=3) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoitaa hallinnolliset vastuut 2. Rajata hallinnollista työtä 3. Hoitaa ensi sijassa opetus- ja tutkimushallinnon tehtäviä 4. Osallistua ensi sijassa oman yksikön hallintoon
Yhteistyö (n=33) 18 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö kollegoiden kanssa (n=10) - kansainvälinen yhteistyö (n=7) - verkostoituminen (n=5) - yhteydenpito kollegoihin (n=4) - yhteistyömahdollisuuksien kehittäminen (n=2) - opetuksellinen yhteistyö (n=2) - yhteistyö oman yliopiston ulkopuolisten instituutioiden kanssa - opettajien yhteisöön kuuluminen ja siinä toimiminen - sidosryhmäyhteistyö 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tehdä yhteistyötä omassa yksikössä 2. Tehdä yhteistyötä omassa yliopistossa 3. Tehdä yhteistyötä omalla alalla 4. Tehdä yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa yhteistyötä 5. Tehdä kansainvälistä yhteistyötä

Luokat ja maininnat (n)	Luokkien sisältö ja mainintojen määrä	Odotukset siitä, mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä?
Yhteiskunnallinen vuorovaikutus (n=31) 25 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnallinen vaikuttaminen (n=15) - työelämäyhteyksien luominen (n=4) - asiantuntijatehtävissä toimiminen yliopiston ulkopuolella (n=2) - Osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun (n=2) - oman alan ja työyhteisön tunnetuksi tekeminen yliopistoyhteisön ulkopuolella (n=3) - tutkimuksen popularisoiminen ei-akateemiselle yleisölle (n=3) - kouluttaminen - sosiaalisen median käyttö 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viestiä omasta tutkimuksesta yliopistoyhteisön ulkopuolelle 2. Toimia asiantuntijana myös yliopiston ulkopuolella
Osaamisen kehittäminen (n=26) 18 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - itsensä kouluttaminen ja kehittäminen (n=14) - pedagoginen osaaminen (n=11) - oman osaamisen ajan tasalla pitäminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kehittää itseään ja pitää osaamisensa ajan tasalla 2. Kehittää pedagogista osaamistaan
Ajan tasalla pysyminen (n=20) 19 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - oman tieteenalan kehittymisen seuraaminen (n=16) - opetussisältöjen ajan tasalla pitäminen (n=2) - uuden tiedon hankkiminen - oman alan kansainvälisen kehityksen seuraaminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pysyä ajan tasalla oman alan kehityksestä 2. Pitää opetussisällöt ajan tasalla
Aktiivisuus tiedeyhteisössä (n=13) 13 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - konferenssit ja muut tiedeyhteisön tapahtumat (n=6) - tiedejulkaisujen toimituskuntatyöskentely ja vertaisarviointi (n=5) - osallistuminen oman tieteenalan kehittämiseen - tieteellisissä seuroissa vaikuttaminen/toimiminen kotimaassa ja kansainvälisesti 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osallistua aktiivisesti tiedeyhteisön tapahtumiin ja tehtäviin.

Ensimmäisellä rivillä olen luokitellut opetustehtäviin liittyviä mainintoja, joita oli vastauksissa määrällisesti eniten (n=321). Kaikki eivät eritelleet vastauksissaan tarkemmin opetustehtäviä, vaan viittasivat niihin vain sanoilla ”opetus” tai ”opettaminen”. Osa eritteli opetustyötä tarkemmin ja mainitsi erilaisia opetusmenetelmiä, kuten luennot tai pienryhmäopetuksen. Johdantoluvussa määrittelin opetustyön kaikeksi yliopistossa tapahtuvaksi opetukseksi ja sen valmisteluksi eli luennoimiseksi, opetuksen suunnitteluksi, harjoitusten vetämiseksi, kuulustelujen järjestämiseksi, arvioinniksi ja ohjaamiseksi. Tämän laajan määritelmän pohjalta olen tulkinnut vastauksia ja luokitellut opetustehtäviksi kaikki tällaiset maininnat. Erityisesti opiskelijoiden ohjaaminen, opetuksen suunnittelu ja kehittäminen toistui vastauksissa. Luokittelun perusteella muodostin odotuksia siitä, mitä yliopistossa opettavan tulisi tehdä. Olen koonnut nämä kahdeksan odotusta myös taulukkoon 14. Vastaajien mielestä yliopistossa opettavan tulee ensinnäkin *opettaa ja ohjata opiskelijoita*. Toiseksi hänen tulee *suunnitella ja valmistella opetusta*. Kolmanneksi on tärkeää *kehittää opetusta* niin yksittäisten kurssien kuin opetussuunnitelmankin tasolla. Neljänneksi tehtäviin kuuluu *arviointi ja palautteen anto*. Viidenneksi tehtävänä on antaa

opetusta, joka on tutkimukseen perustuvaa. Kuudenneksi opettajan tulee valmistaa ja kehittää oppimateriaaleja. Seitsemänneksi on tärkeää kerätä ja hyödyntää opiskelijapalautetta ja sen kautta myös arvioida omaa opetusta. Lisäksi tehtäväksi nähdään sellainen toiminta opiskelijoiden kanssa, joka tukee heidän oppimistaan ja on vuorovaikutteista.

Vastauksissa oli myös 117 mainintaa tutkimustehtävistä. Kuten opetustehtävienkin kohdalla, moni oli kirjoittanut vastaukseksi pelkästään ”tutkimus”. Tutkimustehtäviä oli kuvattu myös yksityiskohtaisemmin. Vastauksissa mainittiin julkaiseminen ja lisäksi moni korosti, että tutkimuksen tulee olla nimenomaan omaa tutkimusta. Vastaajat mainitsivat myös tutkimuksen ja opetuksen välisen yhteyden erityisesti siitä näkökulmasta, että tutkimuksen tulee tukea opetustyötä. Tutkimuksen ja opetuksen välinen yhteys voidaan ymmärtää monella erilaisella tavalla (ks. esim. Himanka 2018). Tutkimusrahoituksen hankinnan ja vertaisarviointien tekemisen oletettiin myös kuuluvan yliopistossa opettavan tehtäviin. Tutkimustehtävien luokituksen perusteella muodostin neljä käyttäytymisodotusta, joiden perusteella yliopistossa opettavan tulisi tehdä tutkimusta, kirjoittaa tutkimusjulkaisuja ja esitellä tutkimusta myös muilla tavoin. Lisäksi odotuksena on tutkimusrahoituksen hakeminen. Viimeinen odotus liittyy tutkimusyhteistyön tekemiseen esimerkiksi osallistumalla vertaisarviointien laadintaan tai keskustelemalla tutkimuksesta muiden kanssa.

Hallinnollinen työ mainittiin vastauksissa 62 kertaa, mikä on kiinnostavaa, sillä hallinnollinen työ on aiempien tutkimusten mukaan koettu yleensä epämieluisana (ks. esim. Rinne ym. 2012). Joissain vastauksissa kuitenkin korostettiin, että hallinnollisen työn tulisi olla vain välttämätöntä opetukseen liittyvää hallinnointia tai työssä saisi olla vain pieni osa opetus- ja tutkimushallintoa. Hallinnollista työtä haluttiin siis rajata esimerkiksi liittämällä se pelkästään omaan yksikköön, omaan opetukseen tai omaan tutkimukseen. Toisaalta olen tulkinnut hallinnollista työtä laajasti ja lukenut siihen niin esihenkilö- ja johtamistehtävät, rahoituksen hakemisen kuin omaan kurssiin liittyvän hallinnoinninkin. Myös vastaajat tulkitsivat ja määrittelivät hallinnollista työtä eri tavoin. Osassa vastauksia mainittiin, että hallinnollisten töiden osalta tulisi voida itse päättää, mitä tehtäviä tekee.

” - - hallintoa sopivasti (esim. esimiestehtäviä yms.)- - ” (yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteet)

” - - Sopivasti hallintoa, että homma pysyy kasassa.” (professori, luonnontieteet)

” - - hallintoa sovitussa määrin henkilön omien toiveiden mukaan” (yliopistonlehtori, humanistinen)

“- - tutkimushallinnointi, (mutta ei massakurssien sihteerityötä ja jatkuvaa opiskelijoiden erityistoiveisiin liittyvää neuvontaa, räätälöintiä ja muuta opinto-ohjausta)” (professori, yhteiskuntatieteet)

Hallinnolliseen työhön liittyen muodostin neljä odotusta. Näiden odotusten mukaan yliopistossa opettavan tulee *hoitaa hallinnolliset vastuunsa*, mutta myös osata *tarvittaessa rajata hallinnollista työtään*. Ensi sijassa tulee *hoitaa omaan opetukseen, tutkimukseen tai yksikköön liittyviä hallinnollisia tehtäviä*.

Yhteistyön merkitystä niin opetuksessa kuin ylipäättään työssä korostettiin 33 vastauksessa. Vastaajat kuvasivat yhteistyötä niin kollegojen kuin yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa. Vastauksissa tuotiin esiin myös kansainväliset verkostot ja työelämäyhteydet.

”- - Oman alansa teollisuuden kontaktien ylläpito ja yhteistyömahdollisuuksien kehittäminen.” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

Oletukset yliopistossa opettavalle kuuluvista tehtävistä liittyivät myös ihan tavallisiin arjen hetkiin omassa lähiyhteisössä, kuten seuraava sitaatti osoittaa.

”- - akateemiset kahvihetket artikkeleista, esim. jokainen perehtyisi uuteen artikkeliin, jotta saataisiin mahdollisimman laajaa tietoa uudesta tutkimuksesta - ajatuksella "yhdessä pystymme tekemään enemmän" (yliopistonopettaja, kasvatustiede)

Näistä oletuksista muodostin viisi tehtäviin liittyvää odotusta. Näiden odotusten mukaan yliopistossa opettavan tulisi *tehdä yhteistyötä omassa yksikössä, yliopistossa ja alallaan*. Lisäksi *yhteistyötä tulisi tehdä yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa ja kansainvälisesti*.

Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tai vaikuttamisen sekä työelämäyhteydet vastaajat nimesivät 31 kertaa. Useimmat viittasivat tähän vain kirjoittamalla ”yhteiskunnallinen vaikuttaminen”, mutta osa oli kuvannut myös yksityiskohtaisemmin näitä tehtäviä. Tutkimustulosten ja oman asiantuntemuksen välittäminen yliopistoyhteisön ulkopuolelle koettiin tärkeäksi. Näistä oletuksista muodostetut odotukset kuvaavatkin sitä, miten yliopistossa opettavan odotetaan *viestivän omasta tutkimuksestaan yliopistoyhteisön ulkopuolelle ja toimivan myös asiantuntijana siellä*.

Vastauksissa mainittiin oman osaamisen kehittäminen 26 kertaa. Näistä hieman vajaa puolet liittyi pedagogiseen kouluttautumiseen ja loput muunlaiseen itsensä kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Samalla tavoin muodostuivat myös ne kaksi odotusta, joita muodostin näistä vastaajien oletuksista: *itsensä kehittäminen ja osaamisen pitäminen ajan tasalla sekä pedagogisen osaamisen kehittäminen*.

Lisäksi tuotiin esiin, että yliopistossa opettavan työnkuvaan tulisi kuulua ajan tasalla pysyminen (n=20). Tähän liittyi sekä oman tieteenalan seuraaminen että opimateriaalien ajanmukaistaminen. Odotuksiksi muotoutuikin *oman alan kehityksessä ajan tasalla pysyminen ja opetussisältöjen säännöllinen päivittäminen*.

Kolmessatoista vastauksessa mainittiin oletus siitä, että yliopistossa opettavan tulisi toimia aktiivisesti tiedeyhteisössä. Eniten mainintoja sai konferensseihin ja seminaareihin osallistuminen tai niiden järjestäminen. Lisäksi mainittiin tiedejulkaisuihin ja tieteellisiin seuroihin liittyvät tehtävät. Näistä oletuksista muodostin yhden tehtäviin liittyvän odotuksen: *osallistua aktiivisesti tiedeyhteisön tapahtumiin ja tehtäviin*.

Vastaajat toivat yleisesti vastauksissaan esiin pohdintaa siitä, miten tasapainoilla lukuisten eri tehtävien välillä. Opetusta ja tutkimusta tulisi olla ”sopivassa tasapainossa” ja tutkimuksen tulisi liittyä ”omaan tutkimukseen” eikä mihin tahansa tutkimustehtäviin.

- - Tehtäviin pitäisi kuulua myös oma tutkimus sopivalla allokaatiolla - siis, nimenomaan OMA tutkimus...” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

Muutama vastaaja pohti sitä, tuleeko kaikkien tehdä kaikkea, vai olisiko parempi, että jokainen pystyisi muokkaamaan omaa työnkuvaansa osaamisensa mukaan.

” - riippuu siitä, minkälainen henkilö on kyseessä, kaikilla on omat vahvuudet ja näiden mukaan pitäisi olla mahdollista muokata eri henkilöiden työkuva - tällä hetkellä tuntuu että kaikkien pitää opettaa, tutkia, keskittyä yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen ja olla mukana kehittämässä prosesseja. Jokainen ei voi olla hyvä kaikissa näissä tehtävissä, eli parempi olisi, jos jokaiselle voisi rakentaa juuri hänen vahvuuksia hyödyntävän kokonaisuuden.” (tohtorikoulutettava, humanistinen ala)

”Opettajan pitäisi saada olla nimenomaan opettaja. Opettaminen vaatii 100 % ” (tutkija, kauppatiede)

Toisaalta vastauksissa tuotiin esiin, että tällä hetkellä kaikki tehtävät eivät ole kaikille mahdollisia. Esimerkiksi kansainvälisyyden toivottiin olevan mahdollista myös opetuspainotteisissa tehtävissä toimiville.

” - - Todellinen kansainvälinen yhteistyö myös niin, että siihen pääsevät mukaan yliopisto-opettajatkin. - - ” (yliopistonopettaja, kasvatustiede)

Vaikka vastaajat painottivat vastauksissaan yliopistossa opettavien perinteisiä ja lakiinkin kirjattuja tehtäviä, he toivat esiin myös jonkin verran muita yliopistossa opettavalle tärkeitä tehtäviä, kuten osallistumisen tiedeyhteisön toimintaan ja aktiivisen oman osaamisen ja taitojen kehittämisen.

Odotukset opetuksen tavoitteista

Vastaajilta kysyttiin, millaisia valmiuksia yliopistokoulutuksen tulisi heidän mielestään oman alan asiantuntijuuden lisäksi antaa opiskelijalle. Tämän kysymyksen avulla tarkastelin sitä, millaisia tavoitteita vastaajat opetukselle asettavat. Tähän kysymykseen vastasi 137 vastaajaa. Taulukkoon 15. olen koonnut, miten olen luokitellut vastauksia. Taulukosta näkee eri luokkien sisällöt ja määrät sekä oikeanpuolimmaisesta sarakkeesta sen, millaisia odotuksia olen johtanut luokista. Kvantifioimalla vastauksissa esiintyviä mainintoja olen pyrkinyt etsimään niitä keskeisimpiä odotuksia, joita vastaajilla oli opetuksen tavoitteista. Olen halunnut kuitenkin myös tunnistaa yksittäiset maininnat vastauksista, sillä ne kertovat vastausten moninaisuudesta.

Kaikkein useimmin eli yli 80 kertaa vastaajat mainitsivat sekä ihmissuhdetaitoihin että tiedollisiin taitoihin liittyviä valmiuksia. Ihmissuhdetaidot tarkoittivat tässä yhteydessä kykyä tulla toimeen ja työskennellä muiden kanssa sekä muut huomioon ottavaa käyttäytymistä. Näistä luokituksista johdin odotuksia, jotka liittyivät siihen, mitä yliopistossa tulisi opettaa. Näiden odotusten mukaan yliopistossa opettavien *tulee opettaa opiskelijoille yhteistyötaitoja, ihmisten kohtaamista ja vuorovaikutustaitoja*.

Tiedollisilla taidoilla tarkoitin sellaisia, joihin liittyy tietoon liittyviä prosesseja, kuten tiedonkäsittely, tiedon tuottaminen ja etsiminen. Tiedollisiksi taidoiksi olen luokitellut myös sellaiset taidot, jotka liittyvät oman osaamisen reflektointiin eli oman osaamisen tiedostamiseen. Näistä johdin odotuksia, joiden mukaan yliopistossa opettavan *tulee opettaa opiskelijoille tiedonhankintataitoja, tiedon tuottamisen ja käsittelyn taitoja, ongelmanratkaisutaitoja sekä oman toiminnan tiedostamista ja arviointia*.

Taulukko 15. Mitä valmiuksia yliopistokoulutuksen tulisi oman alan asiantuntijuuden lisäksi antaa.

Luokat ja maininnat (n)	Luokkien sisältö ja mainintojen määrä	Odotukset siitä, mitä yliopistossa tulisi opettaa?
Ihmissuhdetaidot (n=87) 58 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyötaidot (n=24) - vuorovaikutustaidot (n=21) - ryhmässä toimimisen taidot (n=12) - sosiaaliset taidot (n=9) - suvaitsevaisuus (n=5) - keskustelutaidot (n=4) - neuvottelutaidot (n=3) - kuuntelutaito (n=2) - muiden huomioon ottaminen (n=2) - käytöstavat (n=2) - tunneäly - taito kysyä apua - inhimillisuus 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yhteistyötaitoja 2. Ihmisten kohtaamista 3. Vuorovaikutustaitoja
Tiedolliset valmiudet (n=85) 57 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - tiedonhankintataidot (n=19) - tiedon tuottamisen taidot (n=17) - itsereflektio (n=9) - laajojen kokonaisuuksien hallinta (n=9) - teoreettisen tiedon soveltaminen (n=9) - ongelmanratkaisutaidot (n=6) - analyyttisyys (n=4) - itsearviointitaidot (n=4) - ajattelutaidot (n=4) - tiedon käsittelemisen taidot (n=3) - syy-seuraussuhteiden hahmottaminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiedonhankintataitoja 2. Tiedon tuottamisen ja käsittelyn taitoja 3. Ongelmanratkaisu-taitoja 4. Oman toiminnan tiedostamista ja arviointia
Käytännön työelämätaidot (n=75) 54 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - työelämätaidot (n=17) - kielitaito (n=12) - tietotekniset valmiudet (n=11) - kansainvälisyysvalmiudet (n=7) - projektinhallintataidot (n=5) - johtamis- ja esimiestaidot (n=5) - taito käyttää alalla tärkeitä työkaluja ja menetelmiä (n=5) - organisointitaidot (n=3) - työnhakutaidot (n=2) - verkostoituminen (n=2) - markkinointitaidot - yrittäjyyttä - kestävä kehityksen taidot - generalistitaidot - työyhteisötaidot, myyntitaidot 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Käytännön taitoja työelämää varten

Luokat ja maininnat (n)	Luokkien sisältö ja mainintojen määrä	Odotukset siitä, mitä yliopistossa tulisi opettaa?
Hallinnollinen työ (n=62) 53 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - hallinnolliset tehtävät (n=23) - opetus- ja tutkimushallinto (n=11) - oman yksikön hallintoon osallistuminen (n=7) - kokoukset (n=4) - koulutusohjelmien kehittäminen (n=3) - kehittämistyö (n=3) - täydentävän rahoituksen hakeminen (n=3) - esimiestehtävät (n=3) - hankkeiden suunnittelu (n=2) - viestintä (n=3) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoitaa hallinnolliset vastuut 2. Rajata hallinnollista työtä 3. Hoitaa ensi sijassa opetus- ja tutkimushallinnon tehtäviä 4. Osallistua ensi sijassa oman yksikön hallintoon
Ilmaisutaidot (n=53) 37 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - kirjallinen ja suullinen ilmaisutaito (n=17) - esiintymistaidot (n=15) - kommunikointitaidot (n=10) - viestintätaidot (n=8) - argumentointitaidot (n=3) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilmaisutaitoja 2. Oman ajattelun näkyväksi tekemistä
Asennetta ja ominaisuuksia (n=51) 36 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - kehittämismyönteisyys (n=7) - vastuullisuus (n=7) - luovuus (n=5) - uteliaisuus (n=5) - oikeudenmukaisuus (n=4) - rohkeus (n=4) - avoimuus (n=4) - joustavuus (n=3) - rehellisyys (n=3) - aktiivisuus (n=3) - näkemyksellisyys (n=2) - johdonmukaisuus - uuden luomisen taidot - pitkäjänteisyys, sinnikkyys 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktiivista uutta luovaa asennetta 2. Vastuullista ja oikeudenmukaista toimintaa 3. Kehittämismyönteisyyttä
Kriittinen ajattelu (n=38) 38 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - kriittinen ajattelu (n=35) - kyky antaa ja vastaanottaa palautetta (n=3) - rakentava kriittisyys - perusteltu kriittisyys 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kriittistä ajattelua 2. Rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista
Elämönhallintataidot (n=37) 34 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - ajanhallinta (n=10) - itsensäjohtamistaidot (n=6) - itseohjautuvuus (n=4) - itsensä tunteminen (n=3) - kyky sietää epävarmuutta ja keskeneräisyyttä (n=3) - tunnetaidot (n=2) - suunnitelmallisuus (2) - paineensietokyky (n=2) - elämönhallintataidot, psyykkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen - rohkeus olla oma itsensä, itsensä hyväksyminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pysyä ajan tasalla oman alan kehityksestä 2. Pitää opetussisällöt ajan tasalla

Luokat ja maininnat (n)	Luokkien sisältö ja mainintojen määrä	Odotukset siitä, mitä yliopistossa tulisi opettaa?
Akateemiset taidot (n=29) 27 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimustaidot (n=5) - eettinen toiminta ja ajattelu (n=5) - ymmärrys monitieteisyydestä (n=5) - sivistys (n=4) - ymmärrys tieteellisestä tutkimuksesta (n=3) - analysointitaidot (n=2) - tieteellisen ajattelun taidot (n=2) - teoreettinen ymmärrys - tutkimusmenetelmien hallinta - akateeminen lukutaito 	1. Osallistua aktiivisesti tiedeyhteisön tapahtumiin ja tehtäviin
Asiantuntijuuden taidot ja ominaisuudet (n=27) 27 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - asiantuntijuus (n=5) - autonomisuus (n=5) - omien vahvuuksien tunnistamisen taito (n=4) - itsevarmuus (n=4) - luottamus omiin kykyihin (n=3) - itsensä haastaminen sopivassa määrin - omien taitojen sanoittaminen - urasuunnittelutaidot - näkemys tulevaisuuden vaihtoehtoista - ammatti-identiteetti - ammattietiikka 	<ol style="list-style-type: none"> 1. asiantuntijan identiteetin vahvistamista 2. autonomista ajattelua 3. omien taitojen tunnistamista ja arviointia
Elinikäisen oppimisen taidot (n=26) 20 vastauksessa	<ul style="list-style-type: none"> - tiedon hankkimisen halu (n=14) - kyky kehittää omaa osaamista (n=12) 	1. elinikäisen oppimisen asennetta

Käytännön työelämätaidot oli mainittu vastauksissa 75 kertaa. Näistä johdin odotuksen, jonka mukaan yliopistossa opettavan tulee opettaa opiskelijoille *käytännön taitoja työelämää varten*. Vastaajien mukaan nämä käytännön taidot tarkoittivat muun muassa kielitaitoa ja muita kansainvälisyysvalmiuksia, tietoteknisiä valmiuksia ja projektinhallintataitoja. Joillekin nämä taidot olivat myös johtamistaitoja tai kykyä käyttää alalla tärkeitä työkaluja ja menetelmiä. Vastauksissa oli paljon hajontaa, minkä tulkitsen kertovan tieteenalojen erilaisista perinteistä. Eri aloilla työelämätaidot tarkoittavat eri asioita tai korostuvat eri tavoin.

Vastaajat painottivat vastauksissaan ilmaisun tärkeyttä, sillä 53 mainintaa kohdistui esiintymistaitoihin ja erilaisiin ilmaisun muotoihin, joita opiskelijoiden odotettiin oppivan. Myös argumentointitaidot ja kommunikointitaidot mainittiin, joten tästä luokituksesta johdin odotukset, joiden mukaan opiskelijoille tulisi opettaa *ilmaisutaitojen* lisäksi myös *oman ajattelun näkyväksi tekemistä*.

Luokittelussa halusin erottaa omaksi ryhmäkseen sellaiset oletukset, jotka liittyivät tietynlaiseen asenteeseen tai ominaisuuksiin. 51 vastauksessa oli mainittu tällaisia. Kiinnittämällä huomiota näiden mainintojen painottumiseen ja määriin, tiivistin

ne odotuksiksi. Näiden kolmen muodostuneen odotuksen mukaan opiskelijoille tulisi opettaa ja välittää *aktiivista uutta luovaa asennetta, vastuullista ja oikeudenmukaista toimintatapaa ja kehittämismyönteisyyttä.*

Omaksi luokakseen käsitin myös kriittisen ajattelun, joka oli mainittu yhteensä 38 kertaa vastauksissa. Tämän luokan olisi voinut myös yhdistää esimerkiksi akateemisten taitojen luokkaan, mutta päädyin luokittelemaan sen omakseen, koska kriittistä ajattelua ei vastauksissa liitetty yksiselitteisesti vain tieteelliseen kriittisyyteen. Vastauksissa mainittiin myös kyky vastaanottaa palautetta ja kritiikkiä. Tästä luokasta muodostin kaksi odotusta, joiden mukaan opiskelijoille tulisi *välittää kriittisen ajattelun malli ja antaa valmiuksia antaa ja vastaanottaa rakentavaa palautetta.*

Vastauksissa mainittiin jonkin verran (n=37) myös erilaisia elämänhallintaitoja. Näihin kuuluivat muun muassa ajanhallinta, itsensä johtamistaidot ja kyky sietää epävarmuutta. Myös itsensä tunteminen ja hyväksyminen oli mainittu vastauksissa. Näistä teemoista muodostui odotukset, joiden mukaan opiskelijoiden tulisi saada *valmiuksia oman toiminnan organisointiin, vahvistusta itsetuntemukseen ja itsensä hyväksymiseen ja kykyä huolehtia omasta hyvinvoinnistaan.*

Omaksi luokakseen erottuivat myös vastaajien mainitsemat viittaukset akateemisiin taitoihin (n=29). Nämä taidot liittyivät jollakin tavalla tutkimukseen tai tieteeseen, ja vastaajat mainitsivat esimerkiksi tutkimustaidot, sivistyksen ja tieteellisen ajattelun taidot. Näiden perusteella muodostui kaksi odotusta, joiden mukaan opiskelijoiden tulisi saada opinnoistaan *tutkimustaitoja ja valmiuksia tieteelliseen ajateluun.*

Akateemisten taitojen ohella vastaajat mainitsivat asiantuntijalle tärkeitä taitoja ja ominaisuuksia (n=27). Erityisesti autonomisuus ja luottamus omaan asiantuntijuuteen sekä oman asiantuntijuuden tunnistaminen liittyivät näihin taitoihin. Näistä muodostui kolme odotusta, joiden mukaan yliopistossa opettavan tulisi *tukea opiskelijoiden asiantuntijan identiteetin vahvistumista, autonomista ajattelua ja omien taitojen tunnistamista ja arviointia.*

Vastaajat kokivat myös jonkin verran (n=26) tärkeäksi, että opiskelijoille välitetyt opinnoistaan elinikäisen oppimisen asenne, *eli halu ja taito kehittää osaamistaan ja hankkia uutta tietoa.*

Vastaajat toivat vastauksissaan esiin jonkin verran myös laajemmin ajatuksiaan yliopisto-opintojen tavoitteista, kuten motivaation merkityksestä tai yliopisto-opintojen luonteesta.

” Kaikki asiantuntijuus ja osaaminen on nopeasti hävitty, jos opiskelija valmistuu huonosti alalle motivoituneena (jos pääasiallinen motivaatio on vain palkkatyön saaminen). Meidän PITÄÄ voida iskostaa opiskelijoihin kiinnostusta ja innostusta alaan, joka sitten työelämässä ajaa alan kehityksen seuraamiseen ja

jatkuvaan oppimiseen. Teollisuuden sanoin; "On alan ihmisiä ja on ihmisiä alalla - me haluamme alan ihmisiä." (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

"- -" Työelämärelevanssin" ei pitäisi kuulua yliopistokoulutukseen" (yliopistonlehtori, humanistinen)

Vastaajista kuusi ei maininnut mitään valmiuksia vaan totesi esimerkiksi, että "yliopisto ei ole ammattikoulu", "riippuu tieteenalasta" tai "kyllähän kaikki tietävät, mitä nykyään maisteritason ihmiseltä edellytetään".

Yliopisto-opettajuuden rooliodotukset kyselyaineistossa

Edellä olen tarkastellut kyselyvastaajien oletuksia yliopistossa opettavien tehtävistä ja opetuksen tavoitteista ja tulkinnut, millaisia odotuksia niistä muodostuu opettajuudelle. Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostin rooliodotuksen käsitteen avulla opettajuuden rooleja. Kyselyyn osallistuneiden vastausten voidaan ajatella sijoittuvan Evansin (2014) professionalismiteorian tasoilla kolmannelle tasolle: oletukset. Tälle tasolle sijoittuvat muun muassa ominaisuudet, jotka liitetään tiettyyn professioniin. Rooliodotuksen käsitteen avulla olen johtanut odotuksista seitsemän erilaista roolia. Muodostetut roolit perustuvat taulukoissa 14. ja 15. esitettyihin odotuksiin. Rajattujen näkökulmien puitteissa roolit kuvaavat yliopistossa opettavien käyttäytymiselle ja ominaisuuksille kohdistuvia odotuksia (taulukko 16.).

Ensimmäinen opettajuuden rooli on *velvollisuudet hoitava opettaja*. Tämä rooli kuvaa opettajuutta, jossa opetustehtävät nähdään ensisijaisesti velvollisuuksina, jotka tulee hoitaa. Tällainen suhtautuminen opettajuuteen oli tulkittavissa osassa vastauksia. Yleensä näissä vastauksissa opetustehtävät kuvattiin niukkasanaisesti osana muita tehtäviä. Opettajan odotetaan hoitavan opetustehtävänsä ja siihen liittyvät tehtävät vastuullisesti, mutta ei välttämättä käyttävän opetukseen sen enempää aikaa kuin on etukäteen määritelty.

Toiseksi rooliksi muodostui *kehittävä opettaja*. Rooli kuvaa opettajaa, jonka odotetaan suhtautuvan opetustyöhön aktiivisesti ja kehittäväällä asenteella. On tärkeää, että opettaja arvioi opetusta ja sen laatua, kerää ja hyödyntää opiskelijapalautetta ja huolehtii siitä, että opetus on aina sisältöjen osalta ajan tasalla. Opettajan odotetaan lisäksi huolehtivan omasta osaamisestaan, johon kuuluu myös pedagoginen itsensä kehittäminen. Tällä tavoin opettajan oletetaan välittävän opiskelijoille aktiivisesti omaa osaamistaan ja toimintaansa kehittävästä asiantuntijan mallia.

Taulukko 16. Avovastausten perusteella muodostetut yliopisto-opettajuuden rooliodotukset.

Velvollisuudet hoitava opettaja	Kehittävä opettaja	Sosiaalisesti taitava opettaja	Tutkiva opettaja
<ul style="list-style-type: none"> - hoitaa opetuksen ja siihen liittyvät velvollisuudet - hoitaa opetukseen liittyvät hallinnolliset vastuut 	<ul style="list-style-type: none"> - kehittää opetusta ja arvioi sen laatua - hyödyntää opiskelijajalautetta - ylläpitää pedagogista osaamista ja muita taitoja - huolehtii opetuksen ajantasaisuudesta - välittää opiskelijoille kehittämisyönteisyyttä ja uutta luovaa asennetta - välittää elinikäisen oppimisen asennetta 	<ul style="list-style-type: none"> - toimii kannustavasti - tukee opiskelijoiden yhteistyötaitoja - tukee opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja - tukee opiskelijoiden ilmaisutaitoja kehitystä - mallintaa rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista - kiinnittää huomiota opiskelijoiden hyvinvointiin 	<ul style="list-style-type: none"> - antaa opetusta, joka perustuu tutkimukseen - osallistuu tutkimustoimintaan laajasti (julkaisut, rahoituksen hakeneminen, tutkimusyhteistyö) - opettaa opiskelijoille tutkimustaitoja - tukee opiskelijan tiedollisten taitojen kehittymistä
<p>Yhteistyötä tekevä opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekee yhteistyötä yliopiston sisällä eri tasoilla (opetus- ja tutkimusyhteistyö, yksikötasolla) - tekee yhteistyötä yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa - tekee yhteistyötä oman tieteenalan sisällä - tekee kansainvälistä yhteistyötä 	<p>Opettaja tieteen edustajana</p> <ul style="list-style-type: none"> - korostaa akateemisen ajattelun tärkeyttä ja kriittisyyttä - rajaa hallinnollista työtä, esim. omaan opetukseen ja tutkimukseen liittyen tai yksikköön liittyen - pysyy ajan tasalla oman alan kehityksestä - osallistuu aktiivisesti tiedeyhteisön tapahtumiin ja tehtäviin. 	<p>Asiantuntijan mallia välittävä opettaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - arvioi ja reflektoi omaa toimintaansa - opettaa käytännön taitoja työelämää varten - tukee opiskelijoiden oman ajattelun ja itse-tuntemuksen kehittymistä - tukee asiantuntijan identiteetin vahvistamista - kannustaa autonomisuuteen 	

Kolmas opettajuuden rooli on *sosiaalisesti taitava opettaja*. Tämän roolin mukaan opettajan odotetaan olevan kannustava ja välittävän opiskelijoille erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja. Sosiaalisesti taitavan opettajan toiminnan ajatellaan olevan ihmisläheistä ja hän kiinnittää huomiota opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemiseen.

Neljäs rooli kuvaa *tutkivaa opettajaa*. Opettajan odotetaan osallistuvan laajasti tutkimustoimintaan ja välittävän tutkimustaitoja myös opiskelijoille. Tutkivan opettajan opetus on tutkimusperustaista ja hän tukee opiskelijoiden tiedollisten taitojen kehittymistä, kuten tiedonkäsittelyä, -hakua ja -tuottamista.

Viides rooli on *yhteistyötä tekevä opettaja*. Odotuksena on, että opettaja tekee yhteistyötä niin yliopiston sisä- kuin ulkopuolellakin. Yhteistyö voi liittyä opetuk-

seen tai tutkimukseen omassa yksikössä, yliopistossa tai oman yliopiston ulkopuolella. Opettajan odotetaan tekevän myös yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa yhteistyötä. Muita yhteistyön muotoja, joita vastaajat mainitsivat, olivat kansainvälinen ja omaan tieteenalaan liittyvä yhteistyö.

Opettaja tieteen edustajana on kuudes rooli. Sen mukaan opettajan tulee korostaa toiminnassaan erityisesti tieteellistä ja akateemista ajattelua sekä kriittistä suhtautumista tietoon. Opettaja on ensisijaisesti tieteen edustaja ja keskittyy tehtäviin, jotka liittyvät oman alan ja tieteellisen tiedon edistämiseen. Muita tehtäviä pyritään näin työssä rajaamaan oman työn ulkopuolelle ja liittämään ne omaan akateemisuutta tukevaan kuvaan opettajuudesta. Esimerkiksi hallinnollista työtä halutaan rajata ja säilyttää autonomisuus sen suhteen, mitkä tehtävät itselle kuuluvat ja mitkä eivät. Opettajan odotetaan myös edistävän oman tieteenalansa kehitystä kaikessa toiminnassa ja välittävän tätä tietoa opiskelijoille. Hän pysyy ajan tasalla oman alansa kehityksestä ja osallistuu aktiivisesti oman tiedeyhteisönsä tapahtumiin ja tehtäviin sekä osallistujana että järjestäjänä. Opettajan odotetaan myös suhtautuvan opiskelijoihin tulevina alan edustajina ja tukevan näiden verkostoitumista muiden alan toimijoiden kanssa.

Seitsemäs opettajuuden rooli kuvaa *asiantuntijan mallia välittävää opettajaa*. Tällainen opettaja mallintaa opiskelijoille asiantuntijuutta muun muassa arvioimalla ja reflektoiden omaa toimintaansa ja opettamalla käytännön taitoja työelämää varten. Tällainen opettaja tukee opiskelijoiden oman ajattelun ja itsetuntemuksen kehittymistä sekä autonomisuutta ja pyrkii näin vahvistamaan heidän asiantuntijuutensa kehittymistä.

7.2 Yliopisto-opettajuuteen identtifioutuminen

Mielekkäimmät tehtävät

Kyselyvastaajien identtifioutumista yliopisto-opettajuuteen tarkastelin neljän kysymyksen avulla. Kun vastaajia pyydettiin kertomaan, mikä on heille itselleen kaikkein mielekkäin tehtävä työssä, sellainen, josta he eivät haluaisi luopua, jakautuivat he kolmeen ryhmään. Tässä ryhmittelyssä tarkastelin vastauksia opetus- ja tutkimustyöhön liittyvien mainintojen perusteella. Vastaajajoukoltaan suurimpaan ryhmään kuuluivat ne vastaajat, jotka olivat maininneet vain opetuksen tai siihen liittyvät tehtävät. Heitä oli noin puolet vastaajista (n=74). Toiseksi suurimpaan ryhmään kuuluivat ne, joiden vastauksissa mainittiin sekä tutkimus että opetus (n=40). Kolmanteen ryhmään luokittelin ne vastaajat, jotka olivat maininneet vastauksessaan vain tutkimuksen tai siihen liittyvät tehtävät (n=24). Kymmenen vastaajaa ei maininnut kumpaakaan, opetusta tai tutkimusta, vastauksissaan. Vain neljä vastaajaa jätti vastamatta tähän kysymykseen. Taulukossa 17. olen kuvannut tarkemmin, miten vasta-

ukset jakautuivat määrällisesti mainittujen tehtävien kesken. Tässä luokittelussa olen jakanut tehtävät aikaisempaan yliopistotyön määrittelyyn ja sisältötietoon perustuen kolmeen pääluokkaan: opetustehtävät, tutkimustehtävät ja muut tehtävät. Taulukko osoittaa sekä luokkien sisällön että määrällisen jakautumisen.

Opetustehtävät mainittiin yhteensä 114 vastauksessa, tutkimustehtävät 64 ja muut tehtävät 22 vastauksessa. Luokittelin opetus- ja tutkimustyöhön kuuluvat tehtävät samalla tavalla laajasti kuin luvussa 7.1. Opetustyöhön luokittelin laajan määritelmän mukaan kaiken opetukseen liittyvän suunnittelusta ohjaukseen ja kehittämiseen. Osassa vastauksia määriteltiin opetus hyvin suppeasti esimerkiksi mainitsemalla vain luennot. Toisissa vastauksissa taas tuotiin esiin myös perusteluja sille, miksi asia koettiin merkitykselliseksi. Esimerkiksi opetuksessa onnistuminen ja oppijoiden oppimisen havaitseminen koettiin motivoivaksi.

” - - palautusten arviointi, joka on erityisen palkitsevaa henkisesti silloin, kun töistä paistaa hyvin onnistunut motivointi” (yliopistonopettaja, luonnontiede)

”Laboratorio-opetus, siinä opettaja: opiskelija -suhde on sopiva ja pääsee oikeasti näkemään ja vaikuttamaan oppimiseen.”(yliopistonlehtori, luonnontiede)

”- - Pidän myös vaikeiden asioiden opettamisesta koska silloin näkee omin silmin, miten joku huomaa osaavansa.” (nuori tutkija, muu ala)

Opetustehtäviin liittyvissä vastauksissa mainittiin usein myös opiskelijoiden ohjaus, vuorovaikutteisuus opiskelijoiden kanssa ja opetuksen suunnittelu. Lisäksi joissain vastauksissa korostettiin erityisesti pienryhmäopetusta ja tilanteita, joissa oli mahdollisuus keskusteluun.

Tutkimustyöhön luokittelin kaiken tutkimusprosessiin liittyvän artikkelien kirjoittamisesta rahoituksen hakemiseen. Tutkimustehtäviin viitattiin yleensä hyvin lyhyesti. Oma tutkimus ja itselle mielekkäiden aiheiden tutkiminen korostui osassa vastauksia. Tärkeäksi koettiin myös se, että tutkimustyölle olisi riittävästi aikaa.

”Tutkiminen: se, että saa rauhassa kirjoittaa ja perehtyä mielenkiintoisiin asioihin oikein antaumuksella. On ihan mahtavaa, jos joskus on sellainen päivä, ettei ole mitään aikatauluja ja voi vaan uppoutua tutkimiseen ja kirjoittaa flowssa.” (projektitutkija, humanistinen ala)

Taulukko 17. Avovastauksissa esiintyvät mielekkäimmiksi koetut tehtävät ja niiden määrällinen jakautuminen.

	Miten tehtäviä kuvattiin		Miten tehtäviä kuvattiin
Mainittu Vain opetus-tehtävät (67 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - opetus ja sen toteutus (n=22) - ohjaus (n=18) - pienryhmäopetus (n=13) - vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (n=13) - opetuksen suunnittelu (n=10) - opetuksen kehittäminen (n=5) - omista tutkimusaiheista opettaminen (n=3) - harjoitustyöt (n=3) - kontaktiopetus (n=3) - arviointi (n=2) - omaopettajuus, tutorointi (n=2) - levittää oman alan tieteellistä ajattelutapaa opiskelijoille (n=2) - kriittisen ajattelun herättely opiskelijoissa (n=2) - työelämään sidoksissa olevat kurssit - verkkokurssin pitäminen - mallinnus ja simulointi 	Mainittu vain opetus- ja tutkimustehtävät samassa vastauksessa (33 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=27) - opetustyö (n=15) - opiskelijoiden ohjaus (n=14) - oma tutkimustyö (n=4) - julkaisut (n=3) - oman tutkimusalan opetus (n=3) - vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (n=2) - uuden kehittäminen tutkimuksessa ja opetuksessa (n=2) - opetuksen suunnittelu (n=2) - opetus, joka selkeästi kiinnittyy omiin tutkimusintresseihin tai kiinnostuksenkohteisiin (n=2) - levittää oman alan tieteellistä ajattelutapaa opiskelijoille - yhteistyöopettaminen muiden opettajien kanssa
Mainittu vain tutkimus-tehtävät (24 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=13) - tutkimuksen teko (n=10) - julkaisujen teko 	Mainittu vain muut tehtävät (8 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - itsenäisyys (n=3) - hallinnolliset tehtävät (n=2) - kv-tehtävät - välineistä huolehtiminen - itseopiskelu - tukitehtävät - kehittäminen
Mainittu vain opetustehtävät ja muut tehtävät (7 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa (n=5) - vuorovaikutus kollegojen kanssa (n=3) - opetus (n= 2) - erilaiset johtotehtävät - työn luovuus, eli se, että saa itse suunnitella miten opettaa - kokonaistyöajan tuoma joustavuus työntekoon - mielenkiintoisten ilmiöiden ja havaintojen jakaminen sellaiselle yleisölle, jota ne kiinnostavat - prosessien kehittäminen 	Mainittu kaikkia tehtäviä vastauksessa (7 vastausta)	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=6) - opetustyö (n=6) - uuden tiedon ja uusien ajatusten luominen tutkimuksessa (n=2) - yhteisöllisyys oman yksikön henkilökunnan ja kansainvälisten tutkijaverkostojen kanssa (n=2) - toimikunnan jäsenyys - rahoitushakemusten tekeminen - kontaktiopetus - konferenssimatkat - hallintotyö - kirjoittaminen - akateeminen vapaus - opinnäytteiden ohjaaminen - yhteiskunnallinen vaikuttaminen

Osa niistä vastaajista, jotka mainitsivat itselleen mielekkäimmiksi työtehtäviksi sekä opetuksen että tutkimuksen, korostivat erityisesti näiden kahden välistä tiivistä yhteyttä:

”Tutkimuksen teko. Opetus, joka selkeästi kiinnittyy omiin tutkimusintresseihin tai metodologisiin kiinnostuksenkohteisiin. Uuden kehittäely oli se sitten tutkimusta tai opetusta.” (yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteet)

“Omaan mielenkiintoon tai tutkimusintressiin tiiviisti liittyvän opetuksen suunnittelu ja toteutus” (professori, luonnontieteet)

Toisille opetuksen ja tutkimuksen selkeä erottuminen toisistaan sen sijaan oli tärkeämpää:

”Tutkimus ja sopivin väliajoin opetus” (professori, yhteiskuntatieteet)

”Opiskelijoiden ohjaus, kiireetön tutkimuksen tekeminen” (tutkija, yhteiskuntatieteet)

Vastaajista 22 mainitsi vastauksessaan jonkin muun itselleen mielekkään tehtävän kuin tutkimus tai opetus. Nämä tehtävät liittyivät muun muassa yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen muiden kanssa, työn itsenäisyyteen ja erilaisiin ja eritasoisin hallinnollisiin tehtäviin. Kaksi vastaajaa ilmoitti, ettei heillä ollut työssään mitään sellaista tehtävää, jonka kokisivat mielekkääksi ja josta eivät voisi luopua.

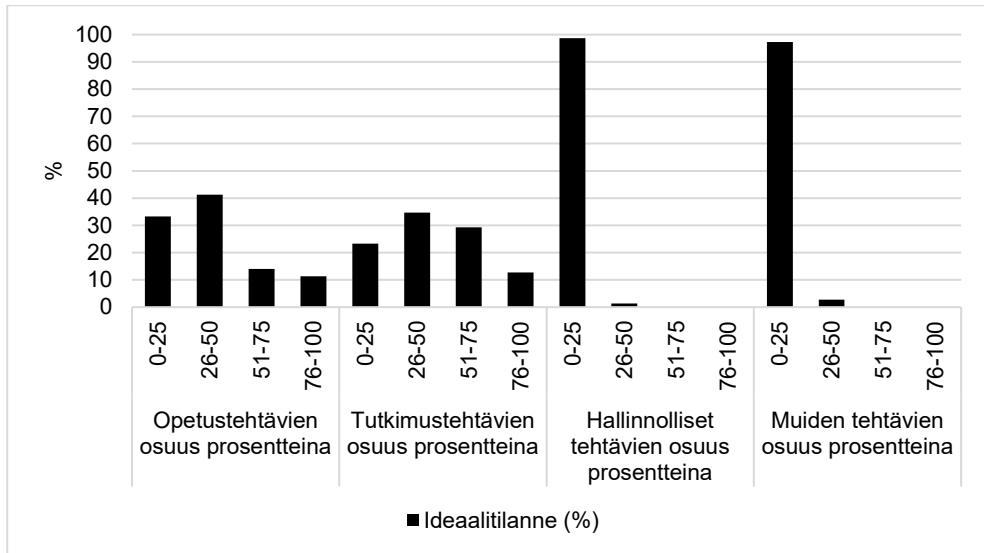
Vastaajien identifioitumista tutkin myös kysymällä, miten he jakaisivat omaa työaikaansa eri työtehtävien välille, jos saisivat itse päättää ajan jakautumisesta. Kysymyksessä vastaajia pyydettiin ilmoittamaan ideaaliset prosentuaaliset osuudet tutkimustehtävien, opetustehtävien, hallinnollisten tehtävien ja muiden tehtävien osalta (taulukko 18.).

Taulukko 18. Työtehtävien arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus ideaalitalanteessa.

Työtehtävät	Ideaalitalanne (arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus tehtävistä)
Opetustehtävät	40,3 %
Tutkimustehtävät	50,4 %
Hallinnolliset tehtävät	8,7 %
Muut tehtävät	9,3 %

Vastausten tarkastelu keskimääräisinä prosentiosuuksina osoittaa, että suurin osuus kohdistuu tutkimustehtäville (50 %) (taulukko 18.). Opetustehtävien osuus jää keskimäärin 40 prosenttiin. Muiden tehtävien ja hallinnollisten tehtävien toivottiin jäävän keskimäärin alle kymmeneen prosenttiin. Ainoastaan yksi vastaaja toivoi, että hänen työtehtäviinsä ei kuuluisi yhtään opetustehtäviä. Vastaavasti kaksi vastaajaa toivoi, että heidän työtehtäviinsä ei kuuluisi mitään muuta kuin opetustehtäviä. Yksi vastaaja toivoi, etteivät tutkimustehtävät kuuluisi hänen työhönsä ollenkaan ja kolme toivoi niiden kuuluvan sataprosenttisesti. Hallinnollisia tehtäviä kukaan ei toivonut itselleen enempää kuin 50 prosenttia, mutta vain kolme vastaajaa toivoi niiden olevan nolla prosenttia. Myöskään muita tehtäviä kukaan ei kaivannut enempää kuin 50 prosenttia ja yksi vastaaja toivoi, ettei niitä olisi ollenkaan.

Kuviossa 3. tarkastelin vastausten jakautumista tarkemmin jakamalla ilmoitetut prosentiosuudet neljään luokkaan (0–25 %, 26–50 %, 51–75 %, 76–100%). Vastaa- jien vastausten perusteella tulkitseen, että valtaosalle on tärkeää, että työssä on sekä opetus- että tutkimustehtäviä (kuvio 3.). Molempiin tehtäviin liittyen vastaajat ja- kautuivat vastauksissaan siten, että joukossa oli sekä näitä tehtäviä paljon että vähän haluavia. Hieman enemmän oli niitä, jotka halusivat tutkimustehtävien ideaalisen osuuden olevan opetustehtäviä suurempi, kuten taulukon 18. keskimääräisten arvi- oiden vertailu osoittaa. Hallinnollisten ja muiden tehtävien osalta taas on selvää, että niitä ei kaivata työhön kuin alle neljänneksen verran muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Työtehtävien jakautumisen perusteella tulkintani on, että vastaajat identi- fioituvat voimakkaimmin sellaiseen opettajuuteen, jossa on mahdollisuus tehdä ope- tus- ja tutkimustehtäviä itselle mielekkäällä painotuksella ja monelle se tarkoittaa sitä, että opetus- ja tutkimustehtäviä olisi työssä suunnilleen yhtä paljon. Joukossa on kuitenkin myös henkilöitä, jotka toivoisivat voivansa suuntautua vain toiseen näistä. Tämä on linjassa tämän luvun alussa esitetyn kanssa: itselleen merkitykselli- siä tehtäviä listatessaan osa oli maininnut vain opetus- ja osa vain tutkimustehtävät.



Kuvio 3. Vastausten jakautuminen, kun pyydettiin ilmoittamaan työtehtävien jakautuminen prosentteina ideaalitilanteessa.

Tähän kysymykseen liittyen muodostin määrällisen muuttuja ”identifioituminen”, jonka luokkina olivat opetus, tutkimus ja molemmat. Sitä käytän myöhemmin luvussa 7.3, kun analysoin opettajuuden todellistumista.

Mieluisimmat opetusmenetelmät

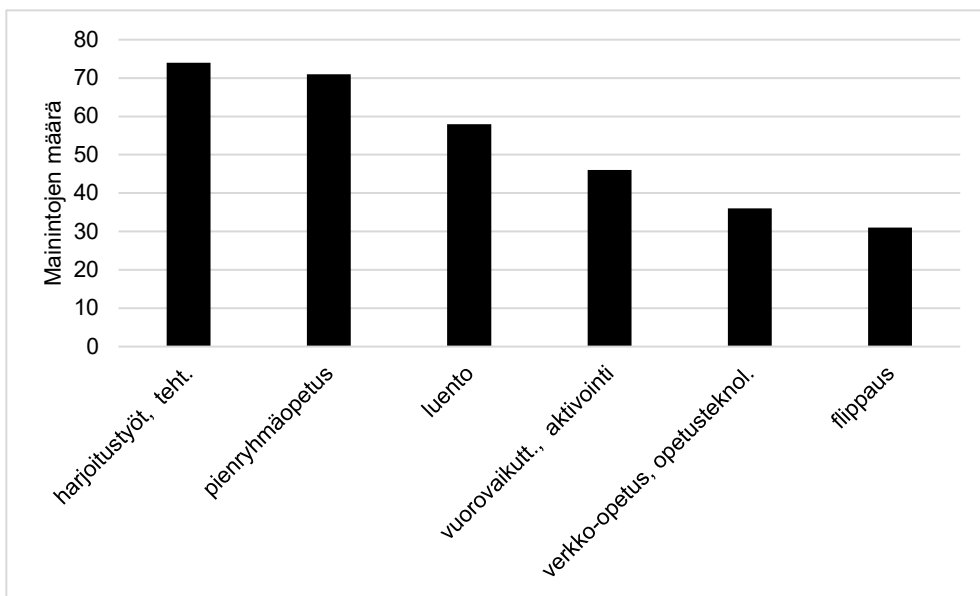
Kyselylomakkeessa pyysin vastaajia listaamaan niitä opetusmenetelmiä ja -muotoja, joita he itse mielellään käyttävät. Tähän kysymykseen vastasi 136 vastaajaa. Kuviossa 4. on kuvattuna yleisimmin mainitut menetelmät ja muodot. Sama vastaaja saattoi mainita useamman eri menetelmän.

Mieluisimmat opetusmenetelmät olivat erilaiset harjoitustyöt ja tehtävät sekä pienryhmäopetus, jotka molemmat mainittiin reilussa 70 vastauksessa. Harjoitustöihin liittyivät erilaiset kirjalliset tehtävät, kuten esseet, projektityöt ja oppimispäiväkirjat ja tähän ryhmään on luokiteltu myös ryhmässä tehtävät työt. Pienryhmäopetukseen on luokiteltu myös esimerkiksi seminaarit ja opintopiirit.

Myös luento-opetus oli mainittu vajaassa 60 vastauksessa. Ne, jotka mainitsivat luennot, mainitsivat usein myös, että luennon on hyvä olla edes vähän vuorovaikutuksellinen ja mieluisampaa on, jos kyseessä ei ole massaluento vaan osallistujia olisi maltillisesti. Vuorovaikutteisuus ja aktivoiva ote opetuksessa olikin mainittu peräti 46 vastauksessa. Etenkin perinteistä luentoja on pidetty passivoivana ja liian opettajakeskeisenä, jolloin suurin tavoite, eli opiskelijan oman ajattelun tukeminen ei riittävästi toteudu. Eräs vastaaja totesikin:

”- - Emme enää elä maailmassa, jossa oppiminen tapahtuu vain kuuntelemalla kun luennoitsija puhuu luentosalin edessä.” (yliopistonopettaja, humanistinen)

Verkko-opetus ja opetusteknologian hyödyntäminen mieluisimpana opetusmetodina oli mainittu 36 vastauksessa. Tähän ryhmään luokiteltiin hyvin laajasti kaikki ne vastaukset, joissa mainittiin muun muassa verkkotehtävien käyttäminen, Moodlen käyttäminen, materiaalin jako verkossa, sähköisten äänestysjärjestelmien hyödyntäminen, tallennetut videoluennot, sähköiset tentit ja verkkokeskustelut.



Kuvio 4. Vastaajille mieluisimmat opetusmenetelmät ja -muodot.

Vastaajat käsittelivät opetuksen digitalisaatiota myös joissakin avovastauksissa eri näkökulmista.

”Opetuksen digitalisaatio on mahdollisuus, mutta myös uhka. toivoisin, että opettajia ja opiskelijoita kuultaisiin enemmän sen suhteen, mitä kannattaa opettaa etänä.” (yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteellinen)

”- - Etäkurssit pitäisi ottaa normaalivarannoksi, myös niin, että niitä voisi joustavasti suorittaa tallenteiden avulla. Yliopisto-opetusta olisi tärkeä saada kaikkien saataville nettiin, esim. jokin alusta, jolta voisi kuka tahansa käydä katsomassa luentotallenteita, tai sitten esim. luomalla Youtube-kanavia, joilla tarjottaisiin kaikille luentotallenteita. Yliopistoissa on valtavasti tietoa ja valtavasti

myös luentoja, mutta loppujen lopuksi ne nykyisin jäävät aika pienen piirin nautinnoksi; tämä ei ole avoimen tieteen ja tiedonvälityksen ideologian mukaista.” (nuori tutkija, humanistinen)

”Digitaaliset työvälineet ovat puutteellisia. Pitäisi panostaa paljon enemmän ohjelmistoihin, joita voisi käyttää opetuksessa. Sanoisin, että digiloikka on tehty määrättyyn pisteeseen asti. Nyt on vaikea edetä, koska ei ole välineitä. Ideoita on, mutta ei pysty toteuttamaan. - -” (yliopistonopettaja, yhteiskuntatieteellinen)

Jopa 31 vastauksessa mainittiin käännteinen opetus eli flippaus. Käännteisellä opetuksella tarkoitetaan opiskelijälähtöistä opetustapaa, jossa opiskelijat tutustuvat ensin itsenäisesti johonkin osa-alueeseen ja sitten varsinaisen opetuksen alkaessa opettajalle jää enemmän aikaa toimia vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ja selittää vaikeita asioita tai keskustella aiheesta. Opetusmetodin tavoitteena on aktivoida opiskelijoita ja lisätä heidän itseohjautuvuuttaan.

Käytännön harjoitukset, kuten laboratorioharjoittelut ja muut harjoittelut, laskutehtävät, soveltavat tehtävät ja kenttäharjoitukset oli mainittu 20 vastauksessa. Eri-laiset suulliset esitykset, esitelmät ja väittelyt oli mainittu 16 kertaa, lähi- tai kontaktiopetus 15 kertaa, ohjaus 11 kertaa ja pelillistäminen viisi kertaa. Lisäksi 45 vastauksessa mainittiin jokin yksittäinen asia tai metodi (liite 3.).

Tämän kyselyn vastaajien mielestä opiskelijälähtöiset ja opiskelijoita aktivoivat menetelmät koettiin mielekkäimmiksi. Tuloksia tulkitessa täytyy ottaa huomioon, että vastaajia pyydetiin mainitsemaan sellaisia opetusmenetelmiä ja -muotoja, joita he itse mieluiten käyttävät, mikä ei tarkoita, että niitä käytettäisiin oikeasti. Moni joutuu esimerkiksi pitämään massaluentoja, vaikka ne olisivat epämieluisia vaihtoehto. Se, että menetelmissä mainittiin muun muassa tavallista syvällisempää pedagogista pohdintaa edellyttävä flippaus suhteellisen usein, saattaa viitata siihen, että lisääntynyt pedagoginen kouluttautuminen on monipuolistanut ajatuksia perinteisistä opetusmenetelmistä.

Pedagogisen osaamisen merkitys

Tarkastelin vastaajien identifioitumista myös yliopistopedagogisten opintojen suhteen. Tutkin vastaajien kokemuksia yliopistopedagogisista opinnoista kysymällä, miksi he ovat kokeneet niiden suorittamisen tärkeäksi, mikäli ovat sellaisia suorittaneet. Tähän kysymykseen vastasi 120 vastaajaa. Vastauksissa toistui yhdeksän teemaa. Teemat olivat päällekkäisiä ja sama vastaaja saattoi tuoda esiin useampia erilaisia tärkeäksi pitämiään syitä sille, miksi oli suorittanut tai aikeissa suorittaa pedagogisia opintoja.

Erotin aineistosta kolme erilaista päämerkitystä yliopistopedagogisille opinnoille. Sama vastaaja saattoi tuoda vastauksessaan esiin piirteitä useammista merkityksistä. Ensimmäinen merkitys liittyi *haluun saavuttaa pedagogisesti osaavan opettajan rooli* ja se korostui vastauksissa eniten.

Tähän merkitykseen liittyvänä yleisimpänä teemana (n=46) mainittiin pedagogisten opintojen syventävän ymmärrystä opettamisesta, pedagogiikasta ja oppimisesta ja laajentavan näkökulmaa.

”-- Pedagogiset opinnot tuovat ymmärrystä oppimisprosessista ja tuo näkemystä opettamisen eri vaihtoehtoihin (ei vain luentomuotoista).” (yliopisto-opettaja, muu ala)

”Ne ovat silmiä avaavia. Vaikka käsiteltävät asiat tuntuvat itsestäänselviltä, ne eivät ole sitä ennen kuin niistä tulee tietoiseksi. Pedaopinnot ovat auttaneet minua todella paljon kehittämään opettajana.” (yliopistonlehtori, luonnontieteet)

Myös sitä, että opinnoista saa uusia ideoita ja vinkkejä opetuksen kehittämiseen, pidettiin tärkeänä ja nämä asiat mainittiin 22 vastauksessa. Moni (n=18) kertoi arvostavansa pedagogisia opintoja myös siksi, että koki saavansa niistä käytännön työkaluja opetuksen tueksi. Vastaaajista 17 koki, että pedagogiset opinnot auttoivat ratkaisemaan opetuksessa esiintyviä haasteita ja ongelmatilanteita tai sujuvoittivat opettamista.

”Pedagogisissa opinnoissa oivaltaa aina jotain uutta ja tietoja voi soveltaa omiin kursseihin ja työyhteisöön. - - ” (yliopistonlehtori, humanistinen)

”On tärkeää tuntea oikeat työkalut ja perusteet niiden käyttämiselle - - ” (tutkija, luonnontieteet)

“- - auttavat löytämään tehokkaita tapoja tehdä opetusta ja auttavat ratkaisemaan opetukseen liittyviä haasteita” (yliopisto-opettaja, luonnontieteet)

Viidessätoista vastauksessa ei määritelty tarkemmin, miksi pedagogiset opinnot pitäisi suorittaa, mutta tuotiin ilmi, että ne ovat tärkeitä. Näihin mainintoihin liittyi myös ajatus, että yliopistossa opettavilla tulisi olla pedagoginen koulutus.

”Yliopistossa annetaan korkeimman tason opetusta ja se on minusta tärkein syy siihen, että pedagogista näkemystä tarvitaan.” (yliopisto-opettaja, humanistinen)

“Minusta opetustehtäviin pitäisi edellyttää opettajan pedagogiset opinnot jossakin muodossa, hyvä tutkija ei välttämättä osaa opettaa (edes omasta tutkimuksestaan), mutta voi kehittyä siinä; valitettavan usein yliopistoissa törmää opettajiin, joista opetustilanteissa näkee, että ei voisi vähempää kiinnostaa” (yliopisto-opettaja, yhteiskuntatieteet)

Toinen pedagogisille opinnoille annettu merkitys, jonka aineistosta erotin, oli *opintojen näkeminen välineenä oman osaamisen ja aseman kohentamiseen*.

Kysymykseen vastanneista reilu neljännes (n=32) totesi, että opinnot ovat tärkeitä, koska ne lisäävät omaa osaamista ja kehittävät opettajuutta ja ammattitaitoa.

” - - Tekisin niitä myös mielelläni lisää, jos olisi ylimääräistä aikaa, että oma ammattitaito paranisi” (yliopisto-opettaja, humanistinen)

“Olen ajatellut, että minulle opettajana toimiminen on ollut oman työuran kannalta merkityksellinen vaihe - - “ (yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteet)

Samoin viidessätoista vastauksessa oltiin sitä mieltä, että pedagogisten opintojen suorittaminen edistää opetuksen laatua. Vastauksissa laatu yhdistettiin pedagogiseen ammattitaitoon.

“Ne edistävät oppimisen ymmärtämistä niin, että laadukkaamman opetuksen antaminen on helpompaa” (nuori tutkija, tekninen)

“- - Uskoisin kurssien olevan myös laadukkaampia ja opiskelijaystävällisempiä, kun ne on suunnitellut pedagogiikan ammattilainen.” (yliopisto-opettaja, muu ala)

Vastaajista viisitoista kertoi lisäksi suorittaneensa opinnot, koska ne olivat oman urakehityksen kannalta pakollisia tai niiden koettiin edistävän omaa urakehitystä.

” Ne ovat välttämättömiä tehtävien täytöissä.” (tutkija, humanistinen)

” Uskon että auttavat uralla.” (tutkija, luonnontiede)

”Yliopistouralla etenemisessä niille annetaan yhä enemmän painoarvoa.” (yliopistonlehtori, humanistinen)

Kolmas merkitys, jonka vastaajat antoivat pedagogisille opinnoille kuvasti *olematonta tai negatiivista merkitystä*.

Yleisesti ottaen vastaukset tähän kysymykseen kuvasivat pääasiassa myönteisiä kokemuksia. Kymmenessä vastauksessa suhtauduttiin kuitenkin kielteisesti tai varauksella yliopistopedagogisiin opintoihin. Suhtautuminen vaihteli pettymyksestä suoranaiseen halveksuntaan. Osa koki, että heidän oli ollut pakko suorittaa opinnot eikä se luonnollisesti ollut lisännyt opintojen arvostamista.

” - Yliopistopedagogiikan kurssit ovat olleet yleistä pedagogista hyminää, ei teoriaa eikä käytäntöä.” (yliopistonlehtori, humanistinen)

”Lähinnä koska hallinnon pöhlöt vaativat niitä suoritettaviksi. Oikeasti noissa opinnoissa leikitään.” (tutkija, lääketiede)

”niistä on kai jotain iloa työnhaussa? emmä tiä mitä iloa niistä on. ihan silkkaa paskaa alusta loppuun ne kurssit mitä oon käyny 10op.” (nuori tutkija, humanistinen)

Edellä kuvattujen kolmen päämerkityksen lisäksi vastaajat toivat esiin myös muita syitä suorittaa pedagogisia opintoja. Opintojen suorittamisessa vertaistuki (n=16) koettiin tärkeäksi. Moni kertoi, että muiden opettajien opetustapoihin tutustuminen toi uusia ideoita ja laajensi käsitystä opetuksesta. Lisäksi se toi yhteenkuuluvuuden tunnetta.

” - - Toisien alojen opetustapoihin tutustuminen oli silmiä avaavaa.” (professori, luonnontieteet)

” Verkostoituminen muiden opettajien kanssa tärkeintä - toisilta oppiminen - tulee esille myös epäonnistuneet kokeilut!” (muu nimike, tekninen ala)

Muutamassa vastauksessa tuotiin myös esiin ongelma siitä, että pedagogisiin opintoihin olisi halunnut, mutta ei ole niihin päässyt tai pääseminen niihin on haastavaa.

”On haaveissa mutta en ole suorittamassa, koska aika ei enää riitä, mutta uskoisin opintojen täydentävän/vahvistavan omaa osaamistani (ja tietämystäni opettamisesta). Koen jotenkin olevani vajavainen ilman ao. opintoja.” (yliopisto-opettaja, luonnontieteet)

” - - En ole suorittanut yliopistopedagogisia opintoja, koska niihin on aina valittu rajoitettu määrä henkilöitä ja valitut ovat yleensä lähes poikkeuksetta olleet yliopistojen vakituista henkilökuntaa. - - ” (yliopistonlehtori, humanistinen)

“ - - minulla ei ole ollut oikeutta (=aikaa työsuunnitelmassa) formaaliin ammatitaidon kehittämiseen (kurseihin ja seminaareihin) koko nykyisissä opetustehävissä ollessani eli kahdeksaan vuoteen.” (professori, humanistinen)

Vastaukset kertovat ilmiöstä, jossa osalle yliopistopedagogiset opinnot näyttäytyvät pakollisena ylimääräisenä vaivana tai uraa nostavana sulkana hatussa, mutta toisille kyseessä on tavoittamattomissa oleva asia. Viimeksi mainituille pedagoginen koultus ja oikeus niiden suorittamiseen näyttäytyy etuna, joka kasautuu jo valmiiksi hyvässä asemassa oleville. Tätä asiaa sivuttiin myös kyselylomakkeen lopun avovastauksissa, joissa mainittiin yliopistossa opettavien sisäinen hierarkia ja erilaiset asemat.

”Yliopistossa on aika iso hierarkiakuilu varsinaisen opetushenkilöstön ja tutkimushenkilöstön välillä. Tutkijana saan jatkuvasti kokea olevani joku sivuhenkilö, kun yliopistonlehtorit ja proffat hoitavat "oikean" opetustyön. Minun kursini on jokin pikku lisä siihen kaikkeen, eikä siihen suhtauduta vakavasti. Minulla on kuitenkin vuosien kokemus opetustyöstä ja pyrin kehittymään siinä edelleen.” (tutkija, humanistinen)

Yllä esitetty sitaatti kuvaa sitä hyvin ristiriitaista tilannetta, jossa tutkimus koetaan tehtäväksi, jota arvostetaan eniten, mutta kuitenkin mahdollisuudet sen tekemiseen ovat rajalliset. Samaan aikaan vakinaisissa opetuspainotteisissa tehtävissä toimivilla on taas tietyistä näkökulmasta katsottuna jopa kadehdittavan hyvä asema yliopistossa.

Identifioituminen kyselyvastausten perusteella

Luvussa kolme määrittelin identifioitumisen niin, että henkilö samaistuu itselleen merkityksellisiin ja tärkeisiin arvoihin ja kulttuureihin (Harré 1983, 273–280; ks. myös Taylor 1989, 28–29). Identifikaatioprosessissa yksilö tekee valintoja ja samaistuu itselleen tärkeisiin ja merkityksellisiin suosituksiin ja oletuksiin (Hall 1999, 247–248; Jenkins 1996, 15–20). Tässä tutkimuksessa tarkastelin kolmesta näkökulmasta vastaajien identifioitumista. Olin kiinnostunut, mitkä tehtävät ja opetusmenetelmät ovat heille mielekkäimpiä ja mikä merkitys yliopistopedagogisilla opinnoilla on heille.

Tulosten mukaan valtaosa vastaajista identifioituu opetustyöhön, sillä nämä tehtävät olivat heille mielekkäimpiä. Toisaalta tutkimustehtäviä toivottiin keskimäärin määrällisesti enemmän kuin opetustehtäviä. Aineistosta piirtyy kuva vastaajista, joista suurin osa halusi opetus- ja tutkimustehtäviä suunnilleen yhtä paljon. Joukossa oli kuitenkin myös noin viidennes vastaajia, jotka eivät maininneet opetusta itselleen

mielekkäimpänä työtehtävänä ja heidän voidaan ajatella identifioituvan toisin. Tulkitsen niin, että tämä viidennes ei identifioitu opettajuuteen vaan rakentaa akateemista identiteettiään tutkijuuden ja muiden roolien varaan.

Opetusmenetelmiin liittyen vastaajien enemmistö vaikuttaisi identifioituvan sellaiseen opettajuuteen, jossa opetusmenetelmillä halutaan viestiä opiskelijalähtöisestä ja aktivoivasta lähestymistavasta. Perinteisiä opetusmenetelmiä halutaan yhä käyttää, mutta pääasiassa niitä käytetään tiedostaen niiden heikkoudet oppimisen kannalta. Kovinkaan moni kyselyyn vastanneista ei halunnut identifioitua massakurssin luennoitsijaksi vaan opiskelijamäärien toivottiin olevan maltillisia.

Luvussa kuusi käsitelin yliopistopedagogista yhteisöä ja sen tuottamaa käsitystä pedagogisesti pätevästä opettajasta. Pedagogisten opintojen merkityksen suhteen piirtyy kuva vastaajista, joista moni oli identifioitunut tällaiseen pedagogisesti osaavan opettajan rooliin. Suurin osa korosti, että opinnot olivat heille tärkeitä, sillä ne lisäsivät ymmärrystä oppimisesta ja kehittivät opettajuutta. Osalle pedagogisilla opinnoilla oli välineellisempi merkitys. Niiden avulla haluttiin nostaa omaa ammattitaitoa tai edetä uralla. Heille pedagogisten opintojen merkitys oli myös tärkeä, mutta tulkitsisin, että he eivät identifioituneet pedagogisesti osaavan opettajan rooliin vaan yleisempään rooliin akateemisesta työntekijästä. Joukossa oli myös muutama vastaaja, jotka eivät identifioituneet nykyisen yliopistopedagogisen yhteisön välittämään kuvaan opettajuudesta millään tavalla. Heille yliopistopedagogiset opinnot olivat pakkopullaa tai he eivät olleet niihin tyytyväisiä.

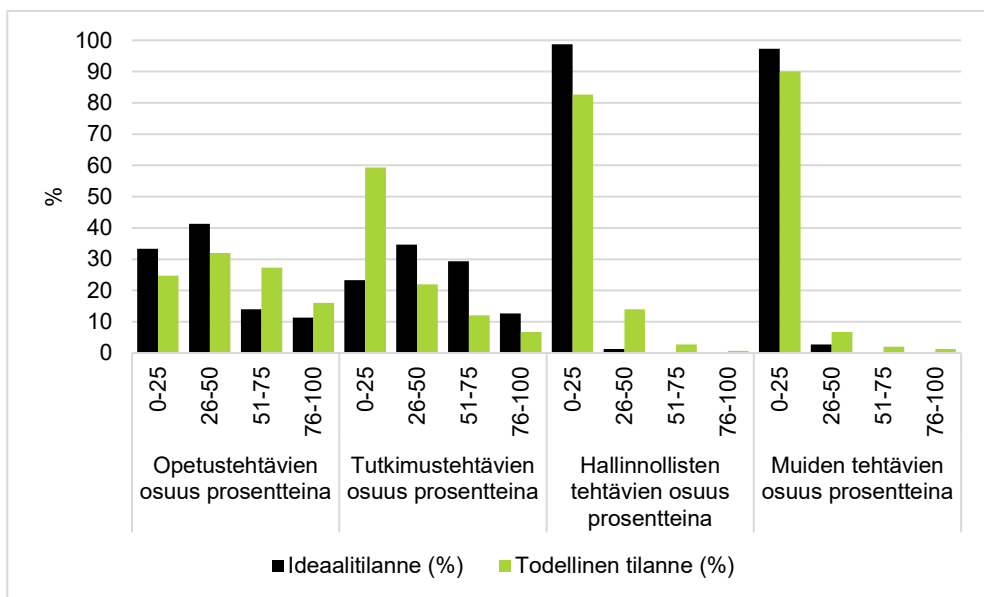
7.3 Yliopisto-opettajuuden todellistuminen

Mahdollisuudet tehdä itselle tärkeitä tehtäviä mielekkäällä tavalla

Aloitin tämän tutkimuskysymyksen analysoinnin tarkastelemalla kyselyyn vastanneiden työtehtävien jakautumista. Vastaajat saivat merkitä liukukytkimellä eri työtehtävien osuudet (0–100 %) sen mukaan, miten itse toivoisivat niiden jakautuvan (ideaalitalanne) ja miten ne todellisuudessa jakautuvat. Työtehtävät oli jaettu opetus-, tutkimus-, hallinnollisiin ja muihin tehtäviin. Tarkastelin vastauksia sekä keskimääräisten prosenttiosuuksien avulla (taulukko 19.) että asettamalla vastaukset neliporraiselle asteikolle prosenttimäärien suhteen (kuvio 5.).

Taulukko 19. Työtehtävien arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus ideaalitulanteessa ja todellisuudessa.

	Ideaalitulanne (arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus)	Todellinen tilanne (arvioitu keskimääräinen prosenttiosuus)
Opetustehtävät	40,3	48,3
Tutkimustehtävät	50,4	30,7
Hallinnolliset tehtävät	8,7	18,6
Muut tehtävät	9,3	15,6



Kuvio 5. Työtehtävien jakautuminen ideaalitulanteessa ja todellisuudessa nelipuortaisella asteikolla.

Taulukko 19. ja kuvio 5. osoittavat, että vastaajien kokemukset opetus- ja tutkimustehtävien jakautumisesta olivat keskenään päinvastaisia. Todellinen tehtävien osuus koettiin opetustehtävien osalta suuremmaksi ja tutkimustehtävien kohdalla pienemmäksi kuin olisi toivottu. Myös hallinnollisten ja muiden tehtävien määrä oli todellisuudessa suurempi kuin ideaalitulanteessa. Ero toiveiden ja todellisuuden välillä oli suurin tutkimustehtävien kohdalla. Reilusti yli puolet vastaajista koki, että tutkimustehtävien osuus työtehtävistä oli korkeintaan neljännes, vaikka vain reilu viidennes heistä olisi tällaista tilannetta toivonut.

Työtehtävät jakautuivat vastaajien kokemuksen mukaan todellisuudessa siten, että opetustehtäviä oli eniten ja tutkimustehtäviä toiseksi eniten. Jokaisella vastaajalla oli vähintään kahden prosentin verran opetustehtäviä. Sataprosenttisesti pelkkiä opetustehtäviä oli vain kahdella vastaajalla. Yhdelläkään vastaajalla ei ollut pelkästään tutkimustehtäviä ja kahdella vastaajalla niitä ei ollut ollenkaan. Muiden tehtävien ja hallinnollisten tehtävien osuudet jäivät keskimäärin alle viidennekseen. Kolme vastaajaa koki, ettei heillä ollut ollenkaan hallinnollisia tehtäviä. Enimmillään yksi vastaaja koki niitä olevan yli 80 prosenttia tehtävistä. Vain yksi vastaaja koki, ettei hänelle kuulu muita tehtäviä ollenkaan ja enimmillään yksi vastaaja koki niitä olevan yli 80 prosenttia työtehtävistä.

Seuraavaksi tarkastelin, mitä työtehtäviä vastaajien työhön oikeasti sisältyy. Tähän vastasi 127 vastaajaa. Luvussa 7.1 kuvasin, mitä tehtäviä vastaajien mielestä yliopistossa opettavan työhön tulisi sisältyä eli millaisia oletuksia heillä oli työtehtävistä. Taulukossa 20. olen verrannut vastauksia näiden kysymysten välillä.

Vastaajat toivat esiin hyvin samantyyppisiä tehtäviä molemmissa kysymyksissä. Suurimmaksi osaksi vastaajat olivat sitä mieltä, että työhön sisältyi sellaisia tehtäviä, mitä pitäisikin. Vastauksissa oli kuitenkin jonkin verran painotuseroja. Selkein ero oli siinä, että hallinnollisia tehtäviä kerrottiin olevan huomattavasti enemmän todellisuudessa kuin mitä vastaajien mielestä olisi pitänyt olla.

Vaikka vastaajat toivat näissä kahdessa kysymyksessä samantyyppisiä teemoja esille, niissä oli jonkin verran sisällöllisiä merkityseroja. Opetukseen liittyvä kehittäminen ja suunnittelu oli esimerkiksi mainittu harvemmin todellisissa tehtävissä kuin mitä oli oletettu. Opetukseen liittyvät järjestelytehtävät taas oli mainittu vain todellisten tehtävien kohdalla. Vastaajat mainitsivat tutkimukseen perustuvan opetuksen kuuluvan tehtäviinsä vain yhden kerran, mutta sen oletettiin sisältyvän tehtäviin kahdeksassa vastauksessa. Hallinnollisia tehtäviä vastaajat kuvasivat omiin tehtäviinsä sisältyen paljon enemmän ja monipuolisemmin kuin mitä he olivat työhön yleisesti kuuluvan. Erityisesti erilaisia hallinnollisia työryhmiä ei mainittu lainkaan oletuksissa. Samoin opintoneuvonta ja erilainen raportointi mainittiin joidenkin työnkuvaan kuuluvaksi, vaikkei näiden tehtävien odotettu työhön kuuluvan. Myös itsensä kehittäminen ja ajan tasalla pysyminen oli todellisina tehtävinä mainittu harvemmin kuin oletuksissa.

Lisäksi vastaajat mainitsivat heillä olevan jonkin verran sellaisia tehtäviä, joita ei ajateltu yliopistossa opettavan työhön kuuluvan ollenkaan (n=32). Nämä muut tehtävät liittyivät esimerkiksi yliopiston tietojärjestelmien tai teknisten välineiden käytön opetteluun, jota oli välillä kuvattu melko värikkäin ja negatiivissävytteisin sanankääntein.

” - Tietojärjestelmien hölmöyksien kiroilu (yhdessä kollegoiden kanssa). - - ”
(yliopistonlehtori luonnontieteet)

- ” - - "tappelua" erilaisten huonosti toimivien tietoteknisten järjestelmien kanssa
- ” (yliopistonopettaja, yhteiskuntatieteet)

Taulukko 20. Mitä yliopistossa opettavan tehtäviin tulisi sisältyä ja mitä tehtäviä sisältyy oikeasti.

Odotukset opetustehtävistä (321 mainintaa 123 vastauksessa)	Todelliset opetustehtävät (283 mainintaa 119 vastauksessa)
<ul style="list-style-type: none"> - opettaminen, opetuksen toteutus (n=92) - opiskelijoiden ohjaaminen (n=59) - opetuksen suunnittelu ja valmistelu (n=49) - opetuksen kehittäminen (n=38) - arviointi (n=22) - tutkimukseen perustuva opetus (n=8) - oppimateriaalien valmistaminen ja kehittämisen (n=7) - kontaktiopetus, lähiopetus (n=6) - opiskelijapalautteen keruu ja käsittely (n=6) - osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön (n=5) - palautteen antaminen (n=5) - luennot, luennointi (n=5) - verkko-opetus (n=5) - opiskelijoiden tukeminen ja vuorovaikutus (n=5) - pienryhmäopetus (n=4) - tehtävien tarkastaminen (n=3) - oman opetuksen arviointi (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaminen, opetuksen toteutus (n=99) - opiskelijoiden ohjaaminen (n=49) - opetuksen suunnittelu ja valmistelu (n=43) - opetuksen kehittäminen (n=24) - arviointi (n=20) - opetusjärjestelyt (n=8) - osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön (n=8) - kontaktiopetus, lähiopetus (n=6) - oppimateriaalien valmistaminen ja kehittämisen (n=5) - tuutorointi (n=5) - opiskelijoiden tukeminen ja vuorovaikutus (n=4) - opiskelijapalautteen keruu ja käsittely (n=3) - palautteen antaminen (n=3) - luennot, luennointi (n=2) - pienryhmäopetus (n=2) - tutkimukseen perustuva opetus - verkko-opetus
Odotukset tutkimustehtävistä (117 mainintaa 96 vastauksessa)	Todelliset tutkimustehtävät (93 mainintaa 80 vastauksessa)
<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=77) - julkaiseminen (n=10) - opetettavaan alaan liittyvä tutkimus (n=10) - oma tutkimus (n=7) - tutkimusrahoituksen hankinta (n=5) - tutkimukseen tutustuminen (n=2) - tutkimusryhmiin liittyvä työ ja johtaminen (n=2) - ajatustyö, ideointi (n=2) - opetuksen tutkimus - esitysten valmistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - tutkimus (n=73) - julkaiseminen (n=7) - tutkimusryhmiin liittyvä työ ja johtaminen (n=4) - oma tutkimus (n=2) - tutkimusrahoituksen hankinta (n=2) - tiedon hankinta ja ajattelu (n=2) - opetusta tukevan tutkimuksen tekeminen - tieteellinen kirjoittaminen - tutkimuksen suunnittelu

<p>Odotukset hallinnollisista tehtävistä (62 mainintaa 53 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hallinnolliset tehtävät (n=23) - opetus- ja tutkimushallinto (n=11) - oman yksikön hallintoon osallistuminen (n=7) - kokoukset (n=4) - koulutusohjelmien kehittäminen (n=3) - kehittämistyö (n=3) - täydentävän rahoituksen hakeminen (n=3) - esimiestehtävät (n=3) - hankkeiden suunnittelu (n=2) - viestintä (n=3) 	<p>Todelliset hallinnolliset tehtävät (192 mainintaa 89 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hallinnolliset tehtävät (n=40) - opetus- ja tutkimushallinto (n=24) - hallinnolliset työryhmät (n=14) - täydentävän rahoituksen hakeminen (n=14) - hallinnolliset kokoukset (n=13) - opintoneuvonta (n=11) - sähköinen ja muu raportointi (n=11) - yhteydenpito s-postilla ym. alustoilla (n=8) - esihenkilötehtävät ja johtaminen (n=8) - oman yksikön hallintoon osallistuminen (n=7) - yleinen kehittämistyö (n=5) - yleiset suunnittelutehtävät (n=5) - tilavaraukset (n=4) - taloushallinto (n=4) - opiskelijavalintoihin liittyvät tehtävät (n=3) - viestintä (n=3) - sihteerin tehtävät (n=3) - projekti- ja hanketyö (n=3) - lausuntojen kirjoittaminen (n=3) - hr-hallinto (n=3) - koordinointi (n=2) - hallinnolliset uudistukset
<p>Odotukset yhteistyöhön liittyvistä tehtävistä (33 mainintaa 18 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö kollegoiden kanssa (n=10) - kansainvälinen yhteistyö (n=7) - verkostoituminen (n=5) - yhteydenpito kollegoihin (n=4) - yhteistyömahdollisuuksien kehittäminen (n=2) - opetuksellinen yhteistyö (n=2) - yhteistyö oman yo:n ulkop. instituut. kanssa - opettajien yhteisöön kuuluminen/toimiminen - sidosryhmäyhteistyö 	<p>Todelliset yhteistyöhön liittyvät tehtävät (26 mainintaa 23 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteistyö kollegojen kanssa (n=10) - verkostoituminen (n=5) - kansainvälinen yhteistyö (n=5) - yhteistyöverkostot yliopiston ulkop. (n=4) - sidosryhmäyhteistyö (n=2)
<p>Odotukset yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen liittyvistä tehtävistä (31 mainintaa 25 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnallinen vuorovaikutus (n=15) - työelämäyhteyksien luominen (n=4) - asiantuntijateht. toimiminen yo:n ulkop. (n=2) - osallist. yhteiskunnal. keskusteluun (n=2) - oman alan/työyht. tunnetuksi tekeminen (n=3) - tutk. popularisoiminen ei-akat. yleisölle (n=3) - kouluttaminen - sosiaalisen median käyttö 	<p>Todelliset yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen liittyvät tehtävät (28 mainintaa 22 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnallinen vuorovaikutus (n=13) - asiantuntijatehtävissä toimiminen yliopiston ulkopuolella (n=8) - osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun (n=2) - tieteen yleistajuistaminen ei-akateemiselle yleisölle (n=4) - työelämäyhteydet

<p>Odotukset osaamisen kehittämiseen liittyvistä tehtävistä (26 mainintaa 18 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - itsensä kouluttaminen ja kehittäminen (n=14) - pedagoginen osaaminen (n=11) - oman osaamisen ajan tasalla pitäminen 	<p>Todelliset osaamisen kehittämiseen liittyvät tehtävät (18 mainintaa 16 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - itsensä kouluttaminen ja kehittäminen (n=10) - pedagoginen osaaminen (n=8)
<p>Odotukset ajan tasalla pysymiseen liittyvistä tehtävistä (20 mainintaa 19 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - oman tieteenalan kehitt. seuraaminen (n=16) - opetussisältöjen ajan tasalla pitäminen (n=2) - uuden tiedon hankkiminen - oman alan kv-kehityksen seuraaminen 	<p>Todelliset ajan tasalla pysymiseen liittyvät tehtävät (7 mainintaa 7 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - oman tieteenalan kehitt. seuraaminen (n=5) - opetussisältöjen ajan tasalla pitäminen - oman osaamisen ajan tasalla pitäminen
<p>Odotukset aktiivisuuteen tiedeyhteisössä liittyvistä tehtävistä (13 mainintaa 13 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - konferenssit ja muut tiedeyht. tapaht. (n=6) - tiedejulkaisujen toimituskuntatyöskentely ja vertaisarviointi (n=5) - osallistuminen oman tieteenalan kehitt. - tieteellisissä seuroissa vaikuttaminen/ toimiminen kotimaassa ja kansainvälisesti 	<p>Todelliset aktiivisuuteen tiedeyhteisössä liittyvät tehtävät (20 mainintaa 12 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiedejulkaisujen toimituskuntatyöskentely ja vertaisarviointi (n=13) - konferenssit ja muut tiedeyht. tapaht. (n=4) - tieteellisissä seuroissa vaikuttaminen/ toimiminen kotimaassa ja kansainvälisesti (2) - osallistuminen oman tieteenalan kehitt.
	<p>Todelliset muut tehtävät (32 mainintaa 29 vastauksessa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tietojärjestelmät (n=11) - muut tehtävät (n=6) - tiedonkulun selvittäminen, ohjeiden etsintä (n=2) - laboratorion yhteiset tehtävät (n=2) - muiden auttaminen ja ohjaaminen (n=2) - erilaiset järjestelytehtävät (n=5) - jatkuvat kilpailu - itsearviointi - tukitehtävät - kestävä kehitys

Vastauksista oli aistittavissa, etteivät kaikki työhön kuuluvat asiat olleet osalle vastaajista mieluisia. Osaa painoi myös kiire ja sen luoma aikapaine. Tulkitsen, että kysymys ja siihen vastaaminen toimi osalle omaan työhön liittyvien epäkohtien aiheuttamien tunteiden sanoittamisena.

”- - valtavan yksikön yhteisöllisyyteen kannustaviin tapahtumiin tarpeettomalta tuntuva puolipakollinen osallistuminen - -” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

” - - aineiston keruu kiireellä, liian vähäinen tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen, analyysit kiireellä, kirjoittaminen kiireellä, esitykset hutiloiden. Ehkä tilanne ei ole näin paha mutta sinnepäin. - - ” (yliopistonlehtori, humanistinen)

Kuitenkin oli myös vastauksia, joissa sanottiin, että omaan työhön kuului juuri niitä tehtäviä, joita he olettivatkin yliopistossa opettavan työhön kuuluvan. Tarkastelin tuloksia myös määrällisesti sen suhteen, miten hyvin oletetut ja todelliset tehtävät vastasivat toisiaan. Tulosten mukaan vain 30 prosentilla tehtävät vastasivat täysin heidän käsitystään yliopistossa opettavalle kuuluvista tehtävistä ja suurimmalla osalla (62 %) ne vastasivat osittain. Vain kahdeksalla prosentilla tehtävät eivät vastanneet ollenkaan sitä, mikä heidän käsityksensä yliopistossa opettavien tehtävistä oli.

Osa niistä vastaajista, joiden todelliset tehtävät vastasivat vain osittain heidän oletuksiaan, oli maininnut ylimääräiset tehtävät neutraaliin sävyyn. Toiset taas kokivat, että heidän todelliset tehtävänsä toteutuivat oletuksen mukaan, mutta eivät siinä määrin kuin he olisivat halunneet. Lisäksi joidenkin vastaajien mielestä heille kuului ylimääräisiä tehtäviä, joita he eivät olisi halunneet. He kirjoittivat vastauksensa yleensä hieman negatiiviseen sävyyn. Erityisesti vastaajat, joiden tehtävät eivät vastanneet ollenkaan heidän käsitystään, kirjoittivat yleensä kielteisesti muista tehtävistä, joita heidän oli tehtävä.

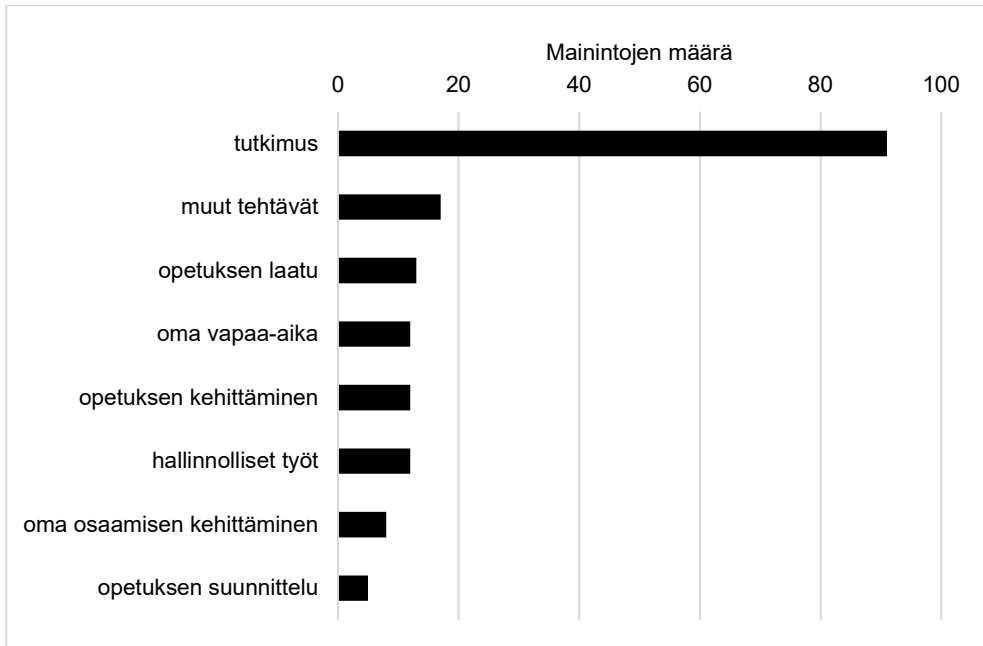
Kun vastaajilta kysyttiin, mistä tehtävistä he tyypillisesti tinkivät ensimmäiseksi aikapulassa, selvästi yleisin vastaus (66 %) oli tutkimus (kuvio 6.). Kysymykseen vastasi 137 vastaajaa. ”Muut tehtävät” kuvaa vastauksia, joissa tehtäviä ei määritelty tarkkaan. Näitä oli noin 12 prosenttia vastauksista ja ne olivat sisällöltään vaihtelevia.

”- - tehtävät, joista ei aiheudu välitöntä haittaa opiskelijoille ja heidän etenemiselleen - - ” (yliopistonopettaja, yhteiskuntatieteet)

” Sellaisten, joilla ei ole selkeää deadlinea - - ” (tutkija, luonnontieteet)

” - - omista projekteista” (professori, yhteiskuntatieteet)

Opetuksen laadun mainitsi vajaa kymmenen prosenttia vastaajista ja lähes yhtä usein mainittiin oma vapaa-aika, opetuksen kehittäminen sekä hallinnollinen työ. Oman osaamisen kehittämisen mainitsi kuusi ja opetuksen suunnittelun neljä prosenttia vastaajista.



Kuvio 6. Jos kohtaat aikapulaa, mistä työtehtävistä tyypillisesti tingit ensimmäiseksi?

Kaksi vastaajaa mainitsi, etteivät he tingi mistään tehtävistä. Monessa vastauksessa myös tuotiin esiin, että opetuksesta ja hallinnosta on vaikea tinkiä, koska ne ovat pakollisia, joten he tinkivät siitä syystä tutkimuksesta, koska sillä ei ole välttämättä selkeitä aikarajoja.

” - usein muilla tehtävillä on selkeä aikaraja, johon mennessä ne tulee hoitaa pois päiväjärjestyksestä. Tämä on huono, ei-rakentava tapa.” (tutkija, luonnontieteet)

” Työaikaa ei ole tutkimustyön tekoon, joten se on tehtävä iltaisin, viikonloppuisin ja lomilla. - -” (yliopistonlehtori, humanistinen)

” Omasta tutkimuksesta (joka siirtyy öisin tehtäväksi)” (tutkija, humanistinen)

Yliopisto-opettajien mahdollisuuksia toteuttaa opettajuuttaan tavalla, jolla he haluavat, tutkin myös kysymällä suoraan, onko heidän mahdollista tehdä itselleen tärkeitä tehtäviä työssään. Tähän kysymykseen vastasi 144 vastaajaa. Suurin osa (69 %) oli sitä mieltä, että heidän oli mahdollista tehdä itselleen tärkeitä tehtäviä työssään. Neljännes vastaajista kertoi pystyvänsä tekemään itselleen tärkeitä tehtäviä työssään osittain. Esimerkiksi opetustehtävät olivat mahdollisia, mutta tutkimustehtävät eivät.

Hyvin usein vastauksissa tuotiin esiin, että juuri tutkimukselle ei jää aikaa, koska muut tehtävät ovat pakollisia. Usein kyseessä oli aikapulasta johtuva syy, mutta toisinaan tilanne oli mutkikkaampi.

”Valtaosin. Materiaaliin ja opetuksen laatuun panostamisen katsotaan joskus tarkoittavan, että opettajalla on ylimääräistä aikaa ja tällöin ylemmässä asemassa olevilla on joskus taipumus jakaa sekalaisia tehtäviä. Olen alkanut oppia, että opetuksen laadullinen parannus pitää yrittää kätkeä muilta kuin opiskelijoilta.” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

”On ja ei. On, koska työaika on erittäin vapaata, en kuulu tutkimusryhmään eli ainoa kontakti ohjaajiin on noin kerran kuukaudessa tai harvemmin. Jos jokin muu projekti kiinnittää huomion, kukaan ei käske pois siitä ja takaisin muuhun työhön. Ja tässä tulee vastaus "ei", koska aina kuitenkin pitäisi keskittyä omaan tutkimukseen eikä missään välissä ole sopivaa hetkeä keskustella kokonaistyökuvasta, muista mahdollisuuksista. Eli valinta on joko tehdä näitä muita tehtäviä "salassa" eli ilman keskustelua ohjaajien tai pomon kanssa, tai toisaalta olettaa, että muita tehtäviä ei saa tehdä ja olla tekemättä niitä.” (nuori tutkija, humanistinen)

Kuusi prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että heillä ei ollut mahdollisuutta tehdä itselleen tärkeitä tehtäviä työssään. Usein tilanne oli se, että hallinnolliset ja opetus-tehtävät oli pakko hoitaa, jolloin tärkeäksi koetulle (usein tutkimukselle) ei jäänyt aikaa. Eräs vastasi, että oikeat välineet puuttuvat ja vaikeuttavat tehtävien tekemistä.

”Ei. Tehtäviä ei vaihdella eikä ajatella, kuka olisi mahdollisesti sopivin henkilö tiettyyn tehtävään opiskelijoitten näkökulmasta.” (yliopistonlehtori, humanistinen)

”koko ajan vähemmän, sillä muun kuin opetushenkilöstön vähentyessä heidän työnsä on siirtynyt opettajien hoidettavaksi” (yliopistonopettaja, yhteiskuntatieteellinen)

Vastaajat toivat myös kyselyn lopun palauteosiossa esiin tutkimuksen ja opetuksen ongelmallisen suhteen. Kyse ei välttämättä ollut siitä, etteikö haluaisi opettaa vaan enemmänkin siitä, että opetustyön lisäksi mukaan ei mahtunut tutkimusta ainakaan siinä laajuudessa mitä odotettiin. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys tunnistettiin, mutta sen toteuttaminen käytännössä oli haastavaa.

”Nuorilla tutkijoilla on ajatuksia ja rohkeutta opettamisesta, mutta heidän on pakko keskittyä tutkimukseen. Vaikka opettaminen on tärkeää, yliopistoissa tutkimuksen pitääkin olla aina keskeisintä. Pelkkä opettaminen tekee yliopistoista ammattikouluja. Vain vähentämällä opetukseen kuluvaan aikaan (lisäämällä opettajia tai paremminkin tarjoamalla määräaikaissuusia tai tuntiopetusta nuoremille) voidaan tilannetta parantaa.” (yliopistonlehtori, luonnontieteellinen)

”Olisi hyvä, jos kaikissa yliopistoissa alettaisiin panostaa siihen, että yliopistopettajilla ja yliopistonlehtoreilla on todellinen mahdollisuus tehdä tieteellistä tutkimusta. Opetustaakka on niin suuri, että ei pysty tutkimaan. - -” (yliopistonopettaja, yhteiskuntatieteellinen)

Väitöskirjatutkijoiden opetustehtävät herättivät myös pohdintoja joissain vastaajissa.

”On väärin vierittää välttämätöntä opetusta jatko-opiskelijoiden harteilla samalla, kun vakituisen opetushenkilökunnan määrää supistetaan. Jatko-opiskelijat eivät voi antaa korkeimpaan tieteelliseen tietoon perustuvaa opetusta, sille he vasta tekevät opinnäytetyötään tutkimuksesta.” (tutkija, humanistinen)

Kun opettajilta kysyttiin ”Onko sinun mahdollista tehdä työtäsi itsellesi mielekkäällä tavalla?” vastaukset jakautuivat samansuuntaisesti kuin kysymyksessä siitä, voiko tehdä itselleen mielekkäitä tehtäviä. Tähän kysymykseen vastasi 146 vastaajaa. Vastaajista noin 60 prosenttia koki, että tämä oli heille mahdollista ja he vastasivat tähän yleensä lyhyesti ”kyllä” tai ”on”. Noin kolmannekselle vastaajista tämä oli ainakin osittain mahdollista. Ajan riittämättömyys koettiin usein syyksi siihen, ettei tämä ollut täysin mahdollista. Myös henkilöstövaje ja tästä aiheutuvat liian suuret ryhmäkoot mainittiin mielekkyyttä vähentävänä asiana.

” Minulla on vapautta soveltaa opetuksessa haluamia opetusmenetelmiä ja tapoja. Toivoisin, että voisin tehdä opetustyötä ja erityisesti sen suunnittelua useammin ilman huonoa omaatuntoa tutkimuksen laiminlyönnistä.” (yliopistonlehtori, luonnontieteet)

” Pääosin kyllä. Tuntuu kuitenkin, että esim. työaikasunnittelu ei tue moninaisia opetustapoja, vaan työn määrän arviointi tehdään suhteessa ns. kateederiopetukseen. Monet työelämätehtävät eivät ole mielekkäitä opettaa perinteisessä luokkaopetusmallissa.” (yliopistonlehtori, humanistinen)

Myös hallinnolliset ja rakenteelliset rajoitteet mainittiin:

”On, mikäli pääsen vaikuttamaan kurssin sisältöön ja opetusmetodeihin. Koska opettajat vaihtuvat kursseilla nopeastikin, näin ei läheskään aina ole. Opinto-opas määrää paljon, eikä kursseja voi kehittää vuosittain.” (tutkija, yhteiskuntatieteet)

Esiin tuli myös maininnat siitä, että joutuu tekemään työtä huonommin kuin haluaisi, koska aikaa tai resursseja ei ole riittävästi.

”Jotakuinkin, mutta työmäärä vaikeuttaa mielekkyyden ylläpitämistä, kun joutuu tekemään asioita huonommin kuin haluaisi.” (yliopistonlehtori, humanistinen)

Vain viisi prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että heidän ei ole lainkaan mahdollista tehdä työtä itselle mielekkäällä tavalla. Ajanpuute oli useimmiten syynä. Aika ei riittänyt juuri siihen tehtävään, jota olisi halunnut tehdä tai sitä ei voinut tehdä riittävän hyvin.

”Hyvin harvoin on aikaa todella uppoutua tekemiseen, työ on hyvin sirpaleista. Normaalityöajalla ehdin tuskin koskaan oikein kunnolla uppoutua tutkimukseen.” (tutkija, luonnontieteellinen)

”Opetus on aikapulan vuoksi pinnallista. Opetettavista asioista ei ehditä keskustella ja tarkastella niitä laaja-alaisesti, koska tuntimäärät ovat niin pieniä, vähän pintaa raapaistaan monesta asiasta.” (yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteellinen)

Yhteenvedona tulkitseen, että suurin osa kykenee tekemään itselleen mielekästä työtä mielekkäällä tavalla, mutta kaikille tämä ei ole mahdollista. Mielekkäiden työtehtävien tekeminen oli mahdollista useimmille ja hieman harvemmin työtä oli myös mahdollista tehdä mielekkäällä tavalla. Kun tarkastelin ristikkäin mahdollisuutta tehdä mielekkäitä tehtäviä ja mahdollisuutta tehdä tehtäviä mielekkäällä tavalla, huomasin, että yhteensä 70 vastaajaa koki, että nämä molemmat toteutuivat. Tämä tarkoittaa, että vain alle puolet kaikista vastaajista koki voivansa tehdä itselleen mielekkäitä tehtäviä itselleen mielekkäällä tavalla työssään.

Työn olosuhteet

Pyysin kyselyssä vastaajia vastaamaan työn olosuhteita kartoittaviin väittämiin. Väittämät liittyivät resursseihin, opetuksen asemaan, koettuun tuen määrään ja työn jatkuvuuteen (kuvio 7.).

Noin 40 prosenttia vastaajista oli täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että heillä on riittävästi aikaa tehdä opetustyönsä kunnolla. Hieman suurempi osuus, noin 45 prosenttia kuitenkin koki, ettei heillä ollut riittävästi aikaa tehdä opetustyötään kunnolla. Lisäksi hieman vajaa puolet vastaajista oli täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että heidän työhönsä kohdistuu liikaa vaatimuksia. Vain alle kymmenen prosenttia koki, ettei työhön kohdistu lainkaan liikaa vaatimuksia. Alle puolet vastaajista oli myös sitä mieltä, että heillä oli ainakin osittain mahdollisuus vaikuttaa opetusmääräänsä ja noin viidenneksen mukaan mahdollisuuksia ei ollut lainkaan. Tulkitsen tulokset niin, että resursseja ja vaikutusmahdollisuuksia on riittävästi vain vajaalla puolella vastaajista ja heistäkin osalla vain osittain.

Myös avovastauksissa resurssien puute otettiin puheeksi. Työtä koettiin olevan liikaa tai ainakaan työn määrä ei jakautunut tarkoituksenmukaisesti.

” Nyt menee jokaiselta liikaa aikaa samojen asioiden väkertämiseen, koska ei ole kunnollista opiskelu- ja opintoinfraa vaan kaikki pikkuasiat jäävät tutkijoille. Pitäisi olla selvempi työnjako tutkijoiden ja opetussuunnittelun /ohjauksen / koordinoinnin välillä: tutkijat opettaisivat, mutta sapluunat voisivat kehittää yliopistopedan asiantuntijat. Yhdessä työyhteisössä vuosittain mietittäisiin miten toteutetaan kokonaisuutena opetusvelvoitteet” (professori, yhteiskuntatieteet)

”Suomessa oleva systeemi 1612 työtunnista pitäisi muuttaa; se ei vastaa todellisuutta ja näin teemme kaikki satoja satoja tunteja näiden tuntien lisäksi. Näitä ylimääräisiä tunteja ei huomioida mitenkään ja ne syövät viikonloput, illat, lomat. Omalla ajalla tehty tutkimus (julkaisut) kyllä tuottaa rahaa yliopistolle. Tämä on mielestäni hyvin epäeettistä.”(yliopistonlehtori, humanistinen)

Joissakin vastauksissa ilmaisut olivat hyvin suoria ja rajuja:

” - - Yleisesti ottaen, valitettavasti opettajan täytyy pystyä tuottamaan välttävä kurssi saatana-moisessa kiireessä.” (tutkija, luonnontieteet)

Kun tarkastelin sitä, tuetaanko opetustyön tekemistä, huomasin, että reilu 60 prosenttia oli vähintään osittain sitä mieltä, että opetuksen ongelmatilanteisiin saa apua. Täysin samaa mieltä tästä asiasta oli kuitenkin vain vajaa viidennes ja toisaalta täysin eri mieltä vain noin viisi prosenttia vastaajista. Hieman yli puolet vastaajista myös koki, että yksikön johtaja tukee heitä heidän opetustyössään. Täysin samaa mieltä väittämästä oli lähes 30 prosenttia ja täysin eri mieltä vain vajaa 10 prosenttia vastaajista.

Opetustyön arvostusta mittaaviin väittämiin annetut vastaukset osoittivat, että opetustyön arvostukseen suhtauduttiin varauksella. Hieman yli puolet vastaajista oli

vähintään osittain sitä mieltä, että opetusta arvostetaan heidän omassa yksikössään. Täysin samaa mieltä väittämästä oli kuitenkin vain vajaa neljännes. Yliopistotasolla opetusta koettiin kuitenkin arvostettavan vähemmän kuin yksikkötasolla. Reilusti yli puolet vastaajista koki vähintään osittain, että opetusta ei yleisesti arvosteta yliopistossa. Täysin eri mieltä väittämästä oli vain vajaa kymmenen prosenttia ja osittain eri mieltä noin viidennes. Kun vastaajia pyydettiin arvioimaan väittämää siitä, arvostetaanko opetusta ja tutkimusta heidän yksikössään yhtä paljon, olivat vastaajat huomattavasti varautuneempia. Alle viidennes vastaajista oli edes osittain samaa mieltä väittämän kanssa. Valtaosa oli osittain eri mieltä (noin 35 %) ja noin viidennes täysin eri mieltä väittämästä. Aikaisemman tutkimuksen ja avovastausten perusteella voidaan tulkita, että nimenomaan opetusta koettiin arvostettavan vähemmän kuin tutkimusta. Väittämän muoto ei kuitenkaan anna täyttä varmuutta siitä, millä tavalla vastaajat ovat sitä arvioineet.

Myös useassa avovastauksessa kommentoitiin, että opetusta ei koeta arvostettavan:

”Se, että opetustyötä ei arvosteta käy ilmi siinä, että työsuunnitelmaan ei saa laittaa todellisia sen vaatimia tuntimääriä. - -” (yliopistonlehtori, humanistinen)

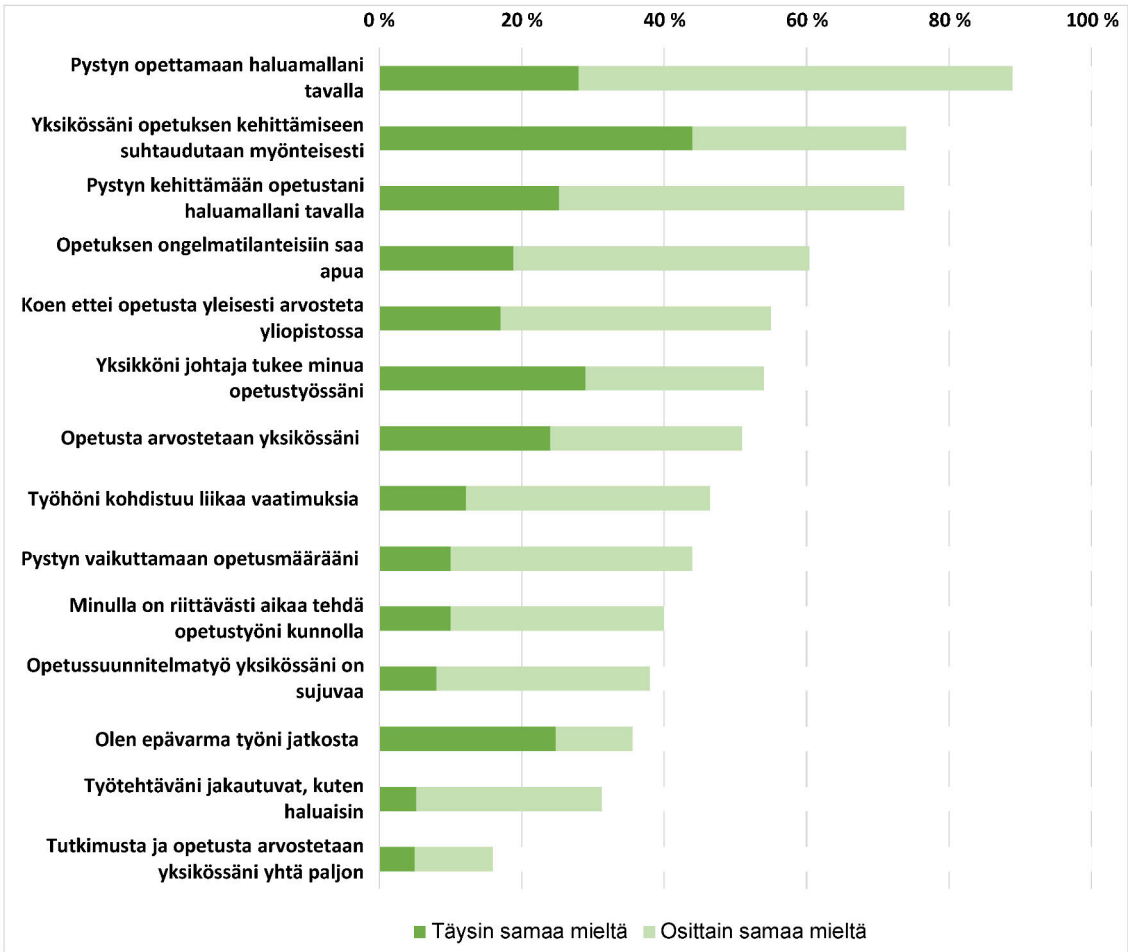
” Koen, että se, mitä opetuksen arvostuksesta työpaikallani (etenkin ulospäin) viestitään, ja se, millä resursseilla opetusta käytännössä tehdään, ovat vahvassa ristiriidassa. - - Arvostusta saavat ne, jotka jaksavat yötä myöten tunteja laske-matta raataa uusien opetusmenetelmien kehittämisessä. - - ” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

”Raha ratkaisee ja jos opetuksen arvostus oli ongelmallista jo omana aikanaani 90-luvulla, kehitys on ollut hyvin selvästi huonompaan suuntaan. - - ” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

Avovastauksissa vastaajat toivat esiin myös uramalleihin ja meritoitumiseen liittyviä mietteitä, joissa mainittiin muun muassa opetusansioilla etenemisen haasteet.

”Meritoituminen/tenure-malli pitäisi saada myös opetuspuolelle” (kliininen opettaja, lääketiede)

”Vaatimustaso ja opiskelijapalautteiden painoarvo on vuosien mittaan noussut, mutta laadukas opetus ei edelleenkään ole ratkaiseva uralla etenemisessä. - - ” (professori, yhteiskuntatieteet)



Kuvio 7. Työn olosuhteita kuvaavien väittämien jakaumat täysin ja osittain samaa mieltä -osuuk-sien suhteen¹².

Valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että heidän yksikössään opetuksen kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti. Vain noin 15 prosenttia oli osittain tai täysin eri mieltä väittämästä. Opetussuunnitelmatyön ei kuitenkaan koettu yksiköissä sujuvan aivan yhtä hyvin. Alle kymmenen prosenttia oli täysin samaa mieltä väittämästä ja täysin eri mieltä noin 15 prosenttia vastaajista. Avovastauksissa vastaajat kertoivat, että opetustyö yliopistossa on toisinaan yksinäistä eikä monella ole siihen kiinnostusta. Tämä näyttöytyi osittain juuri yksikkötason ongelmana, kun kokemus oli se, ettei opetustyön organisointi omassa yksikössä ollut kovin onnistunutta.

¹² Kaikkien vastausvaihtoehtojen suorat jakaumat on esitetty liitteessä 4.

”Opetus on yksinäistä puuhaa. Opetuskokouksia, joissa voisi pohtia opetuksen kehittämistä, ei ole. Kovin monella ei myöskään ole kiinnostusta.” (yliopiston-opettaja, luonnontieteet)

” - - Lisäksi omasta opetuksesta ja sen kehittamisestä on todella vaikea saada henkilökohtaista palautetta, joten koen usein olevani aika yksin omien kurssieni kanssa. - - ” (yliopistonopettaja, luonnontieteet)

”Olisi tärkeää yksiköissä keskustella henkilökunnan kesken tulevasta opetuksesta eikä toimia niin, että vain kukin ilmoittaa, minkä erikoiskurssin pitää ja sillä selvä. - - ” (nuori tutkija, humanistinen)

Opetustyön autonomisuutta kuvaavien väittämien vastaukset kertoivat, että valtaosa vastaajista pystyi opettamaan haluamallaan tavalla ainakin osittain. Hieman alle 30 prosenttia oli täysin samaa mieltä väittämästä. Osittain tai täysin eri mieltä väittämästä oli vain vajaa kymmenen prosenttia. Hyvin suuri osa vastaajista myös koki, että he pystyivät kehittämään opetustaan haluamallaan tavalla ainakin osittain. Tähän kysymykseen suhtauduttiin kuitenkin hieman varautuneemmin, koska erimielisiä ja epävarmoja oli hieman enemmän. On myös kiinnostavaa, että valtaosa vastaajista koki tämän olevan mahdollista vai osittain. Täysin samaa mieltä olevien määrät jäivät kummankin väittämän osalta alle 30 prosenttiin. Vain noin 5 prosenttia vastaajista koki, että heidän työtehtävänsä jakautuivat täysin siten, kuin he halusivat. Osittain samaa mieltä väittämästä oli noin neljännes vastaajista, mutta osittain eri mieltä yli 40 prosenttia ja täysin eri mieltäkin lähes 15 prosenttia vastaajista.

Noin hieman reilu puolet vastaajista oli joko täysin eri tai osittain eri mieltä siitä, että he olisivat epävarmoja työnsä jatkosta. Noin neljännes vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että heidän työnsä jatko oli epävarmaa. Tämä on ymmärrettävä tulos, sillä valtaosa vastaajista työskenteli vakituisissa työsuhteissa.

Väittämiin annetut vastaukset heijastelevat aikaisempien tutkimusten tuloksia ja vahvistavat avovastauksista tehtyjä tulkintoja. On myös hyvä huomata, että vaikka työolosuhteissa on seikkoja, jotka eivät toteudu parhaalla mahdollisella tavalla, osoittivat vastaukset, että osa vastaajista oli hyvin tyytyväisiä olosuhteisiinsa. Myös avovastauksissa tuotiin esiin positiivisia huomioita.

”- - On kuitenkin hienoa, että saa pitää kursseja haluamastaan aiheesta. - - ” (nuori tutkija, humanistinen)

”Ihan paras duuni ikinä! Tosi kiitollinen tästä hienosta työpaikasta ja upeista opiskelijoista! En ikinä vaihtais muualle.” (lehtori, yhteiskuntatieteet)

Hyvät työskentelyolosuhteet eivät kuitenkaan aina takaa mielekästä työtä ja työ voidaan silti kokea mielekkääksi, vaikka olosuhteissa olisikin ongelmia (Michaelsson ym. 2014).

Myönteisimmin aikaresursseja, opetuksen arvostusta ja opetusmyönteisyyttä kuvaavista väittämistä suhtauduttiin mahdollisuuksiin opettaa haluamallaan tavalla. Yksiköissä vaikutettaisiin suhtautuvan melko myönteisesti opetukseen, sillä lähes puolet oli tästä täysin samaa mieltä. Negatiivisimmin suhtauduttiin opetuksen arvostukseen liittyviin väittämiin. Opetusmyönteisyys koettiin positiivisimmin, opetuksen arvostus ja aikaresurssit negatiivisimmin.

Yliopisto-opettajuuden todellistuminen

Määrittelin luvussa kolme yliopisto-opettajuuden todellistumisen toiminnaksi, jota yksilöt todella tekevät työssään (Evans 2014). Lähestyin käsitettä siitä näkökulmasta, minkälaista opettajuutta kyselyyn vastanneiden on mahdollista toteuttaa ja minkälaisissa olosuhteissa. Vertailin vastaajien työtehtäviin liittyviä ideaaleja ja odotuksia todelliseen tehtävien määrään, sisältöön ja jakautumiseen. Tarkastelin lisäksi, miten aiemmissa tutkimuksissa esiin nostetut haasteet ja jännitteet työolosuhteissa näkyvät vastauksissa. Ajattelen yksilöiden identifioituvan sellaisiin odotuksiin, jotka ovat heille merkityksellisiä, mutta myös vallitsevien olosuhteiden vaikuttavan siihen, millaisia rooleja ja niihin kytkeytyviä positioita on tarjolla. Toisaalta, vaikka yksilö olisikin identifioitunut tietynlaiseen opettajuuteen, ei sen toteuttaminen välttämättä ole mahdollista.

Analysoimieni kyselyvastausten perusteella etenkin työtehtävien jakautumisessa ja määrässä oli ristiriitaisuutta omien toiveiden ja todellisuuden välillä. Eniten se näkyi tutkimustehtävien kohdalla, joita koettiin olevan liian vähän suhteessa muihin tehtäviin. Vastaukset kertoivat myös laajemmin tutkimustyön tekemisen mahdollisuuksista yliopistossa. Moni vastaaja osoitti arvostavansa tutkimustyötä, mutta todellisuudessa se jäi usein muiden tehtävien jalkoihin. Muut tehtävät, kuten opetus ja hallinnolliset tehtävät koettiin pakollisina, joka toi niihin negatiivisen sävyn.

Vastaajista suurin osa pystyi tekemään juuri niitä tehtäviä, jotka itse kokivat tärkeimmiksi. Etenkin ne vastaajat, joille tutkimus oli tärkein tehtävä, kertoivat kuitenkin, että ajanpuute usein esti näiden tehtävien tekemisen. Vastaukset piirtävät näin kuvan tutkimustyön ristiriitaisesta asemasta. Ajankäytön kannalta siitä joudutaan jatkuvasti luopumaan, mutta toisaalta sitä koetaan arvostettavan rekrytoinneissa ja urakehityksessä, kuten vastaajat avovastauksissaan kuvasivat.

Jos tehtävien määrällisen jakautumisen tarkasteltu toi esiin jännitteitä toiveiden ja todellisuuden välillä, tehtävien sisällöllinen tarkastelu osoitti puolestaan laadullisia painotuseroja. Useimmiten vastaajat odottivat yliopistossa opettavan työhön kuuluvan samoja asioita, joita heidän työhönsä todellisuudessakin sisältyi. Tehtävien

sisällölliset painotukset kuitenkin toivat esiin jännitteitä. Erityisesti hallinnollisen työn kohdalla tämä näkyi selvästi. Vaikka yllättävän moni oli sitä mieltä, että hallinnollinen työ kuuluu yliopistossa opettavan työhön, oli sitä kuitenkin todellisuudessa enemmän kuin toivottiin. Omaan työhön kuuluvat hallinnolliset tehtävät kuvattiin myös osittain eri tavoin kuin ne hallinnolliset tehtävät, joita työhön odotettiin kuuluvan. Kun odotuksissa korostui opetukseen ja tutkimukseen liittyvät hallinnolliset tehtävät ja oman yksikön hallintotyö, näyttäytyi todellisuus vastausten valossa paljon monimuotoisemmalta. Työhön kerrottiin kuuluvan monipuolisesti erilaisia hallinnollisia tehtäviä taloushallinnosta, raportointiin ja erilaisiin hallinnollisiin työryhmiin.

Yli puolella vastaajista oli ongelmia joko työtehtävien sisällön tai niiden toteutustavan mielekkyydessä. Tällaiset jännitteet ovat työssä kuin työssä melko luonnollisia, mutta niiden havaitseminen voi kertoa haastavista olosuhteista. Kysymykset työn olosuhteista osoittivat jännitteitä selittäviä haasteita. Ensinnäkin enemmistö vastaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi aikaa tehdä opetustyötään kunnolla. Toiseksi vain puolella vastaajista oli resursseja ja vaikutusmahdollisuuksia mielestään riittävästi ja heistäkin osalla vain osittain. Opetustyöhön enemmistö vastaajista kuitenkin koki saavansa tukea omassa yksikössään. Sen sijaan opetustyön arvostukseen suhtauduttiin varauksellisesti, vaikka se yksikkötasolla koettiin suuremmaksi kuin yliopistotasolla. Myös opetuksen kehittämiseen suhtauduttiin vastaajien mielestä yksiköissä pääosin myönteisesti, vaikka avovastauksissa tuotiin esiin joitakin ongelmia erityisesti liittyen resurssien jakoon ja opetustyön yleiseen organisointiin. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelyn ei koettu sujuvan yksiköissä täysin varauksettomasti. Haluamallaan tavalla pystyi opettamaan ja kehittämään opetusta kuitenkin suurin osa vastaajista. Työtehtävien jakautuminen toteutui vastaajien toiveiden mukaan täysin vain hyvin harvoilla. Vastaukset kertoivat negatiivisten huomioiden lisäksi myös positiivisesta suhtautumisesta ja kiitollisuudesta omaa työtä kohtaan.

8 Tutkimuksen yhteenveto ja pohdinta

Tässä väitöskirjatutkimuksessa olen tutkinut suomalaista yliopisto-opettajuutta tarkastelemalla sitä korkeakoulupoliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa opettavien näkökulmista. Ensimmäisenä tutkimustavoitteena oli selvittää, *millaisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia 2010-luvulla on ilmennyt*. Toisen tutkimustavoitteen mukaan olin kiinnostunut siitä, *miten yliopisto-opettajuuteen kohdistetut odotukset suhteutuvat niin toisiinsa kuin yliopistossa opettavien identifioimaan ja todellistuneeseen opettajuuteen*. Määrittelin yliopisto-opettajuutta tässä tutkimuksessa ulkoisten ja sisäisten opettajuuteen kohdistuvien odotusten avulla. Näistä odotuksista on johdettavissa opettajuuden rooleja. Yliopistossa opettavat identifioituvat näihin rooleihin sen mukaan, minkä he kokevat itselleen merkitykselliseksi. Opettajuus todellistuu käytännön työssä mahdollisuuksien ja olosuhteiden luomissa puitteissa.

Tässä luvussa käsittelen ensin tutkimuksen tuloksia tutkimustavoitteiden suhteen (luvut 8.1–8.3), sen jälkeen reflektoin tutkimusprosessia (8.4) ja lopuksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita (8.5).

8.1 Yliopisto-opettajuuteen kohdistuvien odotusten suhteutuminen toisiinsa

Tutkin yliopisto-opettajuuteen kohdistuvia odotuksia kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäisenä kysymyksenä oli, miten yliopisto-opettajuutta kuvataan korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa 2010-luvulla ja millaisia rooliodotuksia niistä on tulkittavissa. Tarkastelin tätä tutkimuskysymystä korkeakoulupoliittisten dokumenttien avulla. Analyysin tuloksena muodostin kuusi opettajuuden roolia, jotka koostuivat yliopistossa opettavien tehtäviin, opetuksen tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin liittyvistä odotuksista.

Toisena kysymyksenä oli, miten yliopisto-opettajuutta kuvataan yliopistopedagogisissa oppaissa 2010-luvulla ja millaisia rooliodotuksia niistä on tulkittavissa. Kysymystä tarkastelin analysoimalla yliopistopedagogisia oppaita ja muodostamalla

neljä opettajuuden roolia, jotka kuvasivat opettajan pedagogiseen kehittymiseen liittyviä odotuksia.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli, miten kyselyvastaajat kuvaavat yliopisto-opettajuutta ja millaisia rooliodotuksia siitä on tulkittavissa. Tätä kysymystä varten analysoin kyselyaineistoa. Muodostin seitsemän erilaista opettajuuden roolia, jotka johdin vastaajien esittämistä tehtäviin ja opetuksen tavoitteisiin liittyvistä odotuksista.

Taulukossa 21. olen kuvannut eri aineistoista muodostuvat roolit ja niiden väliset yhteydet. *Työelämäorientoituneen opettajan roolin* mukaan opettajalla tulisi olla sekä tietoa että kokemusta yliopiston ulkopuolisista työmarkkinoista. Opettajan tulisi voida välittää opiskelijoille myös yrittäjäyystaitoja. Roolin voi tulkita olevan ristiriidassa perinteisen akateemisen ja tutkimusintensiivisen opettajuuden kanssa. Tämän ristiriitaisuuden ajattelen kertovan siitä, miten korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa luodaan uudenlaista, yliopiston ulkopuolelle levittyvää ajatusta yliopisto-opettajuudesta. Työelämätaitojen korostaminen painottui eniten dokumenttiaineistossa, mutta samoista teemoista oli joitakin viitteitä myös pedagogisissa oppaissa ja kyselyvastauksissa.

Taulukko 21. Aineistojen perusteella muodostetut opettajuuden roolit ja niiden yhteydet.

Korkeakoulupoliittiset dokumentit	Yliopisto-pedagogiset op- paat	Kyselyn vastaukset
Työelämäorientoitunut opettaja	Taitava opettaja	Asiantuntijan mallia välittävä opettaja Yhteistyötä tekevä opettaja
Kansainväliseen yhteistyöhön suuntautunut opettaja		Yhteistyötä tekevä opettaja
Aktiivisena yhteistyökumppanina toimiva opettaja		Yhteistyötä tekevä opettaja
Joustava ja ymmärtävä opettaja	Taitava opettaja	Sosiaalisesti taitava opettaja
Joustava ja ymmärtävä opettaja	Taitava opettaja	Sosiaalisesti taitava opettaja
Opetusta ja opetustaitojaan kehittävä opettaja	Itsenäinen opettaja Taitava opettaja	Kehittävä opettaja
Digitaalisesti valveutunut ja aktiivinen opettaja		Kehittävä opettaja
	Tietävä opettaja	Tutkiva opettaja
	Eettinen opettaja	
		Velvollisuudet hoitava opettaja

Pedagogisissa oppaissa *taitavan opettajan rooliin* liitettiin asiantuntijan mallin välittäminen. Tämä voidaan tulkita myös työelämälähtöisyytenä. Asiantuntijuus on kuitenkin erilaista eri aloilla. Toisilla aloilla yliopistossa opettavan yliopiston ulkopuolisen työelämän tuntemus ja jopa kokemus on oleellisempaa kuin toisilla aloilla. Esimerkiksi opettajankoulutus ja varhaiskasvatus ovat sellaisia yliopistollisia aloja, joissa liikkuminen yliopiston ulkopuolisen työn ja yliopistotyön välillä on asiantuntijan mallin välittämisen kannalta oleellista. Kaikilla aloilla liikkuminen yliopiston ja muiden sektorien välillä ei ole näin luontevaa. Joillakin aloilla myös opiskelijoiden ryhtyminen yrittäjiksi valmistumisen jälkeen on yleisempää ja henkilöstön yrittäjyysvalmiudet paremmat kuin toisilla (kts. esim. Suomalainen & Laalo 2015).

Kyselyvastauksissa *asiantuntijan mallia välittävän ja yhteistyötä tekevän opettajan roolit* ristesivät myös jonkin verran edellä mainittujen roolien kanssa. Ensin mainittuun liittyy oman toiminnan arviointi ja reflektointi sekä käytännön taidot ja opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen. Jälkimmäiseen taas liittyy yliopiston ulkopuolisten tahojen kanssa yhteistyössä toimiminen, jossa yksittäiset vastaajat toivat esiin myös työelämäyhteyksien luomisen.

Dokumenttiaineiston pohjalta johdettuun *kansainväliseen yhteistyöhön suuntautuneen opettajan rooliin* liittyy odotus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää opiskelijoille aidosti kansainvälisen toiminnan malli. Rooli edellyttää opettajalta myös kykyä antaa vieraskielistä opetusta ja tehdä kansainvälistä opetusyhteistyötä. Tutkimuksen kansainvälistyminen on ollut jo pidempään tavoitteena ja osa tieteellistä toimintaa. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa kansainvälisyys on keskeinen tavoite ja halutaan liittää myös opettajuuteen. Opetukseen liittyvä kansainvälistyminen on 2010-luvulla hiljalleen arkipäiväistynyt muun muassa englanninkielisten maisteriohjelmien määrän kasvaessa. Opettajilta tämä edellyttää sopeutumista uudennlaisiin käytäntöihin.

Pedagogisissa oppaissa kansainvälinen yhteistyö ei noussut korostetusti esille. Myöskään kyselyvastaajat eivät tuoneet kovin painokkaasti esille odotuksia kansainvälisestä yhteistyöstä, mutta *yhteistyötä tekevän opettajan rooliin* sisältyi jonkin verran näitä mainintoja.

Aktiivisena yhteistyökumppanina toimivan opettajan rooli muodostui dokumenttiaineiston analyysistä. Rooli kuvaa eri tasoilla tapahtuvan yhteistyön odotuksia. Yhteistyötä odotetaan niin yliopistojen ja tieteenalan tasolla kuin laajemminkin yhteiskunnassa. Dokumentteissa oli myös mainintoja muun muassa tiedekasvatuksesta lapsille, joka linkittää yliopisto-opettajuuden tavallisten kansalaisten elämään. Myös kyselyvastauksissa vastaajat puhuivat yhteistyön tekemisestä, mutta pedagogisissa oppaissa tällainen rooli ei korostunut.

Dokumenttiaineistosta johdetussa *joustavan ja ymmärtävän opettajan roolissa* tehokkuuden ja tasa-arvon tavoitteet yhdistyvät. Joustavasti hyödynnettävien menetelmien ajatellaan nopeuttavan opintoja ja mahdollistavan opiskelun yhä moninai-

semille opiskelijaryhmille. Dokumenteissa tavoitteet linkittyvät oppimisen ja opiskelutaitojen tukemiseen, mikä korostaa opettajan pedagogisten taitojen merkitystä. Yhtymäkohtia näihin odotuksiin löytyy kyselyvastausten pohjalta muodostetusta *soσιαalisesti taitavan opettajan roolista*, jossa keskiössä on oppimisen tukeminen hyvien vuorovaikutustaitojen ja kommunikation avulla. Pedagogisten oppaiden analyysin pohjalta muodostamani *taitavan opettajan rooli* kuvaa opettajaa, joka osaa valita oikeat menetelmät ja *tietävän opettajan rooli* opettajaa, jolla on tietoa oppimisen prosesseista ja oppimiseen vaikuttavista asioista, kuten motivaatiosta.

Opetusta ja itseään kehittävän opettajan roolissa painottuu ajatus, että opettaja on aktiivinen toimija, joka voi vaikuttaa omaan opetukseensa ja taitoihinsa. Tavoitteena voidaan nähdä pedagogisesti taitava opettaja. Myös pedagogisissa oppaissa korostuu opettajan jatkuvasti kehittyvä prosessi kohti itsereflektiota ja sen tiedostamista, tukeeko opettaja opiskelijaa ajattelemaan itse. Erityisesti *itsenäisen opettajan ja taitavan opettajan rooli* tuo esiin näitä odotuksia. Itsenäinen opettaja muodostaa omat käsityksensä ja suhtautuu kriittisesti ja reflektoiden omaan toimintaansa, mikä luo pohjan kehittämislle ja kehittymislle. Kyselyvastaajien vastausten pohjalta muodostui *kehittävän opettajan rooli*. Se kuvaa aktiivista toimintaa, jossa kehittäminen, oma osaaminen ja opetuksen laatu ovat keskiössä.

Digitaalisesti valveutuneen ja aktiivisen opettajan roolin mukaan opettajan odotetaan hyödyntävän tieto- ja viestintäteknikkaa, digitaalisia välineitä ja osaavan myös arvioida digitaalisuuteen ja tekoälyyn liittyviä riskejä ja mahdollisuuksia kriittisesti. Dokumenttiaineistossa digitaaliset ratkaisut ja taidot kytkettiin yleisimmin joustavuuden ja saavutettavuuden tavoitteisiin, jolloin niiden odotetaan ratkovan pitkittyneisiin opintoihin ja opetuksen yhdenvertaisuuteen liittyviä haasteita muun muassa erimuotoisten opetusmateriaalien ja -menetelmien avulla. Pedagogisissa oppaissa oli joitain mainintoja tieto- ja viestintäteknikasta, mutta nämä jäivät vähäisiksi. Kyselyvastaajatkaan eivät tuoneet esiin odotuksia, joissa opettajan olisi odotettu olevan erityisen etevä digitaalisten välineiden käyttäjä. Tällaisia odotuksia tuotiin esiin vain yksittäisissä vastauksissa. 2010-luvun jälkeen opetuksen digitalisoituminen kaikilla koulutuksen alueilla on kuitenkin kiihtynyt. Koronapandemian myötä oli pakko sopeutua etäopetukseen ja myös uudenlaisia digitaalisia ratkaisuja alettiin kehittää.

Pedagogisten oppaiden analyysistä muodostetulla *tietävän opettajan roolilla* on yhteys myös kyselyvastauksista johdettuun *tutkivan opettajan rooliin*. Tietävä opettaja kuvaa yliopistopedagogisissa oppaissa opettajaa, joka tietää oppimisprosesseista ja muista oppimiseen liittyvistä teorioista ja hyödyntää niitä. Tärkeää on myös itsereflektio ja oman toiminnan arviointi. Tutkivan opettajan roolille keskeistä on tutkimustaitojen välittäminen. Yhteistä näille rooleille on tutkimusperustaisuus. Dokumenttiaineistossa opetuksen tutkimusperustaisuus mainittiin, mutta se ei ollut tulkin-tani mukaan erityisesti painottuva opettajuuteen kohdistuva odotus.

Taulukon 21. viimeisillä kolmella rivillä on kuvattu roolit, jotka eivät olleet kuin löyhästi yhteydessä muihin rooleihin. *Eettinen opettaja* on rooli, joka korostui vain pedagogisissa oppaissa. Siinä opettajalta odotetaan eettistä toimintaa ja ajattelua. Kyselyvastauksissa eettisyys mainittiin kuitenkin joitain kertoja erityisesti asiantuntijuuteen ja tutkimusperustaisuuteen liittyvänä, mutta ei noussut vastauksissa esiin erityisenä painotuksena. *Velvollisuudet hoitavan opettajan rooli* ja *rooli opettajasta tieteen edustajana* korostuivat kyselyvastauksissa. Ensin mainittu rooli kuvaa sitä, miten opetustehtävät nähdään ensisijaisesti velvollisuuksina eikä niihin odoteta käytettävän enempää aikaa kuin on pakko. Jälkimmäinen rooli kuvaa opettajaa ensisijaisesti tieteen edustajana, joka edistää tieteellistä ja akateemista ajattelua ja kriittistä suhtautumista tietoon. Muita tehtäviä pyritään työssä rajaamaan oman työn ulkopuolelle ja liittämään ne omaan akateemisuutta tukevaan kuvaan opettajuudesta. Esimerkiksi hallinnollista työtä halutaan rajata ja säilyttää autonomisuus sen suhteen, mitkä tehtävät itselle kuuluvat ja mitkä eivät. Tieteen edustajana nähty opettaja pysyy ajan tasalla oman alansa kehityksestä ja on aktiivisesti mukana oman tiedeyhteisönsä tapahtumissa ja tehtävissä sekä osallistujana että järjestäjänä.

Erilaisissa aineistoissa korostuvat rooliodotukset ovat osittain päällekkäisiä eli niistä löytyy yhtäläisyyksiä. Työelämä- ja asiantuntijuustaitojen välittäminen on yksi teema, joka toistuu kaikissa aineistoissa, mutta painottuu eniten korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa. Yhteistyöhön ja kansainvälisyyteen liittyvät rooliodotukset painottuvat korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa, mutta myös kyselyvastaajat ovat tuoneet niitä esiin jonkin verran. Odotus opettajasta, joka on joustava, ymmärtävä ja sosiaalisesti taitava korostuu kaikissa aineistoissa, vaikka painotukset ovatkin hieman erilaisia. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa joustaviin opetusmenetelmiin liitetään myös ajatus opintojen tehostamisesta. Yliopistopedagogisissa oppaissa huomio on oppimista ymmärtävässä ja tukevassa opettajassa, ja kyselyvastaajat korostivat sosiaalisilta taidoiltaan taitavaa opettajaa oppimisen tukijana ja kannustavana toimijana. Pedagogisesti taitavan ja omaa osaamistaan ja opetustaan kehittävän opettajan rooli on yhtenäinen kaikissa aineistoissa. Digitaalisesti valveutuneen opettajan rooli korostuu selkeästi eniten korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa jääden kyselyvastauksissa vain yksittäisten mainintojen tasolle. Sekä yliopistopedagogisissa oppaissa että kyselyvastauksissa tuotiin esiin opettajan rooli tutkijana ja tutkimustietoa hallitsevana opettajana. Kyselyvastauksissa painottui lisäksi jonkin verran ajatus opettajasta opetusvelvollisuuksien hoitajana ja tieteen edustajana. Nämä rooliodotukset eivät korostuneet korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa tai yliopistopedagogisissa oppaissa.

8.2 Rooleihin identifioituminen ja opettajuuden todellistuminen

Rooleihin identifioitumista ja opettajuuden todellistumista tarkastelin kahden tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäinen kysymys oli, millaiseen opettajuuteen kyselyvastaajat identifioituvat. Tätä kysymystä varten analysoin kyselyaineiston kysymyksiä, jotka liittyivät vastaajien mielekkäimpiin työtehtäviin ja opetusmenetelmiin sekä heidän yliopistopedagogisille opinnoille antamiinsa merkityksiin.

Toinen kysymys oli, miten yliopistossa opettavat kuvaavat mahdollisuuksiaan ja olosuhteitaan itselleen mielekkään opettajuuden toteuttamiseen. Tarkastelin kysymystä kyselyvastausten avulla keskittyen siihen, miten he kokivat mahdollisuutensa tehdä itselleen mielekäästä työtä, miten heidän odotuksensa suhteutuivat todellisuuteen ja millaisiksi he kokivat työolosuhteensa.

Vastauksena ensin mainittuun kysymykseen selvitin, että vastaajat olivat suurimmaksi osaksi identifioituneita opetustehtäviin eli he mainitsivat ne itselleen merkityksellisiksi tehtäviksi useammin kuin muut tehtävät. Toiseksi suurimpaan ryhmään kuuluivat ne vastaajat, jotka mainitsivat sekä opetus- että tutkimustehtävät itselleen merkityksellisiksi tehtäviksi. Lisäksi noin viidennes vastaajista identifioitui johonkin muuhun kuin opetukseen eikä maininnut opetustehtäviä itselleen merkityksellisinä. Tehtävien ihanteellista jakautumista tarkastellessa, tutkimustehtävät kuitenkin erottuivat muista tehtävistä ja niiden osuuden toivottiin keskimäärin olevan suurempi kuin opetustehtävien. Opetusmenetelmien osalta vastaajat identifioituivat erityisesti sellaisten menetelmien kannattajiksi, joissa opetusryhmät pysyvät maltillisina ja opiskelijoiden aktivointi mahdollistuu. Yliopistopedagogisille opinnoille vastaajat antoivat kolmenlaisia merkityksiä: osaavan opettajan roolin saavuttaminen, välineellinen oman osaamisen ja aseman kohentaminen ja olematon tai negatiivinen merkitys. Vastaajien vastauksissa kaksi ensimmäistä merkitystä korostuivat eniten.

Kyselyaineiston analysointi toisen kysymyksen valossa osoitti, että työtehtävien jakautumisessa ja määrässä on ristiriitaisuutta omien toiveiden ja todellisuuden välillä. Vastausten mukaan tutkimustyö koettiin tärkeäksi, mutta sille ei ollut riittävästi aikaa. Yliopiston tasolla tutkimustyön asema koettiin vahvaksi ja vastaajien mielestä sitä pidettiin yliopistossa tärkeämpänä kuin opetustyötä. Resursseja siihen ei kuitenkaan ollut riittävästi ja yleisestikin resurssien puute tuli esiin vastauksissa. Vastaajat kuvasivat hallinnollisen työn olevan todellisuudessa laajempaa ja monimuotoisempaa kuin mitä he odottivat tai toivoivat. Vastaajista yli puolet koki myös jossain määrin ongelmia joko työtehtävien sisällön tai niiden toteutustavan mielekkyydessä. Omassa yksikössä vastaajat kokivat saavansa opetustyöhön pääosin tukea ja siihen suhtauduttiin myönteisesti, mutta myös yksiköiden sisäisiä ongelmia opetustyön organisoinnissa oli havaittavissa. Vastaajat kokivat autonomiaa opetustyössään, mutta laajemmin yksikössä ja etenkin yliopistotasolla tämä ei toteutunut yhtä hyvin.

Vastaajat toivat esiin negatiivisia huomioita työn olosuhteista, mutta myös paljon positiivista avovastauksissaan.

Taulukossa 22. olen kuvannut erilaiset aineistoista johdetut opettajuuden roolit ja miten ne suhteutuvat identifioitumiseen ja todellistumiseen.

Työelämäorientoituneen opettajan rooliin vastaajat eivät vastausten perusteella identifioituneet. Vain yksittäiset vastaajat pitivät rooliin liitettyjä odotuksia itselleen merkityksellisinä. Opetuksen työelämäyhteydet ja asiantuntijataitojen kehittäminen mainittiin yksittäisiä kertoja. Kovin vahvasti tämäntyyppinen rooli ei myöskään todellistunut vastaajien kohdalla. Vain yksittäisiä mainintoja työelämäyhteyksistä mainittiin kuuluvan todellisiin tehtäviin. *Kansainväliseen yhteistyöhön suuntautuneen ja aktiivisena yhteistyökumppanina toimivan opettajan roolien* kohdalla suhde identifioitumiseen ja todellistumiseen oli samansuuntainen. Vastaajat toivat esiin vain joitain mainintoja opetukseen liittyvästä kansainvälisestä tai yliopistosektorin ulkopuolelle suuntautuvasta yhteistyöstä, jotka he kokivat merkityksellisiksi tai toteutuivat oikeasti heidän työssään. Yliopiston ulkopuolelle sijoittuva yhteistyö mainittiin kuitenkin todellisenä tehtävänä useammin kuin itselle merkityksellisimpänä tehtävänä.

Joustavan ja ymmärtävän opettajan rooliin vastaajien voi ajatella identifioituneen jossain määrin. Roolille keskeistä on opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja joustavien suoritustapojen tarjoaminen sekä opiskelutaitojen tukeminen. Identifioituminen ilmeni joidenkin vastaajien kohdalla siinä, miten he kokivat mielekkäimpänä aktiivisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korostavat opetusmenetelmät ja toivat esiin myös samansuuntaisia odotuksia. Jossain määrin tämän roolin mukaiset odotukset myös todellistuiivat, sillä osa vastaajista kuvasi todellisiin työtehtäviinsä kuuluvan muun muassa opiskelijoiden tukemista ja neuvontaa.

Opetusta ja opetustaitojaan kehittävän opettajan rooliin on vastausten mukaan identifioitunut enemmistö vastaajista. Yliopistopedagogiset opinnot merkitsivät useimmille halua saavuttaa pedagogista osaamista ja suurimmalle osalle opetustyö oli mielekkäin tehtävä. Osa vastaajista kuvasi itselleen mielekästä opetustyötä sellaiseksi, jossa korostuu opetuksen ja pedagogisen osaamisen kehittäminen. Vastaajista vain muutamalla ei ollut lainkaan pedagogista koulutusta tai aikeita suorittaa sellaisia ja hyvin harva koki suorittamansa pedagogiset opinnot negatiivisesti. Jossain määrin tällainen kehittämisrooli myös todellistui vastaajien työssä. Opetuksen kehittämiseen oli kuitenkin todellisuudessa vähemmän aikaa kuin olisi toivottu ja osa vastaajista toi myös esiin, ettei heillä ollut mahdollisuutta suorittaa yliopistopedagogisia opintoja, vaikka olisivat halunneet.

Digitaalisesti valveutuneen ja aktiivisen opettajan rooli oli sellainen, johon vastaajat eivät vastaustensa perusteella identifioituneet. Vastaajat eivät tuoneet tämänkaltaista toimintaa esiin itselleen merkityksellisenä. Todellisiin työtehtäviin kerrottiin kuuluvan digitaalisiin oppimisympäristöihin ja muihin järjestelmiin kuuluvia

tehtäviä jonkin verran, mutta useimmiten niitä kommentoitiin kielteiseen tai neutraaliin sävyyn.

Yliopistopedagogisten oppaiden analyysistä johdetut *tietävän ja taitavan opettajan roolit* korostavat oppimisen teoreettista tietämystä ja ymmärrystä, tutkimusperustaisuutta ja oppimispsykologista lähestymistapaa oppimiseen sekä näiden tietojen soveltamista käytäntöön. Koska vastaajista valtaosalle yliopistopedagogiset opinnot merkitsivät halua kehittyä pedagogisesti taitavaksi opettajaksi, voi heidän ajatella identifioituneen tietävän ja taitavan opettajan rooleihin. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan kokeneet opetusta tai pedagogista kouluttautumista mielekkäänä tai tarpeellisenä. Yliopistopedagogisten opintojen suorittaminen ei kaikkien kohdalla ollut myöskään mahdollista, joten heille se asetti haasteen näiden roolien todellistumiselle. Myös työn olosuhteisiin liittyvät rajoitteet, kuten vähäiset aikaresurssit vaikeuttivat tämänlaisen opettajuuden toteuttamista. Osa vastaajista toi esiin, ettei ehtinyt valmistella opetusta niin hyvin kuin olisi halunnut tai voinut toteuttaa opetusta sellaisilla menetelmillä ja ryhmäkoolla kuin olisi toivonut.

Itsenäisen opettajan roolissa keskeistä on oman käsityksen muodostaminen, autonomia, vastuu ja kriittinen suhtautuminen. Nämä teemat vastaajat olivat maininneet joitakin kertoja merkityksellisinä, joten osittain tähän rooliin oli identifioitua. Työn olosuhteisiin liittyvissä vastauksissa vastaajat toivat esiin, että omassa opetustyössä oli jonkin verran enemmän autonomiaa kuin oman yksikön tai yliopiston tasolla.

Eettisen opettajan rooli kuvaa eettisen toiminnan mallintamista ja muiden kunnioittavaa kohtelua. Kyselyvastauksissa nämä teemat eivät painottuneet erityisesti. Joitakin yksittäisiä mainintoja oli asiantuntijan vastuullisen toiminnan mallintamisesta ja hyvän vuorovaikutuksen ylläpitämisestä, mutta vastaajat eivät sen enempää tuoneet niitä esiin. Sen sijaan *velvollisuudet hoitavan opettajan rooli* on sellainen, johon vastaajista osan voidaan ajatella identifioituvan. Nämä vastaajat kuvasivat opetustehtäviä hyvin lyhyesti ja identifioituivat enemmän muihin tehtäviin kuin opetukseen. Tämä rooli myös todellistui osalla vastaajista, mutta ei kaikilla, sillä osalle opetustehtävät olivat merkityksellisiä ja niitä ajateltiin laajemmin kuin vain velvollisuuksina.

Taulukko 22. Aineistoista muodostetut yliopisto-opettajuuden roolit ja niiden suhteutuminen identifioitumiseen ja todellistumiseen.

Rooliodotukset	Identifioituminen	Todellistuminen
Korkeakoulupoliittiset dokumentit		
Työelämäorientoitunut opettaja	Vain yksittäisiä mainintoja	Vain yksittäisiä mainintoja
Kansainväliseen yhteistyöhön suuntautunut opettaja	Vain yksittäisiä mainintoja	Vain yksittäisiä mainintoja
Aktiivisena yhteistyökumppanina toimiva opettaja	Vain yksittäisiä mainintoja	Yliopistosektorin ulkopuolinen yhteistyö on mainittu joitain kertoja.
Joustava ja ymmärtävä opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu osittain
Opetusta ja opetustaitojaan kehittävä opettaja	Suuri osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta ei aina siinä määrin kuin olisi toivottu
Digitaalisesti valveutunut ja aktiivinen opettaja	Ei identifioitumista	Joitakin pääasiassa kielteisiä mainintoja digitaalisista järjestelmistä
Yliopisto-pedagogiset oppaat		
Tietävä opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta ei aina siinä määrin kuin olisi toivottu
Taitava opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta ei aina siinä määrin kuin olisi toivottu
Itsenäinen opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Oman opetuksen kohdalla usein todellistuu
Eettinen opettaja	Vain yksittäisiä mainintoja	Vain yksittäisiä mainintoja
Kyselyaineisto		
Asiantuntijan mallia välittävä opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu useimmiten
Yhteistyötä tekevä opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Joidenkin kohdalla todellistuu
Sosiaalisesti taitava opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta toisinaan opetusryhmät liian suuria
Kehittävä opettaja	Suuri osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta ei aina siinä määrin kuin olisi toivottu
Tutkiva opettaja	Suuri osa vastaajista on identifioitunut	Todellistuu, mutta ei aina siinä määrin kuin olisi toivottu
Velvollisuudet hoitava opettaja	Osa vastaajista on identifioitunut	Joidenkin kohdalla todellistuu
Opettaja tieteen edustajana	Osa vastaajista on identifioitunut	Joidenkin kohdalla todellistuu

Monet vastaajat pitivät opetuksen kehittämistä ja pedagogisen osaamisensa kehittämistä itselleen merkityksellisenä asiana, joten suuri osa vastaajista oli identifioitunut *kehittävän opettajan rooliin*. Todellistumisen kannalta haasteena oli jo aiemmin esiintuotu ajallisten resurssien puute ja esteet päästä yliopistopedagogisiin opintoihin.

Sosiaalisesti taitavan opettajan rooliin tulkitsen osan vastaajista identifioituneen. Nämä vastaajat kokivat vuorovaikutuksen opiskelijoiden kanssa tärkeäksi samoin kuin sellaiset opetustavat, jotka kannustavat keskusteluun. Jossain määrin vastaajat mainitsivat, että tällaista opettajuutta on mahdollista toteuttaa, mutta toisinaan opetusryhmät koettiin liian suuriksi, mikä hankaloitti vuorovaikutuksen muodostumista.

Tutkivan opettajan rooliin moni vastaaja oli identifioitunut. Vaikka opetustehtävät koettiin merkityksellisimmiksi kaikkein useimmin, myös tutkimustehtävät mainittiin usein opetuksen rinnalla. Opetuksen ja tutkimuksen välinen yhteys koettiin myös merkitykselliseksi. Todellisuudessa tutkimukselle ei jäänyt niin paljon aikaa kuin olisi toivottu, joten tutkivan opettajan rooli todellistui useimmilla, mutta painottui toivottua enemmän opetukseen.

Yhteistyötä tekevän opettajan rooliin osa vastaajista oli identifioitunut, sillä he olivat maininneet merkityksellisinä tehtävinä yhteistyön opettamisessa ja suhteessa yliopiston sisäisiin ja ulkoisiin sidosryhmiin. Enemmän vastaukset kuitenkin painotuvat kollegoiden väliseen lähiyhteistyöhön. Todellisuudessa yhteistyö kuului vastaajien työhön useammin kuin mitä he olivat olettaneet, joten tämä rooli todellistui jonkin verran.

Asiantuntijan mallin välittäminen oli osalle vastaajista merkityksellinen tehtävä, joten he olivat identifioituneet tähän rooliin. Vastaajat mainitsivat muun muassa sen, että he opettavat opiskelijoille oman ajattelun herättelyä ja mallintavat omaa ajatteluaan. Vastaajat eivät tuoneet esiin vastauksissaan sellaisia haasteita, jotka vaikeuttaisivat tämän roolin todellistumista. Tähän rooliin identifioituneilla oli vastausten perusteella suhteellisesti autonomiaa omaa opetustaan kohtaan, ja he pystyivät vaikuttamaan omaan opetukseensa.

Opettaja tieteen edustajana on rooli, joka myös todellistui useimmilla vastaajilla jopa enemmän kuin he ehkä odottivat. Monet vastaajista myös identifioituivat tähän rooliin, sillä he korostivat akateemisen ajattelun tärkeyttä ja kriittisyyttä ajattelussa. Lisäksi he halusivat rajata hallinnollista työtä siten, että se liittyisi omaan opetukseen ja tutkimukseen eli korostaisi heidän akateemisia tehtäviään. Myös oman alan edistäminen oli joillein merkityksellistä.

Luvussa 3. esittämieni yliopisto-opettajuuden käsitteellisten ulottuvuuksien välillä on tulkintojeni pohjalta havaittavissa jännitteisyyttä. Tulosteni mukaan yksilöiden odotukset yliopisto-opettajuudesta olivat myös osin ristiriitaiset siihen nähden, millaiseen opettajuuteen he identifioituivat. Vastaajat saattoivat olla sitä mieltä, että

opettajan työhön tulisi kuulua tietyt tehtävät, vaikka heille itselleen ne eivät olleet merkityksellisiä.

Kaikkiin korkeakoulupoliittisiin tai yliopistopedagogisten oppaiden välittämiin odotuksiin ei myöskään identifioitu ja kaikki odotukset eivät toteutuneet aivan niin kuin olisi toivottu. Opetustehtävät eivät olleet kaikille mielekkäitä tehtäviä tai niitä ei välttämättä haluttu ollenkaan. Vaikka näiden henkilöiden määrä oli vähäinen, se saattaa kuitenkin selittää, miksi joissakin opiskelijatutkimuksissa opiskelijat ovat tuoneet esiin ongelmia liittyen yliopistossa opettavien opetusmotivaatioon (ks. esim. Lehto ym. 2019). Opetuksen laatuongelmat eivät kuitenkaan ole aina yksittäisen opettajan käsissä, vaikka esimerkiksi opiskelijapalautteen ottaminen huomioon yliopistojen rahoitusmalleissa sitä korostaakin. Tutkimus todentaa, että resurssit ja toisinaan myös yksiköiden opetussuunnitelmaprosesseihin ja työsuunnitelmiin liittyvät käytännöt vaikuttavat siten, ettei voi opettaa niin hyvin kuin haluaisi. Nämä asiat eivät ole pelkästään yksittäisen opettajan vastuulla, mutta saattavat näyttäytyä opiskelijoille näin. Ristiriitaista on, että laadukas opetus vaatii useimmiten tuekseen riittäviä resursseja, joita puolestaan ei saa, jos opetus ja opiskelijapalaute ei ole riittävän hyvää.

Seuraavassa alaluvussa esitän pohdintoja edellä esittämieni tulkintojen pohjalta ja tiivistän tutkimuksen keskeiset havainnot.

8.3 Pohdintaa 2010-luvun yliopisto-opettajuudesta

Työelämälähtöisyyden erilaiset merkitykset

Kyselyvastaajista valtaosa ei identifioitunut sellaiseen työelämälähtöisen opettajan rooliin, joka korostui korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa. Vastaajat mainitsivat vain harvoin tähän rooliin liittyviä tehtäviä kuuluvan heidän työhönsä, joten rooli ei myöskään todellistunut vastaajien kohdalla kuin yksittäisissä tapauksissa. Vastauksista oli kuitenkin tulkittavissa asiantuntijuuteen liittyviä rooli-odotuksia. Tämän ajattelun tarkoittavan sitä, että vastaajat ovat antaneet työelämälähtöisyydelle erilaisia merkityksiä ja puhuvat siitä toisenlaisin käsittein kuin korkeakoulupoliittiset dokumentit. Esimerkiksi aloilla, joissa opintoihin kuuluu paljon käytännön harjoittelua, on harjoittelua ohjaavilla opettajilla luonnollisesti yhteys työelämään. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa kuvatussa työelämälähtöisyydessä korostui kuitenkin yliopiston ulkopuolinen yrityssektori ja yrittäjyys. Tämänkaltaisen työelämälähtöisyys voi näyttäytyä eri tieteenaloilla eri tavoin (kts. esim. Suomalainen & Laalo 2015; Ylijoki 2008; Ylijoki 1998). Työelämälähtöisyys on erilaista aloilla, joilla ei ole ammatillista orientaatiota eikä selkeitä yhteyksiä alan yrityksiin tai esimerkiksi teollisuuteen. Odotukset korkeakoulupoliittisten dokumenttien kuvaamasta työelä-

mälähtöisyydestä jäivät kuitenkin tämän tutkimuksen vastaajilla heikosti tunnistetuiksi ja kuvatuiksi, vaikka vastaajia oli eri aloilta.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että akateeminen henkilöstö suhtautuu varauksellisesti yrittäjyyskasvatukseen. Tieteenalojen välillä suhtautumisessa ja valmiuksissa on kuitenkin eroja. Sanna Suomalaisen ja Hanna Laalon (2015) mukaan kauppatieteellisellä ja yhteiskuntatieteellisellä alalla suhtauduttiin yrittäjyyskasvatukseen vähiten varauksellisesti. Heidän tutkimuksessaan henkilöstöstä suuri osa ei myöskään kokenut yliopiston ilmapiiriä yrittäjyyteen kannustavaksi eikä arvioinut omia yrittäjyyskasvatuksen valmiuksiaan kovinkaan hyväksi. Hanna Laalon (2020) mukaan yrittäjyyden korostaminen politiikkateksteissä näyttäytyy kansallisena ratkaisuna kolmeen ongelmaan: yliopistolaitoksen vääränlaisiin koulutuspainotuksiin, yliopistohenkilöstön vinoutuneisiin yrittäjyysasenteisiin ja liian passivoivaan ja teoreettiseksi koettuun pedagogiikkaan.

Yliopistossa opettavien ammattiliittojen suhtautuminen yrittäjyyden korostamiseen on myös ollut varauksellista. Yliopistojen rahoitusmallissa vuosille 2021–2024 yhtenä osiona on valmistuneiden työllistymisen ja sen laadun seuranta. Erityisenä painotuksena on yrittäjyyden painottaminen. Ammattiliitot vastustivat tätä mallia sen valmisteluvaiheessa ja kritisoivat erityisesti yrittäjyyden suurempaa korostamista. Liitoissa koettiin, ettei yrittäjyyteen ole eettisesti kestäväää kannustaa, sillä se on luonteeltaan epävarmaa, puuttuu suoraan korkeakoulujen opetussisältöihin, kannustaa riskinottoon ja on yleisempää, että asiantuntijat toimivat suuremmissa organisaatioissa kuin pienyrittäjinä. (OKM2022; OKM2018.) Tämän tyyppiset näkemykset yrittäjyydestä voivat välittyä myös yliopistossa opettavien oletuksiin opettajuudesta yhdessä tieteenalojen muodostamien moraalijärjestysten kanssa.

Johtopäätöksenä on, että työelämärelevanssi näyttäytyy odotuksena, jota korostetaan enemmän korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa kuin pedagogisissa oppaissa ja kyselyyn osallistuneiden vastauksissa. Aiemmissa tutkimuksissa yliopistossa opettavien on todettu suhtautuneen työelämärelevanssiin ristiriitaisesti. Maunumäen (2021, 153) haastattelemista opettajista osa koki lisääntyneen odotuksen työelämärelevanssista hyvänä asiana, sillä sen ajateltiin olevan parempi tapa opettaa kuin vanha ulkoa opetteluun tähtäävä opetus. Hänen aineistossaan osa suhtautui kuitenkin esimerkiksi aikaisemmin opitun tunnistamiseen eli AHOT-menettelyyn epäileväisesti ja koki sen osaksi uusliberalistista koulutuspolitiikkaa, jossa tietoa ja osaamista voidaan ikään kuin mekaanisesti monistaa. Maunumäen tulkinnan mukaan osalle opettajista AHOT-menettelyn kautta todennettu oppiminen ja osaaminen olivat vähemmän arvostettua kuin kyseisessä koulutuksessa hankittu osaaminen. (emt. 155–156.) Omassa aineistossani vastaajat eivät tuoneet esiin tämän tyyppisiä ajatuksia AHOT-menettelystä. Osa kuitenkin suhtautui työelämärelevanssin korostamiseen varauksellisesti avovastauksissa.

Odotukset työelämärelevanssista ja korkeatasoisten osaajien ja asiantuntijoiden kouluttamisesta voidaan nähdä myös osana globaalien korkeakoulupolitiikan tahojen, kuten EU:n ja OECD:n tavoitteita. Koska nämä tavoitteet edellyttävät uudenlaisia taitoja yliopistossa opettavilta, on yliopistopedagogisen koulutuksen tarvetta perusteltu niillä (Maunumäki 2021, 62–63.) En kuitenkaan havainnut, että yliopistopedagogisissa oppaissa olisi suoraan korostettu työelämäorientoituneen opettajan roolia. Enemmän niissä painottui kyselyvastauksissakin esiin tuotu asiantuntijan mallin välittäminen. Työelämätaidot siis näyttäytyvät eri aineistoissa erilaisissa merkityksissä. Mahdollisesti tästä syystä on käynnistetty myös erillisiä hankkeita, joissa tavoitteena on edistää työelämäpedagogiikan ja työelämäyhteistyön tuleamista luonnolliseksi osaksi korkeakoulutusta. Yksi tällainen esimerkki on vuonna 2018 käynnistetty OKM:n Työpedahanke. Hankkeen tavoitteena on muun muassa luoda pysyvät toimintamallit työelämäpedagogiseen tukeen ja ohjaukseen, vahvistaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia ja nopeuttaa siirtymistä työelämään sekä kehittää korkeakoulujen henkilöstön osaamista työelämäyhteistyössä ja -pedagogiikassa (Tynjälä, Helin & Virtanen 2020, 11.)

Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa odotetaan opettajien kykenevän tuottamaan työelämävalmiuksia opiskelijoille. Dokumenteissa kuitenkin tunnustetaan, että ongelmana on opetushenkilökunnan varautuneet asenteet yrittäjyyskasvatusta kohtaan sekä puutteellinen osaaminen asiassa. Opetustyötä tekevien odotetaan kouluttavan itseään päivittämällä liike-elämän tuntemustaan esimerkiksi työnvaihdon puitteissa. Odotukset työelämätaidoista ja yrittäjyystaidoista ovat sikäli kiinnostavia, että yliopistossa työskentelevällä opettajalla tai tutkijalla ei välttämättä ole kokemusta kummastakaan. Osa vastaajista epäili, että yliopistokoulutus ei pysty tuottamaan riittäviä työelämävalmiuksia nykyisessä muodossaan muun muassa liian vähäisten yliopiston ulkopuolisten suhteiden vuoksi. Mahdollisesti tästä syystä korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on viime vuosina alettu väläytellä myös mahdollisuutta, että kierto yksityisen sektorin ja yliopiston välillä olisi suurempaa ja osa opettajista tulisikin yliopiston ulkopuolelta (ks. esim. OKM2016c). Näin dokumenteissa rakennetaan uudenlaista, yliopistoinstituution ulkopuolelle ulottuvan opettajuuden määritelmää. Kyselyyn vastanneet eivät kuitenkaan juuri identifioituneet tällaiseen ajatukseen yliopisto-opettajuudesta. Joillakin aloilla yhteys yliopiston ulkopuoliseen yritysmaailmaan on kuitenkin luontevampaa kuin toisilla. Luvussa 3.3 kuvattu Ylijoen ja Henrikssonin (2017) tunnistama nuorten akateemisten työntekijöiden akateemisen freelancerin positio antaa viitteitä juuri siitä, että yrittäjämäinen toiminta ei ole kaikille yliopistotyöntekijöille vierasta.

Tavoitteena pedagogisesti taitava huippututkija

Tämän osion otsikko kuvaa yhtä yliopisto-opettajuuden erityispiirrettä eli sitä, että se perustuu kahteen keskeiseen ydinrooliin: opettajuuteen ja tutkijuuteen (kts. esim. Ramsden 1991, 8–9). Näiden roolien yhteensovittamisessa on haasteensa, kuten aiempi tutkimus on osoittanut eikä tämä tutkimus tuo siihen poikkeusta. Analysoimieni kyselyvastausten perusteella etenkin työtehtävien jakautumisessa ja määrässä omat odotukset ja identifioitumisen mukainen toiminta ei aina toteudu. Eniten se näkyi tutkimustehtävien kohdalla. Kyselyvastaukset myös osoittivat, että opetus ja tutkimus olivat vastaajille mielekkäimmät tehtävät ja valtaosa toivoi, että niiden osuus työtehtävistä olisi suunnilleen sama. Harvemmin tämä kuitenkaan toteutui. Noin viidennes vastaajista identifioitui työssään johonkin muuhun kuin opetustyöhön. Kiinnostavaa on, että vaikka vastaajat kokivat opetuksen mielekkäimmäksi tehtäväksi, määrällisesti sitä koettiin olevan liikaa. Tutkimustehtäviä puolestaan toivottiin enemmän kuin niitä oli. Tutkimustehtävät saivat myös useimmiten väistyä muiden tehtävien tieltä ja niistä tingittiin aikapulan kohdatessa ensimmäisenä.

Tutkimuksessani havaitsin yhteneväisyyttä Ylijoen ja Henrikssonin (2017, 1297–1305) tunnistamiin opetustyön erilaisiin merkityksiin. Samoin kuin heidän tulkitsemansa opetusansan uhrin, osa tutkimukseni vastaajista piti opetustyötä merkityksellisenä, mutta tunnisti samanaikaisesti, että se asettaa heidät akateemisella uralla etenemisen kannalta heikkoon asemaan. Lisäksi tunnistin aineistostani opetusvelvollisuudet hoitavan opettajan roolin. Tällaiseen rooliin identifioituneet vastaajat muistuttavat Ylijoen ja Henrikssonin kuvaamaa akateemisten työläisten ryhmää, jotka tekivät opetustyötä, koska oli pakko. Yhtäläisyyksiä tähän ryhmään oli myös niillä vastaajilla, jotka aineistossani kokivat pedagogisten opintojen merkityksen välineelliseksi. Ylijoki ja Henriksson erottivat myös tutkimussuuntautuneita lähestymistapoja työhön, joissa opetuksella ei ollut merkittävää asemaa. Myös tämän tutkimuksen vastaajissa oli henkilöitä, joilla ei ollut kiinnostusta pedagogiseen kehittymiseen, sen merkitys oli heille negatiivinen tai olematon tai joille tutkimustyö oli ensisijainen identifioitumisen kohde.

Luvussa 2 totesin, että opetus- ja tutkimustyöstä on aina puhuttu hyvin eri sävyisesti. Tässä tutkimuksessa se näkyi joidenkin vastaajien vastauksissa. Opetuksesta ja hallinnollisista tehtävistä puhuttiin velvollisuuksina ja asioina, jotka on pakko hoitaa. Tutkimus sen sijaan näyttäytyi mielekkäänä puuhana, jota muiden velvoitteiden takia ei pystynyt tekemään. Kuten Ylijoen ja Henrikssonin (2017) kuvaamat akateemisten lähestymistavat opetukseen, myös omassa aineistossani oli erilaisia tapoja jäsentää opetus- ja tutkimustyötä. Kun kysyttiin, mistä tingit aikapulassa ensimmäiseksi, vastaajat erottelivat velvollisuuksiaan (opetus ja hallinto) ja itselleen mielekkäitä tehtäviä (tutkimus) toisistaan. Kaikkien kohdalla näin ei kuitenkaan ollut. Suuri osa vastaajista piti opetustyötä mielekkäänä. Kyseessä olikin ensi sijassa tehtävien välinen määrällinen epätasapaino ja vajaa resursointi. Yliopistossa opettavien

ammattiliitot ovat myös pitäneet yllä keskustelua mahdollisuuksista tutkimuksente-koon. Esimerkiksi vuonna 2020 professoriliitto antoi suosituksen professorien tutki-muskausijärjestelmästä (Professoriliitto 2020).

Myös neliporaista uramallia arvioinut työryhmä nosti vuonna 2016 esiin tenure trackiin liittyvän ongelman, jonka mukaan malli painottaa korostetusti tutkimusansi-oita. Tästä seuraa, että pitkällä tähtäimellä opetuksen ja ohjauksen laatuun ei kiinni-tetä välttämättä riittävästi huomiota. Neliportaisen uramallin haasteena taas on nähty se, että se jättää liian vähän mahdollisuuksia edetä opetuspainotteisista tehtävistä eteenpäin ja toisaalta asettaa vakinaisissa opetustehtävissä ja määräaikaisissa tutki-muspainotteisissa tehtävissä työskentelevät eriarvoiseen asemaan. (OKM 2016a.) Näitä uramalleihin liittyviä haasteita mainitsivat myös kyselyyn vastanneet avovas-tauksissaan. Kuten johdantoluvussa totesin, joissain yliopistoissa opetuspainottei-sissa tehtävissä toimivien urapolkuihin on alettu kiinnittää viime vuosina enemmän huomiota (Tamminen 2022).

Tutkimuksen ja opetuksen jännitteisyyteen liittyy myös niiden erilainen arvioin-tiperinne. Tutkimusta on arvioitu vertaisarvioinnin avulla jo pitkään. Opetus taas on ollut enemmän yksityistä ja muille kollegoille näkymätöntä. Opiskelijapalautteen kasvava merkitys on kuitenkin nähty pyrkimyksenä arvioida myös opetusta samoin kuin tutkimusta. Sekä Gunnar Handal (1999) että Jon Torfi Jönasson (2008) ovat pohtineet, miten opetuksen arviointi eroaa tutkimuksen arvioinnista. Ensinnäkin Handal huomauttaa, että opetus on luonteeltaan yksityistä. Muut eivät näe sitä ja sitä ei dokumentoida mitenkään. Jos jonkinlaista kritiikkiä tai arvioita toisen opetuksesta esitettäisiinkin, se voitaisiin tulkita muiden asioihin puuttumiseksi negatiivisessa mielessä. Viime aikoina yliopisto-opetustakin on kuitenkin alettu arvioida enemmän kuin aiemmin. Arviointi on tosin tapahtunut opiskelijoiden tai valtion/instituutioiden toimesta, jolloin se poikkeaa perinteisestä akateemisesta kriittisestä tarkastelusta, sillä arvioijat ovat kollegoiden sijaan ”käyttäjiä” (Handal 1999, 60). Jönasson taas muistuttaa, että tutkimuksen osalta vertaisarviointi on hyvin pitkälle kehittyntä. Opetuksen suhteen tällaista yhteistä arviointitapaa ei ole ja hän pohtii, onko sellaista edes mahdollista olla. Hän huomauttaakin, että opettaja itse on lopulta ainoa ja paras henkilö arvioimaan, mitä opiskelija on kurssin aikana oppinut. Hän myös huomaut-taa, että joillekin opiskelijoille tärkeämpää on opintopisteiden saaminen kuin se, mil-laista opetus oli. Tarkoittaako se sitä, että kurssi oli hyvä, koska siitä pääsi helposti läpi, hän kysyy. (Jönasson 2008, 106–108, 112.)

Luvussa kuusi käsittelin tarkemmin erityisesti Himangan (2018) esiin nostamia opiskelijapalautteisiin liittyviä ristiriitoja, jotka ilmenevät opiskelija- ja oppimiskes-keisyyden välisinä jännitteinä. Vaikka opiskelijapalautteen kerääminen on usein opiskelijakeskeistä se ei välttämättä ole oppimiskeskeistä, sillä oppiminen vaatii ko-va-a työtä, joka ei aina ole mukavaa, Himanka toteaa. Toisaalta Tanya Lubiz-Naw-rocka & Kieran Bunting (2019) tarkastelivat, mitä ominaisuuksia opiskelijat arvos-

tavat opettajissaan, ja heidän tulostensa mukaan opiskelijat odottavat muun muassa opettajan motivoivan ja sitouttavan opiskelijoita, osoittavan kiinnostusta opiskelijoita ja opettamaansa aihetta kohtaan ja tarjoavan tukea oppimisessa. Näiden opiskelijoiden tulkitsisin siis arvostaneen myös oppimiskeskeisyyttä opiskelijakeskeisyyden lisäksi.

Oman tutkimukseni aineistot kertovat siitä, että opiskelijapalautteen kerääminen on monille opettajille tärkeää ja he ovat kehittämismyönteisiä oman opetuksensa suhteen. Tästä kertoo kehittävän opettajan rooli, joka ilmeni kyselyvastauksista ja johon suurin osa vastaajista oli identifioitunut. Sen todellistuminen oli kuitenkin haastavampaa muun muassa resurssien ja arvostuksen puutteen takia. Tämä näkyi myös aiempien tutkimusten tuloksissa, joiden mukaan kehittämiseen ja arviointiin ei ole riittävästi aikaa (Maunumäki 2021 140–142).

Yliopistopedagogisen ajattelun yleistyminen

Yliopistopedagogisissa oppaissa pedagogiset opinnot nähtiin tärkeiksi, jotta yliopistossa opettavat voisivat kehittyä käsitteenmuutoksen kautta kohti pedagogisesti tiedostavaa opettajuutta. Vastaajista moni toisti vastauksissaan niitä odotuksia ja merkityksiä, joita yliopistopedagogissa oppaissa korostettiin. He myötäilivät yliopistopedagogisten oppaiden rooliodotuksia etenkin, kun kokemukset opinnoista olivat heille positiivisia. Useimmille pedagogiset opinnot merkitsivät sitä, että he halusivat kehittyä opettajina työssään. Etenkin yliopistopedagogisista oppaista tulkitut tietävän ja taitavan opettajan roolit olivat sellaiset, joihin vastaajat identifioituivat. Kyselyyn vastanneiden mukaan tärkein syy suorittaa pedagogisia opintoja liittyi haluun syventää ymmärrystä opettamisesta, pedagogiikasta ja saada uutta näkökulmaa. Myös oman opettajuuden ja ammattitaidon kehittäminen koettiin tärkeäksi samoin kuin uusien ideoiden, vinkkien ja konkreettisten työkalujen saaminen, vertaistuki ja opetuksen laadun parantaminen. Joissain vastauksissa myös korostettiin, että pedagogisten opintojen tulisi sisältyä yliopistossa opettavien osaamiseen.

Yliopistopedagogisiin opintoihin negatiivisesti suhtautuneiden vastaajien voidaan toki ajatella tietyllä tavalla ilmentävän yliopistopedagogisten oppaiden välittämän itsenäisen opettajan roolia. He suhtautuivat kriittisesti yliopistopedagogisiin opintoihin ja pyrkivät näin luomaan omanlaistaan opettajuutta. Negatiiviset kokemukset kumpusivat tyytymättömyydestä ja hyödyttömyyden kokemuksesta, mutta olivat vähemmistössä tähän kyselyyn vastanneiden keskuudessa. Kriittiset havainnot kuvasivat myös enemmän henkilökohtaista suhtautumista yliopistopedagogiin opintoihin kuin laajempaa kriittistä suhtautumista pedagogiikkaan. Siinä missä Maunumäen (2021, 154) haastattelemat kasvatustiedettä edustavat yliopisto-opettajat toivat esiin ajatuksia, joissa pedagogiikka näyttäytyi koulutuspoliittisten päätösten

toteuttajana, omassa aineistossani vastaajat korostivat enemmän käytännön opetus-tilanteita eivätkä ainakaan korostetusti tuoneet esiin tällaisia näkökulmia.

Osa vastauksista puolestaan viittaisi siihen, että Himangan (2012, 86–87) nostama huoli pedagogisten opintojen ulkokohtaisesta suorittamisesta olisi totta. Osa vastaajista nimittäin kertoi, että oli suorittanut pedagogiset opinnot, koska ne olivat oman urakehityksen kannalta pakollisia tai koska niiden koettiin edistävän omaa urakehitystä. Vastaajissa oli myös pieni joukko, joka ei ollut suorittanut opintoja eikä vastaustensa perusteella ollut halukas suorittamaan niitä tulevaisuudessakaan.

Aineistossa oli havaittavissa ristiriitä, jonka mukaan yliopistopedagogiset opinnot näyttäytyivät osalle velvoittavana pakkona tai välineenä uralla etenemiseen, kun toiset taas eivät toiveistaan huolimatta päässeet niitä suorittamaan. Osa kyselyvastaajista harmitteli, miten jo valmiiksi hyviin opetusasemiin päässeille pedagogisten opintojen suorittaminen on helpompaa kuin niille, jotka näihin tehtäviin tulevaisuudessa ehkä haluaisivat. Orsolya Kálmánin, Päivi Tynjälän ja Terhi Skaniakosin (2020) tutkimuksessa nuoret opettajat osallistuivat harvoin pedagogisiin opintoihin ja he arvelivat heidän luottavan enemmän informaalisiin tapoihin jakaa opettamiseen liittyvää tietoa. Tutkimukseni aineisto antaisi kuitenkin viitteitä siihen, että ainakin osa nuorista tutkijoista olisi halunnut päästä yliopistopedagogisiin opintoihin, mutta se ei ollut heille mahdollista. Tohtoroitumisen jälkeiset uramahdollisuudet yliopiston ulkopuolella ovat erilaiset eri aloilla. Pedagogiset opinnot voivat näyttäytyä oman urakehityksen kannalta tärkeinä erityisesti niille tohtorikoulutettaville, jotka kokevat, että uramahdollisuudet niin yliopistossa kuin sen ulkopuolellakin ovat heikot. Aiemmat tutkimukset osoittavat myös, että aina seuraava akateeminen uraporras ei ole työntekijälle subjektiivisesti merkityksellinen vaan merkityksellisyys voi löytyä myös aivan toisenlaisista tehtävistä (Arvaja 2018, 302–303).

Myös korkeakoulupoliittisista dokumenteista oli erotettavissa opetusta ja opetustaitoja kehittävän opettajan rooli. Dokumenteissa se ilmeni erityisesti laadukkaan opetuksen ja henkilöstön osaamisen painoituksina. Pedagogisten opintojen merkitys korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa näyttäytyikin esimerkiksi pyrkimyksenä laadukkaampaan opetukseen. Korkeakoulupoliittisten dokumenttien ja yliopistopedagogisten oppaiden analyysi osoitti, että odotukset yliopistossa opettavien pedagogisille taidoille ovat kasvaneet viime vuosina. Pedagogisia ansioita on alettu edellyttää yhä enemmän ja opetustaito mainitaan aina tehtävien pätevyysvaatimuksissa. Aiempien tutkimusten mukaan tutkimusansioita painotetaan kuitenkin edelleen paljon akateemisten tehtävien täytöissä (ks. esim. Pietilä 2018). Myös tässä tutkimuksessa vastaajat toivat avovastauksissa esiin tällaisia mietteitä.

Yliopisto-opettajuuteen on pitkään liittynyt erityispiirteenä vapaaehtoinen pedagoginen kouluttautuminen. Yliopistopedagogisissa oppaissa tuotetaan kuitenkin selkeää kuvaa yliopisto-opettajuudesta, jossa se lähenee muiden asteiden opettajuutta erityisesti pedagogisen koulutuksen kautta. Toisaalta tutkimustyö ja sen kautta

rakentuva asiantuntijuus on asia, joka alun perin erotti yliopisto-opettajuuden muiden asteiden opettajuudesta ja yliopistopedagogisissa oppaissa tutkimuksella on edelleen tärkeä merkitys. Opetuksen on perustuttava tutkittuun tietoon oppimisesta, mutta myös tieteellisen ajattelun opettaminen on tärkeää.

Luvussa kuusi esitin, että voidaan erottaa kolmas yliopistopedagogiikan vaihe kahden aiemmin tunnistetun jatkoksi. 1970-luvulla yliopistopedagogiikka kytkeytyi tutkinno uudistukseen ja akateemisten opetuskäytänteiden demokratisoimiseen ja 1980- ja 1990-luvulla opetuksen arviointiin sekä tehokkuuteen ja laadunkohottamisvaatimukseen (Jauhiainen 1997, 37–38). Esittämälleni kolmannelle kaudelle on tyypillistä, että yliopistopedagogiikka on muotoutunut omaksi tieteenalaksi (professuurit ja tutkimusyksiköt), pedagogisia opintoja edellytetään entistä laajemmin kelpoisuusehdoissa ja myös korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on 2010-luvun loppupuolella aktivoitua ottamaan kantaa pedagogisten opintojen puolesta (OKM2019b).

Opetusmenetelmien digiaika

Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa on 2010-luvulta eteenpäin painotettu erityisesti opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista opetusmenetelmissä ja tähän on usein liitetty opetuksen digitaaliset ja tekniset ratkaisut. Myös mahdollisuus suorittaa opinnot tavoiteajassa on yksi asia, jota on korostettu ja jonka vuoksi myös joustaviin opetusjärjestelyihin on haluttu kiinnittää huomiota. Muita dokumenteissa mainittuja opetusmuotoihin ja -tapoihin liittyviä odotuksia olivat muun muassa ryhmäytymistä edistävät järjestelyt ja innostava oppimiskulttuuri. Yliopistopedagogiset oppaat puolestaan korostivat, että opetuksen tulisi olla aktivoivaa ja etenkin opiskelijan itsenäistä ajattelua tukevaa. Opettajan tulisi olla sekä opiskelija- että oppimiskeskkeinen ja välittää asiantuntijuuden mallia.

Kyselyyn vastanneille mielekkäimpiä opetusmenetelmiä ja -muotoja olivat erilaiset harjoitustyöt ja tehtävät, pienryhmäopetus ja luento eli melko perinteiset opetusmuodot. Myös vuorovaikutteisuutta, aktivointia ja opiskelijälähtöisyyttä korostavat opetusmenetelmät olivat monille mielekkäitä. Tämä kertoo siitä, että korkeakoulupoliittisista dokumenteista tulkitun opetusta kehittävän ja yliopistopedagogisissa oppaissa korostetun taitavan opettajan rooleihin oli jossain määrin identifioitua.

Opetuksen digitalisoitumisella on vaikutuksia paitsi käytäntöihin myös käsityksiin ja ideaaleihin. Tässä tutkimuksessa vastaajat puhuivat opetuksen digitalisoitumisesta melko neutraaliin sävyyn. Digitalisoitumiseen liittyvät lieveilmiöt, kuten erilaiset tietotekniset ongelmat ja haasteet nähtiin jonkin verran negatiivisesti, mutta negatiivisia kokemuksia ei liitetty niinkään digitaalisiin opetusmenetelmiin vaan tietoteknisiin järjestelmiin yleisesti. Lisäksi vastaajat toivat esiin, että opetuksen digitalisoitumiseen liittyy paljon ratkaisemattomia käytännön kysymyksiä, kuten

esimerkiksi se, miten verkko-opetus suhteutuu työsuunnitelmiin ja työaika-suunnitelun käytäntöihin, jotka on alun perin suunniteltu enemmän kontaktiopetusta silmällä pitäen. Korkeakoulutuksen laajenevaa digitalisoitumista voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten se vaikuttaa opettajien autonomiaan. Tutkimukset, joissa on tarkasteltu yliopiston muuttuneiden käytäntöjen vaikutusta akateemiseen työhön, ovat kertoneet, että opetustyöstä on tullut entistä hallinnoidumpaa. Samoin erilaiset digitalisoitumiseen liittyvät ilmiöt voidaan nähdä hallinnan lisääntymisenä opetustyötä kohtaan etenkin, jos ne liittyvät sellaisiin kehityskuluihin, joissa opetustyötä pyritään standardoimaan ja yksittäisen opettajan yksilöllisiä opetuksellisia valintoja kaventamaan. (ks. esim. Maunumäki 2021, 183–184; Laiho ym. 2020.) Koronaviruspandemian aikana korkeakouluissa siirryttiin laajasti etäopetukseen, jolloin digitaalisten opetusratkaisujen merkitys kasvoi. Tämän etäopetusvaiheen laajemmat vaikutukset pandemian jälkeiseen opetukseen ja digitalisoitumiseen tullaan näkemään myöhemmin.

Stephen Finn (2020) on tarkastellut opetusmenetelmien valintaa akateemisen vapauden näkökulmasta. Hän pohtii, tarkoittaako akateeminen vapaus esimerkiksi professorin vapautta valita mikä tahansa opetusmenetelmä. Tämän hän ratkaisee toteamalla, ja useisiin virallisiin, esimerkiksi UNESCO:n dokumentteihin viittaamalla, että professorilla tulee olla vapaus valita opetusmenetelmät, mutta hänellä on myös vastuu siitä, että opiskelijat oppivat. Hän toteaa, että yliopistossa opettavilla on professionaalinen velvollisuus valita sellaiset opetusmenetelmät, jotka perustuvat pedagogisiin periaatteisiin ja sopivat parhaiten opintojaksojen tavoitteiden saavuttamiseen. (emt. 2–4.)

Vaikka opiskelijat kokevat opetusmenetelmät joskus vanhanaikaisiksi (Lehto ym. 2019), tässä tutkimuksessa vastaajista osa oli kiinnostunut kokeilemaan uudenlaisia opetusmenetelmiä. Avovastauksissa he kuitenkin kertoivat, etteivät he aina voineet käyttää niitä menetelmiä kuin olisivat halunneet. Aina ei ollut muun muassa mahdollista pitää vuorovaikutteista ja osallistavaa luentoa, jos osallistujia oli lähemmäs 200 tai jos resurssien puutteen takia opetus voitiin järjestää vain kirjatenttinä.

Mielekkyyden kokemuksia ja riittämättömyyden tunnetta

Tässä tutkimuksessa vastaajat kokivat pystyvänsä tekemään itselleen mielekkäitä tehtäviä mielekkäällä tavalla, mutta suurimman osan kohdalla se toteutui vain osittain. Syiksi siihen, ettei voinut tehdä itselle mielekkäitä tehtäviä mielekkäällä tavalla, mainittiin ajan riittämättömyys, henkilöstöresurssien puute sekä hallinnolliset ja rakteelliset rajoitteet. Osa ei esimerkiksi voinut käyttää niin paljon aikaa opetuksen kehittämiseen kuin olisi halunnut. Työn olosuhteet eivät kuitenkaan aina vaikuta mielekkyyden kokemukseen. Moni vastaaja koki työnsä merkitykselliseksi ja mielekkääksi, vaikka olosuhteissa oli ongelmia, kuten Michaelssonkin kumppaneineen

(2014) on todennut. Toisaalta on myös luonnollista joutua välillä tekemään tehtäviä, jotka eivät ole itselle täysin luonteivia tai mielekkäitä.

Kiinnostavaa on vastaajien suhtautuminen hallinnolliseen työhön. Vaikka valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että heillä oli liikaa hallinnollisia tehtäviä, koki moni kuitenkin, että ne kuuluvat yliopistossa opettavan työhön. Hallinnollista työtä haluttiin myös rajata ja määritellä uudelleen. Osan mielestä hallinnollisten tehtävien tulisi olla autonomisesti valittavissa tai niiden tulisi rajautua vain omaan yksikköön, omaan opetukseen ja omaan tutkimukseen. Jännitteisyys näkyi kyselyvastausten perusteella tulkitussa roolissa Opettaja tieteen edustajana. Rooliin liittyi odotus siitä, että akateeminen toiminta on ensisijaista ja hallinnollista työtä tulisi rajata omaan opetukseen ja tutkimukseen liittyen eli korostaa omia akateemisia tehtäviään.

Tässä tutkimuksessa osa vastaajista liitti työssään kokemat haasteet yliopiston hallintoon ja koulutuspolitiikkaan, mutta tämän lisäksi myös omiin lähiyhteisöihinsä, kuten yksiköihin ja tiedekuntiin. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että omassa työssään opettajat kokevat suhteellista autonomiaa. Tätä ovat kuitenkin rajoittaneet akateemisen työn uudet säännöt ja hallinta, ja tämä on vahvasti sidoksissa omaan yksikköön ja asemaan siellä. Lisäksi asenne opetustyötä kohtaan on koettu ristiriitaiseksi tai negatiiviseksi. (ks. esim. Rinne ym. 2012.) Olosuhteista opetusmyönteisyys koettiin positiivisimmin, opetuksen arvostus ja aikaresurssit negatiivisimmin. Avovastauksissa vastaajat toivat esiin joitain esimerkkejä siitä, miten opetustyötä ei arvosteta heidän yksikössään. Yleisempää kuitenkin oli, että opetusta koettiin arvostettavan ylemmällä yliopiston tasolla vähemmän kuin omassa yksikössä. Opettajan identiteetin kehittymisessä erityisesti omassa yksikössä koetun opetuksen arvostuksen on tulkittu olleen ensisijaisen tärkeää (van Lankveld ym. 2017). Keskeistä onkin omassa yksikössä tapahtuvat asiat ja millainen kulttuuri ja ilmapiiri siellä on vallalla. Myös Laihon ym. (2020) tutkimuksessa akateemista identiteettiä vahvistivat erityisesti omassa organisaatiossa koettu esimiehen tuki opetustyöhön, mutta myös opetustyössä koettu vapaus ja autonomia.

Opettajuuden historialliset kerrostumat 2010-luvulla

Opettajuus yliopistossa on haluttu etenkin 1800-luvulta lähtien erottaa vahvasti kouluopettajuudesta nivomalla se tutkimustyöhön. Se on aiheuttanut jännitettä näiden kahden roolin ja tehtävän välille. Etenkin 1990-luvulta eteenpäin yliopisto-opettajuuteen on liitetty yhä enemmän myös muita rooleja, joista tähän tutkimukseen osallistuneet kyselyvastaajat mainitsivat muun muassa laajamittaisen kehittämistyön, kansainvälisen yhteistyön ja opiskelijoiden neuvonnan. Korkeakoulupoliittiset dokumentit puolestaan korostivat työelämäorientoitunutta opettajuutta ja yliopistopedagogiset oppaat pedagogisesti tiedostavan opettajan roolia. Opetuksen tutkimusperustaisuus oli myös mainittu molemmissa aineistoissa. Samaan aikaan kilpailu

rahoituksesta on kiihtynyt ja työstä yliopistossa tullut ennalta-arvaamattomampaa. Työn pirstaloituminen näkyy eri asemissa työskentelevillä eri tavoin. Vastauksissa tuli esiin nuorten tutkijoiden ristiriitainen asema, joka saattoi tarkoittaa liiallista opetustaakkaa tai toisaalta kokemattomuudesta johtuvaa syrjintää opetusvelvoitteista ja mahdollisuuksista pätevyitä pedagogisesti. Professorien työnkuva on muuttunut yhä monipuolisempaan suuntaan. Evans (2014, 12) on pohtinut, että jos professorikunnalla ei ole selkeästi määriteltyä roolia, on seurauksena se, että professorien odotetaan täyttävän milloin mitään hyvin laaja-alaisiin sisältöihin liittyviä tehtäviä. Näiden odotusten myötä professorit saattavat päätyä olemaan kaikkea kaikille ja kaikkien vapaasti määriteltävissä.

Luvussa 3 mainitsin Evetsin (2013, 10–11) erottamat organisaationaalisen ja ammatillisen professionalismin. Ensimmäinen kuvasi professioon kohdistuvaa kontrollia ja jälkimmäinen kollegiaalista autonomisuutta. Tässä tutkimuksessa kyselyvastaajat toivat esiin kummankin professionalismin kaltaisia odotuksia. Professionalismin erilaisten tasojen läsnäolo ja sen mukanaan tuomat jännitteet ovat osa 2010-luvun historiallisesti kerrostunutta opettajuutta, joka ilmenee roolien ja tehtävien pirstaloitumisena ja autonomisuuden ja kontrollin välisenä ristiriitana.

Perinteisiä yliopiston opetusmenetelmiä ovat olleet väittelyt ja luento, joita jo keskiajan yliopistoissa käytettiin. Opetusmenetelmät perustuivat aluksi ulkoa oppimiseen, sillä painettuja kirjoja oli vain vähän saatavilla (Nuorteva 2003, 12; Verger 1992, 146–148, 166; Klinge 1987, 390–392.) Tieteellistymisen myötä keskiajalta periytyneet opetusmenetelmät alkoivat monipuolistua ja tutkimuksen merkitys kasvoi. Suomessa 1800-luvun virkatutkintouudistus oli yksi askel kohti työelämärelevanssia yliopistokoulutuksen historiassa. Tieteellistymisen myötä yliopisto-opetuksen tutkimusperustaisuutta alettiin korostaa entistä enemmän ja erityisesti Snellman puhui tutkimusperustaisen yliopistokoulutuksen puolesta. (Joutsivuo 2010, 171–176; Snellman 1990, 70–99; Klinge 1989, 35, 488.) 2010-luvulla opetusmenetelmät olivat monipuolistuneet, mutta myös perinteisiä menetelmiä oli yhä käytössä. Kyselevästäajat toivat esiin erityisesti vuorovaikutuksen merkityksen opetuksessa ja käytetyissä menetelmissä.

Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa korostui joustavien menetelmien käyttäminen ja yliopistopedagogiset oppaat painottivat opettajan taitoa valita kullekin ryhmälle mahdollisimman sopivat menetelmät. 2010-luvulla etenkin digitalisoituminen toi opetusmenetelmiin uudenlaisia ulottuvuuksia, joihin tähän tutkimukseen osallistuneet suhtautuivat vaihtelevasti. Joillekin ne olivat sujuvoittavia ja joustavuutta tuovia ja toisille ne tarkoittivat kuormittavaa lisätyötä.

Toisen maailmansodan jälkeen alkanut yliopistokoulutuksen laajentuminen johti siihen, että yliopistokoulutuksen tavoitteena oli yhä useammin tarjota päteväitä koulutusta yliopiston ulkopuolisiin työtehtäviin myös muilla kuin professionaalisilla aloilla. 1990-luvulta eteenpäin yliopistokoulutuksen tavoitteita on määritelty pitkälti

Opetusministeriön julkaisuissa ja muissa dokumenteissa. Näissä dokumenteissa korostuvat erityisesti koulutuksen yleiset tavoitteet ja ne valmiudet, joita se tarjoaa opiskelijoille, kuten tietotekniikkaan, kansainvälistymiseen ja elinikäiseen oppimiseen liittyvät valmiudet. Koulutusjärjestelmän odotetaan tuottavan oppimiskykyisiä spesialisteja, jotka kykenevät työskentelemään myös monialaisissa konteksteissa. Yliopisto-opiskelijalle etenkin dokumenteissa korostettu työelämärelevanssin painotus ja toisaalta yliopistokoulutukseen kiinteästi liittyvä tutkimustaitojen opetus voivat näyttäytyä vastakkaisina, vaikka dokumenteissa korostettiin myös opetuksen tutkimusperustaisuutta.

Viime aikoina pedagogisia opintoja on alettu edellyttää yliopistoissa opetustehäviin valittavilta, vaikka yliopisto-opettajien koulutuksellisenä kelpoisuusvaatimuksena on keskiajalta lähtien ollut yliopistollinen tutkinto ilman erillistä pedagogisen pätevyyden vaatimusta. Maisterin/tohtorin tutkinnon lisäksi pedagogisen pätevyyden edellyttäminen on merkittävä muutos. Kaikkien kyselyvastaajien mukaan pedagogisilla opinnoilla ei ollut kuitenkaan yhtä suuri vaikutus uralla etenemisessä kuin tutkimusansioilla. Toisaalta vastaajat toivat esiin myös toisenlaisia näkökulmia muun muassa pedagogisten opintojen merkityksestä tilanteissa, joissa niihin ei omista toiveista huolimatta päässyt tai kun niitä suoritettiin, jotta voitaisiin edetä uralla.

Historiallisesti tarkasteltuna pedagogisuudesta on kuitenkin tullut osa tämän päivän yliopisto-opettajuutta täysin uudella tavalla, vaikka sen merkitys niin instituutio- kuin yksilötasollakin vaihtelee vielä suuresti. Korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa yliopistossa opettavien pedagogiseen osaamiseen on alettu kiinnittää huomiota entistä enemmän. Aiemmin tavoitteita kuvattiin melko suurpiirteisesti, mutta sittemmin dokumenteissa on käyty läpi myös konkreettisia toimenpiteitä vuosille 2019–2024 suunnatussa Korkeakoulupedagogiikan ja johtamisen kehittämissuunnitelmassa (OKM2019b, 30, 35). Näin laajasti korkeakouluopettajien pedagogiseen osaamiseen ei ole korkeakoulupoliittisissa dokumenteissa aiemmin 2010-luvulla keskitytty, vaikka pedagogisten opintojen suorittaminen onkin lisääntynyt. Tämä kehittämissuunnitelma on kenties askel kohti yhä konkreettisempaa toimintaa yliopistopedagogisen osaamisen kehittämiseksi. Pedagoginen koulutus voidaan nähdä keinona nostaa opetuksen ja opetustyöläisten asemaa yliopistoyhteisön arvohierarkiassa (Jauhainen 2000, 165–169). Toisaalta Himanka (2012, 86–87) on pohtinut, että pedagogisten opintojen yleistyminen ja entistä laajempi edellyttäminen voi myös aiheuttaa sen, että opintoihin haetaan entistä useammin ulkokohtaisista syistä kuin todellisesta omasta halusta.

Yliopistossa opettavien yhteiskunnallinen asema on aina ollut riippuvainen kulloinkin vallassa olevista auktoriteeteista. Nykyään yliopistossa opettavien yhteiskunnallista asemaa kuvaa ristiriita suurien odotuksien ja toisaalta vähäisten resurssien, epävarman työtilanteen sekä toisinaan myös vähäisen arvostuksen välillä (ks. esim.

Jönasson 2008, 17–18). Esimerkki vähäisestä sosiaalisesta arvostuksesta on joitakin vuosia sitten mediassa esillä ollut poliittisen johdon toimesta tapahtunut sanailu professorien pitkistä lomista (ks. esim. Pajunen 2015). Jotakin asemasta kertoo myös akateemisen työn ja perinteisen palkkatyön välisen eron kaventuminen eli eräänlainen akateemisuuden erityisyyden hälventyminen. Esimerkiksi vielä 1600-luvulla yliopisto-opettajat eivät olleet välttämättä aatelisten rankiluetteloidessa kovin korkeassa asemassa, mutta heidän työtään pidettiin kuitenkin ”kunnioitettavana” ja sitä arvostettiin. Nykyään yliopistossa opettava ei ole vastaavassa mielessä erityisessä asemassa. Yliopistossa opettavan ei odoteta samassa määrin pelastavan sieluja tai maailmaa, kuten keskiajalla tai valistusajalla. Toisaalta esimerkiksi ilmastokysymykset ja viimeisimpänä vuodesta 2019 maailmaa kurittanut covid-19 pandemia ovat lisänneet myös painetta tiedeyhteisölle tuottaa tieteellisiä ratkaisuja laajoihin ongelmiin. Yhteiskunnan modernisoituminen ja muuttuminen meritokraattiseksi on nostanut ihmisten koulutustasoa, jolloin kunnioitus yliopistossa opettavia kohtaan on vähentynyt ja heiltä myös odotetaan ja osataan vaatia enemmän. Thomas Finckenstaedt (2011, 169) on myös huomauttanut, että vaikka yliopisto-opettajiin kohdistuu ohjausta ja kontrollia, meritokraattisessa yhteiskunnassa he käyttävät myös paljon valtaa laatimalla tutkintoihin liittyvien kokeiden ja tenttien sisältövaatimuksia ja arviointiperusteita. Toisaalta Himanka (2018) on tuonut esiin, että yliopistopedagogiikassa paljon painottuva psykologisperustainen ajattelu sopii hyvin yhteen hallinnollisen kontrollin kanssa ja voi tässä mielessä paikoin myös kaventaa yliopistossa opettavien autonomiaa.

Yliopisto-opettajuuden menneisyyttä tarkastelemalla voidaan ymmärtää eri henkilöstöryhmien historiaa ja löytää selityksiä akateemisten työyhteisöjen tämän päivän haasteisiin. Esimerkiksi moni professori toimii nykyään omassa ainelaitoksessaan esihenkilönä, jolloin perinteiseen kollegiaaliseen suhteeseen on tullut uusia hierarkkisia sävyjä. Nuorten akateemisten sitoutuminen yliopistoyhteisöön puolestaan heikkenee, koska akateeminen ura on mahdollista vain pienelle joukolle. Opetustyötä pääasiallisesti hoitavat yliopistonlehtorit ja muut vastaavalla tasolla työskentelevät taas tasapainottelevat kahden vaativan roolin välillä: pedagogisesti taitava ja omistautunut opettaja versus huipputasolle tähtäävä ansioitunut tutkija.

Herää kysymys, miksi yliopistossa opettavien odotetaan nykyään olevan niin montaa asiaa yhtä aikaa (ks. myös Evans 2014). Yliopisto-opettajuuden historia osoittaa, että kaikki yliopisto-opettajuuteen nykyään kohdistetut roolit ovat sellaisia, jotka ovat liittyneet yliopisto-opettajuuteen sen historian eri vaiheissa. Mitä pidemmälle edetään sen enemmän menneisyyden rooliodotukset kerrostuvat ja käsitys yliopisto-opettajuudesta monimuotoistuu. Toki osa kerroksista myös korvautuu tai jää vähemmälle, kuten kirkollisuus ja jossain määrin myös filosofisuus. Osalle yliopistossa opettavista tämä kerrostuneisuus kuitenkin tarkoittaa sitä, että odotukset heitä kohtaan ovat niin moninaisia, että aika ja resurssit eivät riitä enää siihen, että tehtävät

saisi tehtyä kunnolla, kuten osa kyselyyn vastanneistakin toi esiin. Kun odotus 1800-luvun etevästä tiedemiehestä ja 2010-luvun pedagogisesti taitavasta opettajasta kohdistetaan yhteen ja samaan akateemiseen työntekijään, on seurauksena väistämättä odotus, joka on haasteellinen täyttää kaikilta osin täydellisesti. Välimaa (2018, 357–358) selittää kerrostuneisuutta sillä, että yliopisto organisaationa on muuttunut nopeammin kuin instituutiona, minkä vuoksi sinne on kerrostunut erilaisia toiminnan tavoitteita, prosesseja ja asenteita.

Positiivista on kuitenkin se, että hyvin suuri osa tämänkin tutkimuksen kyselyyn vastanneista koki, että he pystyivät hoitamaan työnsä itseään tyydyttävällä tavalla. Tämä kertonee siitä, että joissain yksiköissä opettajuuden haastavuus on myös tunnistettu ja siellä työskenteleviä on osattu tukea siten, että työ on mahdollista hoitaa mielekkäällä tavalla. Tulevaisuudessa yliopistojen yksiköillä johtajineen onkin yhä merkittävämpi rooli siinä, miten yliopisto-opettajuus ja siihen kohdistuvat odotukset todellistuvat akateemisessa työssä. Yliopistojen hallinnon näkökulmasta urapolkujen yhtenäistäminen on tavoiteltavaa. Henkilöstön hyvinvoinnin kannalta moninaisuuden ja urapolkujen erilaisuuden tunnistaminen ja tukeminen voisivat kuitenkin luoda parempia mahdollisuuksia opettajuudelle, jota ei varjostaisi tunne siitä, että on tekemässä jotakin, jota on pakko tehdä jonkun tärkeämmän kustannuksella. (ks. myös Arvaja 2018, 303.)

8.4 Tutkimuksen reflektointia

Halusin tässä tutkimuksessa lisätä ymmärrystä yliopisto-opettajuudesta. Tähän pyrin tarkastelemalla yliopisto-opettajuutta korkeakoulupoliittisten dokumenttien, yliopistopedagogisten oppaiden ja yliopistossa opettavilta kerätyn kyselyaineiston avulla. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen uskottavuutta, toistettavuutta ja eettisyyttä. Pohdin, miten tutkimuksen eri osa-alueiden tavoitteet toteutuivat ja mitä seikkoja tulevaisuudessa voisi ottaa paremmin huomioon.

Tämä tutkimus painottui laadulliseen tutkimukseen, vaikka siinä oli myös joitain määrällisen tutkimuksen piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein uskottavuuden (credibility) käsitettä validiteetin sijaan (Denscombe 2007, 297). Uskottavuutta voi tarkastella esimerkiksi eheyden kautta, jolloin tärkeää on, että käsitteiden määrittelyn päättelyketjut tehdään näkyväksi (Aaltio & Puusa 2020, 180). Olen pyrkinyt luvuissa 3 ja 4 kuvaamaan teoreettisten käsitteiden ja metodologisten lähtökohtien yhteyttä ja tuomaan esiin, miten itse ne ymmärrän.

En koe, että olen sitoutunut tiukasti vain tiettyihin lähtökohtiin ja minun on ollut vaikea sijoittaa tutkimustani mihinkään valmiiseen kehykseen. Koen, että tieteellinen ajatteluni on pluralistista, joka minulle tarkoittaa sitä, että siinä on aineksia useista erilaisista tieteen perinteistä. Esimerkiksi opettajuuden käsitteen hahmottamisessa olen lähtenyt liikkeelle kolmesta eri näkökulmasta (korkeakoulupoliittisesta,

yliopistopedagogisesta ja yliopistossa opettavien), joiden tutkiminen edellyttää erilaisten tiedon muotojen yhteensovittamista. Edelleen olen hyödyntänyt odotusten, roolien, identifiointumisen ja todellistumisen käsitteitä, joiden juuret ovat erilaisissa professio- ja identiteettiteorioissa. Näiden käsitteiden avulla olen kuvannut opettajuuteen liittyvää rakenteiden ja toimijuuden välistä suhdetta ja ymmärrän opettajuuden dynaamisena käsitteenä. Kuitenkin ajattelen, että on olemassa tiettyjä rakenteita, jotka muodostavat rooliodotuksia. Käyttämäni teoreettiset käsitteet eivät ole merkitykseltään yksiselitteisiä. Etenkin opettajuutta olen pystynyt tarkastelemaan vain rajatusta näkökulmasta käsin. Säntti (2007, 17) on todennut, että opettajuuden käsite on epämääräinen ja joustava, joka mahdollistaa sen tarkastelun moninaisista näkökulmista käsin.

Pluralistinen tieteellinen ajattelu on myös mahdollistanut joustavasti erilaisten menetelmien, kuten laadullisen ja määrällisen sisällönanalyysin käytön rinnakkain ja erityyppisten aineistojen tulkintojen sovittamisen yhteen. Tällaisen ajattelun heikkoutena voidaan kuitenkin pitää rönsyilevyyttä, käsitteiden moninaisuutta ja mahdolltomuutta keskittyä kovin syvällisesti mihinkään valituista näkökulmista. Luvuissa 8.1–8.3 olen tutkimustavoitteideni mukaisesti nivonut yhteen näitä näkökulmia ja näin pyrkinyt välttämään tulosten irrallisuutta.

Tutkimusprosessi oli pitkä. Prosessin aikana käsitteet ja näkökulmat sekä kysymyksenasettelu ovat eläneet voimakkaasti. Esimerkkinä tästä on yhteiskunnallis-historiallinen viitekehys luvussa 2. Koko tutkimusprosessin kipuilin tämän osuuden kanssa ja se on muuttanut muotoaan paljon. Välillä lähestyin yliopisto-opettajuuden historiaa tutkimuskysymyksenä. Lopulta päädyin kuitenkin hahmottamaan historialliset kehityskulut viitekehystenä, joka pohjustaa 2010-luvun opettajuutta. Historiallisten aineistojen koostuessa pääosin toisen käden lähteistä, pidin tätä ratkaisua perusteltuna. Ymmärsin, ettei tavoitteeni ollut tehdä historiatieteellistä tutkimusta vaan ymmärtää paremmin 2010-luvun yliopisto-opettajuutta asettamalla se historialliseen viitekehykseen.

Tutkimusprosessini alkuvaihetta voisi kuvata käsitteellä epäfokus, jota Melina Aarnikoivu ja Taina Saarinen (2021) ovat tarkastelleet artikkelissaan. Epäfokusella he viittaavat sellaiseen tutkimusprosessiin, jossa ei heti aluksi lyödä lukkoon selkeitä rajattuja kysymyksiä vaan aihetta lähestytään avoimesti, rönsyillen ja välillä sivupoiluille eksyen ja näin saatetaan löytää jotain sellaista, jota ei olisi tullut huomanneeksi, jos olisi vain seurannut tiettyä ennalta määriteltä suunnitelmaa. Vaikka omaa työkentelyprosessiani on alusta asti ohjanneet tietyt tutkimuskysymykset, ne ovat myös muuttaneet muotoaan ja tarkoitustaan prosessin aikana edellä kuvaamallani tavalla.

Myös tutkimusprosessin tarkka kuvaus on tärkeää uskottavuuden saavuttamisessa. Tutkija voi validoida tutkimustaan Anssi Peräkylän (2021, 457) mukaan esittämällä tuloksensa ja tulkintansa uskottavasti ja tuomalla päättelyprosessit näkyväksi. Luvussa 4 olen kuvannut analyysiprosessini mahdollisimman yksityis-

kohtaisesti. Matka aineistojen raakateksteistä tulkinnoiksi oli melko mutkikas ja joku toinen olisi saattanut kääntyä matkan varrella erilaisille poluille. Oman reittini olen kuitenkin pyrkinyt piirtämään karttaan mahdollisimman tarkasti. Etenkin korkeakoulupoliittisten dokumenttien analyysissä olen johtanut hyvin korkean tason tavoitteista yksittäisiä yliopistossa opettavaan kohdistuvia rooli-odotuksia. Analyysi edellytti useita eri vaiheita. Tutkimusprosessin ja -asetelman monimutkaisuuden vuoksi sen seikkaperäisten polkujen kuvaaminen on ollut haastavaa eikä välttämättä ole onnistunut täysin aukottomasti, sillä omalle tekstilleen on myös taipumus sokeutua. Analyysivaiheessa olen käyttänyt myös sitaatteja tehdäkseen aineistoa ja tulkintaprosessiani näkyvämmäksi lukijalle.

Etenkin kyselyaineiston luotettavuus tai uskottavuus on aiheuttanut epävarmuutta läpi tutkimusprosessin. Alun perin oli tarkoitus kerätä laajempi aineisto ja tarkastella erilaisten ryhmien välisiä eroja. Aineiston koon paljastuttua suuntasin analyysiä uudella tavalla ja rajasin aineistosta pois siihen soveltumattomia osia. Analyysin uudenlaiset näkökulmat toivat myös syvyyttä työhön. Jälkeenpäin arvioiden laadullisen analyysin korostaminen mahdollisti kaikkien aineistojen analyysissä yhtenäisten polkujen kulkemisen ja löydösten tarkastelun suhteessa toisiinsa. Aineistonhankinnan ongelmat kuitenkin johtivat siihen, että vastaajien joukko on todennäköisesti melko valikoitunut. Tutkimuksen päämääränä ei kuitenkaan ollut niinkään yleistettävyyttä vaan ilmiön tarkastelu tietyn vastaajajoukon näkökulmasta. Vastaajien tuottama aineisto muodosti näytteen, joka on melko sattumanvaraisesti muodostunut. Näytteessä on kuitenkin vastaajia useasta eri yliopistosta, tieteenalalta ja vaihtelevissa asemissa toimivilta akateemisilta henkilöiltä. Tämän perusteella joukkoa voi kutsua *yliopistossa opettaviksi* sellaisessa laajassa merkityksessä, kuin olen määritellyt. Kaikki kyselyyn vastanneet ovat myös yksilöitä, joiden vastauksiin ovat vaikuttaneet erilaiset tilannetekijät, kuten tunteet ja viireystila.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyttä ei yleensä ole tavoitteena, vaan pyrkimys on ymmärrystä lisäävään, tiettyä ilmiötä ja tiettyjen vastaajien näkemyksiä kuvaavaan tulkintaan (Aaltio & Puusa 2020, 188). Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö pyrkimys olisi objektiivisuuteen. Laadullinen tutkimus, kuten tutkimus ylipäättään, ei ole kuitenkaan koskaan täysin objektiivista eikä arvovapaata. Subjektiivisuudella on aina oma vaikutuksensa tutkimuksessa. (Puusa & Julkunen 2020, 189.) Olen pyrkinyt analysoidessani tunnistamaan subjektiivisuuteni ja ilmeisen läheisyyteni tutkimuksen kohteeseen. Objektiivisuuden pyrkimyksistä huolimatta peilaamista omiin kokemuksiin on varmasti tapahtunut, sillä olen itsekin työskennellyt väitöskirjaprosessin aikana oman määritelmäni mukaisessa yliopistossa opettavan roolissa. Anu Puusan ja Saara Julkusen (2020, 1091) mukaan subjektiivisuuden tiedostaminen lisää samalla tutkimuksen objektiivisuutta. Denscombe (2007, 79) kuvaa subjektiivisuutta todellisuuden kerrostuneisuutena, joka tarkoittaa sitä, että eri ihmiset näkevät asiat eri tavoin ja näin muodostuu erilaisia todellisuuksia. Aineiston analysoinnissa

tutkijan tulkinnoille on jäänyt melko paljon liikkumavaraa, sillä en tukeutunut analyysissä tiukkoihin teoreettisiin luokitteluihin tai kategorioihin. Lisäksi laadullisen aineiston määrällisissä tarkasteluissa, joita tein jonkin verran, on omat haasteensa ja rajoituksensa. Joku muu olisi saattanut tulkita asiat toisin kuin olen nyt tehnyt. Olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan nämä asiat huomioon ja lisäksi analyysin jakautuminen pitkälle aikavälille lisää aineistoihin kohdistuneita lukukertoja ja altistaa ne erilaisille näkökulmille, joita tutkimusprosessin edetessä on tullut eteen. Myös käyttämäni kyselylomake on Puusan ja Julkusen (2020, 191) sanoin vain tutkijan subjektiivinen etukäteiskonstruktio tutkittavasta ilmiöstä, vaikka se perustuisikin tarkkaan mietitylle ja teoreettisiin käsitteihin avatulle operationalisoinnille, jota olen tavoitellut.

Toistettavuus on myös yksi tutkimuksen arvioinnissa käytetty käsite. Krippendorf (2013, 268–269) kuitenkin huomauttaa, että vaikka tutkimus olisi toistettavissa, se ei vielä takaa sen luotettavuutta tai uskottavuutta. Krippendorfin (2013, 275) mukaan tutkimuksen toistettavuutta lisää, jos analysoimassa on useampi kuin yksi henkilö. Olen tehnyt tulkintani ja analyysini yksin, mutta koska tutkimusprosessi kesti pitkään, aineistoille kohdistui useita lukukertoja eri aikoina. Moni asia muuttui prosessin aikana ja alkuperäisistä suunnitelmista oli poikettava. Tämä johti siihen, että tein analyyseni eri aikoina ja täydensin niitä ajan kuluessa. Tämän voi kuitenkin nähdä myös luotettavuutta ja toistettavuutta heikentävänä: olenko tulkinnut eri aikoina samoin? Toisaalta olen voinut arvioida aiemmin tehtyjä analyyseni uudelleen uuden tiedon valossa. Samalla olen pystynyt tarkastelemaan yliopisto-opettajuutta koko 2010-luvun osalta, joten aineisto muodostaa selkeän ajallisen ja suhteellisen pitkän kokonaisuuden, vaikka tutkimuksen alkuvaiheessa tarkoituksena oli kuvata yliopisto-opettajuutta tilanteessa, jossa uusi yliopistolaki oli juuri tullut voimaan 2010-luvun alussa. Toisaalta myös kaksi eri tutkijaa voi tulkita aineistoa täysin eri tavoin, vaikka kysymyksenasettelukin olisi samanlainen. Olen pyrkinyt tekemään nämäkin valinnat niin näkyviksi kuin mahdollista osoittamalla jokaisen analyysin vaiheen esimerkiksi taulukoin tai kuvioin. Kuitenkin oma sokeutuminen aiheeseen todennäköisesti on johtanut siihen, että puutteita on edelleen olemassa.

Tutkimuksen toistettavuuden vaatimus on myös ongelmallinen, sillä etenkin ihmisen käyttäytyminen on hyvin paljon aika- ja paikkasidonnaista ja eri aikoina ja tilanteissa he olisivat saattaneet antaa erilaiset vastaukset (Puusa & Julkunen 2020, 190). Keräsin aineiston keväällä 2020, jolloin koronaviruspandemia oli juuri alkanut ja sekä etätyöskentely että etäopetus olivat pääasialliset työskentely- ja opetusmuodot kaikissa yliopistoissa. Tämänkaltaisia olosuhteita on mahdoton toistaa myöhemmin. Kyselyyn vastanneet myös viittasivat suoraan vallitsevaan tilanteeseen. Uudenlainen tilanne saattoi myös näyttäytyä yksilöille eri tavoin. Toisille se lisäsi työmäärää ja toisille kevensi sitä. Monet vastaajien esille nostamat asiat olivat toisaalta myös yhteneviä aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa.

Kyselylomake toimi pääasiassa tavoitteiden mukaisesti. Lomakkeessa päädyin korostamaan tiettyjä aihealueita, kuten yliopistossa opettavien tehtäviä, enemmän kuin muita, jotta lomake ei venyisi kohtuuttoman pitkäksi. Jälkikäteen arvioiden osaluokkia olisi kuitenkin voinut painottaa hieman tasapuolisemmin. Vastaaajien antama palaute lomakkeesta oli suurimmaksi osaksi positiivista. Lomaketta pidettiin selkeänä ja sopivan mittaisena. Jotkin kysymykset oli kuitenkin koettu vaikeaselkoisiksi eikä vastaaja ollut täysin varma, miten olisi pitänyt vastata. Vastaukset kuitenkin osoittavat, että vastaajat olivat epävarmuudestaan huolimatta ymmärtäneet kysymykset oikein. Ohjeistukseen olisi kysymysten osalta kuitenkin voinut kiinnittää enemmän huomiota. Runsaille avokysymyksillä pyrin saamaan vastaajien omat tulokset paremmin esiin, ja tämä onnistui ja osoittautui hyväksi tavaksi syventää määrällistä tietoa. Keräsin kyselyaineiston ennen yliopistopedagogisten kirjojen analyysiä ja jälkikäteen arvioiden olisi ollut kiinnostavaa lisätä lomakkeeseen kysymyksiä, joilla yliopistopedagogisia odotuksia ja omaa ääntä olisi pystynyt tarkastelemaan rinnakkain monipuolisemmista näkökulmista.

Tutkimuksessa olen huomionnut myös eettiset perusoletukset, kuten vapaaehtoisuuden osallistumisen ja tiedottamisen tutkijasta, tutkimusprojektista ja sen tavoitteista (Dane 1990 39–59; Ryen 2021, 36–43). Arvioni mukaan käyttämäni kyselylomakkeen kysymykset eivät ole erityisen arkaluonteisia tai psyykkisesti kuormittavia, mutta toki joku vastaaja on voinut kokea ne myös niin. Osallistuminen oli kuitenkin vapaaehtoista, joten jokainen on voinut itse päättää, osallistuuko vai ei. Kyselylomakkeen täyttö oli mahdollista myös keskeyttää. Aineistoja olen käsitellyt siten, että tutkittavien henkilöllisyys on pysynyt salassa ja heillä on ollut mahdollisuus seurata, miten tietoja käsitellään ja olla minuun tarvittaessa yhteydessä.

Anne Ryen (2021, 44) painottaa, ettei laadullisen tutkimuksen eettisistä perusoletuksista ole pyrkimyksistä huolimatta aukotonta yksimielisyyttä ja käytännöt vaihtelevat alueittain. Joissain metodioppaissa nostetaan tutkimuksen objektiivisuus yhdeksi tutkimuksen eettisyyden mittariksi. Esimerkiksi, jos tutkimuksen tulokset palvelisivat vain tiettyjä intressiryhmiä, olisi tutkimuksen objektiivisuus ja tätä kautta sen eettisyys vaarassa. Vaikka olen ollut tutkimusprosessin aikana osa kohderyhmääni, olen myös etenkin työn loppuvaiheessa ottanut tähän rooliini etäisyyttä, jonka uskon lisäävän tulkintojeni objektiivisuutta. Myös esioletuksiani olen tuonut esiin luvussa 4. (kts. esim. Aaltio & Puusa 2020, 181–182.)

Lopuksi arvioin, miten saavutin tutkimukseni tavoitteet. Laadullisen tutkimuksen laadun arviointi ei perustu niinkään totuuden etsimiseen tai tuloksin ja aineiston täydelliseen vastaavuuteen, vaan sen arviointiin, miten hyvin ymmärryksen tuottaminen on yhteydessä kerättyyn aineistoon ja analyysiin (Puusa & Julkunen 2020, 197).

Asetin työlleni kaksi tutkimustavoitetta: Selvittää, millaisia yliopisto-opettajuuteen liittyviä odotuksia 2010-luvulla on ilmennyt ja tarkastella, miten ne suhteutuvat

niin toisiinsa kuin yliopistossa opettavien identifioimaan ja todellistuneeseen opettajuuteen. Ensimmäinen tavoite oli helpompi täyttää, sillä tähän liittyvät aineistot ja niiden analysointitavat sekä teoreettiset käsitteet olivat yhteneväiset. Identifioitumisen ja todellistumisen suhteuttaminen näihin odotuksiin oli haastavampaa, mutta pystyin vastaamaan asettamiini kysymyksiin. Käyttämäni aineistot olivat rajallisia ja niiden avulla pystyi tarkastelemaan vain tiettyä rajattua osaa yliopisto-opettajuudesta. Tutkimusprosessista opin, että tulevaisuudessa rajaisin tutkimuksen kohdetta ja käyttämiäni käsitteitä tiukemmin, sillä nyt tutkimusasetelmani muodostui melko haastavasti hallittavaksi. Toisaalta monien näkökulmien ja aineistojen käyttö tarjosi mahdollisuuden tarkastella yhtä aikaa opettajuuden erilaisia puolia. Tutkimuksen keskeisin anti mielestäni on, että se toi näkyväksi tiettyjä jo pitkään vallinneita epäkohtia (kuten tutkimukseen ja opetukseen liitetyt velvollisuuksien ja oikeuksien merkityskokonaisuudet), osoitti tiettyjen toimintojen historiallisesti muuttuneen aseman (yliopistopedagogisten opintojen vakinaistuminen ensimmäistä kertaa yliopistohistorian aikana) ja nosti erityisellä tavalla esiin yliopistossa opettavien hyvinvointiin keskeisesti vaikuttavat lähiyhteisöt, kuten laitokset ja tutkimusryhmät.

8.5 Jatkotutkimusaiheet

Tässä luvussa pohdin, millaisia ajatuksia ja ideoita tämä tutkimus ja sen tulokset ovat herättäneet jatkotutkimusta ajatellen.

Ensimmäinen ajatus liittyy suoraan tutkimuksen aihepiiriin syventämiseen. Tutkimuksessa opettajuutta tarkasteltiin rajatussa yliopisto-opettajuuden käsitteellisessä viitekehyksessä. Kyselyaineiston vastaajamäärän jäädessä pieneksi kollektiivisten yhteisöjen, kuten eri tieteenaloihin ja henkilöstöryhmiin kuuluvien vastaajien vastausten eroja ei voitu tarkastella. Tieteenalakohtaiset kokemukset voisivatkin olla jatkossa tarkemman kiinnostuksen kohteena, sillä analysointiprosessin aikana aineistoissa oli havaittavissa löyhiä viitteitä siitä, että erityisesti ideaalisiin opetusmenetelmiin ja -muotoihin sekä koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin eri tieteenaloilla työskentelevät suhtautuivat eri tavoin. Kollektiivisten yhteisöjen merkitys monimutkaisessa identifioitumisen prosessissa sekä muissa rakenteiden ja toimijuuden välisissä prosesseissa, kuten positioitumisessa, kaipaisi lisää syventymistä. Aiemmin muun muassa Kari ja Heikkinen (2001, 44–45) sekä Marttila (2010) ovat puhuneet siitä, miten opettajuuden määrittelyyn liittyy aina yhteisön ylläpitämät arvot ja merkitykset.

Osa vastaajista toi avovastauksissa esiin ongelmia yksiköiden opetussuunnitelmatyöskentelyyn ja työsuunnitelmakäytäntöihin liittyen. Oman yksikön merkitys kollektiivisten tulkintojen määrittymisessä olisi kiinnostava näkökulma ja vaatisi tukeeseen hieman erilaista tutkimuksellista lähestymistapaa ja aineistoja kuin tässä tutkimuksessa, kuten havainnointia tai haastatteluja. Myös tieteenalan yhteys siihen,

mitkä käytännöt koetaan toimiviksi ja mitkä eivät, on tärkeä kysymys. Yliopistossa opettavaan kohdistuu paljon erilaisia, osin ristiriitaisiakin odotuksia eikä asema aina ole vakaa tai edes arvostettu riippuen millä uraportaalla työskentelee. Yksiköiden ja tieteenalojen luomat kollektiiviset yhteisöt ja niiden luomat ideaalit ovat merkityksellisiä siitä näkökulmasta, miten näihin erilaisiin odotuksiin vastataan ja millaista tukea yhteisöissä jaetaan. Miten varmistetaan henkilöstölle yliopistoissa mielekkäät olot tehdä sitä työtä, joka sisällöllisesti koetaan valtaosin jo mielekkääksi?

Toinen vaihtoehtoinen suunta jatkaa tutkimusta olisi astua hieman eri suuntaan yliopisto-opettajuudesta ja keskittyä enemmän yliopisto-opettajuuden käsitteellisten ulottuvuuksien kehittämiseen yleisluontoisemmaksi työn mielekkyyttä ja identifioitumista kuvaavaksi malliksi. Mallia voisi kehittää esimerkiksi professioteoreettisesti tai hakea siihen lähtökohtia työhyvinvoinnin käsitteistä. Tällöin malli voisi toimia perustana sekä henkilökohtaiselle työn mielekkyydelle että yhteisötason mielekkyydelle ja arvojen ja sitoutumisen teemoille.

Joanne Abbey (2015) on nostanut joitakin kysymyksiä työhyvinvoinnin mittaamisesta esiin. Hän on pohtinut erityisesti paikallisen tiedon ja kontekstin merkitystä hyvinvoinnissa. Hän korostaa myös työntekijöiden oman arvion merkitystä heidän työhönsä liittyvissä kokemuksissa. Abbeyn mukaan työhyvinvointi nähdään usein yleisen tason käsitteenä, sitä mitataan usein ennen kuin sitä on tarkemmin määritelty ja hyvinvointi ja hyvä terveydentila sekoitetaan usein toisiinsa. Jos hyvinvointia mitataan yleisellä tasolla, menetetään ymmärrys paikallisesta erityisestä kontekstista. Nykyään erityisesti yrityksille markkinoidaan henkilöstömittauksia, jotka ovat valmiiksi standardoituja ja jotka mahdollistavat yritysten saamien arvosanojen, kuten NPS-arvojen (network promoter score) vertailun keskenään. Abbey ei kuitenkaan koe, että yrityksen henkilöstön hyvinvoinnin kannalta on merkittävää, miten se suhteutuu muihin yrityksiin vaan tärkeämpää olisi tietää, miten hyvinvointi toteutuu tietystä paikasta ja mitä hyvinvointi tarkoittaa tietystä organisaatiossa sen työntekijöille. Vasta tämän jälkeen sen toteutumista on järkevää mitata.

Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että ensin pitää tutkia, mitä mielekkyys tai hyvinvointi missäkin yhteisössä tarkoittaa ja sitten tutkia, toteutuuko se. Tässä voitaisiin käyttää analyyttisenä työkaluna yliopisto-opettajuuden käsitteellisiä ulottuvuuksia, joita voitaisiin muokata yleisempään professioteoreettiseen suuntaan. Tarkasteluun sisältyisivät ulkoiset ja sisäiset odotukset ja erilaisten ryhmittymien kollektiiviset ideaalit sekä todellistunut professionalismismi, jota värittävät olosuhteet ja mahdollisuudet. Kaikki nämä toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, kuten tässäkin tutkimuksessa on todennettu. Eri aineistoista tulkitut rooliodotukset olivat josain määrin keskenään ristiriitaisia. Omissa vastauksissaan vastaajat myös määrittelivät uudelleen rooleja ja toivat niihin omia tulkintojaan esimerkiksi kertomalla, millä tavalla työtä voisi jakaa ja millaisia tehtäviä tulisi kuulua työhön ja minkä verran.

Lisäksi tulevaisuudessa olisi tarpeen tarkastella yliopistopedagogista opetusta tarkemmin ja monipuolisemmin kuin mihin siinä oli tämän tutkimuksen puitteissa mahdollisuus. Yliopistopedagogiikka on nykyään keskeinen yliopisto-opettajuutta määrittävä tekijä, jonka merkitys tulee tulevaisuudessa yhä kasvamaan.

Tulevaisuuden yliopisto-opettajuuteen liittyvistä ja siihen vaikuttavista voimista myöskään digitalisoitumista ei pidä unohtaa. Viime vuosina ja erityisesti koronaviruspandemian myötä koulutuksen digitalisoituminen on kasvanut räjähdysmäisesti. Tähän liittyen erilaiset edtech-organisaatiot pyrkivät markkinoille ja tarjoavat ratkaisuja esimerkiksi digitaalisten oppimateriaalien kehittämiseen, oppimisanalytiikan hyödyntämiseen ja laaja-alaisempaan koulutusdatan keräämiseen (ks. esim. Selwyn 2019). Myös OKM:n visio 2030 -työryhmien muistioissa Digitalisaatio ja tekoäly korkeakoulujen muutoksen tukena -työryhmä on nostanut esiin digitaalisuuden mukanaan tuomat haasteet ja mahdollisuudet (OKM2019b, 13–17).

Digitalisaatiossa on monta puolta ja siihen kytkeytyy monitasoisia ja kompleksisia yhteyksiä sekä erilaisia toimijoita ja intressejä. Koulutuksen digitalisoitumisen objektiivista tutkimusta tarvitaan, jotta näitä kompleksisia yhteyksiä voitaisiin tunnistaa ja ennakoita. On myös tärkeää, että edtech-sektorin laajentuessa kasvatustieteellisen alan tutkijat ottavat aktiivisen roolin kriittisinä kommentoijina ja tutkimukseen perustuvan pedagogisen tiedon ylläpitäjinä unohtamatta korkeakoulutuksen digitalisoitumiseen liittyvien laajempien yhteiskunnallisten vaikutusten arviointia. Kriittisen tutkimuksen piirissä on nostettu esiin muun muassa se, miten digitalisoituminen voi edistää mittaamista ja tätä kautta ulkopuolista tarkkailua (Williamson, Bayne, Shay 2020). Vaikka edellä mainittu tutkimus liittyi erityisesti perusasteen koulutukseen, koskevat samat haasteet myös korkeakoulusektorin digitalisoitumista.

Haluan nostaa esiin erityisesti kaksi digitalisoitumiseen liittyvää teemaa, joiden koen olevan tulevaisuudessa entistä merkityksellisempiä. Ensimmäinen liittyy opiskelijapalautteeseen. Suomessa opiskelijapalautteen kerääminen on liitetty yliopiston rahoitukseen viimeisimmissä yliopistojen rahoitusmalleissa, joten opiskelijapalautteen kerääminen voi tulevaisuudessa olla yhä enemmän myös erilaisten digitaalisten sovellusten kiinnostuksen kohteena. Tässä yhteydessä on tärkeää tarkastella, kuka dataa käyttää, kuka sitä saa käyttää ja minkälaisen toiminnan tarpeisiin sovellukset keräävät tietoa. Toinen teema liittyy korkeakoulutuksen saavutettavuuteen, jossa digitalisoitumisella on nähty olevan merkittävä rooli. Monet sovellukset mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman osallistumisen korkeakoulutukseen joustavoittaen ja tarjoten laajempia mahdollisuuksia opiskelijoille. Digitalisoitumiseen liittyy siis niin uhkia kuin mahdollisuuksia.

Digitalisaatioon liittyvä tutkimus on erityisen tärkeää myös yliopistossa opettavien työn kannalta, sillä digitalisaatio muuttaa opettajuutta ja siihen kohdistuvia ulkoisia ja henkilökohtaisia merkityksiä. Maunumäki (2021, 183–184) on nostanut

esiin digitaalisuuden vuorovaikutukselle asettamat haasteet ja tuo myös esiin ajatuksen siitä, että digitalisaatio luo helposti mahdollisuuksia, jotka vetoavat uusliberalistisen ajattelun arvoihin, kuten nopeuteen ja tehokkuuteen. Ben Williamson, Sian Bayne ja Suellen Shay (2020) huomauttavat, että on hedelmällistä pohtia myös mitä hyötyä digitalisoitumisesta voisi olla esimerkiksi uudenlaisten tutkimusaineistojen syntymisen tai rakentumisen myötä. Digitalisaatio on siis hyvin monisyinen ilmiö, jolla on omat kompleksiset vaikutuksensa tulevaisuuden yliopisto-opettajuuteen ja joka edellyttää tuekseen tutkimukseen perustuvaa tietoa ja kriittistä ajattelua. Kasvatustieteilijöiden ja korkeakoulututkijoiden onkin varmistettava, että he ovat mukana digitalisaatiossa aktiivisina toimijoina.

Lähteet

Aineistot

Opetus- ja kulttuuriministeriön dokumentit

- OPM2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2013a. Opetus- ja kulttuuriministeriön älystrategia; OKM-KIDE. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2013b. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2014a. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatse 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2014b. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2015a. Korkeakoulujen uudet erikoistumiskoulutukset käyntiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivut: <https://minedu.fi/-/korkeakoulujen-uudet-erikoistumiskoulutukset-kayntiin>.
- OKM2015b. Yrittäjyyden ja yrittäjämäisen asenteen tukeminen suomalaisissa korkeakouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:17. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM2015c. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2016–2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2015d. Ehdotus yliopistojen rahoitusmalliksi 2017 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2016a. Neliportaisen tutkijanuramallin arviointihanke. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2016b. Tutkijanuran tilannekuva. Tutkijanuratyöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2016c. Miten tohtorit työllistyvät? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2016d. Yrittäjyyden tukemisen hyvät käytänteet korkeakouluissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- OKM2017. Ehdotus laadullisen työllistymisen sisällyttämiseksi korkeakoulujen rahoitusmalleihin 1.1.2019 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:8. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2018. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 visio. Ehdotus Suomelle: Mahdollistava ohjaus, resurssit ja rakenteet -ryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2019a. Kansainvälisten korkeakouluopiskelijoiden maahantulo ja integroituminen sujuvaksi yhteistyöllä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:31. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2019b. Visio 2030 työryhmien raportit. Opetus- ja kulttuuriministeriö: https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf

Yliopistopedagogiset oppaat

- KOR 2018. Himanka, J. 2018. Korkein opetus. Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle. Tampere: Vastapaino.
- OPY 2017. Murtonen, M. (toim.) 2017. Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino.
- OPY 2017a. Murtonen, M. 2017. Esipuhe. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 7–14.
- OPY 2017b. Veermans, M. 2017. Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen herättäjinä ja sitouttajina. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 94–109.
- OPY 2017c. Murtonen, M. 2017. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitoina. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 153–177.
- OPY 2017d. Mikkilä-Erdmann, M. 2017. Oppiminen käsitteellisenä muutoksena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 83–93.
- OPY 2017e. Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 196–224.
- OPY 2017f. Pyykkö, R. & Lappalainen, M. 2017. Koulutuksen johtaminen muuttuvassa yliopistomaailmassa. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 278–300.
- OPY 2017g. Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- OPY 2017h. Koskimies, R. 2017. Opettajan viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 238–260.
- OPY 2017i. Nori, H. & Mäkinen-Streng, M. 2017. Koulutukseen valikoituminen, kiinnittyminen ja sosialisatio. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 318–347.

- OPY 2017j. Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. 2017. Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 40–62.
- OPY 2017k. Kaukiainen, A. & Tuominen, T. 2017. Opiskelu taitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 122–152.
- OPY 2017l. Veermans, M. & Murtonen, M. 2017. Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 348–363.
- OPY 2017m. Vuorio-Lehti, M. 2017. Pedagoginen ohjaus. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 225–237.
- OPY 2017n. Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen A. 2017. Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 261–277.
- YOK 2009. Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- YOK 2009a. Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.
- YOK 2009b. Lahtinen, A-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 31–45.
- YOK 2009c. Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 138–155.
- YOK 2009d. Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. 2009. Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100–122.
- YOK 2009e. Lindblom-Ylänne, S., Mikkonen, J., Heikkilä A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 70–99.
- YOK 2009f. Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Ohjaus yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 320–333.
- YOK 2009g. Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wagner, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 156–193.
- YOK 2009h. Lonka, K., Pyhältö, K. & Lipponen, L. 2009. Tutkimalla oppimassa – tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 254–261.
- YOK 2009i. Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Oppimisen teoriat. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 194–236.
- YOK 2009j. Lindblom-Ylänne, S., Nieminen, J., Iivanainen, A. & Nevgi, A. 2009. Ongelmalähtöinen oppiminen ja case-menetelmä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 262–279.
- YOK 2009k. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 46–69.

- YOK 2009l. Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 237–253.
- YOK 2009m. Vehviläinen, S., Heikkilä, A., Mikkonen, J. & Nieminen, J. 2009. Tieteellisten työprosessien ohjaus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 334–371.
- YOK2009n. Numminen, A. & Talvio, M. 2009. Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 123–137.

Kirjallisuus

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Aalto 2018. Aalto-yliopiston johtosääntö.
- Aalto 2022. Aalto-yliopiston historia. Luettavissa: <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopisto/historia>.
- Aarnikoivu, M. & Saarinen, T. 2021. Epäfokus laadullisessa tutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 1/2021, 27–39.
- Aarvaara, T. & Pekkola, E. 2010. Muuttuva akateeminen professio Suomessa – maaraportti. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Abbey J. 2015. Work wellbeing: A new perspective. *Governance Directions* July. Luettavissa: http://corporatowellbeing.com.au/wp-content/uploads/2015/07/Work_wellbeing_IR_Framework_July_2015.pdf
- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), 308–319.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, G. 2006. Carving out time and space in the managerial university. *Journal of Organizational Change Management* 19 (5), 578–592.
- Annala, P. 1997. Tieteiden elpyminen 1100-luvulla. Teoksessa T.M.S. Lehtonen (toim.) Keskiajan kevät. Kirjoituksia eurooppalaisen kulttuurin juurista. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY, 65–92.
- Arvaja, M. 2018. Tensions and striving for coherence in an academic's professional identity work. *Teaching in Higher Education*, 23 (3), 291–306, DOI: 10.1080/13562517.2017.1379483
- Autio, V-M. 2008. Professorin viran ja arvon kehitys Suomessa. Teoksessa L. Ellonen (toim.) Suomen professorit 1640–2007: Finlands professorer 1640–2007. Helsinki: Professoriliitto, 6–15.
- Ball, S. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215–228.
- Bauman, Z. 1996. From pilgrim to tourist – or a short history of identity. Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) Questions of cultural identity. London: Sage, 18–36.
- Bell, J. 1999. Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science. Third edition. Buckingham: Open University Press.
- Bellamy, S., Morley, C. & Watty, K. 2003. Why business academics remain in Australian universities despite deteriorating working conditions and reduced job satisfaction: an intellectual puzzle. *Journal of Higher Education Policy and Management* 25 (1), 13–28.
- Biddle, B. J. 1986. Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology* 12, 67-92.
- Bosanquet, A., Mantai, L. & Fredericks, V. 2020. Deferred time in the neoliberal university: experiences of doctoral candidates and early career academics, *Teaching in Higher Education* 25 (6), 736-749, DOI: 10.1080/13562517.2020.1759528
- Bryson, C. 2004. What about the workers? The expansion of higher education and the transformation of academic work. *Industrial Relations Journal* 35 (1), 38–57.

- Chandler, J., Barry, J. & Clark, H. 2002. Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management. *Human relations* 55(9), 1051–1069.
- Clark, B. R. 1983. The higher education system. Academic organization in cross-national perspective. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Clark, B. R. 1998. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon.
- Dane, F. C. 1990. Research methods. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Pub. Co.
- Deem, R. 2001. Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: is the local dimension still important? *Comparative Education* 37 (1), 7–20.
- Delanty, G. 2008. Academic identities and institutional change. Teoksessa R. Barnett & R. Di Napoli (toim.) Changing identities in higher education. Voicing perspectives. London: Routledge, 124–133.
- Denscombe, M. 2007. The good research guide for small-scale social research projects. Maidenhead: Open University Press.
- Fairclough, N. 2005. Peripheral vision: Discourse analysis in organization studies: The case for critical realism. *Organization studies* 26 (6), 915–939.
- Finkenstaedt, T. 2011. Chapter 5: Teachers. Teoksessa W. Rüegg (toim.) A history of the university in Europe. Volume 4. Universities since 1945. Cambridge: Cambridge university press, 162–203.
- Finn, S. 2020. Academic freedom and the choice of teaching methods. Teaching in *Higher Education* 25(1), 116–123.
- Fleetwood, S. 2005. Ontology in organization and managementsStudies: A critical realist perspective. *Organization* 12 (2), 197–222.
- Enders, J. & Musselin, C. 2008. Back to the future? The academic professions in the 21st century. Teoksessa OECD (toim.) Higher education to 2030 volume 1: demography. Paris: OECD, 125–150.
- Eskola, S. 2003. Valtiollinen korkeakoulu- ja tiedepolitiikka 1900-luvulla. Teoksessa P. Tommila & A. Korppi-Tommola (toim.) Suomen tieteen vaiheet. Helsinki: Yliopistopaino & Tieteellisten seurain valtuuskunta, 61–98.
- Evans, L. 2008. Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20–38.
- Evans, L. 2011. The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British educational research journal* 37 (5), 851–870.
- Evans L. 2014. A changing role for university professors? Professorial academic leadership as it is perceived by 'the led', *British Educational Research Journal* 41 (4), 666–685.
- Evetts, J. 2013. Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review* 61 (5-6), 778–796.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Handal, G. 1999. Consultation using critical friends. *New directions for teaching and learning* 79, 59–70.
- Hanho, J.T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia. I Ruotsin vallan aika. Porvoo & Helsinki: WSOY.
- Harman, G. 2006. Adjustment of Australian academics to the new commercial university environment. *Higher Education Policy* 19 (2), 153–172.
- Harré, R. 1983. Personal being. A theory for individual psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. 2002. Material objects in social worlds. *Theory Culture & Society* 19 (5–6), 23–33.
- Harré, R. & van Langehoven, L. 1999. Epilogue: Further opportunities. Teoksessa R. Harré & L. Van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford/Malden: Blackwell Publishers, 195–199.
- Harré, R. & Moghaddan, F. 2003. Chapter 1: Introduction: The Self and others in traditional psychology and in positioning theory. Teoksessa R. Harré & F. Moghaddan (toim.) The self and others.

- Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts. Westport CT: Praeger Publishers, 1–11.
- Harris, S. 2005. Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, 10 (4), 421–433.
- Hattie, J. & Marsh. H.W. 2002. The relation between research productivity and teaching effectiveness. Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education* 73 (5), 603–641.
- Hay, C. 2002. Political analysis. Houndmills: Palgrave.
- HE 263/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolaiksi ja laiksi yliopistolain voimaannpanosta.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Henkel, M. 2005a. Academic identity and autonomy revisited. Teoksessa I., Bleiklie & M., Henkel (toim.). *Governing knowledge*. New York: Springer, 145–165.
- Henkel, M. 2005b. Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
- Henkel, M. 2010. Introduction. Change and continuity in academic and professional identities. Teoksessa G. Gordon & C. Whitchurch (toim.) *Academic and professional identities in higher education. The challenge of a diversifying workforce*. International studies in higher education. New York: Routledge, 3–12.
- Himanka, J. 2012. Kuinka opettaa tutkien? Tutkimukseen perustuvan opetuksen ja oppimisen määrittäminen. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 86–95.
- Himanka, J. 2018. Korkein opetus. Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle. Tampere: Vastapaino.
- Hirvonen, T. 1998. Yliopiston lehtorit laativat yliopistopedagogisen tavoiteohjelman. *Peda-forum korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 2/1998, 22.
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. 2020. Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 308–317.
- HY 1924. Helsingin yliopiston säännöt.
- HY 2018. Helsingin yliopiston johtosääntö.
- HY 2022. Helsingin yliopiston hakijatilastot verkkosivuilla. Luettavissa: <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/hae-kandi-ja-maisteriohjelmiin/tilastoja-opiskelijavalinnoista>
- Itä-Suomi 2018. Itä-Suomen yliopiston johtosääntö.
- Itä-Suomi 2022. Itä-Suomen yliopiston opintopalvelut. Luettavissa: <https://www.uef.fi/fi/node/2992#paragraph-1267>
- Jauhiainen, A. 1997. Korkeakoulupedagogiikka suomalaisen yliopiston historiassa ja rakenteissa. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:58, 11–49.
- Jauhiainen, A. 2000. Pedagogiikkaa, terapiaa vai politiikkaa? Yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen tavoitteista ja funktioista. Teoksessa J. Sjöberg & S-E. Hansén (toim.) *Kasvatus tulevaisuuteen. Pedagogik för framtiden. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr. 22*. Vaasa: Åbo Akademi, 157–173.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5. –6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylän yliopistopaino. 267–288.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Laiho, A. & Lehto, R. 2012. ”Lisää byrokratiaa, kollektiivista itsepetosta ja näennäistoimintaa” – kokemuksia yliopistotyön uudesta hallinnasta. Teoksessa H. Aittola & T. Saarinen (toim.) *Kannattaako korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XI symposiumista 22.–23.8.2011*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Jauhiainen, A., Jauhiainen A., Laiho, A. & Lehto, R. 2015. Fabrications, time-consuming bureaucracy and moral dilemmas — Finnish university employees' experiences on the governance of university work. *Higher education policy* 28 (3), 393–410.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Jenkins, R. 1996. Social identity. London, USA & Canada: Routledge.
- Jónasson, J. T. 2008. Inventing tomorrow's university. Who is to take theLead? An essay of the Magna Charta Observatory. Bologna: Bononia University Press.
- Joutsivuon, T. 2010. Papeiksi ja virkamiehiksi. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.) Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 112–183.
- JY 2018. Jyväskylän yliopiston johtosääntö.
- Kallio, K.-M. & Kallio, T.J. 2014. Management-by-results and performance measurement in universities – implications for work motivation, *Studies in Higher Education*, 39 (4), 574–589, DOI: 10.1080/03075079.2012.709497
- Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. 2019. Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education* 25 (5), 595–614.
- KAY 1828. Keisarillisen Aleksanterin yliopiston statuutit 1828.
- KAY 1852. Keisarillisen Aleksanterin yliopiston statuutit 1852.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J., Kari, P., Moilanen & P., Rähkä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karlsson-Fält, C. 2010. Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia massayliopiston luomista haasteista. Turun yliopisto: Annales Universitatis Turkuensis C 303.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus, 67–83.
- Kettunen, P. & Kilpi, P. 1980. Korkeakoulujen perustutkintojärjestelmä. Teoksessa P. Kettunen & P. Kilpi (toim.) Uudistuva korkeakoulu. Jyväskylä: Gummerus.
- Kiuttu, K. 2014. Yliopistopedagogiset opinnot Jyväskylän yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 2014 (1).
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Klinge, M. 1987. Helsingin yliopisto 1640–1990. 1. osa, Kuninkaallinen Turun akatemia 1640–1808. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. 1989. Helsingin yliopisto 1640–1990. 2. osa, Keisarillinen Aleksanterin yliopisto 1808–1917. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. 1990. Helsingin yliopisto 1640–1990. 3. osa Helsingin yliopisto 1917–1990. Helsinki: Otava.
- Klinge, M. 2004. Chapter 5. Teachers. Teoksessa W. Rüegg (toim.) A history of the university in Europe. Volume 3. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945). Cambridge: Cambridge university press, 123–161.
- KM 1956. Korkeakoulukomitean mietintö.
- KM 1964. Yliopisto-opetuksen tehostamiskomitean mietintö.
- KM 1968. Korkeakoulunlehtorikomitean mietintö vuodelta.
- KM 1970. Vuoden 1969 korkeakoulunlehtoritoimikunnan mietintö.
- KM 1974. Korkeakoulujen palkkaus- ja työsuhdeneuvottelukunnan mietintö.
- KM 1979. Korkeakouluopettajien pedagogisen koulutuksen komiteamietintö.
- Knuuttila, S. 1987. Tiede ja yliopisto keskiajalla. Teoksessa R. Lehti & M. Häyry (toim.) Tiedeyhteisö – onko sitä? Helsinki: Suomen akatemia, 7–17.

- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 155–176.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Yliopiston sisäiset symboliset järjestykset. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja.
- Krippendorff, K. 2013. Content analysis. An introduction to its methodology. 3rd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Kuittinen, M. 1994. *Peda-forum: korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 1/1994.
- Kukkonen, H. 2011. Positointi opetus suunnitelman ymmärtämisen välineenä. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 83–103.
- Kuusela, P. 2006. Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 9–21.
- LA 228/1966. Korkeakoululaitoksen kehittämislaki.
- LA 423/1988. Laki valtion talousarviosta.
- LA 721/1988. Asetus eräiden korkeakoulujen virkojen kelpoisuusvaatimuksista sekä virkamiesten tehtävistä.
- LA 1009/1989. Laki valtion virkamieslain 5§:n muuttamisesta.
- LA 306/1992. Laki valtion virkamieslain muuttamisesta.
- Laaksonen, H. 2006. Alma Mater Aboensis: schools and universities in Turku from the 13th century to Finnish independence. Turkulaiset koulut ja yliopistot 1200-luvulta itsenäisen Suomen syntyyn. Turku: Kirja-Aurora.
- Laiho, A., Jauhiainen A. & Jauhiainen, A. 2020. Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity, *Teaching in Higher Education* 27 (2), 249–266. DOI: 10.1080/13562517.2020.1716711.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.) Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford/Malden: Blackwell Publishers, 14–31.
- 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.
- Lapinoja, K.P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Lappi 2018. Lapin yliopiston johtosääntö.
- Lectio 1/80. 1980. ”Liitot korkeakoulupedagogisesta koulutuksesta”, 14–15.
- Lectio 1/86: ”Korkeakouluissa tarvitaan opetusvirkoja” 10–11.
- Lehto, R., Huhta, A. & Huuhka, E. 2019. Kaikkien korkeakoulu? Raportti OHO!-hankkeessa vuonna 2018 tehdyistä korkeakoulujen saavutettavuuskyselyistä. Luettavissa: <http://www.esok.fi/oho-hanke>.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K., Toompalu, A. 2018. Dialogue for bridging student teachers' personal and professional identity. Teoksessa F. Meijers & H. Hermans (toim.) Dialogical self theory in education: A multicultural perspective. Cham: Springer, 97–110.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampereen yliopisto.
- Lubicz-Nawrocka, T., & Bunting, K. 2019. Student perceptions of teaching excellence: An analysis of student-led teaching award nomination data. *Teaching in Higher Education*, 24 (1), 63–80, DOI: 10.1080/13562517.2018.1461620.

- LUT 2022. Lappeenrannan-Lahden teknillisen yliopiston historia. Luettavissa:
<https://www.lut.fi/fi/tutustu-meihin>
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 986.
- MacBeath, J. 2012. Future of teaching profession. University of Cambridge. Education International Research Institute. Luettavissa:
http://www.educ.cam.ac.uk/centres/ifi/current/research/Future_Teaching_Prof_2012.pdf.
- Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 243–255.
- Mantere, S. 2008. Role expectations and middle manager strategic agency. *Journal of Management Studies* 45 (2), 294–316, DOI: 10.1111/j.1467-6486.2007.00744.x.
- Marginson, S. 2000. Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (1), 23–35.
- Marttila, L. 2010. Mistä ammattikorkeakouluopettajuus on tehty? Lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Maunumäki, M. 2021. Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttinä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU DISSERTATIONS 392.
- Merimaa, J. 2016. Helsingin yliopisto myllertää kaiken. *Acatiimi* 2/16, 6–7.
- Michaelson, M., Pratt, M.G., Grant, A.M. & Dunn, C. P. 2014. Meaningful work: Connecting business ethics and organization studies. *Journal of Business Ethics* 121, 77–90, DOI:10.1007/s10551-013-1675-5.
- Mik-Meyer, N. 2021. Multimethod qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. 5E. ed. London: Sage Publications Ltd., 357–374.
- Murtonen, M. (toim.) 2017. Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino.
- Murtonen, M. 2022. Sähköpostihaastattelu 21.9.2022.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2014. Yliopistopedagogiset opinnot Turun yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 2014 (1).
- Musselin, C. 2007. The transformation of academic work: Facts and analysis. Research and Occasional Paper Series: CSHE.4.07. Berkeley: Centre for Studies in Higher Education, University of California. Luettavissa: <http://cshe.berkeley.edu>.
- Musselin, C. & Becquet, V. 2008. Academic work and academic identities: A comparison between four disciplines. Teoksessa J. Välimaa & O.H. Ylijoki, (toim.) Cultural perspectives on higher education. Dordrecht: Springer, 91–107.
- Mäkinen, V. 2003. Keskiajan aatehistoria. Näkökulmia tieteen, talouden ja yhteiskuntateorioiden kehitykseen 1100–1300-luvuilla. Jyväskylä: Atena Kustannus oy.
- Neuendorf, K.A. 2002. The Content analysis guidebook. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Nevala A. 2009. Uudisraivaaja: Joensuun yliopiston 40-vuotishistoria. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.
- Nevgi, A., Lahtinen, A-M & Lindblom-Ylänne, S. 2014. Yliopistopedagogiikan opinnot Helsingin yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 2014 (1).
- Noordegraaf, M. 2016. Reconfiguring professional work: changing forms of professionalism in public services. *Administration & Society* 48 (7), 783–810.
- Nummenmaa, A-R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nuorteva, J. 2003. Pariisin maistereista Porthaniin ja Gadoliniin – opinkäynti ja tutkimus Ruotsin aikana. Teoksessa P. Tommila & A. Korppi-Tommola (toim.) Suomen tieteen vaiheet. Helsinki: Yliopistopaino & Tieteellisten seurain valtuuskunta, 11–38.

- OKM2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2013b. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2014a. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskuksaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2014b. Ehdotus yliopistojen rahoitusmallin tarkistamiseksi vuodesta 2015 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:7. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2016c. Miten tohtorit työllistyvät? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2018. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalleiksi vuodesta 2021 alkaen. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 visio. Ehdotus Suomelle: Mahdollistava ohjaus, resurssit ja rakenteet -ryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM2019b. Visio 2030 työryhmien raportit. Luettavissa: https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Visioty%C3%84ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf/d69fc279-d6a9-626d-deac-712662738972/Visioty%C3%84ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf
- OKM2022. Yliopistojen rahoitusmalli vuodesta 2021 eteenpäin. Luettavissa: https://okm.fi/documents/1410845/4392480/YO_rahoytismalli_fi/7ca7db15-70af-e449-d2b4-0450d4cfd1c3/YO_rahoytismalli_fi.pdf?t=1583241788000
- O’Leary, M. & Cui, V. 2020. Reconceptualising Teaching and learning in higher education: challenging neoliberal narratives of teaching excellence through collaborative observation. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives* 25 (2), 141–156.
- OPM1990. Etäopetustyöryhmän muistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Helsinki: Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- OPM1995a. Raportti korkeakoulujen yhteiskuntasuhteista. Korkeakouluneuvoston julkaisuja. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1995b. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1995c. Raportti korkeakoulujen yhteiskuntasuhteista. Korkeakouluneuvoston julkaisuja. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1996. Koulutus ja tutkimus 2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1997a. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia: elinikäisen oppimisen komitean mietintö. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1997b. Opetusministeriön tietostrategioiden tilanne. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1998a. Koulutuspolitiikasta elinikäisen oppimisen edistämispolitiikkaan. Loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1998b. Opintojen etenemisen tehostaminen. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1999a. Yliopistojen perusrahoituksen turvaaminen lainsäädännöllä vuoden 2000 jälkeen. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1999b. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM1999c. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004: hankesuunnitelmat. Helsinki: Opetusministeriö.

- OPM2000a. Korkeakoulututkintojen järjestelmän kehittäminen. Keskustelumuistio. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2000b. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004: kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2001. Korkeakoulutuksen kansainvälisen toiminnan strategia. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2002a. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Opetusministeriön työryhmien muistioita 39:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2002b. Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 2002:101. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2004a. Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004–2006. Opetusministeriön julkaisuja 2004:12. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2004b. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2004c. Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2005–2009. Opetusministeriön julkaisuja 2004:31. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2004d. Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2005a. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2005b. Opetusministeriön hallinnonalan tuottavuusohjelma 2006–2010. Opetusministeriön julkaisuja 2005:32. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2005c. Opetusministeriön tulossuunnitelma 2005. Opetusministeriön julkaisuja 2005:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2005d. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2006–2009. Opetusministeriön julkaisuja 2005:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2007a. Virtuaaliyliopistotoiminnan arviointi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:48. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2007b. Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuistio. Opetusministeriön monisteita 2007:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2007c. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2009a. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2009b. Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat. Opetusministeriön julkaisuja 2009:7. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM2010. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:11. Helsinki: Opetusministeriö.
- OY 2018. Oulun yliopiston johtosääntö.
- Pajunen, I. 2015. Professoriliitto suuttui Stubbille. Yle uutiset: <https://yle.fi/uutiset/3-8023136>
- Pakarinen, T. 2006. Realismi ja toimijuus Rom Harrén tuotannossa. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.). Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress, 163–192.
- Pedersen, O. 1997. The first universities. Studium generale and the origins of university education in Europe. Cambridge: University Press.
- Pekkola, E. 2009. Akateeminen professio Suomessa - valtakeskittymä vai kolmen luokan työntekijöitä? *Politiikka* 51 (4), 268–290.
- Pekkola, E. 2014. Korkeakoulujen professio Suomessa: ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja. Tampere: Tampere University Press.
- Peräkylä, A. 2021. Validity in qualitative research. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. 5E. ed. London: Sage Publications Ltd., 447–462.

- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2019. Uusi kurssi kohti diskurssia. Vastapaino: Tampere.
- Pietilä, M. 2018. Making Finnish universities complete organisations: Aims and tensions in establishing tenure track and research profiles. Helsingin yliopisto: Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja.
- Pifer, M. & Baker, V. 2013. Identity as a theoretical construct in research about academic careers. Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.) Theory and method in higher education research. Bradford: Emerald Group Publishing Limited, 115–132.
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. Informaatiotutkimus, 31 (3). Luettavissa: <https://journal.fi/inf/article/view/7079>
- Prior, L. 2021. Using documents in social research. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. 5E. ed. London: Sage Publications Ltd., 185–200.
- Professoriliitto 2020. Professoriliiton suositus professoreiden tutkimuskausijärjestelmästä. Luettavissa: <https://www.professoriliitto.fi/tyo/suositus-professoreiden-tutkimus/>
- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 189–202.
- Puusa A. & Juuti, P. 2020. Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistyisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 61–74.
- Ramsden, P. 1991. Learning to teach in higher education. London, GBR: Routledge.
- Rantala, E. 2010. Tutkijat kokonaistyöajan piiriin. *Acatiimi* 3/10.
- Rashdall, H. 1936. The universities of Europe in the middle ages. 3, English universities, student life/ by the late Hastings Rashdall. (toim.) F. M. Powicke & A. M. Emden. Oxford: Clarendon Press.
- Riivari, E., Malin, V., Jääskelä, P. & Lukkari, T. 2020. University as a workplace: searching for meaningful work. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives* 25 (3), 286–304.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:128.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen A., & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 58.
- Rowland, S. 2002. Overcoming fragmentation in professional life: the challenge for academic development. *Higher Education Quarterly* 56, 52–64.
- Rüegg, W. 1992. Chapter 1: Themes. Teoksessa W. Rüegg & H. Ridder-Symoens (toim.) A history of the university in Europe. Volume 1. Universities in the middle ages, Cambridge: Cambridge university press, 3–34.
- Rüegg, W. 2004. Chapter 1: Themes. Teoksessa W. Rüegg (toim.) A history of the university in Europe. Volume 3. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945). Cambridge: Cambridge university press, 3–31.
- Ryen, A. 2021. Research ethics: Between care and control. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. 5E. ed. London: Sage Publications Ltd., 35–50.
- Slaughter, S. & Leslie, L. L. 1997. Academic capitalism. Politics, policies, and the entrepreneurial university. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopiston julkaisuja sarjassa Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 166–190.
- Scott, P. 2003. Challenges to academic values and the globalization of academic work in a time of globalization. *Higher Education in Europe* 28 (3), 295–306.
- Selwyn, N. 2019. What's the problem with learning analytics? *The Journal of Learning Analytics* 6 (3), 11–19. DOI: 10.18608/jla.2019.63.
- Seppänen- Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 332–339.
- Siljander, P. 2011. What are we looking for? Pro critical realism in text interpretation. *Journal of Philosophy of Education* 45 (3), 493–510.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Sironen, E. 1990. Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 53–54.
- Snellman, J.V. 1990. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus, 70–99.
- Sundbäck, K. 2000. Suomen Akatemian periaatepäätös tutkijoiden opetustehtävistä. *Acatiimi* 5/00.
- Suomalainen, S. & Laalo, H. 2015. Henkilökunnan näkemyksiä yrittäjyyskasvatuksen edellytyksistä yliopistossa. *Hallinnon tutkimus* 34 (4), 297–309.
- Syrjäkari, M. & Hemminki, M. 2014. Yliopistopedagoginen koulutus Aalto-yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka* 2014 (1).
- Syörinki, S. 1992. Tutkimus ja opetus yliopistotutkijan työssä – puhetta katederin takaa. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, tutkimuksia A:23, 5–28.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin: opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- TA 1655. Turun Akatemian statuuutit.
- Taideyliopisto 2018. Taideyliopiston johtosääntö.
- Tamminen, T. 2022. Uraportilla ylöspäin. *Acatiimi* 2/2022, 8–15.
- TAY 2018. Tampereen yliopiston johtosääntö.
- Taylor, C. 1989. *The sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, P. G. 1999. *Making sense of academic life. Academics, universities and change*. Buckingham: Open University Press.
- Taylor, P. G. 2008. Being an academic today. Teoksessa R. Barnett & R. Di Napoli (toim.) *Changing identities in higher education. Voicing perspectives*. London: Routledge, 27–39.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi – suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 236.
- Tommila, P. 2003. Tieteellistyvä tutkimus ja tiedepolitiikan alku (1809–1917). Teoksessa P. Tommila & A. Korppi-Tommola (toim.) *Suomen tieteen vaiheet*. Helsinki: Yliopistopaino & Tieteellisten seurain valtuuskunta, 39–60.
- Trowler, P.R. 1998. *Academics responding to change*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Tomperi, T. (toim.) 2009. *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino.
- Tucker, K.H. 1998. *Anthony Giddens and modern social theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- TY 2018. Turun yliopiston johtosääntö.
- TY 2022. Turun yliopiston historia. Luettavissa: <http://www.utu.fi/fi/yliopisto/historia>
- Tynjälä, P., Helin, J. & Virtanen, A. 2020. Johdanto: miksi työelämäpedagogiikkaa? Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.). Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 11–14. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8414-4>
- Ursin, J. & Paloniemi, S. 2005. Yliopisto-opettajan osaaminen ja sen kehittyminen työyhteisössä. *Pedagogicum* 12 (2), 44–46.
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L. & Hökkä, P. 2020. Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education* 44 (3), 311–325.
- Vaasa 2022. Vaasan yliopiston historia. Luettavissa: <http://www.uwasa.fi/fi/yliopisto/historia>.
- Vandermeersch, P.A. 1996. Chapter 5: Teachers. Teoksessa W. Rüegg & H. De Ridder-Symones (toim.). A history of the university in Europe. Volume II Universities in early modern Europe (1500–1800). Cambridge University Press, 210–255.
- Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto. DOI: 10.31885/9789515149817. Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305021/Kyselytutkimuksen-mittarit-ja-menetelmat-2019-Vehkalahti.pdf>
- Verger, J. 1992. Chapter 5: Teachers. Teoksessa W. Rüegg & H. De Ridder-Symones (toim.). A history of the university in Europe. Volume I Universities in the middle ages. Cambridge University Press, 144–170.
- VY 2018. Vaasan yliopiston johtosääntö.
- Välimaa, J. 1995. Higher education cultural approach. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Välimaa, J. 2015. Yliopistot keskiajan sosiaalisena innovaationa: Paavi, Ruhtinas ja Kaupunki. *Kasvatus & aika* 9 (3), 244–256.
- Välimaa, J. 2018. Opinteillä oppineita: Suomalainen korkeakoulutus keskiajalta 2000-luvulle. Kuopio: University Press of Eastern Finland.
- Väänänen, K. 2017. Uusiutuminen on välttämätöntä. Turun yliopiston blogi. Luettavissa: <https://blogit.utu.fi/utu/2017/11/13/uusiutuminen-on-valttamatonta/>.
- Wei, I.P. 2012. Chapter 5. Medieval universities and aspirations to universal significance. Teoksessa A. R. Nelson & I.P. Wei (toim.) The global university: Past, present, and future perspectives. New York: Palgrave Macmillan, 133–151.
- Wilkinson, S. 2021. Analysing Focus Group Data. Teoksessa D. Silverman (toim.) Qualitative research. 5E. ed. London: Sage Publications Ltd., 87–106.
- Williamson, B., Bayne, S. & Shay, S. 2020. The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25 (4), 351–365.
- YA 309/1993. Yliopistoasetus. Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä. 2.4.1993.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2001. Rom Harré. Toimijuus, kieli ja moraali. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 225–251.
- Ylijoki, O-H. 2008. A clash of academic cultures: the case of Dr. X. Teoksessa J. Välimaa & Ylijoki, O-H. (toim.) Cultural perspectives on higher education. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 43–55.
- Ylijoki, O-H. & Aittola, H. 2005. Johdanto: hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) Tulohajuttua autonomiaa. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylijoki, O-H. & Henriksson, L. 2017. Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education* 42 (7), 1292–1308.
- Ylijoki O-H. & Ursin, J. 2013: The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education* 38 (8), 1135–1149, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>.

YL 715/2004. Laki yliopistolain muuttamisesta. 30.7.2004.

YL 558/2009. Yliopistolaki. 24.7.2009

Youngs, P., Jones, N. & Low, M. 2011. How beginning special and general education elementary teachers negotiate role expectations and access professional resources. *Teachers College Record* 113 (7), 1506–1540.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake.

Kysely yliopistossa opettaville

Hyvä vastaaja,

Tämä kysely on suunnattu kaikille yliopistojen kokonaistyöaikaan kuuluville, joiden työtehtäviin kuuluu opetusta. Tutkimuksessa tarkastellaan yliopistossa opettavien suhtautumista työhönsä, työhön kohdistuvia odotuksia ja mahdollisuuksia toteuttaa työtään itselleen mielekkäällä tavalla. Kerättävä aineisto antaa ainutlaatuisia tietoja yliopisto-opettajuudesta Suomessa.

Kysely toteutetaan anonyymien linkin kautta ja vastauksia käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja vie aikaa noin 10-15 minuuttia. Aineiston parissa työskenteleviä ihmisiä sitoo tutkimuksen eettiset säännökset ja vaitiolovelvollisuus. Tuloksia julkaistaan väitöskirjajulkaisuissa ja tieteellisissä artikkeleissa. Tutkimuksen tietosuojaseloste on luettavissa täällä: <https://seafire.utu.fi//c06b701ce31a41d59690/>

Ystävällisesti,

Reeta Lehto, KM (reeta.lehto@utu.fi)

1. Annatko luvan käyttää anonymiä vastauksiasi tutkimuskäytössä? *

- kyllä
- en

2. Tieteenala, jolla työskentelet

- Humanistinen ala ja teologia
- Kasvatusala
- Kauppa ja hallinto
- Oikeustiede
- Luonnontieteet, matematiikka ja tilastotiede
- Farmasia, hammaslääketiede ja lääketiede
- Maa- ja metsätaloustiede, eläinlääketiede
- Taiteet ja kulttuuri
- Tekniikka, teollisuus ja rakentaminen
- Tietojenkäsittely, tietotekniikka ja informaatiotutkimus
- Terveys- ja hyvinvointi
- Yhteiskuntatieteet

Muu

3. Mikä on tämänhetkinen työnimikkeesi?

4. Missä yliopistossa työskentelet?

- Aalto-yliopisto
- Hanken Svenska handelshögskolan
- Helsingin yliopisto
- Itä-Suomen yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Lapin yliopisto
- Lappeenrannan teknillinen yliopisto
- Maanpuolustuskorkeakoulu
- Oulun yliopisto
- Taideyliopisto
- Tampereen yliopisto
- Turun yliopisto
- Vaasan yliopisto
- Åbo Akademi
- Muu

5. Sukupuoli

- nainen
- mies
- muu
- en halua kertoa

6. Ikä

- alle 30-v
 30-39-v
 40-49-v
 50-59-v
 yli 60-v

7. Onko työsuhteesi

- Toistaiseksi voimassaoleva
 Määräaikainen

8. Oletko suorittanut tai parhaillaan suorittamassa yliopistopedagogisia opintoja?

- kyllä
 en
 olen aikeissa suorittaa

9. Oletko suorittanut muita pedagogisia opintoja?

- kyllä, mitä? _____
 en
 olen aikeissa suorittaa, mitä? _____

10. Opetuskokemus korkeakoulussa vuosina

- alle 5 vuotta
 5-10 vuotta
 yli 10 vuotta

11. Mainitse yksi tai useampi tehtävä työssäsi, joka on itsellesi kaikkein mielekkäin, sellainen josta et haluaisi luopua?

12. Onko sinun mahdollista tehdä itsellesi tärkeitä tehtäviä työssäsi?

13. Onko sinun mahdollista tehdä työtäsi itsellesi mielekkäällä tavalla?

14. Kuinka tärkeitä seuraavien yhteisöjen jäsenyys sinulle työssäsi on? Merkitse järjestys (1= tärkein 6= vähiten tärkein).

Oman oppiaineen/tieteenalan yhteisö	Valitse ▼
Oman yliopiston muodostama yhteisö	Valitse ▼
Oman yksikön yhteisö	Valitse ▼
Oman ammattiryhmän muodostama yhteisö (esim. professorit, lehtorit)	Valitse ▼
Kansainvälinen tiedeyhteisö	Valitse ▼
Jokin muu yhteisö, mikä? (voit kirjoittaa alla olevaan kenttään 15.)	Valitse ▼

15.

Jos saisit itse päättää työtehtäviesi painottumisesta, miten ne ideaalitulanteessa jakautuisivat seuraaville osa-alueille? Merkitse liukukytkimellä prosentit.

16. Opetustehtävät (ideaalitulanne)



17. Tutkimustehtävät (ideaalitulanne)



18. Hallinnolliset tehtävät (ideaalitulanne)



19. Muut tehtävät (ideaalitulanne)



Merkitse sitten liukukytkimellä, miten työtehtäväsi oikeasti jakautuvat seuraaviin:

20. Opetustehtävät (todellinen tilanne)



21. Tutkimustehtävät (todellinen tilanne)



22. Hallinnolliset tehtävät (todellinen tilanne)



23. Muut tehtävät (todellinen tilanne)



24. Mikä seuraavista rooleista kuvaa sinua mielestäsi parhaiten (huolimatta siitä, mikä nimikkeesi on tällä hetkellä)?

- opettaja
- tutkija
- tutkija-opettaja
- tutkija, joka opettaa
- jokin muu, mikä _____

25. Listaa, mitä kaikkia tehtäviä yliopistossa opettavan työhön tulisi mielestäsi sisältyä?

26. Listaa sitten, mitä tehtäviä työhösi todellisuudessa sisältyy.

27. Jos kohtaat työssäsi aikapulaa, mistä tehtävistä tyypillisesti tingit ensimmäiseksi?

28. Jos saisit itse päättää, millä nimikkeellä työskentelisit mieluiten?

29. Listaa tähän taitoja ja osaamista, jotka mielestäsi ovat yliopistossa opettavalle henkilölle tärkeitä.

30. Jos olet suorittanut, suorittamassa tai aikeissa suorittaa yliopistopedagogisia tai muita pedagogisia opintoja, miksi koet niiden suorittamisen tärkeäksi?

31. Millaisia valmiuksia yliopistokoulutuksen tulisi mielestäsi oman alan asiantuntijuuden lisäksi antaa opiskelijalle?

32. Listaa opetusmenetelmiä ja -muotoja, joita itse mielelläsi käytät.

33. Jos ajattelet opiskelijoitasi, ovatko he sinulle ensisijaisesti: (voit valita myös useamman kuin yhden)

- oppilaita
- kollegoita
- asiakkaita
- tiedeyhteisön nuorempia jäseniä
- joitain muita, keitä? _____

34. Miten hyvin seuraavat asiat kuvaavat omaa tilannettasi?

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Pystyn opettamaan haluamallani tavalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn vaikuttamaan opetusmäärääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työtehtäväni jakautuvat, kuten haluaisin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhöni kohdistuu liikaa vaatimuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn kehittämään opetustani haluamallani tavalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yksikössäni opetuksen kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yksikköni johtaja tukee minua opetustyössäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 Täysin eri mieltä	2 Osittain eri mieltä	3 Ei samaa eikä eri mieltä	4 Osittain samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä	En osaa sanoa
Opetussuunnitelmatyö yksikössäni on sujuvaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusta arvostetaan yksikössäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkimusta ja opetusta arvostetaan yksikössäni yhtä paljon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen ettei opetusta yleisesti arvosteta yliopistossa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen ongelmatilanteisiin saa apua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on riittävästi aikaa tehdä opetustyöni kunnolla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen epävarma työni jatkosta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Suuri kiitos vastauksistasi! Jos haluat vielä sanoa jotain muuta opetustyöstä yliopistossa, voit kirjoittaa tähän. Voit myös tarvittaessa antaa palautetta lomakkeesta.

Liite 2. Kyselylomakkeen tietosuojailmoitus.

1. Rekisterin nimi	Turun yliopistossa suoritettavan väitöskirjatutkimuksen kyselyaineisto: Yliopistossa opettavien identifioidut omassa työssään
2. Rekisterinpitäjä	Reeta Lehto, [puhelinnumero], [sähköpostiosoite]
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Reeta Lehto, [puhelinnumero], [sähköpostiosoite]
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään sähköisellä kyselylomakkeella aineistoa. Kyselyssä tutkitaan yliopistossa opettavien identifioidut omassa työssään ja mahdollisuuksia toteuttaa työtään itselleen mielekkäällä tavalla. Vastauksia vertaillaan tieteenala- ja nimikemuuttujien suhteen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuojasetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
5. Käsittävät henkilötietoryhmät	<p>Aineistoon talletetaan seuraavia tietoja: sukupuoli, tieteenala, ikäryhmä, yliopisto, nimike, pedagoginen koulutustausta, opetuskokemus yliopistossa, työsuhteen muoto, vastaukset identifioidut omassa työssä ja mahdollisuuksista toteuttaa omaa työtään itselleen mielekkäällä tavalla</p> <p>Lomakkeessa kysytään useita eri taustatietoja, jotta voidaan arvioida aineiston edustavuutta. Eri taustatietoja ei missään vaiheessa yhdistellä toisiinsa. Taustamuuttujista työnimikettä ja tieteenalaa käytetään myös vastausten vertailuun eri ryhmien välillä.</p> <p>Aineiston analysoinnin jälkeen avovastaukset anonymisoidaan poistamalla niistä kaikki viittaukset paikkoihin, henkilöihin tai muihin yksityiskohtaisiin kuvauksiin, joista yksittäinen henkilö olisi tunnistettavissa. Aineiston anonymisoi rekisterinpitäjä. Anonymisoinnin jälkeen avovastaukset ja</p>

	<p>taustatiedot säilytetään erikseen. Muut aineistoa mahdollisesti käyttävät tutkijat saavat tarkasteltavakseen vain anonymisoidun aineiston (avovastaukset) ja tarvittaessa rekisterinpitäjä voi luovuttaa tutkimuskäyttöä varten vastauksiin liittyviä yksittäisiä taustatietoja, ei kuitenkaan kaikkia taustatietoja kerralla.</p>
<p>6. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.</p>	<p>Anonymisoimatonta aineistoa käsittelee ainoastaan rekisterinpitäjä. Anonymisoitua aineistoa voidaan mahdollisesti käyttää myös muiden tutkijoiden toimesta.</p> <p>Aineisto kerätään Webropol oy:n verkkolomakkeella. Webropol oy käsittelee tietoja palvelun tuottajana Turun yliopiston ja Webropolin välisen käsittelysopimuksen mukaisesti.</p>
<p>7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin</p>	<p>Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.</p>
<p>8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit</p>	<p>Sähköisellä lomakkeella kerätty aineisto siirretään tilastoanalyysiohjelmaan. Analyysin jälkeen tutkimusaineisto anonymisoidaan ja säilytetään pysyvästi. Anonymisoitua aineistoa säilytetään tietoturvalisessa paikassa.</p>
<p>9. Rekisteröidyn oikeudet</p>	<p>Heillä, joille tutkimuskutsu lähetetään, on oikeus jättää vastaamatta kyselyyn. Kysely toteutetaan anonyymillä linkillä, josta ei jää talteen sellaisia tietoja, jolla yksittäisen vastaajan vastauksen voisi yksiselitteisesti jäljittää.</p>
<p>10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Tutkimuskutsujen lähettämiseksi pyydettiin viestin välitysmahdollisuutta yliopistojen viestintäyksiköiltä ja yliopistossa opettavien henkilöstöryhmien ammattiliitoilta.</p>
<p>11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta</p>	<p>Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.</p>

Liite 3. Yksittäiset maininnat itselle mieluisimmista opetusmetodeista ja -muodoista.

”- haastan opiskelijat ajattelemaan - -”

Jatkuvat osasuoritukset

Ei laajaa tenttä

Asiantuntijaluennot

Peer instruction

Vertaisarvointi

Itsearviointi

Tutoriaalit

Luovat menetit

Blended learning

Näyttelykävely

Sillisalaatti

Opiskelijan autonomian kasvattaminen

kalvosarjat

dissektio-opetus

motivointi

valmentava ote

Tutkivan oppimisen menetelmät

Ongelmalähtöiset menetelmät

Konstruktivisimi ja funktionaalisuus lähtökohtana

excursiot

monipuolista

tutkiva oppiminen

sähköposti

toiminnalliset työtavat

tutkivat työtavat

Simulaatio

Experientaalinen opetus

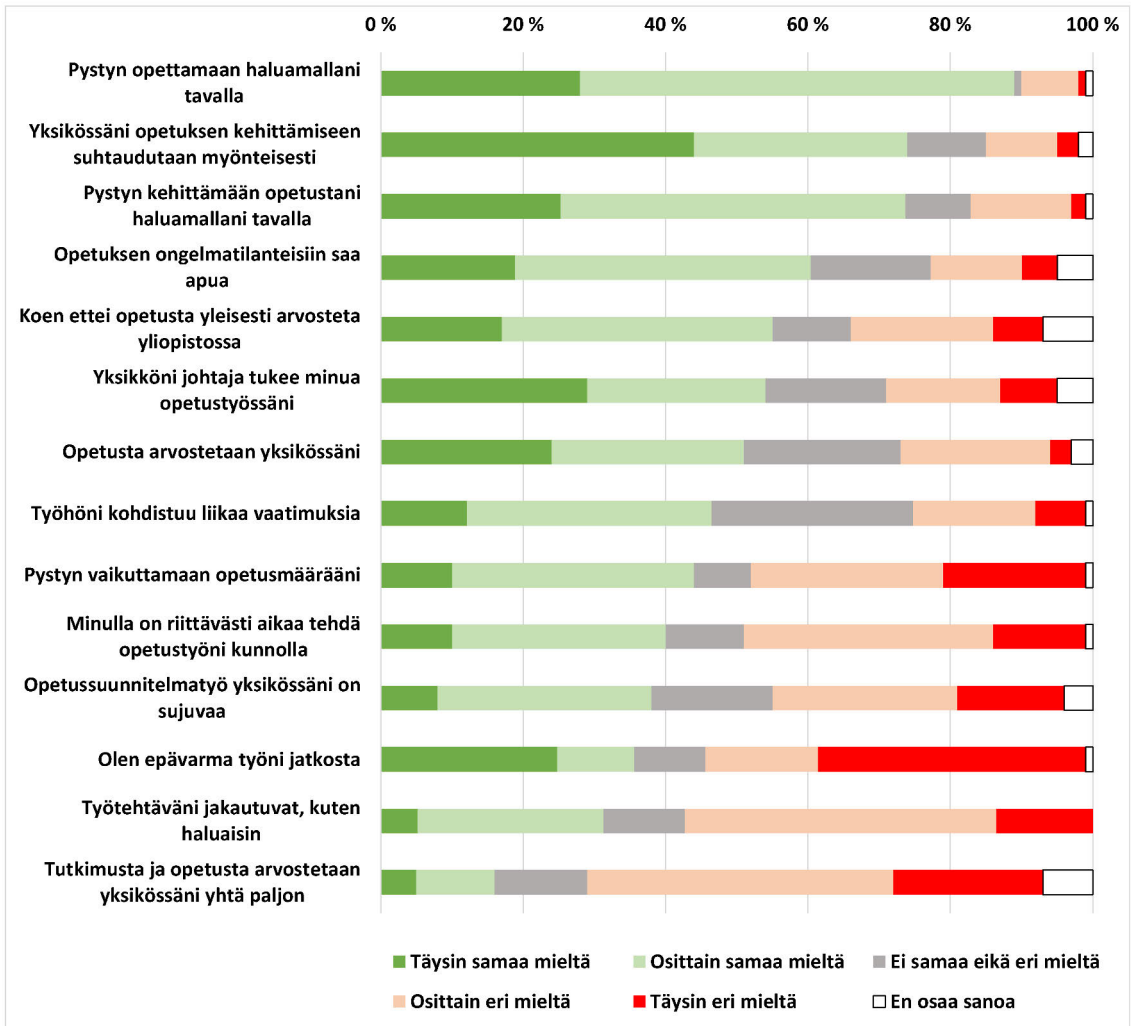
Blended Flipped

Formatiivinen ja summatiivinen arvostelu

learning cafe

mallintaminen

Liite 4. Työn olosuhteita kuvaavien väittämien jakaumat kaikkien vastausvaihtoehtojen suhteen.





**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-951-29-9039-9 (Painettu)
ISBN 978-951-29-9040-5 (Sähköinen/PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)