

DIGIÄ JA KETTÄITÄ

KORKEAKOULUOPETTAJAT
PANDEMIAN PAINEESSA



© kirjoittajat ja Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Haaga-Helian julkaisut 9/2021

Graafinen suunnittelu ja taitto:
Anne Kaikkonen / Timangi

ISBN 978-952-7474-01-3 (painettu)
ISBN 978-952-7474-02-0 (verkkójulkaisu)
ISBN 978-952-7474-03-7 (pdf)

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

Newprint, Raisio 2021

DIGIÄ JA KEITAITA

KORKEAKOULUOPETTAJAT PANDEMIAN PAINESSA

Kimmo Mäki
Liisa Vanhanen-Nuutinen
Veera-Sofia Nieminen
Sampo Mielityinen
Vesa Ilves

SISÄLLYS

Esipuhe 6

Lukijalle 8

1. Pandemian aiheuttama poikkeusaika korkeakouluissa 10

1.1. Kompleksisuusajattelu ja Covid19-pandemian vaikutukset korkeakoulutyöhön 10

1.2. Resilienssi – löytyykö sitä? 11

1.3. Työhyvinvointi ja poikkeusajan työn mielekkyys 12

1.4. Korkeakouluopettajan digipedagoginen osaaminen 14

1.5. Poikkeusajan opetuksen haasteet 15

2. Digijä ja keitaita -tutkimuksen toteuttaminen 17

2.1. Tutkimuskysymykset 17

2.2. Tutkimusaineiston keruu 17

2.3. Määrällisen aineiston analyysi 18

2.4. Laadullisen aineiston analyysi 18

3. Vastaajat 20

3.1. Vastaajat ammattikorkeakouluissa 20

3.2. Vastaajat yliopistoissa 25

4. Osaaminen ja osaamisen kehittäminen korkeakouluissa etätyössä poikkeusaikana 29

4.1. Etätyössä tarvittava osaaminen 29

4.2. Laitteiden tuttuus 32

4.3. Opetuksen luonne ja haasteet etätyössä 34

5. Työhyvinvoinnin tuki, työssäjaksaminen ja palautuminen poikkeusaikana 38

5.1. Vaikuttamismahdollisuudet työhön poikkeusaikana 38

5.2. Työhyvinvoinnin tuki poikkeusaikana 39

5.3. Työssäjaksaminen ja palautuminen kesällä 2020 41

- 6. Työn mielekkyys poikkeusaikana 44**

- 7. Työn rakenteen muutos 47**
 - 7.1 Yliopisto-opettajien kokemukset 47
 - 7.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset 48

- 8. Itsensä johtaminen ja työn priorisointi 51**
 - 8.1 Yliopisto-opettajien kokemukset 51
 - 8.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset 54

- 9. Korkeakoulutyön tuki ja pedagoginen johtaminen 55**
 - 9.1 Yliopisto-opettajien kokemukset 55
 - 9.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset 57

- 10. Sisältölähtöisyyttä ja oppimislähtöisyyttä 60**
 - 10.1 Yliopisto-opettajien kokemukset 60
 - 10.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset 64

- 11. Poikkeusajasta alati muuttuvaan korkeakouluun 67**
 - 11.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin ja yhteenveto 67
 - 11.2 Musta elefantti on rymistellyt – mitä on jäljellä? 71

Lopuksi 76

Liitteet 80

Lähteet 100

Taulukot ja kuvat 103

ESIPUHE

Koronapandemia pakotti koko maailman uuden eteen hyvin nopealla aikataululla. Vaikka olemme Suomessa suoriutuneet koronapandemian hoidosta ja uusien käytäntöihin sopeutumisesta varsin mallikkaasti, näkyvät poikkeusajan vaikutukset silti kaikkialla yhteiskunnassamme, ihmisten arjessa ja hyvinvoinnissa.

Työ muuttui myös korkeakouluissa pandemian aikana varsin dramaattisesti, vaikka korkeakoulut ovat jo pitkään tarjonneet verkkovälitteistä opetusta. On tärkeää, että ymmärrämme poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden vaikutukset opiskelijoille, opettajille ja muulle henkilökunnalle. Olemme myös oppineet niiden aikana paljon. Ymmärryksen rakentamiseen ja hyvien käytäntöjen tunnistamiseen tarvitsemme erityisesti seuranta- ja arviointitietoa sekä tutkimusta.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti vuoden 2020 aikana arvioinnin, jossa selvitettiin poikkeusolojen vaikutuksia tasa-arvoisiin ja yhdenvertaisiin oppimisen edellytyksiin eri koulutusasteilla. Arvioinnin perusteella vaikutukset ovat olleet moninaisia. Positiivista on, että opetuksen ja ohjauksen menetelmiä on kehitetty kaikilla koulutusasteilla. Kaikilla korkeakouluopiskelijoilla ei kuitenkaan ole ollut tarvittavia etäopiskelun ja itsenäisen työskentelyn edellyttämiä valmiuksia. Tuen tarve on kyselyn perusteella kasvanut poikkeusolojen aikana eniten sellaisilla opiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia.

Yksi Karvin arvioinnin keskeisistä suosituksista oli, että digipedagogiikkaa on kehitettävä kaikilla koulutusasteilla. Arviointi toi esille myös sen, että pandemia-aika on sysännyt kehittämistä eteenpäin vauhdilla korkeakouluissa. Korkeakoulut ovat kehittäneet runsaasti osin tai kokonaan uusia verkossa toteutettavia opetuksen, ohjauksen ja opiskelijahyvinvoinnin palveluiden ja toimintojen muotoja. Tämä kaikki on vaatinut paljon korkeakoulujen opettajilta ja muulta henkilökunnalta.

Digitalisaatio on korkeakoulutuksessa pysyvä ilmiö, vaikka toivottavasti olemme nyt hiljalleen matkalla ulos koronapandemiasta. Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko linjaa koulutusta ja tutkimusta kohti 2040-lukua. Selonteon tavoitetilassa Suomessa on jatkossakin vahva, laadukkaaseen ja vaikuttavaan kasvatukseen, koulutukseen, tutkimukseen ja kulttuuriin rakentuva sivistysperusta.

Digitaalisen oppimisen ympäristö on kehittynyt ja oppimisen tietovarannot ovat sekä ihmisten että yhteiskunnan käytössä edistämässä oppimista ja pedagogista kehittämistä. Digitalisaatio voi vähentää koulutuksen paikka- ja

aikasidonnaisuutta. Se voi parhaimmillaan tarjota merkittäviä mahdollisuuksia palvelu oppijoita aiempaa laadukkaammin ja yksilöllisemmin. Kasvavalle digitaaliseen koulutustarjonnalle on tyypillistä se, että se on myös osin avointa ja kansainvälistä.

Korkeakoulujen yhteisen digivision rakentaminen on käynnissä. Vision tavoitteena on, että korkeakouluilla on vuoteen 2030 mennessä yhtenäinen digitaalinen palveluympäristö. Tässä ympäristössä oppija voisi hyödyntää taustastaan riippumatta korkeakoulujen yhteistä ja saavutettavaa digiopintotarjontaa. Jos tämä vision mukainen digitaalinen palveluympäristö toteutuu suunnitellusti, saavutamme nykyistä avoimemman oppimisen ekosysteemin, joka hyödyntää oppijoita, tutkimus- ja innovaatiotoimintaa ja työelämää. Tämä edellyttää erityisesti korkeakoulujen opettajien panosta korkeakoulutuksen uudelleen ajattelemisessa ja rakentamisessa.

Samalla on tässäkin muutoksessa hyvä kysyä, mikä edistää hyvää oppimista korkeakouluissa. Opiskelijoiden ja opettajien hyvä vuorovaikutus on yksi avaintekijöistä. Yhteinen innostus motivoi. Miten yhteishenkeä ja innostavaa ilmapiiriä voidaan edistää myös digitaalisessa maailmassa?

Digiä ja keitaita -tutkimus jatkaa tietopohjamme kerryttämistä pandemia-ajan vaikutuksista. Tässä tutkimuksessa on pureuduttu korkeakouluopettajien ja keskijohdon kokemuksiin omasta työstään pandemian aikana. Tutkittu tieto tarjoaa työkaluja digipedagogiikan ja opetuksen kehittämiseen, opettajien työn tukemiseen ja korkeakoulun pedagogiseen johtamiseen.

Kiitän korkeakouluyhteisöjämme niistä suurista ponnistuksista, joita koronapandemian aikana olette tehneet oppimisen, yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin tueksi.

Helsingissä 1.10.2021

Anita Lehikoinen
kansliapäällikkö, OKM

LUKIJALLE

Keväällä 2020 alkanut pandemia ja siitä seurannut poikkeusaika muuttivat korkeakouluopettajan työtä peruuttamattomalla tavalla. Korkeakouluja ei suljettu niin kuin monia työpaikkoja, vaan opetus, ohjaus ja tutkimus jatkuivat verkkoyhteyksin. Sekä opettajat että opiskelijat siirtyivät ”yhdessä yössä” etätöihin. Tämä oli täysin uusi tilanne sekä opettajille että luonnollisesti myös opiskelijoille. Musta elefantti onnistui yllättämään meidät kaikki!

Poikkeusajan etätöiden välittömät vaikutukset korkeakouluopetukseen ja -yhteisöihin sekä opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointiin ovat olleet merkittäviä. Lukuisissa tutkimuksissa on raportoitu korkeakouluopiskelijoiden hyvinvoinnin ongelmista, eikä näiden ongelmien pitkäaikaisia vaikutuksia pystytä vielä täysin ennakoimaan.

Korkeakouluopettajat tekivät pandemian alkuvaiheessa, poikkeusajana, huiman digipedagogisen loikan, jota toki oli vuosia eri projektien tuella valmisteltu mutta joka lopulta konkretisoitui kaikkien opettajien työssä. Poikkeusaika oli tilanteena niin erityinen, että oli tärkeää saada selvitettyä, minkälaisessa todellisuudessa opettajat poikkeusolojen korkeakouluissa tekivät työtään, miten he sen kokivat ja minkälaiseksi he arvioivat toisaalta osaamisensa ja toisaalta hyvinvointinsa. Tämän Digiä ja keitaita -tutkimuksen tavoitteena on täydentää poikkeusajan etätöitä käsittelevää, nyt jo laajaa dokumentointia ja tutkimusta.

Digiä ja keitaita -tutkimus on jatkoa vuosina 2013 ja 2019 toteutetuille Kiviä ja keitaita -tutkimushankkeille. Tutkimuskyselyn sisältö poikkeaa aiemmista mutta täydentää niiden kuvaa korkeakouluopettajien osaamisesta, pedagogisesta johtamisesta ja työhyvinvoinnista.

Raportin ensimmäisessä luvussa taustoitetaan aineistonkeruun keskeisiä teema-alueita ja tutkimuksen lähtökohtia. Toisessa luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttaminen ja luvuissa 3-10 esitellään sekä määrälliseen että laadulliseen aineistoon perustuvat tutkimustulokset. Raportin lopuksi pohditaan tulosten merkitystä sekä tutkimuksen että laajemmin korkeakoulujen ja niiden opettajien työn näkökulmasta. Raportissa esitetään myös kehittämisehdotukset korkeakouluille ja niiden yhteistyötahoille.

Raportin aloittaa opetus- ja kulttuuriministeriön kansliapäällikkö Anita Lehiköisen esipuhe ja sen päättää Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) toimitusjohtaja Olli Luukkaisen epilogi. Näiden puheenvuorojen kautta raportti kytkeytyy laajempaan korkeakoulujen opettajien työtä koskevaan keskusteluun ja tavoitteisiin.

Tutkimuksen toteuttamisesta vastasi raportin kirjoittajatiimi yhdessä OAJ:n asiantuntijoiden Hannele Louhelaisen, Pasi Repon ja Hanna Tanskasen kanssa. Verkkokyselyn toteuttamisesta ja tilastollisesta analyysistä vastasi erikoistutkija Vesa Ilves OAJ:sta yhteistyössä korkeakouluharjoittelija Veera-Sofia Niemisen kanssa. Tutkimuksen toteuttamisen ja sen raportoinnin mahdollisti OAJ:n ja Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun taloudellinen tuki.

Kiitokset kaikille tutkimuskyselyyn vastanneille opettajille!
Tutkimusryhmä

1

PANDEMIAN AIHEUTTAMA POIKKEUSAIKA KORKEAKOULUISSA

Korkeakoulujen siirtyminen ilman varoitusta lähes täydelliseen etäopetukseen käynnisti pirullisten ongelmien vyyhdin. Samaan aikaan kun opettajat ottivat nopeassa tahdissa onnistuneesti haltuun digipedagogisia työkaluja, jotta etäopiskelu mahdollistuisi, he kuormittuivat nopeasta työn muutoksesta. Digitaaliset ratkaisut edellyttivät toisenlaista osaamista sekä suunnittelu- ja valmistautumistyötä kuin kasvokkaiseen kohtaamiseen muotoutuneet ohjauskäytännöt. Opettajat, jotka kokivat vahvuutenaan toimia opiskelijan kanssa yhteistoiminnassa aidoissa oppimisen ympäristöissä, joutuivat miettimään pedagogisen toimintansa uudestaan.

1.1. Kompleksisuusajattelu ja Covid19-pandemian vaikutukset korkeakoulutyöhön

Kompleksisuus-käsitettä käytetään, kun pyritään selittämään monimutkaisia ilmiöitä tai ongelmia (Puustinen & Jalonen 2020, 16; Mäki 2017, 21). Kompleksisuusajattelu haastaa mekanistisen maailmankuvan. Lähtökohtana on, että asioita tapahtuu ilman selkeitä ja näkyviä syitä eikä haastaviin tilanteisiin välttämättä voi löytää tasapainoa, ennustettavuutta ja yleispäteviä ohjeita. (Puustinen & Jalonen 2020, 17; Espejo 2004, 54.)

Kompleksisuutta voidaan tarkastella kytköksellisyyden, emergenssin, epälineaarisuuden, yhteisevoluution ja toisiaan vahvistavien syklien kautta (Mäki 2017, 47–52).

Kytköksellisyys ilmenee ihmisten ja organisaatioiden eri osien ja toiminnan yhteytenä toisiinsa. Esimerkiksi opettajan työn muutosta ei voi ymmärtää seuraamalla yhtä opettajaa tai tarkastelemalla yhden opettajan digitaitoja irrottaen nämä kevään 2020 poikkeusajan kontekstista.

Emergenssi ja itseorganisoituminen kompleksisessa verkostossa näyttäytyvät, kun uudet asiat ja toimintatavat syntyvät vuorovaikutuksen ja arjen toiminnan

seurauksena. Lähtökohtana on näkemys, että asioilla ja ihmisillä on taipumus löytää itse tehokkain toimintatapa määritetyissä konteksteissa. Oikein hyödynnettynä korkeakoulu yhteisössä itseorganisoituminen on tärkeä resurssi, jolle korkeakoulun johdon tulee antaa toiminnan puitteet ja tuki.

Epälinearisuus näyttäytyy toiminnan konteksteissa ja yhteisöissä itsestään selvien syy- ja seuraussuhteiden puuttumisena. Yllättävät tapahtumat eivät ole aina seurausta vääristä päätöksistä, tulkinnoista ja toiminnasta vaan luonnollinen osa kompleksista toimintaympäristöä. (Mäki 2017, 48–49.) Esimerkiksi korkeakoulujen digiloikalle laadittiin suunnitelmia ja useat hankkeet olivat edistämässä järjestelmällistä kouluttamista. Meidät yllätti pandemia, ja suunnitelmallinen digiloikka vaihtui ajassa reagointiin ja aiheutti yllätyksiä monelle pedagogille.

Yhteisevoluutio on symbioosia, joka johtaa osapuolten muodostaman kokonaisuuden, niiden välisten suhteiden ja usein niiden itsensä muuttumiseen. Yhteisevoluution perustana on olettaamus, että vastavuoroiset suhteet voittavat kontekstit, joissa toimijat kilpailevat keskenään. Yhteisevoluution ytimessä on osaamisen jakaminen ja toisten kokemuksista oppiminen. (Juuti & Luoma 2009, 119; Lundström 2015, 31.)

Toisiaan vahvistavat syklit perustuvat havaintoihin, joissa eri tekijät ja tapahtumat vahvistavat toinen toisiaan tuottaen jatkumona joko parempaa tai huonompaa (Mäki 2017, 49). On mielenkiintoista tarkastella, millaisia syklejä pandemian aiheuttama tilanne korkeakouluissa käynnisti ja miten ne tukevat toisiaan tai aiheuttavat jännitteitä toisilleen.

1.2. Resilienssi – löytyykö sitä?

Kompleksisessa maailmassa tarvitaan resilienssiä, joka auttaa yksilöä tai yhteisöä orientoitumaan uudelleen. Resilienssi on opittavissa ja kehitettävissä olevaa käyttäytymistä, ajattelua ja toimintaa (Pojjula 2018, 21), jota ajatellaan usein yksilön joustavuutena ja tietynlaisena sitkeytenä. Resilientit yksilöt eivät kuitenkaan välttämättä koe yllättäviä tilanteita positiivisesti, vaan resilienssi on nimenomaan toimintakyvyn säilyttämistä ja kykyä toipua ja uudistua (Juntunen 2014, 8). Haasin (2015) mukaan resilientti ajattelutapa sisältää muun muassa avoimuutta, optimismia, kärsivällisyyttä, empatiaa, myötätuntoa, päättävyyttä ja rohkeutta. Kaikkea tätä voi kehittää tietoisesti (Graham 2018).

Työyhteisö voi reagoida ulkoiseen muutokseen eri tavoin. Resilientissä yhteisössä muutos ei johda lamaantumiseen vaan uudistaa toimintaa. Kyse voi

olla lievimmillään resurssien uudesta kohdentamisesta tai toimintatapojen muuttamisesta, jotta aiemmat tavoitteet – vaikkapa koulutuksen osaamista-voitteet – toteutuvat uudessa tilanteessa mahdollisimman hyvin. Muutos voi olla kuitenkin laajempi ja syvempi: se voi kohdistua pysyvämmiin yhteisön työmenetelmiin, rooleihin, vastuisiin ja jopa toiminnan tavoitteisiin. Esimerkiksi Hoffman ja Hancock (2017, 565–566) erottavatkin työjärjestelmän syvempää muutosta edustavan resilienssin pienimuotoisemmasta mukautumiskyvystä.

Opettajien välisellä yhteistyöllä on keskeinen merkitys siinä, miten yksittäiset opettajat yhdessä ja erikseen selviävät muuttuvissa tilanteissa (Kunnari 2018, 7–8). Ratkaisevaa on myös, kuinka opettajat kokevat omistajuuden omaan työhönsä, sen suunnitteluun ja uuden oppimiseen. (Kunnari 2018, 7–8; vrt. Töytäri ym. 2016). Yhtenä yleisenä työn voimavaratekijänä pidetään työntekijän vaikuttamismahdollisuuksia, sillä omaa työtä koskevien päätösten tekeminen, kuten työtehtävien järjestykseen tai sisällölliseen toteutukseen vaikuttaminen, lisää mahdollisuutta ottaa vastuuta ja kehittää omaa työtä (Hakanen 2011, 55; 2004, 65).

1.3 Työhyvinvointi ja poikkeusajan työn mielekkyys

Poikkeusaikana työhyvinvointi on saanut aikaisempaa enemmän huomiota. Yleisesti huolta on herättänyt muuttuneisiin työolosuhteisiin ja työtehtäviin sopeutuminen. Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan yksilön subjektiivista kokemusta, joka rakentuu työn sisällöstä, sosiaalisesta ja fyysisestä työympäristöstä, johtamiseen liittyvistä asioista sekä näiden välisestä yhteydestä. Työhyvinvointi ilmenee esimerkiksi työssä jaksamisena ja työhön annettavana panostuksena. (Puttonen, Hasu & Pahkin 2016, 6; STM 2013.)

Työhyvinvoinnin eri tiloissa voidaan pitää positiivissävytteisiä työn imua ja työtyytyväisyyttä sekä negatiivissävytteisiä työuupumusta ja työstressiä (Hakanen 2011, 24). Näiden muodostumiseen vaikuttaa työn voimavaratekijöiden ja vaatimusten suhde. Työn vaatimukset voidaan kokea merkityksellisinä, mutta joissain tapauksissa ne voivat kasvaa niin suuriksi, että työnteko vaatii yksilöltä jatkuvia ponnisteluja, jolloin niistä muodostuukin stressitekijöitä. Vaatimukset muodostuvat sitä selkeämmin stressitekijöiksi, mitä vähemmän työntekijä kokee voimavaratekijöitä, kuten vaikuttamismahdollisuuksia ja tukea (Hakanen 2004, 65). Tällöin esihenkilö ja työyhteisö pystyvät tarjoamaan yksilölle merkittävää tukea työssäjaksamiseen esimerkiksi ohjauksen ja palautteen avulla ja työntekijä voi vastaavasti kertoa työstään ja kuulumistaan, jolloin hän kokee, että ei jää yksin (Hakanen 2011, 57).

Työn mielekkyydellä viitataan yksilön subjektiiviseen kokemukseen, johon vaikuttavat oleellisesti yksilön mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä, kokea pärjäämisen tunnetta sekä kokea yhteenkuuluvuuden, luottamuksen ja arvostuksen tunnetta työyhteisössä. Työn mielekkyys on yksi työhyvinvoinnin ulottuvuuksista, ja se rakentuu itsenäisyydestä, yhteenliittymisestä ja pärjäämisestä. Pärjäämisen tunteen kokemisessa oleellista on, että yksilö pystyy hyödyntämään työssään omia taitojaan. Työn mielekkyyttä pystytään työhyvinvoinnin tavoin tukemaan esimerkiksi johtamisella sekä erilaisilla työympäristöön ja työtehtäviin liittyvillä muutoksilla. (Hakanen 2011, 31–32.)

Etäopetus on muuttanut korkeakouluopettajien työolosuhteita ja työn sisältöä sekä tätä kautta työssä tarvittavaa osaamista, itsensä johtamista ja työn suunnittelua. Tämänkaltaiset muutokset vaikuttavat oleellisesti työn mielekkyyden kokemiseen.

Korkeakouluopettajien **itsenäisyys** eli työtehtäviin ja -ympäristöön liittyvän hallinnan tunteen kokeminen (Hakanen 2011, 31) on saattanut heikentyä, mikä johtuu uudenlaisesta pakosta opetuksen toteuttamiseen: siinä missä korkeakouluopettajilla on pääsääntöisesti ollut vapaus toteuttaa opetusta halumallaan tavalla, poikkeusaikana etäopetuksesta tuli pakollista. Myös mahdollisuus kokea **yhteenliittymistä** – arvostusta, luottamusta ja yhteisöllisyyttä työyhteisössä (emt., 31) – on heikentynyt merkittävästi, sillä poikkeusolojen aikana kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus oli rajattu minimiin. Lisäksi **pärjääminen**, työssä tarvittavien taitojen hallitsemisen ja onnistumisten kokeminen (emt., 32), on todennäköisesti heikentynyt poikkeusaikana, sillä etäopetus on edellyttänyt opettajalta digipedagogista osaamista uudessa mittakaavassa.

Vaikka mahdollisuus kokea itsenäisyyttä, yhteenliittymistä ja pärjäämistä vähenisi, työn mielekkyyttä voi silti kokea ja tukea. Hakanen (2011, 32) korostaakin, että ”kannustavalla johtamisella” ja ”suotuisalla ilmapiirillä” pystytään tukemaan työn mielekkyyden kokemista. Suotuisa ilmapiiri voi parhaimmillaan olla tilanne, jossa yksi opettaja lisää muiden opettajien innostusta oman motivaationsa ja panostuksensa kautta. Tällöin vuorovaikutuksessa on muodostunut **rakentava jännite** opettajan ja työyhteisön välille (Kaivola, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 42).

Pandemia-ajan vaikutukset näkyvät kokonaisuudessaan suomalaisten työhyvinvoinnissa. Tilanne muuttui huonommaksi erityisesti syksyllä 2020 sekä etä- että lähityötä tekeville (Kaltainen & Hakanen 2021). Blomqvistin ym. (2020) Etätöy Suomessa -tutkimuksen mukaan pandemian alun työtuntien kasvu taittui syksyllä. Samalla kokemus sosiaalisesta eristäytymisestä vahvistui, kun etätöy jatkui. Vaikka etätöyolosuhteet arvioitiin hyviksi, työhyvinvoinnin arvioitiin heikentyneen jossain määrin. Korkeakouluhenkilöstön etätöykokemuksia selvittäneessä tutkimuksessa (Mäkikangas ym. 2021) ne,

joilla oli korkea työn imu ennen etätyötä, kokivat sen vahvistuneen etätyön jatkuessa. Tulosten mukaan korkeakouluhenkilöstön etätyön tekemistä on tärkeää tukea toimivalla etätyön johtamisella.

1.4 Korkeakouluopettajan digipedagoginen osaaminen

Korkeakouluissa on jo useamman vuoden hyödynnetty digitaalisia välineitä ja laitteita niin opetuksen kuin muiden tehtävien toteuttamisessa. Näiden hyödyntäminen perustuu toisaalta yksilön henkilökohtaiseen kiinnostukseen ja toisaalta korkeakoulun toimintatapoihin ja sen asettamiin edellytyksiin. Täten korkeakouluopettajien valmiudet verkko-opetuksen toteuttamiseen vaihtelevat niin yksilöiden kuin korkeakoulujen mukaan. Näistä taidoista ja valmiuksista käytetään yleisnimitystä digipedagoginen osaaminen. Digipedagogisen osaamisen määrittelyssä hyödynnetään usein TPCCK-mallia, jossa yhdistyvät pedagoginen, sisällöllinen ja teknologinen ulottuvuus (Mishra & Koehler 2006, 1028–1029).

Pedagoginen tietämys kattaa tietämyksen erilaisista oppimiseen ja opetukseen liittyvistä prosesseista ja malleista. Tarkemmin sanottuna se koskee yleistä ymmärrystä opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä arvioinnista, ryhmänhallinnasta ja oppimisesta. Näitä tietoja soveltamalla opettaja pystyy muodostamaan ymmärryksen siitä, miten oppilas oppii ja kuinka hän pystyy tukemaan tämän ongelmanratkaisukyvyyn ja innostuksen kehittymistä. Samalla opettajalla on ymmärrystä yksilöllisten valmiuksien, kuten aikaisemman tiedon ja oppijoiden ikätason, merkityksestä oppimiselle, jolloin opettaja pystyy järjestämään opetuksen oppijoiden mukaisesti. Lisäksi pedagogiseen osaamiseen sisältyy ymmärrys myös koulutuksellisista päämääristä, merkityksistä ja arvoista. Kaiken kaikkiaan pedagoginen osaaminen kiteytyy eri oppimisteorioiden ymmärtämiseen sekä niiden soveltamiseen opetustilanteessa. (Kyllönen 2020, 33; Mishra & Koehler 2006, 1026–1027.)

Sisällöllisellä tietämyksellä taas viitataan opetettavan aiheen tuntemukseen ja hallintaan. Tähän sisältyy opetettavaan aiheeseen liittyvien erityispiirteiden ymmärtäminen ja niiden kytkeytyminen kyseessä olevaan tieteenalaan. Näin ollen opettajan tulee osata osoittaa tiedon pätevyys ja sen merkitys tieteenalalle asianmukaisella tavalla. Sisällöllinen osaaminen tulee esille, kun opettaja soveltaa sisällöllistä tietämystään käytäntöön. (Kyllönen 2020, 33; Mishra & Koehler 2006, 1026.)

Teknologisella tietämyksellä viitataan teknologisten laitteiden käyttöön liittyvään osaamiseen. Siihen sisältyy erilaisten tietokonejärjestelmien ja -laitteiden tunteminen sekä kyky käyttää näitä. Lisäksi siihen liitetään kyky omaksua uusien ohjelmien käyttöperiaatteita. (Mishra & Koehler 2006, 1028.)

Huolimatta siitä, että teknologias-pedagogis-sisällöllisen osaamisen ulottuvuudet esitetään erikseen, niitä ei voi erottaa toisistaan, mikä johtuu teknologian erityislaatuudesta. Jokainen laite ja ohjelma toimii eri tavoin, mikä taas vaikuttaa niiden käyttömahdollisuuksiin niin opettavan sisällön kuin pedagogisten ratkaisujen osalta. Näin ollen digipedagogisessa osaamisessa on kyse näiden kolmen ulottuvuuden yhdistymisestä ja vuorovaikutuksesta, jolloin ytimenä on kyky hyödyntää digitaalista teknologiaa erilaisiin opetus- ja oppimistilanteisiin opettavan aiheen mukaisesti, mutta samalla siihen sisältyy ymmärrys siitä, miten käytettävät laitteet vaikuttavat opetukseen ja oppimiseen. (Kyllönen 2020, 35; Mishra & Koehler 2006, 1025–1026.)

1.5 Poikkeusajan opetuksen haasteet

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene linjasi maaliskuussa 2020, että vastuu koulutuksen järjestämisestä on jokaisella ammattikorkeakoululla, mutta korosti korkeakoulujen yhteistyötä poikkeustilanteisiin varautumisessa. Arenen mukaan valmius verkko-opetuksen laajentamiseen oli ammattikorkeakouluissa hyvä ja sen tukena oli digitaalisen pedagogiikan asiantuntijaverkosto, joka yhdessä koulutuksesta vastaavien vararehtoreiden kanssa valmisti tarvittavia yhteisiä tukitoimia.

Äkillinen siirtymä verkko-opetukseen paljasti korkeakoulujen teknisiä vahvuuksia ja vajeita sekä opettajien ja opiskelijoiden digipedagogisen osaamisen vahvuuksia ja vajeita. Vuosien 2020 ja 2021 aikana on useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Wahab 2020; Paudel 2021; Moralista & Oduca-do 2020; Tejedor ym. 2021) raportoitu, kuinka pandemia-aikana ovat korostuneet toimivassa verkko-opetuksessa tarvittava välineistö ja infrastruktuuri, opettajien pääsy erilaisiin sovelluksiin ja oppimisympäristöihin, opettajien tarvittava osaaminen laitteiden ja sovellusten käytössä, opettajien ja opiskelijoiden digipedagogiset valmiudet sekä näihin osaamistarpeisiin vastaaminen.

Yhteistä tuloksissa on tarve monipuolistaa erilaisten oppimislustojen, sovellusten ja arviointimenetelmien käyttöä ja myös hyödyntää virtuaalisuutta opiskeluaineistoissa entistä monipuolisemmin.

Verkko-opetuksen toteuttamisessa tulee lähiopetuksen tavoin pohtia sitä, mitkä pedagogiset ratkaisut edistävät nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelijoiden aktiivista roolia ja yhteistoiminnallista oppimista (Korhonen

2004, 189). Kuitenkin verkko-opetus järjestetään aina käytettävissä olevien ohjelmien ja laitteiden ehdoilla, mikä tuo erilaisia haasteita opetuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun. Yleisinä verkko-opetuksen haasteina näyttäytyvät suunnitteluun käytetty aika ja kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen puute. Kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen puuttuminen haastaa opettajaa, sillä opettaja ei pysty tulkitsemaan opiskelijoiden sanallista ja sanatonta viestintää eikä näin ollen mukauttamaan opetusta niiden mukaisesti samoin kuin lähiopetuksessa. (Kebritchi, Lipschuetz & Santiago 2017, 17, 19.)

Opettajilla on taipumus käyttää verkko-opetuksessa samoja pedagogisia malleja kuin lähiopetuksessa (Baran, Correia & Thompson 2011, 422, 425). Nämä mallit eivät kuitenkaan usein toimi verkko-opetuksessa, sillä sen toteuttamisessa tulee ottaa huomioon teknologian erityislaatuisuus (Mishra & Koehler 2006, 1025). Verkko-opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta abstraktia ajattelua; lähiopetuksessa opettajalla on enemmän mahdollisuuksia mukauttaa opetus kulloisenkin tilanteen mukaisesti, kun taas verkko-opetus tulee suunnitella käytettävissä olevien laitteiden ja ohjelmien mukaisesti (Tissari ym. 2004, 177).

2

DIGIÄ JA KEITAITA -TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Digiä ja keitaita -tutkimus on toteutettu OAJ:n, Haaga-Helian ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyönä. OAJ ja Haaga-Helia ovat tehneet yhteistyötä muun muassa vuonna 2013 ja 2019 toteutetuissa Kiviä ja keitaita -tutkimushankkeissa, joissa selvitettiin ammattikorkeakouluopettajien osaamista muuttuvassa korkeakouluympäristössä. Tässä tutkimuksessa selvitetään korkeakouluopettajien kokemuksia poikkeusoloista vuodelta 2020. Digiä ja keitaita -tutkimushankkeessa uutena yhteistyökumppanina on Itä-Suomen yliopisto.

2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää korkeakoulujen opetus- ja tutkimustehtävissä toimivien kokemuksia poikkeusaikana vuonna 2020.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Miten korkeakouluopettajat kokivat poikkeusajan vaikuttaneen työhönsä?
- Miten korkeakouluopettajat arvioivat digipedagogista osaamistaan poikkeusaikana?
- Miten korkeakouluopettajat arvioivat saaneensa tukea etätöihin poikkeusaikana?
- Miten korkeakouluopettajat arvioivat työhyvinvointiansa poikkeusaikana?

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineiston keruu toteutettiin sähköisenä OAJ:n jäsenkyselynä marras-joulukuussa 2020. Vastausaikaa oli noin neljä viikkoa, ja kyselyyn pystyi vastaamaan suomeksi, englanniksi tai ruotsiksi.

Suostumus tutkimukseen pyydettiin kyselylomakkeen täytön yhteydessä. Vastajat pääsivät tutustumaan tutkimuksen tarkoitukseen sekä aineiston käyttöön ja säilyttämiseen liittyviin seikkoihin kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla ja sähköpostin saatetekstissä.

Tutkimusryhmän laatima kyselylomake (liite 1) rakentui seuraavien poikkeusaikaa koskevien teemojen ympärille: osaaminen, verkko-opetuksen luonne ja haasteet sekä työhyvinvointi ja lähijohtajan tuki. Lomake sisälsi 29 strukturoitua ja kahdeksan avointa kysymystä. Strukturoituihin kysymyksiin vastattiin Likert-asteikolla (täysin samaa mieltä – täysin eri mieltä) tai vaihtoehdoilla kyllä tai ei. Luvuissa 3–6 esitetään lomakkeen strukturoitujen kysymysten analyysin tulokset ja luvuissa 7–10 avoimien kysymysten vastauksien analyysin tulokset.

2.3 Määrällisen aineiston analyysi

Määrällisen aineiston analysoinnissa hyödynnettiin Tixel-tilasto-ohjelmaa. Raportissa on käytetty pääasiassa yksiulotteisia jakaumia kuvaamaan vastausten jakaumia ja ristiintaulukointia kuvaamaan tiettyjen ryhmien välisiä eroja ja riippuvuuksia. Ristiintaulukoinneissa tarkasteltiin p-arvoa, jonka Tixel laskee automaattisesti, kun otetaan ristiintaulukoinnista khiin neliö -testi.

P-arvon avulla taas voidaan tarkastella tilastollista merkitsevyyttä. Se kertoo, kuinka todennäköistä on, että otoksen tuloksista löydetty erot tai riippuvuudet pätevät myös perusjoukkoon. Riippuvuuden tai eron yleistäminen on sitä luotettavampaa, mitä pienempi p-arvo on. P-arvon rajana pidetään alle 0,050 (5,0 %) arvoa, jolloin tulos on tilastollisesti **melkein merkitsevä**. Alle 0,01 p-arvoa pidetään tilastollisesti **merkitsevänä** ja alle 0,001 arvoa pidetään tilastollisesti **erittäin merkitsevänä**. (Heikkilä 2014, 240.) Tässä raportissa käytetään lyhennettä ** ilmaisemaan tilastollisesti merkitsevää ja lyhennettä *** ilmaisemaan tilastollisesti erittäin merkitsevää (ks. Heikkilä 2014).

2.4 Laadullisen aineiston analyysi

Lähestymistapa analyysissa oli tulkinnallinen. Opettajien vastauksia tulkittiin tiettyyn tilanteeseen liittyvinä merkityksenantoina, joten määrittävänä tekijänä oli pandemian luoma konteksti korkeakoulutyölle. Laadullisessa aineistossa pyrittiin tuomaan arkielämän makuinen osallistujan näkökulma (opettajat) kevään ja syksyn 2020 korkeakoulutyöstä.

Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin temaattisesti. Analyysi oli luonteeltaan ”temaattista luentaa” niin, että eri vastauksista nousevat sisältöteemat nimettiin aineistolähtöisesti ja niistä muodostettiin laajempia teemakokonaisuuksia. Teemakokonaisuuksista esitetään aineistonäytteitä.

Teemoittelua edelsi grounded theroy menetelmällisenä lähestymistapana.

Kyseiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että aineisto kootaan laadullisin aineistonkeruumenetelmin ja analyysissa sekä teorianmuodostuksessa painotetaan aineistolähtöisyyttä. Analyysissa aineistonkeruu ja analyysitekniikat kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa ja tutkija konstruoi oman käsityksensä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä aineistolähtöisesti. Tutkija käsitteellistää ja teoretisoi ilmiön tukeutuen empiiriseen aineistoon uutta luovalla tavalla, nojautumatta aiemmin tiedettyyn tai vakiintuneeseen käsitteiden käyttöön. (Holopainen, Puusa & Juuti 2020, 251, 253.)

Grounded theory sopii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan toiminnan tutkimukseen. Sosiaalinen vuorovaikutus on dynaamista, aikaan ja tilanteeseen sidottua, ja grounded theory -menetelmällä pyritään löytämään liike, joka kuvaa ilmiön kehittymistä tai muutosta vuorovaikutuksen kontekstissa (Holopainen, Puusa & Juuti 2020, 253). Tutkimuksessa korkeakouluopettajien työn muutokset ovat vahvasti kytköksissä pandemian aiheuttaneeseen globaaliin tilanteeseen, ja tutkijoina meitä kiinnostavat tässä kontekstissa tehdyt työratkaisut, kokemukset ja yhteisöllisyyden muotoutuminen.

Laadullisissa tutkimusotteissa on tyypillistä tutkijan keskeinen rooli aineistonkeruun instrumenttina, ja näin on myös grounded theoryn suhteen (Holopainen, Puusa & Juuti 2020, 254; Porter 2019, 338–352). Tutkijan tulee olla tietoinen taustaolettamuksistaan, jotka pohjautuvat hänen tutkimus- ja työkokemuksiinsa. Näin on myös Digia ja keitaita -tutkimusryhmän laita. Tutkijoiden taustat ovat ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja opetusalan etujärjestössä. Nämä luonnollisesti antavat vahvan osaamisen tunnistaa opettajaempiriasta esiin nousevia ilmiöitä sekä ymmärtää toisilleen ristiriitaisia tuloksia ja kokemuksia. Toisaalta kullakin on työkokemuskontekstinsa takia myös ennako-oletuksia ja asenteita korkeakoulutyön haasteellisuudesta. Kyseinen tutkimusote edellyttää tutkijoilta teoreettista herkkyyttä. Kyseessä on kyky tunnistaa, millainen aineisto on olennaista tutkittavan ilmiön (korkeakouluopettajan työkokemukset pandemia-aikana) näkökulmasta ja kuinka analyysissa löydetään aineistoa kuvaavat käsitteet ja teemat (Strauss & Corbin 1990).

3 VASTAAJAT

Tutkimukseen vastasi 924 henkilöä, joista huomattava enemmistö (73 %, n=673) työskentelee ammattikorkeakoulussa ja 27 prosenttia (n=246) yliopistossa (taulukko 1). Raportissa tarkastellaan tuloksia korkeakoulutasolla. Joitakin tilastollisesti merkitseviä eroja ($p < 0,050$) oppilaitosten välillä tuodaan esille. Lisäksi ammattikorkeakoulun ja yliopiston taustatietoja ja työn rakennetta tarkastellaan erikseen, koska näihin kohdistuu erilaisia määräyksiä ja suosituksia. Tästä syystä myös kyselylomakkeessa oli ammattikorkeakoululle ja yliopistolle omat osionsa, joissa selvitettiin tehtävänimikkeitä, työn sisältöä ja pedagogisia opintoja. Yhteisiä taustatietoihin liittyviä kysymyksiä olivat ikä, tutkinnot ja työskentelyvuodet.

Korkeakoulusektori	lkm	%
Ammattikorkeakoulu	673	73
Yliopisto	246	27
Tieto puuttuu	5	0
Yhteensä	924	100

Taulukko 1. Vastaajat ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa

3.1 Vastaajat ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoulujen opetus- ja tutkimustehtävissä toimivien henkilötyövuosimäärä oli vuonna 2020 noin 8750, josta opetushenkilökunta käytti 4610 ja TKI-toimijat 1390 vuotta (Vipunen).

Lähes kaikki (89 %, n=596) ammattikorkeakouluissa työskentelevät vastaajat ovat yli 40-vuotiaita. Suurimman ikäryhmän muodostavat 50–59-vuotiaat (41 %, n=274) ja pienimmän ikäryhmän alle 40-vuotiaat (10 %, n=65), joista yksi on alle 30-vuotias (taulukko 2). Tyypillinen ammattikorkeakoulussa työskentelevä vastaaja on 52-vuotias, pitkän työuran korkeakoulussa tehnyt, lehtorin nimikkeellä toimiva henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja pedagogiset opinnot.

Ikä (vuosina)	lkm	%
Alle 30	1	0
30–39	64	10
40–49	166	25
50–59	274	41
60 tai enemmän	156	23
Tieto puuttuu	12	2
Yhteensä	673	100

Taulukko 2. Vastaajien ikä (ammattikorkeakoulut)

Suurimmalla osalla vastaajista on pitkä työura ammattikorkeakoulussa. Tyypillisesti vastaajat ovat työskennelleet ammattikorkeakoulussa keskimäärin 16 vuotta. Noin kolmannes (33 %, n=221) vastaajista on työskennellyt ammattikorkeakoulussa 15–21 vuotta. Vain 15 prosenttia (n=102) vastaajista on työskennellyt ammattikorkeakoulussa 0–5 vuotta. (Taulukko 3)

Työkokemus (vuosina)	lkm	%
0–5	102	15
6–14	177	26
15–21	221	33
yli 21	168	25
Tieto puuttuu	5	1
Yhteensä	673	100

Taulukko 3. Vastaajien työkokemus (ammattikorkeakoulut)

Ammattikorkeakoulujen opetus-, tutkimus- ja asiantuntijatehtävissä toimii pääasiassa yliopettajia ja lehtoreita sekä päälliköitä ja asiantuntijoita. Eniten vastaajien joukossa on lehtorin nimikkeellä toimivia (77 %, n=515) ja toiseksi eniten yliopettajan nimikkeellä toimivia (12 %, n=80). Loput vastaajat toimivat joko asiantuntijan (6 %, n=37) tai päällikön nimikkeellä (4 %, n=29). (Taulukko 4)

Tehtävänimike	lkm	%
Yliopettaja	80	12
Lehtori	515	77
Päällikkö	29	4
Asiantuntija	37	6
Tieto puuttuu	8	1
Yhteensä	673	100

Taulukko 4. Vastaajien tehtävänimike (ammattikorkeakoulut)

Ammattikorkeakoulussa toimivilla yliopettajilla on oltava soveltuva lisen-siaatin tai tohtorin tutkinto ja lehtoreilla soveltuva ylempi korkeakoulututkin-to. Näistä voidaan poiketa erityistapauksissa, mikäli henkilöllä on esimerkiksi työkokemuksen kautta muodostunut kattava asiantuntemus kyseessä olevaan tehtävään. Lisäksi ammattiopintojen järjestämisestä vastaavilla yliopettajilla ja lehtoreilla tulee olla vähintään kolmen vuoden kokemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. (Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014, 17 § ja 18§.)

Lähes kaikilla (96 %; n=643) ammattikorkeakouluvastaajilla on pedago-ginen pätevyys. Pienellä osalla vastaajista (1 %; n=9) on pedagogiset opinnot kesken, ja kahdella prosentilla vastaajista (n=16) ei ole pedagogista pätevyyttä. Heistä seitsemän on asiantuntijoita, kuusi lehtoreita, kaksi päälliköitä ja yksi ei ole ilmoittanut nimikettään. Viisi ammattikorkeakoulussa työskentelevää vas-taajaa ei vastannut pedagogista pätevyyttä koskevaan kysymykseen.

Ammattikorkeakouluissa työskentelevien yliopettajien, lehtorien ja päätoi-misten tuntiopettajien työsuhteeseen sovelletaan vuosityöaikamääräyksiä. Käy-tännössä tämä tarkoittaa kokoaikaisten opettajien osalta 1600 tunnin vuosit-aista työaikaa. Opettajalle laaditaan henkilökohtainen työaikas suunnitelma, jossa asetetaan yhdessä esimiehen kanssa opettajan opetus- ja ohjaustyön mää-rä sekä muut tehtävät. Lisäksi työaikas suunnitelmasta vähintään 28 prosenttia on opettajan omaehtoista työaikaa ja -paikkaa, mikä tarkoittaa, että loput työ-ajasta on sidottua työaikaa, jonka ajan tai paikan tai molemmat työnantaja voi määrätä. Työaikas suunnitelma tehdään jokaiselle lukuvuodelle ja sen toteutu-mista seurataan. (Avaintyönantajat 2016, 12–13.)

Lähes kaikilla (93 %; n=624) ammattikorkeakoulussa työskentelevil-lä vastaajilla on toistaiseksi voimassa oleva työsuhde, ja heistä likipitäen kaik-kien (91 %; n= 557) työsuhteeseen sovelletaan 1600 tunnin vuosityöaikamää-räyksiä. Kaiken kaikkiaan 1600 tunnin vuosityöaikamääräyksiä sovelletaan

ammattikorkeakouluvastaajista 89 prosentille (n=586). Pienellä osalla (7 %; n=47) ammattikorkeakoulun vastaajista on määräaikainen työsuhde.

Ammattikorkeakoulussa työskentelevien vastaajien työn rakennetta selvitettiin kuuden eri luokan avulla:

Tutkimustehtävät: Suomen Akatemian tai Tekesin rahoittama tai apurahalla tehty tieteellinen, taiteellinen, soveltava tutkimus- ja/tai julkaisu-toiminta, väitöskirjatyö, ym.

Projekti- tai hanketehtävät: ulkopuolisella rahoituksella työelämän ja/tai opiskelijoiden kanssa yhteistyössä tehtävä (soveltava) kehittämistyö, alueelliset ja/tai valtakunnalliset hankkeet esim. eAMK-hanke, kv-hankkeet, jne.

Opetus- ja ohjaustyö: opettaminen ja ohjaaminen eri tavoin, arviointi, opetuksen suunnittelu ja kehittäminen, oppimateriaalin valmistaminen, kokeiden laatiminen ja korjaaminen, harjoittelu, opinnäytetyöt, palautteen anto, opinnoistaminen, AHOT ym.

Hallinnolliset tehtävät: lähijohtajan tehtävät, koordinointi, tutkintovastaava, laatutyö, budjetointi, laskutus, amk:n johtoryhmä, oy:n hallitus, luottamusmies, työsuojelu, työajan seuranta, kokoukset, ym.

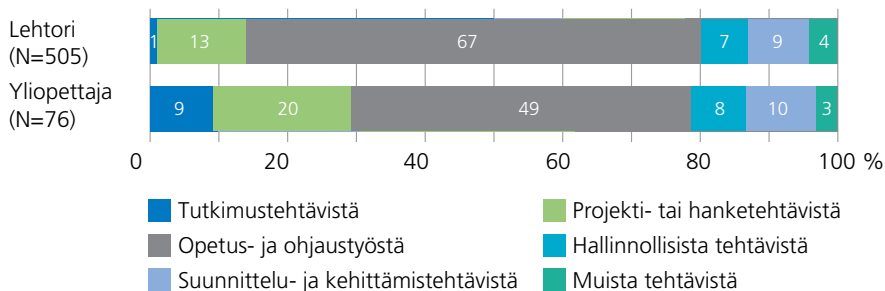
Suunnittelu- ja kehittämistehtävät: OPS-suunnittelu ja -kehittäminen, esim. tiimeissä tapahtuva suunnittelu- ja kehittämistyö, asiakkaiden/sidosryhmien/työelämän edustajien kanssa tehty suunnittelutyö, laboratorio- ja oppimisympäristöjen kunnossapito ja kehittäminen, jne.

Muu, mikä ja miten paljon (kouluttautuminen, pätevyityminen, kansainvälistyminen, liikkuvuus, opiskelijavalinta, ym.)

Vastaajien tuli arvioida, kuinka monta prosenttia mikäkin tehtävä muodostaa heidän työnsä sisällöstä (yht. 100 %).

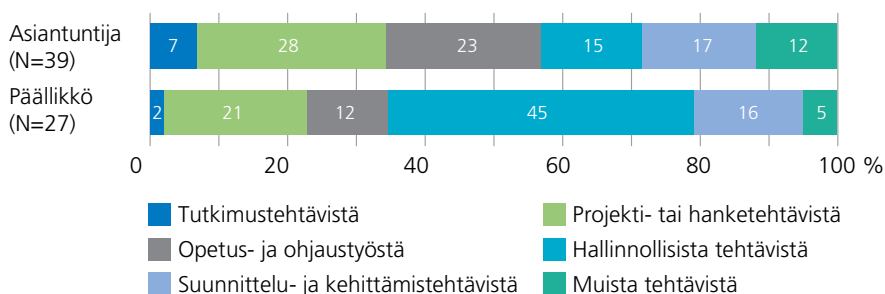
Lehtoreiden ja yliopettajien työn sisältö koostuu keskiarvon mukaan eniten opetus- ja ohjaustehtävistä, joita he arvioivat olevan 64 prosenttia työajasta. Toiseksi eniten arvioitiin olevan projekti- tai hanketehtäviä (14 %) ja vähiten tutkimustehtäviä (2 %). Kun tarkastellaan lehtoreiden ja yliopettajien arvioita työn sisällöistä erikseen (kuvio 1), huomataan näiden poikkeavan erityisesti opetus- ja ohjaustehtävissä, tutkimustehtävissä sekä projekti- tai hanketehtävissä. Lehtorit arvioivat keskiarvon mukaan opetustehtävien muodostavan 67 prosenttia heidän työnsä sisällöstä ja yliopettajat arvioivat näiden muodostavan

49 prosenttia. Sen sijaan yliopettajat arvioivat projekti- tai hanketehtäviä sekä tutkimustehtäviä olevan hieman enemmän kuin lehtorit. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden ja yliopettajien arviot työn sisällöstä (keskiarvo)

Päälliköiden ja asiantuntijoiden arviot työn sisällöstä eroavat huomattavasti lehtorien ja yliopettajien arvioista. Suurin ero päälliköiden ja asiantuntijoiden välillä on hallinnollisissa tehtävissä, joita päälliköt arvioivat olevan 45 prosenttia työstä, kun taas asiantuntijat taas arvioivat näitä olevan 15 prosenttia. Toiseksi suurin ero on opetus- ja ohjaustyön osuudessa, jota asiantuntijat arvioivat olevan 23 prosenttia ja päälliköt 12 prosenttia työstä. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Ammattikorkeakoulujen asiantuntijoiden ja päälliköiden arviot työn sisällöstä (keskiarvo)

3.2 Vastaajat yliopistoissa

Vuonna 2020 yliopiston opetus- ja tutkimustehtävissä toimivien henkilötyövuosimäärä oli noin 7500. Tästä yliopistonlehtorit käyttivät 4360, professorit 2270 ja tuntiopettajat 870 henkilötyövuotta (Vipunen). Tämän lisäksi tutkijakoulutettavia oli henkilöstövuosina 5900 ja tutkijatohtoreita 4710, joiden työajasta keskimäärin 5 prosenttia on opetusta.

Lähes kaikki (82 %, n=201) yliopistossa työskentelevät vastaajat ovat 40-vuotiaita tai sitä vanhempia. Suurimman joukon muodostavat 50–59-vuotiaat (31 %, n=76) ja pienimmän joukon muodostavat alle 30-vuotiaat (2 %, n=4) (taulukko 5). Tyypillinen yliopistossa työskentelevä vastaaja on noin 50-vuotias, yliopistonlehtorin nimikkeellä toimiva, tohtorin tutkinnon suorittanut sekä pitkän työuran korkeakoulussa tehnyt ja pedagogisen pätevyyden hankkinut henkilö.

Ikä (vuosina)	lkm	%
Alle 30	4	2
30–39	36	15
40–49	71	29
50–59	76	31
60 tai enemmän	54	22
Tieto puuttuu	5	2
Yhteensä	246	100

Taulukko 5. Vastaajien ikä (yliopistot)

Yliopiston tutkimus- ja opetustehtävissä toimivista vastaajista lähes kaikilla (86 %, n=211) on yli viiden vuoden työkokemus korkeakoulussa. Suurimman ryhmän (36 %, n=88) muodostavat yli 21 vuotta yliopistossa työskennelleet ja pienimmän ryhmän (14 %, n=35) muodostavat alle kuusi vuotta yliopistossa työskennelleet. (Taulukko 6.)

Yliopiston opetus- ja tutkimustehtävissä toimii erilaisia asiantuntijoita. Kyselylomakkeeseen oli luokiteltu 13 nimikettä. Muina vaihtoehtoina olivat ”muu mikä” ja ”en ole tällä hetkellä työsuhteessa”. Valtaosa vastaajista (79 %) toimii yliopistonlehtorina (32 %, n=79), yliopisto-opettajana/yliopistonopettajana (30 %, n=75) tai lehtorina (17 %, n=42). Pieni osa (7 %, n=18) vastaajista ilmoitti

toimivansa muulla kuin luokitellulla nimikkeellä, ja yksi prosentti (n=2) ilmoitti, että ei ole tällä hetkellä työsuhteessa, ja loput 13 prosenttia (n=27) ilmoitti toimivansa tuntiopettajana, professorina, apulaisprofessorina, yliopistotutkijana, tutkijatohtorina, suunnittelijana tai tohtorikoulutettavana. (Taulukko 7.)

Työkokemus (vuosina)	lkm	%
0–5	35	14
6–14	56	23
15–21	67	27
yli 21	88	36
Yhteensä	246	100

Taulukko 6. Vastaajien työkokemus (yliopistot)

Tehtävänimike	lkm	%
Yliopistonlehtori	79	32
Lehtori	42	17
Yliopisto-opettaja/yliopistonopettaja	75	30
Tuntiopettaja	5	2
Professori	8	3
Apulaisprofessori	3	1
Yliopistotutkija	3	1
Tutkija	0	0
Erikoistutkija	0	0
Tutkijatohtori	2	1
Suunnittelija	4	2
Amanuenssi	0	0
Tohtorikoulutettava	2	1
En ole tällä hetkellä työsuhteessa	2	1
Muu	18	7
Tieto puuttuu	3	1
Yhteensä	246	100

Taulukko 7. Vastaajien tehtävänimike (yliopistot)

Yliopistojen opetus- ja tutkimustehtävissä toimivien kelpoisuusvaatimukset määritellään kunkin yliopiston johtosäännössä. Näin ollen yliopiston opetus-tehtävissä työskenteleville ei myöskään ole asetettu yleistä vaatimusta opetta-jankelpoisuudesta, sen sijaan pedagogisia opintoja voidaan joissain tapauksissa suosia tai jopa edellyttää (esim. Jyväskylän yliopiston johtosäännön 33 §).

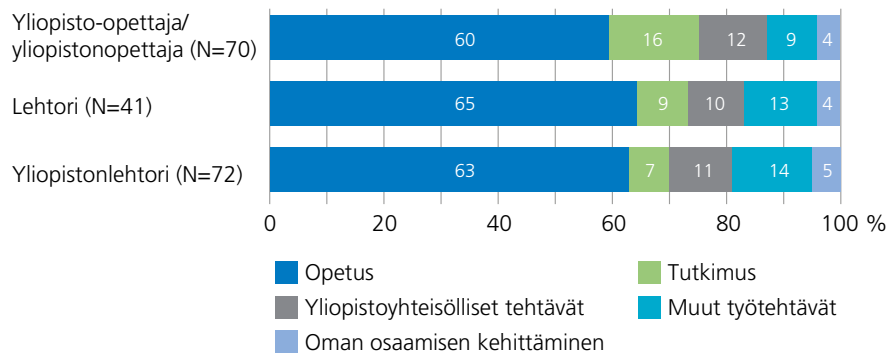
Yli puolella vastaajista (59 %; n=145) on opettajankelpoisuus, kun taas pie-nellä osalla vastaajista (7 %; n=18) ei ole ollenkaan pedagogisia opintoja ja lo-puut ovat suorittaneet joko perusopintoja vastaavan yliopistopedagogisen kou-lutuksen (13 %; n=31), yksittäisiä yliopistopedagogisia kursseja (15 %; n=36) tai pedagogisia valmiuksia antavan koulutuksen (5 %; n=13). Kolme (1 %) yliopis-tossa työskentelevää vastaajaa ei ollut vastannut kysymykseen, jossa selvitettiin pedagogista pätevyyttä.

Kokonaistyöaikaa ja sen osana työsuunnitelmaa sovelletaan yliopistoissa va-kituisessa työsuhteessa toimivaan henkilöstöön, joka on yliopiston palkkaus-järjestelmän piirissä ja johon sovelletaan opetus- ja tutkimushenkilökunnan arviointijärjestelmää. Lisäksi tätä sovelletaan opetus- ja tutkimushenkilöstöön kuuluville henkilöille, joiden työsuhteen kesto on joko yhtäjaksoisesti tai osissa yli kuusi kuukautta.

Työsuunnitelman soveltaminen tarkoittaa 1612 tunnin kokonaistyöajan ja-kamista opetus- ja tutkimustehtäviin sekä muihin tehtäviin. Se laaditaan seu-raavaksi lukuvuodeksi yhdessä esihenkilön kanssa, mutta päävastuu työsuun-nitelman toteutumisen seurannasta ja työajankäytöstä on työntekijällä itsel-lään. (Sivistystyönantajat 2020, 47–48.)

Yliopiston vastaajista 80 prosentilla (n=196) on toistaiseksi voimassa oleva työsuhde ja 20 prosentilla (n=59) taas on määräaikainen työsuhde. Yliopisto-jen opetus- ja tutkimushenkilöstön työsuunnitelman jakautumista eri tehtävä-alueisiin selvitettiin viiden luokan mukaan: opetus, tutkimus, yliopistoyhtei-sölliset tehtävät, muut työtehtävät ja oman osaamisen kehittäminen. Näistä tehtävistä vastaajat arvioivat, kuinka monta prosenttia luokitellut työtehtävät muodostavat heidän työnsä sisällöstä.

Yliopiston opetus- ja tutkimushenkilöstön työn sisältöä tarkastellaan kol-men nimikkeen mukaan, sillä muiden ryhmien vastaajamäärät ovat vähäisiä (alle 8 %). Yliopiston opetustehtävissä toimivien arviot työnsä sisällöstä ovat pitkälti samanlaisia keskiarvon mukaan. Eniten on arvioitu olevan opetusta (60–65 %) ja vähiten (7–9 %) oman osaamisen kehittämistä. Eniten opetusta arvioivat olevan lehtorit (65 %) ja vähiten yliopistonlehtorit (60 %). Sen sijaan yliopistonlehtorit arvioivat tutkimustehtävien muodostavan 21 prosenttia hei-dän työnsä sisällöstä, kun taas lehtorit arvioivat tutkimustehtävien muodosta-van 14 prosenttia ja yliopisto-opettajat/yliopistonopettajat 18 prosenttia heidän työnsä sisällöstä. (Kuvio 3)



Kuvio 3. Yliopisto-opettajien/yliopistonopettajien, lehtoreiden ja yliopistonlehtoreiden arviot työnsä sisällöstä.

4

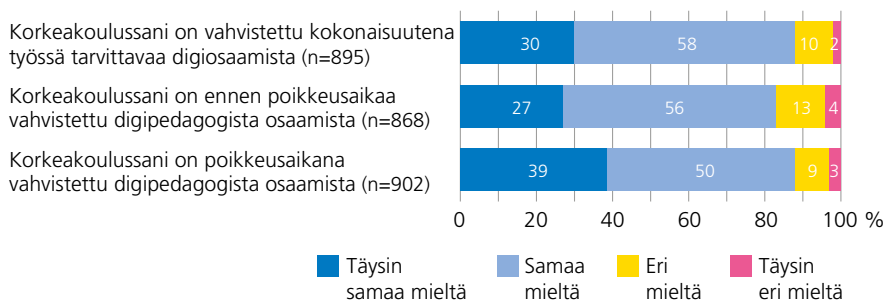
OSAAMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN KORKEAKOULUISSA ETÄTYÖSSÄ POIKKEUSAIKANA

Koko korkeakoulusektorilla koettiin poikkeusaikana suuri digiloikka, vaikka korkeakouluopetuksessa on jo digitalisaation ja sen synnyttämien muutospaineiden myötä hyödynnetty erilaisia digitaalisia välineitä ja ohjelmia lähiopetuksessa ja muussa työskentelyssä. Digiloikan onnistumiseen ovat keskeisesti vaikuttaneet korkeakouluopettajien yksilölliset valmiudet ja korkeakoulun jo aiemmin tarjoama tuki verkkotyöskentelyyn.

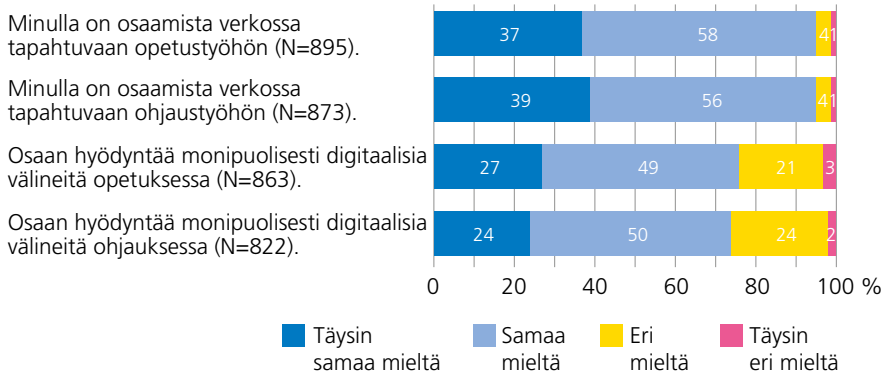
Tässä luvussa tarkastellaan, kuinka korkeakoulujen opetus-, tutkimus- ja asiantuntijatehtävissä toimivat kokevat digipedagogisen ja muun osaamisensa poikkeusaikana sekä kuinka he kokevat korkeakoulun vahvistaneen heidän työssä tarvittavaa osaamistaan. Lisäksi tarkastellaan etätyössä käytettävien laitteiden ja ohjelmien tuttuutta.

4.1 Etätyössä tarvittava osaaminen

Kyselyssä selvitettiin, miten korkeakouluissa on vahvistettu opettajien työssä tarvitsemaa osaamista, digiosaamista ja digipedagogista osaamista. Pääsääntöisesti vastaajat arvioivat, että heidän korkeakoulussaan on vahvistettu kokonaisuutena digiosaamista ja digipedagogista osaamista (88 %; n=789) sekä ennen poikkeusaikaa (83 %; n=715) että poikkeusaikana (89 %; n=796). (Kuvio 4)



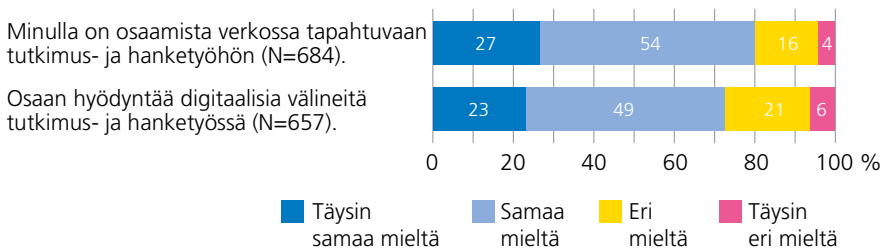
Kuvio 4. Etätyössä tarvittavan osaamisen vahvistaminen (%)



Kuvio 5. Vastaajien arvio omasta digipedagogisesta osaamisestaan (%)

Lähes kaikki vastaajat arvioivat, että heillä oli osaamista verkossa tapahtuvaan opetus- (95 %, n=850) ja ohjaustyöhön (95 %, n=832). Kolme neljästä vastaajasta arvioi myös osaavansa hyödyntää digitaalisia välineitä monipuolisesti opetuksessa (76 %; n=656) ja ohjauksessa (74 %, n=608). (Kuvio 5)

Myös osaaminen verkossa tapahtuvaan tutkimus- ja hanketyöhön arvioitiin digipedagogisen osaamisen tavoin pääsääntöisesti hyväksi. Vastaajista 81 prosenttia (n=553) arvioi, että heillä on osaamista verkossa tapahtuvaan tutkimus- ja hanketyöhön, ja 72 prosenttia (n=476) arvioi, että he osaavat hyödyntää digitaalisia välineitä tutkimus- ja hanketyössä. (Kuvio 6)

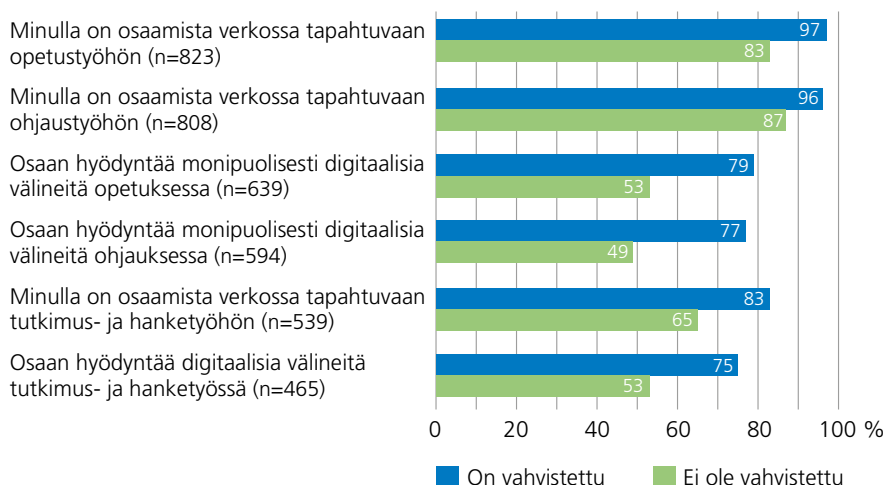


Kuvio 6. Vastaajien arvio omasta osaamisestaan verkossa tapahtuvassa tutkimus- ja hanketyössä (%)

Vastaajat, joiden korkeakoulussa oli vahvistettu opettajien kokonaisvaltaista digiosaamista, olivat varmoja osaamisestaan: miltei kaikki kokivat, että heillä on osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön (97 %, n=798) ja ohjaustyöhön (96 %, n=775). Suurin osa vastaajista koki osaavansa myös hyödyntää

digitaalisia välineitä. Vastaajista 79 prosenttia (n=504) arvioi osaavansa hyödyntää niitä opetustyössä, 77 prosenttia (n=457) ohjaustyössä. (Kuvio 7)

Tässä on nähtävissä selvä ero niihin vastaajiin, joiden korkeakoulussa ei ollut vahvistettu digiosaamista. Jos osaamista ei ollut vahvistettu, 83 prosenttia (n=683) vastaajista arvioi, että heillä on osaamista opetustyöhön ja 87 prosenttia (n=702) vastaajista arvioi, että heillä on osaamista ohjaustyöhön. On siis havaittavissa, että korkeakoulun panostuksella digiosaamisen kehittämiseen on merkitystä siihen, miten hyväksi vastaajat kokevat oman osaamisensa. Ero on vielä selvempi, kun tarkastellaan vastaajien arvioita siitä, kuinka hyvin he kokevat osaavansa hyödyntää digitaalisia välineitä. Jos korkeakoulussa ei ole vahvistettu digiosaamista, vastaajista vain noin puolet (53 %, n=338) kokee osaavansa hyödyntää digitaalisia välineitä opetustyössä ja ohjaustyössä (49 %, n=291). (Kuvio 7)



Kuvio 7. Etätyössä tarvittava osaaminen ja digiosaamisen vahvistaminen (%)

Ammattikorkeakoulujen vastaajilla digiosaamisen vahvistaminen oli tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p < 0,0009$) yhteydessä muihin muuttujiin paitsi osaamiseen verkossa tapahtuvaan ohjaustyöhön, joka oli tilastollisesti merkittävä ($P = 0,0014$). Yliopistojen vastaajien arvioissa tilastollisia yhteyksiä löytyi kolmen muuttujan kanssa, jotka olivat

- osaaminen verkossa tapahtuvaan opetustyöhön ($P = 0,0001^{***}$)
- digitaalisten välineiden monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa ($P = 0^{***}$) ja
- digitaalisten välineiden monipuolinen hyödyntäminen ohjauksessa ($P = 0^{***}$).

4.2 Laitteiden tuttuus

Etätyössä käytettävät laitteet ja ohjelmat olivat olleet pääsääntöisesti vastaajille entuudestaan tuttuja. Noin kaksi kolmasosaa vastaajista (69 %, n=636) oli käyttänyt etätyössä tarvitsemiaan laitteita ja ohjelmia jo ennen poikkeusaikaa. Etätyössä käytettävät laitteet ja ohjelmat olivat olleet tuttuja 75 prosentille (n=507) ammattikorkeakouluissa toimivista vastaajista, kun taas yliopistossa toimivista vastaajista noin puolet (53 %, n=129) koki laitteet ja ohjelmat entuudestaan tutuiksi. (Taulukko 8)

Etätyössä käytettävien laitteiden ja ohjelmien tuttuus	Ammattikorkeakoulu		Yliopisto		Yhteensä	
	%	lkm	%	lkm	%	lkm
Käyttämäni laitteet ja ohjelmat olivat minulla käytössä jo ennen poikkeusaikaa	75	507	53	129	69	636
Käyttämäni keskeiset laitteet ja ohjelmat olivat minulle uusia.	25	165	47	115	31	280
Yhteensä	100	672	100	244	100	916

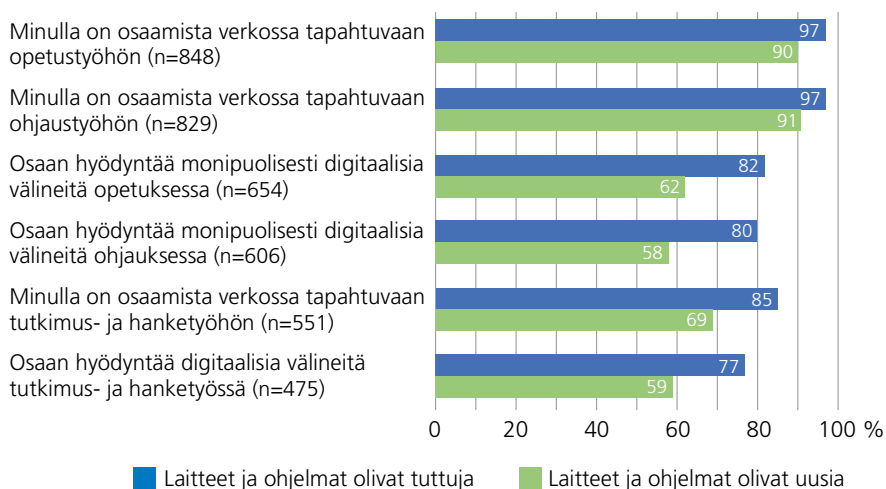
Taulukko 8. Etätyössä käytettävien laitteiden ja ohjelmien tuttuus ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa

Jos etätyössä tarvittavat laitteet ja ohjelmat olivat tuttuja, 97 prosenttia (n=822) vastaajista arvioi, että heillä on osaamista verkossa tapahtuvaan opetus- ja ohjaustyöhön ja että he osaavat hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetuksessa (82 %, n=536) ja ohjauksessa (80 %, n=484). Niistä, joille laitteet ja ohjelmat eivät olleet ennestään tuttuja, 90 prosenttia (n=763) arvioi osaamisensa hyväksi verkossa tapahtuvaan opetustyöhön ja 91 prosenttia (n=754) ohjaustyöhön. Lisäksi he arvioivat osaavansa hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetuksessa (62 %, n=375) ja ohjauksessa (58 %, n=351). (Kuvio 8)

Vastaavanlaiset tulokset ovat nähtävissä myös tutkimus- ja hanketyöstä. Vastaajat, jotka olivat jo ennen poikkeusaikaa käyttäneet etätyössä tarvitsemiaan laitteita ja ohjelmia, arvioivat useammin (85 %, n=468), että heillä on osaamista verkossa tapahtuvaan tutkimus- ja hanketyöhön, kuin vastaajat, joille poikkeusaikana käytetyt laitteet ja ohjelmat olivat uusia (69 %, n=380). Samoin vastaajat, joille etätyössä käytettävät laitteet olivat tuttuja, arvioivat useammin (77 %, n=365), että he osaavat hyödyntää digitaalisia välineitä

tutkimus- ja hanketehtävissä, kuin vastaajat, joille keskeiset laitteet ja ohjelmat olivat uusia (59 %, n=280). (Kuvio 8)

Jos vastaajat kokivat digitaaliset laitteet tutuiksi, he kokivat myös oman osaamisensa vahvemmaksi. Tämä pätee erityisesti ammattikorkeakouluvastaa-jiin, kun taas yliopistossa työskentelevien vastauksissa yhteys ei ole yhtä selvä. Tilastollisesti merkitsevät yhteydet löytyivät osaamiseen digitaalisten välinei-den hyödyntämiseen opetustyössä (P=0,04**) ja ohjaustyössä (P=0,0046**). (Liite 3)



Kuvio 8. Etätyössä käytettävien laitteiden tuttuus sekä digipedagoginen ja muu digiosaaminen (%)

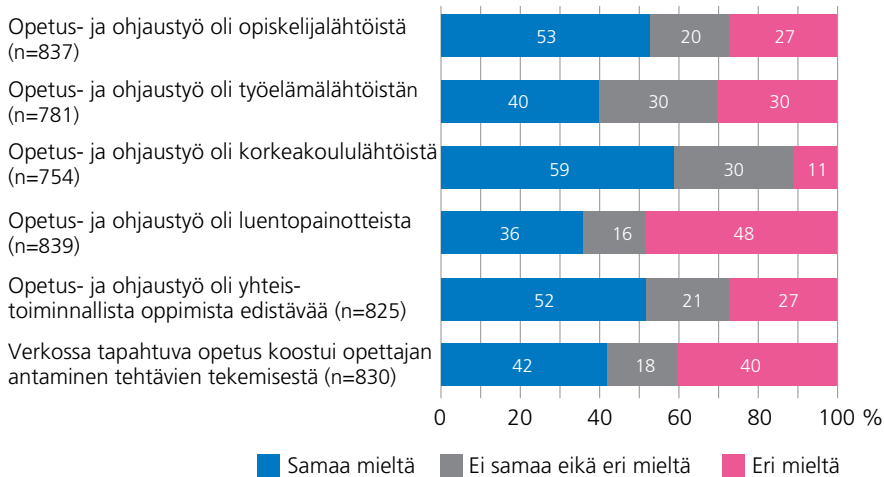
4.3 Opetuksen luonne ja haasteet etätyössä

Tässä luvussa tarkastellaan poikkeusajan opetuksen luonnetta ja haasteita verkko-opetuksen toteuttamisessa. Poikkeusajan opetus oli pääsääntöisesti korkeakoulu- ja opiskelijälähtöistä sekä yhteistoiminnallista oppimista edistävää. Opetussuunnitelman toteuttaminen verkossa arvioitiin keskimääräisesti helpoksi, kun taas eniten haasteita koettiin opetuksen suunnitteluun käytetyssä työajassa ja siinä, että kaikkea opetusta ei pystytty toteuttamaan verkossa. Lähes kaikki vastaajat (90 %; n=830) arvioivat käyttävänsä erilaisia verkko-oppimisen ympäristöjä ja välineitä. (Taulukko 9)

Käytän erilaisia oppimisympäristöjä ja oppimisvälineitä verkossa	lkm	%
Täysin samaa mieltä	384	42
Samaa mieltä	446	48
Eri mieltä	59	6
Täysin eri mieltä	8	1
Tieto puuttuu	27	3
Yht.	924	100

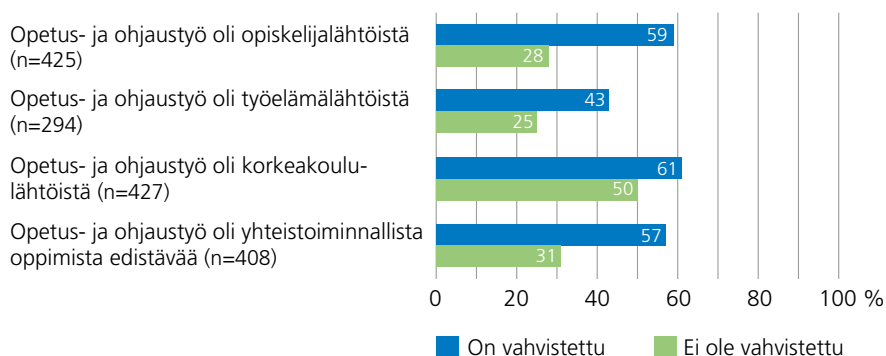
Taulukko 9. Erilaisten oppimisympäristöjen ja -välineiden käyttö

Vastaajat arvioivat opetuksen (1) opiskelijalähtöisyyttä, (2) työelämälähtöisyyttä, (3) korkeakoululähtöisyyttä ja (4) yhteistoiminnallista oppimista sekä (5) sitä, koostuiko opetus opettajien antamien tehtävien tekemisestä. Useimmiten vastaajat luonnehtivat opetusta korkeakoululähtöiseksi (59 %, n=444), opiskelijalähtöiseksi (53 %, n=443) ja yhteistoiminnallista oppimista edistäväksi (52 %, n=429). Vähiten vastaajat luonnehtivat opetusta luentopainotteiseksi (36 %, n=302). (Kuvio 9)



Kuvio 9. Poikkeusajan opetuksen luonne (%)

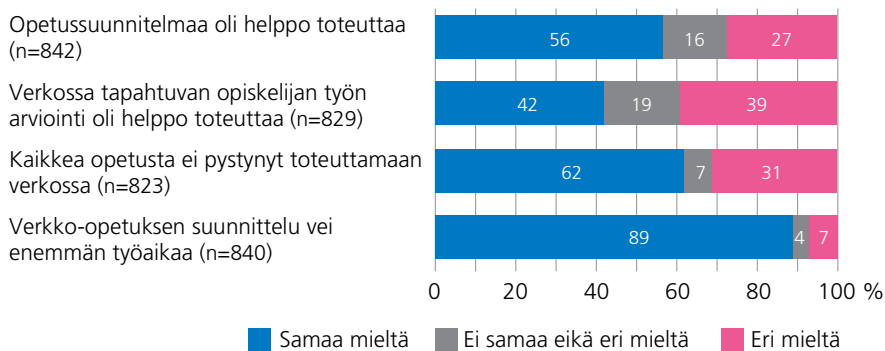
Ennen poikkeusaikaa toteutunut panostus digipedagogiseen osaamiseen korkeakoulussa oli merkittävä vastaajien arviolle heidän opetuksensa luonteesta. Jos korkeakouluissa oli ennen poikkeusaikaa vahvistettu digipedagogista osaamista, vastaajat luonnehtivat opetus- ja ohjaustyötä useammin opiskelijälähtöiseksi (59 %, n=250), työelämälähtöiseksi (43 %, n=126), korkeakoululähtöiseksi (61 %, n=260) ja yhteistoiminnallista oppimista edistäväksi (57 %, n=232). Sen sijaan vastaajat, joiden korkeakoulussa ei ollut vahvistettu digipedagogista osaamista ennen poikkeusaikaa, luonnehtivat opetusta harvemmin opiskelijälähtöiseksi (28 %, n=119), työelämälähtöiseksi (25 %, n=74), korkeakoululähtöiseksi (50 %, n=213) ja yhteistoiminnallista oppimista edistäväksi (31 %, n=126). (Kuvio 10)



Kuvio 10. Vastaajien kokemukset opetuksen luonteesta ja digipedagogisesta osaamisestaan ennen poikkeusaikaa. Sininen väri kuvaa niiden vastaajien määrää (%), joiden korkeakoulussa oli vahvistettu digipedagogista osaamista ennen poikkeusaikaa. Oranssi väri kuvaa niiden vastaajien määrää (%), joiden korkeakoulussa digipedagogista osaamista ei ollut vahvistettu.

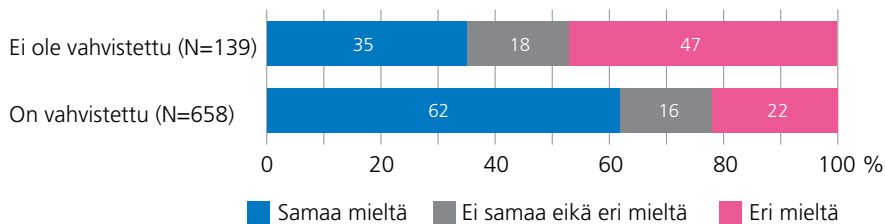
Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vastaajien välillä oli eroja siinä, miten ennen poikkeusaikaa toteutettu digipedagogisen osaamisen vahvistaminen oli yhteydessä opetuksen luonteeseen. Ammattikorkeakoulun osalta yhteydet olivat merkitseviä kaikilla neljällä alueella ($p < 0,0004^{***}$). Yliopistossa työskentelevien vastauksissa sen sijaan löytyi kaksi yhteyttä neljästä (opiskelijälähtöisyys; $p = 0,0001^{***}$ ja yhteistoiminnallista oppimista edistävää $P = 0,0007^{***}$). (Liite 4)

Noin puolet (56 %, n=471) vastaajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman mukaista opetusta oli helppo toteuttaa verkossa mutta opiskelijan työn arvioiminen verkossa oli haasteellista (39 %, n=323). Yhdeksän kymmenestä vastaajasta (89 %, n=748) koki verkko-opetuksen suunnittelun vievän enemmän työaikaa. Myös kokemus siitä, että kaikkea opetusta ei pysty toteuttamaan verkossa, oli vastaajien joukossa yleistä: yli puolet (62 %, n=510) vastaajista oli samaa mieltä tästä väittämästä. (Kuvio 11)

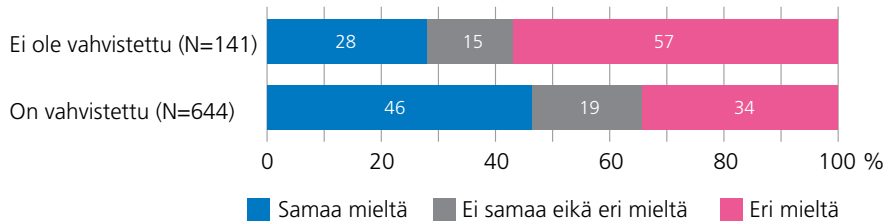


Kuvio 11. Verkko-opetuksen haasteet (%)

Myös opetussuunnitelman toteuttamiseen ja opiskelijan työn arviointiin liittyvät kokemukset jakaantuvat sen mukaan, onko vastaajan korkeakoulussa vahvistettu digipedagogista osaamista ennen poikkeusaikaa. Vastaajat, joiden korkeakoulussa digipedagogista osaamista oli vahvistettu ennen poikkeusaikaa, arvioivat useammin opetussuunnitelman toteuttamisen (59 %, n=429) ja opiskelijoiden työn arvioinnin helpoksi (42 %, n=352). Sen sijaan vastaajat, jotka kokivat, että heidän korkeakoulussaan ei ole vahvistettu digiosaamista, kokivat harvemmin (38 %, n=36) opetussuunnitelman toteuttamisen ja opiskelijan työn arvioinnin helppona. (Kuviot 12 ja 13)



Kuvio. 12 Opetussuunnitelman toteuttaminen ja digipedagogisen osaamisen vahvistaminen korkeakoulussa ennen poikkeusaikaa (%)



Kuvio 13. Opiskelijan työn arviointi ja digipedagogisen osaamisen vahvistaminen ennen poikkeusaikaa (%)

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vastaajien arvioiden perusteella digipedagogisen osaamisen vahvistaminen ennen poikkeusaikaa oli merkittävästi yhteydessä kokemukseen opetussuunnitelman ja arvioinnin toteuttamisesta poikkeusaikana. Yhteydet ovat tilastollisesti merkitseviä erityisesti ammattikorkeakoulujen vastaajilla, kun taas yliopistojen vastaajien arvioissa yhteydet eivät olleet yhtä vahvoja (opetussuunnitelman toteuttaminen $P=0,0058^{**}$; arvioinnin toteuttaminen $P=0,0017^{**}$).

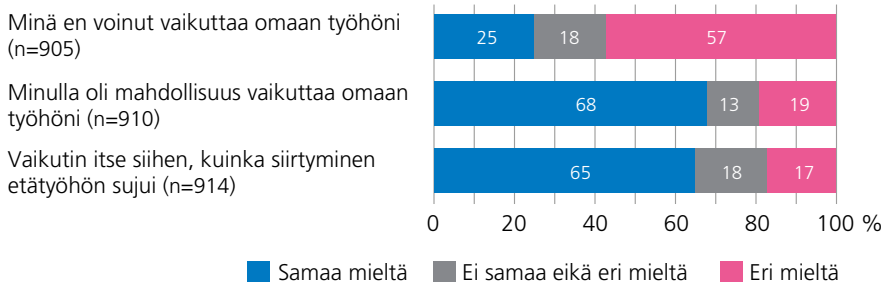
5

TYÖHYVINVOINNIN TUKI, TYÖSSÄJAKSAMINEN JA PALAUTUMINEN POIKKEUSAIKANA

Tässä luvussa tarkastellaan, miten vastaajat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa etätöihin siirryttäessä, saamansa tuen työhyvinvointiin, työssäjaksamisensa ja palautumisensa poikkeusaikana.

5.1 Vaikuttamismahdollisuudet työhön poikkeusaikana

Vastaajien vaikuttamismahdollisuuksia poikkeusajan työhön selvitettiin kysymällä, miten he olivat voineet vaikuttaa työhönsä etätöihin siirryttäessä. Enemmistö vastaajista (68 %, n=619) koki, että heillä on ollut mahdollisuus vaikuttaa työhönsä etätöihin siirryttäessä ja että he ovat vaikuttaneet siihen, miten etätyöhön siirtyminen on sujunut (65 %, n=594). (Kuvio 14)



Kuvio 14. Mahdollisuudet vaikuttaa työhön etätyöhön siirryttäessä (%)

Kävin etäopetukseen ja -ohjaukseen siirryttyäni muutoksista keskusteluja lähijohtajani kanssa	lkm	%
Täysin samaa mieltä	45	5
Samaa mieltä	201	22
Ei samaa eikä eri mieltä	95	10
Eri mieltä	241	26
Täysin eri mieltä	244	26
Tieto puuttuu	98	11
Yht.	924	100

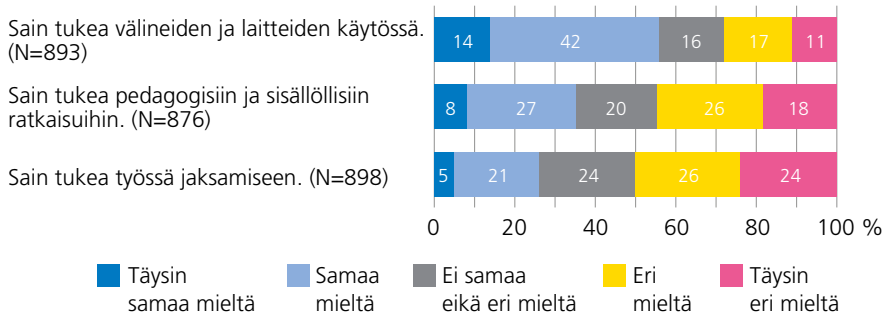
Taulukko 10. Muutoksista keskustelu etätyöhön siirryttäessä

Noin puolet (52 %, n=485) vastaajista ilmoitti, että ei ole käynyt keskustelua työn muutoksista etätyöskentelyyn siirryttyään, kun taas neljäsosa (27 %, n=246) vastaajista ilmoitti käyneensä keskustelua lähijohtajansa kanssa. (Taulukko 10)

5.2 Työhyvinvoinnin tuki poikkeusaikana

Poikkeusajan etätyöhön saatua tukea selvitettiin kysymällä, miten korkeakoulujen ja yliopistojen vastaajat kokivat saaneensa tukea etätyössä tarvittavien välineiden ja laitteiden käyttöön, pedagogisiin ja sisällöllisiin ratkaisuihin sekä työssäjaksamiseen. Eniten vastaajat kokivat saaneensa tukea välineiden ja laitteiden käyttöön (58 %, n=518). Sen sijaan vain kolmasosa vastaajista (35 %, n=307) koki saaneensa tukea sisällöllisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin ja neljäsosa (26 %, n=234) työssäjaksamiseen. (Kuvio 15)

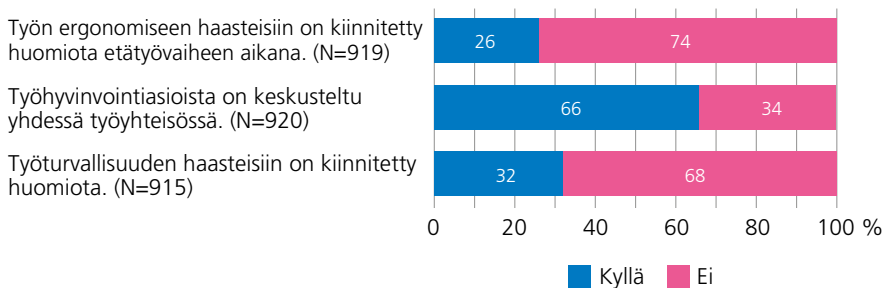
Luvussa 1.4 kuvatun TPCK-mallin mukaan osaavalla opettajalla on niin teknologista, pedagogista kuin sisällöllistä tietämystä – tulosten valossa poikkeusajan tuki on painottunut osaamisen teknologiseen ulottuvuuteen. Näyttää siltä, että pieni osa vastaajista kokee saaneensa riittävästi tukea lähijohtajaltaan poikkeusaikana, sillä vain 5–14 % vastaajista on täysin samaa mieltä väittämistä, joiden mukaan he ovat saaneet tukea välineiden ja laitteiden käyttöön, pedagogisiin sisältöihin ja ratkaisuihin sekä työssäjaksamiseen. (Kuvio 15)



Kuvio 15. Johdon/lähijohtajan tuki poikkeusaikana (%)

Vastaajien työhyvinvoinnista huolehtimista selvitettiin kysymällä, millä tavalla poikkeusaikana on kiinnitetty huomiota työn ergonomisiin ja työturvallisuuteen liittyviin haasteisiin sekä onko työhyvinvoinnista keskusteltu. Vastusten perusteella korkeakoulu yhteisöissä on kiinnitetty huomiota pääsääntöisesti työhyvinvointiasioihin (66 %, n=607), mutta huomattavasti vähäisempää on työn ergonomisten (26 %, n=239) ja työturvallisuuden haasteiden (32 %, n=293) huomioiminen. (Kuvio 16)

Luvussa 9 kuvataan opettajien kokemuksia johtamisen tuesta poikkeusaikana ja erityisesti työssä jaksamisen tuen katveista laadullisen aineiston perusteella. Aineistosta nousee esiin muun muassa opettajien kokemus johdon omien resurssien riittämättömyydestä.



Kuvio 16. Työhyvinvoinnista huolehtiminen poikkeusaikana (%)

5.3 Työssäjaksaminen ja palautuminen kesällä 2020

Vastaajat kokivat poikkeusajan työssäjaksamisensa pääsääntöisesti kohtalaisena (39 %, n= 360) ja hyvänä (35 %, n=327). Kuitenkin 16 prosenttia (n=151) vastaajista koki työssäjaksamisensa heikkona tai erittäin heikkona. (Taulukko 11)

Miten koet oman työssäjaksamisesi poikkeusaikana?	lkm	%
Erittäin hyvä	84	9
Hyvä	327	35
Kohtalainen	360	39
Heikko	124	13
Erittäin heikko	27	3
Tieto puuttuu	2	0
Yht.	924	100

Taulukko 11. Työssäjaksaminen poikkeusaikana

Aineistonkeruuhetkellä korkeakouluopettajat olivat työskennelleet etänä yhdeksän kuukautta, joihin oli sisältynyt kuukauden mittainen vapaajakso kesällä. Noin puolet vastaajista (55 %, n=508) arvioi, että heidän voimavaransa ovat palautuneet hyvin kesätauon jälkeen. Toisaalta reilu neljännes (28 %, n=253) vastaajista arvioi, että heidän voimavaransa eivät ole palautuneet hyvin kesätauon jälkeen. Palautumisessa on tilastollisesti merkitsevä ero (khiin neliö=12,34, vapausaste=2, p=0,0021**) ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa työskentelevien välillä: ammattikorkeakoulussa (59 %, n=396) työskentelevät näyttävät palautuneen keskimääräisesti hieman paremmin kesätauolla kuin yliopistossa työskentelevät (46 %, n=112). (Taulukko 12)

Voimavarani ovat palautuneet kesätauon jälkeen hyvin						
	Ammattikorkeakoulu		Yliopisto		Yhteensä	
	%	lkm	%	lkm	%	lkm
Samaa mieltä	59	396	46	112	55	508
Ei samaa eikä eri mieltä	15	104	21	51	17	155
Eri mieltä	26	172	33	81	28	253
Yhteensä	100	672	100	244	100	916

Taulukko 12. Kesällä palautuminen korkeakoulusektorin mukaan

Työssäjaksamista selittivät yksilön osaaminen (khiin neliö=25,57; vap. ast.=2; p=0***) ja vaikuttamismahdollisuudet sekä tuki työssäjaksamiseen ja osaamisen vahvistamiseen (khiin neliö=50,94; vap.ast=2; p=0***).

Vastaajat kokivat työssäjaksamisensa hyvänä, jos

- heidän korkeakoulussaan oli vahvistettu kokonaisuutena työssä tarvittavaa digiosaamista (48 %, n=376),
- heillä oli osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön (46 %, n=384) ja vaikuttamismahdollisuuksia etättyöhön siirryttäessä (53 %, n=341)
- he olivat saaneet tukea työssäjaksamiseen poikkeusaikana (64 %, n=151).

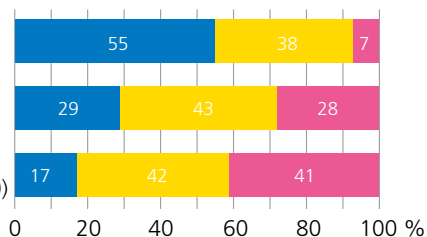
Työssäjaksaminen oli selvästi heikompaa, jos

- korkeakoulussa ei ollut vahvistettu digiosaamista (22 %, n=23)
- vastaajilla ei ollut osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön (20 %, n=9)
- vastaajilla ei ollut vaikuttamismahdollisuuksia etättyöhön siirryttäessä (23 %, n=29) ja
- vastaajat eivät olleet saaneet tukea työssäjaksamiseen (44 %, n=195).

Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön etättyöhön siirryttäessä (n=620)

Ei samaa eikä eri mieltä (n=119)

Minulla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhöni etättyöhön siirryttäessä (n=170)

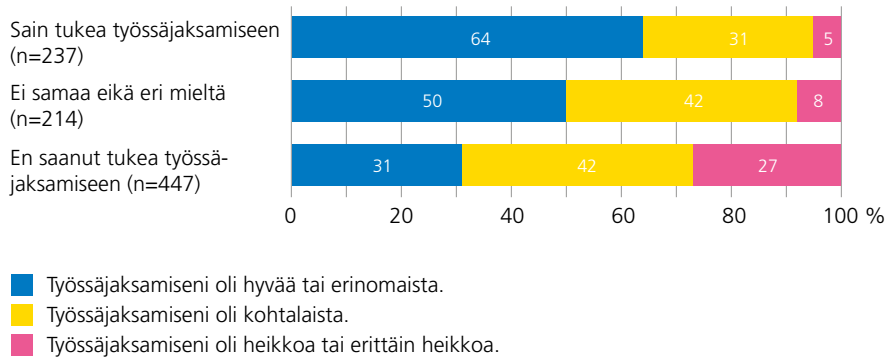


- Työssäjaksamiseni oli hyvää tai erinomaista.
- Työssäjaksamiseni oli kohtalaista.
- Työssäjaksamiseni oli heikkoa tai erittäin heikkoa.

Kuvio 17. Vastaajien työssäjaksaminen ja vaikuttamismahdollisuudet, väittämien ristiintaulukointi (%)

Vastaajat kokivat palautuvansa keskimääräisesti kesätauon aikana paremmin, kun

- he kokivat, että heidän korkeakoulussaan on vahvistettu kokonaisuutena työssä tarvittavaa digiosaamista (khiin neliö = 29,34; $P=0^{***}$),
- heillä on osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön (khiin neliö = 12,2; $P=0,0022^{**}$),
- he ovat voineet vaikuttaa omaan työhönsä etättyöhön siirryttäessä (khiin neliö = 86,63; $P=0^{***}$) ja
- he olivat saaneet tukea työssäjaksamiseen poikkeusaikana (khiin neliö = 61,24; $P=0^{***}$). (Kuvio 18)



Kuvio 18. Vastaajien työssäjaksaminen ja koettu työssäjaksamisen tuki (%)

6

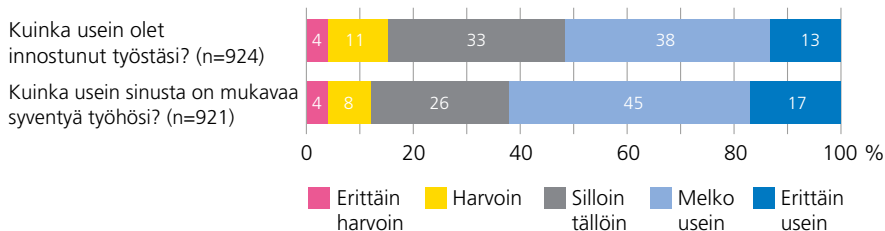
TYÖN MIELEKKYYS POIKKEUSAIKANA

Tässä luvussa tarkastellaan vastaajien kokemaa työn mielekkyyttä poikkeusaikana. Työn mielekkyyttä selvitettiin neljän väittämän avulla, joista yksi koskee tyytyväisyyttä, yksi kiinnostuksen lisääntymistä ja kaksi työn iloa. Tyytyväisyyttä selvitettiin seuraavalla kysymyksellä: Kuinka tyytyväinen olet työhösi nyt kun poikkeusaika edelleen jatkuu? Enemmistö vastaajista (56 %, n=513) on melko tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Huolestuttavaa kuitenkin on, että loput vastaajista (44 %, n=407) ovat melko tyytymättömiä (19 %, n=178), ei tyytymättömiä eikä tyytyväisiä (19 %, n=176) tai erittäin tyytymättömiä (6 %, n=53) (Taulukko 13).

Kuinka tyytyväinen olet työhösi nyt, kun poikkeusaika edelleen jatkuu?	Ikä	%
Erittäin tyytymätön	53	6
Melko tyytymätön	178	19
En tyytymätön, en tyytyväinen	176	19
Melko tyytyväinen	393	43
Erittäin tyytyväinen	120	13
Tieto puuttuu	4	0
Yhteensä	924	100

Taulukko 13. Tyytyväisyys poikkeusaikana

Työn iloa selvitettiin kahden väittämän avulla: ”Kuinka usein olet innostunut työstäsi?” ja ”Kuinka usein sinusta on mukava syventyä työhösi?” Pääosin vastaajat kokevat työn iloa melko usein (38 %, n=351; 45 %, n=415) ja silloin tällöin (33 %, n=305; 26 %, n=239). Vain pieni osa (4 %, n=37) kokee työn iloa erittäin harvoin. Hieman useammin vastaajat kokevat töihin syventymisen mukavana (62 %, n=571) kuin kokevat olevansa innostuneita työstään (51 %, n=471). (Kuvio 19)

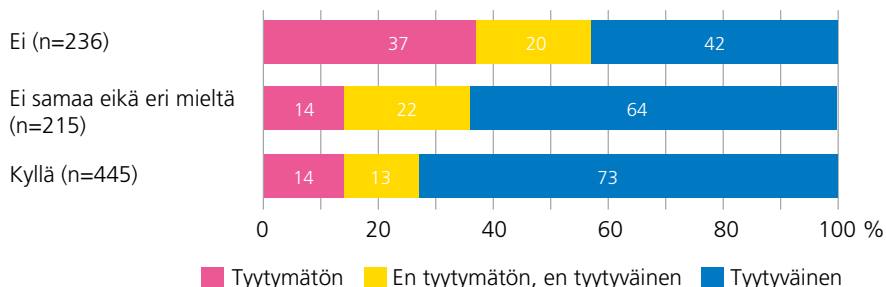


Kuvio 19. Vastaajien kokema työnilo poikkeusaikana (%)

Poikkeusaika on lisännyt korkeakoulujen opetus-, tutkimus- ja asiantuntijatehtävissä toimivien kiinnostusta kehittää oman työn rakennetta ja sisältöä. Lähes kaksi kolmasosaa (65 %; n=605) vastaajista vastasi poikkeusajan lisänneen kiinnostusta. Kolmannes (29 %; n=271) puolestaan vastasi, että poikkeusaika ei ole lisännyt kiinnostusta. Vastaajista 5 prosenttia (n=48) ei vastannut kysymykseen.

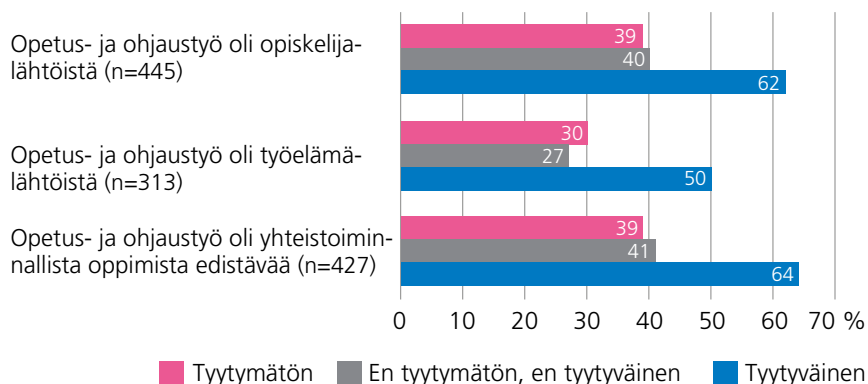
Työtyytyväisyys koettiin useammin parempana, kun

- korkeakoulussa oli vahvistettu digiosaamista (khiin neliö= 45,2; vap.ast=2; $p=0^{***}$),
- vastaajalla oli osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön (khiin neliö=30,29; vap.ast.=2; $p=0^{***}$) ja
- vastaajalla oli mahdollisuus vaikuttaa työhönsä etätöihin siirryttäessä (khiin neliö=114,86; vap.ast.=4; $p=0^{***}$) sekä
- vastaaja oli saanut tukea työssäjaksamiseen (kuvio 20).



Kuvio 20. Vastaajien työtyytyväisyys ja koettu työssäjaksamisen tuki, väittämien ristiintaulukointi (%)

Vastaajat, jotka olivat tyytyväisiä työhönsä poikkeusaikana, luonnehtivat muita useammin opetusta opiskelijalähtöiseksi, työelämälähtöiseksi ja yhteistoiminnallista oppimista edistäväksi (kuvio 21).



Kuvio 21. Työtyytyväisyys ja opetuksen luonne (%)

Vastaajat kokivat useammin työn iloa ja kiinnostuksen lisääntymistä, kun korkeakoulussa oli vahvistettu digiosaamista, kun vastaajalla oli osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön ja vaikuttamismahdollisuuksia etätöihin siirtäessä sekä kun vastaaja oli saanut tukea työssäjaksamiseen. Lisäksi vastaajat, jotka kokivat useammin työn iloa ja kiinnostuksen lisääntymistä, käyttivät useammin erilaisia oppimisympäristöjä ja -välineitä verkossa. (Taulukko 14)

Kuinka usein olet innostunut työstäsi?	Khiin neliö	Vapausaste	P-arvo
Korkeakoulussani on vahvistettu kokonaisuutena työssä tarvittavaa digiosaamista.	56,52	2	0***
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön.	29,41	2	0***
Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa omaan työhöni.	122,01	4	0***
Sain tukea työssäjaksamiseen.	106,76	4	0***
Opetus- ja ohjaustyö oli opiskelijalähtöistä.	105,75	4	0***
Opetus- ja ohjaustyö oli työelämälähtöistä.	67,35	4	0***
Opetus- ja ohjaustyö oli yhteistoiminnallista.	75,74	4	0***

Taulukko 14. Innostus työhön ja digiosaamisen vahvistaminen, verkkopohjainen opetustyö, vaikuttamismahdollisuudet, työssäjaksamisen tuki sekä oppimisympäristöjen ja välineiden monipuolinen käyttö

7

TYÖN RAKENTEEN MUUTOS

7.1 Yliopisto-opettajien kokemukset

Yliopistossa työskentelevät kuvasivat avovastauksissaan, miten työn rakenne muuttui poikkeusajan vuoksi. Suurin osa viittasi ymmärrettävästi eri muotoiluun ja painotukseen opetuksen ja kokousten siirtymiseen verkkoon. Joukossa oli vain muutama vastaaja, jotka olivat jo aiemmin opettaneet täysin tai pääosin verkossa ja joiden työn rakenteeseen siirtyminen etätyöhön ei juuri vaikuttanut. Vastauksissa kuvattuja työn rakenteen muutoksia esitellään seuraavassa tarkemmin työn yleisrakenteen, opetuksen, hallinnollisen työn sekä tutkimus- ja hanketoiminnan näkökulmista.

Työn yleisrakenteen muutoksia kommentoitiin vastauksissa varsin kielteiseen sävyyn. Työmäärän koettiin kasvaneen osin hallitsemattomasti. Työn koettiin sirpaloituneen, ja työn sisällöissä korostui ongelmien ratkaiseminen (reaktiivinen työote). Työ- ja vapaa-ajan suhde oli hämärtynyt kotona työskenneltäessä, ja nonverbaalin viestinnän heikentymisen koettiin lisänneen työhön liittyvää stressiä. Vastauksissa viitattiin siihen, kuinka verkkoviestinnässä ongelmat kärjistyvät ja henkilöityvät aiempaa herkemmin. Kielteiseksi koettiin myös epävirallisen pohdiskelun vähentyminen kollegoiden kesken. Samoin uuden omaksumisen paineet koettiin kielteisinä.

Myönteisinä työn yleisrakenteen muutoksina vastauksissa mainittiin esimerkiksi mahdollisuus tauottaa työtä joustavammin ja paremmin jaksamista tukevalla tavalla.

Opetukseen liittyneissä vastauksissa toistui kokemus, että opetuksen valmistelu vei aiempaa enemmän aikaa. Opettajat joutuivat yhtäältä muuttamaan aiempia kurssisuunnitelmiaan, ja toisaalta verkko-opetus ylipäättään teki opetuksen ajankäytöstä etupainotteisempaa. Verkkoalustojen valmistelu, kurssien oppimisprosessien suunnittelu ja tehtävien ohjeistusten laatiminen veivät opettajien aikaa. Nämä vastaukset tukevat ja täsmentävät määrällisen aineiston havaintoa opetuksen suunnitteluun käytetyn ajan lisääntymisestä poikkeusajana (luku 4.3).

Lisäksi moni opettaja koki, että poikkeusajana opiskelijoiden ohjaaminen vei aiempaa enemmän aikaa ja arviointi muuttui työlämmäksi. Opettajat kokivat, että heiltä vaadittiin enemmän ohjaustyötä, jotta kunkin opiskelijan tilanne voitaisiin tunnistaa ja hakea siihen yksilöllisiä ratkaisuja. Arvioinnin työläys johtui muun muassa siitä, että salitenttien sijaan täytyi kehittää

pedagogisesti toimivia verkkotenttejä ja että ryhmätehtäviä muutettiin yksilötehtäviksi. Arvioinnin haastavuus verkko-opetuksessa nousi esiin myös määrällisessä aineistossa (luku 4.3).

Opetustyön koettiin muuttuneen myös myönteisillä tavoilla. Eräs vastaaja mainitsi etätöiden lisänsä vapautta opetuksen toteutukseen. Usealle vastaajalle poikkeusaika oli ollut sysäys omien pedagogisten toimintatapojen uudelleenarviointiin. Tätä analysoidaan myöhemmin tarkemmin itsensä johtamisen (luku 8) ja pedagogisten toimintatapojen muutoksen (luku 10) näkökulmista.

Hallinnollisen työn koettiin yleisesti lisääntyneen poikkeusaikana huomattavasti. Verkkokokousten määrä koettiin suureksi. Osin poikkeusaika oli synnyttänyt uusia yhteistä keskustelua, koordinoitua ja päätöksentekoa vaativia kysymyksiä; osin vanhojen tehtävien hoito oli hidastunut ja muuttunut kankeammaksi, kun niitä ei voitu hoitaa ohimennen kollegoiden kesken työpäivällä. Lisäksi koettiin, että kokousten jälkityöt olivat työläämpiä ja että raportointi ja opintohallinto vievät enemmän aikaa kuin ennen pandemiaa.

Muutama yliopistolla opettava mainitsi vastauksessaan, että tutkimukseen ei ollut mahdollista panostaa poikkeusaikana, koska opetus ja hallinnolliset tehtävät veivät niin paljon aikaa. Näitä mainintoja oli aineistossa yllättävän vähän ottaen huomioon, kuinka keskeinen tehtävä tutkimus on yliopistoissa. Tämä johtuu ilmeisesti aineistonkeruutavan aiheuttamasta vastaajajoukon rakenteesta: yliopistoissa työskentelevät OAJ:n jäsenet, jotka ovat olleet ensisijainen aineistonkeruun kohderyhmä, toimivat tyypillisesti opetuspainotteisissa tehtävissä.

7.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset

Vastausten perusteella opetuksen ja ohjaustyön siirtyminen verkkoon kasvatti runsaasti suunnitteluun menevää aikaa myös ammattikorkeakoulupuolella. Digipedagogisten verkkovälineiden haltuunotto venytti työaikaa iltoihin ja viikonloppuihin entistä enemmän. Työpäivät muuttuivat tiiviimmiksi, ja osalta opettajista katosi kyky rytmittää ja tauottaa työpäiväänsä verkkoympäristöissä. Erityisesti aikaa kului materiaalien ja tehtävien uudelleen rakentamiseen sekä soveltamiseen etäopintoja varten. Uuden suunnittelu johti polarisoituneeseen toimintaan työtä kohtaan. Osa innostui kehittämään tuttuun työhön uusia muotoja ja tapoja, osa siirsi luokkaopetuksen muuttamattomana suoraan verkkoympäristöön.

” Suurin osa käytössä olevista ohjelmista on täytynyt opetella yksin muun työn ohella, ilman minkäänlaista siihen varattua työaikaa. Koko poikkeusajan olen tehnyt 10-tuntista työpäivää + aina töitä myös sunnuntaisin, koska kaikki opetus on pitänyt rakentaa paitsi uudella tavalla (oli ennen lähiopetuksena), myös kokonaan uudelle alustalle. (Ammattikorkeakoululehtori)

Konkreettinen muutos työpäivissä oli vuorovaikutuksen kapeneminen. Lähihikontaktit opiskelijoihin hävisivät, kirjalliset palautteet lisääntyivät ja ”mus-tien ruutujen” tuijottelu Zoomissa tai Teamsissa lisääntyi. Myös tutkimus- ja kehittämistyön siirtyminen verkkoon haastoi. Hanketoimijat yhteistyökumppaneina katosivat hetkellisesti lähes kokonaan, ja yhdessä ideoiminen tutkimusverkostoissa hankaloitui. Tekniset ongelmat venyivät työpäiviä.

Opetuksen rinnalle nousi henkilökohtaisen ohjauksen tarve. Pelkkään opetustyöhön tottuneet substanssiaiheen opettajat joutuivat haastetuiksi, koska opiskelijoiden ohjaustarpeet lisääntyivät. Osa opiskelijoista tarvitsi motiivointia ja tukea verkko-opiskeluun, koska oppiminen hidastui verkkoympäristöissä. Osa opiskelijoista jätti opinnot kesken. Kasvanut ohjaustarve haastoi myös ammattikorkeakouluopettajan työn rakennetta, joka oli aiemmin suunniteltu pelkän opetuksen varaan. Nyt resurssin tuli riittää myös oppimaan oppimisen ohjaamiseen.

Myös positiivisia elementtejä löytyi. Osa koki työmatkojen poisjäännin helpottavana ja viihtyi ohjaajan roolissa enemmän kuin opetuspainotteisessa työtehtävässä.

Kuormituksesta huolimatta ammattikorkeakouluopettajat kokivat työn rakenteen ja työpäivän muutoksen lähes yksinomaan ”positiivisena pakkona”. Pakko ajoi uudistamaan opetusta, jotta opiskelijoiden motivaatio saatiin pidettyä yllä. Työn rytmitys nousi yhdeksi kehittämisen kohteeksi. Suunnittelu, toteutus, reflektointi, ennakointi ja kokeiden korjaamiseen menevä aika tuli jäsentää uudelleen. Osalla se onnistui, osalla ei.

” Koska etäopetus erityisesti esim. Zoomin yms. välityksellä on niin intensiivistä ja voimat vievää, että erilaisia rakenteellisia tapoja toteuttaa opintojaksot on pakko miettiä, jotta ylipäättään jaksaa. Opiskelijat lisäksi odottavat myös yksilöllisempää ohjaamista, kun verkossa opiskellaan, ja se taas on mahdotonta suurissa opetusryhmissä.

Työn sisällöllinen kehittyminen keskittyi pedagogiikkaan. Osa opettajista alkoi pohtimaan entistä enemmän opiskelijan oppimisprosessia. Tämä johti opetusmenetelmien kehittelyyn ja soveltamiseen verkkoympäristöissä. Avainhaasteeksi opettajat kokivat, miten heidän edustamansa substanssiala taipui verkko-opetukseen ja teki opiskelusta mielekäästä.

” Koska etäopetus erityisesti esim. Zoomin yms. välityksellä on niin intensiivistä ja voimat vievää, että erilaisia rakenteellisia tapoja toteuttaa opintojaksot on pakko miettiä, jotta ylipäätään jaksaa. Opiskelijat lisäksi odottavat myös yksilöllisempää ohjaamista, kun verkossa opiskellaan, ja se taas on mahdotonta suurissa opetusryhmissä.

” Pakon edessä joutuu muutoksia tekemään, joten pakkohan sen on kiinnostaa. Arvioin tarkemmin, missä tilanteissa tarvitaan yhteissuunnittelua ja kokoustamista ja mihin työaikani käytän.”

Osa opettajista uupui kevään 2020 muutoksesta, eivätkä he olleet kiinnostuneita työn sisällöistä ja rakenteista. Opettajat halusivat vain selviytyä ja hallita pakolliset digipedagogiset välineet. Osa koki, ettei työnantajakaan ollut kiinnostunut työn muutoksesta ja muokkaamisesta, vaan energia riitti vain hätäratkaisuihin.

” Yritän vain selvittää töistäni, eli sammutan tulipaloja.”

Siirtyminen hybridimalliin opetus- ja ohjaustyössä syksyllä 2020 asetti ammattikorkeakouluopetushenkilöstön jälleen uuteen tilanteeseen. Osa opetuksesta tuli järjestää korkeakoululla ja osalle se tuli järjestää verkkovälitteisesti.

” Opetus siirtyi verkkoon ja toisaalta hybridiopetuksen toteuttamista ohjattiin voimakkaasti käyttämään. Hybridi-opetus on haastavaa toteuttaa, koska vuorovaikutuksessa pitää olla sekä luokassa olevien että verkon päässä olevien opiskelijoiden kanssa. Eli työtä ei voinut tehdä nyt syksyllä etänä. Lisäksi maskin takaa puhuminen on haastavaa, varsinkin kun tekee täysiä työpäiviä.

8

ITSENSÄ JOHTAMINEN JA TYÖN PRIORISOINTI

8.1 Yliopisto-opettajien kokemukset

Edellä kuvaillut työn rakenteen muutokset herättävät kysymyksiä itsensä johtamisesta ja työn priorisoinnista poikkeusaikana: Kuinka opettajat toimivat ulkoisen pakon aiheuttamien muutosten edessä ja kuinka aktiivisesti he pystyivät vaikuttamaan työnsä kokonaisuuteen ja eri työtehtävien suorittamiseen? Kuinka opettajat hallitsivat kasvanutta työmäärää sekä kokemusta stressistä ja työajan riittämättömyydestä? Määrällisen aineiston valossa enemmistö korkeakouluopettajista koki voivansa vaikuttaa omaan työhönsä etätööhön siirtäessä, mutta myös päinvastaisia kokemuksia oli (luku 5.1).

Itsensä johtamisen ja työn priorisoinnin teemoja analysoidaan käyttämällä aineistona opettajien vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Poikkeusaika lisäsi omaa kiinnostusta työni rakenteen ja sisällön kehittämiseen? Kyllä/ei, miksi?
- Mitä työhön liittyviä valmiuksia tarvitset nyt lisää?

Yliopisto-opettajien aineistosta erottuvat ääripäinä opettajat, joille poikkeusaika näyttäytyi pakkona ja omien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolisina muutoksina, joihin jouduttiin reagoimaan puutteellisin resurssein ja välinein. Osa yliopistossa työskentelevistä vastaajista katsoi, että poikkeusaika ei lisännyt heidän kiinnostustaan työn rakenteen ja sisällön kehittämiseen. Syyksi opettajat kertoivat muun muassa aikapulan, väsymyksen ja poikkeusajan kuormittavuuden. Tavoitteena oli vain selviytyä etäopetuksesta, joka tuntui merkityksettömältä.

- ” Tuntui etten voi vaikuttaa.
- ” Yleinen apatia, kiinnostuksen puute koko työhön.
- ” Det är omotiverande att sitta hemma och jobba ensam. Jag behöver mänskor.
- ” Ei vain riitä aika eikä vuorokauden tunnit.
- ” Päivittäisestä työstä selviytyminen vie kaiken ajan.
- ” It sucks being online.

Toisena ääripäänä aineistossa ovat opettajat, jotka kokivat poikkeusajan mahdollisuutena arvioida ja kehittää toimintatapojaan. Heidän vastauksistaan

välittyy kuva opettajasta aktiivisena toimijana, joka ulkoiseen pakeroon reagoi-
dessaankin reflektoi kriittisesti toimintaansa ja hakee tilanteesta mahdollisuuksia
ennakoivaan kehittämiseen ja aiempien oletusten kyseenalaistamiseen. Yli-
opistossa työskentelevistä vastaajista huomattava osa katsoi poikkeusajan lisän-
neen heidän kiinnostustaan työn rakenteen ja sisällön kehittämiseen. He ku-
vailivat tätä avovastauksissa varsin myönteiseen sävyyn. Jo ennen poikkeusai-
kaa alkanut toimintatapojen kehittäminen sai vauhtia, kun oli pakko siirtyä
etä- ja digiopetukseen. He kokivat, että poikkeusajan muutoksilla on annetta-
vaa myös jatkossa.

- ” Etätyöskentely mahdollistaa ja vaatiiikin erilaista toimintatapaa.
Olen pyrkinyt tuunaamaan työtäni muutenkin jo viime vuosina
minulle sopivampaan suuntaan, että jaksaisin työkuormani kanssa,
ja tämä poikkeusaika antoi innostavan mahdollisuuden suurempaan
muokkaamiseen.
- ” Huomaa tarpeen monipuolistaa pedagogiikkaa, kun luokkahuoneinteraktio
(saman fyysisen tilan jakaminen) on jäänyt pois.
- ” Koska se näytti todeksi sen mitä jo olin arvellut: tätä työtä voi tehdä
monilla eri tavoilla.
- ” Monet poikkeusajan käytännöt voivat tulla osaksi myös ”normaalia”
työtä, kun pandemia hellittää.
- ” Oli pakko miettiä, mikä on kaikista keskeisintä ydintä omilla kursseilla
ja keskittyä siihen.

Muutos ja sen edellyttämä toimintatapojen uudistaminen on antanut osalle
opettajista uudenlaista työmotivaatiota:

- ” Tuntui inspiroivalta tehdä uudella tavalla opetusmateriaaleja. Sai suorastaan
käyttää omaa luovuuttaan enemmän. Myös sisältöjä tuli mietittyä uusiksi.
Freesaava kokemus kaikkineen.
- ” Näen nyt ehkä vielä paremmin, että jo kauan toivomani suunta vastuu-
kursseillani olisi järkevä, joten motivaatio yrittää ajaa se läpi (eli saada työaikaa
kehittämiseen) kasvoi.

Opettajien näkemykset poikkeusajan muutoksista ja omasta toiminnastaan niiden seurauksena ovat siis varsin kahtiajakautuneet. Yhtäällä ovat ulkoiseen pakkoon parhaansa mukaan niukoin resursein reagoivat opettajat, toisaalla ovat inspiroivia ja motivoivia muutosmahdollisuuksia näkevät, tulevaa toimintaa ennakoivasti rakentavat opettajat. Määrällisessä aineistossa näkyneet vaikuttamismahdollisuuksien erot (luku 5.1) vaikuttavat laadullisen aineiston valossa heijastavan siis hyvin erilaisia kokemuksia. Aineiston perusteella ei ole mahdollista sanoa, miltä osin erot kokemuksissa heijastavat opettajien työkuvien, resurssien ja johtamisen eroja ja miltä osin ne kumpuavat taas kunkin omasta työotteesta.

Analyysi saa lisäsävyytä opettajien vastauksista kysymykseen: ”Mitä työhön liittyviä valmiuksia tarvitset nyt lisää?” Vastauksissa korostuvat ymmärrettävästi teknisten välineiden käyttöön ja verkkopedagogiseen osaamiseen liittyvät kehittämistarpeet. Kuten luvussa 4.2 ilmeni, etätöyssä käytetyt keskeiset laitteet ja ohjelmat olivat uusia lähes puolelle yliopistovastaajista.

Itsensä johtamisen näkökulmasta on kiintoisaa, että iso osa vastaajista tunnisti tarvitsevansa lisää taitoja ajanhallintaan (työn suunnittelu ja tauottaminen), työn tehostamiseen, työn priorisointiin sekä työstä irtautumiseen ja palautumiseen. Moni kaipasi myös lisää aikaa työnsä kehittämiseen.

- “ ... itsensäjohtamisen taitoa, että osaisi priorisoida eikä ajaisi itseään loppuun, kun tekeminen on lisääntynyt mutta työaika ei.
- “ Styrning av egen tidsanvändning, att veta vad som är tillräckligt bra prestationer.
- “ Työn tauottamisen sekä tauoilla rauhoittumisen ja rentoutumisen taitoja yritän harjoitella koko ajan. Työstä palautuminen on vaikeaa.
- “ Digiäikana ehkä oman työn rajaaminen on taito, jota tarvitsen enemmän kuin normaaliaikana, ja johon toivoisin myös enemmän tukea.
- “ Valmiuksia on, mutta aikaa uuden toteuttamiseen ei ole riittävästi.

Opettajat tunnistivat työhyvinvointiin liittyvänä kehittämiskohteena myös oman taitonsa hallita etätöhyön liittyviä kielteisiä tunteita ja kokemuksia:

- “ Kuinka jaksaa henkisesti, kun olet pelkän verkon välityksellä opiskelijoihin.
- “ Sitkeyttä sietää etäopetuksen yksitoikkoisuutta ja yksinäisyyttä.

Muutama vastaaja mainitsi myös tarvitsevansa lisää johtamistaitoja (”miten toimia esihenkilönä etänä, miten huolehtia tiimiläisten ja omasta työhyvinvoinnista”). Samoin yhteisöllisyyden ylläpitoon liittyviä taitoja ja työskentelytapoja kaivattiin.

Kaiken kaikkiaan aineistosta välittyy kuva yliopisto-opettajista, joiden kokemukset etätöiden ja -opetuksen vaikutuksista työhön ovat vahvasti kahtiajakautuneet ja jotka tarvitsevat runsaasti lisävalmiuksia ja johdon tukea ajanhallintaan sekä työn priorisointiin.

8.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset

Korkeakoulutyön nopea muutos keväällä 2020 haastoi ammattikorkeakouluopettajat itsensä johtamisessa. Merkittäväksi nousivat ajanhallinta, työn rytmitys, taukojen pitäminen sekä työtehtävien priorisointi samalla kun opiskelijoiden ohjaustarpeet kasvoivat. Omaa työtä tuli organisoida uudelleen. Jaksamisesta tuli huolehtia paremmin, koska työ ulottui entistä enemmän vapaa-ajalle. Etäopetusjakso osoitti, että työhön tuli varata lisää huokoisuutta, koska aikaa piti jättää oman työn analysoimiselle ja kehittämiselle sekä kollegojen tapaamiselle epävirallisissa Teams-verkostoissa.

” ... tapaamiset ja kokoukset vievät todella paljon aikaa sekä sähköposti ym. viestikanaavat täyttyvät viesteistä. Työtä opittava rajamaan ja otettava aika esim. suunnitteluun ja arviointiin, vaikka tarvetta olisi tapaamisille tai sähköpostivirta olisi valtaisa.

” Aikaa ennen ja jälkeen lähiopetustuntien, koska kaikki pitää kytkeä ja avata ennen tunnin alkua ja sulkea tunnin päätyttyä. Palautumista, koska tällainen hybridimultiopettaminen kuluttaa voimavaroja rutkasti enemmän kuin pelkkä lähiopetus. Aina on stressi päällä saako yhteydet ja laitteet sekä erilaiset ohjelmat toimimaan. Useimmiten onnistuu. Silloin tällöin ei onnistu ja silloin tulee heti palautetta opiskelijoilta, kun yhteydet tai laitteet eivät toimi.

Toisaalta osa vastaajista oli toiminut aktiivisesti digipedagogeina, mikä helpotti huomattavasti etäopetukseen siirryttäessä. Oman työn hallinnan taidot olivat kunnossa ja sopiva työrytmi löytyi nopeasti.

9

KORKEAKOULUTYÖN TUKI JA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

9.1 Yliopisto-opettajien kokemukset

Edeltävistä luvuista ilmenevät ne moninaiset työn hallinnan ja pedagogiikan haasteet, joita poikkeusaika aiheutti korkeakouluopettajille. Nyt tarkastellaan, millaista tukea he ovat työhönsä saaneet ja millaista pedagoginen johtaminen on poikkeusaikana ollut. Tarkastelu perustuu seuraavien kysymysten avovastauksen analysointiin:

- Mistä sain digitaitojen ohjausta omaan työhöni? Jos en ole saanut ohjausta, miksi?
- Miten arvioisit johtamisen tukea poikkeusaikana?

Kaiken kaikkiaan yliopisto-opettajien vastaukset olivat sävyltään varsin myönteisiä: ohjauksen kanavia ja lähteitä oli paljon, niistä vaikutettiin saadun moniin tarpeisiin osuvaa apua ja opettajat olivat taitavia hakemaan tarpeisiinsa soveltuvaa tukea. Aineistossa oli tosin myös vastauksia, joiden mukaan kiireen ja suuren työkuorman vuoksi koulutustarjontaa ei ollut mahdollista hyödyntää.

Digitaitojen ohjauksen muotoina vastauksissa korostuivat selvästi eniten kollegoilta saatu tuki, yliopiston koulutukset sekä itsenäinen perehtyminen tekemällä ja omaehtoisesti opiskelemalla. Myös yliopistojen eri tavoin organisoitujen tietotekniikan ja pedagogiikan tukipalvelujen sekä verkkopedagogisten verkostojen apua oli käytetty runsaasti. Muutama vastaaja oli hyötynyt osallistumisesta digihankkeisiin tai omasta työstään verkkopedagogiikan kouluttajana. Moni vastaaja oli hyödyntänyt useita eri tukikanavia.

- “ Olen opiskellut ja kokeillut itse, lukenut yliopiston ohjeita eri resurssien käytöstä, osallistunut täydennyskoulutukseen ja oppinut kollegoilta.
- “ Digipalveluista, digikummeilta, kollegoilta, puolisolta ja ystäviltä.

” Meillä on verkko-oppimisen tukitiimi, joka etsii, kokeilee ja kouluttaa uusien digitaalisten mahdollisuuksien käyttöön. Kokeilen myös itse paljon ja etsin mahdollisia työvälineitä.

Yliopistojen opettajien kokemukset johdon tarjoamasta tuesta vaihtelivat rajusti. Opettajat arvioivat johdon tukea niin myönteisesti, neutraalisti kuin kielteisestikin. Tämä havainto on linjassa sen määrällisestä aineistosta tehdyn havainnon kanssa, jonka mukaan johtamiselta saatuun tukeen liittyy paljon sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä (luku 5.2).

Osa opettajista perusteli arviotaan tarkemmin. Myönteisinä johtamisen muotoina vastauksissa mainittiin ensinnäkin opettajan ja lähijohtajan kahdenkeskiseen viestintään liittyviä asioita, kuten lähijohtajan säännölliset yhteydenotot, kannustava ja ymmärtävä suhtautuminen sekä tuen antaminen sitä pyydetäessä. Lisäksi mainittiin useita työyhteisön toimintatapojen johtamiseen liittyviä asioita: Zoom- ja Teams-ympäristöjen tuki, nopea ja olennaiseen keskittyvä tiedottaminen, selkeät turvallisuusohjeet, työhyvinvointiin liittyvä neuvonta (tämä oli vähäistä määrällisissä vastauksissa, ks. luku 5.2) sekä pienryhmäkeskustelumahdollisuuksien tarjoaminen. Osa vastaajista nosti esiin myös yliopistojen toimintakulttuurille keskeisen autonomian (opetuksen vapauden): hyväksi koettiin se, että ohjeistus oli niukkaa ja opettajille vapauksia suovaa, sekä luottamuksen säilyminen opettajien omaan harkintaan.

Yliopiston eritasoisen johdon toiminta poikkeusaikana sai vastauksissa myös runsaasti kielteistä palautetta. Viestinnän pulmina nähtiin muun muassa ristiriita sävyiltään hyvin myönteisen ulkoisen viestinnän ja etäopetukseen siirtymisen käytännön hankaluuksien välillä: opettajat kokivat, että heidän kokemuksensa tilanteen kuormittavuudesta ja etäopetuksen vaikeuksista eivät välity yliopiston johdon ulkoisessa viestinnässä. Sisäinen viestintä sai kritiikkiä muun muassa liiasta keskittymisestä digiopetuksen tekniseen puoleen, työhyvinvointikysymysten sivuuttamisesta, henkilökohtaisten yhteydenottojen puuttumisesta, vastaamattomuudesta opettajien viesteihin sekä yliopistotasoisien viestien välittämisestä opettajille sellaisenaan ilman tarvittavaa yksikkökohtaista konkretisointia. Nämä ilmiöt ja kokemukset nousivat esiin myös määrällisissä tuloksissa, joiden mukaan yksilötason työhyvinvointiin oli kiinnitetty vähemmän huomiota (luku 5.2). Usea vastaaja koki, että johto ei ollut osoittanut opettajien työn arvostusta. Eräs opettaja oli kokenut kurssikohtaisten numeeristen opiskelijapalautteiden käsittelyn opettajien ja opiskelijoiden yhteisessä kokouksessa kohtuuttomaksi.

Päätöksenteon pulmista kertoivat opettajien kriittiset vastaukset yksipuolisesta käskyttämisestä ja tempoilevasta otteesta. Osa opettajista koki, että johto ei ymmärtänyt riittävästi opettajien työkuormaa, työn vaativuutta eikä sitä,

mitä pedagogisesti laadukas etäopetus edellyttää. Etäopetuksen järjestelyihin oli kaivattu enemmän tukea. Myös etätöitä tekeviin opettajiin kohdistuvaa epäluottamusta sekä epäyhdenvertaista opetusten uudelleenjärjestelyä oli kohdattu. Eräs vastaaja koki johtajan ylireagoineen pandemiaan oman koronapellkonsa vuoksi.

Myös johtamisen vähäisiä resursseja kritisoitiin. Monissa vastauksissa tuotiin esiin johtajien vähäinen määrä suhteessa poikkeusajan suureen työkuorumaan. Sävy oli paikoin jopa hieman alistunut, ”he tekivät varmaan parhaansa” -hengessä. Erityisesti viitattiin siihen, että keskijohtoa on vähän eikä heidän aikansa riitä opettajille. Opettajat tuntuivat tunnistavan myös johtajien jaksamisongelmat poikkeusaikana.

9.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset

Ammattikorkeakoulutoimijat kokivat pääosin, että ylin johto korkeakoulussa oli kaukana ja lähijohto lähempänä. Ylimmän johdon tsemppiviestit, sanalliset tuen ilmaisut, positiivisen kuvan painottaminen ja kehotus hakea apua, jos ahdistaa, eivät kantaneet opettajien mielestä kovin pitkälle. Ylimmän johdon koettiin huolehtivan vain opiskelijoiden jaksamisesta, ei opettajien. Tämä näkyy myös aineiston määrällisissä vastauksissa vähäisenä tukena työhyvinvointiasioihin ja työssäjaksamiseen (luku 5.2). Toisaalta johdon vaatimukset koettiin liian koviksi ja tulorientoituneiksi, ja tämä osoitti opettajien mielestä tietämättömyyttä työssä tapahtuneen muutoksen suuruudesta. Myöskään tukea työn sisällölliseen kehittämiseen ei saatu. Ergonomiasta huolehtiminen laiminlyötiin eikä uupumistilanteisiin kiinnitetty huomiota. Päätöksissä ”soudettiin ja huovattiin”: ensin kutsuttiin opiskelijat paikalle opiskelemaan ja heti perään komennettiin etäopintoihin.

” Johtajilta saatu tuki oli liian vähäinen, esimiehet eivät osanneet hypätä etäesimieheksi vaan jättivät opettajat liikaa oman onnensa nojaan. Luulen että etäjohtamista ei tuettu organisaatiossa riittävästi.

” Ylin johto koulutuslalla ei ottanut kontaktia opettajistoon mitenkään. Lähiesimies järjesti verkkotapaamisia ja tuki yhteisöllisyyttä.

Lähimmän johdon tuki koettiin merkitykselliseksi. Vointien kyseleminen, yhteisöllisten virtuaalikohtaamisten organisointi ja kokemusten jakamisen mahdollistaminen koettiin voimauttavana. Toisaalta opettajilta löytyi myös ymmärrystä johtamistyöhön poikkeuksellisessa tilanteessa. Rehtorin

säännöllisiä infovideoita ja viikkoviestejä kokonaiskuvan ylläpitämiseksi kiiteltiin. Lähijohdon Zoom-kohtaamisissa sai purkaa huolia ja työkuormaa, ja niissä pidettiin yhteisöllisyyttä yllä. Ergonomiaan kiinnitettiin huomiota, ja osa opettajista koki saavansa tukea psykofyysiseen kuormitukseen. Johdon tukea kiitelleet kokivat, että aikatauluista tiedotettiin hyvin. Myös oma panos poikkeustilanteessa tunnustettiin: opettajan suuri vapaus toteuttaa työtään toi myös vastuuta opetuksen ja ohjauksen systeemien toimivuudesta.

- ” Johdon järjestämät epämuodolliset rupattelutuokiot Teamsin/Zoomin välityksellä antoivat tukea työlle. Samoin pedagoginen vapaus ja kannustus toimivien ratkaisujen löytämiseen.
- ” Olen erittäin tyytyväinen johtomme nopeaan ja selkeään reagointiin poikkeusoloissa. Toteutetut rajoitukset ovat olleet riittäviä ja oikea-aikaisia. Niistä on lisäksi tiedotettu selkeästi. Kun vertaa moneen muuhun työyhteisöön, tunnen että johtomme on onnistunut selkeästi keskimääräistä paremmin poikkeusoloissa.

Poikkeusajan yhteisöllisiä kohtaamisia, kuten epämuodollisia virtuaalikahtaamisia, WhatsApp-ryhmien tapaamisia sekä virallisempia henkilöstökokouksia, järjestettiin heti keväällä 2020. Kevään aikana epämuodolliset virtuaaliset kohtaamiset olivat runsaita, mutta syksyllä poikkeusajan jatkuessa ne vähenivät. Opettajat kokivat, että oli myös itsestä pitkälti kiinni, pitkö kollegoihin yhteyttä.

- ” Koulutusta ja opastusta ergonomiasta, työhyvinvoinnista ja työturvallisuudesta on tarjottu paljon. Tiedottaminen on ollut aktiivista. Pandemiatilanteen kehittymistä on seurattu tarkasti ja muutoksiin on reagoitu nopeasti.
- ” Ongelmana oli aikataulujen sopimattomuus (tauat eri aikoina) ja kokouksia täyteen tumpatut kalenterit. Lisäksi ei meinaa jaksaa viettää taukoja verkossa, kun muutenkin on koko ajan koneella. Yhteisöllisyyden ylläpitäminen on haaste.

Suurta tyytyväisyyttä opettajat kokivat oman ammattikorkeakoulun tuesta digityövälineiden haltuunotossa. Erilaiset digityöpajat, digimentoritoiminta, digitukihenkilötoiminta, digipedagogiset valmennukset, digitiimit, e-learning centerit, it-yksiköt, digiklinikat ja digiaamukahvit olivat tuen, uuden opetteluun ja yhteiskehittelyyn foorumeita.

- “ Korkeakoulussa hyvin organisoidut tukipalvelut verkko-opetuksen ja ohjauksen tukena. Teams-puheluilla saa nopean yhteyden konsultointiin. Lisäksi opettajilla mahd. digipedavalmennuksiin. Erilaiset sisäiset digikoulutukset myös kaikille saatavilla eri kanavissa. Koulutetut opettajat toimivat myös digimentoreina.
- “ Olen itse verkkopedagogiikan kouluttajana omassa korkeakoulussamme. Tarjoamme jatkuvasti useita eri koulutuksia sekä pedagogisesta että teknisestä näkökulmasta.

Pieni joukko opettajia oli tyytymättömiä uudessa tilanteessa saatuun työn tukeen. Tyytymättömyyttä herättivät se, että työn kehittämistä ei ollut resursoitu, ja korkeakoulujen digivalmennuksen aikataulut.

10 SISÄLTÖLÄHTÖISYYTTÄ JA OPPIMISLÄHTÖISYYTTÄ

10.1 Yliopisto-opettajien kokemukset

Opettajilta kysyttiin, millaiseksi opettajien ja opiskelijoiden roolit ovat muodostuneet opetuksessa ja ohjauksessa poikkeusaikana. Yliopistossa työskentelevien opettajien vastaukset olivat hyvin vaihtelevia. Heidän itsestään käyttämänsä metaforat kuvaavat hyvin kokemusten moninaisuutta: vastauksissa opettajan kuvailtiin olleen poikkeusaikana muun muassa ”radiojuontaja”, ”orkesterin johtaja”, ”mukanapysymisen valmentaja” ja ”kanaemo”. Selvä enemmistö vastaajista koki poikkeusajan muuttaneen tavalla tai toisella opettajien ja opiskelijoiden roolia.

Näkemykset opettajan roolin muutoksesta jakautuivat pääpiirteittäin neljään ryhmään. Osa opettajista oli omaksunut ohjaavan roolin aiempaa vahvemmin. Opettajat kokivat, että heitä tarvittiin entistä enemmän esimerkiksi kannustamaan opiskelijoita ja varmistamaan opittua. He olivat muokanneet opetusta siten, että tietoa välitettiin tallenteiden avulla, kun taas verkkotapaamiset opiskelijoiden kanssa painoutuivat ohjaamiseen. Ohjaavaa rooliaan vahvistaneet opettajat kokivat, että vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa vahvistui ja muuttui yksilöllisemmäksi. Ohjaavaa rooliaan vahvistaneet opettajat kokivat myös vuorovaikutuksen vahvistuneen ja muuttuneen yksilöllisemmäksi.

” Op in tekemään selkeitä ohjeistuksia ja käytin resursseja kasvokkain tapaamisiin opiskelijoiden kanssa esim. palaute- ja ohjauskerroilla zoomissa. Sain paremman kuvan esim. kielitaidosta kuin kontaktitunnilla ison ryhmän kanssa, myös opiskelijat antoivat palautetta että vuorovaikutus yksilöllisempää.

Toiseksi aineistosta erottui myös opettajia, jotka näkivät opetuksensa muuttuneen opettajalähtöisemmäksi. Opettajan tehtävänä korostuivat tiedonjakaminen, luennointi ja opiskelijoiden ohjeistaminen. Tähän vaikuttaa liittyneen kiinteästi kokemus vuorovaikutuksen heikentymisestä opetuksessa; ilmeisesti juuri verkkovuorovaikutuksen koettu vaikeus on osin muuttanut opettajien roolia tähän suuntaan.

- “ Opettaja on tiedon jakaja. Opiskelijoiden välistä puhetta, vuorovaikutusta ei ole juuri lainkaan.
- “ Olen mustille laatikoille harjoitusohjeita antava opettaja, joka saa välillä ”miten meni” -kysymyksiinsä vastaukseksi peukun ja hyvällä tuurilla jonkun lyhyen kommentin.
- “ Opettajasta tulee enemmän luennoitsija, kun vuorovaikutus jää pois tai ainakin vähenee.
- “ Opettajajohtoisuus on lisääntynyt ja olen muuttunut oppimisen ohjaajasta takaisinpäin opettajaksi.

Kolmanneksi moni vastaaja korosti opettajan roolin vaihtelua eri opetustilanteissa. Poikkeusaika merkitsi osalle opettajista yhtäältä ohjauksellisen roolin vahvistumista vaikkapa pienemmissä ryhmissä tai graduohjauksessa ja toisaalta opettajalähtöisyyttä isoilla kursseilla. Tällaisissa vastauksissa näkyi toisinaan myös opettajan tietoinen erilaisten toimintatapojen valinta.

- “ Toisaalta intensiivisempää ohjausta yksittäin, opetustilanteissa opiskelijat jäävät etäisemmiksi.
- “ Isot Zoom-tapaamiset ovat lähinnä tiedottamistilanteita. Pysin kuitenkin pitämään ne lyhyinä. Menemme mahdollisimman pian pienryhmiin. Sitten tapaan opiskelijoita henkilökohtaisesti Zoomissa tai puhumme puhelimesta. Annan paljon kirjallista palautetta.
- “ Opetus on osin opettajajohtoista ja osin oppijalähtöistä - yleensä jonkinlainen hybridi. Verkossa voi pitää luentoja (vaikka kaikki lienevät kyllästyneitä puhumaan mustille nimilaatikoille) samaan tapaan kuin salissakin, ryhmätyöt luonnistuvat myös verkkovälitteisesti ja toisaalta itsenäisiä tehtäviä on ennekin jaettu verkossa.

Vaikka suurin osa vastaajista näki poikkeusajan muuttaneen opettajan ja opiskelijoiden rooleja, osa koki roolien säilyneen ennallaan. Nämä opettajat vaikuttivat toteuttaneen jo ennen poikkeusaikaa hyvin vuorovaikutteista opetusta ja löytäneen tälle luontevat tavat myös poikkeusaikana.

- “ The roles have not really changed. We have always had interactive teaching, so there has always been an exchange of information. Students can even help instructors find how to work digital tools (and vice versa).

” Vuorovaikutus Zoomissa on luontevaa, ja roolit ovat samanlaiset kuin luokassakin. Tapaamisissa on suuressa osassa opiskelijoiden välinen vuorovaikutus pienryhmissä (Zoomin breakout roomeissa), eikä opettaja juurikaan harrasta yksinpuhelua.

Opiskelijoiden roolia kuvaillaan vastauksissa opiskelijan ja opettajan suhteen läheisyyteen, opiskelijoiden aktiiviseen tai passiiviseen rooliin sekä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen viittaavin termein. Vastausten perusteella moni opettaja koki opiskelijoiden käyneen poikkeusaikana etäisemmiksi, mutta myös päinvastaisia näkemyksiä esiintyi. Osa opettajista tunnisti eroja opiskelijoiden ja erilaisten tilanteiden välillä.

” Aika etäiseksi. Aitoa vuorovaikutusta on vaikea saada käyntiin, koska osalla opiskelijoista ei ole kameraa käytössä. He ovat vain nimi ruudulla.

” Paljon läheisemmiksi, koska olemme nokakkain Zoomissa. Olen myös panostanut positiiviseen vuorovaikutukseen ryhmän kesken ja minun kanssani.

” Välillä itselläni on olo, että olen jotenkin kauempana opiskelijoista kuin normaali-tilanteessa, mutta toisaalta olen myös ollut kaikkien opiskelijoideni kanssa vähintään kerran tekemisissä yksilöllisesti, joten opiskelijoilla saattaa olla hieman erilainen kokemus.

” Tilanne on helpompi niiden opiskelijoiden kanssa, joiden kanssa olin työskennellyt jo ennen poikkeusaikaa. Kontaktien solmiminen uusien opiskelijoiden kanssa on monimutkaisempaa.

Moni vastaaja koki opiskelijoiden olevan etäopetuksessa yleisesti passiivisempia kuin lähiopetuksessa, joskin toisenlaisiakin kokemuksia on.

” Opiskelijat ovat mustien ruutujen takana passiivia ja hiljaisia - ei edes tervehdyksiä alussa eikä lopussa - tulee olo, että opetus on kuin Youtube-video, jonka voi katkaista halutessaan...

” Opiskelijat ovat passivoituneet. Opettajalta odotetaan show-taitoja ja opetuksen odotetaan olevan kuin Hollywood tuotettua elokuvaa.

” Roolit ovat hieman erilaiset kuin kasvokkaisessa opetuksessa. Osa opiskelijoista aktivoituu osallistumaan ja pitää huolen etenemisestään sekä innostaa muitakin osallistumaan. Moni tekee mielellään töitä pienryhmissä esim. Zoomissa. Toisaalta

osa opiskelijoista pysyttelee taka-alalla tai suorastaan piilottelee, häviää työskentelystä kesken kaiken tullakseen taas joksikin ajaksi seuraavalla kerralla.

Lisäksi moni vastaaja korosti opiskelijoiden itseohjautuvuuden korostumista etäopinnoissa. Itseohjautuvuus korostui muun muassa siksi, että etäopetuksessa opettajan oli aiempaa hankalampi arvioida opiskelijoiden oppimista ja tunnistaa, milloin oppiminen vaati lisätukea. Tämä nähtiin myös riskinä opiskelijoiden yhdenvertaisuudelle, koska opiskelijoiden kyky viedä opintoja ja oppimista eteenpäin oma-aloitteisesti vaihtelee.

” Opiskelijoilta on edellytetty enemmän itseohjautuvuutta (kirjalliset ohjeet, ryhmätyöt joissa opettaja ei ole saatavilla tueksi jne.). Osa on selvinnyt paremmin kuin toiset.

” Opiskelijoiden epävarmuus on selvästi lisääntynyt. Opettajilta tarvitaan yhä enemmän ohjeistusta ja tukea ja ”rauhottelua” että opiskelijoiden opiskelukyky säilyisi ja he etenisivät opinnoissaan. Osa opiskelijoista on jo uupunut, mikä kuormittaa opettajia entisestään - opetustyön lisäksi pitäisi vielä jaksaa olla opiskelijoiden tukena.

Lisäksi muutamassa vastauksessa viitattiin siihen, että odotukset oppimisen henkilökohtaistamisesta lisääntyivät poikkeusaikana, jopa kohtuuttomasti.

” Opettajien odotetaan taipuvan kaikkiin opiskelijoiden toiveisiin (esim. aikataulut, materiaalit: mitään ei voi edellyttää opiskelijoiden itse hankkivan, vähäiseen kontaktiopetukseen osallistumatta jättäminen) ja räätälöivän opinnot kullekin sopiviksi.

Muutamissa vastauksissa mainittiin myös, että poikkeusajan kuluessa roolit ja toimintatavat ovat ehtineet muuttua. Koronapandemian alkuvaiheessa kuvattiin olleen ”hakemista ja epävarmuutta”, mutta sittemmin ”roolit ovat selkeytyneet ja olleet hämmästyttävänkin samankaltaisia kuin lähiopetuksessa”. Eräs vastaaja kuvaili vuotta 2020 kokonaisuutena opettajien ja opiskelijoiden yhteiseksi oppimiskokemukseksi.

” Etenkin keväällä etäopetus tuntui passivoivan opiskelijoita ja vastaavasti opettajilla oli kenties enemmän kontrollin pitämisen tarvetta opetuksen äkisti siirryttyä digivälitteiseksi. Kun opetus jälleen syksyllä alkoi, oli havaittavissa selvää uudelleen orientoitumista. Digialustat ja niissä toimiminen oli tuttua jo niin opiskelijoille kuin opettajillekin. Tämä näkyi rennompana otteena ja opiskelijoiden

aktivoitumisena ja voimakkaampana roolin ottona etäopetustilanteissa. Tämä oli erittäin myönteinen kehityssuunta - voisi sanoa, että yhteinen oppimiskokemus.

Kuten luvussa 5.3 kuvataan, opettajien palautumisessa kesätauon 2020 aikana oli eroja. Nämä ovat luultavasti vaikuttaneet siihen, millaiset valmiudet opettajalla on ollut syksyllä 2020 uudistaa opetustaan.

10.2 Ammattikorkeakouluopettajien kokemukset

Myös ammattikorkeakoulupuolella polarisoitui opettajien käsitys verkkoon siirtyneen opetuksen vaikuttavuudesta. Suuri osa avoimiin kysymyksiin vastanneista koki, että etäisyys opettajan ja opiskelijoiden välillä oli kasvanut ja että se oli johtanut perinteiseen opetuksen malliin. Opettajan auktoriteettiasema kasvoi, luentopainotteisuus korostui, opettaja oli puhuva pää ja opiskelijat olivat hiljaa mustina ruutuina verkkoalustalla. Yhdessä tekeminen loppui, ja opiskelijoilta vaadittiin yhä enemmän itseohjautuvuutta, kun kirjallisten tehtävien määrä kasvoi. Yhä useampi putosi kelkasta, kun vertaistukea ei ollut saatavilla. Osa opettajista luokitteli opiskelijoita osallistujiin, seuraajiin ja hävinneisiin.

” Opiskelijat ovat jääneet ryhmäopetuksessa kokonaan kasvottomiksi, mikä häiritsee. Olen nyt siirtynyt videoimaan opetustuokiota ja käytän ajan pienryhmä tai yksilöohjaukseen. Silloin opiskelijan rooli on aktiivisempi.

” Opetus on vahvasti opettajavetoista. Keskustelua on haasteellista saada aikaan. Opiskelijat eivät mielellään pidä kameraa päällä tai ota äänellä puheenvuoroa, vaan vuorovaikutusta on paljon chatin varassa. Monille opiskelijoille on tällöin helppoa vetäytyä opetuksesta henkisesti etäämmäs ja olla vuorovaikuttamatta olenkaan.

Niin sanotut liveluennot koettiin epäaktiivisiksi, ja kevään etäjaksojen kuussa opettajista osa siirtyi tekemään videoita omista luento-osuuksistaan. Verkkoluennot koettiin haastaviksi myös siksi, että oppimisen vaikuttavuudesta ei voitu olla varmoja. Opiskelijoiden täysi hiljaisuus verkkotunneilla sai opettajat epäilemään työnsä vaikuttavuutta. Tämä jakoi opettajien tapaa suhtautua tilanteeseen. Osa opettajista jatkoi luennoivaa otetta videoiden avulla ja osa alkoi suunnitella osallistavampia opetushetkiä. Zoomin breakout-ryhmät koettiin piipahduksiksi, joissa yhteisöllisyys jäi pinnalliseksi. Opettajat kokivat, että pedagogiikka otti taka-askelia.

Toisaalta jotkut ammattikorkeakouluopettajat kokivat, että ryhmätoiminnan ja yksilöohjauksen tarpeet korostuivat etäopetuksen aikana.

- ” Voi että opiskelijat ovat ihania. Verkkoyhteyksissä toimivat opettajan tukena ja tarvittaessa antavat neuvoja. Kunpa vain opettaja ei siirtäisi lähiopetuksen puutetta opiskelijoille liikaa kasvavina etätehtävämäärinä. Jos moni ope tekee näin, niin opiskelija tukehtuu työmääriin ja aikatauluihin. Opettajan pitäisi työssään olla enemmän armollinen itselleen ja opiskelijoille. Hyvä olisi myös huomoida pienillä viesteillä myös noshow uhassa, opiskelijat arvostavat huolenpitoakin, muistamista. Ei jätetä yksin.
- ” Molemmat osapuolet ovat oppimassa! Saattaa olla, että poikkeusolot ovat tuoneet selkeämmin esiin sen, että työskentelemme yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Opiskelijoiden rooli on säilynyt keskiössä. Opettaja luo osaamisen rakentumiseen mahdollisuuksia kuten ennenkin.

Poikkeusaikana opettajat alkoivat kiinnittämään entistä enemmän huomiota vuorovaikutukseen ja sen laatuun. Opettajien rooli fasilitaattorina ja ohjaajana korostui. Opettajat kokivat, että opiskelijat tarvitsivat aiempaa enemmän ohjausta erityisesti opiskelutaidoissa ja oppimaan oppimisessa. Nämä vastaajat kokivat, että verkkoympäristö teki opiskelijasta ja opettajasta tasa-arvoiset kohtaajat, jotka jakoivat käytännön vinkkejä puolin ja toisin toteutuksen ja oppimisen mahdollistamiseksi. Ohjausta työotteessaan korostavat opettajat kokivat, että korkeakouluopetus ja opiskelu verkon kautta muuttuivat monella tavalla positiivisesti. Opinnäytetyön ohjauksen koettiin sujuvan paremmin verkossa ja opettajat itse kokivat olevansa helpommin tavoitettavissa Teamsin kautta. Nämä opettajat kantoivat enemmän huolta opiskelijoiden jaksamisesta kuin luentomaista opetusotetta painottavat kollegansa.

Ohjausta korostavat opettajat totesivat, että etäaika vaati korkeakouluopiskelijoilta enemmän itseohjautuvuutta kuin aikaisemmin. Ohjausta oli saatavilla, mutta opiskelijalla tuli olla itseohjautuva ote pyytää sitä opettajilta. Myös opiskelijan vastuu opintojen etenemisestä ja verkkotehtävien tekemisestä painottui entisestään. Opettajien käsityksen mukaan itseohjautuvampi opiskelu sopi osalle, osalle ei. Osa opiskelijoista katosi kokonaan opintojaksoilta.

- ” Opiskelijoilta vaadittaisiin poikkeuksellisen paljon itseohjautuvuutta, jota ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ei ole, vanhemmilla opiskelijoilla on paremmat edellytykset toimia uudessa ympäristössä.

Ne ammattikorkeakouluopettajat, joiden työote oli ohjaava, suhtautuivat kollegoitaan positiivisemmin poikkeusaikaan kaikkine haasteineen. Heidän mielestään verkon avulla oli mahdollista tutkia ja kehittää oppimista yhdessä opiskelijan kanssa yhtä lailla kuin aikaisemminkin ja opintoihin oli yhtä mahdollista kytkeä aitoja työelämäprojekteja kuin aikaisemminkin. Päinvastoin kuin joidenkin kollegojensa, näiden opettajien mielestä työ muuttui tehokkaammaksi ja järkevämmäksi.

” Oma opetukseni on ollut verkossa tapahtuvaa jo aiemmin. Vuorovaikutteisilla tehtäväännoilla opiskelijat antavat toisilleen vertaispalautetta ja opettaja antaa koostavaa palautetta. Opiskelijat ovat aktiivisessa oppijan roolissa ja opettaja enemmän mahdollistaja.

11 POIKKEUSAJASTA ALATI MUUTTUVAAN KORKEAKOULUUN

11.1 Vastaukset tutkimuskysymyksiin ja yhteenveto

TUTKIMUSKYSYMYKS 1: Miten korkeakouluopettajat arvioivat poikkeusajan vaikuttaneen työhönsä?

Poikkeusaikana opetus- ja ohjaustyön rakenteet ja rytmi joutuivat testiin. Etätyöhön siirtyminen lisäsi opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, ohjaukseen ja opiskelijoiden työn arviointiin käytettyä kokonaisaika. Suunnittelutyöhön käytettiin entistä enemmän aikaa, kun luokka- tai hanketyöskentelyyn suunnitellut opetus ja ohjaus tuli siirtää toteutettavaksi Zoom- tai Teams-ympäristöissä (vrt. Kebritchi, Lipschuetz & Santiago 2017, 17, 19). Samalla tuli omakseen uusia digitaalisia verkkotyökaluja, joilla pyrittiin pedagogisoimaan verkossa tapahtuvaa opetusta. Etäopetus lisäsi myös opiskelijoiden henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta, kun oppijat hakivat tukea verkko-opiskeluun niin sisällöllisesti kuin teknisestikin.

Poikkeusajan alun siirtymä etäopetukseen oli luonteeltaan selviytymistä. Etäopetuksen jatkuessa pedagogiset ratkaisut monipuolistuivat, kun laitteita ja uusia verkko-opetusta kehittäviä sovelluksia saatiin laajemmin käyttöön (vrt. Baran, Correia & Thompson 2011, 422, 425; Mishra & Koehler 2006, 1025).

Opettajat kokivat lisääntyneet verkkopalaverit kollegoiden ja sidosryhmien kanssa isoksi aikasyöpöksi. Työpäivät kuuluivat kannettavan tietokoneen ääressä, ruutua tuijottaen. Työ koettiin sirpaleisena. Positiivisena havaintona on todettavissa, että etätyöhön siirtyminen pakotti opettajat miettimään työnsä pedagogisia ratkaisuja entistä enemmän. Ohjaava ote haastoi opettamiseen keskittyvän työmuodon.

Poikkeusajan tärkeä seuraus oli huomion kiinnittyminen itsensä johtamisen ja työnhallinnan taitoihin. Kun työpäivät läikkyivät muuttuneessa tilanteessa vapaa-ajalle ja rajaa oli vaikea vetää, työn kuormitus kasvoi. Työnhallinta ja uuden työrytmin oppiminen oli välttämätöntä. Työn rytmittäminen suunnittelu- ja palaveripäivinä ja tauot työpäivän aikana oli suunniteltava etätyössä

erikseen. Opettajat kipuivat myös saavutettavuuskysymysten kanssa. Tuliko etätöiden johdosta olla koko ajan tavoitettavissa, myös iltasin ja viikonloppuisin?

TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ 2: Miten korkeakouluopettajat arvioivat digipedagogista osaamistaan poikkeusaikana?

Korkeakouluopettajien yksilöllisiin valmiuksiin etätöissä vaikuttivat keskeisesti kyky toteuttaa työtehtävänsä erilaisten digitaalisten laitteiden ja ohjelmien kautta sekä digipedagoginen osaaminen. Digiosaaminen ja digipedagoginen osaaminen olivat kehittyneet hieman eri tavoin johtuen yksilöiden henkilökohtaisesta kiinnostuksesta, työuran vaiheista, työtehtävien sisällöistä sekä siitä, miten korkeakoulussa oli kehitetty digipedagogista osaamista yleisesti ennen poikkeusaikaa ja poikkeusaikana. Tulosten mukaan digipedagogista kehittämistyötä ennen poikkeusaikaa tehneiden korkeakoulujen opettajat arvioivat osaamisensa muita paremmaksi ja tämä oli yhteydessä myös heidän kokeensa pedagogisen johtamisen tukeen ja työssäjaksamiseen.

Korkeakoulupedagogisessa kirjallisuudessa opettajien lähestymistapoja opetukseen on jäsennetty muun muassa sisältö- ja oppimislähtöisyyden erottelulla. Näin ajateltaessa sisältölähtöistä (tai opettajalähtöistä) toimintaa luonnehtii opettajan rooli tiedonvälittäjänä, ja oppimislähtöistä (tai opiskelijalähtöistä) puolestaan opiskelijan oppimisprosessin tukeminen. (Murtonen 2017, 158.)

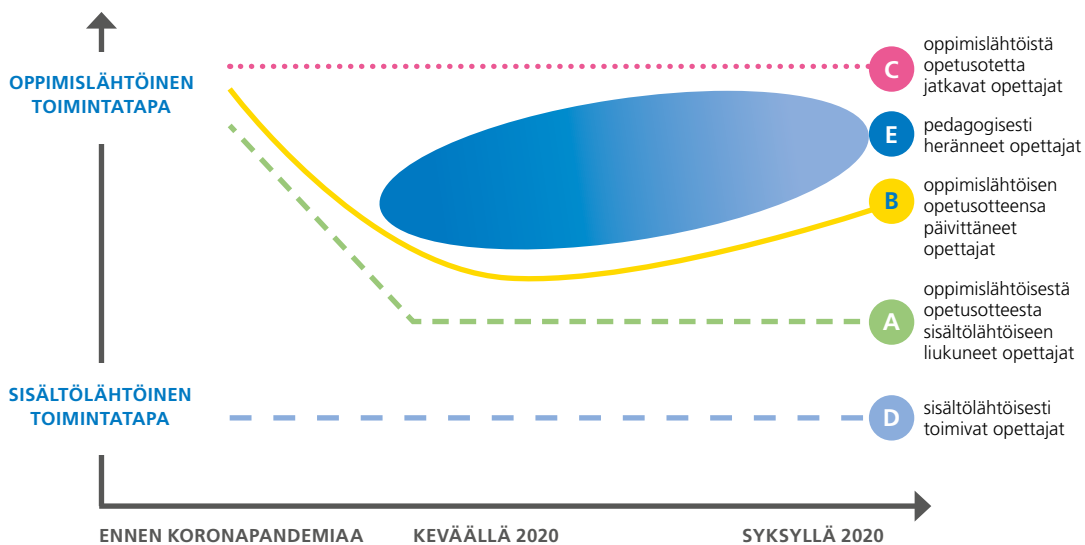
Yliopiston ja ammattikorkeakoulujen opettajien kokemuksia on mahdollista jäsentää sisältö- ja oppimislähtöisyyden näkökulmasta. Tämän jäsenyyksen pohjalta vastauksista on tunnistettavissa erilaisia opettajia, ja samalla paljastuu kokemus digipedagogisesta osaamisesta:

- a) Oppimislähtöisestä opetusotteesta sisältölähtöiseen opetukseen liukuneet opettajat olivat joukko, jolle poikkeusaika merkitsi teknisten ja pedagogisten vaikeuksien sekä vuorovaikutuksen heikentymisen vuoksi sisältölähtöisen otteen korostumista.
- b) Oppimislähtöisen opetusotteen päivittäneet opettajat löysivät poikkeusaikana hapan alun jälkeen keinot toimia oppimislähtöisesti uusilla digitaalisilla välineillä ja toimintatapoja käyttäen.
- c) Oppimislähtöistä opetusotetta jatkavat opettajat kykenivät säilyttämään tämän otteen sujuvasti uudessa digitalisoituneessa toimintaympäristössä.
- d) Sisältölähtöisesti toimivat opettajat ovat hyödynsivät digiopetuksen välineitä lähinnä tiedonvälittämiseen.

Poikkeusaika oli aktivoitunut opettajia arvioimaan, kyseenalaistamaan ja kehittämään pedagogista otettaan. Vastaajat muun muassa kuvasivat huomaneensa ”tarpeen monipuolistaa pedagogiikkaa, kun luokkahuoneinteraktio (saman fyysisen tilan jakaminen) on jäänyt pois” sekä joutuneensa entistä enemmän ”pohtimaan, mikä on työssäni syvintä ydintä - ja toisaalta sitä, millaista toimintaa kannattaa teetättää opiskelijoiden itsenäisellä työajalla ja mihin kannattaa satsata lähiopetuksessa”. Poikkeusaika ”näytti todeksi sen mitä jo olin arvellut: tätä työtä voi tehdä monilla eri tavoilla”. Osalle kyse oli siis innostavasta muutoksesta, jonka anti jää käyttöön myöhemminkin.

Näiden vastausten perusteella on oppimis- ja sisältölähtöisyyden näkökulmasta aiheellista nostaa omaksi ryhmäkseen myös **pedagogisesti heränneet opettajat (e)**, joille poikkeusaika tarjosi sysäyksen pohtia omaa opetusotettaan ja kehittää sitä tietoisesti oppimislähtöiseksi.

Eri opettajaryhmien toimintatapojen muutos poikkeusaikana on tiivistetty kuvioon 22. On syytä huomata, että luokitus ja kuvio on yksinkertaistava malli. Kaikkien opettajien kokemukset eivät välttämättä asetu tähän luokitukseen, eikä tässä väitetä mitään eri ryhmien osuuksista koko korkeakouluopettajien joukossa.



Kuvio 22. Opettajien pedagogisten toimintatapojen erilaiset muutokset poikkeusajan johdosta

Tämä laadullisen aineiston analyysi tukee ja tarkentaa määrällisen aineiston havaintoa, jonka mukaan opettajan kokemus opetuksen opiskelijälähtöisyydestä poikkeusaikana oli yhteydessä siihen, oliko korkeakoulussa vahvistettu digipedagogista osaamista ennen poikkeusaikaa (luku 4.1). Vaikuttaa siltä, että korkeakoulun panostus digipedagogiseen osaamiseen on tukenut opettajia opiskelija- eli oppimislähtöisen lähestymistavan ylläpidossa joko saumattomasti (C) tai lyhyehkön uudelleenorientoitumisen jälkeen (B).

TUTKIMUSKYSYMYKS 3: Miten korkeakouluopettajat arvioivat saaneensa tukea etätööhön poikkeusaikana?

TUTKIMUSKYSYMYKS 4: Miten korkeakouluopettajat arvioivat työhyvinvointinsa poikkeusaikana?

Korkeakoulujen poikkeusoloja luonnehti heikko tuki työhyvinvointiin. Työhyvinvointiasioista on pääsääntöisesti keskusteltu työyhteisöissä, mutta yksilöllisemmän tuen muodot näyttäytyvät heikompina. Lisäksi tulosten mukaan korkeakouluopettajat luonnehtivat työssäjaksamistaan pääsääntöisesti kohtalaiseksi ja hyväksi. Mielenkiintoista on, että ammattikorkeakoulussa työskentelevät vastaajat näyttävät palautuneen kesätauolla keskimääräisesti paremmin kuin yliopistossa työskentelevät.

Opettajien poikkeusajan työssäjaksamisen kokemukset liittyivät yhteisöllisyyteen ja työhön saatuun tukeen. Korkeakoulujen koettiin tarjoavan runsaasti valmennuksia, mentorointia, ohjeistavia videoklippejä ja kollegiaalista tukea digitaalisiin työvälineisiin. Tähän kokonaisuuteen oltiin tyytyväisiä. Pedagogisen tuen kokemukset kuitenkin vaihtelivat. Ennen pandemiaa vähemmän verkkotyöskentelyä toteuttaneet opettajat kokivat etätöön ja siihen saadun pedagogisen tuen vähäisenä. Ylimmän johdon tuki koettiin olemattomaksi ja sen arvioitiin johtuvan siitä, että heillä ei ollut tietoa opettajan arjen työstä. Tästä pidettiin esimerkkinä kohtuuttomia tulostavoitteita pandemian aikana. Ylimmän johdon nähtiin keskittyvän ensisijaisesti opiskelijoiden opintojen turvaamiseen, ei opettajan jaksamisen tukemiseen. Sen sijaan korkeakoulujen lähijohto sai kiitosta opettajilta tuesta ja kannustuksesta.

Lähijohto organisoii epävirallisia kohtaamisia työyhteisöille verkkoon muun muassa virtuaalisten kahvittelujen myötä. Vaikka erilaisia epämuodollisia verkko kohtaamisia järjestettiin, kaippuu aitoon yhteisöllisyyteen, kasvokkain kohtaamiseen oli suuri.

Esihenkilöillä onkin merkittävä rooli tukea yksilön työssäjaksamista (Hakanen 2011, 57). Myös osaaminen ja tätä kautta osaamisen kehittäminen (emt.,

33) sekä vaikuttamismahdollisuudet (emt., 55; Hakanen 2004, 65) vaikuttavat keskeisesti yksilön työssäjaksamiseen.

Tutkimustulosten yhteenvedona korkeakouluopettajien vuoden 2020 poikkeusajan kokemukset voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Etätö muutti korkeakoulutyön rakennetta ja rytmiä.
2. Etätöössä korkeakouluopettajalta vaadittiin vahvaa itsensä johtamista ja työnhallintataitoja.
3. Etäopetuksessa paljastui korkeakouluopettajan pedagoginen orientaatio ja sen yhteys etätökokemukseen ja koettuun tukeen.
4. Korkeakoulun tuki kokonaisvaltaiseen digipedagogisen osaamisen kehittämiseen ennen poikkeusaikaa ja poikkeusaikana siivitti tai viivästytti poikkeusajan digiloikkaa.
5. Lähijohtamisen ja pedagogisen johtamisen tuki työssäjaksamiselle korostuivat poikkeusaikana.

11.2 Musta elefantti on rymistellyt – mitä on jäljellä?

Pandemia yllätti kuin musta elefantti, merkittävä tekijä, jota ei osattu huomioida korkeakoulujen ennakoitavuudessa. Mustaksi elefantiksi on alettu kutsua tapahtumaa, kehityskulkua tai ongelmaa, joka on kaikkien nähtävissä mutta jota kukaan ei halua käsitellä. Kaikki teeskentelevät, että sitä ei ole olemassa. (Ho 2017, Universal Simplicity 2017.) Maailman terveysjärjestö lisäsi jo helmikuussa 2018 ihmiskuntaa uhkaavien sairauksien listalle uuden kohdan: Tauti X (ks. HS 14.3.2020), jonka tunnusmerkit muistuttivat koronaa. Olemme saaneet uuden tuttavuuden ilmiöiden eläintarhasta.

Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien kokemukset poikkeusajasta kertovat, että muuttunut työ ja työympäristö koettelivat pedagogisia käytäntöjä, osaamista ja pedagogista suunnittelua. Pandemiavuosi paljasti, missä kunnossa korkeakoulupedagogiikka oli kussakin korkeakoulussa ja millaisia olivat opettajien pedagoginen orientaatio ja valmiudet.

Aikaisemmat Kiviä ja keitaita -tutkimukset (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013; Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019) ovat jo nostaneet esiin opettajien työorientaatioiden kahtiajaon. Kiviä ja keitaita 1 -tutkimusraportissa on luettavissa opetuskeskeisten ja TKI-orientoituneiden opettajien suhde korkeakoulutyöhön (Vanhanen-Nuutinen ym. 2013.) Vuoden 2019 tutkimuksessa tunnistettiin korkeakouluorientoituneiden ja siilovapaisten TKI-pedagogien opettajakuplat (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019). Myös Mäki (2012) on väitöstutkimuksessaan

jäsentänyt substanssi- ja opetuskeskeisen työkuulttuurin sekä projekti- ja hanke-orientoituneen työkuulttuurin korkeakouluopettajien välillä.

Lisäksi poikkeusajalle oli leimaa antavaa korkeakouluopettajien työn polarisoituminen, nyt suhteessa digipedagogiseen osaamiseen ja sen kehittämiseen. Myönteisesti etätööhön suhtautuneet opettajat muodostivat kaksi ryhmää. Osalle muutos oli positiivinen pakko, joka viimein liikautti heidän työnsä kehittämisen käyntiin. Toinen ryhmä oli digipedagogisesti taitavat opettajat, jotka jatkoivat poikkeusoloissa jo aiemmin omaksuttuja pedagogisia ratkaisuja. Opettajat, joilla oli lähtökohtaisesti opetuskeskeinen, luokkahuoneissa toteutuva työote, kokivat etätöön negatiivisemmin. Mikäli korkeakoulussa oli systemaattisesti vahvistettu opettajien digipedagogista osaamista ennen poikkeusaikaa, kaikkien opettajien siirtyminen etätööhön oli sujuvampaa kuin korkeakouluissa, joissa ei ollut tehty tätä kehittämistyötä kokonaisvaltaisesti.

Kompleksisuusajattelun emergenssi käsittelee itseorganisoitumista, joka muovautuu, kun uudet asiat ja toimintatavat syntyvät vuorovaikutuksessa arjen toiminnassa. Parhaimmillaan ihmisillä ja yhteisöillä on taipumus löytää itse tehokkain toimintatapa muuttuneessa tilanteessa. Kun peilaa saatuja tuloksia tätä vasten, on havaittavissa, että osalla opettajista ei ollut valmiutta emergenttisyteen, vaan totuttuja toimintamalleja ja työskentelytapoja yritettiin sovittaa pandemian muuttaneeseen työhön. Tämä korostuu itsensä johtamisen ja työnhallinnan kokemuksissa. (Vrt. Mäki & Vanhanen-Nuutinen 2021.)

Emergessin näkökulmasta koettu pedagoginen tuki jakautui kahtia. Oikein hyödynnettyä korkeakoulu yhteisössä emergenttisyteen kuuluva itseorganisoituminen on tärkeä resurssi, jolle korkeakoulujohdon tulee antaa toiminnan puitteet ja tuki. Lähijohdon koettiin näin osin toimivan, mutta ylimmän johdon nähtiin olevan liian kaukana arkisen työn ymmärryksestä ja sen haasteista. Yhteisevoluution merkkejä on nähtävissä opettajayhteisön reagoinnissa pandemian luomassa uudessa tilanteessa. Kollegiaalinen tuki koettiin suureksi avuksi nopeasti muuttuneessa vaateessa toteuttaa korkeakoulutyötä. Osaamista jaettiin ja toisten opetuskokemuksista opittiin. Toisaalta yhteisöllisyyden kaipuu korostui, ja alun koronakahvit epävirallisine kohtaamisineen verkossa eivät tyydyttäneet tätä tarvetta kevättä 2020 pidemmälle. Korkeakoulu yhteisö johtajineen oli osin neuvoton yhteisöllisyyden johtamisessa ja luomisessa verkkoympäristön asettamisessa puitteissa. (Vrt. Mäki ja Vanhanen-Nuutinen 2021.)

Toisiaan vahvistavissa sykleissä saattavat eri tekijät ja tapahtumat vahvistaa liikkeelle lähtenyt tapahtumaketju, joko parempaan tai huonompaan suuntaan. Kevään ja syksyn 2020 työkokemuksista on havaittavissa kaksi lähes yhtä aikaa käynnistynyttä sykliä, jotka olivat seurauksia toisistaan. Tässä ilmiössä

on havaittavissa myös toinen kompleksisuustutkimuksen elementti, kytköksellisyys. Pandemiakonteksti oli se liikkeelle sysäävä voima, joka on kytköksissä korkeakoulutyössä aiheutuneisiin sykleihin. Positiivisessa kiertessä tämä tarkoitti sitä, että korkeakoulujen siirtyessä keväällä 2020 etäopetukseen opettajat ottivat haltuun uusia opetusvälineitä ja oppimisympäristöjä, jotka edesauttoivat korkeakouluopiskelijoiden opintojen jatkumista ja oppimista. Samaan aikaan lähti liikkeelle negatiivisempi kierre, jossa nopeasti haltuun otetut opetuksen ja ohjauksen digivälineet ja ympäristöt kuormittivat opettajan työtä uudella tavalla sekä muuttivat työn rakennetta radikaalisti. Samalla kollegiaalinen yhteisöllisyys katkesi hetkeksi ja jouduttiin etsimään työyhteisön kohtaamisen uusia muotoja. (Vrt. Mäki ja Vanhanen-Nuutinen 2021.)

Yhteen kietoutuneet ilmiöt ja asiat aiheuttavat odottamatonta kehitystä. Tämä kehitys konkretisoituu pirullisissa ongelmissa, joihin ei ole oikeita ratkaisuja. Usein tämä johtaa yrityksiin ratkoa ongelman oireita, koska juurisihin ei päästä käsiksi. Ongelman ratkaisun sijaan tulisi määritellä ongelman prosessit, kyetä näkemään kietoutuneet ilmiöt ja niiden vastakkaiset vaikutukset toisiinsa.

Resilienssi on nykyisen kompleksisen maailman trendisana ja aito kyvykkyysvaatimus. Korkeakouluopettajien aineistoa tulkittaessa on hyvä erottaa kaksi eri resilienssin tasoa: yksilön resilienssi ja työyhteisön resilienssi. Pandemian aikana korkeakoulut pystyivät toimimaan tavoitteellisesti eikä opetustarjonta pysähtynyt. Lyhyessä ajassa luotiin ratkaisuja, jotta opiskelun saavutettavuus taattaisiin. Organisaation tasolla muutokseen reagoitiin onnistuneesti. Yksilötasolla resilienssin ja työn mielekkyyskokemusten suhteen oli hajontaa.

Työn mielekkyys on sidoksissa autonomisuuden kokemuksiin ja pärjäämiseen. Korkeakouluopettajien autonomia toteuttaa opetustaan kaventui keväällä 2020, kun työ siirtyi kokonaan verkkoympäristöihin. Uusien digitaalisten työvälineiden ja -ympäristöjen haltuunotto sekä niiden pedagoginen käyttö nostivat esiin pärjäämiskysymyksen.

Opettajilla, joilla oli lähtökohtaisesti ohjaava työote sekä kokemusta ja osaamista digitaalisiin ympäristöihin, jatkoivat tuttua työtään ja iloitsivat ohjauksen painotteisuuden korostumisesta työssään. Ne opettajat, joiden osaaminen kietoutui opettavan substanssiteeman ympärille ja joiden työtavat rakentuvat luokkamuotoisen tilan kautta, kokivat väsymystä, turhautumista, osamattomuutta ja uupumista. Työorientaatiolla ja henkilökohtaisella käsityksellä korkeakouluopettajuudesta oli selkeä yhteys resilienssiin ja mielekkyyskokemuksiin.

Kasvatavat työn vaatimukset voivat merkityksellistää työtä ja saada yksilön kehittämään työtään. Pandemia-ajan työkokemuksissa työn kuormitus kasvoi venyneiden työpäivien ja uusien työkalujen opetteluun takia niin suureksi, että

opettajien väsyminen ja turhautuminen korostuivat. Työn vaatimuksista tuli työhyvinvointia uhkaava stressitekijä, ja merkittävät voimavaratekijät – tuki ja henkilökohtaiset vaikuttamismahdollisuudet – koettiin pieniksi. Yhteisöllisyyden kokemukset olivat totaalissa etätyöskentelyvaiheessa ohuita.

Luvussa 1.4 jäsenettiin Kyllösen (2020) sekä Mishran ja Koehlerin (2006) mukaan korkeakouluopettajien digipedagogista osaamista pedagogisen tietämyksen, sisällöllisen tietämyksen ja teknologisen tietämyksen kautta. Opettajien käsitys digipedagogisesta osaamisestaan on niin ikään peilattavissa opettajan omaksuttuun työorientaatioon ja käsitykseen korkeakouluopettajan työstä. Ohjaavan työotteen omaksuneet opettajat kokivat vahvuutta niin pedagogisen, sisällöllisen kuin teknologisen tietämyksen elementeissä. Heillä oli kyvykkyyttä integroida elementit yhteen ja löytää pedagogisia ratkaisuja opetustilanteisiin, hyödyntäen digityökaluja. Opettavat opettajat olivat kiinni luokkamuo- toisessa kontekstissaan, ja sen mielenmaiseman kääntäminen nopeasti uudessa tilanteessa oli vaikeaa. Vaikka teknologista apua oli hyvin tarjolla, tälle joukolle sen pedagoginen hyödyntäminen oli haasteellista.

Kriisi paljastaa aina silloisen toiminnan ja toimintatapojen tilan. Pandemian luoma poikkeusaika osoitti korkeakoulujen pedagogisen osaamisen välttämättömyyden niin konkreettisesti opetus- ja ohjaustyön suunnittelussa ja toteutuksessa kuin työssäjaksamisen kannalta. Tähän linkittyy pedagogisen johtamistyön osaaminen, joka sisältää henkilökohtaisen ohjauksen, tuen ja yhteisölliset johtamisen paikat.

Kaiken kaikkiaan ymmärrys korkeakoulupedagogiikasta on ratkaisevan tärkeää korkeakouluille. Korkeakoulupedagogiikalla tulee olla korkeakoulun strategiassa keskeinen asema. Sen tulee näkyä pedagogisessa johtamisessa, opiskelijalähtöisenä otteena opetus- ja ohjauskulttuurissa, rakenteellisissa opintoja edistävissä ratkaisuisa, tilakysymyksissä, opettajayhteisön asenteissa ja osaamisessa, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ytimessä sekä työelämäläheisessä työskentelyssä.

Kriisi palautti meidät pohtimaan oleellista: oppimista!

OAJ:N KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Ministeriö rahoittajana 1/4

- Ottaa henkilöstön kuulemisen osaksi yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja OKM:n ohjaus- ja sopimuskeskustelujen puolivälitarkastelua.
- Valmistelee ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vakituisissa opetustehtävissä toimivien henkilöiden pedagogisia opintoja koskevan lisäyksen lainsäädäntöihin. (Ammattikorkeakoulujen osalta amk-asetukseen (1129/2017), yliopistojen osalta määräävissä asiakirjoissa ja pitkällä aikavälillä yo-lakiin.)

Ammattikorkeakoulu ja yliopisto työnantajana 2/4

- Tukee opettajien osaamisen kehittämistä pitkäjänteisesti niin, että henkilöstö voi työajalla ajantasaistaa ja uudistaa osaamistaan työuran eri vaiheiden tarpeiden mukaisesti. Mahdollistaa henkilöstölle säännöllisin väliajoin palkallisen osaamisen kehittämissakson (tutkimustyö, opinnot, työelämäjakso).
- Hankkii johtamiskoulutusta ja varmistaa rekrytointien yhteydessä, että uudet ja vanhat esihenkilöt saavat riittävät taidot ja tiedot asiantuntijaorganisaation johtamiseksi. Varmistaa, että johdettavien määrä on kohtuullinen.
- Varmistaa toimillaan, että opetus- ja tutkimushenkilöstön työn suunnittelussa on otettu huomioon uuden työn mitoitus ja riittävät aikaresurssit työn toteuttamiselle.

Opettajankoulutus osaamisen kehittäjänä 3/4

- Ottaa yhä vahvemman roolin korkeakoulujen henkilöstön täydentävästä koulutuksesta ja osaamisen sparraamisesta, muun muassa korkeakoulu-pedagogiikan kehittämisestä.
- Vahventaa johtamisen kehittämiskoulutus osaksi opettajankoulutuksen toimintaa.
- Vahvistaa ammattikasvatuksen tutkimusta.

OAJ edunvalvojana 4/4

- Toteuttaa yliopisto- ja ammattikorkeakouluseurannan vähintään viiden vuoden välein tehtävällä kyselyllä yhdessä ammatillisen opettajankoulutuksen kanssa.
- Jatkuvat sopimusneuvottelut: tulosten pohjalta vaikuttaminen.

OPETTAJIEN TYÖMAISEMA MUUTTUU, JA HYVIN- VOINNISTA ON PIDETTÄVÄ HUOLTA

Olli Luukkainen, OAJ

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen toiminnan lähtökohtana on luottamus ja moninaisuuden kunnioittaminen sekä se, miten tätä parhaiten hyödynnetään omassa korkeakoulu yhteisössä ja yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Opi-taan toisilta, hyödynnetään hyviä käytänteitä ja rakennetaan uutta. Korkea-kouluille on rakennettu entistä vahvempaa toiminnan autonomiaa, ja onkin tärkeää kunnioittaa myös opetus- ja tutkimushenkilöstön työn autonomiaa ja moninaisuutta.

Korkeakoulutuksen uudistukset ovat tuoneet hyvää järjestelmälle, mutta entistä huolestuttavampia viestejä on tullut henkilöstön jaksamisesta arjessa. Jo ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen uudistusten arviointien loppuraportteis-sa oli yhtenä pääviestinä se, että uudistus on muuttanut henkilöstön työnkuvia ja työstä on tullut tulostietoisempaa. Tämän myötä myös työhyvinvointi on heikentynyt. Viesti on kyselyn perusteella edelleen sama.

Digiä ja keitaita -tutkimuksella on arvonsa korkeakoulutuksen kehittämistyössä

Tämä on jälleen ensimmäinen kysely, joka on suunnattu henkilöstölle isojen muutosten jälkeen ja niiden kuluessa. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n, Haaga-Helia Ammatillisen opettajakorkeakoulun ja nyt ensi kertaa mukana olevan Itä-Suomen yliopiston tekemän tutkimuksen tarkoituksena oli selvit-tää, miten erityisesti digitaalisuus, etätyö ja pandemian aikaiset järjestelyt ovat vaikuttaneet korkeakoulujen opetus- ja kehittämishenkilöstön työhön ja miltä opettajuus näyttää vuonna 2020–2021 ja seuraavien vuosien aikana. Kysely kohdennettiin koko korkeakouluhenkilöstölle ammattikorkeakoulujen ja yli-opistojen lakisääteisen tehtäväkentän laajuuden ja työntekijöiden nimikekirjon vuoksi.

Tutkimus on OAJ:lle merkityksellinen, koska sillä on pystytty kartoit-tamaan eri tehtävissä toimivien identiteetin kehittymiseen, verkko-opetuksen

luonteeseen, osaamisen kehittämiseen, työn suunnittelun toteuttamiseen ja johtamiseen liittyviä havaintoja.

Tehty tutkimus toimii hyvänä jatkona vuosina 2013 ja 2019 valmistuneille Kiviä ja keitaita – Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa -tutkimuksille. Vaikka aiheet osittain eroavatkin toisistaan, on kyse korkeakoulujen opetustyöstä ja sen muutoksesta henkilöstön näkökulmasta. Kiinnostusta tutkimusta kohtaan lisää se, että laajassa kyselyssä oli mukana myös yliopiston henkilöstö. Aineiston kautta on päästy piirtämään kuvaa koko korkeakoulutuksen toimijuudesta ja sen jatkuvasta muutoksesta. Ammattikorkeakouluille aiemmat tehdyt kyselyt antavat hyvää vertailutietoa isossa kuvassa siitä, mitä osaamisen kehittämisessä, johtamisessa ja työn suunnittelussa on tapahtunut tällä välin.

Pirullisten ongelmien vyhyti ratkottavana

Etätyöhön siirtyminen tapahtui nopealla aikataululla. Osa korkeakouluyhteisön jäsenistä on ollut etujoukoissa ratkomassa etätyöskentelyyn ja -oppimiseen liittyviä muutostarpeita jo ennen pandemiaa. Kuitenkin kaikille korkeakouluille ja koulutusaloille tuli pikaisesti ratkaistavaksi, miten toimia kokonaisvaltaisesti etätyö- ja oppimisympäristössä kaikkien palveluiden osalta.

Tämän kyselyn tulosten mukaan työn muutos näkyi henkilöstön ja esihenkilöiden kuormittumisena. Kyselyn tuloksia tukee myös OAJ:n kerran viikossa vaihtuvin kysymyksin toteuttama OAJ Fiilismittarimittaus sekä joka toinen vuosi tehtävä OAJ:n työolobarometri.

Merkittävä kuormitustekijä on työhön käytettävä aika. Työolobarometrin 2019 vastausten mukaan ammattikorkeakoulussa opettajat tekevät työtä viikon aikana keskimäärin 45,5 tuntia ja yliopistossa 42,9 tuntia. Keskimäärin kaikkien asteiden opettajat tekevät työtä 40,3 tuntia viikossa. (OAJ Barometri 2019, 7.)

OAJ:n fiilismittarin tulosten mukaan työhyvinvointinsa hyväksi kokee ammattikorkeakoulussa 35 prosenttia ja yliopistossa 36 prosenttia vastaajista. Ne vastaajat, jotka eivät koe työhyvinvointiaan hyväksi, kertovat, että työtä kuormittavia tekijöitä on ollut useita. Niitä ovat muun muassa työmäärä, resurssin puute, johtamisen haasteet ja muutosten suuri määrä. (Fiilismittarikysely 5.5.–11.5.2021.) Tehtävänkuvansa piti selkeänä ammattikorkeakoulussa 53 prosenttia ja yliopistossa 54 prosenttia vastaajista. (Fiilismittari 25.8.–31.8.2021.)

Korkeakoulujen osalta työolobarometrin ja fiilismittarin tulokset näyttävät tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tuloksia: työ on pirstaleista, tarvitaan uudenlaista työn suunnittelua ja sen johtamista sekä työyhteisötaitojen kehittämistä.

On huomattavaa, että muutkin viimeisten vuosien aikana tehdyt selvitykset puhuvat samaan suuntaan työhyvinvoinnin negatiivisesta kehityskulusta, vaikka henkilöstön motivaatioraso onkin säilynyt korkealla.

Digiä ja keitaita -tutkimuksen tulokset piirtävät varsin erinomaisen kuvan siitä, millaisena korkeakoulutuksen opettajuus, johtaminen ja osaamisen kehittäminen näyttävät vuonna 2020 – niiden heikkoudet ja vahvuudet, mutta myös sen, mitä kohti on pyrittävä. Etäopetus ja -työ ovat muuttaneet korkeakouluopettajien työolosuhteita, työn sisältöä ja käsitystä työssä tarvittavasta osaamisesta, itsensä johtamisesta ja työnsuunnittelusta.

Korkeakouluysteio tarvitsee työnsä tueksi konkreettisia toimia

Tehty tutkimus ja sen tulokset nostavat näkyväksi toimia, joita opetushenkilöstö tarvitsee työnsä tueksi. Tutkimustuloksista selviää, että digipedagogiikka ja digiosaaminen ovat kehittyneet pitkälti yksilölähtöisesti. Henkilöstöllä on osaamista verkossa tapahtuvaan opetus- ja ohjaustyöhön, mutta huomionarvoista on, että merkittävä määrä – yksi kolmasosa – vastaajista ei ollut käyttänyt laitteita tai ohjelmia ennen poikkeusaikaa. Opetushenkilöstöllä on oltaava merkittävästi tasavertaisemmat mahdollisuudet kehittyä työssään. Kehittyneempien digipedagogisten ratkaisujen tekemistä pitää tukea työssä tarvittavan osaamisen vahvistamisella. Osaamisen kehittäminen vaatii ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen johdolta kaiken tuen.

Työtä on mahdollista tehdä yhä entistä enemmän aikaan ja paikkaan sitomattomana. Opetushenkilöstöstä 62 prosenttia kuitenkin koki, että kaikkea opetusta ei pysty toteuttamaan verkossa. Osa opetuksesta edellyttää edelleen esimerkiksi laboratorio-olosuhteita. Mainittavaa on myös se, että 89 prosenttia vastaajista koki verkko-opetuksen suunnittelun vievän enemmän työaikaa ja neljäsosa vastaajista koki, ettei pystynyt vaikuttamaan etätyöhön siirtymiseen. Henkilöstön oikeutta ja velvollisuutta osallistua työnsä suunnitteluun on edelleen vahvennettava, samoin kuin mahdollisuutta tehdä työtä riittävien aikaresurssien puitteissa. Työtä on opittava mitoittamaan uudenlaisen työn mukaisesti, ei vanhoilla opeilla.

Lähimmän johdon tuki koettiin merkitykselliseksi. Vointien kyselemisen, yhteisöllisten virtuaalikohtaamisten organisointi ja kokemusten jakamisen mahdollistaminen koettiin voimauttavana. Merkittävä huomio se, että vastaajat palautuivat keskimääräisesti kesätaun aikana paremmin, kun he olivat saaneet tukea työssäjaksamiseen poikkeusaikana. Onkin kiinnitettävä huomiota sosiaaliseen ja fyysiseen työympäristöön, johtamiskysymyksiin ja näiden väliseen yhteyteen. Korkeakoulujen on parannettava työhyvinvointikulttuuriaan entisestään, jotta henkilöstöllä on mahdollisuus tehdä työnsä hyvin. Tämä avaa mahdollisuuden suomalaiselle korkeakoulutukselle kasvaa laadullisesti uusiin mittoihin.

Aika on ladannut isoja odotuksia

On tärkeää seurata ja analysoida korkeakoulu yhteisössä tapahtuvia muutoksia säännöllisesti sekä työnantajan, rahoittajan, opettajankoulutuksen että henkilöstöjärjestöjen toimesta. Tutkimustulokset on OAJ:ssä tunnistettu ja nostettu osaksi toiminnan kehittämistä sekä järjestöasioissa että palkkaukseen, työhyvinvointiin ja koulutuspolitiikkaan liittyvissä asioissa. Ongelmakohtiin on tartuttava aktiivisesti eri toimijoiden keskuudessa ja etsittävä yhdessä pysyviä ja korjaavia ratkaisuja korkeakoulutyön houkuttelevuuden lisäämiseksi.

Korkeakoulujen on tuettava henkilöstön työn muutosta ja hyvinvointia Digivisio 2030 -työssä, ja siksi henkilöstö on otettava aktiivisesti tähän työhön mukaan. Nyt ollaan luomassa uutta oppimis- ja työympäristömallia korkeakouluille. Kun tätä uudenlaista työmaisemaa rakennetaan, on opetushenkilöstön työolosuhteiden ja palkkauksen kehittämisen kannalta merkityksellistä, että myös OAJ on kehityksessä toimijana mukana.

Kaikkein suurin odotus tuen osoituksesta suuntautuu poliittisille päättäjille. Korkeakoulujen laadun ja toimintaympäristön kehittämiseen on löydyttävä rahoitusta, jotta ne voivat vastata niihin odotuksiin, joita yhteiskunnalla, työelämällä ja korkeakoulu yhteisöllä on. Odotamme myös, että Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 -vision linjaus toteutuu. Hyvinvoivat korkeakoulu yhteisöt ovat Suomen voimavara ja kilpailutekijä, ja korkeakoulut ovat Suomen parhaita työpaikkoja. OAJ:n tehtävänä on osaltaan olla kehittämässä opetushenkilöstön työehtosopimuksia ja viedä aktiivisesti työkaluja koulutuspolitiikan keinoin tehtävien kehittämiskäytäntöjen tueksi.

Kansliapäällikkö Anita Lehtinen totesi edellisessä julkaisussa: ”Kaikille korkeakoulutuksen parissa työskenteleville tulokset ovat tärkeä muistutus: muutoksen toteuttavat hyvinvoivat opettajat, muu henkilöstö ja opiskelijat. Meidän kaikkien yhteinen tehtävä on tukea uutta luovien, hyvinvoivien korkeakoulu yhteisöjen syntyä.”

Olli Luukkainen
puheenjohtaja, OAJ

LIITTEET



Digiä ja keitaita 2020

1. LUE JA HYVÄKSY EHDOT ENSIN *

Hyväksyn, että antamiani tietoja käytetään tähän tutkimukseen. Henkilötietoja kerätään vain tutkimuksellisiin tarkoituksiin eikä tietoja luovuteta ulkopuolisille. Henkilötiedot poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

Kyllä

2. Digitaidot

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa	Ei koske minua
Korkeakoulussani on vahvistettu kokonaisuutena työssä tarvittavaa digiosaamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan ohjaustyöhön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan tutkimus- ja hanketyöhön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korkeakoulussani on ennen poikkeusaikaa vahvistettu digipedagogista osaamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korkeakoulussani on poikkeusaikana vahvistettu digipedagogista osaamista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Käytän erilaisia oppimisympäristöjä ja oppimisvälineitä verkossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä ohjauksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hyödyntää digitaalisia välineitä tutkimus- ja hanketyössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Mistä sain digitaitojen ohjausta omaan työhöni? Jos en ole saanut ohjausta, miksi?

4. Etätöissä käytettävien laitteiden ja ohjelmien tutuus

- Käyttämäni laitteet ja ohjelmat olivat minulla käytössä jo ennen poikkeusaikaa
- Käyttämäni keskeiset laitteet ja ohjelmat olivat minulle uusia.

5.

Jos työsi rakenne muuttui poikkeusajan johdosta, kerro miten?

6. Mitä työhön liittyviä valmiuksia tarvitset nyt lisää?

7. Arvioi työajalla laatimasi opetusmateriaalin tekijänoikeuksiin liittyviä käytänteitä korkeakoulussasi?

IV Työhyvinvointi

8. Miten koet oman työssäjaksamisesi poikkeusaikana?

- Erittäin hyvä
- Hyvä
- Kohtalainen
- Heikko
- Erittäin heikko

9. Palautuminen kesällä

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä erikään mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Voimavarani ovat palautuneet kesätaun jälkeen hyvin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Miten koit vaikuttaneesi työhösi etätyöhön siirryttäessä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä erikään mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Minä en voinut vaikuttaa omaan työhöni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla oli mahdollisuus vaikuttaa omaan työhöni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaikutin itse siihen, kuinka siirtyminen etätyöhön sujui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Miten työhyvinvoinnistani on huolehdittu poikkeusaikana?

	Kyllä	Ei
Työn ergonomisiin haasteisiin on kiinnitetty huomiota etätyövaiheen aikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työhyvinvointiasioista on keskusteltu yhdessä työyhteisössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työturvallisuuden haasteisiin on kiinnitetty huomiota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Jos on tehty, niin millaisia johtopäätöksiä / suunnitelmia työyhteisössäsi tehtiin syksyn 2020 korkeakoulutyön toteuttamiseen?

13. Kuinka tyytyväinen olet työhösi nyt, kun poikkeusaika edelleen jatkuu?

- Erittäin tyytymätön
- Melko tyytymätön
- En tyytymätön, en tyytyväinen
- Melko tyytyväinen
- Erittäin tyytyväinen

14. Työn ilon kokeminen ja poikkeusaika

	Erittäin harvoin	Melko harvoin	Silloin tällöin	Melko usein	Erittäin usein
Kuinka usein olet innostunut työstäsi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuinka usein sinusta on mukavaa syventyä työhösi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V Pedagogiset verkkoratkaisut

15. Tämä osio on tarkoitettu opetus- tai ohjaustehtävissä toimiville

Miten työ sujui verkko-opetuksessa?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa	Ei koske minua
Opetussuunnitelmaa oli helppo toteuttaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja ohjaustyö oli opiskelijälähtöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja ohjaustyö oli työelämälähtöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja ohjaustyö oli korkeakoululähtöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja ohjaustyö oli luentopainotteista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetus- ja ohjaustyö oli yhteistoiminnallista oppimista edistävää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkossa tapahtuva opetus koostui opettajan antamien tehtävien tekemisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkossa tapahtuvan opiskelijan työn arviointi oli helppo toteuttaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kävin etäopetukseen ja -ohjaukseen siirryttyäni muutoksista keskustelua lähijohtajani kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikkea opetusta ei pystynyt toteuttamaan verkossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-opetuksen suunnittelu vei enemmän työaikaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Millaiseksi opettajien ja opiskelijoiden roolit ovat muodostuneet opetuksessa ja ohjauksessa poikkeusaikana?

VI Pedagoginen johtaminen ja lähijohtajan tuki kevään poikkeusaikan

17. Millaista tukea johtaminen tarjosi poikkeusaikana?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa	Ei koske minua
Sain tukea välineiden ja laitteiden käytössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sain tukea pedagogisiin ja sisällöllisiin ratkaisuihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sain tukea työssäjaksamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Poikkeusaika lisäsi omaa kiinnostusta työni rakenteen ja sisällön kehittämiseen?

- Kyllä, miksi?
- Ei, miksi?

19. Miten arvioisit johtamisen tukea poikkeusaikana?

Taustatiedot

20. Syntymävuosi

Vuosi

21. Kaikki korkeakoulututkintosi

- Ammattikorkeakoulututkinto
- Alempi korkeakoulututkinto
- Ylempi ammattikorkeakoulututkinto
- Ylempi korkeakoulututkinto
- Lisensiaatin / tohtorin tutkinto
- Muu korkeakoulututkinto, mikä?

22. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt ammattikorkeakoulussa / yliopistossa?

23. Työsuhteeni

- toistaiseksi voimassa oleva
- määräaikainen

24. Työpaikkani on

- Ammattikorkeakoulu
- Yliopisto

25. Työpaikkani

- Centria-ammattikorkeakoulu
- Diakonia-ammattikorkeakoulu
- Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
- Humanistinen ammattikorkeakoulu
- Hämeen ammattikorkeakoulu
- Högskolan på Åland
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu
- Kaakkois-Suomen Ammattikorkeakoulu
- Kajaanin ammattikorkeakoulu
- Karelia-ammattikorkeakoulu
- Lahden ammattikorkeakoulu
- Lapin ammattikorkeakoulu
- Laurea-ammattikorkeakoulu
- Metropolia Ammattikorkeakoulu
- Oulun ammattikorkeakoulu
- Poliisiammattikorkeakoulu
- Saimaan ammattikorkeakoulu
- Satakunnan ammattikorkeakoulu
- Savonia-ammattikorkeakoulu
- Seinäjoen ammattikorkeakoulu
- Tampereen ammattikorkeakoulu
- Turun ammattikorkeakoulu
- Vaasan ammattikorkeakoulu
- Yrkeshögskolan Arcada
- Yrkeshögskolan Novia

26. Toimin nimikkeellä

- Yliopettaja
- Lehtori
- Päällikkö, mikä?
- Asiantuntija, mikä?

27. Pedagoginen pätevyys

- kyllä
- opinnot kesken
- ei

28. Työsuhteeseeni sovelletaan 1600 tunnin vuosityöaikamääräyksiä?

- Kyllä
- Ei

II TYÖN RAKENNE

29. Työni koostuu seuraavista tehtävistä (arvioi prosentuaaliset osuudet, yhteensä 100 %)

tutkimus-
tehtävistä
(Suomen
Akatemian,
Tekesin ra-
hoittama tai
apurahalla
tehty tie-
teellinen,
taiteellinen,
soveltava
tutkimus-
ja/tai julkai-
sutoiminta,
väitöskirja-
työ, ym.)

projekti- tai
hanketeh-
tävistä (ul-
kopuolisella
rahoituksel-
la työelä-
män ja/tai
opiskelijoi-
den kanssa
yhteistyös-
sä tehtävä
(soveltava)
kehittämis-
työ, alueel-
liset ja/tai
valtakun-
nalliset
hankkeet
esim.
eAMK-han-
ke,
kv-hank-
keet, jne.)

Työskentely digipetushankkeissa

30. Työskentelen ammattikorkeakoulujen yhteisessä digitaalisessa Campus online.fi – opintotarjontaportalissa keväällä/kesällä 2020 ja syksyllä 2020

- Kyllä
- Ei

31. Voit täydentää digiopetusvastaustasi.

32. Työpaikkani

- Aalto-yliopisto
- Helsingin yliopisto
- Itä-Suomen yliopisto
- Jyväskylän yliopisto
- Lapin yliopisto
- Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto
- Oulun yliopisto
- Svenska handelshögskolan
- Taideyliopisto
- Tampereen yliopisto
- Turun yliopisto
- Vaasan yliopisto
- Åbo Akademi

33. Toimin nimikkeellä

- Yliopistonlehtori
- Lehtori
- Yliopisto-opettaja/yliopistonopettaja
- Tuntiopettaja
- Professori
- Apulaisprofessori
- Yliopistotutkija
- Tutkija
- Erikoistutkija
- Tutkijatohtori
- Suunnittelija
- Amanuenssi
- Tohtorikoulutettava
- En ole tällä hetkellä työsuhteessa
- Muu, mikä?

34. Työsuunnittelu

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä	En osaa sanoa	Ei koske minua
Minulla on työsuunnitelma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Korkeakoulutyön toteutus verkossa lisäsi työhön kuluvaan aikaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työsuunnitelmani vastaa työtehtäviäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työsuunnitelmani muuttui etätöihin siirryttäessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työsuunnitelmani muutettiin yhteistyössä lähijohtajan kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seurasin työaikani käyttöä suhteessa työsuunnitelmaani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työni rakenne muuttui poikkeusaikana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jouduin panostamaan enemmän työni suunnitteluun, kuin normaaleissa olosuhteissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Miten työsuunnitelmasi jakautuu eri tehtäväalueisiin?

(arvioi prosentuaaliset osuudet, yhteensä 100 %)

Opetus	<input type="text"/>
Tutkimus	<input type="text"/>
Yliopisto- yhteisölli- set tehtä- vät	<input type="text"/>
Muut työ- tehtävät	<input type="text"/>
Oman osaamisen kehittämi- nen	<input type="text"/>

Kenttien yhteenlaskettu summa: 0

36. Kuinka paljon olet suorittanut pedagogisia opintoja?

- Minulla on opettajakelpoisuus (60 op / 35 ov).
- Olen suorittanut perusopintoja (25 op) vastaavan yliopistopedagogisen koulutuksen.
- Olen suorittanut yksittäisiä yliopistopedagogisia kursseja.
- Olen suorittanut / osallistunut johonkin muuhun pedagogisia valmiuksia antavaan koulutukseen.
- Minulla ei ole pedagogisia opintoja.

37. Jos työsuunnitelmasi ylittää 1612 tuntia, mihin seuraavista tehtävistä arvioit tämän erityisesti kohdistuvan? (voit valita useamman vaihtoehdon)

- Oman opetuksen suunnittelu, kehittäminen, valmistelu ja opintosuoritusten arviointi
- Kontaktiopetus ryhmille tai yksilöille
- Muu opetus (kirjatentit, verkko-opetus yms)
- Tutkimus
- Muu itseni kehittäminen
- Muut tehtävät mukaan lukien laitostehtävät

38. Jos työyhteisössäsi oli säännöllisiä kollega –ja työyhteisötapaamisia, miten tapaamisia järjestettiin tai pidettiin yhteisöllisyyttä yllä?

Liite 2 ja 3.

Luokan Samaa mieltä -prosentit						
Korkeakoulussani on vahvistettu kokonaisuutena työssä tarvittavaa digiosaamista.	%		LKM		Khiin neliö	P-arvo
	On vahvistettu	Ei ole vahvistettu	On vahvistettu	Ei ole vahvistettu		
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan opetustyöhön.	97	83	737	86	36,71	0***
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan ohjaustyöhön.	96	87	721	87	16,43	0,0001***
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetuksessa.	79	53	585	54	33,29	0***
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä ohjauksessa.	77	49	547	47	34,27	0***
Minulla on osaamista verkossa tapahtuvaan tutkimus- ja hanketyöhön	83	65	488	51	13,27	0,0003***
Osaan hyödyntää digitaalisia välineitä tutkimus- ja hanketyössä.	75	53	425	40	17	0***

Liite 4.

Luokan Samaa mieltä -prosentit						
Sarakemuuttuja: 2. SUP: Korkea- koulussani on ennen poikkeusaikaa vahvistettu digipeda- gogista osaamista.	%		LKM		Khiin neliö	P-arvo
	On vahvistettu	Ei ole vahvistettu	On vahvistettu	Ei ole vahvistettu		
Opetus- ja ohjaustyö oli opiskelijalähtöistä.	59	28	386	39	46,65	0***
Opetus- ja ohjaustyö oli työelämälähtöistä.	43	25	261	33	18,89	0,0001 ***
Opetus- ja ohjaustyö oli korkeakoululähtöistä.	61	50	366	61	18,94	0,0001 ***
Opetus- ja ohjaustyö oli yhteistoiminnallista op- pimista edistävää.	57	31	364	44	39,35	0***

LÄHTEET

- Asetus ammattikorkeakouluista 1129/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>
Viitattu 28.4.2021.
- Avaintyöntajat 2016. Työsuhdeopas opetushenkilöstön esimiehille. Ammattikorkeakoulut Helsinki: Avaintyöntajat. Saatavilla <https://www.avainta.fi/sites/default/files/avainta-amk-opas-2016.pdf> Viitattu 27.4.2020
- Baran, E., Correia, A. & Thompson, A. 2011. Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance education*, 32(3), 421–439. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Blomqvist, K., Sivunen, A., Vartiainen, M., Olsson, T., Ropponen, A. Henttonen, K. & van Zoonen, W. 2020. *Remote Work in Finland during the Covid-19 pandemic. Results of a longitudinal study.* <https://cocodigiresearch.files.wordpress.com/2020/12/remote-work-in-finland-during-the-covid-19-pandemic.pdf>
- Espejo, R. 2004. Social systems and the embodiment of organizational learning. Teoksessa Mitleton-Kelly (toim.). *Complex Systems and Evolutionary Perspectives on Organizations. The Application of Complexity Theory to Organisations.* London School of Economics. Ss. 53–69.
- Graham, L. 2018. *Resilience. Powerful Practices for Bouncing Back from Disappointment, Difficulty and Even Disaster.* New World Library.
- Haas, M. 2015. *Bouncing forward. The Art and Science of Cultivating Resilience.* Enliven Books.
- Hakanen, J. 2004. *Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla.* Työterveyslaitos, Helsinki.
- Hakanen, J. 2011. *Työn imu.* Työterveyslaitos, Helsinki.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus* [9. Uudistettu painos] Edita, Helsinki.
- Ho, P. 7.4.2017. The black elephant challenge for governments. *The Straits Times.* <https://www.straitstimes.com/opinion/the-black-elephant-challenge-for-governments>
- Hoffman, R. R. & Hancock, P. A. 2017. Measuring Resilience. *Human Factors*, 59(4), 564–581.
- Holopainen A., Puusa A. & Juuti P. 2020. Grounded theory. Aineistolähtöinen tutkimustapa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus, Helsinki. Ss. 249–266.
- Juntunen, T. 2014. *Kohti varautumisen ja selviytymisen kulttuuria? Kriittisiä näkökulmia resilienssiin.* SPEK Puheenvuoroja 2.
- Juuti, P. & Luoma, M. 2009. *Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin?* Otava, Helsinki.
- Kaivola, T., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Uudistukset ja niiden hyväksyminen yliopisto-opetuksessa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* WSOY, Helsinki. Ss. 29–52.
- Kaltiainen, J. & Hakanen, J. 2021. Miten Suomi voi? -tutkimus: työhyvinvoinnin kehittyminen korona-aikana kesään 2021 mennessä. https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2020/08/MSV_kesan-2021-tilanne_v23_korjattu-nuori-vuosiluku.pdf
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. & Santiago, L. 2017. Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of educational*

- technology systems*, 46(1), 4–29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Korhonen, V. 2004 Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa V. Korhonen, E. Pantzar, K. Tuononen, M. Pelkonen, S. Poikela, T. Portimojärvi ym. *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*. Tampere University Press, Tampere. Ss. 183–192.
- Kunnari, I. 2018. *Teachers changing higher education – from coping with change to embracing change*. Helsinki Studies in Education, number 34. Unigrafia, Helsinki.
- Kyllönen, M. 2020. *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen*. Jyväskylän yliopisto.
- Lundström, N. 2015. *Aluekehittämisen pirullinen peli*. Acta Wasensia 326. Aluetiede 14. https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-623-4.pdf
- Mishra, P. & Koehler, MJ. 2006. Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017–1054.
- Moralista, R. B. & Oducado, M. F. 2020. Faculty Perception toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (COVID-19) Pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4736–4742. DOI: 10.13189/ujer.2020.081044
- Murtonen, M. 2017. *Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino, Tampere.
- Mäki, A. 2017. *Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatioissa*. Acta Wasensia 371. Vaasan yliopisto. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-730-9.pdf
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun toiminnan kontekstina. Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37186>
- Mäki, K. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2021. Musta elefantti ja korkeakouluopettaja! *eSignals Research*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021101450999>
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S. & Hakamäki, S.-P. 2019. Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helien julkaisut 3/2019. Helsinki. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf>
- Mälikangas, A., Juutinen, S., Oksanen, A. & Meli, H. 2021. Etättyö ja työn imun muutokset kevään 2020 koronakriisin aikana korkeakouluhenkilöstöllä. *Psykologia* 6/2020.
- Paudel, P. 2021. Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(2), 70–85.
- Pojjula, S. 2018. *Resilienssi. Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja, Helsinki.
- Porter, S. 2019. Project management in higher education. A grounded theory case study. *Library Management*, 40(5), 338–352. <https://doi.org/10.1108/LM-06-2018-0050>
- Puttonen, S., Hasu, M. & Pahkin, K. 2016. *Työhyvinvointi paremmaksi. Keinoja työhyvinvoinnin ja työterveyden kehittämiseksi suomalaisilla työpaikoilla*. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Puustinen, A. & Jalonen, H. 2020. Kompleksisuusajattelu – ymmärtämistä edistävä uusi lähestymistapa vai vanhaa viiniä uudessa pullossa? Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim). *Johtaminen kompleksisessa maailmassa*. Gaudeamus, Helsinki. Ss. 15–36.
- Sivistystyönantajat 2020. Yliopistojen yleinen työehtosopimus. Sivistystyönantajat. <https://www.sivista.fi/tyosuhteasiat/tyoehdosopimukset-ja-palkkataulukot/yliopistot-ja-harjoittelukoulut/yliopistojen-yleinen-tyoehdosopimus/> Viitattu 4.5.2021.

- STM. 2103. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Työhyvinvointi. Viitattu 7.5.2020 <http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>.
- Strauss, A. L. & Corbin J. M. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded theory Procedures and Techniques*. Thousands Oaks, CA: SAGE.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F. & Parola, A. 2021. Higher Education Response in the Time of Coronavirus: Perceptions of Teachers and Students, and Open Innovation. *J. Open Innov. Technol. Mark. Complex.* 2021, 7, 43. <https://doi.org/10.3390/joit-mc7010043>
- Tissari, V., Vaattovaara, V., Vahtivuori-Hänninen, S., Tella, S., Rajal, R. & Ruokamo, H. 2004. *Verkko-opetuksen haasteita: Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-868-8>
- Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Ilves, V. 2016. Higher education teachers' descriptions of their own learning: a large scale study of Finnish Universities of Applied Sciences. Higher education research and development, March 2016. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2016.1152574>
- Universal Simplicity. 24.3.2017. Tackling the Black Elephant, never mind the Black Swan ... Discovering Simplicity in a Complex World. <https://medium.com/discovering-simplicity-in-a-complex-world/tackling-the-black-elephant-never-mind-the-black-swan-9ebd47980087>
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. 2013. Kiviä ja keitaita. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. HAAGA-HELIA tutkimuksia 1/2013. https://www.oamk.fi/c5/files/5915/5429/6448/HH_Kivia_ja_keitaita_verkkoon.pdf
- Wahab, A. 2020. Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*; Vol. 10, No. 3.
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. <https://vipunen.fi/fi-fi> viitattu 4.5.2021

TAULUKOT

Taulukko 1. Vastaajat ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa

Taulukko 2. Vastaajien ikä (ammattikorkeakoulut)

Taulukko 3. Vastaajien työkokemus (ammattikorkeakoulut)

Taulukko 4. Vastaajien tehtävänimike (ammattikorkeakoulut)

Taulukko 5. Vastaajien ikä (yliopistot)

Taulukko 6. Vastaajien työkokemus (yliopistot)

Taulukko 7. Vastaajien tehtävänimike (yliopistot)

Taulukko 8. Etätyössä käytettävien laitteiden ja ohjelmien tuttuus ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa

Taulukko 9. Erilaisten oppimisympäristöjen ja -välineiden käyttö

Taulukko 10. Muutoksista keskustelu etätyöhön siirryttäessä

Taulukko 11. Työssäjaksaminen poikkeusaikana

Taulukko 12. Kesällä palautuminen korkeakoulusektorin mukaan

Taulukko 13. Työtyytyväisyys poikkeusaikana

Taulukko 14. Innostus työhön ja digiosaamisen vahvistaminen, verkkopohjainen opetustyö, vaikuttamismahdollisuudet, työssäjaksamisen tuki sekä oppimisympäristöjen ja välineiden monipuolinen käyttö

KUVIOT

Kuvio 1. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden ja yliopettajien arviot työn sisällöstä (keskiarvo)

Kuvio 2. Ammattikorkeakoulujen asiantuntijoiden ja päälliköiden arviot työn sisällöstä (keskiarvo)

Kuvio 3. Yliopisto-opettajien/yliopistonopettajien, lehtoreiden ja yliopistonlehtoreiden arviot työnsä sisällöstä

Kuvio 4. Etätyössä tarvittavan osaamisen vahvistaminen

Kuvio 5. Vastaajien arvio omasta digipedagogisesta osaamisestaan

Kuvio 6. Vastaajien arvio omasta osaamisestaan verkossa tapahtuvassa tutkimus- ja hanketyössä

Kuvio 7. Etätyössä tarvittava osaaminen ja digiosaamisen vahvistaminen

Kuvio 8. Etätyössä käytettävien laitteiden tuttuus sekä digipedagoginen ja muu digiosaaminen

Kuvio 9. Poikkeusajan opetuksen luonne

Kuvio 10. Vastaajien kokemukset opetuksen luonteesta ja digipedagogisesta osaamisestaan ennen poikkeusaikaa.

Kuvio 11. Verkko-opetuksen haasteet

Kuvio 12. Opetussuunnitelman toteuttaminen ja digipedagogisen osaamisen vahvistaminen korkeakoulussa ennen poikkeusaikaa

Kuvio 13. Opiskelijan työn arviointi ja digipedagogisen osaamisen vahvistaminen ennen poikkeusaikaa

- Kuvio 14.** Mahdollisuudet vaikuttaa työhön etätöihin siirryttäessä
- Kuvio 15.** Johdon/lähijohtajan tuki poikkeusaikana
- Kuvio 16.** Työhyvinvoinnista huolehtiminen poikkeusaikana
- Kuvio 17.** Vastaajien työssäjaksaminen ja vaikuttamismahdollisuudet, väittämien ristiintaulukointi
- Kuvio 18.** Vastaajien työssäjaksaminen ja koettu työssäjaksamisen tuki
- Kuvio 19.** Vastaajien kokemus työnilo poikkeusaikana
- Kuvio 20.** Vastaajien työtyytyväisyys ja koettu työssäjaksamisen tuki, väittämien ristiintaulukointi
- Kuvio 21.** Työtyytyväisyys ja opetuksen luonne (%)
- Kuvio 22.** Opettajien pedagogisten toimintatapojen erilaiset muutokset poikkeusajan johdosta

Pandemia yllätti kuin musta elefantti, merkittävä tekijä, jota ei osattu huomioida korkeakoulujen ennakointityössä. Yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien kokemukset poikkeusajasta kertovat, että muuttunut työ ja työympäristö koettelivat pedagogisia käytäntöjä, osaamista ja pedagogista suunnittelua.

Jokainen opettaja joutui koronapandemian myötä miettimään omaa opettajuuttaan läpikotaisin uudelleen. Miten ja missä tapaan opiskelijat, millä tavalla nyt opitaan ja ollaan vuorovaikutuksessa, mitä on opettajuus tässä uudessa, oudossa tilanteessa?

Jokainen opettaja reagoi tilanteeseen omalla tavallaan. Osa löysi itsestään uusia vahvuuksia ja innostui, osa sai alkuhämenyksen jälkeen juonesta kiinni, osa jäi kiinni vanhaan, osa uupui.

Jokainen opettaja tulee muistamaan tämän vaiheen omalta uraltaan. Se synnytti monta uutta oivallusta ja ravisteli tuttuja ajatusmalleja.

Kysyimme Digiä ja keitaita -tutkimuksessa noin tuhannelta korkeakouluopettajalta, millaisena he ovat kokeneet koronapandemian ensimmäisen vuoden. Tutkimuksen tulokset on koottu tähän julkaisuun.

