



KANSALLINEN  
KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS

# KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN TILA JA UUDISTAMINEN -ARVIOINTI

Auli Toom | Tuula Heide | Ville Jäppinen | Asko Karjalainen  
Kimmo Mäki | Päivi Tynjälä | Mira Huusko | Niina Nurkka  
Sanna Vahtivuori-Hänninen | Aino Karvonen

JULKAISUT 22:2023

# KORKEAKOULUPEDAGOGIIKAN TILA JA UUDISTAMINEN -ARVIOINTI

Auli Toom  
Tuula Heide  
Ville Jäppinen  
Asko Karjalainen  
Kimmo Mäki  
Päivi Tynjälä  
Mira Huusko  
Niina Nurkka  
Sanna Vahtivuori-Hänninen  
Aino Karvonen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus  
Julkaisut 22:2023

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Ahoy, Jussi Aho (edit)  
TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-805-7 nid.  
ISBN 978-952-206-799-9 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)  
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)  
PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

## **Julkaisija**

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi)

## **Julkaisun nimi**

Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi

## **Tekijät**

Auli Toom, Tuula Heide, Ville Jäppinen, Asko Karjalainen, Kimmo Mäki, Päivi Tynjälä, Mira Huusko, Niina Nurkka, Sanna Vahtivuori-Hänninen & Aino Karvonen

Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi toteutettiin vuosina 2022–2023 ja se koski kaikkia suomalaisia korkeakouluja. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli muodostaa kansallinen kokonaiskuva korkeakoulupedagogiikan nykytilasta. Arviointi toteutettiin systemaattisesti ja monimenetelmällisesti. Arviointikysymykset olivat:

- Millainen on korkeakoulupedagogiikan nykytila suomalaisissa korkeakouluissa?
- Miten korkeakouluissa uudistetaan, tuetaan ja kehitetään korkeakoulupedagogiikkaa?
- Millaisia ovat korkeakoulujen pedagogiset linjaukset ja toimintamallit, digitalisaation rooli opetuksessa ja oppimisessa, korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen ja tuki sekä korkeakoulujen välinen yhteistyö pedagogiikan kehittämiseksi?
- Miten korkeakouluissa tuetaan ja kannustetaan opettajia pedagogisen osaamisen kehittämiseen?

Arvioinnissa käytettiin laajasti erilaisia aineistoja: opiskelijakyselyn vastauksia (N = 7 506), opettajakyselyn vastauksia (N = 3 064), pedagogisten johtajille suunnattujen kysymysten vastauksia (N = 370), korkeakoulukyselyn vastauksia (N = 36), työpajatyöskentelyä yksilötehtävien muodossa korkeakoulussa sekä fokusryhmähaastatteluita. Lisäksi arvioinnin loppuvaiheessa käsiteltiin alustavia johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia kehittämisseminaarissa, jonka keskusteluiden muistiinpanot toimivat myös aineistona.

## Keskeiset vahvuudet

- Korkeakoulujen pedagogisen linjausten ja toimintamallien yhteys strategiaan on selkeä.
- Korkeakouluopetuksen ja tutkimuksen välinen yhteys toteutuu hyvin, erityisesti opetus-sisällöissä.
- Korkeakoulujen opetuskulttuurit ovat pedagogiseen koulutukseen ja kehittämiseen suuntauneita sekä opettajien välistä yhteistyötä tukevia.
- Opiskelijat kokevat pääsääntöisesti, että opiskelijoiden kohtelu on yhdenvertaista ja kunnioittavaa, ja opiskeluilmapiiiri on hyvä.
- Suomalaisessa korkeakoulupedagogiikassa on keskeistä opiskelijälähtöisyys, digitalisaatio ja monipuoliset opetusmenetelmät.

## Keskeiset kehittämissuositukset

- Opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointia tulee tukea aikaisempaa vahvemmin monipuolisilla keinoilla.
- Korkeakoulujen tulee selkiyttää opetuksen kehittämiseen liittyvät palautesykli: monipuolisen palautetiedon kerääminen, analysoiminen, kehittämiskohteiden tunnistaminen, kehittämistoimenpiteistä päättäminen ja toteuttaminen, kehittämistoimenpiteiden seuranta ja raportointi sekä muutoksista kertominen korkeakoulun, yksiköiden, koulutusohjelmien, opettajien ja opiskelijoiden tasoilla.
- Työelämänäkökulmaa tulee vahvistaa kaikessa korkeakoulutuksessa. Työelämän edustajat tulee ottaa nykyistä kiinteämmin mukaan opetussuunnitelmatyöhön ja koulutuksen kehittämiseen.
- Korkeakoulujen tulee edellyttää pedagogisilta johtajilta pedagogista osaamista sekä kiinnostusta korkeakoulupedagogisen toiminnan kehittämisen johtamiseen. Pedagogisen johtamisen tulee olla tavoitteellista ja linjakasta.
- Korkeakoulupedagogiikassa tulee entisestään vahvistaa kestävä kehityksen, jatkuvan oppimisen, monitieteisyyden ja digitalisaation näkökulmia sekä linjata tekoälyn hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa.

**Asiasanat:** ammattikorkeakoulu, arviointi, korkeakouluopetus, korkeakoulupedagogiikka, korkeakoulu, korkeakoulutus, opetus, opiskelu, oppiminen, yliopistot.

# Sammanfattning

---

## **Utgiven av**

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

## **Publikationens namn**

Utvärdering av högskolepedagogikens nuläge och utveckling

## **Författare**

Auli Toom, Tuula Heide, Ville Jäppinen, Asko Karjalainen, Kimmo Mäki, Päivi Tynjälä, Mira Huusko, Niina Nurkka, Sanna Vahtivuori-Hänninen & Aino Karvonen

Utvärderingen av högskolepedagogikens nuläge och utveckling genomfördes åren 2022–2023 och gällde alla högskolor i Finland. Utvärderingens centrala mål var att skapa en nationell helhetsbild över högskolepedagogikens nuläge. Utvärderingen genomfördes systematiskt och med flera olika metoder. Utvärderingsfrågorna var:

- Hur ser nuläget ut inom högskolepedagogiken i de finländska högskolorna?
- Hur förnyas, stöds och utvecklas högskolepedagogiken vid högskolorna?
- Hurdana är högskolornas pedagogiska riktlinjer och verksamhetsmodeller, digitaliseringens roll i undervisningen och lärandet, högskolornas interna utveckling och stöd för undervisningen och utbildningen samt högskolornas samarbete för att utveckla pedagogiken?
- Hur stöder och uppmuntrar högskolorna lärarna att utveckla sin pedagogiska kompetens?

I utvärderingen användes många olika material: svar på en enkät för studerande (N = 7 506), svar på en enkät för lärare (N = 3 064), svar på frågor till pedagogiska ledare (N = 370), svar på en högskollenkät (N = 36), workshoparbete med individuella uppgifter vid sex högskolor samt gruppintervjuer. I slutskedet av utvärderingen utarbetades också preliminära slutsatser och utvecklingsrekommendationer vid ett utvecklingsseminarium, och anteckningarna från diskussionerna där användes också som material.

## Centrala styrkor

- Högskolornas pedagogiska riktlinjer och verksamhetsmodellernas koppling till strategin är tydliga.
- Kopplingen mellan högskoleundervisningen och forskningen genomförs på ett bra sätt, i synnerhet beträffande innehållet i undervisningen.
- Högskolornas undervisningskulturer har fokus på pedagogisk utbildning och utveckling, och de stöder samarbetet mellan lärarna.
- De studerande upplever i regel att studerande bemöts jämlikt och respektfullt samt att studieatmosfären är god.
- Fokus på studerande, digitalisering och mångsidiga undervisningsmetoder är centrala i den finländska högskolepedagogiken.

## Centrala utvecklingsrekommendationer

- Lärarnas och de studerandes välbefinnande bör stödjas på mångsidigare sätt än tidigare.
- Högskolorna bör förtydliga responscyklerna i anknytning till utvecklingen av undervisningen: insamling av mångsidig responsinformation, analys, identifiering av utvecklingsobjekt, beslut om och genomförande av utvecklingsåtgärder, uppföljning och rapportering av utvecklingsåtgärderna samt information om förändringar på högskolans, enheternas, utbildningsprogrammets, lärarnas och de studerandes nivå.
- Högskolorna bör stärka arbetslivsperspektivet i all högskoleutbildning. Arbetslivsrepresentanter bör i högre grad inkluderas i läroplansarbetet och utvecklingen av utbildningen.
- Högskolorna bör kräva att pedagogiska ledare har pedagogisk kompetens och intresse för att leda utvecklingen av den högskolepedagogiska verksamheten. Den pedagogiska ledningen bör vara systematisk och effektiv.
- Inom högskolepedagogiken bör man ytterligare stärka perspektiven för hållbar utveckling, kontinuerligt lärande, tvärvetenskaplighet och digitalisering, samt utarbeta riktlinjer för användningen av artificiell intelligens i undervisningen och lärandet.

**Nyckelord:** högre utbildning, högskolepedagogik, högskolor, inläring, studie, universitet, undervisning, utvärdering, yrkeshögskolor.

**Publisher**

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

**Title of publication**

Evaluation of the state and renewal of higher education pedagogy

**Authors**

Auli Toom, Tuula Heide, Ville Jäppinen, Asko Karjalainen, Kimmo Mäki, Päivi Tynjälä, Mira Huusko, Niina Nurkka, Sanna Vahtivuori-Hänninen & Aino Karvonen

The evaluation of the state and renewal of higher education pedagogy was carried out between 2022 and 2023, and it concerned all Finnish higher education institutions. The key aim of the evaluation was to form a national overall picture of the current state of higher education pedagogy. The evaluation was implemented systemically and by applying multiple methods. The evaluation questions were:

- What is the current state of higher education pedagogy in Finnish higher education institutions?
- How do higher education institutions update, support, and develop higher education pedagogy?
- What types of pedagogical policies and operating models do higher education institutions have, what roles does digitalisation play in teaching and learning, how do higher education institutions develop and support teaching and education internally, and what type of cooperation aiming at pedagogical development is there between higher education institutions?
- How do higher education institutions support and encourage teachers in developing their pedagogical capabilities?

Various datasets were used widely in the evaluation: answers of a student survey (N = 7,506), answers of a teacher survey (N = 3,064), answers to questions for pedagogical leaders (N = 370), answers of a survey to higher education institutes (N = 36), outcomes of Workshops, including tasks for individuals, in six higher education institutions, and group interviews. In addition, preliminary conclusions and development recommendations were worked on in a development seminar, and the notes taken on the discussions in the seminar also served as evaluation data.



## Key strengths

- The link between higher education institutions' pedagogical guidelines and operating models and the strategy is clear.
- The connection between teaching in higher education and research is realised well, especially in the contents of study units.
- The teaching cultures in higher education institutions are oriented towards pedagogical education and development and they support cooperation between teachers.
- Students are treated equitably and with respect and the study atmosphere is good.
- A student-oriented approach, digitalisation and diverse teaching methods are an essential part of Finnish higher education pedagogy.

## Key recommendations

- The wellbeing of teachers and students should be supported more and with diverse methods.
- Higher education institutions should clarify the feedback cycles related to the development of teaching: collection and analysis of diverse feedback data, identification of development areas, deciding on the development measures and implementing them, monitoring, and reporting the development measures and informing of changes at the level of the higher education institution, units, degree programmes, teachers, and students.
- Higher education institutions should strengthen the working life perspective in all higher education. Representatives from workplaces should be involved more closely in the curriculum work and in the development of the education.
- Higher education institutions should require that pedagogical leaders have pedagogical competence and interest in managing the development of the activities related to higher education pedagogy. Pedagogy should be managed in a systemic and consistent manner.
- The perspectives of sustainable development, continuous learning, multidisciplinary and digitalisation should be further strengthened in higher education pedagogy and policies on taking advantage of artificial intelligence in teaching and learning should be outlined.

**Keywords:** educational provision, evaluation, higher education, higher education institutions, higher education pedagogy, learning, studying, teaching, universities, universities of applied sciences.

Tiivistelmä .....	3
Sammanfattning.....	5
Summary.....	7
<b>1 Johdanto .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Arvioinnin tavoitteet ja arviointikysymykset.....</b>	<b>17</b>
<b>3 Arvioinnin tausta .....</b>	<b>21</b>
3.1 Katsaus korkeakoulupedagogiikan koulutuspolitiisiin taustoihin .....	22
3.2 Korkeakoulupedagogiikan käsitteitä ja kehittyminen Suomessa .....	31
3.3 Arvioinnin teeman kannalta keskeisiä arviointeja ja selvityksiä.....	34
3.4 Arvioinnin keskeiset käsitteet.....	38
<b>4 Arviointiprosessi .....</b>	<b>43</b>
4.1 Arviointiryhmän nimittäminen ja työskentely.....	44
4.2 Arvioinnissa käytetyt aineistot ja menetelmät .....	45
<b>5 Tulokset .....</b>	<b>67</b>
5.1 Korkeakoulupedagogiset linjaukset ja toimintamallit .....	68
5.2 Opetus- ja oppimiskulttuurit sekä opetussuunnitelmaprosessit .....	91
5.3 Opetus ja oppiminen korkeakoulussa: opettajien ja opiskelijoiden näkökulmat ..	113
5.4 Korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen sekä koulutuksen palauteprosessit .....	172
5.5 Korkeakoulujen yhteistyö pedagogiikan kehittämiseksi .....	188
5.6 Pedagogisen osaamisen tukeminen sekä korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta .....	200
5.7 Korkeakoulupedagogiikan tulevaisuus ja uudistaminen.....	210
<b>6 Arvioinnin luotettavuus.....</b>	<b>225</b>
<b>7 Johtopäätökset ja kehittämissuosituksset .....</b>	<b>231</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>241</b>

<b>Liitteet .....</b>	<b>249</b>
LIITE 1. Korkeakoulupedagogiikka tila ja uudistaminen -arvioinnin aikataulu.....	250
LIITE 2. Yliopistojen pedagogiset toimintamallit ja linjaukset .....	251
LIITE 3. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset toimintamallit ja linjaukset.....	253
LIITE 4. Korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta yliopistoissa.....	257
LIITE 5. Korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta ammattikorkeakouluissa .....	259



Johdanto

# 1

Koulutusta arvostetaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulutusta ja vahvaa sivistysperustaa pidetään tärkeinä, koska ne takaavat yhteiskunnallisen tasa-arvon. Jokainen lapsi, nuori ja aikuinen voi saada hyvän koulutuksen varhaiskasvatuksesta ja peruskoulusta toiselle asteelle ja korkeakoulutukseen asti. Tämä on arvovalinta, joka mahdollistaa osaamisen kehittämisen perheen tai yksilön lähtökohdista ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta opiskelua, merkityksellistä elämää ja työuraa varten. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on nostaa korkeakoulutettujen määrää vuoteen 2030 mennessä siten, että puolet ikäluokasta on korkeakoulutettuja.

Tällä hetkellä Suomessa on 38 korkeakoulua eli 14 yliopistoa ja 24 ammattikorkeakoulua, joissa opiskelee noin 329 000 tutkinto-opiskelijaa ja on töissä noin 30 000 henkilöä. Opiskelijat opiskelevat korkeakoulussa alasta riippuen vähintään 3–5 vuotta. Opintojensa aikana opiskelijat osallistuvat opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, ohjaukseen ja harjoitteluihin.

Opetus on opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien jälkeen yksi keskeisimmistä opiskelijan oppimiseen, osaamiseen ja asiantuntijuuteen vaikuttavista tekijöistä. Korkeakoulupedagogiikkaa ja sen tämänhetkistä tilaa suomalaisissa korkeakouluissa on tästä syystä tärkeää arvioida. Tietoa tarvitaan koulutuksen toteutustavoista ja siitä, miten ne tukevat opiskelijoiden oppimista sekä miten työelämäyhteistyö toteutuu koulutuksessa.

Korkeakoulupedagogiikka on monitahoinen ja systeeminen kokonaisuus. Systeemisessä tarkastelussa havaitaan, että korkeakoulupedagogiikkaan liittyviä ja toisiinsa vaikuttavia rakenteita, prosesseja, tekijöitä ja toimijoita on paljon. Tässä arvioinnissa on sovellettu arvioinnin laajan tavoitteen vuoksi systeemistä lähestymistapaa niin, että arviointi huomioi kansallisen tason, korkeakoulun tason, tiedekuntien tai yksiköiden tason sekä opettajien ja opiskelijoiden tason. Näin korkeakoulupedagogiikan tilasta saadaan riittävän laaja kokonaiskuva.

Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arvioinnista käytiin lähetekeskustelu korkeakoulujen arviointijaoston kokouksessa elokuussa 2021. Lokakuussa 2021 arviointijaosto nimesi kuusihenkinen kotimaisen arviointiryhmän suunnittelemaan ja toteuttamaan arvioinnin (ks. luku 4.1). Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arvioinnissa tuotettiin kokonaiskuva

ja tietoa korkeakoulun pedagogisista linjauksista ja toimintamalleista, opetus- ja oppimiskulttuurista, opetussuunnitelmatyöstä, opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmistä, palautejärjestelmistä ja koulutuksen kehittämisestä, korkeakoulujen tekemästä yhteistyöstä, pedagogisen osaamisen kehittämisestä sekä tulevaisuuden näkökulmista. Aineistot on kerätty vuosina 2022–2023.

Raportti tarjoaa kiinnostavan ja kokonaisvaltaisen kuvauksen ja ajankohtaista tietoa suomalaisten korkeakoulujen pedagogiikan nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä. Arvioinnissa käytetään monipuolisia määrällisiä ja laadullisia aineistoja. Aineistot on kerätty korkeakoulujen keskeisiltä toimijaryhmiltä: opiskelijoilta, opettajilta, tiedekuntien tai yksiköiden pedagogisilta johtajilta, korkeakouluista sekä korkeakoulujen koulutuksesta vastaavilta vararehtoreilta.

Arviointitietoa voidaan hyödyntää korkeakoulutuksen ja korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä. Arviointituloksista voivat hyötyä korkeakoulut, korkeakoulujen opettajat ja opiskelijat, korkeakoulupedagogiikan kehittäjät, päätöksentekijät sekä muut sidosryhmät.





# Arvioinnin tavoitteet ja arviointi- kysymykset

# 2

Koulutuksen arviointisuunnitelman 2020–2023 (Karvi 2021) mukaan Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi tuottaa tietoa

- korkeakoulujen pedagogisista linjauksista ja toimintamalleista
- digitalisaatiosta opetuksessa ja oppimisessa
- korkeakoulujen sisäisistä opetuksen ja koulutuksen kehittämistoiminnoista
- korkeakoulujen yhteistyöstä pedagogiikan kehittämiseksi
- opettajien pedagogisen osaamisen tukemisesta ja kannusteista. (Karvi 2021, 14–15.)

Arvioinnin keskeisenä tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva korkeakoulupedagogiikan nykytilasta. Arvioinnissa tarkasteltiin korkeakoulujen pedagogisia käytänteitä, opettajien pedagogista osaamista sekä korkeakoulupedagogisen koulutustarjonnan tilaa ja näiden uudistamisen mahdollisuuksia. Arvioinnin taustalla ovat Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 sekä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat korkeakoulupedagogisen osaamisen kehittämishankkeet. (Karvi 2021, 14–15.) Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi liittyy Koulutuksen arviointisuunnitelman painopisteeseen Oppimisen ja osaamisen kehittäminen. Arvioinnin kohderyhmänä olivat kaikki suomalaiset korkeakoulut.

Karvi toteuttaa arvioinnit kehittävän arvioinnin periaatteella (Karvi 2020). Kehittävä arviointi korostaa osallistavuutta sekä arvioinnin toteuttajan ja arviointiin osallistuvan välistä luottamusta sekä korkeakoulujen vastuuta toimintansa kehittamisestä. Koulutuksen arvioinnit toteutetaan niin, että ne tukevat sekä arviointiprosessin aikana että sen jälkeen paikallista, alueellista ja kansallista kehittämistä sekä päätöksentekoa. (Karvi 2020.)

Arvioinnin keskeiset arviointikysymykset ovat:

- Millainen on korkeakoulupedagogiikan nykytila suomalaisissa korkeakouluissa?
- Miten korkeakouluissa uudistetaan, tuetaan ja kehitetään korkeakoulupedagogiikkaa?
- Millaisia ovat korkeakoulujen pedagogiset linjaukset ja toimintamallit, digitalisaation rooli opetuksessa ja oppimisessa, korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen ja tuki sekä korkeakoulujen yhteistyö pedagogiikan kehittämiseksi?
- Miten korkeakouluissa tuetaan ja kannustetaan opettajia pedagogisen osaamisen kehittämiseen?

Arvioinnin kohde on määritelty Koulutuksen arviointisuunnitelmassa (Karvi 2021, 14–15) hyvin laajasti, joten arviointi toteutettiin systemaattisella ja monimenetelmällisellä asetelmalla. Arviointi kattaa kansallisen tason, korkeakoulun tason, tiedekuntien tai yksiköiden tason sekä opettajien ja opiskelijoiden tason. Näin korkeakoulupedagogiikasta on mahdollista saada kattava kokonaiskuva. Kysymyksiin vastataan systemaattisesti korkeakoulutuksen eri meta-, makro-, meso- ja mikrotasot huomioiden (ks. taulukko 2, luku 4.2).



# Arvioinnin tausta

# 3

Tässä luvussa tarkastellaan korkeakoulupedagogiikan koulutuspoliittisia taustoja, korkeakoulupedagogiikan kehittymistä Suomessa, tämän arvioinnin kannalta keskeisiä aikaisempia arviointeja ja selvityksiä sekä arvioinnissa käytettyjä keskeisiä käsitteitä. Tarkastelu aloitetaan korkeakoulupedagogiikan koulutuspoliittisilla taustoilla. Korkeakoulupedagogiikan kehittämistä ohjaavat korkeakoulutusta koskevat lait ja asetukset sekä opettajien kelpoisuusvaatimukset (VN 309/1993; VN 558/2009; VN 932/2014). Lisäksi kansallisilla linjauksilla, opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ohjauksella ja rahoitusmalleilla sekä valtionavustustoiminnalla on tärkeä rooli korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä (ks. esim. OKM 2023a; VN 688/2001).

## 3.1 Katsaus korkeakoulupedagogiikan koulutuspoliittisiin taustoihin

Opetus- ja kulttuuriministeriö on linjannut tavoitteiksi, että vähintään puolet nuorista aikuisista suorittaa korkeakoulututkinnon vuoteen 2030 mennessä ja että koulutusperäinen maahanmuutto kolminkertaistuu Suomessa. Ajankohtaisia korkeakoulupoliittisia teemoja ovat myös jatkuvan oppimisen mahdollisuuksien lisääminen sekä digitaalisuuden tarkoituksenmukainen hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa ja oppimisessa. (OKM 2017a; OKM 2021b; OKM 2023b; VN 2021a.)

Pääministeri Juha Sipilän hallituskaudella (2015–2019) laadittiin opetus- ja kulttuuriministeriön, korkeakoulujen ja sidosryhmien yhteistyössä Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 (OKM 2017a; OKM 2017b). Visiossa linjattiin keskeiset korkeakoulutukseen ja korkeakouluopetuksen kehittämiseen liittyvät tavoitteet. Lisäksi laadittiin kansainvälistymisen vahvistamiseksi Suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025 (OKM 2017c) ja sen toimeenpano-ohjelma.

Pääministeri Sanna Marinin hallituskaudella valmisteltiin Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko (VN 2021a), TKI-tiekartta (OKM 2020; VN 2020), Ministeriöiden tulevaisuuskatsaus (VN 2022), Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko (VN 2023a) ja käynnistettiin Korkeakoulujen

Digivisio 2030 -hanke (OKM 2021a; Digivisio 2022; 2023a). Nämä strategiat, selonteot ja toimenpideohjelmat sisälsivät samoja keskeisiä tavoitteita korkeakoulutukselle kuin Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030 (OKM 2017a).

### 3.1.1 Korkeatasoisen opetuksen antaminen on korkeakoulujen lakisääteinen tehtävä

Korkeakoulupedagogiikassa on painotuseroja korkeakoulusektoreiden välillä, sillä yliopistolaki (VN 558/2009, 2 §) ja ammattikorkeakoululaki (VN 932/2014, 4 §) määrittelevät yliopistoille ja ammattikorkeakouluille osittain erilaiset tehtävät. Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviä hoitaessaan yliopistojen tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. (VN 558/2009, 2§.)

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin sekä tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee tarjota mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen. (VN 932/2014, 4 §.)

Opetuksen kannalta yliopistolain ja ammattikorkeakoululain suurin ero on suhtautuminen ammatillisuuteen ja opiskelijan ammatillisen kasvun tukemiseen. Yliopistoissa opetuksen tulee olla tutkimukseen perustuvaa, mutta ammattikorkeakouluissa korostetaan tutkimuksen ja sivistyksellisten lähtökohtien lisäksi myös ammatillista kasvua ja alueellista kehittämistä. (Toom & Pyhältö 2020, 12.)

Korkeakoulut ovat sitoutuneet tutkimusperustaiseen opetukseen ja opetuksen kehittämiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetuksen sisällöt ja opetusmenetelmät perustuvat tutkimukseen, opetuksessa hyödynnetään tutkivia työmenetelmiä ja opetuksen kehittämisessä hyödynnetään tutkimustietoa. Edellä mainittujen lisäksi yliopistojen tutkimusperustaisessa opetuksessa korostuu, että tutkimuksen tekeminen ja tutkimusmenetelmien opiskelu ovat olennainen osa koulutusta. Lisäksi yliopistoissa tutkitaan koulutuksen kehittämistoimenpiteiden vaikuttavuutta. (Toom & Pyhältö 2020, 12.)

### 3.1.2 Opettajien kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen henkilökunnan kelpoisuusvaatimuksissa on eroja, jotka vaikuttavat myös korkeakoulupedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen käytännössä. Yliopistojen opetustehtävissä ei vaadita opettajan pedagogista kelpoisuutta. Suurimmassa osassa ammat-

tikorkeakouluja pedagoginen kelpoisuus edellytetään ammattikorkeakoulun johtosäännössä. (Jyrhämä 2021, 31.) Yliopiston henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrätään johtosäännössä, joka määrittää yliopiston toimintaa ja hallinnon järjestämistä (VN 558/2009, 31 §). Useimpiin yliopiston vakinaisiin opetustehtäviin vaaditaan tohtorin tutkinto. Yliopisto-opettajalta edellytetään soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa. Yliopistonlehtorilta ja sitä korkeampiin toimiin hakevilta edellytetään soveltuvaa tohtorintutkintoa. (OAJ 2020; VN 309/1993.)

Valtioneuvoston asetuksessa (VN 1129/2014, 17 §) säädetään ammattikorkeakoulujen opettajien kelpoisuusvaatimuksista. Yliopettajalta vaaditaan soveltuvana jatkotutkintona suoritettu lisen-siaatin- tai tohtorintutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Yliopettajan tehtävään voidaan ottaa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö. Lehtorin tehtävään voidaan valita henkilö, joka on perehtynyt hyvin tehtäväalaaan. Jos keskeiseen opetustehtävään kuuluu ammattiopintojen järjestäminen, opettajalta vaaditaan kolmen vuoden käytännön ko-kemus tutkintoa vastaavissa tehtävissä. Ammatillisen opettajankoulutuksen opettajia koskevat samat kelpoisuusvaatimukset, joiden lisäksi edellytetään ammattikorkeakoulun tai ammatillisen koulutuksen opettajan kelpoisuus ja vähintään kolmen vuoden opettajakokemus ammattikor-keakoulussa tai ammatillisessa oppilaitoksessa (VN 1129/2014, 18 §).

Jyrhämä (2021) on laatinut selvityksen opettajakelpoisuuden tuottamista pedagogista opinnoista Suomessa. Korkeakoulujen opetustehtävissä toimiva henkilöstö on koulutusjärjestelmässä ainut opettajaryhmä, jolta ei lainsäädännössä edellytetä opettajan kelpoisuutta. (Jyrhämä 2021.)

### 3.1.3 Korkeakoulupedagogista kehittämistä ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriö

Korkeakoulujen ohjauksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutusvastuusäätelyn ohella opetus- ja kulttuuriministeriön tärkeimmät ohjaukeinot ovat korkeakoulujen kanssa nelivuot-tiskausiksi solmittavat sopimukset, korkeakoulujen rahoitusmallit, informaatio-ohjaus, hanke-rahoitus ja strategiapohjainen rahoitus. Lisäksi korkeakoulujen toimintaa ohjaavat omistajaohjaus ja korkeakoulutuksen duaalimalli. Korkeakoulujen ja opetus- ja kulttuuriministeriön välisissä sopimuksissa sovitaan muun muassa korkeakoulun tehtävistä, vahvuusaloista, profiilista ja tut-kintotavoitteista. Yksi osa-alue näissä voi olla korkeakoulupedagogiikan kehittäminen, johon voidaan suunnata strategista rahoitusta. (Kallio ym. 2021; OKM 2023a; Pyykkö ym. 2020, 23.)

Koulutuksen sisällöllinen, menetelmällinen ja pedagoginen kehittäminen kuuluvat korkeakoulujen itsehallinnon piiriin. Koulutuksen kehittämisen kannalta koulutusaloja koskevilla määrällisillä tutkintotavoitteilla on suuri merkitys. Ammattikorkeakoulujen rahoitusmallissa suoritettujen ammattikorkeakoulututkintojen osuus on 56 prosenttia saadusta rahoituksesta ja yliopistojen rahoitusmallissa suoritettujen alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen osuus on 30 prosenttia. Korkeakoulut saavat rahoitusta opetus- ja kulttuuriministeriön ja korkeakoulun välisissä neuvotteluissa sovittuun tutkintotavoitteeseen saakka. (OKM 2018.)

Korkeakoulujen rahoitusmallit vuosille 2021–2024 korostavat korkeakoulutuksen johtamisen merkitystä, sillä strategiaperusteisen rahoituksen osuus on yliopistoissa 15 prosenttia opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämästä kokonaisrahoituksesta. Ammattikorkeakouluilla strategia-



perusteisen rahoituksen osuus on viisi prosenttia opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämästä kokonaisrahoituksesta. (OKM 2018; OKM 2019a.)

Korkeakoulupedagogiikan kehittäminen liittyi pääministeri Juha Sipilän hallitusohjelman (2015–2019) viiteen painopistealueeseen, joiden tavoitteet konkretisoituivat 26 kärkihankkeeksi (Valtioneuvoston kanslia 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoitti opettajankoulutuksen keittämishankkeita (kärkihanke 1) ja korkeakoulutuksen kehittämishankkeita (kärkihanke 3). Kärkihankekokonaisuuden 3 ”Nopeampi siirtyminen työelämään” kuuden kärkihankkeen tavoitteet ja toimenpiteet liittyivät myös korkeakoulupedagogiikkaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulla olevan kärkihanke 3:n tavoitteina olivat pidemmät työurat, joustavat opintopolut ja nuorten siirtyminen nopeammin jatko-opintoihin. Joustavien opintopolkujen tarkoituksena oli helpottaa opintojen suorittamista loppuun sekä työnteon ja opiskelun yhteensovittamista. Korkeakoulupedagogiikkaan liittyvinä toimenpiteinä olivat korkeakouluopintojen sujuvoittaminen mahdollistamalla ympärivuotinen opiskelu ja parantamalla aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista. Lisäksi tavoitteiden saavuttamista haluttiin edistää korkeakoulujen digitaalisten oppimisympäristöjen, verkko-opetustarjonnan ja digitaalisen koulutusyhteistyön kehittämällä. (Valtioneuvoston kanslia 2016, 9, 31.)

#### 3.1.4 Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio linjasi myöhempiä tavoitteita ja toimenpiteitä

Lokakuussa 2017 julkaistiin korkeakoulupedagogiikan kannalta merkittävät linjaukset Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa 2030 (OKM 2017a). Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle -taustamuistion (OKM 2017b) mukaan visiossa esitetyt muutokset ja kehittämissuunnat luovat edellytyksiä nostaa korkeakoulujen vaikuttavuutta Suomen ja koko ihmiskunnan hyväksi. Visiossa on tavoitteita, joista osa on merkittäviä myös korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi. (OKM 2017a; 2017b.)

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision 2030 (OKM 2017a) tavoitteena oli vahvistaa korkeakoulujen kansallista ja kansainvälistä verkostoitumista opetuksen kehittämiseksi. Hyvällä korkeakouluopetuksella ja pedagogiikalla on merkitystä tutkintojen valmiiksi saattamisessa, opintojen keskeyttämisen ehkäisemisessä ja opintojen läpäisyn vauhdittamisessa. Korkeakoulujen muutosjohtamista ja henkilöstön osaamista ja hyvinvointia haluttiin myös tukea. Lisäksi tavoitteena oli vahvistaa tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan avoimuutta ja yhteistyötä. Tavoitteena oli, että neljä prosenttia bruttokansantuotteesta suunnataan tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaan (TKI) vuoteen 2030 mennessä. (OKM 2019b; OKM 2020.)

Vision toimeenpanoa tukeva tiekartta valmisteltiin yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön, korkeakoulujen ja sidosryhmien kesken (OKM 2019b). Myös ehdotus korkeakoulujen rahoitusmalliksi (OKM 2018; OKM 2019a) laadittiin osana tiekarttatyöskentelyä. Kansallisessa tiekartassa (OKM 2019b) esitettiin kolme strategista kehittämiskohdetta: osaaminen, uusi kumppanuusmalli ja innovatiivinen julkinen sektori.

Tiekartassa kuvailtiin toimenpiteitä, joiden tavoitteena oli nostaa suomalaisten osaamis- ja koulutustasoa ja tehdä Suomesta nykyistä puoleensavetävämpi kansainvälisille tutkijoille, asiantuntijoille ja TKI-ammattilaisille (OKM 2019b). Kokonaisuuteen sisältyvä jatkuvan oppimisen uudistus painotti työikäisten osaamisen kehittämistä. Sen tavoitteena oli tukea mielekkäitä työuria ja hyvää työllisyyskehitystä. Yhtenä osana jatkuvassa oppimisessa ovat pienet osaamiskokonaisuudet, joiden painoarvo on nousemassa eurooppalaisessa keskustelussa. (OKM 2019b; OKM 2023b.)

Visiota toimeenpaneavassa Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen tiekartassa (OKM 2019b) linjataan vision viiden kehittämisohjelmien tavoitteita ja toimintaa korkeakoulupedagogiikan näkökulmista seuraavasti:

- **Osaavimman työvoiman kotimaaksi:** Korkeakouluopintoihin siirtymisen väyliä monipuolistetaan ja nopeutetaan, ensimmäistä tutkintoa suorittavien aloittajien määrää lisätään, suoritettavien tutkintojen määrää kasvatetaan vuosina 2020–2030 ja opintojen läpäisyä tehostetaan. Opiskelijavalintauudistukset saatetaan loppuun. Tutkintotavoitteita nostetaan aloilla, joilla on sekä koulutus- että työelämäkysyntää. Korkeakoulut kehittävät toimintamalleja uudelleen koulutus- ja jatkokoulutustarpeisiin. Jatkovaa oppimista tuetaan korkeakoulujen ja työpaikkojen välisellä yhteistyöllä. Ulkomaalaisten opiskelijoiden ja tutkijoiden Suomeen ja suomalaisille työmarkkinoille integroitumista lisätään kehittämällä harjoittelumahdollisuuksia ja tukipalveluita.
- **Uudistuva korkeakoulutus ja digitaalinen palveluympäristö:** Toteutetaan tutkinto-opiskelua ja jatkuvaa oppimista palveleva korkeakoulujen omista ja yhteisistä ratkaisuksista koostuva digitaalisten palveluiden kokonaisuus. Tämä mahdollistaa opetustarjonnan ja oppimateriaalin hyödyntämisen laajasti eri tilanteissa. Digitaalisesti suoritettavien opintojen ja tutkintojen määrää lisätään. Korkeakoulujen resurssien käyttöä tehostetaan ja opiskelijat hyödyntävät eri korkeakoulujen kurssitarjontaa. Korkeakoulut laativat alakohtaisia ja alojen yhteisiä moduulikokonaisuuksia. Osaamisperustaiset modulaariset opetussuunnitelmat joustavoittavat opintojen suorittamista ja helpottavat työllistymistä edistävän osaamisen arviointia ja tunnustamista.
- **Korkeakouluyhteisön osaamisella maailman parasta oppimista ja oppimisympäristöjä:** Käynnistetään opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama korkeakoulupedagogiikan ja ohjausosaamisen kehittämisohjelma (2020–2024; Toom & Pyhältö 2020), jolla tuetaan korkeakoulujen kansallista ja kansainvälistä verkostoitumista opetuksen kehittämiseksi. Toteuttamisessa hyödynnetään vuosina 2017–2018 rahoitettujen korkeakoulutuksen ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tuottamia käytäntöjä ja toimintamalleja. Päämääränä on, että opettava henkilöstö on suorittanut korkeakoulupedagogiikan, pedagogisen johtamisen, opintojen ohjauksen ja hyvinvointiosaamisen opintoja. Toteutetaan muita hyvinvointia ja osallisuutta edistäviä toimenpiteitä, kuten palautejärjestelmän kehittäminen, korkeakoulujen kielistrategiat ja ulkomaalaisten opiskelijoiden ohjauspalvelut.
- **Korkeakoulut Suomen parhaiksi työpaikoiksi:** Toteutetaan kansainvälisessä yhteistyössä korkeakoulujohtamisen kehittämisohjelma vuosina 2020–2025, joka vahvistaa korkeakoulujen muutosjohtamista sekä henkilöstön osaamista ja hyvinvointia.
- **Yhteistyö ja avoimuus tutkimuksen ja innovaatiotoiminnan voimavaraksi:** Julkinen sektori tavoittelee tutkimus- ja kehittämistoiminnan neljän prosentin bruttokansantuoteosuustavoitetta vuoteen 2030 mennessä. Tuetaan kansainvälisesti houkuttelevien osaamiskeskittymien ja innovaatiototeutusten rakentumista. Lisätään korkeakoulujen, tutkimuslaitosten sekä työ- ja elinkeinoelämän yhteistyötä eri hallinnonalojen toimenpiteillä.

Vahvistetaan TKI-politiikan yhtenäisyyttä, josta erityisesti opetus- ja kulttuuriministeriön, työ- ja elinkeinoministeriön, valtionvarainministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön välistä yhteistyötä. Korkeakoulujen osaamista hyödynnetään yrityksiä tukevien toimenpiteiden ja TKI-toiminnan nopeuttamiseksi. Tutkimus- ja innovaatiotoiminnan avoimuutta parannetaan yhteisillä toimintatavoilla ja lainsäädännöllä. (OKM 2019b, 14, 16–17, 20–27.)

Visio 2030:n tavoitteet johtivat yliopisto- ja ammattikorkeakoululakien muuttamiseen niin, että jatkuva oppiminen kirjattiin lakeihin. Lisäksi uudistettiin korkeakoulujen rahoitusmalleja. Korkeakoulutuksen visiotyön päätavoitteet olivat pääosin mukana myös pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmassa. (Kosunen 2021, 38.)

Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen tiekartassa (OKM 2019b) linjattiin viiden kehittämisohjelman tavoitteita ja toimintaa. Vaikutukset ovat monenlaisia, kun kehittämisohjelmien tavoitteita ja toimenpiteitä tarkastellaan korkeakoulupedagogiikan kannalta. Kasvava opiskelijamäärä ja kansainvälisyys on otettava huomioon opetussuunnitelmissa ja -menetelmissä sekä ohjauksessa. Kansainvälistymistä on tarkasteltava myös aikaisemman osaamisen huomioimisena. Digitalisaatioon yhdistyvät uudenlaiset pedagogiset käytännöt ja opetusympäristöt sekä digitaalisten laitteiden, ohjelmistojen ja välineiden käyttäminen. Modulaarisuus asettaa oppimisen tavoitteet opintotarjonnan, opetuksen ja ohjauksen keskiöön. Opettajilta vaaditaan pedagogista osaamista erilaisten opiskelijaryhmien yksilölliseen ja yhteiseen opetukseen ja ohjaukseen. Jatkuvan oppimisen tarjonta edellyttää, että henkilöstö opettaa ja ohjaa kasvavia opiskelijaryhmiä ja osaa hyödyntää vertaisryhmiä oppimisen resurssina. Hyvinvointi liittyy korkeakoulupedagogiikkaan niin, että opetuksen, ohjauksen ja arvioinnin on oltava linjakkaasti suunniteltua, toteutettua ja johdettua. Tietojohdaminen tarkoittaa opetuksen systeemistä tutkimusperustaista kehittämistä. Henkilöstön on sitouduttava korkeakoulupedagogisen osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Henkilöstön mahdollisuuksiin osallistua yhteisölliseen opetuksen kehittämiseen täytyy kiinnittää huomiota, kuten opetussuunnitelmatyöhön, opetusmenetelmiin, ohjauksen käytäntöihin ja palautetiedon hyödyntämiseen. (Toom & Pyhältö 2020, 18–23.)

### 3.1.5 Koulutuspoliittinen selonteko ja Kestävän kasvun ohjelma jatkavat Visio 2030:n linjauksia

Valtioneuvoston Koulutuspoliittinen selonteko (VN 2021a) sisältää useita korkeakoulupedagogiikkaa koskevia toimenpide-ehdotuksia. Näitä ovat korkeakoulujen aloituspaikkojen lisääminen, opiskelijavalintojen kehittäminen, oppimisen laadun ja geneeristen taitojen kehittäminen ja kansainvälisten opiskelijoiden ja tutkijoiden määrän lisääminen. Lisäksi selonteko linjasi korkeakoulujen toimintamallien ja -rakenteiden uudistamisesta, mikä tarkoitti muun muassa digitaalisen koulutustarjonnan, koulutusvastuiden, tutkintorakenteiden ja koulutuspolkujen kehittämistä. (VN 2021a, 32–38.)

Koulutuspoliittisen selonteon kanssa samoja teemoja käsittelee Korkeakoulujen kestävän kasvun ohjelma (OKM 2021b). Korkeakoulujen kestävän kasvun ohjelman (OKM 2021b) mukaan 50 prosentin tavoitteen saavuttaminen vuoteen 2030 mennessä edellyttäisi korkeakoulutuksen aloituspaikkojen lisäämistä vuositasolla noin 22 000 aloituspaikalla jo vuodesta 2023 lähtien.

Korkeakoulupedagogiikan kannalta keskeiset ehdotukset olivat:

- **Koulutusperäisen maahanmuuton lisääminen:** Korkeakoulut lisäävät vieraskielisiä koulutusohjelmia kansainvälisesti vetovoimaisille aloille ja laajentavat koulutustarjontaa aloilla, joilla erityisesti tarvitaan osaajia. Suomalaisen korkeakoulutuksen houkuttelevuutta lisätään markkinoimalla sitä kansainvälisesti. Maahanmuuttajataustaisten opinnot tähtäävät Suomeen integroitumiseen. Korkeakoulut kehittävät kieliopintoja ja työelämäkontakteja.
- **Korkeakoulutuksen aikaistaminen ja joustavoittaminen:** Tavoitteena on nykyistä aikaisempi korkeakoulututkintoon kouluttautuminen, koulutuspolkujen lyhentyminen ja nykyistä joustavimmat koulutusmuodot, jotka mahdollistavat työelämän ja opintojen yhdistämisen. Korkeakoulut tehostavat ohjausta ja uraohjausta.
- **Työvoiman koulutus- ja osaamistason nostaminen:** Korkeakoulut kehittävät jatkuvan oppimisen tarjontaa, lisäävät verkkotarjontaa ja TKI-toimintaa sekä nostavat LUMA-osaamista. Korkeakoulujen välisen yhteistyön mahdollisuuksia hyödynnetään nykyistä kattavammin. (OKM 2021b, 6, 9–12, 14–18.)

Tulevaisuusselonteossa 2023 linjattiin (VN 2023a, 1) Korkeakoulutuksen vision 2030, TKI-tiekartan ja Koulutuspoliittisen selonteon mukaisesti, että koulutusta, tutkimusta ja kulttuuria on vahvistettava ja uudistettava sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä kasvun turvaamiseksi. Lisäksi koulutustaso käännetään nousuun, panostetaan perustaitoihin ja vahvistetaan koulutusjatkumoa. Tavoitteena on, että puolet nuorista on korkeasti koulutettuja 2030-luvun alussa. Aikuisten tutkintokoulutusta suunnataan koulutustason nostoon. TKI-rahoituksen osuudesta linjattiin samoin kuin TKI-tiekartassa. (VN 2020; 2023a; 2023b.)

Uusimman vuoden 2023 TKI-tiekartan (VN 2023b) mukaan korkeakoulujen tulee laajentaa sisääntottoa, varhentaa opintojen aloitusta ja parantaa korkeakoulutuksen läpäisyä. Koulutuksen tulee olla monialaisesti elinkeinoelämän ja yhteiskunnan tarpeisiin suunnattua. Yliopistot kehittävät tutkijakoulutusta siten, että valmistuneiden osaaminen on nykyistä paremmin hyödynnettävissä. Opetus- ja kulttuuriministeriö tukee tiedekasvatuksen ja -osaamisen toimijoita tiedekeskuksissa ja opettajankoulutuksessa. (VN 2020, 4–6.) Valtioneuvosto asetti vuonna 2022 parlamentaarisen TKI-työryhmän jatkamaan vuonna 2021 toimineen parlamentaarisen TKI-työryhmän työtä. Työryhmän linjaukset liittyvät T&K-rahoituksen ohella TKI-järjestelmän johtamisen vahvistamiseen, osaamisen ja T&K-työvoiman saatavuuden lisäämiseen, yhteistyön vahvistamiseen, kansallisiin strategisiin valintoihin, T&K-rahoituksen vaikuttavuuden arviointiin sekä tutkimus- ja innovaatiomyönteisen toimintaympäristön kehittämiseen. (VN 2023b.)

### 3.1.6 Digivisio 2030:n keskiössä on digitaalisen pedagogiikan kehittäminen

Jatkuvan oppimisen digitalisaatio -ohjelman (OKM 2023c) tavoitteena on rakentaa koulutusjärjestelmän kattava jatkuvan oppimisen digitaalinen palvelukokonaisuus. Lisäksi kokonaisuuteen sisältyy korkeakoulutuksen digitalisaation ja joustavan oppimisen vahvistamisohjelma Digivisio 2030. Valtakunnallisen palvelukokonaisuuden tavoitteena on tukea ihmisten entistä sujuvampaa ja joustavampaa liikkumista koulutuksen ja työelämän välillä kaikissa korkeakouluissa. (OKM 2023c.)

Korkeakoulujen yhteisen Digivisio 2030 -hankkeen päämääränä on uudistaa korkeakoulutusta digitalisaation avulla. Lisäksi tavoitteena on digipedagogiikan jatkuva kehittäminen, jotta jokainen voi joustavasti oppia ja vahvistaa osaamistaan. (Digivisio 2023b.) Digitaalinen sivistys sekä digitalisaation tarkoituksenmukainen hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa ja oppimisessa edellyttävät korkeakouluilta ja opetus- ja muulta henkilöstöltä digipedagogista osaamista. Tavoitteena on, että vuoden 2024 loppuun mennessä 80 prosenttia digitalisaatio-ohjelman palveluista olisi toteutettu. (OKM 2021a.)

Digivisio 2030 -hankkeessa suomalaiset korkeakoulut rakentavat yhdessä oppimisen tulevaisuutta. Päämääränä on, että tulevaisuudessa jokaisella on taustastaan tai koulutuksestaan riippumatta mahdollisuus oppia juuri omaan tarpeeseen ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Tutkinto-opiskelijat, jatkuvan oppimisen opiskelijat ja ilman opiskelupaikkaa olevat voivat hyödyntää eri korkeakoulujen opetustarjontaa. Hankkeen tavoitteena on kehittää korkeakoulujen välistä yhteistyötä sekä vuorovaikutusta yritysten ja yhteiskunnan kanssa sekä houkuttaa kansainvälisiä opiskelijoita Suomeen. Lisäksi keskiössä on digitaalisen pedagogiikan kehittäminen ja oppijoiden hyvinvoinnin tukeminen, mikä vaatii uudenlaista osaamista niin opettajilta, ohjaajilta kuin koulutuksen suunnittelijoiltakin. (OKM 2021a; Digivisio 2022.)

Pedagogiikalla on keskeinen rooli Digivisio 2030 -hankkeen tavoitteiden edistämässä. Digivisio 2030 -hankkeen tavoitteena on helpottaa jatkuvaa oppimista ja luoda edellytykset maailman parhaalle digipedagogiikalle. Yhteisen Digivision luomiseen osallistui asiantuntijoita ja korkeakoulujen johtoa sekä verkostoja useissa Digivisio 2030 -hankkeen järjestämissä työpajoissa vuoden 2022 aikana. Työskentelyssä haettiin suuntaviivoja jatkuvan ja joustavan oppimisen tarjonnan ja yhteisen tarjonnan kehittämiseksi, rakennettiin korkeakoulujen yhteisiä tavoitteita ja taustaa Digivisio 2030 -hankkeen digipedagogiikan kehittämiseksi sekä luotiin yhteistä ymmärrystä siitä, minkälainen digipedagogiikka tukee oppijaa hankkeen tavoitteiden saavuttamisessa. Olennaisena asiana nähtiin, että korkeakouluilla säilyy autonomia pedagogisessa kehittämisessä. (Digivisio 2023a; 2023b.)

### [3.1.7 Korkeakoulujen tasa-arvo- ja saavutettavuussuunnitelmat sekä hyvinvointiselvitykset keskeisiä korkeakoulupedagogiikan kannalta](#)

Valtioneuvoston koulutuspoliittisen selonteon (VN 2021a) yksi keskeinen tavoite oli korkeakoulutuksen saavutettavuuden ja tasa-arvon parantaminen. Korkeakoulujen tehtävänä on tukea erilaisista taustoista tulevien ja aliedustettujen ryhmien korkeakoulutukseen pääsyä ja korkeakouluopintojen suorittamista. Korkeakoulujen tehtävä on myös edistää opiskelijahyvinvointia ja opintojen ohjausta. (VN 2021a.)

Tasa-arvoinen kohtelu, yhdenvertaisuus ja saavutettavuus ovat keskeisiä korkeakoulupedagogiikan kannalta. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (Tanhua 2020) arvioitiin korkeakoulujen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmia. Selvityksessä havaittiin, että suunnitelmien taso oli vaihteleva eikä suurin osa niistä täyttänyt kaikilta osin tasa-arvolain (VN 609/1986) vaatimuksia. Yhdenvertaisuuslain (VN 1325/2014) vaatimukset näkyivät suunnitelmissa kattavammin kuin tasa-arvolain vaatimukset, mutta molempiin toivottiin enemmän konkreettisia toimenpiteitä yleisten periaatteiden lisäksi. (Tanhua 2020, 11–12, 22–23, 26.)

Tanhuan (2020) mukaan korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmissa on myös korkeakoulupedagogiikan kannalta keskeisiä teemoja. Tasa-arvolain mukaan korkeakoulujen tasa-arvosuunnitelmissa tulee tarkastella myös opiskelijoiden tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Opiskelijoiden tasa-arvossa ja yhdenvertaisuudessa pitää huomioida oppilas- ja opiskelijajavalinnat, opetuksen järjestäminen, oppimiserot ja opintosuoritusten arviointi sekä seksuaalinen ja sukupuoleen perustuva häirintä. Opetusta tulee kehittää niin, että tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tulevat osaksi opetussisältöjä. Lisäksi painotettiin opetushenkilöstön pedagogista koulutusta, mikä liittyy myös rakentavan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Tasa-arvosuunnitelmissa huomioitiin tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja niiden johtaminen sekä opettajien ryhmissä tarjoamat ohjauksen- ja tukipalvelut esteettömään opintojen etenemiseen. Opetuksen pedagogisen laadun ja monipuolisten opetus- ja arviointimuotojen todettiin tukevan erilaisia oppijoita. (Tanhua 2020, 44, 46–47.)

Kosunen (2021) Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua -korkeakoulujen saavutettavuussuunnitelmassa on yhteensä 38 kehittämiskohdetta, joista osa liittyy suoraan korkeakoulupedagogiikkaan. Korkeakoulujen toimivien henkilöiden saavutettavuusosaamista kehitetään suunnitelmallisesti ja henkilöstöä tulee kouluttaa, ohjata ja tukea järjestelmällisesti saavutettavuuden edistämiseksi. Henkilöstön osaamista tulee kehittää, jotta korkeakouluissa voidaan toteuttaa erilaisia yksilöllisiä järjestelyitä. (Kosunen 2021, 197, 199, 201.)

Opiskelun tasa-arvoisuutta ja saavutettavuutta on selvitetty erilaisilla hyvinvointiselvityksillä ja opiskelua koskevilla tutkimuksilla. Muutaman vuoden välein toteutettava Eurostudent-opiskelijatutkimus (Saari ym. 2020) kartoitti korkeakouluopiskelijoiden elinoloja, opiskelua, liikkuvuutta, sosiaalista taustaa ja toimeentuloa. Tutkimuksen perusteella suurin tilastollinen yhteys opintojen viivästymiselle (arvioitu kesto) oli terveydellisillä syillä. Terveydellisiä syitä seurasivat toimeentulovaikeudet, työssäkäynti ja muu henkilökohtainen syy sekä puutteellinen motivaatio. Opiskelijoiden kokemilla ongelmilla opintohallinnossa tai opetusjärjestelyissä ei ollut yhteyttä arvioituun opintojen kokonaiskestoan. (Saari ym. 2020.)

Korkeamäen ja Vuorennon (2021) mukaan opiskelun tuen saatavuus vaihteli eri korkeakouluissa, ja avun saaminen vaatii paljon opiskelijan omaa aktiivisuutta. Lisäksi tiedon saaminen opiskeluun liittyvistä erityisjärjestelyistä on haastavaa ja tuen saaminen voi olla sattumanvaraista. Lisäksi tuen saatavuus vaihteli koulutusalojen välillä. Tarve edelleen kehittää korkeakouluopiskelijoiden tukipalveluita ja korkeakoulutuksen saavutettavuutta onkin nostettu esiin useammassa tutkimuksessa. (Korkeamäki & Vuorento 2021; ks. myös Otus Opiskelijabarometri 2023.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti selvityshankkeen korkeakoulujen opetus- ja tutkimushenkilöstön tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden edistämiseksi. Selvitys valmistui KOTAMO-hankkeen nimellä vuonna 2022. (Jousilahti ym. 2022; Kosunen 2021, 16, 96.) KOTAMO-hanke selvitti opetus- ja tutkimushenkilökunnan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja monimuotoisuuden tilaa suomalaisissa korkeakouluissa. Selvityksestä ilmeni, että keskeiset haasteet liittyvät tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien vajavaiseen toimeenpanoon, naisten ja etnisten vähemmistöjen suhteellisesti alhaiseen määrään ylimmillä uraportilla yliopistoissa, läpinäkymättömiin rekrytointiprosesseihin, etnisten vähemmistöjen valtaväestöä heikompaan urakehitykseen, vähemmistöjen kokemaan syrjintään sekä epäinklusiiviseen työkuulttuuriin. Raportin mukaan tasa-arvon ja monimuotoisuuden edistäminen edellyttää useita toimia, tukea

korkeakouluille sekä lisää tutkimusta. Raportissa esitetään myös useita toimenpidesuosituksia. (Jousilahti ym. 2022.)

## 3.2 Korkeakoulupedagogiikan käsitteitä ja kehittyminen Suomessa

### 3.2.1 Korkeakoulupedagogiikka, yliopistopedagogiikka ja ammattikorkeakoulupedagogiikka

Korkeakoulupedagogiikka on yliopistopedagogiikan ja ammattikorkeakoulupedagogiikan yhdistävä yläkäsite, joka tarkoittaa korkeakouluopetuksen ja oppimisen tutkimista eri näkökulmista. Käytännöllisestä näkökulmasta ja normatiivisesti tarkasteltuna korkeakoulupedagogiikka tarkoittaa pedagogisia periaatteita, toimintatapoja, käytäntöjä ja suosituksia korkeakouluopetukseen sekä oppimiseen.

Yliopistoissa on sekä tutkimukseen että opetukseen ja oppimiseen vakiintunut yliopistopedagogiikka-käsite, jossa korostuu opetus ja oppiminen tutkimusympäristöissä, aikuisten oppijoiden opetuksen kysymykset sekä akateemisten asiantuntijoiden kouluttaminen. Yliopistopedagogiikka sisältää sekä perusopiskelijoiden että väitöskirjatutkijoiden oppimisen tukitoimien suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja tutkimisen prosessit.

Ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen syntyi ammattikorkeakoulupedagogiikka-käsite. Ammattikorkeakoulussa kiinnostus korkeakoulupedagogiikkaan on lähtenyt tarpeesta määrittää ammattikorkeakouluopetuksen erityisluonnetta ja eroa yliopisto-opetukseen sekä opistoasteen opetukseen (Rauhala ym. 2022). Ammattikorkeakoulujen kolme tehtävää eli opetus, TKI-toiminta ja aluekehitystyö yhdistyvät ammattikorkeakoulun pedagogisessa toiminnassa. Ammattikorkeakoulujen opetuksessa ja ohjauksessa korostetaan työelämäläheisyyttä. Pedagogiikkaa on leimannut ammattikorkeakoulujen olemassaolon ajan tasapainoilu sisällöllisen osaamisen, pedagogisen osaamisen, hyvän opettajan ominaisuuksien ja ammattikorkeakouluun kohdistuvien yhteiskunnallisten haasteiden välillä. (Mäki 2019; Rauhala ym. 2022.)

Yliopistopedagogiikan, ammattikorkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupedagogiikan käsitteiden normatiivista käyttöä leimaavat koulutuspoliittiset keskustelut, korkeakoulujen tehtävien määrittelyt sekä tavoite löytää yhteisiä kiinnostuksen kohteita korkea-asteen pedagogisen toiminnan kehittämiseen. Tässä arvioinnissa käytetään korkeakoulupedagogiikka-käsitettä.

### 3.2.2 Korkeakoulupedagogiikan kehitys Suomessa

Korkeakoulupedagogiikkaa on kehitetty Suomessa ainakin 1970-luvun alusta lähtien. Suomalaisen korkeakouluopetuksen kehittämisen alun tärkeä vaihe ajoittuu 1970-luvun FYTT-tutkinnon uudistukseen. Samaan aikaan toteutettiin laaja filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen uudistamistoimikunnan (FYTT) tutkintorakenteen muutos. Opetusministeriö asetti toimikunnan laatimaan ehdotuksen korkeakouluopettajien pedagogisen perus- ja täydennyskoulutuksen järjestämisestä. (Komiteanmietintö 1979.)

FYTT-toimikunta ymmärsi tehtävänsä laajasti ja sisällytti tehtävään opetustyön arvostukseen, opettajien urakehitykseen ja korkeakoulupedagogiseen tutkimukseen liittyviä suosituksia. Toimikunnan työtä voi pitää ensimmäisenä koko korkeakoulukentän kattavana korkeakouluopetuksen kehittämisen tilan arviointina Suomessa. Toimikunta kiteytti, että Suomessa järjestetty korkeakoulupedagoginen koulutus oli ollut melko vähäistä ja sattumanvaraista eri yliopistoissa. (Karjalainen 2014, 192; Komiteanmietintö 1979, 86–87.)

1990-luvulla korkeakouluopetuksen kehittäminen sekä korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus alkoivat lisääntyä eri korkeakouluissa. Ensimmäinen julkaistu opetuksen kehittämisen toimenpideohjelma tehtiin Helsingin yliopistossa 1990-luvun alussa. (Karjalainen 2014, 193–195.) Ensimmäiseksi pedagogisen tuen yksiköt perustettiin Helsingin ja Oulun yliopistoihin luvulla 1994–1995. Tämän jälkeen kehitys eteni nopeasti. 2000-luvun puoliväliin mennessä lähes kaikki yliopistot olivat perustaneet opetuksen kehittämisen yksikön tai vastaavan. Yliopistoissa tutkimusperustaista opettajien pedagogista koulutusta järjestivät opettajankoulutuslaitokset tai -osastot, kasvatustieteelliset tiedekunnat, yliopistopedagogiikkaan keskittyneet tutkimus- ja kehittämiskeskukset tai henkilöstökoulutusyksiköt. (Karjalainen 2014, 203.) Ammattikorkeakoulujen opetushenkilöstön pedagogisesta koulutuksesta huolehtivat pääasiassa ammatilliset opettajakorkeakoulut.

Yliopistojen ja myöhemmin ammattikorkeakoulujen välinen yhteistyö korkeakoulupedagogiikassa alkoi lisääntyä 1990-luvulla. Valtakunnallinen korkeakoulupedagogiikan kehittämiseen keskittyvä Pedaforum-verkosto perustettiin 1994 ja siihen liittyivät kaikki senaikaiset yliopistot. Osa ammattikorkeakouluista liittyi verkostoon myöhemmin. Verkostossa jaettiin hyviä käytäntöjä ja ideoitiin yhteisiä kehittämishankkeita, järjestettiin vuosittain Pedaforum-päiviä sekä perustettiin yliopisto-opetuksen kehittämisestä kiinnostuneille yhteinen sähköpostilista. Yliopistopedagoginen yhteistyö kansainvälistyi Pedaforum-verkoston liittyessä kansainväliseen kattojärjestöön (ICED). (Karjalainen 2014, 201.)

1990-luvulla korkeakoulupedagogiselle kehittämiselle olivat tyypillisiä opetusministeriön rahoittamat valtakunnalliset opetuksen kehittämisen hankkeet. Esimerkkejä hankkeissa aloitetusta kehittämistyössä olivat yliopistoissa opettajatuutoroinnin, opetuksen meritointijärjestelmien ja opetusportfolioiden käyttöönotto. Bolognan prosessin kaksivaiheisten tutkintojen uudistuksen tueksi 2000-luvun vaihteessa käynnistetyt W5W-hankkeet (valmiiksi viidessä vuodessa) tukivat yliopistojen opetussuunnitelmatyön ja opintojen mitoituksen kehittämisessä. (Karjalainen 2014, 208.)

Korkeakoulupedagoginen tutkimus laajeni Suomessa ja kansainvälisesti 1990-luvulla. Pedaforum-verkosto on julkaissut vuodesta 1994 lähtien Pedaforum – Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisua. Lehti alkoi vuonna 2008 julkaista myös tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita. Vuodesta 2012 lähtien lehden nimi on ollut Yliopistopedagogiikka. 1990-luvulla ja 2000-luvun alkupuolella muutamiin yliopistoihin perustettiin korkeakoulu- tai yliopistopedagogiikan professuureja sekä tutkimus- ja kehittämissyksiköitä ja -keskuksia tutkimustoiminnan vahvistamiseksi. (Karjalainen 2014, 201–202.)



2000-luvun alussa lähes kaikki yliopistot olivat perustaneet opetuksen kehittämisen palveluita tarjoavan yksikön (Karjalainen 2014, 203). Tukipalveluiden kehittäminen merkitsi korkeakoulupedagogisen kehittämisen vastuiden ja toimenpiteiden aikaisempaa pysyvämpää organisoitumista. Organisoituminen merkitsi myös mahdollisuutta opetuksen kehittämisen tehtävien monipuolistumiseen ja kohdennettuun resursointiin. (Karjalainen 2014, 204.)

Ammattikorkeakoulukentälle syntyi 2002 KeVer-verkosto eli Ammattikorkeakoulujen kehittäjäverkosto, joka toimi vuoteen 2009 asti. Verkosto kokosi yhteen ammattikorkeakoulututkijoita. Sen tavoitteena oli tukea ja edistää ammattikorkeakoulua koskevaa tutkimusta, tutkijoiden ja toimijoiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä käynnistää yhteisiä tutkimus- ja kehittämishankkeita. KeVer sisälsi useita teemaryhmiä, joista yksi oli ammattikorkeakoulupedagogiikka. Verkoston toimijat tapasivat noin 5–6 kertaa vuodessa ja alustajat olivat usein äskettäin väitelleitä. (Kotila 2020.) KeVer-verkostossa syntyi KeVer-lehti, jonka pohjalta vuonna 2011 perustettiin AMK-lehti/UAS Journal (Friman & Kantola 2021).

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen lainsäädäntö muuttui 2010-luvun alussa. Ammattikorkeakoulut muuttuivat hallinnollisesti osakeyhtiöiksi ja yliopistot julkisoikeudellisiksi laitoksiksi tai säätiömuotoisiksi toimijoiksi. Samaan aikaan siirryttiin tulospohjaiseen rahoitusmalliin. Tämä vahvisti pedagogista kehittämistä osana strategista työtä. Ammattikorkeakouluissa opetushenkilöstön pedagogisen kelpoisuuden vaatimus poistettiin asetuksesta vuonna 2014.

Vuonna 2017–2022 toteutetuista kärkihanke 3 -kokonaisuuden eli korkeakoulutuksen kehittämishankkeista suuri osa liittyi suoraan tai välillisesti korkeakoulupedagogiikan kehittämiseen. Korkeakoulupedagogisessa kehittämisessä korostuikin hanke pohjainen kehittäminen. Karvissa toteutettiin korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arviointi rinnakkaisena tämän arvioinnin kanssa (ks. Hentilä ym. 2023).

Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten arviointi Suomessa -hankkeessa (KAPPAS) selvitettiin geneeristen taitojen tasoa ja kehittymistä opintojen aikana (Ursin ym. 2021). Tutkittuihin geneerisiin taitoihin sisältyivät analysointi ja ongelmanratkaisu, argumentatiivinen kirjoittaminen, kielen hallinta, kriittinen lukutaito ja arviointi, tieteellinen ja määrällinen päättely sekä argumenttien analysointi. Arvioinnin mukaan lähes 60 prosentilla korkeakouluopiskelijoista geneeriset taidot olivat korkeintaan tyydyttävällä tasolla ja noin 40 prosentilla vähintään hyvällä tasolla. (Ursin ym. 2021). KAPPAS 2 -hankkeessa tutkitaan, mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden geneeristen taitojen osaamisen tasoon ja missä määrin geneeriset taidot kehittyvät korkeakouluopintojen aikana. Tulokset raportoidaan loppuvuodesta 2025. (KAPPAS 2023.)

Kansainvälisesti tarkasteltuna korkeakoulupedagogisella tutkimuksella ja kehittämisellä on Suomessa suhteellisen pitkä historia ja kehittäminen on ollut johdonmukaista. Korkeakoulututkimusta ja korkeakoulupedagogista tutkimusta tehdään Suomessa verrattain paljon. Korkeakoulupedagogista kehittämistä on tehty runsaasti kansallisissa verkostoissa korkeakoulujen yhteistyönä sekä kiinteässä yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa.

### 3.3 Arvioinnin teeman kannalta keskeisiä arviointeja ja selvityksiä

Korkeakoulupedagogiikkaa on selvitetty monissa erilaisissa arvioinneissa ja selvityksissä ennen tätä arviointia. Tässä luvussa käsitellään korkeakoulutuksen koulutusala-arviointien lisäksi muutamia keskeisiä selvityksiä ja tutkimuksia (Kärkkäinen ym. 2021; 2023; Toom & Pyhältö 2020; Tynjälä ym. 2021).

Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunta teki vuosina 1978–79 korkeakoulupedagogiikan arviointeja. Myöhemmin Korkeakoulujen arviointineuvosto jatkoi Korkeakouluneuvoston aloittamia korkeakouluopetuksen huippu- ja laatuysikköarviointeja vuosina 1999–2012. Korkeakoulujen arviointeja on toteutettu vuodesta 2005 alkaen. Myös Karvin koulutusala-arvioinnit ovat tuottaneet tietoa koulutuksista ja pedagogisen kehittämisen prosesseista eri koulutusaloilla. (Ks. Huusko & Pyykkö 2022.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamat korkeakouluopetuksen huippu- ja laatuysikköarvioinnit keskittyivät pedagogiseen laatuun ja innovatiivisuuteen. Yliopiston laatuysikköarvioinneista tehtiin seurantatutkimus vuonna 2012 (Raaheim & Karjalainen 2012). Sen mukaan laatuysikköarvioinnit edistivät opetuksen kehittämistä eri yliopistoissa. Vuosina 1999–2012 annettiin kaikkiaan 88 laatuysikköpalkintoa. Kaikki yliopistot osallistuivat arviointiin eri hakukierroksilla. 85 prosenttia silloisista yliopistoista sai niiden aikana vähintään yhden laatuysikköpalkinnon. Yli puolet palkinnon saaneista palkittiin toistuvasti, ja näille yliopistojen yksiköille pedagogisesta kehittämisestä tuli myönteinen ja itseään palkitseva kehä. Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti kaikkiaan 18 koulutuksen arviointikierrosta, joiden tavoitteena oli korostaa koulutuksen merkitystä tutkimuksen rinnalla ja aktivoida koulutuksen jatkuvaa kehittämistä. Tämä oli ainoa arviointimuoto, jolla oli yhteys rahoitukseen, sillä valituille yksiköille kohdennettiin määrältään merkittävää tuloksellisuusrahaa. (Moitus 1998; 2000; Parpala & Seppälä 2003; Raaheim & Karjalainen 2012.)

Ammattikorkeakoulujen laatuysikköarvioinneista vastaava selvitystä ei ole tehty, vaikka myös ammattikorkeakoulujen ja aikuiskoulutuksen laatuysikköpalkintoja jaettiin vuosina 1998–2012. Molemmilla korkeakoulusektoreilla laatuysikköarvioinnit lisäsivät kiinnostusta opetuksen kehittämiseen ja edistivät kehittämistä konkreettisesti. Sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen laatuysikköarviointien arviointiraportit sisälsivät yksityiskohtaista tietoa pedagogisen kehittämisen innovaatioista ja menettelyistä. (Hämäläinen & Moitus 1999.)

#### Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa

Toom ja Pyhältö (2020) analysoivat korkeakoulupedagogiikan kannalta keskeistä kansainvälistä ja kansallista tutkimusta. He jakavat korkeakoulupedagogisen osaamisen ja sen kehittämisen neljään osa-alueeseen: oppimis- ja opetusosaamiseen, hyvinvointiosaamiseen, kehittämisosaamiseen ja johtamisosaamiseen. Korkeakoulupedagogista kehittämistä tehdään korkeakouluissa hankkeissa, kehittämis- ja projektiryhmissä, pedagogisista koulutuksista sekä opetuspalkintojen ja opetuksessa

ansioitumisen tunnustamisen avulla. Toom ja Pyhälto toteavat, että kehittämistoimenpiteiden vaikuttavuuden lisäämiseksi toimenpiteiden tulisi olla sidoksissa toisiinsa systeemisesti, jotta ne eivät jäisi yksittäisiksi toiminnoiksi. (Toom & Pyhälto 2020, 9, 26, 37–38.)

Toom ja Pyhälto käsittävät **oppimis- ja opetusosaamiseen** kuuluvan opetussuunnitelmien ja opetuksen yhtenäisyyden, oppimislähtöisen opetuksen, osallistavat ja yhteisölliset opetuskäytännöt, sopivan haasteelliset ja autenttiset tehtävät, pitkäkestoiset työprosessit, opintojen monitieteisen ja -alaisen yhteistyön, digitaalisten teknologioiden asianmukaisen käyttämisen sekä monipuoliset palaute- ja arviointikäytännöt. Tasokas opetus ja oppiminen edellyttävät tutkimusten mukaan opettajien pedagogista koulutusta ja ymmärrystä siitä, että opetus ja oppiminen ovat vastavuoroisia prosesseja. Lisäksi henkilöstön on osattava huomioida opetuksessa opiskelijoiden moninaiset taustat ja muuttuvat tarpeet sekä tunnistettava, mitkä tekijät säätelevät oppimista. (Toom & Pyhälto 2020, 26–27.)

Toom ja Pyhälto viittaavat **hyvinvointiosaamisella** pedagogisiin keinoihin, joilla korkeakoulu-yhteisön hyvinvointia on mahdollista lisätä. Hyvinvointiosaamisen lisäämisessä auttavat opetuksen tavoitteisuus, merkityksellisyys ja mielekkyys sekä vahvuuksien tunnistaminen. Korkeakouluissa opiskelevat ja opettavat kuormittuvat suuren työmäärän ja vähäisen tuen takia. Opiskelijat ja henkilökunta saattavat kokea, ettei opinnoilla tai työllä ole merkitystä ja kohdata samanaikaisesti haasteita eri elämäalueilla. Yhteisöön kuulumisen sekä arvostuksen ja luottamuksen kokeminen vahvistavat opiskelijahyvinvointia, kuten myös toimivat sosiaaliset suhteet sekä tiedollisen, tunteisiin liittyvän ja instrumentaalisen tuen tarjoaminen. (Toom & Pyhälto 2020, 29–30.)

**Kehittämisaamisen** kannalta keskeistä on kehittämisen strategia eli yhtenäiset keinot, joiden avulla kehittämistavoitteet saavutetaan. Pedagogisen kehittämisen onnistumiseen vaikuttavat aika-, raha- ja henkilöstöresurssit. Rakenteiden on oltava linjassa tavoitteiden ja kehittämistavan kanssa. Eri toimijaryhmien aktiivinen osallistuminen ja yhteistyö edesauttavat suunnittelua ja pysyvien muutosten aikaansaamista. Organisaatiokulttuuri, jossa painotetaan opettajien autonomiaa ja toimijuutta sekä tarjotaan mahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen, lisää opettajien sitoutumista pedagogisen kehittämistyöhön. (Toom & Pyhälto 2020, 32–33.)

Toom ja Pyhälto viittaavat **johtamisaamisen** siihen, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu visio, strategia ja toimeenpanosuunnitelma. Yhteisöllisyyttä ja luottamusta parantaa korkeakoulujärjestelmän systeemisyyden ymmärtäminen sekä johtajuuden jakaminen. Tärkeä osa pedagogista johtamista on mahdollisuuksien tarjoaminen osaamisen kehittämiseen sekä korkeakoulu-yhteisön monipuolisen asiantuntijuuden hyödyntäminen. (Toom & Pyhälto 2020, 34–35.) Pedagogisessa johtamisessa on keskeistä ymmärrys korkeakoulupedagogiikasta. Se näkyy opiskelijälähtöisenä otteena opetus- ja ohjauskulttuurissa, rakenteellisissa opintoja edistävässä ratkaisuihin, tilakysymyksissä, opettajayhteisön asenteissa ja osaamisessa, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ytimessä sekä työelämäläheisessä työskentelyssä. Pedagogisella johtamisella mahdollistetaan yhteisen ymmärryksen saavuttaminen korkeakoulupedagogisessa työssä. (Mäki 2022; af Ursin 2012.)

## Korkeakouluopettajien osaamisella monenlaisia keskeisiä teemoja

Kärkkäinen ym. (2021; 2023) tunnistivat tutkimuskirjallisuudesta sekä koulutuspoliittisista ja strategisista asiakirjoista yhdeksän aihealuetta, jotka nähdään tärkeinä korkeakouluopettajien osaamisessa. Teemat sisältyvät seuraaviin osaamisalueisiin:

1. vastuullinen ja vaikuttava asiantuntijuus ja sen kehittäminen
2. monipuoliset ja muuttuvat oppimisympäristöt, kuten digitaaliset oppimisympäristöt ja työelämä, ja niiden integrointi
3. oppimisteoriat sekä oppijalähtöinen opetus, ohjaus ja arviointi
4. opiskelijoiden ja opettajien hyvinvointi
5. yhteistyö, verkostoituminen ja vertaistyöskentely
6. kansainvälisyys ja kulttuurienvälisyys
7. pedagoginen johtaminen, kuten systemaattisuus ja osallistaminen
8. opetussuunnitelmatyö, opetuksen suunnittelu ja kehittäminen
9. maailmanlaajuiset suuntaukset, yhteiskunnalliset ja työelämän tarpeet. (Kärkkäinen ym. 2021, 13.)

Heikkinen ja Kukkonen (2019) käsittävät osaamisen ja tutkimuksen laajasti yhteiskunnallista ja ekologista vastuuta kantavaksi, mikä vaikuttaa korkeakoulupedagogiikan sisältöihin ja toteutukseen. Heikkisen ja Kukkoson mukaan pedagogisen toiminnan tulee perustua ekososiaalista sivistystä edistävään asiantuntijuuteen. Kestävän korkeakoulupedagogisen toiminnan tulee keskittyä ekososiaalisen osaamisen kehittämiseen ja mahdollistamiseen korkeakoulu yhteisössä, korkeakoulun opetuksessa ja verkostoyhteistyössä ympäristön kanssa. (Heikkinen & Kukkonen 2019.)

## Korkeakoulupedagoginen kehittäminen on mukana koulutusala-arvioinneissa

Karvin vuosina 2018–2021 toteuttamissa koulutusala-arvioinneissa arvioitiin muun muassa sitä, miten koulutustarjonnan kehittäminen vaikuttaa henkilöstön osaamisen kehittämiseen (ks. taulukko 1). Myös myöhemmin toteutettavissa Karvin koulutusala-arvioinneissa pedagoginen kehittäminen on yksi osa-alue. Myös korkeakoulujen kolmannen kierroksen auditoinneissa käsitellään korkeakoulupedagogista koulutusta ja sen tarjoamista (Huusko ym. 2022, 38–39), sillä henkilöstön osaamisen kehittäminen on osa auditointikriteeristöä (Karvi 2019).

## TAULUKKO 1. Korkeakoulupedagogiikka koulutusala-arvioinneissa vuosina 2018–2021

Koulutusala-arviointi	Keskeinen korkeakoulupedagogiikkaan liittyvät pedagogiset sisällöt ja suositukset
Lääketieteen peruskoulutuksen arviointi (Mäkelä ym. 2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lääketieteen opetuksen arvostuksen nostaminen</li> <li>• lääketieteellisen opetuksen urapolkujen luominen</li> <li>• lääketieteen koulutuksen kehittämissyksiköiden perustaminen lääketieteellisten tiedekuntien yhteyteen</li> <li>• kehittämissyksiköiden tarjoama pedagoginen koulutus kaikille lääketieteellisen alan opettajille. (Mäkelä ym. 2018, 6.)</li> </ul>
Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi (Pyykkö ym. 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korkeakoulupedagoginen koulutus, joka tukee koulustarjonnan kehittämistä</li> <li>• opetusmenetelmien monimuotoistumistuessa tutkinto-ohjelmien henkilökunta kokee tarvitsevansa korkeakoulupedagogisia koulutuksia ja oman osaamisen kehittämistä</li> <li>• kansainvälisiin verkostoihin ja tapahtumiin osallistuminen sekä henkilöstön kehittämispäivät osaamisen kehittämisessä</li> <li>• yliopistoissa korostettiin osaamisen kehittämistä tutkimuksen kautta. (Pyykkö ym. 2020, 97–99.)</li> </ul>
Kauppateiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi (Wallenius ym. 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kauppatedettä tarjoavissa yliopistoissa henkilöstön kehittämiseen systemaattisemmat menettelytavat kuin ammattikorkeakouluissa</li> <li>• yliopistoissa korostettiin pedagogisen osaamisen kehittämistä</li> <li>• verkko-opetustaitojen kehittäminen</li> <li>• yliopistoissa korostettiin osaamisen kehittämistä tutkimuksen kautta. (Wallenius ym. 2020, 89–93.)</li> </ul>
Tekniikan alan korkeakoulutuksen arviointi (Pirttilä ym. 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogisen osaamisen, verkkopedagogiikan ja digitalisaatioon liittyvän osaamisen kehittäminen</li> <li>• rekrytoinneilla vahvistettiin henkilöstön osaamista</li> <li>• osaamisen kehittäminen TKI-toiminnassa sekä monikulttuurisuusosaamisen kehittäminen. (Pirttilä ym. 2020.)</li> </ul>
Yhteiskuntatieteellisen alan korkeakoulutuksen arviointi (Seppälä ym. 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korkeakoulupedagogisen ja digitaalisten taitojen merkitys</li> <li>• digitaalisten oppimisympäristöjen ja oppimis- ja opetusmenetelmien kehittäminen. (Seppälä ym. 2020, 71–73.)</li> </ul>
Sosiaali- ja terveysalan korkeakoulutuksen arviointi (Konkola ym. 2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• digitaalista osaamista kehittävää koulutusta henkilöstölle</li> <li>• opettajia kannustetaan yhteistyöhön ja yhteisopettamiseen</li> <li>• pedagogisen koulutuksen edellyttäminen opettajilta</li> <li>• kansallisiin ja kansainvälisiin verkostoihin osallistuminen. (Konkola ym. 2021, 66.)</li> </ul>
Oikeustieteellisen koulutusalan arviointi (Mähönen ym. 2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulutuksen kehittäminen vaikutti henkilöstön osaamisen kehittämiseen eniten muulla tavoin kuin työnantajan tarjoamalla koulutuksella</li> <li>• korkeakoulupedagogista ja digitaalista osaamista kehittävää koulutusta paljon saatavilla, joihin opettajat osallistuivat aktiivisesti. (Mähönen ym. 2021, 60, 70–74.)</li> </ul>

### Kandipalautteessa ja maistereiden uraseurannassa korkeakoulupedagogisia aiheita

Vuosina 2018–2020 kerätyn kandipalautteen aineiston yhteenvedon (Tynjälä ym. 2021) mukaan yliopisto-opiskelijat olivat melko tyytyväisiä koulutukseen ja opetukseen mutta vähemmän tyytyväisiä opintojen selkeyteen sekä ohjaukseen, tukeen ja palautteeseen. Viimeksi mainittuihin COVID-19-pandemian vaikutus heijastui vuoden 2020 lopussa tyytyväisyyden kokemuksen hienoisena vähenemisenä, mutta muutoin pandemia-ajalla ei ollut paljonkaan vaikutusta koulutusta ja opetusta koskevaan tyytyväisyyteen. Kandipalautteen perusteella yliopistojen tulisi kehittää opintojen suunnittelun ohjausta ja monipuolistaa opetusmenetelmiä, syvälliseen oppimiseen kannustamista, oppimista vahvistavaa palautetta, oppimistavoitteiden ja kurssivaatimusten linjakkuutta sekä opiskelijoiden osallistamista ja hyvinvoinnin tukemista. (Tynjälä ym. 2021, 116–117.)

Vuosina 2013–2015 valmistuneet ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet vastasivat mais-tereiden uraseurantakyselyyn, joka kerättiin vuosina 2018–2020. Uraseurannan tulosten yhteenvedon mukaan yliopistoista valmistuneet olivat pääasiassa tyytyväisiä tutkintoonsa työuran näkökulmasta. Melkein kolmannes vastaajista suhtautui kuitenkin kriittisesti opinnoista saatuihin työelämävalmiuksiin. Eri vuosina valmistuneiden, koulutusalojen ja yliopistojen välillä oli vain pieniä eroja liittyen opintojen aikana kehittyneisiin taitoihin ja tutkintoon tyytyväisyyteen työuran näkökulmasta. Uraseurantakyselyn pohjalta yliopistojen pedagogiikkaa ja opetussisältöjä tulee monipuolistaa muun muassa kiinnittämällä erityishuomiota työelämä-, urasuunnittelu- ja yrittä-juysvalmiuksiin sekä lisäämällä koulutuksen työelämäyhteistyötä. (Tynjälä ym. 2021, 118–119.)

Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekyselyn (AVOP) tuloksia hyö-dynnetään korkeakoulun oman toiminnan kehittämisessä ja valtakunnallisesti koulutuksen ohjauksessa ja rahoituksessa. Kyselyssä opiskelija arvioi ja antaa palautetta toteutuneesta koulutuksesta. Kysely lähetetään kaikille ammattikorkeakouluista valmistuneille tutkinto-opiskelijoille. (AVOP 2023.)

### 3.4 Arvioinnin keskeiset käsitteet

Tämän arvioinnin keskeisiä käsitteitä ovat korkeakoulupedagogiikka, koulutuksen strateginen johtaminen, pedagoginen johtaminen, opetuksen linjakkuus, systeemisyys, hyvinvointi oppi-misessa ja opetuksessa, osallisuus, osaamislähtöisyys, osaamistavoitteet, tutkimusperustaisuus, koulutuksen työelämänäkökulma sekä jatkuva oppiminen.

**Korkeakoulupedagogiikka** on kasvatustieteen osa-alue, joka tutkii oppimista ja opetusta kor-keakoulussa sekä niihin liittyviä tekijöitä. Korkeakoulupedagogiikka tarkoittaa tapoja opettaa korkeakouluissa aikuisten opiskelijoiden ominaisuudet ja oppiminen sekä korkeakoulutuksen ominaislaatu huomioiden. Korkeakoulupedagogiikka on yläkäsite yliopisto- ja ammattikorkea-koulupedagogiikalle. Erottavia tekijöitä ovat korkeakoulusektoreiden erilaiset perustehtävät eri-tyisesti suhteessa tutkimuksen tekemisen, tiedon ja taidon sivistävä tai ammatillinen luonne sekä tutkimuksen erilainen rooli opetuksessa ja sen kehittämisessä sekä opiskelijoiden oppimisessa. Korkeakoulupedagogiikassa on läsnä sen deskriptiivinen ja normatiivinen ulottuvuus.

**Koulutuksen strategisella johtamisella** tarkoitetaan menettelyjä, joilla korkeakoulun johto edistää korkeakoulun pitkän ajan kehitystä koskevien strategisten tavoitteiden toteutumista koulutuksessa.

**Pedagogisella johtamisella** tarkoitetaan tässä arvioinnissa niitä toimenpiteitä ja menettelyjä, joilla pyritään edistämään oppimislähtöisen koulutuksen järjestämistä korkeakouluopiskelijoille. Pedagogisen johtamisen ydinprosesseja ovat muun muassa opetussuunnitelmapirosessi ja koulu-tuksen laadunhallintapirosessi. Keskeisiä pedagogisessa johtamisessa ovat henkilöstön osaamisen johtaminen ja kehittäminen sekä opetuksen ja oppimisen resurssien kohdentaminen.

**Opetuksen linjakkuudella** tarkoitetaan sitä, että opetuksen tavoitteet, opetussisällöt, opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät ovat linjassa keskenään ja tukevat opiskelijoiden oppimista (esim. Biggs 1996).

**Systemisyydellä** tarkoitetaan moninäkökulmaisuuutta ja tässä arvioinnissa erityisesti korkeakoulutuksen eri tarkastelutasojen, kuten makro-, meso- ja mikrotasojen huomioimista (ks. taulukko 2, luku 4.2). Korkeakoulupedagogiikassa systemisyydellä tarkoitetaan muun muassa korkeakoulun, tiedekunnan, yksikön tai osaston, opettajien ja opiskelijoiden tasoja.

**Hyvinvoinnilla oppimisessa ja opetuksessa** tarkoitetaan sitä, että opinnot ja opettaminen koetaan merkitykselliseksi, tavoitteelliseksi ja mielekkääksi. Opiskelijalla on tunne pystyvyydestä ja asiantuntijuuden vahvistumisesta. Toimivat ihmissuhteet ja sosiaalinen tuki sekä taidot hallita stressiä ja ennaltaehkäistä kuormittumista liittyvät oppimisen ja opetuksen hyvinvointiin. Sitä vahvistavat kokemus luottamuksen ja arvostuksen ilmapiiristä, osallisuudesta ja korkeakouluympäristöön kuulumisesta. Hyvinvointia edesauttavat esimerkiksi joustavat opintopolut, oppijälhtöinen opetus ja arviointi sekä kehittymismahdollisuuksien tarjoaminen. (Kärkkäinen ym. 2021, 13, 25; Toom & Pyhäntö 2020, 30.) Laadukkaalla korkeakoulupedagogiikalla ja hyvinvoinnilla on yhteys. Keskiössä ovat hyvinvoiva korkeakoulu yhteisö, henkilöstön yhteistoiminta sekä myönteinen ja turvallinen oppimisympäristö. Opettajan pedagoginen osaaminen, motivaatio, toimijuus ja osallisuus heijastuvat vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä ja vaikuttavat myös opiskelijan kokemaan hyvinvointiin. (Erkkilä & Perunka 2021; Soini ym. 2008.)

**Opiskelijoiden osallisuudella** tarkoitetaan sitä, että opiskelijalla on tunne kuulumisesta korkeakoulu yhteisöön ja hän kokee voivansa vaikuttaa opintoihinsa ja yhteisöönsä. Opiskelijalla on mahdollisuus tehdä opintoihin ja oppimiseen kuuluvia valintoja. Osallisuus on merkittävä tekijä hyvinvoinnin rakentumisessa.

**Osaamislähtöisyys** ymmärretään tässä arvioinnissa vastaavasti kuin osaamisperustaisuus ja osaamisperusteisuus -käsitteet, joilla suomeksi yleisesti viitataan englanninkielisiin *outcome-based* ja *competence-based* käsitteisiin. Osaamisen käsitettä käytetään viitattaessa niin tietoon (*knowledge*), taitoon (*skill*), pätevytyteen (*competence*), asenteisiin (*attitude*) kuin osaamistavoitteisiin (*intended learning outcomes*) tai oppimistuloksiin (*achieved learning outcomes*). Suomalaisissa korkeakouluissa osaamislähtöisyys ymmärretään laajasti, ja sen keskiössä on opiskelijoiden oppiminen ja sen tukeminen erilaisin pedagogisin käytäntein. Oleellista on opiskelijoiden kouluttaminen asiantuntijoiksi tämän hetken ja tulevaisuuden osaamistarpeet huomioiden. Osaamisperustaiset pedagogiset ratkaisut korkeakoulussa mahdollistaa osaamisperustainen opetussuunnitelma, joka sisältää osaamistavoitteet ja osaamisen arvioinnin kriteerit.

**Osaamistavoitteilla** tarkoitetaan eurooppalaisen opintosuoritusten ja arvosanojen siirtojärjestelmän mukaisesti ilmaisuja, jotka kuvaavat, mitä opiskelijan on olennaista tietää, ymmärtää ja osata tietyn oppimisprosessin päätyttyä.

Opetuksen ja koulutuksen **tutkimusperustaisuus** tarkoittaa, että opetuksen ja koulutuksen toteuttamisessa ja kehittämisessä hyödynnetään laajasti tutkimusta. Tutkimusperustaisuus tarkoittaa, että opetuksen sisällöt perustuvat tutkimukseen ja opiskelijoille opetetaan uusinta tut-

kimustietoa, tutkimuksen tekemistä ja tutkimusmenetelmiä. Lisäksi opetuksessa hyödynnetään tutkivia työtapoja sekä opetuksessa käytetään opiskelijoiden tutkimustaitojen oppimista tukevia opetus- ja arviointimenetelmiä. Opiskelijat tekevät tutkimusta ja tutkielmia osana opintoja sekä opetuksen kehittäminen on tutkimusperustaista. (Toom & Pyhältö 2020, 12.) Opetus toteutetaan viimeisimpien tutkimustulosten mukaisesti, koulutus toteutetaan tutkimusympäristöissä ja opetusta tarjoavat alan tutkijat, joilla on omaa aktiivista tutkimustoimintaa.

**Koulutuksen työelämänäkökulmalla** viitataan koulutuksen ja työelämän suhteisiin, joita ovat muun muassa korkeakoulujen opetukseen liittyvä työelämäyhteistyö, kuten harjoittelut, projektityöt, hankkeistettu opetus, TKI-projektit, opinnäytetyöt ja opetussuunnitelmatyö. Tähän liittyy myös työelämäpedagogiikka, kuten toimintatavat ja pedagogiset menetelmät tai mallit, joissa toimitaan yhteistyössä työelämän kanssa tai joissa pyritään työelämätaitojen kehittämiseen alan sisältöopetuksen yhteydessä tai erillisinä opintoina, sekä tutkintojen tuottama työelämässä tarvittava osaaminen.

**Jatkuvalla oppimisella** tarkoitetaan osaamisen kehittämistä ja uudistamista työuran ja elämän eri vaiheissa. Koulutuksen näkökulmasta on kyse koulutusmuodoista, joita tarjotaan pääsääntöisesti muille kuin tutkinto-opiskelijoille. Näitä koulutusmuotoja ovat esimerkiksi avoin ammattikorkeakouluopetus, avoin yliopisto-opetus, täydennyskoulutus ja erikoistumiskoulutukset. Jatkuvasta oppimisesta käytetään myös käsitettä elinikäinen oppiminen.





# Arviointiprosessi

# 4

## 4.1 Arviointiryhmän nimittäminen ja työskentely

Arvioinnista käytiin lähetekeskustelu korkeakoulujen arviointijaoston kokouksessa 25.8.2021. Korkeakoulujen arviointijaosto nimitti kokouksessaan 26.10.2021 arvioinnille suunnittelu- ja arviointiryhmän. Ryhmän tehtävänä oli kevään 2022 aikana laatia arviointijaostolle ehdotus arvioinnin hankesuunnitelmaksi. Suunnitelmasta ilmenivät arvioinnin tavoitteet, arviointialueet ja -kysymykset, arvioinnin menetelmät ja hankkeen alustava aikataulu. Suunnittelu- ja arviointiryhmän kokoonpano oli seuraava:

- professori **Auli Toom**, Helsingin yliopisto (puheenjohtaja)
- hankepäälikkö **Tuula Heide**, Digivisio 2030 -hanke
- opiskelija **Ville Jäppinen**, Tampereen yliopisto
- johtaja **Asko Karjalainen**, Oulun ammattikorkeakoulu (eläkkeellä 1.8.2022 lähtien)
- yliopettaja **Kimmo Mäki**, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu (varapuheenjohtaja)
- professori **Päivi Tynjälä**, Jyväskylän yliopisto.

Suunnittelu- ja arviointiryhmän työtä tukivat Karvista arvioinnin projektipäälikkönä arviointiasiantuntija **Mira Huusko** ja hänen työparinaan arviointiasiantuntija **Niina Nurkka**. Lisäksi apuna oli korkeakouluharjoittelija ja arviointiasistentti **Aino Karvonen** huhti-syyskuussa 2022 sekä korkeakouluharjoittelija **Iina Hjorth** syys-marraskuussa 2022. Arviointiasiantuntija **Sanna Vahtivuori-Hänninen** tuli hankkeeseen mukaan joulukuussa 2022. Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arvioinnin kanssa toteutettiin samaan aikaan Korkeakoulutuksen kärkihankkeiden 2017–2022 arviointi (Hentilä ym. 2023). Arvioinneissa tehtiin yhteistyötä aineistonkeruussa ja asiantuntijuuden jakamisessa.

Arviointiryhmä järjesti tammi-kesäkuussa 2022 neljä kokousta ja valmisteli korkeakoulujen arviointijaostolle hankesuunnitelman, joka hyväksyttiin 15.6.2022 (ks. aikataulu liite 1). Varsinaisessa arviointivaiheessa arviointiryhmä piti kahdeksan kokousta sekä kolme erillistä työskentelytaapaamista. Arviointiryhmällä oli korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arviointiryhmän kanssa kolme yhteistä kokousta.

## 4.2 Arvioinnissa käytetyt aineistot ja menetelmät

Arviointiaineistojen hankinnassa käytettiin erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Monimenetelmällisyyden ja erilaisten aineistojen kautta korkeakoulut osallistuivat monin tavoin aineistojen tuottamiseen. Aineistot kerättiin kolmessa vaiheessa siten, että seuraava tiedonkeruuvaihe täydensi edeltäneissä vaiheissa saatua arviointitietoa.

Ensimmäisessä vaiheessa keskityttiin kokonaiskuvan muodostamiseen korkeakoulupedagogiikan koulutustarjonnasta, toiminnasta sekä niiden kehittämisestä eri korkeakouluissa. Tässä vaiheessa keskeiset aineistonkeruun menetelmät olivat:

- kuulemiset (OKM, Unifi, Arene, SYL, SAMOK)
- taustakysely korkeakouluille
- kyselyt korkeakoulujen eri tasoille
  - kysely korkeakouluille
  - kysely pedagogisille johtajille
  - kysely opetushenkilökunnalle
  - kysely opiskelijoille.

Toisessa vaiheessa kyselyistä saatua tietoa tarkennettiin arvioinnissa järjestelyillä työpajoilla ja fokusryhmähaastatteluilla. Työpajat toteutettiin kuudessa eri korkeakoulussa. Niihin osallistui pedagogisia johtajia, pedagogisia tukihenkilöitä, opetushenkilöstöä ja opiskelijoita. Fokusryhmähaastatteluihin osallistui koulutuksesta vastaavia vararehtoreita useista yliopistoista ja ammattikorkeakouluista.

Kolmannessa vaiheessa keskityttiin kehittämiseen. Tavoitteena oli kiteyttää vahvuuksia ja muodostaa arvioinnin johtopäätösten pohjalta kehittämissuosituksia. Tässä vaiheessa muodostettiin kokonaiskuva korkeakoulupedagogiikan kansallisesta tilasta. Tärkeimpänä menetelmänä kolmannessa vaiheessa oli kehittämisseminaari, johon osallistui korkeakoulujen, opiskelijoiden ja muiden sidosryhmien edustajia.

Aineistojen keruu eri systeemisillä tasoilla on koottu taulukkoon 2.

**TAULUKKO 2. Korkeakoulupedagoginen tila ja uudistaminen -arvioinnin systemiset tasot, arvioinnin kohteet ja aineistonkeruutavat eri kohderyhmille**

Systeeminen taso	Arvioinnin kohde	Aineistonkeruun tapa
Valtakunnallinen taso – metataso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Korkeakoulujen välinen yhteistyö pedagogisen osaamisen kehittämisessä</li> <li>Keskeiset kansalliset korkeakoulupedagogiset keinot ja verkostot</li> <li>Kansainvälinen yhteistyö pedagogisessa kehittämisessä</li> </ul>	Fokusryhmähaastattelut Kehittämisseminaari Korkeakoulukysely
Korkeakoulun taso – makrotaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Korkeakoulun pedagogiset linjaukset, toimintamallit ja niiden näkyminen korkeakoulun strategiassa</li> <li>Pedagoginen johtaminen</li> <li>Henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen</li> <li>Opetussuunnitelmaprosessit</li> <li>Opettajien pedagogisen osaamisen tukeminen</li> <li>Korkeakoulupedagogisen toiminnan organisointi</li> <li>Korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta</li> <li>Opetuksen yhteys tutkimukseen tai TKI-toimintaan</li> <li>Digipedagogiset ratkaisut ja tuki</li> <li>Palauteprosessit pedagogiikan kehittämisen työkaluna</li> </ul>	Korkeakoulukysely Koulutusvararehtoreiden fokusryhmähaastattelut
Tiedekunnan, korkeakouluyksikön tai osaamisyksikön tai vastaavan taso – mesotaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Korkeakoulun pedagogisen strategian ja toimintamallien näkyminen pedagogisille johtajille</li> <li>Opetussuunnitelmaprosessi</li> <li>Opettajien pedagogisen osaamisen tukeminen ja kannustaminen</li> <li>Pedagoginen johtaminen</li> <li>Henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen</li> <li>Digipedagogiset ratkaisut</li> <li>Tutkimusperustaisuus kehittämisessä ja pedagogisessa johtamisessa</li> <li>Työelämänäkökulma</li> </ul>	Kysely pedagogisille johtajille Työpajat
Opettajien taso – mikrotaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogisen mallin tai linjausten näkyminen opettajan toiminnassa</li> <li>Pedagoginen osaaminen</li> <li>Osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön ja laajempaan kehittämistyöhön</li> <li>Tutkimuksen tai TKI-toiminnan ja opetuksen integrointi</li> <li>Opetuksen ja kehittämisen tutkimusperustaisuus</li> <li>Opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät</li> <li>Digitalisaation toteutuminen</li> <li>Opetuksen työelämäyhteydet</li> <li>Oman ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen</li> <li>Opetuksen ja pedagogisen osaamisen kehittäminen, verkostoituminen, palaute ja yhteistyö</li> </ul>	Kysely opetushenkilökunnalle Työpajat
Opiskelijoiden taso – mikrotaso	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oppimis- ja opiskelijälähtöisyys opetuksessa ja ohjauksessa</li> <li>Opetus- ja ohjausmenetelmät ja pedagogiset käytänteet</li> <li>Opiskelijoiden osallisuus pedagogisessa kehittämisessä</li> <li>Opiskelijoiden kiinnittyminen opintoihin ja osallisuuden kokemus opinnoissa</li> <li>Opiskelijoiden hyvinvointi</li> <li>Opiskelun työelämäyhteydet</li> </ul>	Kysely opiskelijoille Työpajat

Osa tiedonkeruista, kuten opettajille suunnattu kysely ja fokusryhmähaastattelut, toteutettiin yhdessä Korkeakoulutuksen kärkihankkeiden 2017–2022 arvioinnin kanssa (Hentilä ym. 2023). Arviointi toteutettiin suomeksi, mutta aineistonkeruussa huomioitiin myös ruotsinkieliset korkeakoulut sekä korkeakoulujen ruotsinkielisen ja kansainvälisen henkilökunnan ja opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet kääntämällä kyselyt myös ruotsiksi ja englanniksi. Seuraavissa alaluvuissa jokaisesta aineistonkeruunmuodosta kerrotaan tarkemmin. Eri aineistonkeruista muodostui systeeminen kokonaisuus, jolla asetettuihin arviointikysymyksiin vastataan (ks. luku 2).

## Kuulemiset ja taustakysely

Hankesuunnitelman valmisteluvaiheessa helmikuussa 2022 kuultiin opetus- ja kulttuuriministeriön, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n, Suomen yliopistojen rehtorineuvosto Unifi ry:n, Suomen opiskelijakuntien liitto SAMOK ry:n sekä Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL ry:n edustajia ja kartoitettiin heidän näkemyksiään arvioinnin kohteista ja keskeisistä näkökulmista. Samalla heille kerrottiin arvioinnin käynnistymisestä.

Arvioinnin suunnitteluvaiheessa helmikuussa 2022 korkeakouluja tiedotettiin arvioinnin käynnistymisestä. Kaikille korkeakouluille lähetettiin vastattavaksi sähköinen taustakysely, jolla selvitettiin korkeakoulupedagogisen koulutuksen nykytilannetta sekä pedagogista toimintaa ohjaavaa toimintamallia, filosofiaa tai vastaavaa. Samassa yhteydessä korkeakouluja pyydettiin nimeämään arvioinnille yhteyshenkilö. Yhteyshenkilöiden tehtävinä oli huolehtia arviointihankkeeseen liittyvästä tiedonkulusta ja -keruusta korkeakoulun sisällä sekä muusta arviointiin liittyvästä käytännön toteutuksesta korkeakoulussa. Lisäksi valittujen korkeakoulujen yhteyshenkilöt koskivat korkeakoulujen työpajoihin osallistuvat henkilöt.

Korkeakoulujen edustajia pyydettiin taustakyselyssä kertomaan korkeakoulunsa korkeakoulupedagogisesta koulutuksesta sekä näkemyksiä siitä, millaisia teemoja tai asioita arvioinnissa tulisi heidän mielestään käsitellä. Taustakysely lähetettiin kaikille 38 korkeakoululle, ja kyselyyn vastasi 36 korkeakoulua. Kysely lähetettiin suomeksi ja ruotsiksi. Taustakyselyn pedagogiset mallit ja linjaukset sekä korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta ovat tämän arviointiraportin liitteinä (ks. liitteet 2–5). Korkeakoulut saivat keväällä 2023 mahdollisuuden päivittää vastauksiaan ajan-  
tasaisen tiedon saamiseksi tähän raporttiin.

## Opettaja- ja opiskelijakysely sekä pedagogisten johtajien kysymykset

Opettaja- ja opiskelijakyselyt laadittiin hankesuunnitelmassa esitettyjen arviointikysymysten pohjalta niin, että kyselyillä saatiin tietoa kaikista arvioinnin osa-alueista. Lisäksi opettaja- ja opiskelijakyselyissä kysyttiin joitain kysymyksiä samoista keskeisistä teemoista, jotta opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä voitiin vertailla. Kyselyjen laadinnassa hyödynnettiin ajankohtaista korkeakoulupedagogista tutkimustietoa sekä validoituja tutkimusinstrumentteja, jotta kerättävä kyselyaineisto olisi tarkoituksenmukaista arvioinnin tarpeisiin eikä rajoittuisi ainoastaan irrallisten yksittäisten tietojen keräämiseen. Korkeakouluopettajien kyselyssä oli taustakysymykset, 22

Likert-asteikollista kysymyskokonaisuutta ja kaksi avointa kysymystä sekä palautekysymyksiä Karville. Lisäksi opettajakyselyssä oli kuusi väittämää korkeakoulutuksen kärkihankkeista ja kaksi avointa kysymystä sekä kahdeksan kysymyskokonaisuutta pedagogisesta johtamisesta. Opettajakyselyssä hyödynnettiin valmiita tutkimusinstrumentteja opetuskuulttuurista, pedagogisesta johtamisesta, opetuksen tutkimusperustaisuudesta, opetussuunnitelmatyöstä sekä opetus- ja arviointimenetelmistä (ks. Kálmán ym 2020; Korhonen ym. (arvioitavana); Pietarinen ym. 2017; Soini ym. 2015; Toom ym. 2017).

Opiskelijoille suunnatussa kyselyssä oli taustakysymykset, 15 Likert-asteikollista kysymyskokonaisuutta ja yksi avoin kysymys. Opiskelijakyselyssä hyödynnettiin valmiita tutkimusinstrumentteja opetuksen tutkimusperustaisuuteen, opetus- ja arviointimenetelmiin, oppimisympäristöön sekä opintoihin kiinnittymiseen liittyen (ks. Skaniakos ym. 2018; Soini ym. 2015; Korhonen ym. (arvioitavana); Toom ym. 2017; Utriainen ym. 2018). Lisäksi opiskelijakyselyssä kysyttiin, onko vastaaja osallistunut korkeakoulutuksen kärkihankkeisiin.

Korkeakouluopettajille ja opiskelijoille suunnatut kyselyt lähetettiin korkeakoulujen nimeämien yhteyshenkilöiden kautta kaikille korkeakouluissa opettaville sekä korkeakouluopiskelijoille. Tällä hetkellä Suomessa on 38 korkeakoulua eli 14 yliopistoa ja 24 ammattikorkeakoulua, joissa opiskelee noin 329 000 tutkinto-opiskelijaa ja on töissä noin 30 000 henkilöä. Kyselylomakkeet olivat suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi. Ennen lähettämistä kyselylomakkeet esitettiin 20 opetushenkilöstön edustajalla sekä 16 korkeakouluopiskelijalla. Osa esitetaajista oli äidinkieleltään ruotsin- ja englanninkielisiä. Esitetaajien antaman palautteen perusteella lomakkeita muokattiin edelleen sekä tarkennettiin kysymysten muotoiluja ja käännöksiä.

Opettaja- ja opiskelijakyselyt olivat auki vastaajille 27.9.–31.10.2022. Vastauksia, jotka voitiin ottaa mukaan aineistoksi, saatiin yhteensä 3 064 opettajalta ja 7 506 opiskelijalta. Aineistoon ei otettu mukaan niiden korkeakoulujen henkilöstöön kuuluvien vastauksia, jotka eivät olleet opetustehtävissä eivätkä pedagogisen johtamisen tehtävissä. Kaikista muista korkeakouluista saatiin vastauksia opettaja- ja opiskelijakyselyihin, mutta Maanpuolustuskorkeakoulu ei osallistunut arvioinnin tähän vaiheeseen. Kyselyyn osallistuneet korkeakoulut saivat kyselyistä korkeakoulukohtaiset palautteet marraskuussa 2022. Aineistonkeruuta edeltäneinä vuosina kevästä 2020 kevääseen 2022 oli maailmanlaajuinen COVID-19-pandemia, jonka aikana suomalaiset korkeakoulut toimivat osittain etänä viranomaisohjeiden mukaisesti. Pandemia-aika näkyi osin vielä vastauksissa.

Opettajakyselyssä oli kysymyksiä pedagogisesta johtamisesta niille, jotka toimivat opetuksen kehittämisen vastuutehtävissä, sekä kysymyksiä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamista kärkihankkeista. Kärkihankkeita koskevat kysymykset raportoidaan erikseen korkeakoulutuksen kärkihankkeita koskevassa arviointiraportissa (Hentilä ym. 2023).

Pedagogisen johtamisen kyselyyn vastasi 370 henkilöä, joista 264 työskenteli yliopistoissa ja 106 ammattikorkeakouluissa. Näistä 30 prosentin nimike oli koulutusohjelmajohtaja, 17 prosentin opetuksesta tai koulutuksesta vastaava johtaja ja 16 prosentin yksikönjohtaja. Pedagogisten johtajien nimikkeissä oli selkeitä korkeakoulusektoreiden välisiä eroja (ks. taulukko 3). Vastaneista pedagogisista johtajista oli naisia 54 prosenttia, miehiä 42 prosenttia ja loput 4 prosenttia muuta sukupuolta tai he eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. Eniten pedagogisen johtamisen

kysymyksiin vastanneita oli kaupan, hallinnon ja oikeustieteen alalta (14 % kysymyksiin vastanneista). Pedagogisten johtajien yleisin korkein suoritettu tutkinto oli tohtorin tutkinto, jonka oli suorittanut 70 prosenttia kysymyksiin vastanneista.

**TAULUKKO 3. Pedagogisen johtamisen tehtävissä toimivien nimikkeet pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 370)**

Pedagogisen johtajan nimike	Ammattikorkeakoulujen vastaajat		Yliopistojen vastaajat		Kaikkien väittämiin vastanneiden kokonaismäärä	
	(n)	Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen kysymykseen vastanneista (%)	(n)	Suhteellinen osuus yliopistojen kysymykseen vastanneista (%)	(n)	Suhteellinen osuus kaikista kysymykseen vastanneista (%)
Koulutusohjelmajohtaja	11	10,4	99	37,5	110	29,7
Opetuksesta tai koulutuksesta vastaava johtaja	14	13,2	47	17,8	61	16,4
Yksikönjohtaja	16	15,1	43	16,3	59	15,9
Koulutuspäällikkö tai osaamispäällikkö	38	35,8	4	1,5	42	11,3
Opetuksesta tai koulutuksesta vastaava dekaani	-	-	18	6,8	18	4,9
Dekaani	1	0,9	6	2,3	7	1,9
Rehtori tai vararehtori	3	2,8	3	1,1	6	1,6
Jokin muu, mikä	23	21,7	44	16,7	67	18,1
<b>Yhteensä</b>	<b>106</b>	<b>100</b>	<b>264</b>	<b>100</b>	<b>370</b>	<b>100</b>

Jopa 48 prosenttia pedagogisen johtamisen kyselyyn vastanneista antoi itselleen pedagogisena johtajana asteikolla 4–10 arvosanaksi 8 (vaihteluväli 6–10). Arvioissa ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja (ero 0,02; mediaani 8 kummallakin korkeakoulusektorilla).

Aineistojen keruussa hyödynnettiin useita validoituja kyselyinstrumentteja. Näitä jo validoituja kysymyspatteristoja hyödynnettiin kyselylomakkeiden teossa sekä arviointiaineiston analyysisä. Aineiston analysoinnissa käytettiin SPSS-ohjelmistoa. Väittämässä käytettiin kahta erilaista asteikkoa. Kysymyksissä, joissa käytettiin viisiportaista Täysin eri mieltä – Täysin samaa mieltä -Likert-asteikkoa, vastausten jakaumien lisäksi laskettiin vastausten keskiarvot. Keskiarvot laskettiin myös korkeakoulusektoreittain. Osassa opettaja- ja opiskelijakyselyn väittämistä käytettiin viisiportaista Ei koskaan – Usein -asteikkoa. Tällaisen asteikon väittämien vastauksille laskettiin vain jakaumat. Vastauksia vertailtiin korkeakoulusektoreittain vastausten jakaumien perusteella.

Vastausten jakaumat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, joten korkeakoulusektoreiden vastausten välisten tilastollisesti merkitsevien erojen testauksessa käytettiin kahden riippumattoman muuttujan Mann-Whitney U -testiä. Tilastollisen merkitsevyyden rajana pidettiin  $p < 0,05$ . Lisäksi



muuttujissa, joissa laskettiin vastausten keskiarvot, keskiarvojen erojen tilastolliset merkitsevyydet laskettiin myös kahden riippumattoman muuttujan välisellä T-testillä. T-testin ja Mann-Whitney U -testin tulokset olivat samanlaisia ja vahvistivat toisiaan.

Opettajakyselyn loppuosassa vastaajilta kysyttiin avoimella kysymyksellä, mikä on vastaajan mielestä tärkein asia, mitä pitäisi kehittää korkeakoulupedagogiikassa. Opiskelijoilta kysyttiin, mikä on tärkein asia, mitä pitäisi kehittää korkeakouluopiskelussa ja -koulutuksessa. Kysymykset tuottivat laajan laadullisen aineiston: 1 859 avointa vastausta opettajakyselyyn sekä 4 852 avointa vastausta opiskelijakyselyyn, joista 70 oli En osaa sanoa -vastauksia. Laadullista aineistoa oli yhteensä 335 008 sanaa ja 797 sivua. Yleisimmät sanat aineistoista etsittiin NVivo 1 000 yleisimmän sanan sanahaulla. Vastauksia tarkasteltiin sen jälkeen Wordin sanahakutoiminnoilla. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden avoimia vastauksia käytetään raportissa esimerkinomaisesti rikastuttamaan aineistoa. Niistä ei ole tehty muuta aineiston analyysiä tai erittelyä.

### Opiskelijakyselyn vastaajien taustatiedot

Opiskelijakyselyyn saatiin yhteensä 7 506 vastausta. 84 prosenttia (n = 6 324) opiskelijakyselyyn vastanneista vastasi suomenkieliseen kyselyyn, kymmenen prosenttia (n = 741) englanninkieliseen kyselyyn ja kuusi prosenttia (n = 452) ruotsinkieliseen kyselyyn. Vastaajien tutkinnon pääasiallinen kieli oli 73 prosentilla vastaajista suomi, 20 prosentilla englanti ja kuudella prosentilla ruotsi. 83 prosenttia ammattikorkeakoulujen ja 65 prosenttia yliopistojen vastaajista opiskeli suomenkielisessä tutkinto-ohjelmassa. 45 prosenttia opiskelijakyselyn vastaajista opiskeli ammattikorkeakoulussa (ks. taulukko 4) ja 55 prosenttia yliopistossa (ks. taulukko 5).

**TAULUKKO 4. Opiskelijakyselyyn vastanneet opiskelijat ammattikorkeakouluittain (n = 3 386)**

<b>Ammattikorkeakoulu</b>	<b>Vastaajamäärä (n)</b>	<b>Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)</b>
Centria-ammattikorkeakoulu	135	4,0
Diakonia-ammattikorkeakoulu	42	1,2
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	342	10,1
Humanistinen ammattikorkeakoulu	28	0,8
Hämeen ammattikorkeakoulu	92	2,7
Högskolan på Åland	37	1,1
Jyväskylän ammattikorkeakoulu	85	2,5
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu	364	10,8
Kajaanin ammattikorkeakoulu	84	2,5
Karelia-ammattikorkeakoulu	79	2,3
LAB-ammattikorkeakoulu	369	10,9
Lapin ammattikorkeakoulu	323	9,5
Laurea-ammattikorkeakoulu	350	10,3
Metropolia Ammattikorkeakoulu	72	2,1
Oulun ammattikorkeakoulu	159	4,7
Poliisiammattikorkeakoulu	33	1,0
Satakunnan ammattikorkeakoulu	191	5,6
Savonia-ammattikorkeakoulu	36	1,1
Seinäjoen ammattikorkeakoulu	40	1,2
Tampereen ammattikorkeakoulu	41	1,2
Turun ammattikorkeakoulu	196	5,8
Vaasan ammattikorkeakoulu	82	2,4
Yrkeshögskolan Arcada	72	2,1
Yrkeshögskolan Novia	134	4,0
<b>Yhteensä</b>	<b>3 386</b>	<b>100</b>

**TAULUKKO 5. Opiskelijakyselyyn vastanneet opiskelijat yliopistoittain (n = 4 120)**

Yliopisto	Vastaajamäärä (n)	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)
Aalto-yliopisto	1 001	24,3
Helsingin yliopisto	859	20,8
Itä-Suomen yliopisto	106	2,6
Jyväskylän yliopisto	481	11,7
Lapin yliopisto	105	2,5
Lappeenrannan–Lahden teknillinen yliopisto LUT	233	5,7
Oulun yliopisto	283	6,9
Svenska handelshögskolan Hanken	43	1,0
Taideyliopisto	38	0,9
Tampereen yliopisto	216	5,2
Turun yliopisto	455	11,0
Vaasan yliopisto	138	3,3
Åbo Akademi	162	3,9
<b>Yhteensä</b>	<b>4 120</b>	<b>100</b>

Eniten vastauksia opiskelijakyselyyn saatiin Aalto-yliopistosta (n = 1 001), mikä oli 13 prosenttia kaikista opiskelijavastauksista ja 24 prosenttia kaikista yliopisto-opiskelijoiden vastauksista. Ammattikorkeakouluista eniten vastauksia oli LAB-ammattikorkeakoulusta (n = 369), mikä oli 11 prosenttia kaikista ammattikorkeakoulujen vastauksista. Opiskelijakyselyyn vastasi suhteellisesti eniten Högskolan på Ålandista, josta vastasi kahdeksan prosenttia kaikista korkeakoulun opiskelijoista (n = 37). Yliopistoista myös suhteellisesti eniten opiskelijoiden vastauksia saatiin Aalto-yliopistosta.

Vastauksia saatiin kaikilta koulutusaloilta. Vastaajien määrässä eri aloilla oli paljon vaihtelua (ks. taulukko 6). Viidesosa (20 %) kaikista vastaajista oli tekniikan alalta. Toiseksi eniten vastaajia oli kaupan, hallinnon ja oikeustieteen alalta (17 % kaikista vastaajista) ja kolmanneksi eniten terveys- ja hyvinvointialalta (14 % kaikista vastaajista). Vastaajien koulutusaloissa oli korkeakoulusektorikohtaista vaihtelua.

**TAULUKKO 6. Opiskelijakyselyyn vastanneet koulutusaloittain (N = 7 483)**

Koulutusala	Ammattikorkeakoulujen vastaajat		Yliopistojen vastaajat		Kaikki vastaajat	
	(n)	Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus kaikista vastaajista (%)
Kasvatusala	46	1,4	571	13,9	617	8,2
Taiteet ja kulttuuriala	186	5,5	173	4,2	359	4,8
Humanistinen ala	64	1,9	499	12,1	563	7,5
Yhteiskunnallinen ala	35	1,0	328	8,0	363	4,9
Kauppa, hallinto ja oikeustiede	729	21,6	503	12,2	1 232	16,5
Luonnontieteet ja matematiikka	23	0,7	379	9,2	402	5,4
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne	261	7,7	239	5,8	500	6,7
Tekniikan ala	610	18,1	896	21,8	1 506	20,1
Maa- ja metsätalousala	65	1,9	53	1,3	118	1,6
Lääketiede	7	0,2	216	5,3	223	3,0
Terveys- ja hyvinvointiala	928	27,5	110	2,7	1 038	13,8
Palveluala	169	5,0	-	-	169	2,2
Muu, mikä?	249	7,4	144	3,5	393	5,3
<b>Yhteensä</b>	<b>3 372</b>	<b>100</b>	<b>4 111</b>	<b>100</b>	<b>7 483</b>	<b>100</b>

Kaikista opiskelijakyselyyn vastaajista naisia oli 67 prosenttia ja miehiä 29 prosenttia. Loput vastaajat olivat muuta sukupuolta tai eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. 71 prosenttia ammattikorkeakoulujen ja 63 prosenttia yliopistojen kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli naisia.

45 prosenttia opiskelijakyselyn vastaajista opiskeli ammattikorkeakoulussa ja 55 prosenttia yliopistossa. 39 prosenttia kaikista opiskelijakyselyn vastaajista suoritti parhaillaan ammattikorkeakoulututkintoa, mikä oli 85 prosenttia ammattikorkeakoulujen kaikista vastaajista (ks. taulukko 7). Loput ammattikorkeakoulujen vastaajat suorittivat ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. 91 ammattikorkeakoulujen vastaajaa (2,6 %) oli virheellisesti valinnut suorittamukseen tutkinnoksi yliopistossa suoritettavan tutkinnon tai he olivat valinneet korkeakoulusektorinsa väärin.

Puolet yliopistojen vastaajista (48 %) suoritti alemmaa korkeakoulututkintoa ja 45 prosenttia ylempää korkeakoulututkintoa. Vain pieni osa vastaajista suoritti liseniaatin tutkintoa (2 % kaikista vastaajista). 61 yliopistojen vastaajista oli valinnut virheellisesti suorittamukseen tutkinnoksi ammattikorkeakoulun tutkinnot (1,5 %) tai he olivat valinneet korkeakoulusektorinsa väärin.

**TAULUKKO 7. Opiskelijakyselyyn vastanneiden tutkinto, jota suorittavat vastaajankohdajana (N = 7 506)**

Tutkinto, jota parhaillaan suorittaa	Ammattikorkeakoulujen vastaajat		Yliopistojen vastaajat		Kaikki vastaajat	
	(n)	Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus kaikista vastaajista (%)
Ammattikorkeakoulututkinto	2 874	84,9	20	0,5	2 895	38,6
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto	406	12,0	41	1,0	447	6,0
Alempi korkeakoulututkinto (kandidaatti)	66	1,9	1 979	48,0	2 045	27,2
Ylempi korkeakoulututkinto (maisteri)	24	0,7	1 849	44,6	1 863	24,8
Lisensiaatin tutkinto	1	0,0	158	3,8	159	2,1
Tohtorin tutkinto	-	-	239	5,8	239	3,2
Jatkuvan oppimisen tarjontaa	56	1,7	40	1,0	96	1,3
En osaa sanoa	15	0,4	30	0,7	45	0,6
<b>Yhteensä</b>	<b>3 386</b>	<b>100</b>	<b>4 120</b>	<b>100</b>	<b>7 506</b>	<b>100</b>

39 prosentilla kaikista opiskelijakyselyyn vastanneista korkein suoritettu tutkinto oli ylioppilas-tutkinto. Toiseksi yleisin tutkinto vastaajilla oli alempi korkeakoulututkinto (32 %). Ammattikorkeakouluopiskelijoilla toiseksi yleisin korkein suoritettu tutkinto oli ammatillinen tutkinto, jonka oli suorittanut 28 prosenttia ammattikorkeakoulujen vastaajista. Ammattikorkeakoulututkintoa ja alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavilla yleisin pohjatutkinto oli ylioppilastutkinto. Ylempää korkeakoulututkintoa suorittavilla yleisin pohjatutkinto oli alempi korkeakoulututkinto ja tohtorintutkintoa suorittavilla ylempi korkeakoulututkinto.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat keskimäärin hyvin alussa opinnoissaan. Neljännes (25 %, n = 1 857) opiskelijoista oli opiskellut alle yhden vuoden vastaushetkellä eli syksyllä 2022. Neljännes vastaajista oli opiskellut siis vasta muutaman kuukauden. 23 prosenttia opiskelijoista oli opiskellut vuoden (n = 1 736) ja 21 prosenttia kaksi vuotta (n = 1 573). Lisäksi 13 prosenttia opiskelijoista oli opiskellut kolme vuotta (n = 1 002). Loput 17 prosenttia vastaajista oli opiskellut yli kolme vuotta.

Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat suorittaneet parhaillaan opiskelemassaan tutkinnossa keskimäärin 95 opintopistettä (mediaani 75, vaihteluväli 0–1120). Yliopisto-opiskelijat olivat suorittaneet keskimäärin hiukan enemmän opintopisteitä (ka. 98) kuin ammattikorkeakoulu-opiskelijat (ka. 93). Useat vastatut opintopistemäärät olivat niin korkeita, että todennäköisesti vastaajat ovat laskeneet kaikkien aiemmin suorittamiensa tutkintojen opintopistekertymät yhteen (ks. taulukko 8).

**TAULUKKO 8. Opiskelijakyselyyn vastanneiden arviot suorittamistaan opintopisteistä parhaillaan opiskelemaansa tutkinossa (N = 7 387)**

	AMK-tutkinto	YAMK-tutkinto	Alempi korkea-koulututkinto	Ylempi korkea-koulututkinto	Lisensiaatin tutkinto	Tohtorintutkinto	Kaikki tutkinnot
Keskiarvo	101 op	47 op	85 op	120 op	111 op	59 op	95 op
Mediaani	99 op	42 op	74 op	90 op	70 op	29 op	75 op
Vaihteluväli	0–300	0–331	0–1120	0–700	0–330	0–600	0–1120

Opiskelijat arvioivat oman opintomenestyksensä kuluneen vuoden aikana olevan keskimäärin 3,7 asteikolla 1–5 (mediaani 4). Puolet opiskelijoista arvioi opintomenestyksekseen 4 asteikolla 1–5 ja 30 prosenttia arvioi opintomenestyksensä arvosanaksi 3. Arvioissa ei ollut eroja korkeakoulusektoreittain.

Yli puolella (54 %) opiskelijoista ei ollut lainkaan opiskelemaansa alaan liittyvää työkokemusta ennen opintojen aloittamista. Toisaalta 23 prosentilla opiskelijoista opiskelemaansa alaan liittyvää työkokemusta oli yli kolme vuotta ennen opintojen aloittamista. 41 prosenttia vastaajista ei ollut myöskään opintojen aikaista opiskeltavaan alaan liittyvää työkokemusta ja 22 prosentilla työkokemusta oli vain 1–5 kuukautta. Korkeakoulusektoreittain tarkasteltuna oli eroja. 62 prosentilla yliopisto-opiskelijoista ja 44 prosentilla ammattikorkeakouluopiskelijoista ei ollut lainkaan opiskeltavaan alaan liittyvää työkokemusta ennen opintoja. 45 prosentilla yliopistojen vastaajista opiskeltavaan alaan liittyvää työkokemusta ei ollut myöskään opintojen aikana. 32 prosentilla ammattikorkeakouluopiskelijoista oli yli kolme vuotta työkokemusta ennen opintoja.

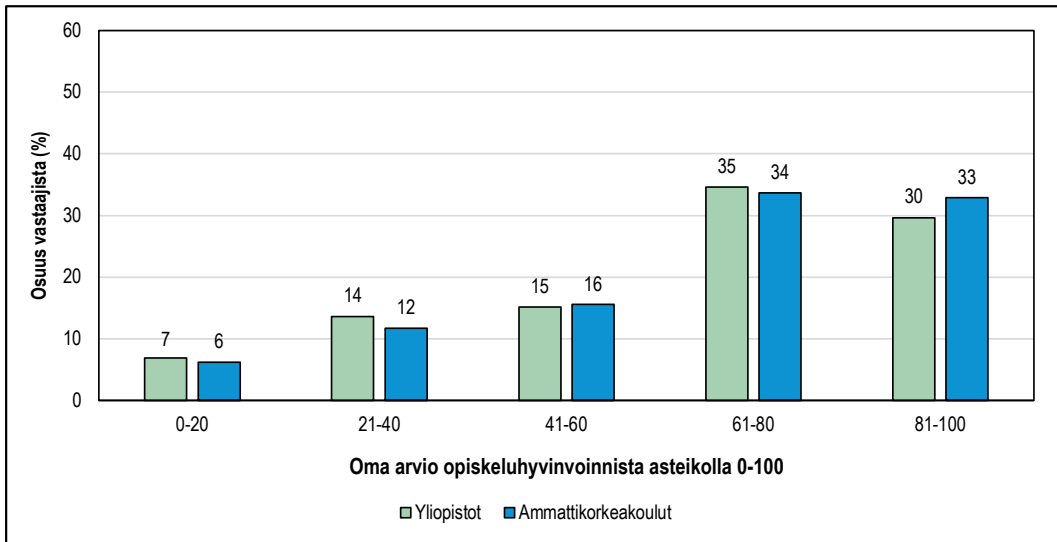
Jopa 47 prosentilla vastaajista oli ennen opintoja muuta kuin alaan liittyvää työkokemusta yli kolme vuotta. Jopa 60 prosentilla ammattikorkeakouluopiskelijoista oli muuta työkokemusta ennen opintojen aloittamista yli kolme vuotta. 43 prosentilla opiskelijoista ei ollut lainkaan muuta työkokemusta opintojen aikana. Alhaista opintojen aikaisen työkokemuksen määrää selittänee se, että 25 prosenttia vastaajista oli vastaushetkellä opiskellut alle yhden vuoden.

60 prosentilla vastaajista opintoihin sisältyi pakollista harjoittelua, mutta 44 prosenttia vastaajista ei ollut suorittanut harjoittelua vielä yhtään. 84 prosentilla ammattikorkeakouluopiskelijoista opintoihin kuului pakollista harjoittelua. Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon ei kuulu pakollista harjoittelua. 40 prosentilla vastanneista yliopisto-opiskelijoista opintoihin kuului pakollista harjoittelua. 51 prosenttia yliopisto-opiskelijoista ja 40 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijoista ei ollut suorittanut pakollista harjoittelua vielä yhtään.

Kahdeksalla prosentilla opiskelijoista oli suoritettuna opettajan pedagoginen kelpoisuus. Vain yksi prosentti opiskelijoista oli ollut aktiivisesti mukana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamissa korkeakoulutuksen kärkihankkeissa ja 86 prosenttia vastanneista opiskelijoista ei ollut. Loput eivät osanneet ottaa kantaa asiaan. Kärkihankkeisiin liittyvät tulokset raportoidaan tarkemmin ko. arvioinnin arviointiraportissa (Hentilä ym. 2023).

Vain 16 prosenttia opiskelijoista oli ollut aktiivisesti mukana opiskelijajärjestötoiminnassa, 79 prosenttia vastaajista ei ollut ja loput vastaajat eivät osanneet ottaa kantaa asiaan. Vastauksissa ei ollut korkeakoulusektorikohtaisia eroja.

65 prosenttia opiskelijoista arvioi opiskeluhyvinvointinsa paremmaksi kuin 60 asteikolla 0–100 (ks. kuvio 1). Opiskelijakyselyyn vastanneet antoivat opiskeluhyvinvoinnilleen keskiarvoksi 66 asteikolla 0–100 (mediaani 72). Opiskelijoiden arvioinnit omasta hyvinvoinnistaan on luokiteltu kuviossa 1 viiteen eri luokkaan.



**KUVIO 1. Opiskelijoiden arviot omasta opiskeluhyvinvoinnistaan asteikolla 0–100 opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 474)**

Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat opiskeluhyvinvointiaan myönteisemmin (ka. 67) kuin yliopisto-opiskelijat (ka. 65). Vastauksissa oli myös korkeakoulukohtaisia eroja (keskiarvojen vaihteluväli 58–83). Pääasiassa ruotsiksi opiskelevat arvioivat oman opiskeluhyvinvointinsa paremmaksi (ka. 67) kuin suomenkielisissä tutkinnoissa opiskelevat (ka. 66). Opiskelijat, jotka vastasivat englanninkieliseen kyselyyn, arvioivat oman opiskeluhyvinvointinsa keskimäärin paremmaksi kuin muilla kielillä vastanneet (ka. 70). Suomenkieliseen kyselyyn vastanneet arvioivat hyvinvointinsa alhaisemmaksi kuin muut (ka. 65). Alakohtaisesti tarkasteltuna lääketieteen opiskelijat kokivat keskimäärin voivansa parhaiten opinnoissaan (ka. 73). Heikoimmin kokivat voivansa taiteiden ja kulttuurialan opiskelijat (ka. 61). Kun tarkastellaan opiskelijoiden vastauksia omasta arvioidusta hyvinvoinnistaan suhteessa opiskelijoiden arvioon opintomenestyksestä, arvioidun hyvinvoinnin noustessa myös arvio omasta opiskelumenestyksestä nousi tasaisesti. Ero keskimääräisessä opintomenestyksessä alhaisimman hyvinvointiluokan (0–20) ja korkeimmaksi arvioidun hyvinvointiluokan (81–100) välillä oli 0,8.

68 prosenttia opiskelijakyselyyn vastanneista ei ollut harkinnut tutkinto-ohjelman vaihtamista, kun taas 26 prosenttia oli harkinnut. Seitsemän prosenttia vastaajista ei osannut ottaa kantaa asiaan. Yliopisto-opiskelijat olivat harkinneet tutkinto-ohjelman vaihtamista vähemmän kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Suurin osa eli 70 prosenttia yliopisto-opiskelijoista ei ollut harkinnut tutkinto-ohjelman vaihtamista eikä 65 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijoista. Ne, jotka eivät olleet harkinneet tutkinto-ohjelman vaihtamista, voivat myös keskimäärin paremmin opinnoissaan.

## Opettajakyselyn vastaajien taustatiedot

Opettajakyselyyn vastasi yhteensä 3 313 henkilöä. Lopulliseksi analysoitavaksi vastaajamääräksi tuli 3 064 vastaajaa. Aineistoon mukaan otetuista vastaajista 88 prosenttia opetti, mutta ei toiminut yksikkönsä opetuksesta vastaavana johtajana, 10 prosenttia opetti sekä toimi yksikkönsä vastaavana johtajana sekä kaksi prosenttia toimi yksikkönsä vastaavana johtajana, mutta ei opettanut. Seitsemän prosenttia vastaajista ei opettanut eikä toiminut opetuksesta vastaavana johtajana. Näitä vastaajia (n = 249) ei otettu aineistoon mukaan, sillä he eivät kuuluneet kyselyn kohderyhmään. 88 prosenttia opettajakyselyyn (n = 2 700) vastanneista vastasi suomenkieliseen kyselyyn, seitsemän prosenttia (n = 215) englanninkieliseen kyselyyn ja viisi prosenttia (n = 150) ruotsinkieliseen kyselyyn.

Vastaajat olivat toimineet opettajana keskimäärin 14 vuotta. Ammattikorkeakouluissa opettaneet olivat toimineet opettajana keskimäärin 13 vuotta (vaihteluväli 0–41 vuotta), kun taas yliopistoissa opettavat olivat opettaneet keskimäärin 15 vuotta (vaihteluväli 0–46 vuotta).

57 prosenttia opettajakyselyyn vastanneista työskenteli yliopistoissa ja 43 prosenttia ammattikorkeakouluissa (ks. taulukot 9 ja 10). Eniten vastauksia saatiin opettajakyselyyn Helsingin yliopistosta (362 opettajien vastausta). Suhteutettuna korkeakoulun kokoon eniten vastauksia saatiin Centria-ammattikorkeakoulusta, josta vastasi 45 prosenttia kaikista korkeakoulun opettajista (n = 53).



**TAULUKKO 9. Opettajakyselyyn vastanneet ammattikorkeakouluittain (n = 1 316)**

<b>Ammattikorkeakoulu</b>	<b>Vastaajamäärä (n)</b>	<b>Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)</b>
Centria-ammattikorkeakoulu	53	4,0
Diakonia-ammattikorkeakoulu	32	2,4
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	101	7,7
Humanistinen ammattikorkeakoulu	29	2,2
Hämeen ammattikorkeakoulu	26	2,0
Högskolan på Åland	2	0,2
Jyväskylän ammattikorkeakoulu	107	8,1
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu	79	6,0
Kajaanin ammattikorkeakoulu	32	2,4
Karelia-ammattikorkeakoulu	37	2,8
LAB-ammattikorkeakoulu	69	5,2
Lapin ammattikorkeakoulu	84	6,4
Laurea-ammattikorkeakoulu	122	9,3
Metropolia Ammattikorkeakoulu	109	8,3
Oulun ammattikorkeakoulu	113	8,6
Poliisiammattikorkeakoulu	15	1,1
Satakunnan ammattikorkeakoulu	31	2,4
Savonia-ammattikorkeakoulu	28	2,1
Seinäjoen ammattikorkeakoulu	43	3,3
Tampereen ammattikorkeakoulu	48	3,6
Turun ammattikorkeakoulu	92	7,0
Vaasan ammattikorkeakoulu	22	1,7
Yrkeshögskolan Arcada	16	1,2
Yrkeshögskolan Novia	26	2,0
<b>Yhteensä</b>	<b>1 316</b>	<b>100</b>

**TAULUKKO 10. Opettajakyselyyn vastanneet yliopistoittain (n = 1 748)**

Yliopisto	Vastaajamäärä (n)	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)
Aalto-yliopisto	197	11,3
Helsingin yliopisto	362	20,7
Itä-Suomen yliopisto	51	2,9
Jyväskylän yliopisto	204	11,7
Lapin yliopisto	46	2,6
Lappeenrannan–Lahden teknillinen yliopisto LUT	49	2,8
Oulun yliopisto	184	10,5
Svenska handelshögskolan Hanken	36	2,1
Taideyliopisto	45	2,6
Tampereen yliopisto	297	17,0
Turun yliopisto	207	11,8
Vaasan yliopisto	21	1,2
Åbo Akademi	49	2,8
<b>Yhteensä</b>	<b>1 748</b>	<b>100</b>

Kaikista kyselyyn vastanneista oli 58 prosenttia naisia ja 37 prosenttia miehiä. Loput vastaajat olivat muunsukupuolisia tai eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. 62 prosenttia ammattikorkeakoulujen vastaajista ja 54 prosenttia yliopistojen vastaajista oli naisia.

Opettajakyselyyn vastaajia oli eniten tekniikan alalta (15 % vastaajista), toiseksi eniten terveys- ja hyvinvointialalta (14 % vastaajista) ja kolmanneksi eniten kaupan, hallinnon ja oikeustieteen aloilta (13 % vastaajista). Vastaajien koulutusalan välillä oli selkeitä korkeakoulusektoreiden välisiä eroja (ks. taulukko 11).

**TAULUKKO 11. Opettajakyselyyn vastanneet koulutusaloittain (N = 3 038)**

Koulutusala	Ammattikorkeakoulujen vastaajat		Yliopistojen vastaajat		Kaikki vastaajat	
	(n)	Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)	(n)	Suhteellinen osuus kaikista vastaajista (%)
Kasvatusala	73	5,6	201	11,6	274	9,9
Taiteet ja kulttuuriala	67	5,1	91	5,2	158	5,2
Humanistinen ala	35	2,7	243	14,0	278	9,2
Yhteiskunnallinen ala	35	2,7	191	11,0	226	7,4
Kauppa, hallinto ja oikeustiede	246	18,9	159	9,2	405	13,3
Luonnontieteet ja matematiikka	15	1,2	235	13,6	250	8,2
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne	67	5,1	73	4,2	140	4,6
Tekniikan ala	243	18,6	215	12,4	458	15,1
Maa- ja metsätalousala	25	1,9	24	1,4	49	1,6
Lääketiede	-	-	116	6,7	116	3,8
Terveys- ja hyvinvointiala	370	28,4	45	2,6	415	13,7
Palveluala	46	3,5	6	0,3	52	1,7
Muu, mikä?	82	6,3	135	7,8	217	7,1
<b>Yhteensä</b>	<b>1 304</b>	<b>100</b>	<b>1 734</b>	<b>100</b>	<b>3 038</b>	<b>100</b>

Lähes puolella (49 %) opettajakyselyyn vastanneista korkein suoritettu tutkinto oli tohtorin tutkinto. Toiseksi yleisin tutkinto oli ylempi korkeakoulututkinto. Tässä oli selkeitä korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. 73 prosentilla yliopistojen vastaajista korkein tutkinto oli tohtorin tutkinto. 22 prosentilla yliopistojen vastaajista korkein suoritettu tutkinto oli ylempi korkeakoulututkinto. Yliopistojen välillä oli eroja tohtorintutkinnon suorittaneissa, sillä yliopistokohtaisesti tohtorintutkinnon suorittaneiden osuus vastaajista vaihteli 50–91 prosentin välillä. 74 prosentilla ammattikorkeakoulujen vastaajista korkein suoritettu tutkinto oli ylempi korkeakoulututkinto. 18 prosenttia ammattikorkeakoulujen vastaajista oli suorittanut tohtorin tutkinnon. Ammattikorkeakoulujen välillä oli myös vaihtelua tohtorintutkinnon suorittaneissa, sillä ammattikorkeakoulukohtaisesti tohtorintutkinnon suorittaneiden osuus vastaajista vaihteli 7–22 prosentin välillä. Kaikista vastaajista muutamalla (n = 11) korkein suoritettu tutkinto oli toisen asteen tutkinto ja 42 vastaajalla alempi korkeakoulututkinto.

Yliopistojen vastaajista 23 prosenttia työskenteli yliopistonlehtorin, 23 prosenttia yliopisto-opettajan ja 13 prosenttia professorin nimikkeillä. 78 prosenttia ammattikorkeakoulujen vastaajista työskenteli lehtorin nimikkeellä, 13 prosenttia yliopettajan nimikkeellä ja 6 prosenttia tuntiopettajan nimikkeellä.

62 prosentilla vastaajista oli opettajan pedagoginen kelpoisuus eli 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogisen kelpoisuuden tuottavan opinnot suoritettuina. Tässäkin oli selkeitä korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. 93 prosentilla ammattikorkeakoulujen vastaajista oli opettajan pedagoginen kelpoisuus ja neljän ammattikorkeakoulun kaikilla vastaajilla oli opettajan pedagoginen kelpoisuus. Ammattikorkeakouluittain tarkasteltuna pedagogisen kelpoisuuden oli suorittanut 73–100 prosenttia vastaajista. Opettajan pedagoginen kelpoisuus oli 39 prosentilla yliopistojen vastaajista. Myös yliopistojen välillä oli vaihtelua, sillä yliopistoittain tarkasteltuna pedagogisen kelpoisuuden oli suorittanut 18–67 prosenttia vastaajista.

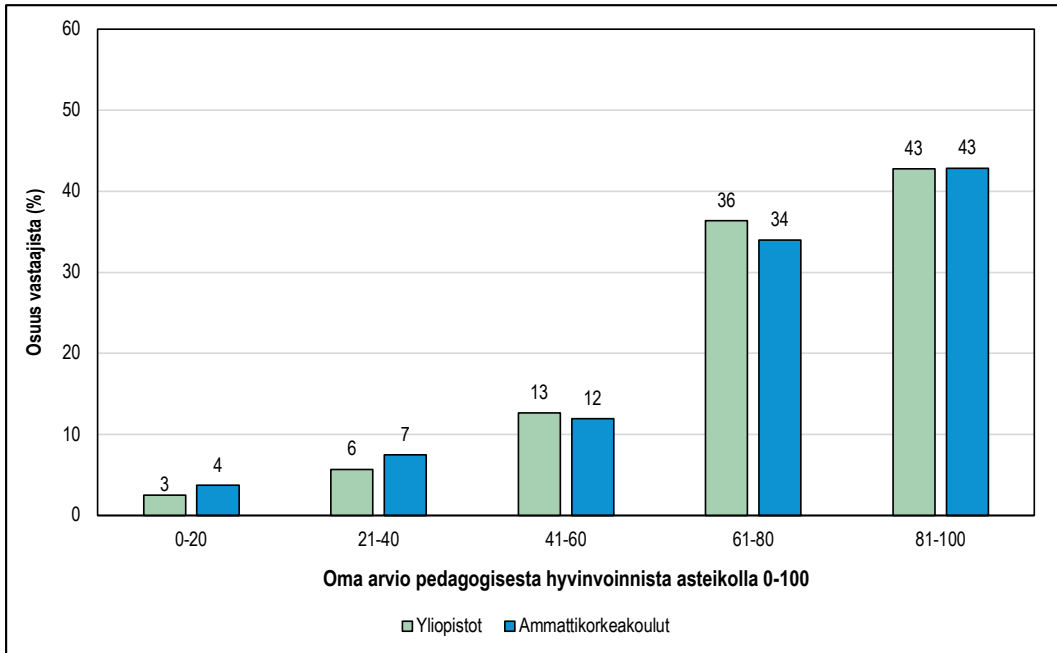
Kyselyyn vastanneet opettajat olivat suorittaneet vaihtelevia määriä korkeakoulupedagogisia opintoja. 72 prosenttia ammattikorkeakoulujen opettajista oli suorittanut vähintään 31 opintopistettä korkeakoulupedagogisia opintoja, kun vain 26 prosenttia yliopistojen vastaajista oli suorittanut saman määrän opintoja (ks. taulukko 12). 65 prosenttia niistä, joilla oli opettajan pedagoginen kelpoisuus, oli suorittanut vähintään 31 opintoviikkoa korkeakoulupedagogisia opintoja. Ne, joilla opettajan pedagogista kelpoisuutta ei ollut, vähintään saman määrän oli suorittanut vain 13 prosenttia vastaajista.

**TAULUKKO 12. Korkeakoulupedagogisten opintojen suorittaminen opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 3 024)**

Korkeakoulu-pedagogisten opintojen suorittaminen	Ammattikorkeakoulujen vastaajat		Yliopistojen vastaajat		Kaikki vastaajat	
	n	Suhteellinen osuus ammattikorkeakoulujen vastaajista (%)	n	Suhteellinen osuus yliopistojen vastaajista (%)	N	Suhteellinen osuus kaikista vastaajista (%)
ei yhtään	165	12,8	418	24,1	583	19,3
1–15 opintopistettä	96	7,4	468	27,0	564	18,7
16–30 opintopistettä	101	7,8	406	23,4	507	16,8
31–60 opintopistettä	444	34,4	219	12,6	663	21,9
yli 60 opintopistettä	484	37,5	223	12,9	707	23,4
<b>Yhteensä</b>	<b>1 290</b>	<b>100</b>	<b>1 734</b>	<b>100</b>	<b>3 024</b>	<b>100</b>

45 prosenttia vastanneista opettajista antoi omalle pedagogiselle osaamiselleen arvosanaksi 8 asteikolla 4–10 (vaihteluväli 4–10). Korkeakoulusektoreiden välillä ei ollut eroja (molempien mediaani 8).

Opettajakyselyyn vastanneet arvioivat omaksi hyvinvoinnikseen opetustyössä keskimäärin 73 asteikolla 0–100 (mediaani 80, keskihajonta 20,5). Omien arvioidensa mukaan opettajat voivat paremmin opetustyössä kuin opiskelijat opinnoissa, sillä opiskelijoiden oman hyvinvoinnin arvioiden keskiarvo oli 66. Kuviossa 2 opettajakyselyyn vastanneiden arviot omasta hyvinvoinnista opetustyössä on luokiteltu viiteen luokkaan. Yliopistoissa opettavien arvioiden keskiarvot omasta hyvinvoinnista oli hiukan korkeampia kuin ammattikorkeakouluissa opettavien keskiarvot (ero 1,8). Korkeakoulujen välillä oli eroja (keskiarvojen vaihteluväli 56–80 korkeakouluittain).



**KUVIO 2. Opettajien arviot omasta hyvinvoinnista opetustyössä opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 953)**

Noin 56 prosenttia opettajakyselyyn vastanneista ei ollut harkinnut alan vaihtoa, kun taas 36 prosenttia oli harkinnut. Kahdeksan prosenttia vastaajista ei osannut sanoa, oliko harkinnut alan vaihtoa. Vastauksien keskiarvoissa ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja.

## Korkeakoulukysely

Korkeakoulukysely oli auki 24.10.–20.12.2022. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää korkeakoulu-pedagogiikan tilaa ja kehittämistä eri korkeakouluissa. Kyselyyn saatiin yhteensä 36 vastausta eri korkeakouluista. Vastaajia oli yhteensä 195 korkeakoulukohtaisissa ryhmissä. Lähes kaikki vastaukset oli koottu ryhmissä, joissa oli 2–14 vastaajaa. Kahdesta korkeakoulusta vastasi vain yksi henkilö. Kaikki kyselyn kysymykset olivat avoimia. Yhteensä avoimia vastauksia oli 205 sivua.

Korkeakoulukyselyn vastaukset analysoitiin laadullisesti. Aineiston luokittelussa käytettiin NVivo-ohjelmaa, jolla voi käsitellä laadullisia aineistoja. Korkeakoulujen vastaukset luokiteltiin kysymyksittäin niin, että analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus, joka oli joko sana, lause tai katkelma, mistä asiasta oli kirjoitettu. Taustamuuttujana käytettiin korkeakoulusektoria. Luokiteltu aineisto esitetään pääosin taulukkoina, joihin on sisällytetty vähintään kolmessa korkeakoulussa mainitut asiat. Yksittäisten korkeakoulujen nimiä ei mainita.

## Työpajat ja fokusryhmähaastattelut

Arviointiin kuuluviin työpajoihin valittiin mukaan kuusi korkeakoulua niin, että ne edustivat alueellisesti kattavasti molempia korkeakoulusektoreita ja korkeakoulupedagogisen kehittämi-sen moninaisuutta. Kaikki valitut korkeakoulut olivat suomenkielisiä. Arvioinnissa järjestettiin työpajat kuudessa eri korkeakoulussa helmi- ja maaliskuussa 2023 Teams-yhteydellä. Jokaisesta korkeakoulusta kutsuttiin opiskelijoita, opettajia, pedagogisen tuen edustajia ja yksiköiden tai korkeakoulujen johtoa. Näistä muodostettiin jokaiseen kuuteen korkeakouluun kolme ryhmää. Työpajoihin osallistui yhteensä 104 henkilöä eli 32 opiskelijaa, 36 opettajaa sekä 36 pedagogisen tuen ja pedagogisen johdon edustajaa. Opettajien nimikkeitä olivat muun muassa lehtori, yliopet-taja, yliopistonlehtori ja yliopisto-opettaja. Pedagogisten johtajien tai tukihenkilöiden nimikkeitä olivat muun muassa johtaja, päällikkö, koulutuksen kehittämisspäällikkö, koulutus-päällikkö, jat-kuvan oppimisen päällikkö, vararehtori, opetuksesta vastaava varadekaani ja koulutusasiantuntija.

Kuhunkin työpajaan varattiin aikaa kaksi tuntia. Työpajat alkoivat kahdella yksilötehtävällä, jonka palautti 97 osallistujaa. Työpajoihin osallistujat valitsivat ryhmätyöosion aluksi keskuudestaan puheenjohtajan ja kirjurin. Kirjuri kirjoitti sähköiselle alustalle muistiinpanoja työpajoissa käydyistä keskusteluista. Keskusteluja ei nauhoitettu. Työskentelytapa antoi osallistujille mahdollisuuden valita, mitä he halusivat raportoida keskusteluista arviointiryhmälle. Arviointiryhmän jäsenet seurasivat työpajojen keskustelua, mutta eivät osallistuneet siihen.

Arvioinnissa järjestettiin kaksi fokusryhmähaastattelua korkeakoulujen vararehtoreille. Haastat-teluihin osallistui yhteensä 13 vararehtoria tai heidän varahenkilöään seitsemästä yliopistosta ja kuudesta ammattikorkeakoulusta. Opiskelijajärjestöjen haastattelussa, jonka toteutti korkeakou-lutuksen kärkihankkeiden arviointiryhmä, kysyttiin yksi kysymys korkeakoulupedagogiikan ke-hittämisestä: ”Mitkä ovat keskeisimmät asiat, mitä korkeakoulupedagogiikassa pitää opiskelijoiden mielestä kehittää?”. Haastatteluihin oli varattu aikaa 45–60 minuuttia. Haastattelusta kirjoitettiin muistiinpanot, mutta keskusteluita ei nauhoitettu. Haastatteluiden ja työpajojen keskustelut olivat luottamuksellisia ja ne on raportoitu niin, että yksittäisiä henkilöitä ei voida tunnistaa.

## Kehittämisseminaari

Kehittämisseminaari toteutettiin huhtikuussa 2023. Tilaisuuden tavoitteena oli, että osallistujat pohtivat yhdessä arviointiryhmän muotoilemia alustavia johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia. Kehittämisseminaariin kutsuttiin korkeakoulujen edustajien lisäksi eri sidosryhmien edustajia, kuten opetus- ja kulttuuriministeriön, OAJ:n, Akavan, Tieteentekijöiden liiton, Professoriliiton, SYL:n, SAMOK:n ja Teknologiateollisuuden edustajia. Kehittämisseminaariin osallistui yhteensä 90 henkilöä. Osallistujat olivat korkeakoulujen, opiskelijoiden ja muiden sidosryhmien edustajia. Osallistujat saivat valita ilmoittautumisen yhteydessä arviointiteeman, jonka työskentelyyn he halusivat osallistua. Seminaarissa käytiin läpi arvioinnin keskeiset teema-alueet alustavien johtopäätösten ja kehittämissuosistusten pohjalta.





Tulokset

# 5

Tässä luvussa esitellään arvioinnin keskeiset tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa tulosten analyysit esitellään korkeakoulun tasolta pedagogisten johtajien kyselyn tulosten analysointiin ja edelleen opiskelija- ja opettajakyselyiden tuloksiin. Muissa alaluvuissa opiskelija- ja opettajakyselyn tulokset esitellään ensin. Tämän jälkeen esitellään pedagogisten johtajien ja korkeakoulukyselyn tulokset. Lopuksi muutamissa arviointiteemoissa tarkastellaan vararehtoreiden ja opiskelijajärjestöjen haastatteluiden tuloksia. Työpajojen aineistoja käytetään syventämään tarkastelua.

## 5.1 Korkeakoulupedagogiset linjaukset ja toimintamallit

### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Pedagogisella toiminnalla oli selkeä yhteys korkeakoulujen strategiaan.
- Lähes kaikissa korkeakouluissa oli käytössä opetusfilosofia, pedagogiset linjaukset tai konkreettinen pedagoginen toimintamalli.
- Korkeakoulujen pedagogisissa linjauksissa ja toimintamalleissa oli keskeistä opiskelija-keskeisyys, jatkuva oppiminen, digitalisaatio ja kansainvälisyys.
- Ammattikorkeakoulujen pedagogisissa linjauksissa korostuivat työelämäläheisyys, alueellinen vaikuttavuus sekä TKI-toiminta.
- Yliopistojen pedagogisissa linjauksissa korostui koulutuksen tutkimusperustaisuus.
- Pedagogisilla johtajilla ja opettajilla oli ristiriitaisia näkemyksiä pedagogisesta johtamisesta.
- Korkeakoulujen vastauksissa ei tullut selkeästi ilmi, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta korkeakoulutuksessa tavoitellaan. Yksittäisissä vastauksissa viitattiin alakohdattaiseen sisältöosaamiseen ja geneerisiin taitoihin.

Tässä alaluvussa tarkastellaan pedagogisesta kehittämistä osana korkeakoulujen strategioita, korkeakoulujen pedagogisia linjauksia ja toimintamalleja, pedagogista johtamista sekä opetuksessa tavoiteltavaa opiskelijoiden asiantuntijuutta.

### 5.1.1 Korkeakoulujen pedagogiset toimintamallit ja linjaukset

Korkeakoulujen pedagogisista linjauksista ja toimintamalleista kysyttiin taustakyselyssä, korkeakoulukyselyssä, opettajien kyselyssä, pedagogisten johtajien kysymyksissä sekä opiskelijakyselyssä. Alaluku alkaa pedagogisen toiminnan yhteydellä strategiaan.

#### Pedagogisen kehittämisen yhteys strategiaan on selkeä

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten pedagoginen kehittäminen näkyy korkeakoulun strategiassa (ks. taulukko 13). Lähes kaikkien korkeakoulujen mukaan pedagoginen kehittäminen oli osa strategiaa ja näkyi strategiassa selvästi. Erityisesti ammattikorkeakouluissa mainittiin pedagogisen kehittämisen näkyvän strategiassa työelämälähtöisyytenä, jatkuvana oppimisena ja opiskelijalähtöisyytenä. Kummallakin korkeakoulusektorilla pedagoginen kehittäminen näkyi strategiassa pedagogisina toimintamalleina, opetuksen tutkimusperustaisuutena ja yhteisöllisyytenä. Korkeakoulut toivat esille myös kansainvälisyyden ja kansainvälisen opiskelijaliikkuvuuden, monipuoliset pedagogiset menetelmät, korkeakouluyhteisön hyvinvoinnin, koulutuksen laadun, yksilölliset oppimispolut, opetushenkilöstön pedagogisen osaamisen, osaamisperustaisuuden, verkkovälitteisyyden sekä korkeakoulupedagogiset opinnot.

Ammattikorkeakoulujen vastausten mukaan pedagoginen kehittäminen on yhdistetty strategiassa kolmeen perustehtävään, joita ovat koulutus, aluevaikuttavuus ja TKI-toiminta. Ammattikorkeakoulujen vastauksissa korostuivat pedagogiikka ja työelämätarpeisiin vastaaminen, joustavat opintopolut sekä toimintaympäristön muutoksiin vastaaminen.

Strategisissa teemoissa (opiskelijakeskeinen korkeakoulu, työelämään integroitunut korkeakoulu, digitaalinen ammatillista oppimista uudistava korkeakoulu, yhteisöllinen korkeakoulu). Kriittisissä muutostarpeissa: osaamisperustaisuuden vahvistaminen, oppimisen laadun ja opintotehokkuuden vahvistaminen, korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja saatavuuden laajentaminen. Strategiset valinnat: opiskelijalle annetun palvelulupauksen lunastaminen, vaikuttavuuden rakentaminen opetuksen ja tki-toiminnan integraatiolla, (...) vahvistaminen pedagogisena toimintamallina ja sen laadukas soveltaminen myös digitaalisissa oppimisympäristöissä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Osassa ammattikorkeakoulujen vastauksista korostui korkeakoulun yhteinen pedagoginen toimintamalli ja sen merkitys opettamisen, ohjaamisen ja TKI-toiminnan jäsentäjänä. Toimintamalli esiteltiin koko korkeakoulun toimintaa yhdistävänä tekijänä. Niissä ammattikorkeakouluissa, joissa ei ollut yhteistä pedagogista toimintamallia, pedagogiikka toteutui pedagogisena visiona, opiskelijalähtöisenä työskentelynä, jatkuvan oppimisen korostamisena tai osaamisperustaisuutena.

Korkeakoulupedagogiikka on yksi neljästä [korkeakoulun] strategiassa mainituista profiialueesta. Organisatorisesti korkeakoulupedagogiikka on opettajakorkeakoulun vastuualueella, mutta luonnollisesti toteutus tehdään yhteisöllisesti. [Korkeakoulu] on työstänyt ja päättänyt pedagogisen vision, joka viitoittaa omalta osaltaan korkeakoulupedagogiikan toteutumista ammattikorkeakoulussa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

**TAULUKKO 13. Pedagogisen kehittämisen näkyminen korkeakoulujen strategioissa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa mainitut (N = 36)**

Pedagogisen kehittämisen näkyminen strategiassa	Ammattikorkeakoulut (n = 22)		Yliopistot (n = 14)		Yhteensä (N = 36)
	n	Suhteellinen osuus ammattikorkeakouluista (%)	n	Suhteellinen osuus yliopistoista (%)	
Pedagoginen kehittäminen osana strategiaa	20	91	11	79	31
Työelämäläheisyys	14	64	6	43	20
Digitaalet oppimisympäristöt ja opusteknologia	11	50	7	50	18
Jatkuva oppiminen	10	23	6	43	16
Opiskelijälähtöisyys	6	27	7	50	13
Pedagogiset toimintamallit	6	27	5	36	11
Yhteisöllisyys	8	36	3	21	11
Opetuksen tutkimusperustaisuus	7	32	3	21	10
Kansainvälisyys ja opiskelijaliikkuvuus	4	18	6	43	10
Monipuoliset pedagogiset menetelmät	5	23	3	21	8
Korkeakouluyhteisön hyvinvointi	4	18	3	21	7
Koulutuksen laatu	-	-	4	29	4
Yksilölliset oppimispolut	3	14	1	7	4
Opetushenkilöstön pedagoginen osaaminen	-	-	4	29	4
Osaamisperustaisuus	2	9	2	14	4
Verkkovälitteisyys	3	14	-	-	3
Korkeakoulupedagogiset opinnot	1	5	2	14	3

Yliopistot toivat vastauksissaan esille pedagogiikan tutkimusperustaisuuden ja tutkimusosaamisen. Tämä näkyi yliopistojen vastausten mukaan myös yliopistojen strategioissa selvästi. Yliopistojen vastaukset kohdentuivat pääasiassa strategiaan. Muutamassa vastauksessa tuotiin esille opettamiseen kohdistettuja linjauksia. Yliopistojen vastausten mukaan opetuksen tutkimusperustaisuus takaa oppimisen korkean laadun.

Yliopistossa nähdään, että tutkimuksen ja opetuksen vahva yhteys takaa oppimisen korkean laadun. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Koulutuksemme on opiskelijalähtöistä, aktiiviseen oppimiseen kannustavaa ja rohkaisee jokaista opiskelijaa saavuttamaan oman täyden akateemisen potentiaalinsa sekä kasvamaan aktiiviseksi kansalaiseksi. Koulutus auttaa opiskelijoita kehittämään analyttisen ajattelun ja tiedonhankinnan taitoja ja antaa valmiudet tieteidenvälisyyteen ja moniammatillisissa ryhmissä toimimiseen, itseohjautuvuuteen ja yrittäjyyteen. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Useissa yliopistojen vastauksissa pedagoginen kehittäminen näkyi strategiassa opetustyön ja pedagogisen osaamisen arvostamisena, mutta vain yhdessä vastauksista mainittiin opetusansioilla meritoitumisen malli. Yliopistojen vastauksissa mainittiin vain harvoin työelämänäkökulma tai työelämäyhteistyö. Muutaman yliopiston vastauksessa mainittiin työelämäyhteys.

Koulutuksen ja työelämän välisen vuorovaikutuksen lisääminen: Koulutuksemme tulee tuottaa arvostettuja osaajia muuttuvan työelämän tarpeisiin. Osaamistarpeet sekä työelämä- ja yrittäjyysvalmiudet ovat keskeinen opetussuunnitelmatyön lähtökohta. Jatkuva vuorovaikutus työelämätoimijoiden kanssa edistää tutkinnon suorittaneiden työllistymistä ja työuran aikaista osaamisen uudistamista. Opiskelijoiden työelämäpalvelut ja uraohjaus tehdään näkyvämmiksi. Alumniverkostomme on tärkeä linkki työelämään ja aktiivinen kehityskumppani. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Ammattikorkeakouluja ja yliopistoja yhdistäviä tekijöitä pedagogiikan kehittämisessä olivat opiskelija- ja oppimislähtöisyys, oppimisympäristöjen ja oppimisen monipuolinen mahdollistaminen ja kehittäminen digitaalisuutta hyödyntäen, jatkuvan oppimisen vaikutus pedagogiikkaan sekä kansainvälisyys. Korkeakoulujen vastausten profilierot korkeakouluittain korostivat yllättävänkin selkeästi korkeakoulusektoreiden erilaisia lainsäädäntöön perustuvia tehtäviä.

## Korkeakouluissa on määritelty monenlaisia pedagogisia malleja, filosofioita ja linjauksia

Pedagogisen kehittämisen näkyminen strategiassa on yhteydessä korkeakoulujen pedagogisiin malleihin, filosofiaan tai linjauksiin. Korkeakouluille lähetetyssä taustakyselyssä kartoitettiin, millaista pedagogista toimintamallia, filosofiaa tai vastaavaa korkeakoulussa sovelletaan (ks. liitteet 2 ja 3). Korkeakoulut kuvasivat erilaisia näkemyksiään korkeakoulun pedagogisista lähtö-

kohdista. Lähes kaikilla korkeakouluilla oli käytössään jonkinlainen opetusfilosofia, pedagogiset periaatteet tai toimintamalli. Määriteltyjä pedagogisia toimintamalleja oli käytössä erityisesti ammattikorkeakouluissa.

Opiskelija- ja oppimislähtöisyyttä käsiteltiin kolmessa neljäsosassa taustakyselyn vastauksista. Opiskelijälähtöisyydessä korostuivat opiskelijoiden aikaisemman osaamisen ja tarpeiden huomioiminen, opintojen ja opetuksen yksilöitävyys sekä opetuksen toteutustapojen monimuotoisuus opiskelijoiden valintamahdollisuuksien laajentamiseksi. Tämän lisäksi opiskelijoiden tai koko korkeakouluuyhteisön hyvinvointi tuotiin esille vastauksissa.

Noin puolet korkeakouluista kuvasi työelämäläheisyyttä ja -yhteistyötä osana pedagogisia linjauksiaan. Työelämälähtöisyys tarkoitti sekä työelämän tarpeiden huomioimista että työelämäverkostojen ja -yhteistyön hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa. Yhteistyössä työelämäverkostojen kanssa korostui etenkin tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI). Tämän lisäksi korkeakoulut mainitsivat laajemman yhteiskunnallisen näkökulman. Kolmasosassa taustakyselyiden vastauksista käsiteltiin ammatillisen ja asiantuntijaidentiteetin tukemista ja ammatillista kasvua sekä yrittäjyyttä.

Reilu puolet taustakyselyn vastauksista käsitteli opetuksen ja oppimisen vuorovaikutteisuutta sekä yhteistyön ja verkostojen hyödyntämistä. Vuorovaikutteisuus koski sekä opiskelijoiden ja opettajien että opiskelijoiden ja työelämän yhteistyöverkostojen välistä yhteistoimintaa.

Noin puolet korkeakouluista toi esille pedagogisen toiminnan olevan osaamislähtöistä. Vastauksissa korostettiin osaamislähtöisyyden yhteyttä työelämään. Lisäksi vastauksissa mainittiin ammatillisen osaamisen kehittäminen ja opiskelijoiden aikaisemman osaamisen hyödyntäminen osana opintoja. Myös opettajien roolista kirjoitettiin. Korkeakoulut kuvailivat myös erilaisia oppimisympäristöjä, pedagogisia menetelmiä ja ratkaisuja sekä pedagogisen toiminnan monimuotoisuutta. Tiimiopettajuus mainittiin kolmen korkeakoulun vastauksissa.

Hieman alle puolessa taustakyselyn vastauksista käsiteltiin tutkimusta tai TKI-toimintaa. Ammattikorkeakouluissa painotettiin pääasiassa työelämäyhteistyössä tehtyä TKI-toimintaa. Yliopistoissa painotettiin opetuksen perustumista tutkimukseen. Opetuksen tutkimusperustaisuus sekä monialaisuuden ja monitieteisyyden tukeminen mainittiin viidesosassa vastauksista.

Taustakyselyssä puolet korkeakouluista nosti esiin opetuksen ja koulutuksen kehittämisen näkökulmia, kuten pedagogisen osaamisen tukemisen ja opiskelijoiden osallisuuden tukemisen. Digitaalisuus mainittiin kolmasosassa korkeakoulujen vastauksissa. Vastaajat mainitsivat erityisesti erilaisia verkko-opetukseen, virtuaalisuuteen ja teknologisiin sovelluksiin liittyviä käytänteitä ja toimintamalleja. Lisäksi vastauksissa mainittiin muun muassa ilmiöpohjainen oppiminen, ongelmalähtöinen oppiminen, projektipohjainen oppiminen sekä jatkuva oppiminen ja kansainvälisyys.

## Korkeakoulujen pedagogiset linjaukset ja toimintamallit valitaan strategiaperustaisesti

Korkeakouluilta kysyttiin korkeakoulukyselyssä, miten korkeakoulun pedagogiset linjaukset ja toimintamallit on valittu tai miten ne ovat muotoutuneet (ks. taulukko 14).

**TAULUKKO 14. Korkeakoulujen pedagogisten linjausten ja toimintamallien valinta korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Pedagogisten linjausten ja toimintamallien valinta	Ammattikorkeakoulut (n = 22)		Yliopistot (n = 14)		Yhteensä (N = 36)
	n	Suhteellinen osuus ammatti-korkeakouluista (%)	n	Suhteellinen osuus yliopistoista (%)	
Strategiaperustaisesti	10	45	10	71	20
Yhteistoiminnallisella ja osallistavalla prosessilla	10	45	8	57	18
Toimintaympäristön muutosten johdosta	9	40	4	29	13
Korkeakoulupedagogisen tai muun tutkimuksen perusteella	4	18	9	64	13
Sovitun valintaprosessin mukaisesti	4	18	5	36	9
Opetussuunnitelmatyön pohjalta	4	18	1	7	5

Korkeakoulun pedagogiset linjaukset ja toimintamallit olivat korkeakoulukyselyn mukaan muotoutuneet kahdella tavalla. Korkeakoulukyselyn vastausten perusteella suurimmassa osassa korkeakouluja oli tehty strategiatyötä, joka linjaa opetus-, ohjaus- ja TKI-työtä. Osassa korkeakouluja oli käytössä koko korkeakoulun kattava pedagoginen toimintamalli. Kummatkin tavat osallistivat korkeakoulun henkilöstöä ja opiskelijoita sekä alueen työelämää ja kansainvälisiä verkostoja.

Ammattikorkeakoulun strategian ja toimintaympäristön muutosten pohjalta muotoutuneet opetuksen strategisen toimintaohjelman laadintavaiheessa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Keskeisiä pedagogisten linjausten ja toimintamallien valinnassa olivat toimintaympäristössä tapahtuneet ja ennakoitua tulevaisuuden muutokset sekä korkeakoulupedagoginen tutkimus tai muu tutkimus, joilla oli vaikutusta pedagogisiin linjauksiin. Korkeakoulun pedagogiset linjaukset ja toimintamallit oli valittu sovitun valintaprosessin mukaisesti tai opetussuunnitelmatyön pohjalta.

Ne ovat muotoutuneet osana yliopiston strategiatyön valmisteluprosessia, jossa on ensin analysoitu toimintaympäristöä ja arvioitu nykytilaa. Sen pohjalta on laadittu strategisten valintojen ehdotukset ja päätökset, jotka on viety toimeenpanon suunnitteluun. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulukyselyn mukaan linjaava strategialähtöinen korkeakoulupedagogiikan kehittäminen perustui tutkimukseen, korkeakoulun alueen tarpeisiin ja muutoshasteisiin, korkeakoulun henkilöstön ja opiskelijoiden säännöllisiin palautteisiin sekä kansallisiin ja kansainvälisiin arviointeihin. Korkeakoulukyselyn mukaan pedagogiikka oli yksi korkeakoulun strategiatyön osa-alue.

Pedagogiset linjaukset ja toimintamallit perustuvat korkeakoulupedagogiseen tutkimukseen (kansainvälinen, kansallinen ja omaan korkeakouluun kohdistuva tutkimus). Pedagogiset linjaukset ja toimintamallit on valittu kerätyn tutkimustiedon pohjalta niin että pystytään parhaalla mahdollisella tavalla vastaamaan työelämän osaamistarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa. Tavoitteena on substanssiosaamisen lisäksi kehittää opiskelijoiden geneerisiä taitoja osana heidän kk-opintojaan ja urasuunnittelua. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Pedagogisten toimintamallien taustalla on tutkimus- ja kehittämistyötä, toimintaympäristöstä tehtyjä havaintoja ja johtopäätöksiä sekä strategiatyötä. Erona edelliselle strategialähtökohdalle on korkeakoulun tekemä yhteinen tulkinta tutkimustiedosta ja tämän pohjalta muotoiltu toimintamalli. Korkeakoulun oma pedagoginen toimintamalli oli kokonaisuus, jossa yhdistyvät kerätty tieto, tutkimus ja valitut oppimisenäkemykset ja pedagogiset mallit. Korkeakoulut nimesivät toimintamallinsa niin, että ne samalla profiloivat korkeakoulun toimintaa ulospäin. Pedagogiset toimintamallit koskettivat opetusta, ohjausta, tutkimus- tai TKI-toimintaa, johtamista, yritys-yhteistyötä sekä toimintaympäristöjen suunnittelemista.

(...) on kehitetty korkeakoulun malliksi ja on ollut strateginen valinta jo lähes 20 vuotta, koska se on edelleen ajantasainen työelämäläheisen ja osaamisperustaisen oppimisen malli. Pedagogisiksi linjauksiksi tiivistettiin vuonna 2021 alussa opiskelijalähtöisyys, osaamisperustaisuus, työelämäläheisyys, ohjaus ja joustavuus. Näitä konkretisoidaan parhaillaan pedagogiseksi ohjelmaksi yhteisöllisessä prosessissa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Korkeakoulujen pedagogisia linjauksia ja toimintamalleja uudistetaan yhteisöllisesti

Korkeakouluilta kysyttiin myös, miten pedagogisia linjauksia ja toimintamalleja uudistetaan korkeakoulussa (ks. taulukko 15).



**TAULUKKO 15. Pedagogisten toimintamallien uudistaminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Pedagogisten toimintamallien uudistaminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Yhteisölliset työskentelymenetelmät	12	7	19
Korkeakoulun johdon ja työryhmien toiminta	11	5	16
Strategiatyö	7	7	14
Määritelty kehittämisprosessi	8	5	13
Toimintaympäristön muutosten johdosta	4	6	10
Tulevaisuuden tarpeiden johdosta	2	3	5
Opiskelijapalautteet	4	4	8
Opetussuunnitelmauudistus	3	4	7
Tutkimustiedon pohjalta	2	2	4

Noin puolet korkeakouluista uudisti pedagogisia linjauksia ja toimintamalleja yhteisöllisillä työskentelymenetelmillä ja osallisti työskentelyyn laajasti eri toimijoita. Uudistamista tehtiin korkeakoulujen johdon tuella sekä erilaisten toimielinten ja työryhmien avulla. Keskeistä uudistamisessa oli korkeakoulussa tehty strategiatyö. Kolmasosalla korkeakouluista uudistamiseen oli tehty ennalta määritelty kehittämisprosessi, jossa huomioitiin toimintaympäristön muutokset sekä tulevaisuuden tarpeet.

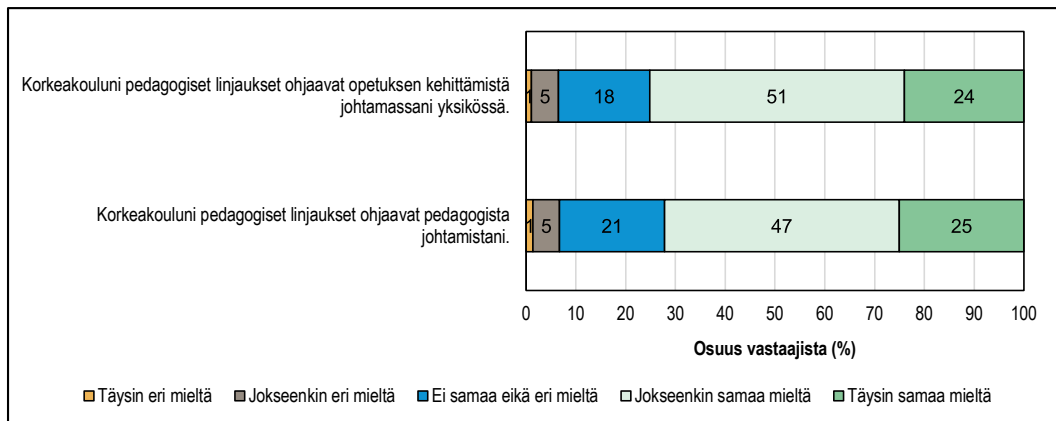
Niitä uudistetaan osana yliopiston toiminnanohjauksen vuosikelloa, osana koulutuksen laadunhallintaa, strategyön valmisteluprosessia, erillisinä strategian kehittämisohjelmina ja -projekteina. Lisäksi jatkuvan kehittämisen periaatteen mukaisesti seurataan ja arvioidaan mm. toimintaympäristön muutoksia ja muuttuvia tarpeita, jonka perusteella voidaan tehdä uudistuksia linjauksiin ja toimintamalleihin. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Uudistamistyössä hyödynnettiin erilaisia opiskelijapalautteita. Pedagogisen toimintamallin uudistaminen oli yhteydessä opetussuunnitelman uudistamiseen. Pedagogisten mallien uudistamisen perustana mainittiin vain harvoin toiminnan tutkimusperustaisuus tai tutkimuksen hyödyntäminen.

Opiskelijapalautteet, sisäiset arvioinnit, vuosittain vararehtorin johdolla toteutuva osaamisala-kohtainen OPS-keskustelu, jonka tavoitteena on pedagogiikan kehittäminen sekä hyvien käytänteiden jakaminen. Lisäksi oppimis- ja tutkimusympäristöissä syntyneitä tutkimustuloksia, uusinta tutkimustietoa ja yhteiskunnallista kehitystä hyödynnetään pedagogisessa kehittämisessä. Sektoreiden tutkimusryhmät ja monipuoliset työelämää simuloivat oppimisympäristöt yhdistävät TKI-projekteja ja työelämää opintoihin. Yhteistyö opettajakorkeakoulujen kanssa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Opiskelijat eivät tunne korkeakoulujen pedagogisia linjauksia ja toimintamalleja

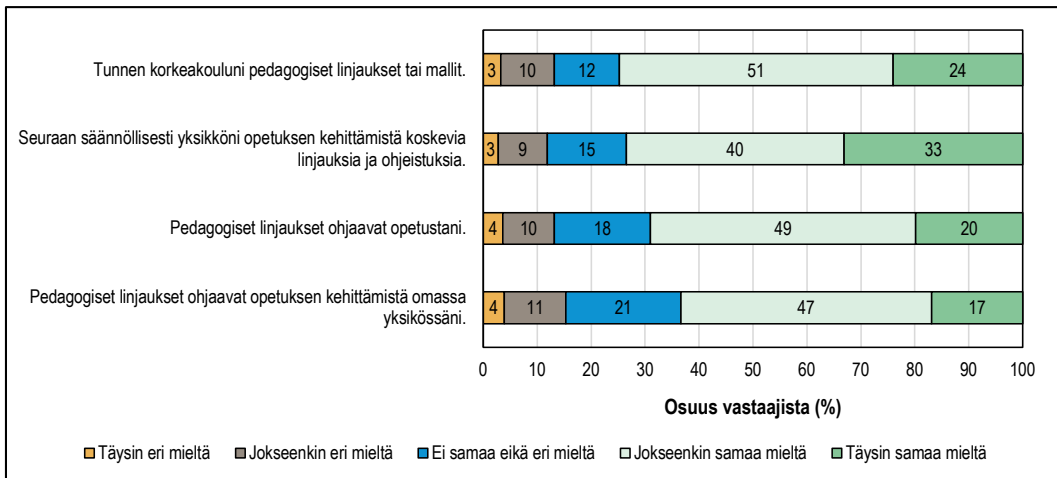
Korkeakoulujen pedagogisista linjauksista ja malleista kysyttiin pedagogisilta johtajilta, opettajilta ja opiskelijoilta. Pedagogiset johtajat kokivat linjausten ohjaavan opetuksen kehittämistä ja pedagogista johtamista (ks. kuvio 3). Suuri osa (75 %) pedagogisista johtajista arvioi, että korkeakoulun linjaukset ohjaavat opetuksen kehittämistä heidän omassa yksikössään (jokseenkin tai täysin sama mieltä vastanneet, ka. 3,9). Lähes saman verran pedagogisista johtajista vastasi (72 %), että korkeakoulun linjaukset ohjaavat heidän pedagogista johtamistaan (ka. 3,9).



**KUVIO 3. Korkeakoulun pedagogisten linjausten ohjaavuus pedagogisten johtajien työssä pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 372)**

Ammattikorkeakoulujen pedagogisten johtajien vastausten keskiarvot pedagogisia linjauksia koskeviin väittämiin olivat keskimäärin korkeammat kuin yliopistojen pedagogisten johtajien vastausten keskiarvot (ero 0,4–0,5). Korkeakoulusektoreiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero molemmissa väittämissä ( $p < 0,05$ ).

Myös opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä korkeakoulujen pedagogisista linjauksista ja malleista (ks. kuvio 4). Suuri osa (75 %) opettajakyselyyn vastanneista opettajista tunsivat korkeakoulunsa pedagogiset linjaukset tai mallit (ka. 3,8). Vain 13 prosenttia kaikista opetushenkilökuntaan kuuluvista arvioi, että ei tunne korkeakoulunsa pedagogisia linjauksia tai malleja (jokseenkin tai täysin eri mieltä vastanneet). Suuri osa vastanneista opettajista (73 %) seurasi säännöllisesti yksikkönsä opetuksen kehittämistä koskevia linjauksia ja ohjeistuksia (ka. 3,9). Opettajat kokivat pedagogisten linjausten ohjaavan myös heidän omaa opetustaan (ka. 3,7) sekä opetuksen kehittämistä omassa yksikössä (ka. 3,6).



**KUVIO 4. Korkeakoulun pedagogisten linjauksien ja mallien tunteminen ja hyödyntäminen opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 976–2 983)**

Opettajakyselyn korkeakoulun pedagogisia linjauksia koskevissa vastauksissa oli korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. Jopa 83 prosenttia ammattikorkeakoulujen opettajista tunsi korkeakoulunsa pedagogiset mallit ja linjaukset (ka. 4,1), kun yliopistojen opettajista näin arvioi 69 prosenttia (ka. 3,7). Myös muut väittämät ammattikorkeakouluopettajat arvioivat myönteisemmin kuin yliopistojen opettajat. Kaikissa väittämässä on tilastollisesti merkitsevä ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opettajien vastausten välillä ( $p < 0,05$ ).

Opettajat kommentoivat avoimissa vastauksissa pedagogisia linjauksia.

Eri yliopistoissa saatetaan käyttää samoista asioista eri termejä. En esim. äkkiseltään muista kuulenei termistä korkeakoulupedagogiset linjaukset. (Opettajakysely, yliopisto)

Oli vähän vaikea valita vastausta joissakin kohdissa, koska täällä ruohonjuuritasolla näyttää siltä, että hallinnon eri tasoilla linjaukset ja ohjeet muuttuvat välillä aika radikaalistikin. Amk-linjaa jotain, yksikkö linjaa oman tulkintansa mukaan jotain. Osastotasolla sanotaan, että on linjattu ja pitää kehittää, mutta ei ole resursseja. Amk järjestää kaikesta uudesta koulutuksista ja keskustelutilaisuuksia ihan kiitettävästi, mutta ei millään pysty järjestämään sitä, että koulutusta tarvitsevat opettajat pääsisivät/ehitsivät välttämättömiin koulutuksiin ja kehittämisestä kiinnostuneet keskustelutilaisuuksiin jne. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä myös korkeakoulujen pedagogisista malleista ja linjauksista. Vain 19 prosenttia opiskelijakyselyyn vastanneista opiskelijoista tunsi vastausten mukaan korkeakoulunsa pedagogiset linjaukset tai mallit. Yli puolet (56 %) opiskelijakyselyn vastaajista arvioi, että ei tunne korkeakoulunsa pedagogisia linjauksia. 25 prosenttia opiskelijoista ei osannut sanoa, tunteeko linjauksia vai ei. Korkeakoulusektoreiden välillä ei ollut eroja.

Niitä opiskelijoita, jotka tunsivat korkeakoulunsa pedagogiset linjaukset ja toimintamallit, pyydettiin arvioimaan, missä määrin heidän alansa opetus noudattaa korkeakoulun pedagogisia linjauksia ja malleja. Noin puolet (48 %, n = 674) niistä vastaajista, jotka tunsivat korkeakoulunsa pedagogiset linjaukset, arvioi linjauksia noudatettavan paljon tai erittäin paljon. Puolet väittämään vastanneista opiskelijoista arvioi, että niitä noudatetaan jossain määrin tai melko paljon (50 %, n = 702). Kaksi prosenttia opiskelijoista (n = 29) arvioi, että alan opetuksessa ei noudateta lainkaan korkeakoulun pedagogisia linjauksia ja malleja. Opiskelijoiden vastauksissa ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. Voidaankin sanoa, että pedagogiset linjaukset ja toimintamallit eivät ole kaikkien korkeakouluyhteisöjen jäsenten tiedossa eivätkä erityisesti opiskelijoiden. Opiskelijat myös kommentoivat pedagogisia linjauksia avoimissa vastauksissa:

Pedagogiset linjaukset tulisi olla (...) selkeämmin luettavissa. Monet opettajat tiedekunnassamme kaipaisivat pedagogista päivitystä, aina käytetään samoja opetusmenetelmiä. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Yleisesti ottaen tärkeimpänä kehityskohteenä pitäisin kurssien välisten taso- ja laatuerojen tasaimista yliopiston sisällä. Tällä hetkellä kurssien toteutustavat (ja kurssien takana olevat suuremmat pedagogiset linjaukset) vaihtelevat kurkseittain ja opiskelijan näkökulmasta vaikuttaa siltä, ettei parhaita/hyväksi havaittuja toimintatapoja osata kunnolla jakaa eri luennoitsijoiden välillä. (Opiskelijakysely, yliopisto)

### 5.1.2 Pedagoginen johtaminen

#### Korkeakouluissa pedagogiikkaa johdetaan organisaatorakenteen mukaisesti

Pedagogisella johtamisella on korkeakouluopetuksessa ja -pedagogiikassa keskeinen rooli. Olennaisia ovat pedagogisen johtamisen rakenne, organisoiminen ja vastuut sekä johtamisen prosessit ja sisällöt. Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten opetusta ja pedagogiikkaa johdetaan korkeakoulussa (ks. taulukko 16).

**TAULUKKO 16. Opetuksen ja pedagogiikan johtaminen korkeakouluissa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Opetuksen ja pedagogiikan johtaminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Nimetyillä johtajilla	14	8	22
Johdoryhmien ja erilaisten neuvostojen avulla	8	8	16
Opetussuunnitelmatyöllä	6	7	13
Strategialla	6	4	10
Erlaisilla kehittämissyryhmillä	6	2	8
Tukipalveluilla ja koordinaattoreilla	5	3	8
Menettelytapaohjeella tai strategisella toimintaohjeella tai vastaavalla	5	1	6
Lähiesihenkilöiden avulla	3	1	4
Yhteisillä periaatteilla ja linjauksilla	3	1	4
Mahdollistamalla hyvä pedagogiikka	1	2	3
Tiimirakenteella	3	-	3

Yli puolet korkeakouluista vastasi, että opetukselle ja pedagogiikalle oli nimetty oma johtajansa, kuten opetuksesta vastaava vararehtori.

Yliopistotasolla opetuksen kehittämistä johtaa opintoasiainneuvosto [...]. Opintoasiainneuvoston puheenjohtaja on opetuksesta vastaava vararehtori ja jäseninä ovat kaikkien tiedekuntien opetusvaradekaanit, opetus- ja opiskelijapalveluista vastaava kehitysjohtaja, yliopistopedagogiikan keskuksen [...] johtaja, yliopiston digitalisaatiojohtaja, Kielikeskuksen ja [erillisyksikön] johtajat sekä [ylioppilaskunnan] edustaja ja opiskelijajäsen. Sihteerinä toimii palvelupäällikkö opetuksen strategisista palveluista. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Pedagogisen lähestymistapamme mukaan pedagogiikan johtaminen kuuluu kaikille ja osallistaa koko henkilöstön. Johtosäännön mukaisesti vararehtori vastaa koulutuksen kehittämisestä. Kehittämistä tukee koulutuksen johtavan asiantuntijan vetämä koulutuksen kehittämisen tiimi, jossa on edustajat koulutuksen sektoreilta ja opiskelijakunta. Koulutuksen sektorin koulutusjohtaja hyväksyy oppimissuunnitelmat. Koulutuksen sektorin koulutus- ja tutkimuspäällikkö vastaa osaamisalansa koulutuksen johtamisesta. Osaamisalojen opettajat toteuttavat linjauksia omassa opetuksessaan. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Hieman alle puolessa korkeakouluista opetukselle oli nimetty oma johdoryhmä, opetusneuvosto tai vastaava. Monet korkeakoulut nostivat opetuksen ja pedagogiikan johtamisessa keskeiseksi opetussuunnitelmatyön. Vastauksissa tuli esille, että opetuksen ja pedagogiikan yhteys strategiaan oli vahva. Lisäksi korkeakouluissa oli suunnattu resursseja tukipalveluihin ja rekrytoitu koordinaattoreita sekä laadittu erilaisia ohjeita tai linjauksia. Pedagogisessa johtamisessa yksiköiden

esihenkilöillä oli keskeinen rooli. Yksiköissä oli erilaisia tiimirakenteita, joiden tavoitteena oli tukea ja antaa mahdollisuudet hyvään opettamiseen. Korkeakoulujen opetusta ja pedagogiikkaa johdetaan myös mahdollistamalla hyvä pedagogiikka.

Opetusta ja pedagogiikkaa on asiantuntijayhteisössä yhtä hankala johtaa kuin tutkimustakin. Pedagoginen johtaminen pyrkii meillä olemaan mahdollistavaa: tarjoamme tukea ja koulutusta sekä kannustamme myös uusittavana olevassa urapolkumallissamme pitämään yllä korkeakoulupedagogista osaamista. Johtamista tehdään monella tavalla, mutta ei rajaamalla. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin myös, miten pedagogisen johtamisen vastuut on jaettu korkeakoulussa (ks. taulukko 17).

**TAULUKKO 17. Pedagogisen johtamisen vastuiden jakautuminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Pedagogisen johtamisen vastuiden jakautuminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Organisaatiomallin mukaisesti	18	11	29
Strategiaan perustuen	8	9	17
Koulutusala- ja kehittämisspäälliköt vastaavat	11	3	14
Tukipalveluiden avustuksella	3	2	5
Kehittämisryhmien johdolla	3	1	4

Korkeakoulut vastasivat kysymykseen johtamisvastuusta usein viittauksella kyselyn edelliseen kysymykseen opetuksen ja pedagogiikan johtamisesta. Pedagogisen johtamisen tulkittiin viittavan opetuksen ja koulutuksen johtamiseen korkeakoulussa. Pedagogiikkaa johtavat vastausten mukaan strategiaperustaisesti ja organisaatiomallien mukaisesti opetuksesta tai koulutuksesta vastaavat vararehtorit ja opetusdekaanit tai koulutusalanpäälliköt.

Pedagoginen johtaminen nähdään osana koulutuksen laatua ja sen osalta operatiivinen, strateginen ja kehittämisvastuu noudattaa edellä mainittua organisaatorakennetta ja sen mukaisia vastuujakoja. Opettamista koskevat toimenpidesuosituksot, toteuttamisen organisointi ja osaamisvaatimukset on kuvattu koulutuksen säännöksissä ja toimintaohjeissa, jotka sisältävät kansalliset koulutusta koskevat lait ja asetukset sekä [korkeakoulun] opetusta ja opiskelijoita koskevat normit. Ohjeistuksen noudattaminen on opettajien, tutkinto-ohjelmavastuullisten ja yksiköiden sekä tiedekuntien esimiesten vastuulla. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Keskeisenä pedagogisessa johtamisessa pidettiin korkeakoulun oppimisen, opettamisen ja digitaalisen kehittämisen tukipalveluita. Korkeakoulujen vastausten mukaan pedagogiikkaa johdettiin myös erilaisilla kehittämisryhmien työskentelyllä. Opettajien kuvattiin johtavan itse omaa opetustaan.

Yksiköiden johtajat vastaavat tutkinnoistaan ja niiden kehittamisestä yhdessä koulutuspäälliköiden kanssa. Opettajat keräävät palautetta omilta opintojaksoiltaan ja kehittävät omaa opetustaan. Pedagogisen laadun kehittäminen on nimetty Opetuksen ja oppimisen palveluihin, jonne rakennetaan yhteistyö opetuksen tuen ja kehittämisen toimintaa ja uusia rooleja tukemaan kehitystä. Näistä muutamia ovat esim. digipalveluiden asiantuntija ja Master School -koordinaattori. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

### Pedagogista johtamista tuetaan koulutuksilla ja tukipalveluilla

Korkeakouluilta kysyttiin, minkälaista tukea pedagogiseen johtamiseen on tarjolla yksiköissä, osastoissa, tiedekunnissa tai vastaavissa (ks. taulukko 18).

**TAULUKKO 18. Pedagogisen johtamisen tuki yksiköissä, osastoissa, tiedekunnissa tai vastaavissa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Pedagogisen johtamisen tuki	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Johdon ja henkilöstön koulutukset	14	9	23
Tukipalvelut	8	11	19
Strateginen tuki	6	7	13
Osallistava johtamisen tuki	11	2	13
Tuki koulutusalaohjajilta ja koulutus- ja kehittäispäälliköiltä	7	3	10
Opetussuunnitelmatyöhön saatava tuki	1	2	3

Yli puolet korkeakouluista vastasi, että korkeakouluissa oli tarjolla koulutusta pedagogiseen johtamiseen.

Yliopisto tarjoaa jatkuvaa johtamiskoulutusta ylätason johdolle, yksiköiden johtajille sekä kaikille esihenkilöasemissa toimiville. Osalle korkeamman johdon henkilöille sekä laitosjohtajien koulutukseen sisältyy myös elementtejä koulutuksen johtamisesta. Myös [...] -keskus käsittelee pedagogisissa opinnoissa pedagogisen johtamisen kysymyksiä. Monet yliopistopedagogiikan opinnoita suorittaneet ovat nykyisin yksiköiden johtajia. Näin ollen pedagogiset opinnot ovat antaneet heille hyvän pohjan toimia koulutuksen johtamisen tehtävässä. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakouluissa oli käytössä erilaisia pedagogisen johtamisen tukipalveluita ja mentorointia. Korkeakouluissa tarjottiin myös strategista tukea pedagogiseen johtamiseen. Pedagogisen johtamisen tukea saatiin johtajilta, yksikön ja koulutusosalpäälliköiltä sekä opinto- ja muilta tukipalveluilta.

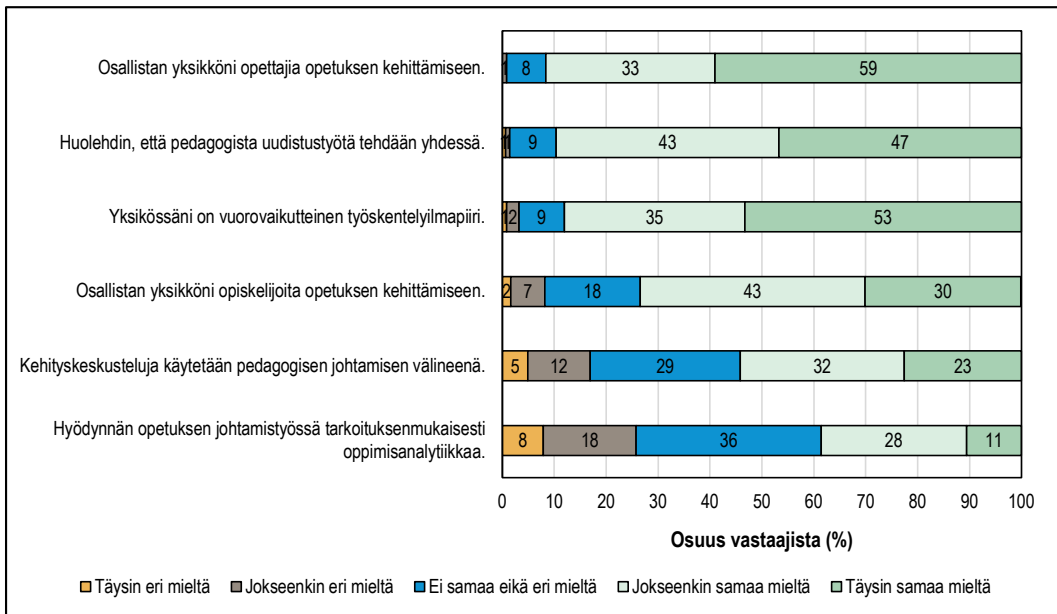
Koulutuksen sektoreilla ja osaamisaloilla toimii kehittämisen tiimejä. Yhteisten palveluiden Koulutuksen kehittämisen tiimi ylläpitää ja kehittää pedagogista ohjeistusta, koulutuksia ja tukea opetuksen toteuttamiseen eri ympäristöissä. Koko henkilöstöä kannustetaan osallistumaan pedagogisiin koulutuksiin. Työyhteisön kehittämissuunnitelman mukaan osaamista kehitetään suunnitelmallisesti koko korkeakoulun tasolla. Koulutuksen kehittämisen tiimiin kuuluu koulutuksen sektoreiden sekä opiskelijakunta [...] edustajia. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulujen tavoitteena oli suunnata pedagogisen johtamisen tukea nykyistä osallistavampaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Johtamisen tuki opetussuunnitelmatyöhön mainittiin vain muutamissa vastauksissa.

### Pedagogiset johtajat johtavat osallistamalla ja yhteistyöllä

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin opetuksen kehittämisen johtamisesta (ks. kuvio 5). Lähes kaikki pedagogiset johtajat (92 %) arvioivat osallistavansa yksikkönsä opettajia pedagogiseen kehittämiseen (ka. 4,5). Suurin osa pedagogisista johtajista (90 %) arvioi huolehtivansa, että pedagogista uudistamista tehdään yhdessä (ka. 4,3) ja 88 prosenttia, että heidän yksikössään on vuorovaikutteinen työskentelyilmapiiri (ka. 4,4). Pedagogiset johtajat kokivat vähiten käytetyiksi pedagogisen johtamisen välineiksi kehityskeskustelut ja oppimisanalytiikan käytön. Hieman yli puolet (55 %) pedagogisista johtajista arvioi käyttävänsä kehityskeskusteluja pedagogisen johtamisen välineenä (ka. 3,6) ja 39 prosenttia koki hyödyntävänsä pedagogisessa johtamisessa oppimisanalytiikkaa tarkoituksenmukaisesti (ka. 3,1).





**KUVIO 5. Opetuksen kehittämisen johtaminen pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 366–368)**

Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat väittämät hiukan myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat. Yliopistojen pedagogiset johtajat arvioivat kuitenkin keskimäärin myönteisemmin kuin ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat sen, että he osallistavat opiskelijoita opetuksen kehittämiseen (ero 0,36). Korkeakoulusektoreiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero väittämässä ”huolehdin, että pedagogista uudistustyötä tehdään yhdessä”, ”osallistan yksikköni opiskelijoita opetuksen kehittämiseen” sekä ”kehityskeskusteluja käytetään pedagogisen johtamisen välineenä” ( $p < 0,05$ ).

Ammattikorkeakoulujen vararehtoreiden haastattelun mukaan johtaminen oli onnistunutta ja edisti korkeakoulupedagogista toimintaa silloin, kun asioita voitiin linjata ja priorisoida. Ammattikorkeakoulun vararehtorit nostivat haastattelussa esille myös johtamisen strategiaperustaisuuden. Korkeakoulujen johtamisen tulisi mahdollistaa opiskelijan oppiminen ja kehittyminen. Johtajien tulisi myös mahdollistaa ja ohjata opettajia toimimaan yhdessä.

Onnistunutta johtamista on se, että kun meillä on samaan aikaan Digivisio, TalentBoost ja muut, niin osataan kertoa suuntaa, mikä näistä kaikista asioista on se ykkönen, minkä suuntaan ponnistellaan. Johtamista on se, mikä on sen työn prioriteetti. Työn sirpaleisuus on eniten kuormittava tekijä. Kun osataan tehdä arvioita siitä suunnasta. Meidän täytyy varmistaa osaamisen johtamisella se suunta. Pitää olla selkeä suunta ja sen suunnan tulkitseminen henkilöstölle on todella oleellista. (Haastattelumuistiinpanot)

## Opettajat toivovat pedagogisille johtajille lisää pedagogisen johtamisen osaamista

Opettajat ottivat kantaa opettajakyselyn avoimissa vastauksissa korkeakoulun johtamiseen. Opettajat viittasivat tällä useimmiten korkeakoulun ylimpään johtoon, mutta muutamissa avoimissa vastauksissa oli kommentoitu myös yksikön tai laitoksen johtamista.

Tämä seuraava taasen on varmasti hyvin laitoskohtaista, mutta oma kokemus: Myöskään laitosjohdon opetuksen arvostus ei tällä hetkellä ole ihan kohdallaan muuten kuin ehkä juhlapuheissa – opetusresursseista halutaan ennemmin tinkiä ja ”opetuksen kehittäminen” tuntuu menevän usein vain resurssien karsimiseen (miten kurssveja muutettaisiin, että opetustunteja menee vähemmän) kuin todelliseen, opiskelijoiden edun mukaiseen kurssien uudistamiseen ja kehittämiseen. Yhteisöllinen ja laajemman näkemyksen opetussuunnitelmatyö käytännössä puuttuu ja ops-työssäkin annetaan työryhmälle jo valmiiksi hyvin tiukat raamit, joita meidän toivotaan toteuttavan – keskustelu ja yhteishenki koko opetushenkilökunnan kesken puuttuu eikä sitä edes yritetä mahdollistaa nykyisen laitosjohdon puolesta. Aikaisemman johdon aikana kehityssuunta oli positiivisempi, joten kaiken sen työn kariutumisen surettaa. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat toivoivat korkeakouluihin nykyistä enemmän pedagogista johtamista ja johdolle enemmän pedagogisen johtamisen osaamista. He pitivät tärkeänä, että kaikilla johtotehtävissä toimivilla henkilöillä olisi pedagogista osaamista. Opettajat toivoivat, että johto hyödyntäisi nykyistä enemmän opettajien asiantuntemusta pedagogisen johtamisen apuna. Opettajat toivoivat osallistavaa johtamista ja nykyistä sallivampaa ilmapiiriä. Osa opettajista kritisoi sitä, että johdolle talouden näkökulma oli pedagogiikkaa tärkeämpää.

Korkeakoulujen johtoportaan olisi myös hyvä ymmärtää edes himpun verran pedagogiikkaa ja opetustyön arkea. Nyt johdon arvopohja heijastelee liiketaloudellista ajattelua, johon humanit saatikka taiteelliset tavoitteet eivät mahdu. Meiltä rivilehtoreilta odotetaan monialaisuutta, suvaitsevaisuutta ja luovuutta. Entäpä kuinka esihenkilöt? Miten on heidän näkemyksensä laita? (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajat kokivat tuloksellisuuteen perustuvan rahoitusmallin heikentävän resursoinnin ennustettavuutta. Opettajien avointen vastausten mukaan tuloksellisuuden tarkkailu oli vienyt johdon huomiota pois pedagogisen kehittämisen tarpeista. Tämän opettajat arvioivat heikentävän opetuksen laatua.

Pedagoginen kehittäminen jää kyllä vahvasti tulosten jalkoihin. Johtamisessa korostetaan ja puhutaan enemmän valmistumisista ja kertyneistä opintopisteistä kuin pedagogiikasta ja opiskelijan / asiakkaan oppimisesta. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajat toivoivat avoimissa vastauksissa johtajilta ja esihenkilöiltä vastuullisuutta, korkeakoulun arvojen sisäistämistä ja opettajien asiantuntemuksen kunnioittamista. Opettajat toivoivat, että opettajien ja opiskelijoiden ideoita ja ajatuksia voitaisiin hyödyntää korkeakouluissa ja osana uudistuksia nykyistä enemmän.

Kehittäminen ja muutos eivät onnistu parhaalla mahdollisella tavalla, jos henkilökunta jätetään ulkopuolelle eikä kuulla heidän ajatuksiaan tai perustelujaan. Eli johtamiskulttuuriin tarvitaan ymmärrystä ja osaamista johtaa kehittämistä ja muutosta osallistavasti. (Opettajakysely, yliopisto)

### 5.1.3 Opetuksessa tavoiteltava opiskelijoiden asiantuntijuus

Korkeakouluopetuksen ja -pedagogiikan tavoitteena on, että opiskelijat oppivat mahdollisimman hyvin niitä asioita, joita heidän tulisi koulutuksen aikana oppia. Opetuksen ja pedagogisen johtamisen tulee tukea opiskelijoiden oppimista ja asiantuntijaksi kasvamista. On tärkeää, että yhteinen asiantuntijuuden kehittymisen tavoite jaetaan kaikilla korkeakoulun tasoilla pedagogisista johtajista opettajiin ja opiskelijoihin.

#### Opiskelijoiden tavoiteltu asiantuntijuus jakaantuu substanssiosaamiseen ja geneerisiin valmiuksiin

Korkeakouluille suunnatussa kyselyssä kysyttiin, millaista asiantuntijuutta korkeakoulun opetuksessa tavoitellaan ja miksi. Seuraavassa tarkastellaan, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta korkeakoulut kuvasivat tavoiteltavan (ks. taulukko 19).

**TAULUKKO 19. Opetuksen tavoitteena oleva opiskelijoiden asiantuntijuus korkeakoulukyselyn vastausten mukaan, vähintään kolmessa korkeakoulussa esiintyneet (N = 36)**

Opetuksessa tavoiteltu opiskelijoiden asiantuntijuus	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Substanssiosaaminen	7	6	13
<b>Geneeriset taidot</b>			
Työelämässä toimimisen taidot sekä työelämän uudistaminen	11	2	13
Globaali kestävyysosaaminen	3	5	8
Tutkimus- ja TKI-osaaminen	4	3	7
Kriittinen ajattelu	2	4	6
Eettinen osaaminen	2	3	5
Oman ammatillisen identiteetin kehittäminen	3	2	5
Jatkuvan oppimisen taidot	1	3	4
Hyvinvoinnista huolehtiminen	-	3	3
Oppimaan oppimisen taidot	2	1	3
Vuorovaikutustaidot	1	2	3

Korkeakoulut jaottelivat opiskelijoille tavoiteltavan asiantuntijuuden substanssiosaamiseen sekä yleisiin eli geneerisiin taitoihin ja valmiuksiin. Korkeakoulut mainitsivat yleisistä taidoista useimmiten työelämässä tarvittavat taidot ja työelämän uudistamisen taidot.

Tavoittelemme sellaista osaamista, joka mahdollistaa opiskelijoiden sujuvan siirtymiseen työelämään tai yrittäjiksi. Koulutuksissamme syntyvän osaamisen tulee toisaalta olla riittävä työelämän nykyisten haasteiden parissa työskentelyyn, mutta toisaalta sen tulee myös antaa valmiuksia työelämän uudistamiselle. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Osa korkeakouluista mainitsi vastauksissaan myös globaali- ja kestävyysosaamisen. Vastauksissa tulivat esille myös perinteiset korkeakoulutukseen liittyvät valmiudet, kuten tutkimus- ja TKI-valmiudet, kriittinen ajattelu ja eettinen osaaminen. Lisäksi korkeakoulut mainitsivat oman ammatillisen identiteetin rakentumisen opintojen aikana, jatkuvan oppimisen valmiudet, omasta hyvinvoinnista huolehtimisen taidot, oppimaan oppimisen taidot sekä vuorovaikutustaidot.

Strategiamme mukaisesti [korkeakoulun] opiskelijoilla on taidot ja asenne tehdä toisin ja vaikuttaa huomiseen. Meille tärkeitä arvoja ovat Rohkeus, Yhteisöllisyys ja Vastuullisuus. Kansainvälisesti arvostettu koulutuksemme tuo taidot ja asenteen muuttaa huomista. [...] Meiltä opiskelijat saavat työkaluja analyyttiseen, eettiseen ja kriittiseen ajatteluun, joka luo vahvan pohjan jatkuvalla oppimiselle ja ihmisenä kehittymiselle. Tarjoamme tukea opintojen ohjaukseen, henkilökohtaiseen kehittymiseen ja hyvinvointiin kaikille yliopistoyhteisön jäsenille. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

## Oppimaan oppimisen taidot ovat keskeisiä geneerisiä valmiuksia

Kuudessa korkeakoulussa toteutetuissa työpajoissa yhtenä keskusteluteemana oli, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta korkeakoulun opetuksessa tavoitellaan ja miksi. Työpajojen keskusteluissa korostettiin laaja-alaisia geneerisiä valmiuksia sekä niiden integroitumista opiskeltavan alan sisältöosaamiseen. Yleisiin eli geneerisiin valmiuksiin sisältyi kaikkien osallistuneiden korkeakoulujen työpajoissa samoja osa-alueita. Mainittuja yleisiä valmiuksia olivat esimerkiksi itsensä johtaminen, yhteistyö- ja ryhmätyötaidot, vuorovaikutustaidot, muutosvalmiudet, oppimaan oppimisen taidot, tiedonhakutaidot, tieteellisen tiedon tuottamisen taidot, kriittinen verkkotekstilukutaito, reflektointitaidot, kestävyysosaaminen ja muut työelämävalmiudet. Eri työpajoja yhdistäviä tekijöitä olivat opetuksen tutkimusperustaisuus ja jatkuvan oppimisen valmiudet. Työpajoihin osallistuneiden mukaan useassa korkeakoulussa koettiin haasteeksi opiskella eri tiedekuntien tai koulutusohjelmien sisältöjä.

Työpajoihin osallistuneet opettajat totesivat, että opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta korkeakoulun opiskelukulttuuriin, jossa erilaiset näkökulmat, argumentointi ja väittelyt ovat luonnollinen osa. Opettajien mukaan erilaisia näkökulmia tulee kyetä refleктоimaan omaan kehittyvään asiantuntijuuteen. Opettajat halusivat kasvattaa opiskelijoita moniarvoiseen ja moniääniseen yhteisöllisyyteen.

Opettajat arvioivat työpajoissa, että opettajien on haastavaa pysyä pedagogisesti ajan tasalla toimintaympäristön, yhteiskunnan, työelämän ja maailman muuttuessa nopeasti. Opettajat ja korkeakoulut vastasivat pedagogiikan kehittämisen avulla opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja digitalisaation mahdollisuuksiin. Jo opintojen alussa opettajat näkivät välttämättömäksi jäsentää opiskelijoille työelämää ja avata urapolkumahdollisuuksia, joihin opiskeltava tutkinto voi johtaa. Opettajien mukaan koulutuksen tavoitteena oli herättää kiinnostus opiskeltavaan alaan, alan kehittämiseen ja tutkimiseen.

Opiskelijat kokivat epävarmuutta siitä, millaista osaamista ja asiantuntijuutta työelämässä tarvitaan. Opiskelijat eivät kokeneet korkeakoulua ainoana oppimisen paikkana, vaan he kokivat, että työelämässä tulee monenlaisia oppimismahdollisuuksia ja oppimisympäristöjä. Tämän vuoksi opiskelijat nostivat oppimaan oppimisen taidot merkittäviksi geneerisiksi valmiuksiksi.

Opiskelijat toivat työpajoissa esille asiantuntijuuden kehittymisen paikkoina opinnoissa harjoittelut, opinnäytetyöprosessit sekä vuorovaikutteiset luennot ja työpajat. Opiskelijoiden mukaan opintojen laaja-alaisuus johti monen alan ja asian oppimiseen vain pinnallisesti eikä syvälliseen oppimiseen jäänyt riittävästi aikaa. Toisaalta opiskelijat suhtautuivat työpajoissa realistisesti opiskeltaviin sisältöihin, sillä opiskelijoiden mukaan opiskeluaikana pitää opiskella useita asioita eikä kaikkea pysty omaksumaan täydellisesti. Työpajaan osallistuneet opiskelijat toivat esille, että korkeakoulut tarjosivat valmiuden oppia lisää ja osaaminen kehittyi edelleen työelämässä. Opiskelijat toivoivat työpajoissa oppimaan oppimisen taitojen vahvistamista erityisesti orientoivissa opinnoissa. Oppimaan oppimisen taitojen koettiin helpottavan korkeakouluopintoihin sitoutumista ja oppimisen oivaltamista.

Opiskelijat suhtautuivat työpajoissa kriittisesti opettajien ristiriitaisiin viesteihin siitä, mikä opiskelussa ja kehittyvässä asiantuntijuudessa oli olennaista. Opiskelijoiden mukaan kaikissa opintojaksoissa ei huomioitu alakohtaisen sisällön rinnalla geneerisiä taitoja tai asiantuntijuuteen liittyviä metataitoja. Opiskeltavaa asiaa ei peilattu työelämässä esiintyviin ilmiöihin tarpeeksi tai näitä ei ainakaan sanallistettu opiskelijoille. Opiskelijoita hämmensivät ristiriitaiset viestit opiskeltavan sisällön merkityksestä tai työelämäyhteyksistä.

Oppimaan oppimisen harjaannuttaminen jakoi yliopisto-opettajien mielipiteitä. Osa työpajojen osallistuneista opettajista koki, että oppimaan oppimisen taitojen harjoittelu kuului toiselle asteelle. Osa puolestaan halusi sallia uuden oppimisen mahdollisuuden ja ilon opiskelijoille. Työpajaineiston perusteella ammattikorkeakouluissa oppimaan oppimisen taitojen ja ammatillisen kasvun teemojen integrointi oli koulutuslakohtaista.

## Asiantuntijuuden kehittämisessä keskeistä kriittisen ajattelun kehittäminen

Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä avoimena kysymyksenä, mikä on tärkein asia, mitä pitäisi kehittää korkeakouluopiskelussa ja -koulutuksessa. Opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa opiskelijat toivoivat yleisten valmiuksien oppimista, jotka edistivät oman ymmärryksen kasvua ja reflektointimahdollisuuksia suhteessa tulevaan työelämään.

Ajattelutaito, pysähtyminen pohtimaan asioita, meta-ajattelu, eli saada ihmiset tajuamaan ja ajattelemaan miksi ajattelemme tietyllä tavalla. Pelkästään meta-ajattelun edes osittaisella hallinnalla koko maailma parantuisi. Meidän pitää oppia ymmärtämään omaa toimintaamme paremmin, sillä tällä hetkellä tämän taidon oppiminen on kunkin itsensä vastuulla – sitä ei opeteta missään ikinä. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä avoimena kysymyksenä, mikä on heidän mielestään tärkein asia, mitä pitäisi kehittää korkeakoulupedagogiikassa. Myös opettajat kirjoittivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opiskelijoiden yleisten valmiuksien oppimisesta. Opettajat toivoivat opiskelijoiden oppivan kriittistä, uudistavaa ja analyttistä ajattelua.

Ajattelun kehittäminen ja ajattelun ajattelun kehittäminen, systeemisyys, filosofia, ongelmanratkaisutaidot ja tiimityötaidot/ihmissuhdetaidot tunnetaitojen kehittämisen ja soveltamisen lisäksi ovat sellaisia, joita toivoisin lisää. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Kuitenkin todella tärkeät tavoitteet, kuten esim. kriittisen ajattelun kehittäminen, demokratiakasvatus, kestävän kehityksen kysymykset, jotka vaatisivat todella paljon aikaa, jäivät kaiken muun sisältötiedon jalkoihin. (Opettajakysely, yliopisto)

Lisäksi opettajat toivat esille muita työelämätaitoja, kuten vuorovaikutustaitojen oppimisen.

Ihmisten kanssa vuorovaikutusta ja työelämätaitoja (projekti, johtamis- ja alaistaidot) pitää olla lisää myös korkeakoulussa. (Opettajakysely, yliopisto)

## Monikulttuurinen ja monialainen osaaminen on tärkeää

Ammattikorkeakoulujen vararehtoreiden haastattelun mukaan ammattikorkeakouluissa opiskelijoiden asiantuntijuutta rakennetaan osaamisperustaisen opiskelun ja työelämälähtöisyyden kautta. Haastattelun mukaan asiantuntijuutta rakennetaan ammattikorkeakoulujen yhteisesti määritellyillä yleisillä valmiuksilla eli kompetensseille ja alakohtaisilla kompetensseilla. Vaikka ammattikorkeakoulujen välillä oli profilioita, yhteisesti määritellyt kompetenssit toivat yhteisen pohjan opiskelijan asiantuntijuuden kehittymiselle. Haastattelun mukaan asiantuntijuus oli myös muuttunut viime vuosina. Monialaisuus, monikulttuurisuus, digitalisaatio, vastuullisuus ja kestävä kehitys vaativat valmistuneilta uudenlaista asiantuntijuutta. Keskeistä opinnoissa oli vararehtoreidenkin mukaan oppimaan oppimisen taitojen oppiminen.

Millaista osaamista tarvitaan jatkossa, niin se on se monialaisuus. Me olemme melkein kaikki monialaisia korkeakouluja ja sitä pitää hyödyntää enemmänkin. Miten voi hyödyntää sitä toisten osaamista siinä samassa. Monikulttuurisuus tulee siinä. Nykypäivän työelämä on monikulttuurinen. Ja myös kestävä kehitys ja vastuullisuus. Meillä on siinä tosi iso rooli ja vaikuttavuus, kun saadaan opiskelijat ymmärtämään asian tärkeys. (Haastattelumuistiinpanot)

Yliopistojen koulutuksesta vastaavat vararehtorit korostivat haastattelussa laaja-alaista akateemista asiantuntijuutta. Lisäksi vararehtorit korostivat opiskelijoiden tutkimukseen perustuvan tieteenalan sisältöosaamisen ja geneeristen taitojen oppimisen tärkeyttä yliopisto-opintojen aikana. He näkivät keskeisenä tieteellisen ajattelun ja tutkimuksellisen lähestymistavan, alakohtaiset tiedon, tieteenalan historian ja perustan ymmärtämisen. Vararehtoreiden haastattelun mukaan olennaista on kriittinen kyky ymmärtää tieteenalaan liittyvää tietoa sekä kyky analysoida monimutkaisia asioita.

Yliopistojen vararehtorit korostivat myös geneerisiä taitoja. Yliopistoista valmistuvilla tulee olla kyky analyttiseen ja kriittiseen ajatteluun. Lisäksi opiskelijat tarvitsevat monikulttuurista ja monikielistä osaamista, kansainvälisyysosaamista sekä vuorovaikutus-, yhteistyö- ja viestintätaitoja. Haastattelun mukaan opiskelijoille oli tärkeää selviytyä hyvin työelämässä sekä uusiutua maailman muuttuessa jatkuvan uudistumisen ajatuksen mukaisesti.

Oli hyviä vastauksia, mutta luonnollisesti alakohtaisesti on erilaista osaamista, mutta se, mitä olemme koettaneet omassa yliopistossa rakentaa, on [...], joka koskee geneerisiä taitoja, elämäikäiseen oppimiseen, kehittämiseen ja osaamiseen, analyttiseen ajatteluun, monikulttuuriseen ja monikieliseen osaamiseen, kriittiseen osaamiseen liittyviä taitoja, akateemisen asiantuntijuuden kehittymistä. Miten substanssioppimisen ohella tuodaan nämä. Meillä on kyselylomake, että miten kehittää monipuolinen asiantuntijuus ja miten kulkee kaikki asiat polkuna siellä koko ajan mukana. Vararehtorina minulle tulee jatkuvasti kyselyjä siitä, että pitäisi saada opetussuunnitelmiin pakollinen 1 opintopiste digitaalista turvallisuutta, pitäisi tulla 1 opintopiste kestävästä kehitystä ja 1 opintopiste sitä ja tätä. Yhä enemmän tulee, että opettajat ja opiskelijat kokevat, että jos lähetään suoraan paukuttamaan substanssia, niin se ei toimi, vaan meidän pitäisi huolehtia laaja-alaisesta asiantuntijuuden kasvusta, jotta voidaan paremmin oppia ja kehittää itseä työelämä huomioon ottaen. (Haastattelumuistiot)

Yliopistojen vararehtorit korostivat myös digitaalisuus- ja kestävyysosaamista, opiskelijoiden joustavuutta sekä odottamattomien asioiden sietokykyä. Haastattelussa tuli esille myös opiskelun merkityksellisyyden kokemuksen tärkeys.

Mitä vielä mietin, sellainen mistä on puhuttu, on sense of purpose. Kun ennen joku sanoi, että hyppää, niin kysyin, että kuinka korkealle. Kun nyt joku sanoo hyppää, niin opiskelijat kysyvät, että miksi. Sen perustelu, mitä opiskellaan ja miksi. Sen ymmärrys, että oppimisen pitää olla merkityksellistä ja sen pitää kiinnittyä johonkin. Insinöörikoulutuksessa pitää olla matematiikkaa, mutta kukaan ei tiedä miksi. Miten sense of purpose eli merkityksellistä se oppiminen on. (Haastattelumuistiot)

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakoulujen tulee osallistaa koko korkeakoulu yhteisö dialogiin ja merkitysneuvotteluihin korkeakoulun opetusfilosofiasta, pedagogisista linjauksista tai pedagogisista toimintamalleista.
- Korkeakoulujen pedagogisen johtamisen linjausten, rakenteiden ja prosessien tulee toteutua systemaattisesti korkeakoulujen eri tasoilla.
- Korkeakoulujen tulee määrittellä, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta opetuksessa tavoitellaan. Määrittely tulee tehdä eri toimijaryhmien kanssa keskustellen sekä tutkimukseen, työelämän tulevaisuuden tarpeisiin ja ajankohtaisiin korkeakoulupoliittisiin haasteisiin perustuen.



## 5.2 Opetus- ja oppimiskulttuurit sekä opetussuunnitelmaprosessit

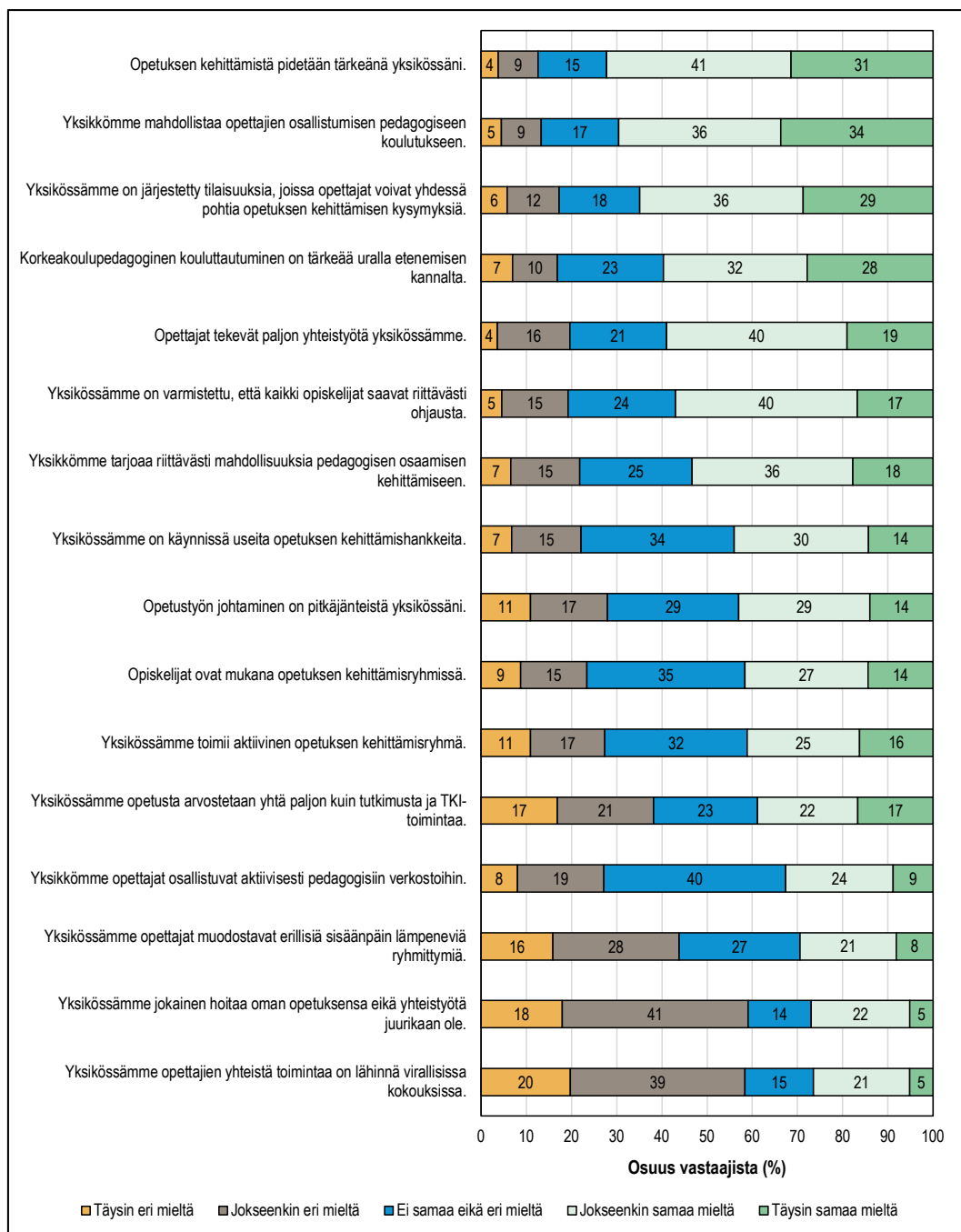
### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Korkeakoulujen opetuskulttuurit ovat pedagogiseen koulutukseen ja kehittämiseen suuntautuneita sekä opettajien välistä yhteistyötä tukevia.
- Opiskelijat kokevat korkeakoulujen oppimisympäristön pääosin myönteisenä ja opiskelijoiden kohtelun yhdenvertaisena ja kunnioittavana.
- Opiskelijat kaipaavat nykyistä enemmän sosiaalista tukea.
- Opettajat arvioivat korkeakoulun oppimisympäristön piirteitä myönteisemmin kuin opiskelijat.
- Korkeakoulujen sekä pedagogisten johtajien vastausten mukaan opetussuunnitelmatyö ja pedagoginen uudistaminen on yhdenmukaisempaa ja toimivampaa kuin opetushenkilöstön mukaan. Osa opettajista koki, että heitä ei ole osallistettu riittävästi opetussuunnitelmaprosessiin.
- Korkeakoulujen eri alojen opetussuunnitelmia uudistetaan 2–5 vuoden välein, mutta opetussuunnitelmiin tehdään vuosittain pienempiä muutoksia.

Tässä aluvussa käsitellään korkeakoulujen opetuskulttuureita, korkeakouluja oppimisympäristöinä sekä opetussuunnitelmaprosesseja. Luku alkaa korkeakoulujen opetuskulttuureiden tarkastelulla opettajakyselyn vastausten pohjalta.

### 5.2.1 Korkeakoulujen opetuskulttuuri

Opetuskulttuuria tarkastellaan väittämillä, joihin kiteytyvät korkeakoulujen opetuskulttuurin keskeiset piirteet (ks. kuvio 6). Suuri osa (72 %) opettajakyselyn vastaajista koki, että opetuksen kehittämistä pidetään tärkeänä omassa yksikössä (täysin tai jokseenkin samaa mieltä vastanneet, ka. 3,9). Suuri osa (70 %) vastaajista arvioi, että yksikkö mahdollistaa opettajien osallistumisen pedagogisen koulutukseen (ka. 3,9). Vain kolmasosa (33 %) vastaajista arvioi, että yksikön opettajat osallistuvat aktiivisesti pedagogisiin verkostoihin (ka. 3,1). Osa väittämistä oli käänteisiä, ja näissä myönteisesti väittämään vastanneiden osuudet olivat ymmärrettävästi selvästi muita väittämiä pienempiä. 26 prosenttia opettajista arvioi, että yksikön opettajien yhteistä toimintaa oli vain virallisissa kokouksissa (ka. 2,5) ja 27 prosenttia vastasi, että jokainen hoitaa oman opetuksensa eikä yhteistyötä juurikaan ole (ka. 2,6).



**KUVIO 6. Opetuskulttuuri omassa yksikössä opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 918–2 949)**

Yliopistoissa työskentelevät opettajat arvioivat opetuskuultuuria keskimäärin hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakoulujen opettajat. Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”yksikössämme opettajien yhteistä toimintaa on lähinnä virallisissa kokouksissa” ja ”yksikössämme on käynnissä useita opetuksen kehittämishankkeita”.

Opettajakyselyn väittämistä muodostettiin opetuskuultuuria kuvaavia teemoiteltuja summamuuttujia (vrt. Kálmán ym. 2020), joita kutsutaan pedagogiseen koulutukseen ja projekteihin suuntautuneeksi, opetuksen kehittämistä tukevaksi sekä individualistiseksi ja klikkiytyneeksi kulttuuriksi (ks. taulukko 20).

**TAULUKKO 20. Korkeakoulujen opetuskuultuurien (Kálmán ym. 2020) summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot opettajakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 2 947–2 946)**

Opettajakyselyn väittämä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 249–1 252)	Yliopisto-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 692–1 698)	Keskiarvojen ero
Yksikössämme on käynnissä useita opetuksen kehittämishankkeita.	Pedagogiseen koulutukseen ja projekteihin suuntautunut kulttuuri 3,62	3,5 (0,91)	3,7 (0,81)	0,25*
Yksikkömme mahdollistaa opettajien osallistumisen pedagogiseen koulutukseen.				
Yksikössämme on järjestetty tilaisuuksia, joissa opettajat voivat yhdessä pohtia opetuksen kehittämisen kysymyksiä.				
Yksikössämme on varmistettu, että kaikki opiskelijat saavat riittävästi ohjausta.	Opetuksen kehittämistä tukeva kulttuuri 3,39	3,3 (0,96)	3,4 (0,88)	0,09
Opetuksen kehittämistä pidetään tärkeänä yksikössäni.				
Yksikössämme opetusta arvostetaan yhtä paljon kuin tutkimusta ja TKI-toimintaa				
Opetustyön johtaminen on pitkäjänteistä yksikössäni.				
Yksikössämme jokainen hoitaa oman opetuksensa eikä yhteistyötä juurikaan ole.	Individualistinen ja klikkiytynyt kulttuuri 2,62	2,6 (0,99)	2,6 (0,96)	0,05
Yksikössämme opettajien yhteistä toimintaa on lähinnä virallisissa kokouksissa.				
Yksikössämme opettajat muodostavat erillisiä sisänpäin lämpeneviä ryhmittymiä.				

Opettajien vastausten mukaan korkeakoulujen opetuskulttuuri koettiin pedagogiseen koulutukseen ja projekteihin suuntautuneeksi ja opetuksen kehittämistä tukevaksi. Individualistisen ja klikkiytyneen kulttuurin summamuuttaja sai alhaisimman keskiarvon eli opettajien vastausten mukaan opettajat eivät keskity vain omaan opetukseensa, vaan tekevät yhteistyötä opetuksessa ja sen kehittämässä muiden opettajien kanssa. Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä suurin ero oli pedagogiseen koulutukseen ja projekteihin suuntautuneessa kulttuurissa, minkä summuuttajan keskiarvo oli korkeampi yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa (ero 0,25). Ero on myös tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,05$ ). Muissa summamuuttujissa korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Opettajat kirjoittivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa hyvästä, uutta kokeilevasta ja sallivasta opetusilmapiiristä eri yksiköissä. Opettajat kokivat tärkeäksi avoimuuden ja opettajien välisen yhteistyön sekä kannustavan esimiestyön.

Hyvä ja salliva työilmapiiri ja esimiestyö kannustaa opettajaa osallistumaan oman työnsä pedagogiseen suunnitteluun yhteistoiminnallisesti ja luovasti. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Osa opettajista kirjoitti opetukseen liittyvästä yksilökulttuurista, mikä vaikeutti opetuksen kehittämistä.

Pätkätyöt, voimakas siiloutuminen, hierarkkinen rakenne, opetukseen liittyvä vahva yksilökulttuuri ovat asioita, jotka luovat haastetta opetuksen kehittämiseen yliopistoissa. (Opettajakysely, yliopisto)

## 5.2.2 Korkeakoulujen oppimisympäristöt opiskelijoiden ja opettajien mukaan

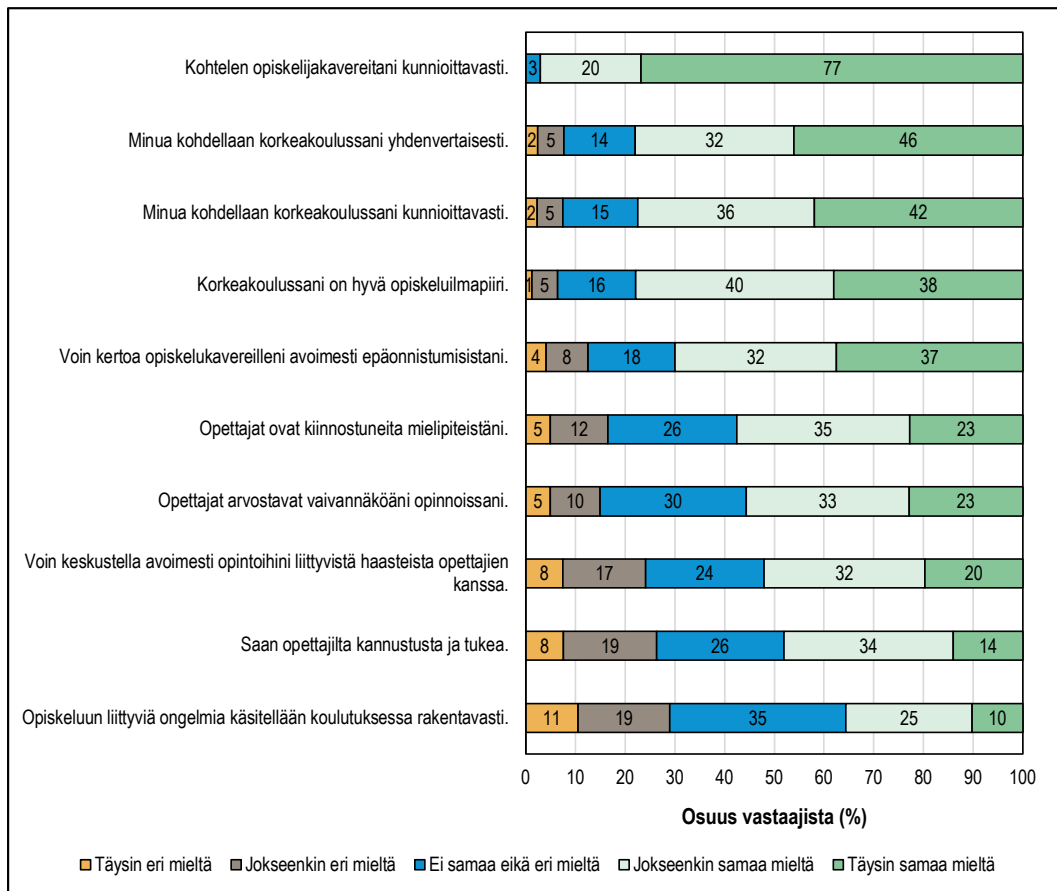
Opiskelijat ja opettajat kokivat korkeakoulut myönteisiksi oppimisympäristöiksi ja antoivat oppimisympäristön eri piirteille suhteellisen korkeita arvioita. Oppimisympäristöön liittyy muun muassa opettajien ja opiskelijoiden kunnioittaminen, opiskeluilmapiiri sekä opiskelijoiden kannustaminen.

### Opiskelijoita kohdellaan pääasiassa kunnioittavasti ja yhdenvertaisesti

Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä korkeakoulujen oppimisympäristöistä (ks. kuvio 7). Lähes kaikki opiskelijat (97 %) vastasivat kohtelevansa opiskelukavereitaan kunnioittavasti (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 4,7). Valtaosa (78 %) opiskelijoista koki tullessaan kohdelluksi kunnioittavasti ja yhdenvertaisesti ja he kokivat, että korkeakoulussa oli hyvä opiskeluilmapiiri (kaikissa ka. 4,1). Lisäksi 70 prosenttia opiskelijoista koki voivansa kertoa avoimesti epäonnistumisistaan opiskelukavereilleen (ka. 3,9). Reilusti yli puolet (57 %) vastanneista koki opettajien olevan kiinnostuneita opiskelijoiden mielipiteistä (ka. 3,6). Toisaalta noin neljäsosa (26 %) opiskelijoista ei ollut väittämän kanssa samaa eikä eri mieltä. Opiskelijoiden kokemus

opettajien arvostuksesta opiskelijan vaivannäköä kohtaan jakautui samaan tapaan kuin opiskelijoiden kokemus opettajien mielenkiinnosta. Vain 56 prosenttia opiskelijoista koki opettajien arvostavan opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa ja 30 prosenttia ei osannut ottaa kantaa kyseiseen väittämään (ka. 3,6).

Noin puolet opiskelijoista (48 %) koki saavansa opettajilta kannustusta ja tukea opinnoissaan (ka. 3,3). Toisaalta vain 14 prosenttia vastaajista oli täysin samaa mieltä ja 26 prosenttia opiskelijoista ei osannut ottaa kantaa väittämään (ei samaa eikä eri mieltä vastanneet). Noin puolet opiskelijoista (52 %) koki voivansa keskustella avoimesti opintoihin liittyvistä haasteista opettajien kanssa (ka. 3,4). Vain 35 prosenttia opiskelijoista koki, että opiskeluun liittyviä ongelmia käsitellään koulutuksessa rakentavasti (ka. 3,1). Tosin 35 prosenttia opiskelijoista ei osannut ottaa kantaa väittämään (ei samaa eikä eri mieltä vastanneet, ka. 3,1).



**KUVIO 7. Korkeakoulu oppimisympäristönä opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 473–7 499)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) väittämissä ”saan opettajilta kannustusta ja tukea”, ”voin keskustella avoimesti opintoihini liittyvistä haasteista opettajien kanssa” ja ”opettajat arvostavat vaivannäköäni opinnoissani”. Muissa oppimisympäristöön liittyvissä väittämissä ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja.

Kun väittämistä muodostetaan temaattisia oppimisympäristöä kuvaavia summamuuttujia (ks. Soini ym. 2015), huomataan, että korkeakoulusektoreiden välisiä eroja ei ollut tai ne olivat hyvin pieniä (ks. taulukko 21). Opiskelijat arvioivat summamuuttujista keskimäärin myönteisimmin yhdenvertaisuuden (ka. 4,1), ilmapiirin (ka. 4,0) sekä arvostuksen (ka. 3,6). Opiskelijat arvioivat heikoimmaksi sosiaalisen tuen toteutumisen (ka. 3,3). Yliopisto-opiskelijat arvioivat keskimäärin yhdenvertaisuuden toteutumisen ja ilmapiirin hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakoulujen opiskelijat. Ammattikorkeakoulujen opiskelijat arvioivat puolestaan sosiaalisen tuen ja arvostuksen keskimäärin hiukan myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli opiskelijoiden kokemassa sosiaalisessa tuessa ja arvostuksessa.

**TAULUKKO 21. Korkeakoulun oppimisympäristöön liittyvät teemoitellut summamuuttujat ja niiden keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot korkeakoulusektoreittain opiskelijakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 7 493–7 499)**

Väittäjä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 3 379–3383)	Yliopisto-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 4 109–4 112)	Keskiarvojen ero
Minua kohdellaan korkeakoulussani kunnioittavasti.	Yhdenvertaisuus 4,12	4,09 (0,96)	4,14 (0,92)	0,05
Minua kohdellaan korkeakoulussani yhdenvertaisesti.				
Korkeakoulussani on hyvä opiskeluilmapiiri.	Ilmapiiri 4,00	3,98 (0,89)	4,01 (0,85)	0,03
Voin kertoa opiskelukavereilleni avoimesti epäonnistumisistani				
Opettajat ovat kiinnostuneita mielipiteistäni.	Arvostus 3,59	3,62 (1,04)	3,56 (1,01)	0,06*
Opettajat arvostavat vaivannäköäni opinnoissani.				
Saan opettajilta kannustusta ja tukea.	Sosiaalinen tuki 3,25	3,31 (1,03)	3,20 (1,00)	0,11*
Opiskeluun liittyviä ongelmia käsitellään koulutuksessa rakentavasti				
Voin keskustella avoimesti opintoihini liittyvistä haasteista opettajien kanssa.				

Tutkinnon pääasiallisen kielen mukaan tarkasteltuna englanniksi opiskelevat arvioivat sosiaalisen tuen (ka. 3,4) ja arvostuksen (ka. 3,7) keskimäärin myönteisemmin kuin pääasiassa muilla kielillä opiskelevat opiskelijat. Pääasiassa ruotsiksi opiskelevat arvioivat yhdenvertaisuuden (ka. 4,2) ja

ilmapiirin (ka. 4,0) keskimäärin myönteisemmin kuin muilla kielillä opiskelevat. Koulutusaloitain tarkasteltuna humanistisen alan opiskelijat arvioivat sosiaalisen tuen (ka. 3,4) ja arvostuksen (ka. 3,8) keskimäärin myönteisemmin ja lääketieteen opiskelijat yhdenvertaisuuden (ka. 4,2) ja ilmapiirin (ka. 4,3) keskimäärin myönteisemmin kuin muiden alojen opiskelijat.

Opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa opiskelijat kiittelivät vallitsevaa hyvää ja oppimista tukevaa ilmapiiriä.

Pidän erityisen tärkeänä sitä, että opiskelijat tulevat opinnoissa kuulluksi, oli kyse sitten yksittäisestä kurssista tai opetuksen laajemmasta kehittämisestä. Olen ollut omissa opinnoissani erityisen tyytyväinen siihen, miten helppo minun on opiskelijana lähestyä opettajia, esittää kysymyksiä, tehdä ehdotuksia tai antaa palautetta. Avoin ja luotettava ilmapiiri tukee oppimista todella paljon! (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijoiden avoimet vastaukset olivat pääosin kriittisiä. Kysymyksen muotoilu kannusti kehittämisehdotusten esittämiseen: ”Mikä on tärkein asia, mitä pitäisi kehittää korkeakouluopiskelussa ja -koulutuksessa?”. Opiskelijat kokivat haasteena erityisesti opiskelijoiden moninaisuuden kohtaamisen ja opiskelijoiden erityispiirteiden rakentavan huomioimisen opinnoissa.

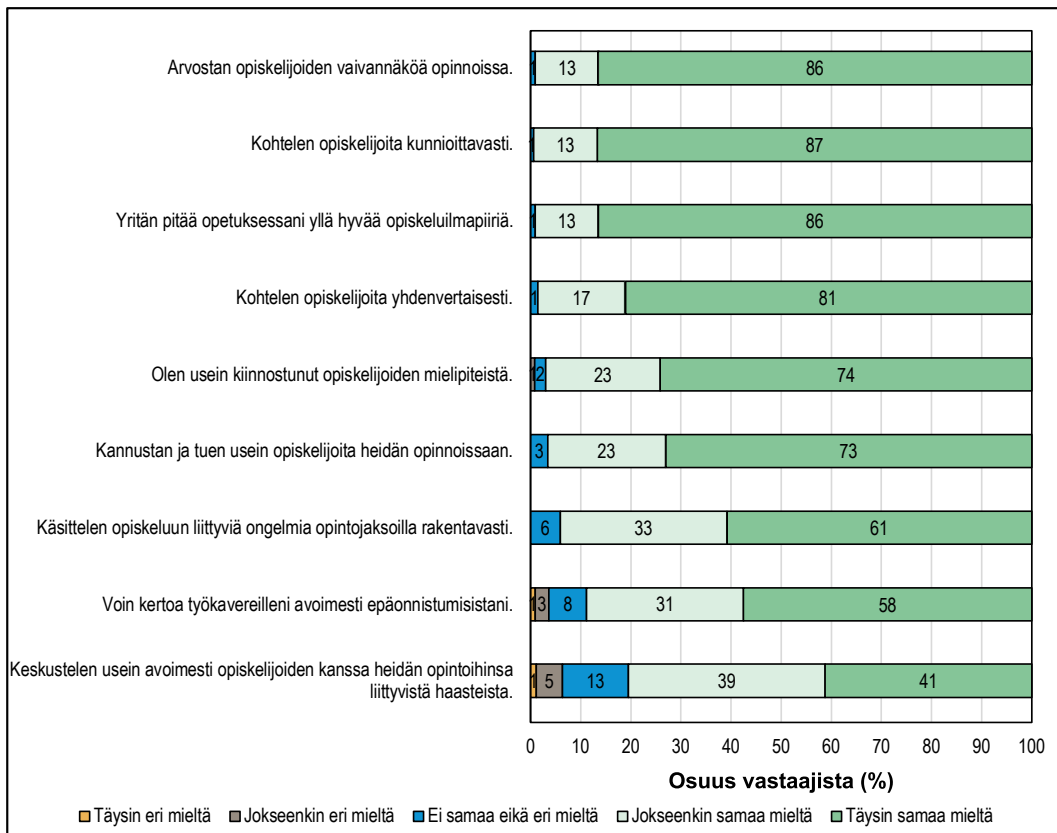
Oman kokemukseni perusteella kehitettävää on paljon. Niin omista kokemuksistani kuin muiden opiskelijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa toistuvana hyvinvointiin ja opiskelumotivaatioon vaikuttavana kehittämisen kohteena nostaisin esille opettajien paikoin esille tuomat vanhanaikaiset asenteet. Riippumatta oppilaitosten ulospäin näkyvistä periaatteellisista linjauksista, käytännön opiskeluarjessa tasa-arvo ja yhdenvertaisuus eivät edelleenkaan toteudu. Opettajilta kuulee esimerkiksi paljon naisia väheksyviä kommentteja, usein osana opetusta. Myös muihin ihmisryhmiin liittyviä epäasiallisia kommentteja on tullut vastaan. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijat kaipasivat opettajilta myös nykyistä inhimillisempää otetta opettamiseen.

Kaiken kaikkiaan olisi kiva, jos opettajat olisivat helposti lähestyttävissä. Olisi myös tärkeätä, että korkeakoulutasolla opettajatkin kannustaisivat selkeämmin ja olisivat autenttisia vuorovaikutuksessa esimerkiksi kertomalla, minkälainen olo heillä tänään on tai että tunnin pitäminen saattaa jännittää. Näin opiskelijoilla tulee tunne siitä, että omat tunteet, epävarmuudet ja muut vaikeudet ovat ok, koska opettajillakin on huonompia päiviä. Kaiken kaikkiaan opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen pitäisi olla vähemmän virallista ja vakavaa. Miksi tällaiset keskustelut pitäisi jättää peruskouluun? Tällainen vuorovaikutus lisää luottamusta, normalisoi tunteista/ongelmista puhumista, lisää empatiaa ja itsensä hyväksymistä sekä rohkaisee puhumaan omista ongelmista ja epäonnistumisista niin muille kuin myös hakiessa apua. Sillä olisi myös siten positiivinen vaikutus mm. mielenterveyteen ja kaiken kaikkiaan itsetuntoon, jos opettajat olisivat tietoisempia ja tarkoituksellisempia vuorovaikutuksessaan opiskelijoiden kanssa. (Opiskelijakysely, yliopisto)

## Opettajat arvostavat opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa

Opettajakyselyssä opettajat vastasivat samoihin oppimisympäristön ulottuvuuksia kuvaaviin kysymyksiin (ks. Soini ym. 2015; Toom ym. 2017) kuin opiskelijat. Opettajat arvioivat myönteisemmin monet oppimisympäristön piirteet (ks. kuvio 8) kuin opiskelijat. Opettajat arvostivat opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa, kohtelivat opiskelijoita kunnioittavasti ja pitivät yllä hyvää opiskeluilmapiiriä (kaikkien väittämien ka. 4,9). Suurin osa opettajista (80 %) arvioi keskustelelansa usein avoimesti opiskelijoiden kanssa opiskelijoiden opintoihin liittyvistä haasteista (ka. 4,1).



**KUVIO 8. Korkeakoulu oppimisympäristönä opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 957–2 968)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”kohtelen opiskelijoita kunnioittavasti”, ”yritän pitää opetuksessani yllä hyvää opiskeluilmapiiriä” ja ”arvostan opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa”. Keskiarvoja vertailtaessa vastausten erot korkeakoulusektoreittain olivat kuitenkin pieniä (erot keskiarvoissa 0,1–0,3).



Samoin kuin opiskelijakyselyn väittämistä myös opettajakyselyn väittämistä tehtiin oppimisympäristöä kuvaavat teemoitellut summamuuttujat (ks. Soini ym. 2015; ks. taulukko 22). Erot olivat tilastollisesti merkitsevät ( $p < 0,05$ ) sosiaalisessa tuessa ja ilmapiirissä. Opettajat arvioivat kaikkein myönteisemmin opiskelijoiden saaman yhdenvertaisuuden ja kielteisimmin ilmapiiriin.

**TAULUKKO 22. Oppimisympäristöä koskevien teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot korkeakoulusektoreittain opettajakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 2 957–2 968)**

Opettajakyselyn väittäjä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 253–1 256)	Yliopisto-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 709–1 710)	Keskiarvojen ero
Kohtelen opiskelijoita kunnioittavasti.	Yhdenvertaisuus 4,83	4,84 (0,35)	4,82 (0,37)	0,02
Kohtelen opiskelijoita yhdenvertaisesti.				
Olen usein kiinnostunut opiskelijoiden mielipiteistä.	Arvostus 4,78	4,80 (0,38)	4,76 (0,41)	0,04
Arvostan opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa.				
Yritän pitää opetuksessani yllä hyvää opiskeluilmapiiriä.	Ilmapiiri 4,64	4,68 (0,46)	4,60 (0,50)	0,08*
Voin kertoa työkavereilleni avoimesti epäonnistumisistani.				
Keskustelen usein avoimesti opiskelijoiden kanssa heidän opintoihinsa liittyvistä haasteista	Sosiaalinen tuki 4,46	4,55 (0,48)	4,39 (0,60)	0,16*
Käsittelen opiskeluun liittyviä ongelmia opintojaksoilla rakentavasti.				
Kannustan ja tuen usein opiskelijoita heidän opinnoissaan.				

Opettajat kommentoivat avoimissa vastauksissa oppimisympäristön kehittämistä erityisesti yhdenvertaisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmista.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin, diversiteetin ja yhdenvertaisuuden parempi huomioiminen. (Opettajakysely, yliopisto)

Opiskelijoiden hyvinvointi ja yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen pitäisi olla korostuneemmin esillä. Varsinaista erityiseen tukeen ja opiskelijahuoltoon velvoittavaa lainsäädäntöä ei ole, mikä antaa harhaisen kuvan todellisista tarpeista. Siksi opetushenkilöstön tietoisuutta ja esimerkiksi ammattikorkeakoulu- ja yliopistolakien sekä perustuslain ja yhdenvertaisuuslain yms. velvoittavuutta pitäisi korostaa korkeakoulupedagogisissa sisällöissä. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

## Opiskelijat kaipaavat enemmän sosiaalista tukea

Opiskelijat olivat keskimäärin kriittisempiä oppimisympäristöä koskevia väittämiä kohtaan kuin opettajat. Opettajat arvioivat keskimäärin myönteisemmin kuin opiskelijat kaikki oppimisympäristöä koskevat väittämät (ks. taulukko 23). Suurimmat erot opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa olivat opettajien kannustamisessa ja tuessa (ero 1,4), opiskeluun liittyen ongelmien rakentavassa käsittelyssä opetuksessa (ero 1,4) sekä opettajien arvostuksessa opiskelijoiden vaivannäköä kohtaan opinnoissa (ero 1,3). Pienin ero opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa oli siinä, kokivatko he voivansa kertoa avoimesti epäonnistumisista työ- tai opiskelukavereille (ero 0,3). Opiskelijoiden vastausten keskihajonnat olivat kaikissa väittämässä suuremmat kuin opettajien vastausten keskihajonnat.

**TAULUKKO 23. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja niiden erot**

Opettajakyselyn väittäjä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn väittäjä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opettaja- ja opiskelijakyselyiden keskiarvojen ero
Arvostan opiskelijoiden vaivannäköä opinnoissa.	4,9 (0,39)	Opettajat arvostavat vaivannäköäni opinnoissani.	3,6 (1,1)	1,3
Yritän pitää opetuksessani yllä hyvää opiskeluilmapiiriä.	4,9 (0,38)	Korkeakoulussani on hyvä opiskeluilmapiiri.	4,1 (0,92)	0,8
Kohtelen opiskelijoita kunnioittavasti.	4,9 (0,37)	Minua kohdellaan korkeakoulussani kunnioittavasti.	4,1 (0,99)	0,8
Kohtelen opiskelijoita yhdenvertaisesti.	4,8 (0,46)	Minua kohdellaan korkeakoulussani yhdenvertaisesti.	4,1 (1,01)	0,7
Kannustan ja tuen usein opiskelijoita heidän opinnoissaan.	4,7 (0,56)	Saan opettajilta kannustusta ja tukea.	3,3 (1,15)	1,4
Olen usein kiinnostunut opiskelijoiden mielipiteistä.	4,7 (0,55)	Opettajat ovat kiinnostuneita mielipiteistäni.	3,6 (1,11)	1,1
Käsittelen opiskeluun liittyviä ongelmia opintojaksoilla rakentavasti.	4,5 (0,63)	Opiskeluun liittyviä ongelmia käsitellään koulutuksessa rakentavasti.	3,1 (1,12)	1,4
Voin kertoa työkavereilleni avoimesti epäonnistumisistani.	4,4 (0,82)	Voin kertoa opiskelukavereilleni avoimesti epäonnistumisistani.	4,1 (1,12)	0,3
Keskustelen usein avoimesti opiskelijoiden kanssa heidän opintoihinsa liittyvistä haasteista.	4,1 (0,91)	Voin keskustella avoimesti opintoihini liittyvistä haasteista opettajien kanssa.	3,4 (1,19)	0,7

Opettajien ja opiskelijoiden väliset näkemuserot tulevat yksittäisten väittämien keskiarvojen vertailua paremmin esille, kun teemoiteltuja summamuuttujien keskiarvoja verrataan toisiinsa (Soini ym. 2015; ks. taulukko 24). Opiskelijat olivat näinkin tarkastellen kriittisempiä kuin opettajat. Suurin ero opettaja- ja opiskelijakyselyiden teemoiteltuja summamuuttujia verratessa oli sosiaalisessa tuessa ja toiseksi suurin ero arvostuksessa (molempien ero 1,2). Yhdenvertaisuutta koskevan summamuuttujan keskiarvojen ero oli 0,7 ja pienin keskiarvojen ero oli ilmapiirillä (ero 0,6).

**TAULUKKO 24. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot oppimisympäristöä koskevissa väittämässä**

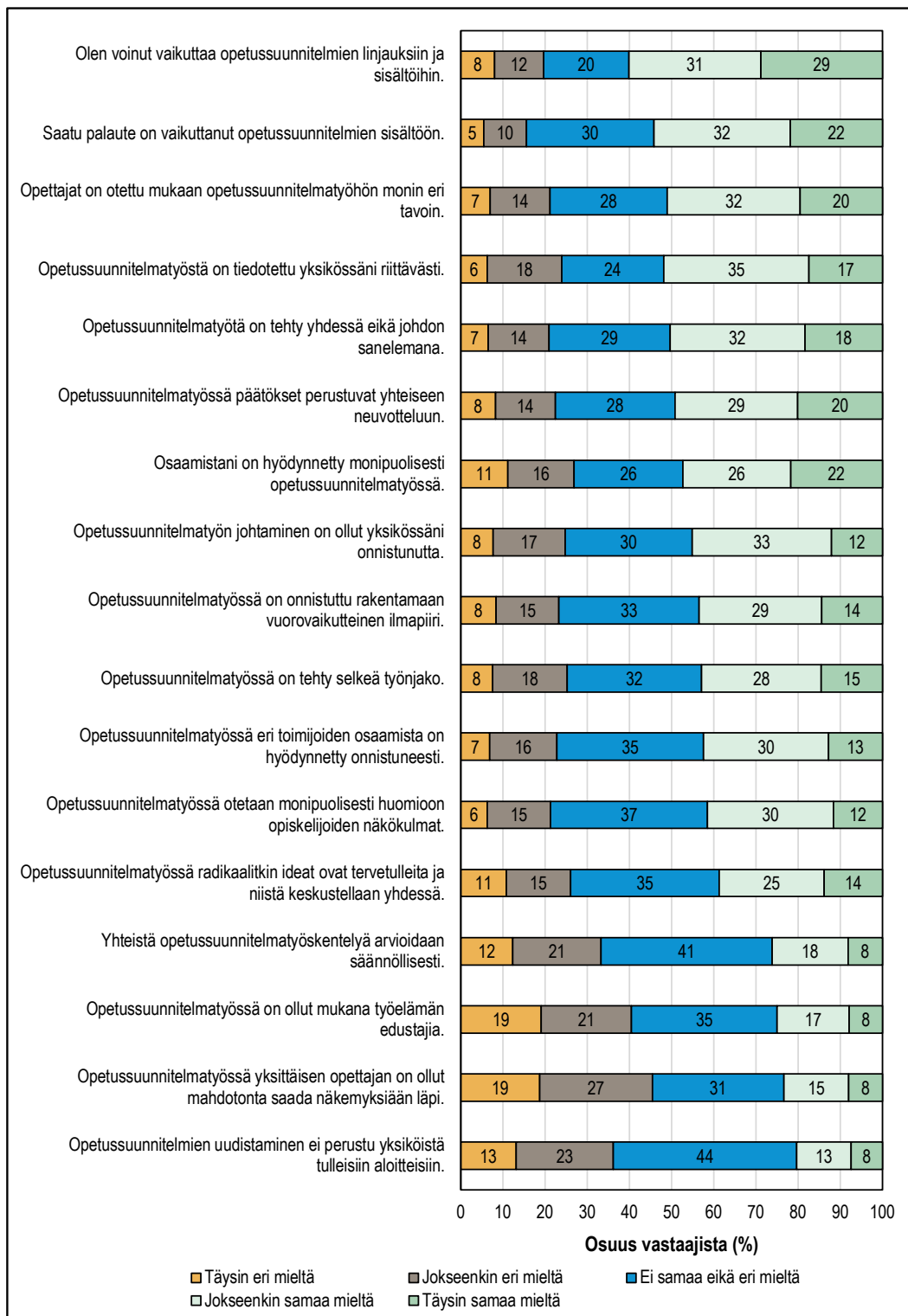
Teemoiteltu summamuuttuja	Opettajakyselyn summamuuttujien vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn summamuuttujien vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Keskiarvojen ero
Yhdenvertaisuus	4,8 (0,36)	4,1 (0,94)	0,7
Arvostus	4,8 (0,40)	3,6 (1,02)	1,2
Ilmapiiri	4,6 (0,49)	4,0 (0,87)	0,6
Sosiaalinen tuki	4,5 (0,56)	3,2 (1,01)	1,3

Opiskelijat kaipaavat nykyistä enemmän sosiaalista tukea ja arvostusta, vaikka opettajat kokivat niitä antavansa ja osoittavansa. Opiskelijoiden vastausten keskihajonta oli kaikissa summamuuttujissa suurempi kuin opettajien summamuuttujien keskihajonnat, mikä kertoo siitä, että opiskelijoiden vastaukset poikkeavat enemmän toisistaan kuin opettajien vastaukset.

### 5.2.3 Opetussuunnitelmaprosessi

#### Opettajat voivat vaikuttaa opetussuunnitelmaprosessiin, mutta työelämäedustajat eivät

Opetussuunnitelmaprosessi ja opetussuunnitelmien uudistaminen ovat olennainen osa korkeakoulupedagogiikkaa ja sen kehittämistä. Opettajakyselyssä kysyttiin laajasti opetussuunnitelmatyöstä (ks. kuvio 9). Reilusti yli puolet (60 %) opettajakyselyyn vastanneista opettajista arvioi, että he ovat voineet vaikuttaa opetussuunnitelmien linjauksiin ja sisältöihin (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 3,6). Samoin hieman yli puolet (54 %) opettajista arvioi, että saatu palaute on vaikuttanut opetussuunnitelmien sisältöön (ka. 3,6). Hieman yli puolet opettajista (52 %) koki, että opettajat on otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön monin eri tavoin ja että opetussuunnitelmatyöstä on tiedotettu yksikössä riittävästi (molempien ka. 3,4). Toisaalta vain neljäsosa (26 %) opettajista koki, että yhteistä opetussuunnitelmatyötä arvioidaan säännöllisesti (ka. 2,9).



**KUVIO 9. Opetussuunnitelmatyö opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 876–2 914)**

Vain neljäsosa (25 %) opettajista arvioi, että opetussuunnitelmatyössä on ollut mukana työelämän edustajia (ka. 2,7). Työelämän edustajien mukanaoloa opetussuunnitelmatyössä tarkasteltiin myös korkeakouluittain sekä koulutusaloittain. Korkeakoulujen välillä oli eroja työelämän edustajien osallistumisesta (vaihteluväli keskiarvoissa 2,4–3,8 korkeakouluittain). Alakohtaisesti tarkasteltuna maa- ja metsätalouselämän opettajat arvioivat myönteisimmin työelämän edustajien osallistumisen opetussuunnitelmatyöhön (ka. 3,5) ja matemaattis-luonnontieteellisen alan opettajat heikoimmin (ka. 2,2).

Hieman alle puolet (46 %) vastaajista koki, että yksittäisen opettajan on mahdotonta saada näkemyksiään läpi opetussuunnitelmatyössä (kielteinen väittämä, täysin tai jokseenkin eri mieltä vastanneet). Hieman yli kolmannes (36 %) vastaajista koki, että opetussuunnitelmien uudistaminen ei perustu yksiköstä tullessiin aloitteisiin.

Yliopistojen vastaajien arviot olivat keskimäärin myönteisempiä kuin ammattikorkeakoulujen vastaajien kaikissa muissa väittämissä paitsi yhdessä eli ”opetussuunnitelmatyössä on ollut mukana työelämän edustajia” (ero 0,5). Korkeakoulusektoreiden väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämissä paitsi ”opettajat on otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön monin eri tavoin”.

Väittämistä muodostettiin kaksi teemoiteltua summamuuttujaa eli muutoksen johtaminen ja yhteinen tiedonrakentelu opetussuunnitelmatyössä (vrt. Pietarinen ym. 2017). Teemoiteltujen summamuuttujien perusteella yliopistoissa työskentelevät opettajat arvioivat opetussuunnitelmatyötä keskimäärin myönteisemmin kuin ammattikorkeakoulujen opettajat (ks. taulukko 25). Summamuuttujien keskiarvojen erot ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ).

**TAULUKKO 25. Opetussuunnitelmatyötä koskevien teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot korkeakoulusektoreittain opettajakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero\* (N = 2 913–2 922)**

Opettajakyselyn väittäjä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 244–1 246)	Yliopisto-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 669–1 676)	Keskiarvojen ero
Saatu palaute on vaikuttanut opetussuunnitelmien sisältöön.	Yhteinen tiedonrakentelu opetus-suunnitelmien laadintatyössä 3,31	3,22 (0,91)	3,38 (0,88)	0,16*
Opetussuunnitelmatyössä yksittäisen opettajan on ollut mahdotonta saada näkemyksiään läpi. (käännetty)				
Opetussuunnitelmien uudistaminen ei perustu yksiköistä tulleisiin aloitteisiin. (käännetty)				
Opetussuunnitelmatyötä on tehty yhdessä eikä johdon sanelemana.				
Opetussuunnitelmatyössä eri toimijoiden osaamista on hyödynnetty onnistuneesti.				
Opetussuunnitelmatyössä on onnistuttu rakentamaan vuorovaikutteinen ilmapiiri.				
Opettajat on otettu mukaan opetussuunnitelmatyöhön monin eri tavoin.				
Yhteistä opetussuunnitelmatyöskentelyä arvioidaan säännöllisesti.				
Opetussuunnitelmatyössä radikaalitkin ideat ovat tervetulleita ja niistä keskustellaan yhdessä.				
Opetussuunnitelmatyön johtaminen on ollut yksikössäni onnistunutta.	Muutoksen johtaminen opetus-suunnitelmien laadintatyössä 3,30	3,17 (1,05)	3,39 (0,99)	0,22*
Opetussuunnitelmatyöstä on tiedotettu yksikössäni riittävästi.				
Opetussuunnitelmatyössä on tehty selkeä työnjako.				

Opetussuunnitelmaprosessin arviointi on melko vähäistä eri korkeakouluissa opettajakyselyn väittämiä vastausten mukaan. Opetussuunnitelmaprosessi on kuitenkin yksi opetuksen ja opetuksen johtamisen ydinprosesseista.

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa kirjoitettiin myös yksiköiden opetussuunnitelmista ja niiden kehittämisestä. Opettajat mainitsivat opetussuunnitelmatyön ongelmaksi ylhäältä alas-päin tapahtuvan päätöksenteon. Ratkaisuksi opettajat ehdottivat heidän asiantuntemuksensa

nykyistä paremman hyödyntämisen opetussuunnitelmaprosesseissa. Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa korostui opetussuunnitelmatyön tärkeys. Lisäksi opettajat painottivat opettajien, opiskelijoiden ja työelämän osallisuutta opetussuunnitelmien kehittämisessä.

Opetussuunnitelmatyön tulee olla hyvin valmisteltua ja perustua myös muiden korkeakoulujen käytänteisiin. Punaisen langan säilyttäminen sekä oman alan substanssiosaajien kuunteleminen ovat avainasemassa. Jos koulutussuunnittelijat/koulutuspäällikkö ajavat omia näkemyksiään ilman tarvittavaa työelämälähtöisyyttä tai pedagogista koulutusta, se näyttäytyy heikosti organisoituna ja sekavana ops-työnä. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajat ottivat kantaa myös opetussuunnitelmaprosessien ajoitukseen.

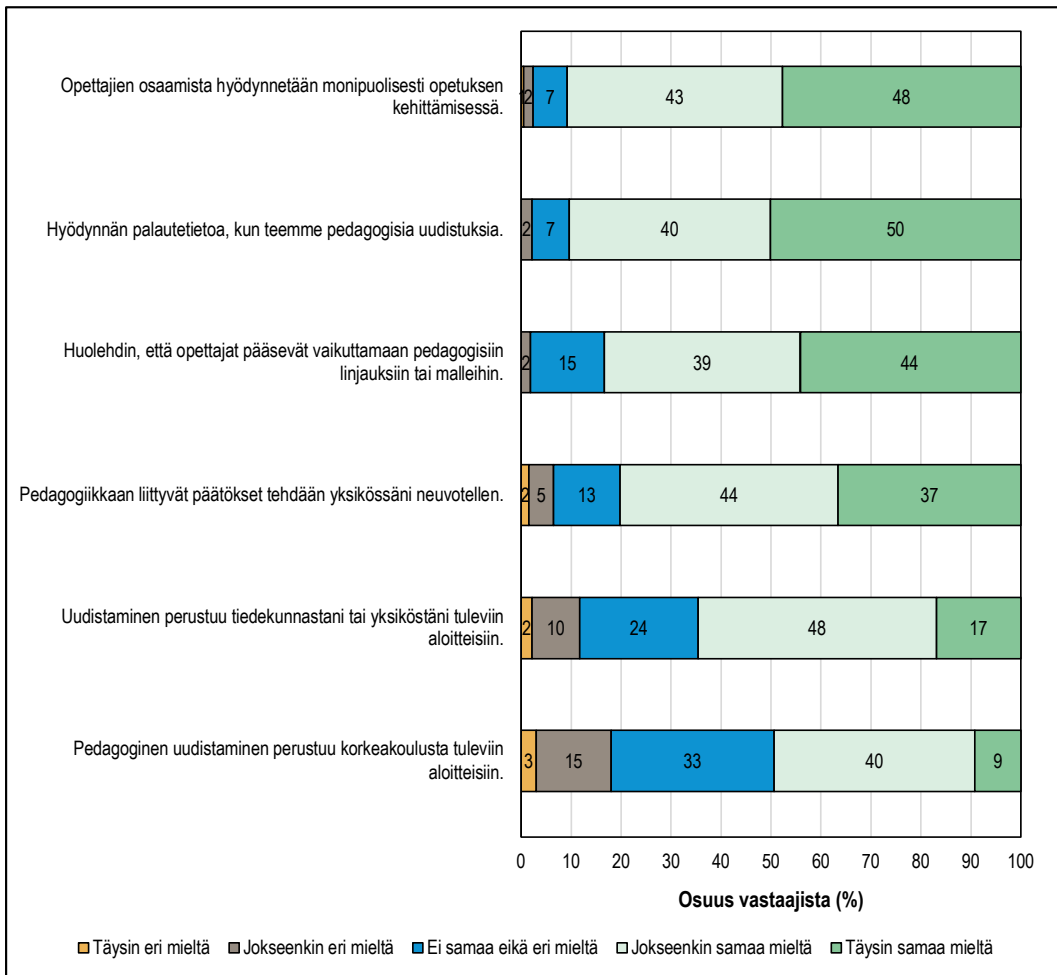
OPS-uudistus tulee turhan usein (3 vuoden sykli). Syklin tulisi olla ainakin 5 vuotta. Emme ehdi oikein nähdä/arvioida edellisen suunnitelman tuloksia, kun pitää jo suunnitella uutta. Motivaatio laskee ja uudistus voi olla pinnallinen. Parempi olisi tehdä uudistus harvemmin ja laadukkaammin. Säästäisimme työtunteja ja tulos olisi ehkä parempi. (Opettajakysely, yliopisto)

Myös opiskelijat kommentoivat avoimissa vastauksissa opetussuunnitelmia. Avointen vastausten mukaan opiskelijoille opetussuunnitelmassa oli tärkeää yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja joustavuus. Opiskelijat toivoivat opettajilta henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekoon ja seurantaan nykyistä parempaa tukea. Opiskelijoiden mukaan sekä opetusresurssin että opiskelijoiden työmäärän arvioinnissa oli selkeästi kehittämistä. Opiskelijakyselyn avointen vastausten mukaan opetussuunnitelmatyöhön sisältyvä työmäärän ja kuormituksen arviointi sekä mitoitustilasto kaipaavat edelleen kehittämistä.

Nykyinen opiskelemani OPS on aikataulutettu hyvin tiukaksi. Se ei anna anteeksi sairastumisia itselle tai saati sitten perheessä. Toki tämä oli ennalta tiedostettu ja hyvin tiedotettu, mutta anteeksi antaminen tai korvaamisen järjestäminen ilman opintojen viivästymistä olisi ehdottomasti mietinnän paikka. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

## Pedagogiset johtajat kokevat hyödyntävänsä opettajien osaamista monipuolisesti

Pedagogisissa johtamistehtävissä toimivat arvioivat opetuksen kehittämisen johtamista verrattain myönteisesti (ks. kuvio 10). Suurin osa (91 %) kyselyyn vastanneista pedagogisista johtajista arvioi, että opettajien osaamista hyödynnetään monipuolisesti opetuksen kehittämisessä (ka. 4,4). Suurin osa (90 %) pedagogista johtajista myös arvioi, että pedagogisia uudistuksia tehtäessä hyödynnetään palautetietoa (ka. 4,4). Jopa 65 prosenttia vastaajista koki, että uudistuminen perustuu tiedekunnasta tai yksiköstä tuleviin aloitteisiin (ka. 3,7). Noin puolet (49 %) pedagogisista johtajista arvioi, että pedagoginen uudistaminen perustuu korkeakoulusta tuleviin aloitteisiin (ka. 3,4).



**KUVIO 10. Opetuksen kehittämisen johtaminen pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 367–369)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) väittämissä ”huolehdin, että opettajat pääsevät vaikuttamaan pedagogisiin linjauksiin tai malleihin” ja ”pedagoginen uudistaminen perustuu korkeakoulusta tuleviin aloitteisiin”. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat molemmat väittämät myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat (keskiarvojen erot 0,25–0,56). Muuten korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa pedagogisten johtajien vastauksissa.

### Opetussuunnitelmia uudistetaan korkeakouluissa 2–5 vuoden välein

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, millaisilla prosesseilla korkeakoulujen eri alojen opetussuunnitelmia uudistetaan ja miten usein (ks. taulukko 26).



**TAULUKKO 26. Opetussuunnitelmien uudistamisprosessit korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetussuunnitelmien uudistamisprosessi	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Säännöllinen iso uudistamisprosessi	15	10	25
Pienet muutokset vuosittain	12	5	17
Korkeakoulun yhteiset opetussuunnitelmatyön linjaukset	5	10	15
Hyödynnetään saatua palautetta	7	6	13
Uudistamisessa huomioidaan työelämän tarpeet	6	6	12
Työskennellään johdon ja organisaatorakenteen mukaisesti	5	6	11
Uudistamista tehdään strategian mukaisesti	4	4	8
Päätetään tai käsitellään johtoryhmässä tai koulutusneuvostossa	4	2	6
Prosessiin osallistetaan opiskelijoita	2	2	4
Prosessiin osallistetaan henkilöstöä	4	1	5
Taustalla itsearviointiprosessi	-	4	4
Määritellään osaamistavoitteet	2	2	4
Opintohallintojärjestelmä	2	1	3
Tukipalvelut keskeisessä roolissa	1	2	3
Tutkintojen erilaiset kehittämisryhmät	2	1	3

Valtaosa korkeakouluista vastasi korkeakoulukyselyssä, että eri alojen opetussuunnitelmia uudistetaan 2–5 vuoden välein, mutta vuosittain opetussuunnitelmiin tehdään pieniä muutoksia.

Opetussuunnitelmien kehittäminen perustuu kolmijakoiseen ”kehikkoon”: opetussuunnitelmat vahvistetaan kahden vuoden välein, toteutuksia voidaan kehittää vuosittain, suurempia uudistuksia tehdään tunnistettujen tarpeiden mukaan pidemmällä aikavälillä. Opetussuunnitelmien kehittäminen on jatkuvaa, jossa arviointia, kehittämistä ja toteuttamista tehdään kahden vuoden aikasyklillä. Myös koulutusportfolion tarkastelu on jatkuvaa, mutta suuremmat uudistukset käynnistyvät esim. laajempien arviointien, kuten TEE ja KARVI, kautta, tai alalla tunnistettujen muiden ulkoa tulevien kehittämistarpeiden kautta. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Noin puolet korkeakouluista vastasi, että korkeakoulujen opetussuunnitelmaprosesseja ohjaavat korkeakoulujen yhteiset linjaukset. Opetussuunnitelmien uudistamisessa hyödynnettiin korkeakoulujen mukaan niin opiskelijoilta, työelämltä, sidosryhmiltä kuin alumneiltakin saatua palautetta. Uudistamisprosessi ja siihen liittyvä päätöksenteko etenivät johdon ja organisaatorakenteen mukaisesti, mutta uudistamistyössä hyödynnettiin myös johtoryhmätyöskentelyä, koulutusneuvostoja ja vastaavia.

Opiskelijapalautteet, sisäiset arvioinnit, vuosittain vararehtorin johdolla toteutuva osaamisalakoh-  
tainen OPS-keskustelu, jonka tavoitteena on pedagogiikan kehittäminen sekä hyvien käytänteiden  
jakaminen. OPS-analyysin avulla tunnistetaan kehityskohteita. OPSit uudistetaan laajemmin  
muutaman vuoden sykleissä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Viidesosa korkeakouluista painotti vastauksissaan, että uudistamista tehdään strategian mukai-  
sesti. Korkeakoulut ottivat opetussuunnitelmien uudistamisprosessiin mukaan niin opiskelijoita  
kuin henkilöstöäkin. Muutamassa korkeakoulussa uudistamista pohjustettiin aiemman opetus-  
suunnitelman itsearvioinnilla. Muutama korkeakoulu toi esille, että opetussuunnitelmatyössä  
määriteltiin osaamistavoitteet ja tiedot kirjoitetaan opintotietojärjestelmään, kuten Peppiin tai  
Sisuun. Muutama korkeakoulu korosti tukipalveluiden ja erilaisten kehittämistyöryhmien tärkeää  
roolia opetussuunnitelmatyössä ja opetussuunnitelmien uudistamisessa.

OPS-työssä käydään läpi tutkintojen tavoitteet, ammattialan kuvaus, moduulirakenne ja osaamis-  
tavoitteet. Samalla varmistetaan, että tutkintojen tuottama osaaminen vastaa oikeaa tasoa tutkin-  
tojen kansallisessa viitekehyksessä (NQF) ja että noudatetaan suositusta ammattikorkeakoulujen  
yhteisistä kompetensseista. Opiskelijan työmäärä mitoitetaan ECTS-järjestelmän periaatteiden  
mukaan, mikä on ollut haasteellista pandemian aikana. OPS-työ dokumentoidaan opetuksen  
toiminnanohjausjärjestelmässä (Peppi). (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakouluilta kysyttiin, ketkä osallistuvat opetussuunnitelmien uudistamiseen ja miten (ks. taulukko 27).

**TAULUKKO 27. Opetussuunnitelmien uudistamiseen osallistuvat tahot korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetussuunnitelmien uudistamiseen osallistuvat tahot	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opetushenkilöstö	17	11	28
Opiskelijat	12	11	23
Ulkoiset sidosryhmät, työelämäedustajat	14	6	20
Tutkinto- tai ops-vastaavat tai vastaavat	12	6	18
Opetuksen ja oppimisen tukipalvelut	5	10	15
Kehittämispäällikkö tai vastaava	8	5	13
Laitos-, tiedekunta- tai opetusneuvosto ja vastaavat	3	9	12
Erilaiset kehittämissryhmät	3	8	11
Koulutuksesta vastaava vararehtori	5	6	11
Johtoryhmä	5	3	8
Opintopäälliköt	4	4	8
Koulutuksesta vastaavat varadekaanit	-	6	6
Työelämän ohjausryhmä tai neuvottelukunta	3	1	4
Yksikönjohtaja, laitosjohtaja tai vastaava	3	1	4
TKI-henkilöstö	3	-	3
Yhteistyökorkeakoulut	1	2	3

Korkeakoulukyselyn mukaan suurin osa korkeakouluista osallisti opetussuunnitelmien uudistamiseen opetushenkilöstöä. Usean korkeakoulun mukaan koko opetushenkilöstö oli mukana opetussuunnitelmien uudistamisessa.

Tutkintovastaavat vastaavat sisällöllisesti opetussuunnitelmatyöstä. Syötteitä tulee työelämän ohjausryhmiltä. Tutkinnosta vastaava kehittämisspäällikkö vastaa prosessista. Kaikki opettajat osallistetaan työskentelyyn. Opetussuunnitelmien kehittämisen linjaukset käsitellään opetuksen ja ohjauksen kehittämissryhmässä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Yli puolet korkeakouluista otti opiskelijoiden edustajat mukaan opetussuunnitelmien uudistamiseen tai opiskelijoiden näkemykset huomioitiin saatujen palautteiden avulla. Korkeakoulujen vastausten mukaan myös ulkoiset sidosryhmät ja erityisesti työelämäedustajat huomioitiin opetussuunnitelmien uudistamisessa.

Opetussuunnitelmien uudistamiseen osallistuvat kaikki ne tahot, jotka ovat koulutuksen kanssa tekemisissä. Opiskelijoilta kerätään palautetta toteutuneesta opetuksesta. He osallistuvat myös tiedekuntien koulutustyöryhmissä varsinaiseen opetussuunnitelmatyöskentelyyn nimettyinä henkilöinä. Eli prosessiin osallistuvat keskeisesti opiskelijat. Opettajat kehittävät ja uudistavat opintojaksoja, jotka heidän työhönsä kuuluvat. Heistä osa kuuluu jäsenenä tiedekuntien koulutustyöryhmiin, mutta eivät kaikki. Eli opetushenkilökunta on aivan keskeinen toimijataho sekä oman opetuksensa että yksikkönsä koulutustarjonnan ja opetussuunnitelmien laatimisessa. Yksikön koulutuksen johtamisesta vastaavat johtajat osallistuvat opetussuunnitelman uudistamiseen keskeisesti johtaen tiedekuntien koulutustyöryhmiä ja ohjeistaessaan henkilökuntaansa opetussuunnitelmatyön tekemiseen. Koulutusjohtajien tehtävänä on huolehtia opetussuunnitelmien kokonaisuudesta ja siitä, että tutkinnon (sekä kandi- että maisteri) tavoitteet toteutuvat ja että myös vararehtorin linjaukset huomioidaan koulutuksen opetussuunnitelmatyössä. Uudistamistyössä keskeisesti ovat mukana myös yliopiston yhteistyötahot: työelämä kokonaisuudessaan (vaihtelee tiedekunnittain) sekä yhteistyökorkeakoulut (opetusta voidaan toteuttaa yhteistyönä ja samoja opetustiloja käyttää). (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Puolet korkeakouluista vastasi, että keskeisiä tahoja opetussuunnitelmien uudistamisessa olivat tutkinto-ohjelmista vastaavat, erikseen nimetyt opetussuunnitelmaprojektit ja kehittämisspälliköt sekä opetuksen ja oppimisen tukipalvelut. Myös johtamisrakenteen mukaiset laitos-, tiedekunta- ja opetusneuvostot toimivat keskeisinä päätöksenteon paikkoina. Opetussuunnitelmaa käsiteltiin myös erilaisissa kehittämissyryhmissä korkeakoulujen eri tasoilla. Vajaa viidesosa korkeakouluista arvioi, että päätöksenteossa keskeisiä olivat koulutuksesta vastaavien varadekaanien ja vararehtoreiden johtamisrakenteen sekä johtoryhmätyöskentely. Muutamassa korkeakouluissa myös TKI-henkilöstö ja yhteistyöverkostot otettiin opetussuunnitelmauudistukseen mukaan.

Koko opetushenkilöstö, työelämä, osa TKI-henkilöstöstä. Erilaisten työpajojen, keskustelufoorumien, sähköisten alustojen, kehittämisspäivien ym. kautta. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulukyselyn vastaukset ovat opetussuunnitelman uudistamiseen osallistuneiden tahojen osalta myönteisempiä kuin opettajakyselyn vastaukset muun muassa työelämäedustajien osallistumisessa opetussuunnitelmaprosessiin (vrt. kuvio 9).

### Opetussuunnitelmatyölle pitäisi saada selkeämpi prosessi, aikataulus ja arviointi osaksi prosessia

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulut kehittäisivät opetussuunnitelmaprosessia (ks. taulukko 28).

**TAULUKKO 28. Opetussuunnitelmaprosessin kehittäminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetussuunnitelmaprosessin kehittämisideat	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Selkeämpi prosessi ja aikataulutus	7	7	14
Jatkuva arviointi osaksi prosessia	6	5	11
Työelämän edustajat vahvemmin mukaan	7	3	10
Yhteistyön vahvistaminen	3	5	8
Eri sidosryhmät enemmän mukaan	5	3	8
Nykyistä selkeämmät vastuut	3	3	6
Opiskelijat nykyistä tiiviimmin mukaan	3	2	5
Kehittäminen jo tunnistettujen tarpeiden mukaisesti	3	2	5
Alumnit nykyistä vahvemmin mukaan	3	1	4
Ohjeistusten parantaminen	2	2	4
Osaamisperustaisuuden vahvistaminen	3	1	4
Palautteiden kerääminen nykyistä systemaattisemmin	3	-	3
Yhteiskehittämistä nykyistä enemmän mukaan	2	1	3

Alle puolet korkeakouluista kehittäisi opetussuunnitelmaprosessia selkeyttämällä sen prosessia ja aikataulutusta.

Opetussuunnitelmaprosessi on tärkeä ja keskeinen. Siihen osallistuu valtavan suuri osa yliopiston henkilökunnasta. Tällä hetkellä on keskustelussa opetussuunnitelmasyklin pidentämisen mahdollisuus. On ehdotettu, että siirryttäisiin kaksivuotisesta periodista kolmivuotiseen periodiin. Perusteluna on se, että kolmen vuoden välein voitaisiin keskittyä syvällisesti uudistamiseen, kun sitten taas välivuosina voitaisiin tehdä pienempiä opetuksen sisältöihin ja menetelmiin vain hiukan vaikuttavia asioita. Annettaisiin siis opettajille ja opiskelijoille työrauha parina vuotena ja sitten harvakseltaan tehtäisiin vähän isompia muutoksia. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Noin kolmasosa korkeakouluista toivoi jatkuvan arvioinnin olevan osa opetussuunnitelmaprosessia. Vajaa kolmasosa korkeakoulusta kaipasi nykyistä vahvemmin prosessiin mukaan eri sidosryhmiä, kuten työelämän edustajia, opiskelijoita ja alumneja. Korkeakoulut lisäisivät opetussuunnitelmatyön tekemistä yhteistyönä ja yhteiskehittämisenä. Lisäksi korkeakoulut vastuuttaisivat eri toimijat nykyistä selkeämmin mukaan kehittämiseen. Korkeakouluissa kaivattiin opetussuunnitelmien kehittämistä jo tunnistettujen tarpeiden mukaisesti, ohjeistusten parantamista ja selkiyttämistä

sekä osaamisperustaisuuden vahvistamista. Muutama korkeakoulu toivoi myös palautteiden nykyistä systemaattisempaa keräämistä ja hyödyntämistä prosessissa sekä nykyistä enemmän yhteiskehittämistä eri tahojen kanssa.

Opiskelijapalautetiedon systemaattinen hyödyntäminen koulutuksen kehittämisessä ja elinvoimaisuuden arvioimisessa on tunnistettu kehittämiskohteeksi. Työelämältä saatua palautetta on tarpeen hyödyntää systemaattisemmin kehittämistyössä. OPS-tarkastuslistan avulla tehtyä analyysia voisi hyödyntää enemmän kehittämistyössä. OPS-keskusteluissa voisi käsitellä OPSin kehittämistä syvemmin ja sitä, että toteutetaanko jotain ja miten sitä seurataan. Selkeytetään edelleen AMK-tason ohjeistuksia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä arviointiin. Kehitämme analytiikan ja tietokantojen hyödyntämistä opinnäytetöiden ja harjoittelun seurantaan. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Yli puolet korkeakouluista arvioi työelämäedustajien olevan mukana opetussuunnitelmatyössä, kun kysyttiin opetussuunnitelmien uudistamiseen osallistuneita tahoja (ks. taulukko 28). Kuitenkin kolmasosa korkeakouluista kaipasi työelämän edustajia vahvemmin mukaan opetussuunnitelmaprosessiin sen kehittämiskohteita kysyttäessä (ks. taulukko 29).

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakoulujen kehittämistä tukevia opetuskulttuureja tulee edelleen vahvistaa yhteisöllisesti kaikilla korkeakoulujen systeemisillä tasoilla.
- Korkeakoulujen opetussuunnitelmaprosesseja tulee johtaa ja kehittää edelleen niin, että opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat osallistuvat aktiivisesti niiden kehittämiseen. Heidän aloitteensa tulee ottaa huomioon kehittämisessä.
- Opetussuunnitelmien uudistamiseen tulee kehittää toimintatapoja, jotka mahdollistavat joustavat muutokset. Opetussuunnitelmien uudistussykli ei saa olla liian nopea tai kuorittava.
- Opetussuunnitelmien kehittämisen tulee perustua tutkimus-, arviointi- ja ennakointitietoon.
- Opiskelijoiden sosiaalista tukea, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tulee edelleen lisätä.

## 5.3 Opetus ja oppiminen korkeakoulussa: opettajien ja opiskelijoiden näkökulmat

### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteys toteutuu opetussisällöissä. Opetuksen integrointi tutkimukseen ja TKI-toimintaan toteutetaan korkeakouluissa monipuolisilla pedagogisilla ratkaisuilla.
- Opiskelijat kokevat opintonsa merkityksellisiksi ja opiskelutaitonsa hyväiksi. Suuri osa opiskelijoista kokee saamansa ohjauksen ja tuen puutteelliseksi.
- Pedagogisten johtajien mukaan henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvointia tuetaan erilaisin keinoin, mutta opettajat ja opiskelijat toivovat nykyistä vahvempaa hyvinvointinsa tukemista.
- Opettajien työajan riittämättömyys opetuksen kehittämiseen on ongelma, joka on yhteydessä opettajien kokemaan hyvinvointiin, pedagogiseen osaamiseen ja alanvaihtopohdintoihin.
- Opiskelijoiden ja opettajien mukaan opettajat käyvät opintojaksojen alussa läpi opintojaksojen tavoitteet ja osaamisen arvioinnin kriteerit. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä ja painotetaan asiatiedon esittämistä, ryhmätyökentelyä, teorian ja käytännön integrointia sekä ajattelun kehittämistä.
- Opetuksessa käytetään monipuolisia osaamisen arviointimenetelmiä, mutta itse- ja vertaisarvioinnin käyttö on vähäistä. Osaamisen arvioinnissa painotetaan kykyä soveltaa tietoa.
- Opiskelijoiden yksilöllisiä oppimistarpeita, työkokemusta ja työssä kertynyttä osaamista huomioidaan opetuksessa melko vähän.
- Opiskelijat ja opettajat kokevat omat digitaaliset valmiutensa hyväiksi ja opetuksessa käytetyt digitaaliset oppimisympäristöt tarkoituksenmukaisiksi.
- Opettajat arvioivat lähi- ja etäopetuksen olevan enemmän tasapainossa kuin opiskelijat arvioivat niiden olevan.
- Työelämäyhteistyö opetuksessa on suhteellisen vähäistä eikä kaikilla opiskelijoilla ole työharjoittelua tai muita työelämäopintoja. Ammattikorkeakouluissa työelämäyhteistyötä on enemmän kuin yliopistoissa.

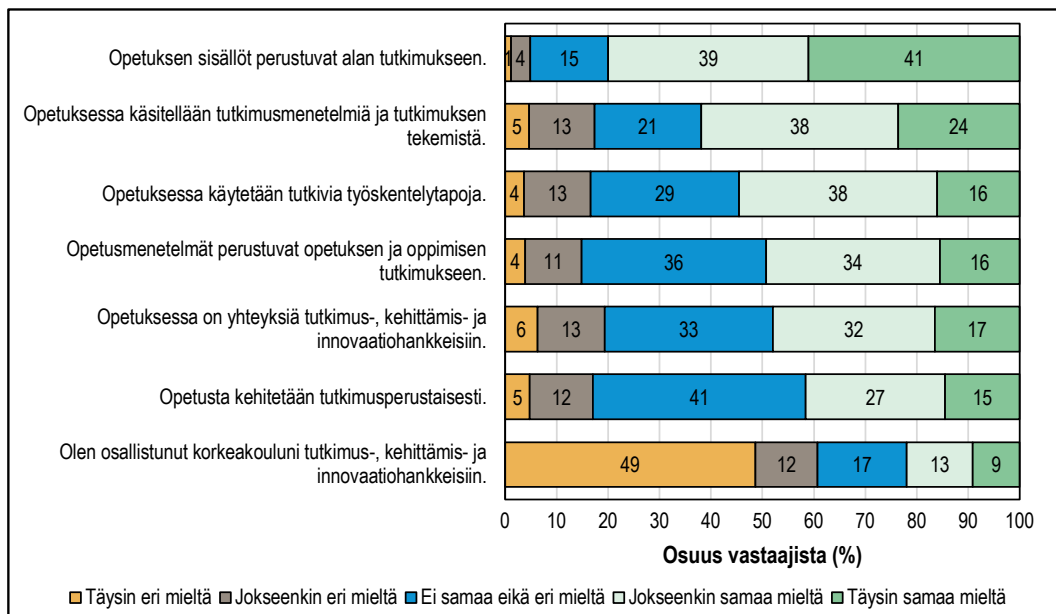
Korkeakouluopetusta ja -oppimista määrittävät monet toisiinsa liittyvät tekijät, kuten tutkimus yliopistoissa ja TKI-toiminta ammattikorkeakouluissa. Opintoihin kiinnittyminen ja hyvinvointi sekä opettajien työajan riittävyys ovat ratkaisevia tekijöitä opetuksessa ja oppimisessa. Korkeakouluopetuksessa käytetyt opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät sekä digitalisaatio vaikuttavat osaltaan opiskelijoiden oppimisen tukemiseen sekä korkeakoulupedagogiikkaan. Työelämänäkökulma on olennainen korkeakouluopetuksessa ja -oppimisessa. Seuraavassa tarkastellaan näitä eri osa-alueita systemaattisesti eri toimijoiden käsitysten pohjalta.

### 5.3.1 Koulutuksen tutkimus- ja TKI-perustaisuus

Koulutuksen yhteys tutkimukseen tai TKI-toimintaan erottaa korkeakoulutuksen muista koulutusasteista. Opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä kysyttiin opiskelijoilta, opettajilta, pedagogisilta johtajilta ja korkeakouluilta.

#### Opetussisällöt perustuvat tutkimukseen

Koulutuksen tutkimus- tai TKI-perustaisuus on yksi keskeisistä korkeakouluopetuksen teemoista (ks. kuvio 11). Valtaosa (80 %) opiskelijakyselyyn vastanneista arvioi, että korkeakouluopetuksen sisällöt perustuvat alan tutkimukseen (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 4,1). Lisäksi 62 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opetuksessa käsitellään tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen tekemistä (ka. 3,6). Vajaa puolet (42 %) opiskelijoista arvioi, että opetusta kehitetään tutkimusperustaisesti (ka. 3,3). Vain reilu viidesosa (22 %) opiskelijoista oli osallistunut korkeakoulunsa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin (ka. 2,2).



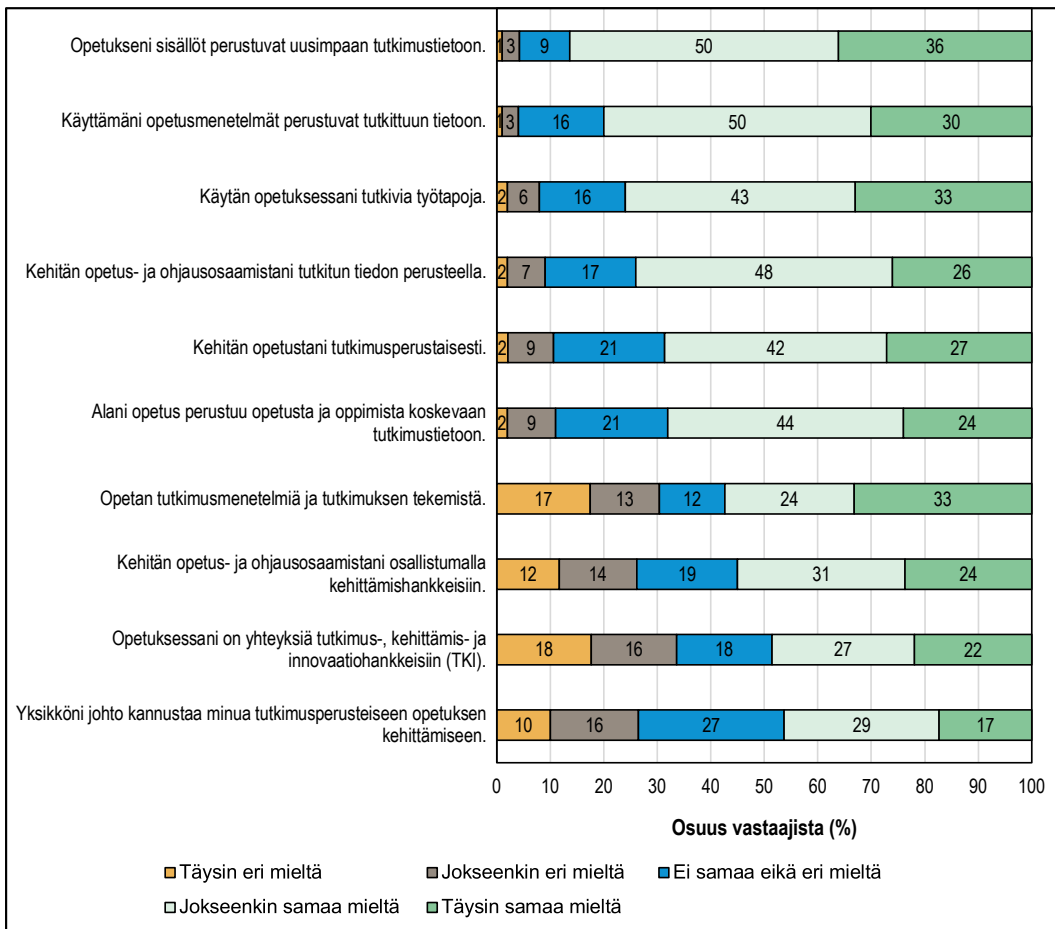
**KUVIO 11. Opetuksen ja tutkimuksen tai tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan yhteys opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 347–7 399)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”opetuksessa on yhteyksiä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin” ja ”olen osallistunut korkeakouluni tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin”. Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat keskimäärin myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat väittämät ”opetusmenetelmät perustuvat opetuksen ja oppimisen tutkimukseen” ja



”opetuksessa käytetään tutkivia työskentelytapoja”. Muut väittämät yliopisto-opiskelijat arvioivat keskimäärin myönteisimmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat tai korkeakoulusektoreiden välillä ei ollut eroja.

Opettajilta kysyttiin myös tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyksistä opetukseen (ks. kuvio 12). Valtaosa (86 %) opettajakyselyyn vastanneista arvioi, että heidän opetuksensa sisällöt perustuvat uusimpaan tutkimustietoon (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 4,2). Suurin osa opettajista (80 %) arvioi, että heidän käyttämänsä opetusmenetelmät perustuvat tutkittuun tietoon. Lähes yhtä suuri osa opettajista (76 %) toi esille, että he käyttävät opetuksessa tutkivia työtapoja (ka. 4,0). Lähes puolet opettajista (49 %) arvioi, että heidän opetuksessaan on yhteyksiä TKI-hankkeisiin (ka. 3,2) ja että yksikön johto kannustaa tutkimusperustaiseen opetuksen kehittämiseen (46 %, ka. 3,3).



**KUVIO 12. Tutkimuksen tai tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan yhteys opetukseen opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 966–2 976)**

Kaikissa muissa väittämässä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) korkeakoulusektoreiden vastausten välillä paitsi väittämässä ”alani opetus perustuu opetusta ja oppimista koskevaan tutkimustietoon”, ”kehitän opetus- ja ohjausosaamistani osallistumalla kehittämishankkeisiin” ja ”kehitän opetus- ja ohjausosaamistani tutkitun tiedon perusteella”. Suurin ero yksittäisissä väittämässä oli väittämässä ”opetan tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen tekemistä”, minkä yliopistoissa työskentelevät opettajat arvioivat myönteisimmin kuin ammattikorkeakouluopettajat (keskiarvojen ero 0,68). Ammattikorkeakouluopettajat arvioivat myönteisemmin kuin yliopisto-opettajat väittämät ”opetuksessani on yhteyksiä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin” ja ”käytän opetuksessani tutkivia työtapoja” (keskiarvojen erot 0,1–0,5). Yliopistojen opettajat arvioivat hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopettajat muut väittämät (keskiarvojen erot 0,1–0,3).

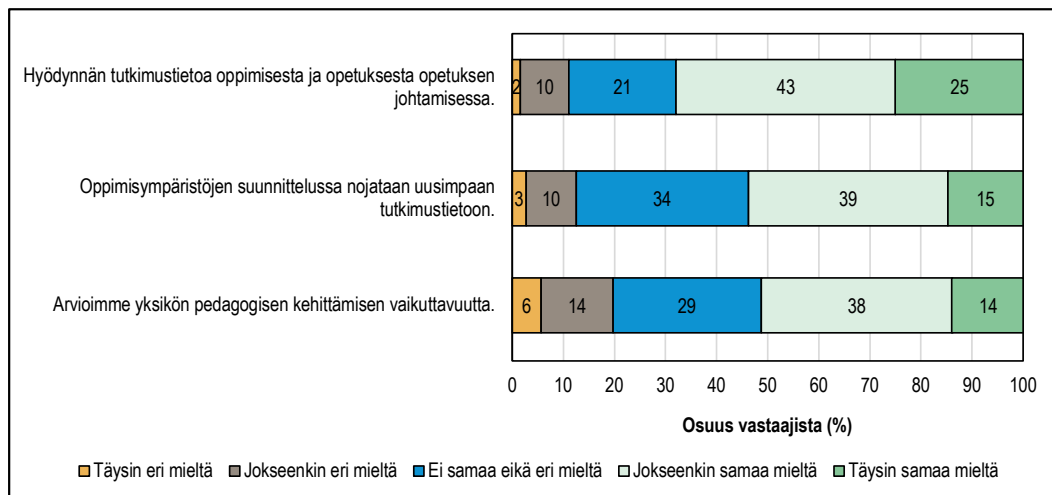
Tutkimus- ja TKI-toimintaan liittyviä väittämiä verrattiin opettajien omaan pohjatutkintoon. Tohtorin tutkinnon suorittaneet opettajat arvioivat myönteisemmin lähes kaikki tutkimuksen ja opetuksen välistä yhteyttä tarkastelleet väittämät kuin alemman tutkinnon suorittaneet. Ne, joiden korkein suorittama tutkinto oli maisterin tutkinto, arvioivat tohtoreita myönteisemmin väittämiä: ”kehitän opetus- ja ohjausosaamistani osallistumalla kehittämishankkeisiin” ja ”alani opetus perustuu opetusta ja oppimista koskevaan tutkimustietoon”. Huomioitavaa tässä on, että vain 18 prosenttia ammattikorkeakouluista vastanneista opettajista oli suorittanut tohtorin tutkinnon.

Opettaja- ja opiskelijakyselyiden opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan välistä yhteyttä käsittelevien väittämien keskiarvojen väliset erot olivat pieniä (ks. taulukko 29). Suurin ero oli väittämässä, jotka koskivat opetusmenetelmien perustamista tutkimukseen ja tutkivien työ- tai työskentelytapojen käyttöä opetuksessa (molemmissa ero 0,5). Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset olivat keskiarvojen perusteella yhteneväisiä siinä, että opetuksen sisällöt perustuvat tutkimukseen tai tutkimustietoon (ei eroa).

**TAULUKKO 29. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden vastausten keskiarvot opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyteen liittyvissä väittämässä, keskihajonnat ja keskiarvojen erot**

Opettajakyselyn väittämä	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn väittämä	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Keskiarvojen ero
Opetukseni sisällöt perustuvat uusimpaan tutkimustietoon.	4,2 (0,80)	Opetuksen sisällöt perustuvat alan tutkimukseen.	4,2 (0,89)	0
Käyttämäni opetusmenetelmät perustuvat tutkittuun tietoon.	4,0 (0,83)	Opetusmenetelmät perustuvat opetuksen ja oppimisen tutkimukseen.	3,5 (1,01)	0,5
Käytän opetuksessani tutkivia työtapoja.	4,0 (0,95)	Opetuksessa käytetään tutkivia työskentelytapoja.	3,5 (1,02)	0,5
Opetan tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen tekemistä.	3,4 (1,49)	Opetuksessa käsitellään tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen tekemistä.	3,6 (1,11)	0,2
Opetuksessani on yhteyksiä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin (TKI).	3,2 (1,41)	Opetuksessa on yhteyksiä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiohankkeisiin.	3,4 (1,10)	0,2

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin myös tutkimustiedon hyödyntämisestä opetuksen johtamisessa ja oppimisympäristöjen suunnittelussa (ks. kuvio 13). Suuri osa (68 %) pedagogisista johtajista koki, että he hyödyntävät tutkimustietoa oppimisesta ja opetuksesta opetuksen johtamisessa (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 3,8). Reilu puolet (54 %) vastaajista toi esille, että heillä oppimisympäristöjä suunniteltaessa nojataan uusimpaan tutkimustietoon (ka. 3,5). Noin puolet pedagogisista johtajista (52 %) arvioi, että he arvioivat yksikön pedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta (ka. 3,4). Missään väittämässä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa korkeakoulusektoreiden vastausten välillä.



**KUVIO 13. Tutkimusperustaisuus pedagogisessa johtamisessa ja kehittämisessä pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 368–369)**

### Opetuksen ja tutkimuksen yhteys toteutuu korkeakouluissa

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulussa tuetaan opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyttä (ks. taulukko 30). Vajaa puolet korkeakouluista vastasi, korkeakoulussa tuetaan opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyttä niin, että opetushenkilöstö tutkii tai on mukana TKI-hankkeissa tai TKI-henkilöstö tai tutkijat opettavat. Korkeakoulujen mukaan opetus on tutkimusperustaista.

Kaikki opettajat tutkivat ja tutkijat opettavat, vaikka painopiste voi vaihdella henkilön intressien, osaamisen ja tilanteen mukaan. Opetuksessa käsitellään omien tutkimusryhmien tutkimusta ja tuloksia, opiskelijat osallistuvat tutkimusprojekteihin omissa projektitöissään tai opinnäytetöissään. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

**TAULUKKO 30. Opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyden tukeminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen ja tutkimuksen/TKI-toiminnan yhteyden tukeminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opettajat tutkivat/ovat hanketyössä, tutkijat/TKI-henkilöstö opettavat	10	5	15
Opetus on tutkimusperustaista	5	10	15
Opiskelijat mukana TKI-hankkeissa	11	-	11
Tutkimuksen/TKI-hankkeiden tulokset opetukseen	4	3	7
Sisäänrakennettu korkeakoulun toimintamalliin	7	-	7
Henkilökuntaa tuetaan yhteyksien rakentamisessa	3	3	6
Opinnäytetöiden kautta	4	2	6
Suunnitellaan jo hankkeen/tutkimuksen hakuvaiheessa	4	2	6
Opetussuunnitelmien kautta	3	1	4
Työelämän kanssa jaettavat tilat	3	-	3
Yritys yhteistyön kautta	2	1	3

Kolmasosa korkeakouluista vastasi, että opiskelijat otetaan mukaan TKI-hankkeisiin ja TKI-hankkeen tai tutkimuksen tuloksia hyödynnetään opetuksessa.

Ainelaitokset toteuttavat tutkimus- ja kehittämistoimintaa opetusalan mukaisesti, joka näkyy myös opetuksessa. Opetuksessa huomioidaan tutkivan työotteen käyttäminen osana opetusta. Eri oppiaineissa viimeisin tutkimustieto (kansallinen ja kansainvälinen) hyödynnetään tarkoituksenmukaisella tavalla. Ainelaitosten tutkijoita käytetään aktiivisesti opetuksessa, mikä mahdollistaa viimeisimmän tutkimustiedon tuomisen opetukseen. Jatkuva oman opetuksen alan kehittymisen seuranta edellyttää kaikilta opettajilta tutkimuksellista opetusotetta – opettajien tehtäväkuvauksiin on sisällytetty tutkimuksellisia tehtäviä. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Kolmasosassa ammattikorkeakoulujen vastauksista tuotiin esille, että opetuksen ja TKI-toiminnan yhteys on osa korkeakoulun pedagogista toimintamallia. Kuudesosa korkeakouluista vastasi, että korkeakoulussa tuetaan henkilökuntaa tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyksien rakentamisessa opetukseen. Opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteys toteutui myös opinnäytetöissä. Vastausten mukaan jo tutkimus- tai TKI-hankkeen hakuvaiheessa huomioidaan opetus. Muutama korkeakoulu vastasi, että tutkimus- ja TKI-toiminnan yhteys opetukseen huomioitiin opetussuunnitelmissa. Lisäksi muutamalla korkeakoululla oli työelämän ja erityisesti yritysten kanssa yhteisiä tiloja ja toimintaa.

Tutkimusyksiköt ja koulutusyksiköt tekevät yhteistyötä ja kehittävät opetuksen ja soveltavan tutkimuksen integraatiota. Moduuleissa on yritysprojekteja. Opiskelijat tekevät työelämälähtöisiä opinnäytetöitä ja kehittävät niiden kautta yrityksiä. Tutkimusyksiköiden hankkeet tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden tehdä opinnäytetyönsä eri hankealueille. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä hyödynnetään tutkittua tietoa

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulupedagogista tutkimusta hyödynnetään pedagogisen toiminnan kehittämisessä (ks. taulukko 31).

**TAULUKKO 31. Korkeakoulupedagogisen tutkimuksen hyödyntäminen pedagogisessa kehittämisessä korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogisen tutkimuksen hyödyntäminen pedagogisessa kehittämisessä	Ammattikorkeakoulu (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Kehittäminen pohjautuu tutkittuun tietoon	7	8	15
Toteuttamalla korkeakoulupedagogiikkaan liittyviä hankkeita ja tutkimuksia	7	5	12
Seuraamalla korkeakoulupedagogista tutkimusta	6	5	11
Opetuksen kehittämis- tai tutkimusyksikön tai vastaavan avulla	2	6	8
Kuulumalla erilaisiin verkostoihin	4	1	5
Järjestämällä korkeakoulupedagogista koulutusta	2	2	4
Ammatillisen opettajankoulutuksen avulla	4	-	4
Osallistamalla alan tutkimuskonferensseihin	2	2	4
Kannustamalla opettajia	1	2	3
Korkeakoulujen välisellä yhteistyöllä	3	-	3
Korkeakoulun valitsemilla viitekehyksillä	2	1	3
Toteutuu korkeakoulun yhteisissä linjauksissa	2	1	3
Toteutuu huonosti tai on havaittu kehittämistä	2	1	3

Vajaa puolet korkeakouluista vastasi, että korkeakoulupedagoginen kehittäminen pohjautuu tutkittuun korkeakoulupedagogiseen tietoon.

Yliopistossa tehtävän korkeakoulututkimuksen (esim. ...) ja yliopistopedagogisen tutkimuksen hyödyntäminen on asia, jonka kehitystarpeet on tunnistettu. Yliopistopedagogiikan toimintaryhmässä tehdään korkeakoulupedagogiikkaan liittyvä tutkimusta ja tutkimukseen perustuvia kehittämiskokeiluita. Toimintaryhmästä on edustus koulutusneuvostossa ja useissa muissa pienemmissä opetuksen kehittämiseen liittyvissä työryhmissä. Toimintaryhmässä on suunniteltu yliopistopedagogisen tutkimuksen matalan kynnyksen tutkimusverkoston perustamista. Verkosto toimisi tieteellisesti (...) -tutkimusryhmän alla ja voisi olla organisatorinen osa (...) toimintakokonaisuutta. Verkoston tarkoituksena olisi koota eri tiedekunnissa pedagogista tutkimusta tekeviä yhteen ja tarjota ohjausta ja vertaistukea tutkimustoiminnan jatkamiselle ja laajentamiselle. (...) -verkostossa tehdään yhteistyötä tukipalveluiden ja yliopistopedagogiikan tutkijaopettajien kesken eli esimerkiksi olemme järjestäneet tiedekunnissa yhdessä erilaisiin pedagogisiin kysymyksiin liittyviä työpajoja ja tuoneet korkeakoulupedagogiikan tutkimuksen tuloksia esille yhdessä yliopiston linjausten ja ohjeiden kanssa. (...) -verkoston toiminta lähtökohtaisesti on kaikkienensa tutkimusperustaista. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Kolmasosa korkeakouluista toi esille, että korkeakouluissa toteutetaan korkeakoulupedagogiikkaan liittyviä tutkimuksia tai TKI-hankkeita ja korkeakouluissa seurataan muiden tekemää korkeakoulupedagogista tutkimusta. Viidesosassa korkeakoulujen vastauksista kerrottiin, että korkeakoulupedagogista tutkimusta hyödynnetään opetuksen kehittämisen tai tutkimusyksikön avulla. Korkeakoulupedagogista tutkimusta hyödynnetään myös kuulumalla erilaisiin verkostoihin ja järjestämällä korkeakoulupedagogisia koulutuksia, osallistumalla korkeakoulupedagogiikkaa käsitteleviin konferensseihin sekä ammatillisen opettajakorkeakoulun tuella.

Seurataan kansallista ja kansainvälistä pedagogista keskustelua ja osallistutaan siihen aktiivisesti mm. tuottamalla yhteistyössä tehtyjä julkaisuja. Osallistumme verkostoihin ja hankkeisiin, joissa kehitetään pedagogisia ratkaisuja ja toimintaa. Sovellamme uusinta tutkimustietoa koulutuksen suunnittelussa. Hyödynnämme pedagogisen viitekehyksen ohella oppimis- ja tutkimusympäristöissä syntyneitä tutkimustuloksia, ja yhteiskunnallista kehitystä, työelämärelevanssin varmistamiseksi. Sektoreiden tutkimusryhmät ja monipuoliset työelämää simuloivat oppimisympäristöt yhdistävät TKI-projekteja ja työelämää opintoihin. Opiskelijoilta ja työelämästä saatujen palautteiden sekä tutkimustiedon perusteella kehitämme opiskelijälähtöisyyttä. Tarkennamme toteutussuunnitelmien sisältökuvauksia tukemaan paremmin joustavia opintopolkuja, jotta mahdollistamme opiskelijoille vaihtoehtoja hankkia koulutuksen tavoitteena oleva osaaminen ja tuemme mielekkään opiskelukokemuksen saavuttamista. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Muutama korkeakoulu vastasi, että korkeakoulun valitsemat yhteiset pedagogiset linjaukset, viitekehys tai malli pohjautuvat korkeakoulupedagogiseen tutkimukseen. Vain kolme korkeakoulua vastasi, että korkeakoulupedagogista tutkimusta ei hyödynnetä pedagogisessa kehittämisessä, tai korkeakoulussa oli havaittu korkeakoulupedagogisen tutkimuksen hyödyntämisessä selvästi parannettavaa.

Hyödyntäminen tapahtuu pääosin yksilötasolla ja systematisointia voisi olla enemmän. Hanke-toinnassa ja siihen liittyvässä pedagogisessa kehittämisessä tutkimustiedon hyödyntäminen ja tuottaminen vahvempaa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Yliopistojen vararehtorit painottivat haastattelussa myös korkeakoulupedagogista tutkimusta ja sen tärkeyttä koulutuksen kehittämisessä.

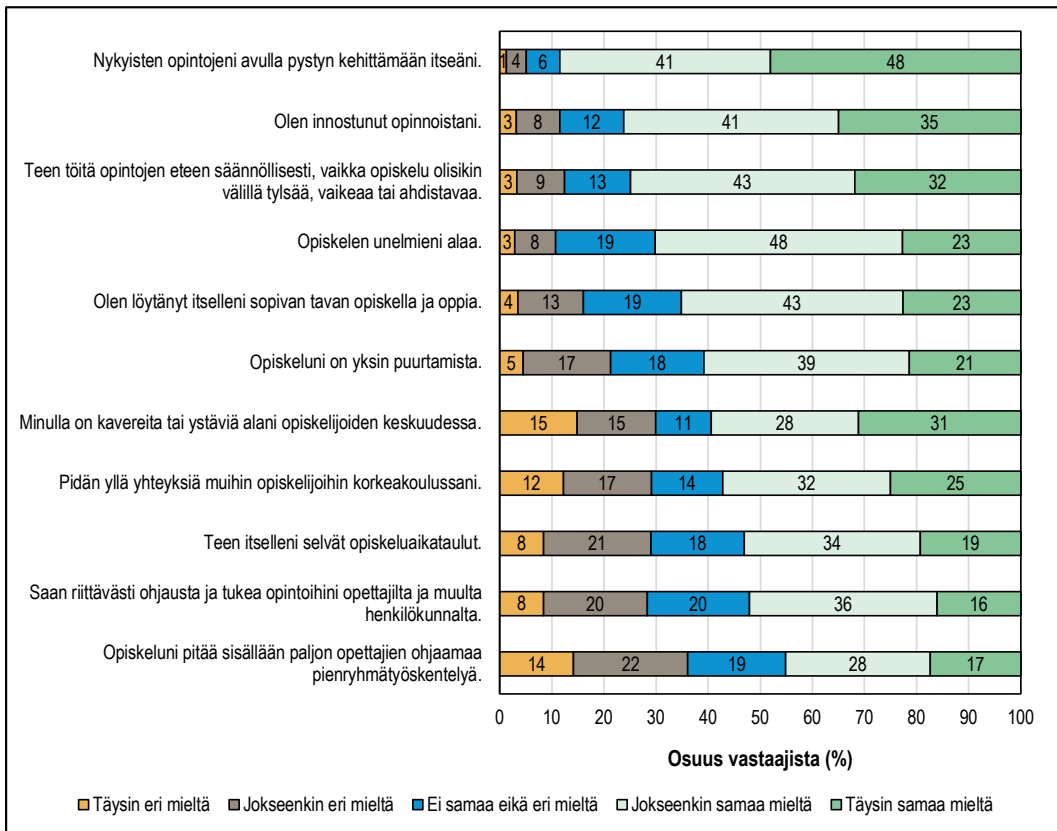
Ensimmäinen on korkeapedagoginen ja yliopistopedagoginen tutkimustieto ja sen soveltaminen koulutuksen kehittämisessä käytäntöön. On tosi tärkeä osa-alue. Ja että saadaan henkilöstöä koulutettua tutkimukseen nojaten. (Haastattelumuistiinpanot)

### 5.3.2 Opintoihin kiinnittyminen sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointi

Opintoihin kiinnittymisellä on yhteys opiskelijoiden hyvinvointiin ja työhön kiinnittymisellä. Resurssien ja ja työajan riittävyyden kokemuksella on yhteys opettajien hyvinvointiin (Bakker ym. 2008; Korhonen & Toom 2017.) Tässä alaluvussa tarkastellaan opintoihin kiinnittymistä sekä opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointia. Luku alkaa opiskelijoiden kokemuksilla opintoihin kiinnittymisestä sekä omasta hyvinvoinnistaan sekä korkeakoulujen keinoista tukea opiskelijahyvinvointia, minkä jälkeen käsitellään opettajien työajan riittävyyden kokemuksia sekä korkeakoulujen keinoja tukea opettajien työhyvinvointia.

#### Opiskelijat kokevat opintonsa merkityksellisiksi

Opiskelijakyselyssä kysyttiin opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä (ks. kuvio 14). Suuri osa (89 %) opiskelijakyselyyn vastanneista arvioi, että he pystyvät nykyisten opintojensa avulla kehittämään itseään (jokseenkin tai samaa mieltä vastanneet, ka. 4,3). Jopa 76 prosenttia opiskelijoista oli innostunut opinnoistaan (ka. 4,0). Lisäksi 75 prosenttia vastanneista teki töitä opintojensa eteen säännöllisesti, vaikka opiskelu olisikin välillä tylsää, vaikeaa tai ahdistavaa (ka. 3,9). Hieman yli puolet (52 %) opiskelijoista koki saavansa riittävästi ohjausta ja tukea opintoihinsa opettajilta ja muulta henkilökunnalta (ka. 3,3). Lisäksi 45 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opiskelu pitää sisällään paljon opettajien ohjaamaa pienryhmätyöskentelyä (ka. 3,1).



**KUVIO 14. Kiinnittyminen opintoihin opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 480–7 509)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi ”nykyisten opintojeni avulla pystyn kehittämään itseäni”, ”saan riittävästi ohjausta ja tukea opintoihini opettajilta ja muulta henkilökunnalta”, ”teen töitä opintojen eteen säännöllisesti, vaikka opiskelu olisikin välillä tylsää, vaikeaa tai ahdistavaa” ja ”olen löytänyt itselleni sopivan tavan opiskella ja oppia”. Yliopisto-opiskelijat arvioivat väittämät, joissa oli tilastollisesti merkitsevä ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä, hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat (keskiarvojen erot 0,06–0,25), Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat hiukan myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat (ero 0,12) väittämän ”teen itselleni sopivat opiskeluaikataulut”.

Opintoihin kiinnittymistä tarkasteltiin myös suhteessa arvioon omasta hyvinvoinnista, suhteessa tutkinnon pääasialliseen kieleen sekä koulutusalaan. Kun kaikista opintoihin kiinnittymisen väittämistä tehdyn summamuuttujan keskiarvoa verrataan luokiteltuun keskiarvoon omasta arviosta hyvinvoinnista (ks. kuvio 1, luku 4.2), niin parhaiten voiva viidennes oli myös keskimäärin eniten kiinnittynyt opintoihinsa (ka. 3,9). Heikoimmat pisteet omasta hyvinvoinnistaan antaneet (heikoin viidennes) olivat myös heikoiten kiinnittyneitä opintoihinsa (ka. 2,6). Pääasiallisen opiskelukielen mukaan tarkasteltuna opintoihin kiinnittyivät keskimäärin parhaiten ne, jotka opiskelivat



ruotsinkielisissä tutkinnoissa (ka. 3,6) ja heikoimmin suomenkielisissä tutkinnoissa opiskelevat (ka. 3,5). Aloittain tarkasteltuna parhaiten opintoihinsa olivat keskimäärin kiinnittyneet lääketieteen opiskelijat (ka. 3,9) ja heikoimmin tietojenkäsittelyn ja tietoliikenteen alan opiskelijat (ka. 3,2).

Kun väittämiä yhdistetään teemoitelluiksi summamuuttujiksi (vrt. Korhonen ym. arvioitavana), opiskelun merkitys (ka. 4,0) ja opiskelutaidot (ka. 3,7) arvioitiin keskimäärin myönteisemmin kuin muut summamuuttujat (ks. taulukko 32). Osallisuus ja kuuluminen sai keskiarvoksi 3,4. Keskimäärin alhaisimman keskiarvon sai opiskelun käytännöt ja tuki (ka. 3,0).

**TAULUKKO 32. Opintoihin kiinnittymisen teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot korkeakoulusektoreittain opiskelijakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 7 501)**

Väittäämä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 3 384)	Yliopisto-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 4 117)	Keskiarvojen ero
Opiskelen unelmieni alaa.	Opiskelun merkitys 4,02	3,98 (0,81)	4,06 (0,80)	0,08*
Nykyisten opintojeni avulla pystyn kehittämään itseäni.				
Olen innostunut opinnoistani.				
Teen itselleni selvät opiskeluaikataulut.	Opiskelutaidot 3,65	3,68 (0,91)	3,62 (0,91)	0,06
Teen töitä opintojen eteen säännöllisesti, vaikka opiskelu olisikin välillä tylsää, vaikeaa tai ahdistavaa.				
Olen löytänyt itselleni sopivan tavan opiskella ja oppia				
Pidän yllä yhteyksiä muihin opiskelijoihin korkeakoulussani.	Osallisuus ja kuuluminen 3,43	3,30 (1,30)	3,54 (1,32)	0,24*
Minulla on kavereita tai ystäviä alani opiskelijoiden keskuudessa.				
Opiskeluni pitää sisällään paljon opettajien ohjaamaa pienryhmätyöskentelyä	Käytännöt ja tuki 2,96	3,02 (0,90)	2,90 (0,90)	0,12*
Saan riittävästi ohjausta ja tukea opintoihini opettajilta ja muulta henkilökunnalta.				
Opiskeluni on yksin puurtamista (käännetty väittäämä).				

Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa summamuuttujissa paitsi opiskelutaitoja koskevassa summamuuttujassa. Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisessä olivat kuitenkin pieniä.

Suurin ero yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden summamuuttujien keskiarvoissa oli osallisuudessa ja kuulumisessa (ero 0,24).

Kun summamuuttujia verrataan tutkinto-ohjelman vaihtamispuhdistoihin, niin ne opiskelijat, jotka eivät olleet harkinneet tutkinto-ohjelman vaihtamista, antoivat keskimäärin jokaisesta osa-alueesta korkeimmat arviot kuin ne, jotka olivat harkinneet alan vaihtamista. Kun opintoihin kiinnittymisen summamuuttujia verrattiin opiskelijoiden arvioon omasta opintomenestyksestään kuluneen lukuvuoden aikana (asteikko 1–5, ks. luku 4.2), huomattiin, että mitä myönteisemmin opiskelijat olivat arvioineet oman opintomenestyksensä, sitä enemmän summamuuttujien keskiarvot nousivat. Nousu oli tasaista arvioidun opintomenestyksen mukaisesti.

Tutkinto-ohjelman pääasiallisen kielen mukaan tarkasteltuna ruotsinkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien summamuuttujien keskiarvot olivat keskimäärin korkeimmat kaikissa muissa summamuuttujissa paitsi opiskelutaidoissa. Pääasiallisesti englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien vastauksista muodostetussa summamuuttajan keskiarvo oli korkein opiskelutaidoissa. Pääasiassa suomen kielellä opiskelevien vastauksissa oli kaikissa muodostetussa summamuuttujassa alhaisimmat keskiarvot. Keskiarvojen erot olivat kuitenkin pieniä. Suurimpien ja pienempien keskiarvojen välillä oli eroa 0,01–0,32. Suurin ero tutkintojen pääasiallisen kielen suhteen oli käytännössä ja tuessa (ero 0,32).

Opiskelijat toivat avoimissa vastauksissa esiin erilaisia stressiä aiheuttavia tekijöitä, joilla voi olla yhteyksiä opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kokemuksiin.

Opintoneuvontaa ja muuta tukea olisi myös syytä mielestäni lisätä. Niitä on kyllä saatavilla, mutta täytyy olla itse aktiivinen. Ja stressaantuneelle ja väsyneelle opiskelijalle se ei usein ole helppoa. Todella helposti jää yksin kamppailemaan ongelmien kanssa. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijoita stressaavia tekijöitä olivat esimerkiksi itsenäisyys, ryhmätyöt, joustamattomat opetusjärjestelyt, työmäärä, suorituspainet, epäselvyydet, esiintyminen, tiukat aikataulut, elämäntilanteet, oma talous, opiskelun ilmapiiri, työvälineiden hallinta ja opinnäytetyö.

Parhaillaan menevät opintojakso, joka on todennäköisesti kaikille oppilaille haastava, opettajalla ei ole halua/kykyä tai valmiuksia opettaa. Tämä lisää stressiä, koska en ole vielä oppinut muuttaman viikon jälkeen mitään. Muuta kuin sen, että oppilaat ovat turhautuneita. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa nousivat esille myös lukujärjestykseen liittyvät päällekkäisyydet, itsenäisen työskentelyn määrä opintojaksoilla ja yhtäaikaisten töiden palautuspäivät sekä opintojen mitoittamiseen liittyvät epäkohdat.

Pitkän korona-ajan etäopetuksen jälkeen yhteisöllisyyden rakentamiseen tulisi panostaa enemmän. Vaikuttaa todella paljon opiskelumotivaatioon! (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

## Opiskelijoiden hyvinvointia tuetaan opintojen ohjauksella ja tukipalveluilla

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, millaisilla korkeakouluopetuksen ja -ohjauksen järjestelyillä tuetaan opiskelijoiden hyvinvointia (ks. taulukko 33).

**TAULUKKO 33. Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen korkeakouluopetuksen ja -ohjauksen järjestelyillä korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen	Ammattikorkeakoulu (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opintojen ohjaus ja tuutorointi	20	11	31
Opetuksen ja opintojen tukipalvelut	14	8	22
Opintopsykologit	10	10	20
YTHS:n palvelut	8	7	15
Opiskeluhyvinvoinnin kehittämis- tai työryhmä	10	4	14
Oppilaitospapit	9	5	14
Saavutettavuus- ja esteettömyystyö	8	5	13
Ylioppilas- tai opiskelijakunta	10	3	13
Erilaiset hyvinvointihankkeet	9	3	12
Opintojen joustavuus	9	3	12
HOPSien laatiminen ja niihin liittyvät keskustelut	6	5	11
Liikuntapalvelut	5	5	10
Korkeakoulu- tai opintokuraattorit	9	1	10
Erytisopettajat	9	-	9
Erilaiset palautekyselyt	5	3	8
Urapalvelut ja -ohjaus	5	2	7
Korkeakoulun ohjaussuunnitelma	6	-	6
Erytisen tuen järjestelyt	5	1	6
Hyvinvointipalveluista viestiminen	3	3	6
Hyvinvointiteemaiset verkkokurssit	3	2	5
Yhteisöllisyys	2	3	5
Epäasialliseen kohteluun tai kiusaamiseen puuttuminen	2	2	4
Henkilökunnan kouluttaminen	2	2	4
Opintojen etenemisen seuranta	3	1	4
Vapaa-ajan toiminta	2	1	3
Yleisiä hyvinvointia tukevien valmiuksien kehittäminen	2	1	3

Lähes kaikki korkeakoulut vastasivat, että opiskelijoiden hyvinvointia tuetaan opetushenkilökunnan antamalla ohjauksella ja tuutoroinnilla sekä muilla opetuksen ja ohjauksen tukipalveluilla. Noin puolet korkeakouluista mainitsi opintopsykologit. Noin kolmasosa korkeakouluista mainitsi opiskelijahyvinvoinnin työ- tai kehittämisryhmän keskeisenä. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiöllä (YTHS) ja oppilaitospapeilla oli myös merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa. Korkeakoulut mainitsivat myös yhteistyön ylioppilaskunnan tai opiskelijakunnan kanssa. Vastausten mukaan korkeakouluissa pohdittiin paljon saavutettavuutta ja esteettömyyttä sekä toteutettiin erilaisia hyvinvointihankkeita. Opintojen joustavuutta pidettiin hyvinvointia tukevana. Henkilökohtaiset opintosuunnitelmien tekeminen ja niiden parissa käydyt keskustelut koettiin korkeakouluissa opiskelijahyvinvointia tukeviksi. Lisäksi korkeakouluissa oli erilaisia liikuntapalveluita, opintokuraattoreita ja opiskelijoille tarjottiin uraohjausta.

Pedagogisissa toimintatavoissa pyritään ottamaan huomioon yksilöllisten ja joustavien opiskelupolkujen mahdollistaminen. Yhteisöllisyyttä tukeva ja vuorovaikutukseen perustuva pedagogiikka tukee opiskelijoiden kuulumista yliopistoyhteisöön ja siten edistää hyvinvointia. Opiskelijoiden opintojen sujuvuutta edistää Omaopettajatoiminta. Opiskelijoille on tarjolla erilaisia hyvinvointipalveluita, joita tarjoavat opintopäälliköt, suunnittelijat, korkeakoulukuraattorit, hyvinvointiohjaaja, oppilaitospastorit, YTHS terveydenhoitajat ja psykologi sekä avoimen yliopiston suunnittelijat. Näiden lisäksi yliopisto tukee opiskelijoita hyvinvointipassiedulla. Opiskelijoiden hyvinvointipalveluista on julkaistu esittelyvideoita, jotka löytyvät yliopiston Youtube-kanavilta. Lisäksi hyvinvointipalveluista on tiedotettu opiskelijoita ns. matalan kynnyksen palveluina. Opetusta toteutetaan joustavasti ja monipuolisesti myös ns. hybridimallina, verkko-opetuksena ja kontaktiopetuksena riippuen opintojakson sisällöstä. Opiskelua tuetaan tarvittavilla kohtuullisilla mukautuksilla (esim. lisäaika), jotka opiskelija saa käyttöönsä esteettömyyspassilla. Opiskelijoiden hyvinvointipalveluiden saavutettavuutta on kehitetty viime aikoina mm. selkeyttämällä ajanvarauskäytäntöä ja kehittämällä virtuaalipalveluita. [Korkeakoulussa] opiskelijat ovat myös osallisina kaikissa yliopisto- ja korkeakoulukonsernin hyvinvoinnin- ja koulutuksen keskeisissä kehittämisryhmissä. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Ammattikorkeakouluissa oli myös erityisopettajia, jotka osaltaan tukivat opiskelijoiden hyvinvointia. Korkeakouluissa oli tehty ohjaussuunnitelmia ja erityisen tuen järjestelyitä opiskelijoiden tukemiseksi. Lisäksi korkeakoulut viestivät parhaansa mukaan opiskelijoille hyvinvointipalveluista. Korkeakouluissa järjestettiin hyvinvointiteemaisia verkkokursseja ja yritettiin pitää huolta yhteisöllisyydestä. Korkeakouluissa puututtiin epäasialliseen kohteluun ja kiusaamiseen, koulutettiin henkilökuntaa hyvinvointiasioissa ja seurattiin opiskelijoiden opintojen edistymistä. Muutamassa vastauksessa mainittiin vapaa-ajantoiminnan järjestäminen ja hyvinvointivalmiuksien kehittäminen.

Opiskelijakunta järjestää opiskelijoille monipuolista vapaa-ajan toimintaa ja osallistumalla korkeakoulun kehittämisryhmien työhön. Korkeakoulujen yhteinen CampusSport liikuntapalvelut tukevat opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvointia. Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden (...) -palvelu tukee etenemistä korkeakouluopintoihin, suomen kielen taidon kehittymistä opintojen aikana ja opiskelun sujumista suomalaisessa korkeakouluyhteisössä. Tukena on itslearningiin tehty Kotipesä (Homebase) -tuutorointikurssi, josta löytyy osaamisen kehittymisen tukeen ja arviointiin työkaluja, kuten innovaatiokompetenssien arvioinnin työkalu. Ohjauskeskustelussa

opiskelija voi antaa palautetta suorittamistaan opintojaksoista ja opintotarjonnasta. Opiskelijoille tehdyn yhdenvertaisuuskyselyn tulosten tavoitteena on edistää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista ja ehkäistä syrjintää. Tulosten perusteella priorisoidaan kehittämiskohteita ja konkreettisia toimenpiteitä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Opiskelijoiden moninaisuus ja vaikea tavoitettavuus haastavat opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemista

Korkeakouluilta kysyttiin, mitkä ovat suurimmat haasteet opiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin tukemisessa (ks. taulukko 34).

**TAULUKKO 34. Opiskelijoiden opiskeluhyvinvoinnin tukemisen haasteet korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisen haasteita	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opiskelijoiden moninaisuus ja heidän erilaiset tarpeensa	7	6	13
Opiskelijoiden vaikea tavoitettavuus	7	4	11
Riittämättömät resurssit	6	4	10
YTHS:n ongelmat ja riittämätön tarjonta	7	2	9
COVID-19-pandemian jälkeinen aika	5	4	9
Opintopsykologipalveluiden saatavuuden vaikeudet	3	4	7
Opintojen kuormittavuus	4	2	6
Opiskelija ei löydä oikean palvelun äärelle	2	4	6
Opiskelijoiden mielenterveysongelmat	3	2	5
Yhteisöllisyyden heikkeneminen	4	1	5
Opiskelijoiden jaksamisongelmat	2	2	4
Kansainvälisten opiskelijoiden integroiminen ja muut kansainvälisten opiskelijoiden haasteet	4	-	4
Oikeiden opiskelijakohderyhmien tunnistaminen	-	4	4
Erot digitaalisissa valmiuksissa	2	1	3
Maailman ja yhteiskunnan tilanteen ahdistavuus	2	1	3
Henkilökunnan ohjausosaamisen puutteet	2	1	3
Opiskelijoiden erilaiset oppimisen esteet	1	2	3

Korkeakoulujen vastaukset olivat moninaisia opiskelijahyvinvoinnin tukemisen haasteissa. Noin kolmasosa korkeakouluista vastasi, että suurin haaste on opiskelijoiden moninaisuus ja heidän erilaiset tarpeensa sekä opiskelijoiden vaikea tavoitettavuus. Korkeakoulut mainitsivat haasteina myös opiskelijahyvinvoinnin tukemisen riittämättömät resurssit, Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön (YTHS) haasteet tarjota tarpeeksi terveyspalveluita opiskelijoille sekä opinto- tai opiskelijapsykologien riittämättömän tarjonnan.

Suurimmat haasteet opiskelijoiden opiskeluhuvinvoinnin tukemisessa ovat ohjaustyöhön varattujen resurssien riittävyys sekä opetus- että ohjaushenkilöstöllä että opiskelijoille suunnatun viestinnän tavoitettavuus. Opiskelijoilla on myös korkea kynnys tuoda opettajille esille haasteet oppimisessaan, vaikka asiasta viestitäänkin siten, että oppimista tuetaan. YTHS:n jonotilanne on erittäin haastava, ja tästäkin johtuen yksilötasolla ongelmat pitkittyvät ja opintojen eteneminen hidastuu ja toisaalta korkeakoulun ja YTHS:n yhteistyön mahdollisuudet ovat kapeat. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

COVID-19-pandemian ajan myötä tulleet ongelmat näkyivät edelleen opiskelijoiden erilaisina oireiluina ja haasteina yhteisöllisyydessä. Korkeakoulujen mukaan opiskelijat kokivat opintonsa kuormittavina eivätkä he löytäneet oikean palvelun äärelle. Korkeakoulujen vastausten mukaan opiskelijoilla oli myös erilaisia mielenterveys- ja jaksamiongelmia sekä oppimisen esteitä. Erikseen korkeakoulut nostivat esiin kansainvälisten opiskelijoiden integroimisen ja muut kansainvälisten opiskelijoiden haasteet. Korkeakoulut kokivat haasteeksi myös opiskelijoiden erot digitaalisissa valmiuksissa. Muutama korkeakoulu koki haasteita tuen tarpeessa olevien opiskelijaryhmien tunnistamisessa sekä henkilökunnan ohjausosaamisessa. Muutamassa korkeakoulussa oli tunnistettu maailman ja yhteiskunnallisen tilanteen ahdistavuus opiskelijoille.

Opiskelun kuormittavuus ja pirstaleisuus. Työvoimapulasta johtuva työelämän imu ja opintojen ja työn yhteensovittaminen. Pandemiasta ja hybridiopiskelusta seurannut yksinäisyys ja yhteisön löytäminen. Pahoinvointi ja henkiset ongelmat sekä niiden tunnistaminen. Digitaalisten taitojen ja laitteiden vaihtelevat tasot. Maailman tilanne ja yhteiskunnalliset haasteet tuovat ahdistusta. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Myös yliopistojen koulutuksesta vastaavat vararehtorit pohtivat haastatteluissa opiskelijoiden kuormitusta ja ajan käyttöä.

Opiskelijoiden aikakuvioitten auttamiseksi. Se on varmaan myös sitä, että kuormitus on aika lailla piikittäistä. On aikoja, kun kaikki pitää tehdä päällekkäin, mutta hyvä opinto-ohjelmien suunnittelutyö voi helpottaa opiskelijoiden kiireen tuntua ja opintoja. Jos ei katsota opinto-ohjelmia kokonaisuutena, niin opiskelijoista voi tuntua, että on koko ajan aikapula, vaikka kiire kohdistuu tiettyihin hetkiin. (Haastattelumuistiinpanot)

Yliopistojen vararehtorit toivat esille haastattelussa tapoja, miten opiskelijoita on yritetty auttaa ajanhallinnassa. Tällaisia ovat muun muassa ajanhallintakurssit ja ohjaus.

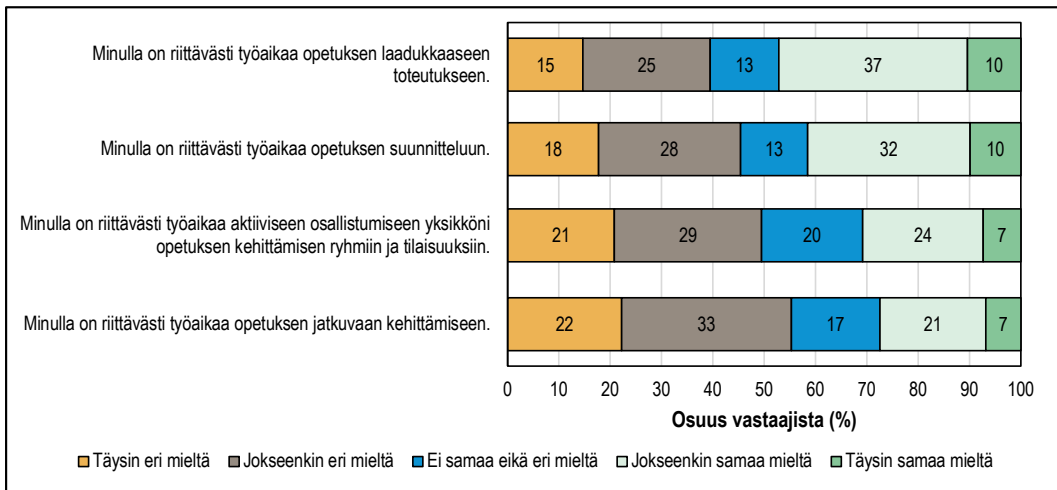
Meillä on lähtökohtana sellainen kurssi kaikille opiskelijoille ajanhallinnasta. On enemmän ohjauksen tarvetta. Oli hyvin strukturoitu niin, että oli vertaisryhmät ja työelämäjaksot, ja se oli tosi rankkaa opiskelijoille, jos pitää olla eri paikoissa koko ajan. Mutta toiminnan ohjaus ja ajankäytön hallinta on sellainen, että meidän on hyväksyttävä se, että näitä pitää opettaa ja käydä yhdessä läpi. Opettajalla menee paljon aikaa siihen, kun ei ole varmistettu, millaista se akateeminen oppiminen on ja mitä se vaatii. Niitä tukipilareita. Säästyisi kaikilta aikaa, kun hyväksyttäisiin, että tämä kuuluu nyt tähän pakettiin. (Haastattelumuistiinpanot)

Yliopistojen vararehtoreiden mukaan myös ajatus nopeasta valmistumisesta aiheuttaa osaltaan painetta opiskelijoille.

Jos saisi toivoa jotain, niin luulen, että myös opiskelijoiden hyvinvointia auttaisi, niin fokus ei olisi niin paljon määräajassa valmistumisessa. Yliopistojen rahoitusmalli sen päättää. Laajemminkin arvosanoista voisi luopua, oppiminen olisi se palkinto eikä se, minkä arvosanan opiskelija siitä saa. Olisi se aika korkeallakin se minimi ja toiset oppivat enemmän ja toiset vähemmän. Jos arvosanasta luovuttaisiin, niin kaikki voisivat paremmin. Meillä ainakin on ihan liikaa niitä, jotka fokuoivat niin siihen arvonsanaan, että näkee jo, että tuo ei voi kyllä hyvin. (Haastattelumuistiinpanot)

## Opettajilla ei riitä työaika opetuksen kehittämiseen

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä, miten heidän työaikansa riittää opetukseen ja opetuksen kehittämiseen (ks. kuvio 15). Vain 47 prosenttia opettajakyselyyn vastanneista arvioi, että heillä on riittävästi työaika opetuksen laadukkaaseen toteutukseen (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 3,0), ja 40 prosenttia opettajista arvioi, että heillä ei sitä ole (täysin tai jokseenkin eri mieltä vastanneet). 42 prosenttia opettajista arvioi, että heillä on riittävästi työaika opetuksen suunnitteluun (ka. 2,9). Vain 31 prosenttia opettajista koki, että heillä on riittävästi työaika aktiiviseen osallistumiseen yksikön opetuksen kehittämisen ryhmiin ja tilaisuuksiin (ka. 2,7). Vain 28 prosenttia opettajista arvioi, että heillä on riittävästi työaika opetuksen jatkuvaan kehittämiseen (ka. 2,6).



**KUVIO 15. Opetukseen ja sen kehittämiseen käytettävissä oleva työaika opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 925–2 958)**

Yliopistoissa työskentelevät opettajat arvioivat keskimäärin myönteisemmin työajan riittämistä kaikissa väittämässä verrattuna ammattikorkeakoulujen opettajiin (erot 0,35–0,46). Kaikissa väittämässä oli tilastollisesti merkitsevä ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ( $p < 0,05$ ).

Kun työajan riittävyyden väittämiä verrataan opettajien omaan arvioon hyvinvoinnista opetustyössä (ks. kuvio 2, luku 4.2), niin tulos on selkeä. Parhaiten voiva viidennes koki, että heillä riittää työaika opetuksen laadukkaaseen toteutukseen, opetuksen suunnitteluun ja opetuksen kehittämiseen. Verrattaessa työajan riittävyyttä alanvaihtoharkintoihin huomattiin, että ne, jotka eivät ole harkinneet alan vaihtamista, kokivat, että työaika riittää hyvin opetukseen ja sen kehittämiseen. Kun työajan riittävyyden väittämistä tehtyä summamuuttujaa verrattiin arvioon omasta pedagogisesta osaamisesta (asteikko 4–10, ks. luku 4.2), niin arvosanasta 6 ylöspäin ajan riittävyyden summamuuttujan keskiarvot nousevat oman pedagogisen osaamisen arvion noustessa (keskiarvojen vaihteluväli 2,2–3,1). Opettajat, jotka antoivat itselleen pedagogisesta osaamisesta arvosanaksi 10, arvioivat myös ajan riittävän hyvin (summamuuttujan ka. 3,1).

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opettajien huoli jaksamisesta liittyi koettuun työkuorman kasvamiseen. Opettajat arvioivat työaikansa riittämättömäksi suhteessa opetuksen, oppimisen arvioinnin ja ohjauksen tarpeisiin. Opettajat tunnistivat avoimissa vastauksissa opetuksen kehittämisen vaatimuksen, mutta kokivat työpaineiden kokonaisuudessa mahdollisuutensa siihen vähäisiksi.

Luokissa on usein 60 opiskelijaa, oppilaitoksessa ei ole edes tiloja, joissa tuollaista määrää pystyisi opettamaan. Resursseja ei anneta ryhmien pienentämiseksi. Halutaan henkilökohtaista arviointia, seurantaa ja palautetta, mutta kokonaisresurssi 20hr/op ei tätä mahdollista. Opiskelijat valittavat jatkuvista ryhmätöistä, mutta ryhmätöet ovat edes jonkinlainen keino saada arviointityömäärä



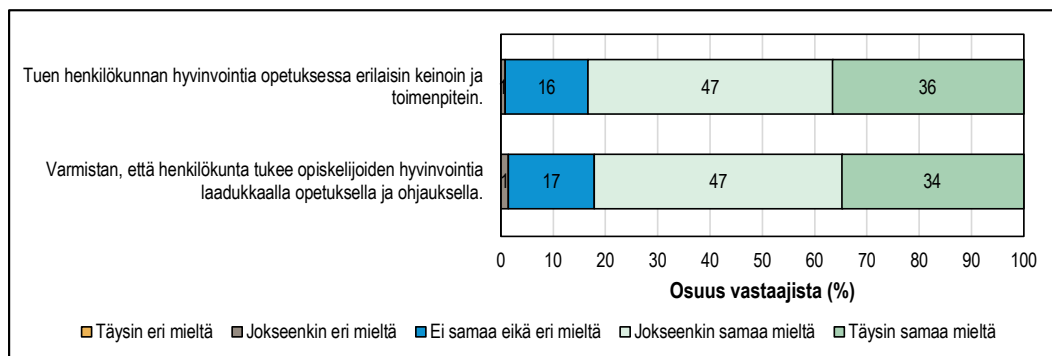
kohtuulliseksi. Kaikenlainen hanke-, kehittämis- yms. toiminta on toki hyvä juttu, mutta esimerkiksi hankkeen projektipäällikkönä toimiminen samanaikaisesti lähes täydellä opetuskuormalla aiheuttaa järkyttävää hetkittäistä työkuormaa. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajakyselyn avointen vastausten mukaan verkko-opetuksen mukanaan tuoma uusien järjestelmien käyttöönotto ja niiden ajan tasalla pysyminen olivat ajankäyttöön merkittävästi vaikuttavia tekijöitä. Opettajat kaipasivat työaikasunnitelmiin lisää aikaa yhteiseen keskusteluun, osaamisen kehittämiseen, pedagogiseen kouluttautumiseen ja kehittämiseen. Opettajat kokivat, että he tekevät liian paljon töitä vapaa-ajallaan. He myös kokivat, että työaika ei riitä ohjaukseen ja opiskelijoiden tukemiseen.

Jatkuvat muutokset, kuten siirtymä Sisuun ilman että tästä olisi laajalti keskusteltu, tuovat lisätehtäviä ja kaikkienensa hallinnollisen tehtäväkentän siirtäminen opettajien vastuulle on erittäin huono ratkaisu. Resurssointi pitäisi olla kunnossa niin, että on hallinnollista apua ja tuntiopetusrahoja. Opettajien työkuormaa on kasvatettu jatkuvasti, mikä vaikuttaa jaksamiseen, opetuksen laatuun ja mielekkyyteen sekä toisaalta tutkimuksen tekemiseen. (Opettajakysely, yliopisto)

### Pedagogiset johtajat kokevat tukevansa henkilökunnan hyvinvointia

Myös pedagogisilta johtajilta kysyttiin hyvinvoinnin tukemisesta (ks. kuvio 16). Yli 80 prosenttia pedagogisista johtajista arvioi, että he tukevat henkilökunnan hyvinvointia opetuksessa erilaisin keinoin ja toimenpitein (ka. 4,2). Lisäksi he kokivat varmistavansa, että henkilökunta tukee opiskelijoiden hyvinvointia laadukkaalla opetuksella ja ohjauksella (ka. 4,1). Kun pedagogisten johtajien vastauksia tarkasteltiin korkeakoulusektoreittain, tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut kummassakaan väittämässä.



**KUVIO 16. Henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvoinnin tukeminen pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 363–365)**

## Opettajien hyvinvointia tuetaan henkilöstökoulutuksella ja työhyvinvointipäivillä

Korkeakouluilta kysyttiin myös, millaisilla korkeakouluopetuksen ja -ohjauksen järjestelyillä tuetaan opettajien hyvinvointia (ks. taulukko 35).

**TAULUKKO 35. Opettajien hyvinvoinnin tukeminen korkeakouluopetuksen ja -ohjauksen järjestelyillä korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opettajien hyvinvoinnin tukeminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Henkilöstökoulutus	9	7	16
Työhyvinvointipäivät tai muu virkistymispäivät	9	7	16
Työterveyspalvelut	9	6	15
Pedagogisen osaamisen kehittäminen	6	7	13
Yhteistyö ja -opettajuus	7	3	10
Tukipalveluiden henkilöstö	5	5	10
Työaikajärjestelyt	6	3	9
Työnohjaus	5	3	8
Erlaiset ohjeistukset	3	4	7
Epassi ja muut liikunta- ja/tai kulttuurietuudet	4	2	6
Fyysisen hyvinvoinnin tuki	2	4	6
Tiimityö	5	1	6
Esimiesvalmennus	3	2	5
Henkilöstökyselyt	3	2	5
HR-palveluiden tuki	2	3	5
Kehityskeskustelut ja vastaavat	4	1	5
Varhaisen puuttumisen malli	4	1	5
Tasa-arvosuunnitelma ja -ohjeistus	3	1	4
Työhyvinvoinnin ohjausryhmä tai vastaava	2	2	4
Yhteiset keskustelut	3	1	4
Esimiestyö	2	1	3
Erlaiset kehittämisprosessit	2	1	3
Mentorointi	3	-	3
Opetussuunnitelmaprosessin ohjeistukset ja tuki	1	2	3
Tilojen kehittäminen	2	1	3
TKI-työ	3	-	3
Työelämäjaksot	3	-	3
Työnkuvan monipuolistaminen	3	-	3
Työterveysseminarit	2	1	3
Vähentämällä uupumuksen aiheuttajia	-	3	3
Opettajat voivat vaikuttaa opetuksen suunnitteluun.	1	2	3

Korkeakoulujen vastaukset olivat monenlaisia kysyttäessä opettajien hyvinvoinnin tukemiskeinoja. Vain harvassa korkeakoulun vastauksessa keskityttiin opetuksen ja ohjauksen järjestelyihin. Sen sijaan korkeakoulut luettelivat muita henkilökunnan hyvinvoinnin tukemiskeinoja. Alle puolet korkeakouluista arvioi tukevansa opettajien hyvinvointia erilaisilla työhyvinvointipäivillä tai -tapahtumilla.

Opettajien hyvinvointia edistetään mahdollisilla yhteisillä työyhteisön tapahtumilla ja toiminnoilla sekä säännöllisillä työyhteisökokouksilla ja koko [korkeakoulun] henkilöstöinfoilla. Coaching-hanke aloitettiin vuoden 2022 aikana, ja siinä keskiössä on työhyvinvoinnin edistäminen valmentavan työskentelyotteen ja tiimityön käytäntein. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajia tuettiin myös henkilöstökoulutuksilla sekä erityisesti pedagogisen osaamisen kehittämällä sekä opettajien välisellä yhteistyöllä ja yhteisopettamisella. Työterveyspalvelut ja tukipalvelut olivat keskeisiä opettajien hyvinvoinnin kannalta. Korkeakoulujen mukaan opettajien hyvinvointia tuettiin työaikajärjestelyillä, työnohjauksella ja erilaisilla ohjeistuksilla. Korkeakouluissa pidettiin tärkeänä myös fyysisen hyvinvoinnin tukemisesta sekä tiimityötä, esimiesvalmennusta ja erilaisia henkilöstökyselyitä.

Opettajien hyvinvoinnin tukemisessa esihenkilötyö ja oma lähiyhteisö ovat tärkeimpiä hyvinvointia rakentavia tekijöitä. Opetuksen järjestämisessä opettajalla on mahdollisuus ilmaista tietyin periaattein, koska hän on opetustehtävissä. Opettajien työkuorman tasaisuudesta huolehditaan osana työsuunnitelmien laatimista. Yliopistossa on ohjeistus, miten työaika opetus- ja ohjausasioissa mitoitetaan. Opettajille tarjotaan verkostoitumistilaisuuksia, omaa osaamista kehittäviä koulutuksia sekä opetuksen että ohjauksen tematiikassa säännöllisesti. Korkeakouluyhteisössä on opettamisen ja ohjauksen keskus (...), joka tarjoaa tukea opettajille. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulut tukivat opettajien hyvinvointia myös kehityskeskustelujärjestelmällä, varhaisen puuttumisen mallilla ja tasa-arvosuunnitelmalla ja ohjeistuksilla. Osassa korkeakouluja toimi työhyvinvoinnin ohjausryhmä tai vastaava. Muutama korkeakoulu vastasi, että korkeakoulu tuki opettajien hyvinvointia tarjoamalla keskustelutilaisuuksia, esimiestyöllä, erilaisilla kehittämisprosesseilla ja -hankkeilla sekä mentoroinnilla. Opetussuunnitelmaprosessiin oli laadittu myös ohjeistuksia ja tukimahdollisuuksia sekä kehitetty korkeakoulujen opetustiloja. Muutamassa ammattikorkeakoulussa opettajien hyvinvointia tuettiin vastausten mukaan lisäksi TKI-työllä, työelämäjaksoilla ja työnkuvan monipuolistamisella. Lisäksi opettajia tuettiin erilaisilla työterveyspalveluksilla, miettimällä keinoja uupumuksen vähentämiseksi sekä sillä, että opettajat voivat itse vaikuttaa opetuksensa suunnitteluun.

Pedagogisen osaamisen kehittäminen, tiimityö, mentorointi, työnkuvan monipuolistaminen (esim. TKI). (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Opettajien hyvinvoinnin tukemista haastavat iso työ määrä ja työn kuormittavuus

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin myös, mitkä ovat suurimmat haasteet opettajien työhyvinvoinnin tukemisessa (ks. taulukko 36).

**TAULUKKO 36. Opettajien työhyvinvoinnin tukemisen haasteet korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opettajien hyvinvoinnin tukemisen haasteita	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Työn kuormittavuus ja lisääntynyt työ määrä	13	10	23
Korkeakoulun resurssihaasteet	7	2	9
Henkilökunnan osaamisen puutteet	2	5	7
Opiskelijoiden haastavat tilanteet	4	2	6
Kasvavat opiskelijamäärät	3	3	6
Haasteita muutokkyvykkydessä, kun on paljon muutoksia	5	1	6
Opettajilla ei aikaa kouluttautua	1	4	5
Opiskelijoiden moninaistuminen	4	1	5
Opetusta ei arvosteta yhtä paljon kuin tutkimusta	-	3	3
Tiedottamisen haasteet	-	3	3
Työsuunnitelmien tekemisen haasteet	-	3	3
Alan työvoimapula	2	1	3

Yli puolet korkeakouluista vastasi, että opettajien hyvinvoinnin tukemisen haasteena oli korkeakouluopettajien työ määrän lisääntyminen ja työn kuormittavuus. Osa kuormituksesta kasaantui erityisesti tietyille lukukauden ajanjaksoille. Neljäsosa korkeakouluista vastasi, että korkeakoulujen resurssihaasteet vaikeuttivat opettajien hyvinvoinnin tukemista. Korkeakoulujen vastausten mukaan opetushenkilökunnalla oli haasteita osaamisen pitämisessä ajan tasalla, sillä heillä ei ollut aikaa osallistua koulutuksiin.

Opettajien työhyvinvointiin isosti vaikuttava tekijä on työn kuormittavuus. Siihen puolestaan vaikuttavat useat tekijät. Osaamiseen liittyviä puutteita tuli esiin mm. pandemian aikana pedagogisessa osaamisessa, ja tämä heijastuu esim. hybridi- ja etäopetuksen järjestämisessä. Näihin pyrittiin vastaamaan täsmäkoulutuksilla ja -webinaareilla, jakamalla hyviä käytänteitä tms. Opettajien osaamisen tukemiseen on kiinnitetty enemmän huomiota ja mm. pedagogisia koulutuksia

olla uudistamassa ajatellen sekä uuden opettajan kouluttautumista ja mahdollisuutta pätevoityä opettajaksi (opettajapolku) sekä opettajien täydennyskouluttautumisen tarpeet. Lisäksi opetuksen kehittämisen toimintamalleja kehitetään niin, että ne tukevat osaamisen kehittymistä. Kuormittavuutta lisää myös opiskelijoiden monimuotoistuminen ja siihen liittyviin erilaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä opetuksessa että ohjauksessa. Opiskelijoilla on kasvavasti erilaisia haasteita sekä oppimisessa että yleisessä opiskelukyvyssä ja tämä näkyy suoraan opettajien työssä ja liittyy myös osaamisen kehittämiseen. Työsuunnitelmat keskusteluttavat opettajia, ohjeet ovat yksikkökohtaisia ja niissä on variaatiota, miten sitä kautta tuetaan opettajien työn toteuttamista ja resurssointia, omaa kehittymistä tai mahdollisuuksia tutkimuksen tekemiseen. Tällaisia asioita opettajat ovat nostaneet keskusteluissa itse esiin. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Kuudesosa korkeakouluista vastasi, että opettajien työhyvinvoinnin tukemista vaikeuttivat jatkuvat muutokset toimintaympäristössä, kasvavat opiskelijamäärät, opiskelijoiden moninaistuminen sekä opiskelijoiden erilaiset haastavat tilanteet. Yliopistoissa koettiin haasteina, että opetusta ei arvostettu yhtä paljon kuin tutkimusta. Lisäksi yliopistojen sisäisessä tiedotuksessa oli ongelmia. Myös työsuunnitelmien tekeminen koettiin olevan haasteellista. Muutamassa vastauksessa tuotiin esille, että alalla oli työvoimapula osaavista opettajista.

Työkuorman kampittaminen. Pirstaleisuudesta jäsenyntyneempään työnkuvaan pääseminen. Muutosvaatimuksia on paljon ja aikataulut kireät. Johdolta kaivataan selkeämpää priorisointia ja tavoitteiden asettelua. Laadun ja määrän välillä tasapainottelu. Työvoimapula joillakin aloilla. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Myös ammattikorkeakoulujen koulutuksesta vastaavat vararehtorit pohtivat haastattelussa opettajien hyvinvointia ja sen tukemista.

Opiskelijoiden hyvinvoinnin rinnalla opettajien hyvinvointi. On luottamus, rauha, motivaatio ja sitoutuminen omaan tekemiseen. Että voidaan keskittyä tekemiseen. Tämä on keskeinen välillinen tekijä pedagogiikkaan ja liittyy johtamiseen. (Haastattelumuistiinpanot)

Ammattikorkeakoulujen vararehtorit liittivät työajan resursseihin ja arjen sujuvuuteen. Vararehtoreiden mukaan arjessa ja opetuksessa tehtyjä valintoja kannattaisi harkita, että työaikaa käytettäisiin oikeisiin asioihin.

Kun on isompi määrä opiskelijoita ja tutkintoja, niin käytettävissä oleva aika on vähentynyt. Kun mennään pedagogiikkaan ja konkreettiseen opettamiseen, me emme osaa käyttää sitä aikaa parhaalla mahdollisella tavalla siihen oppimistuloksen aikaansaamiseen. Jos pyritään oppimistulokset optimoimaan, niin siinä on paljon kehitettävissä. Me käytetään sitä kallista lähipetusta niin, että lähipetuksessa paukutetaan kaksi tuntia slide-showta luokan edessä, niin voisiko sen parituntisen käyttää paremmin oppimisen ohjaamiseen. (Haastattelumuistiinpanot)

Hyvinvoinnin kannalta on oleellista arjen sujuvuus. Myös suurin osa henkilöstöstä on muualla kuin tässä lähityöympäristössä. Ei sovi asioita ohi kulkiessa ja se kerryttää epäselvien asioiden kuormaa. Jää paljon asioita mieleen ja se kuormittaa, kun ei ihmisiä näe enää toimistolla. Tarvitaan uusi tapa sopia asioista. (Haastattelumuistiinpanot)

### 5.3.3 Korkeakoulujen opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät

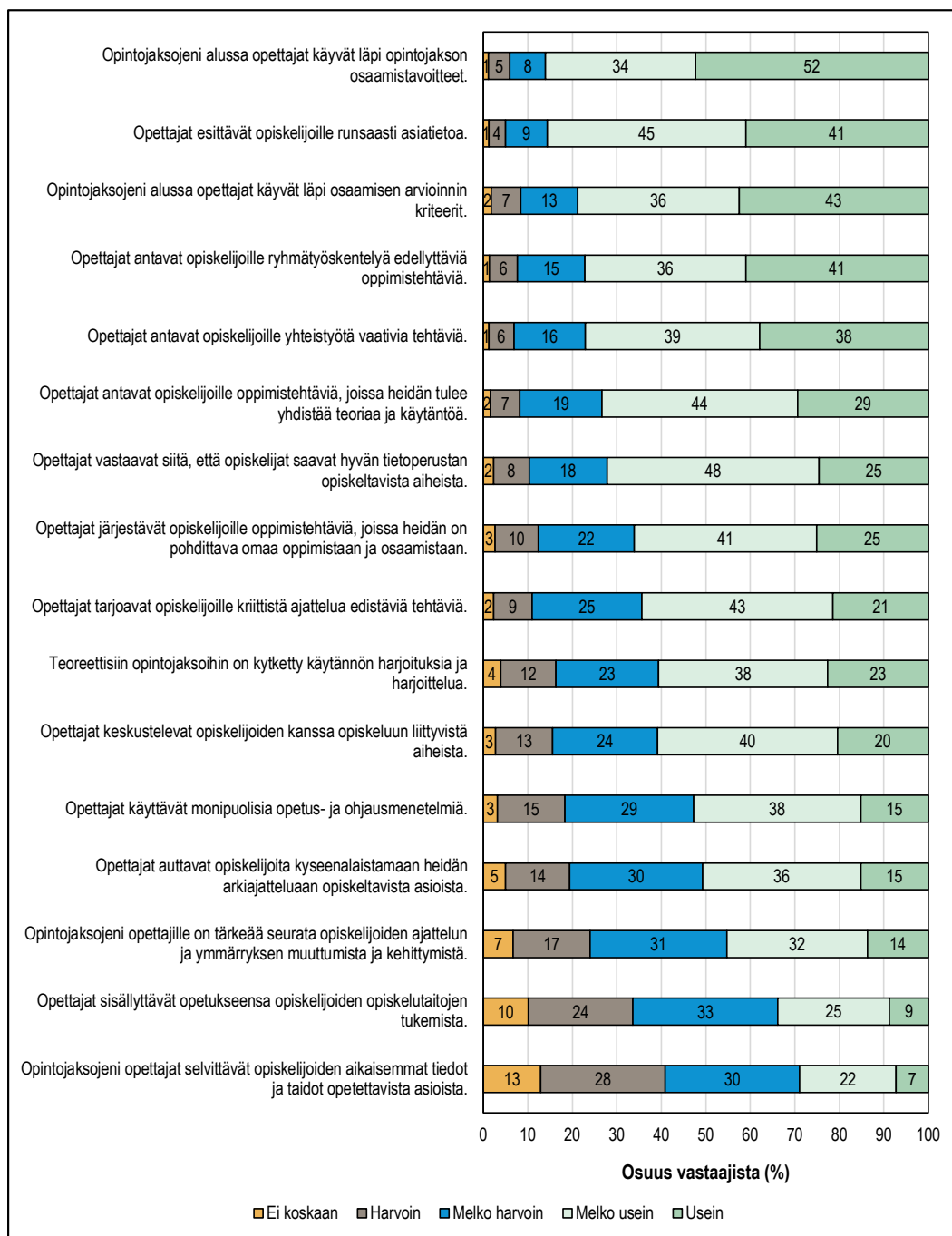
Keskeinen osa korkeakoulupedagogiikkaa ovat opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmien pedagoginen ja linjakas valinta sekä opetuksen pedagogiset käytännöt. Näistä kysyttiin sekä opiskelijoilta että opettajilta. Opettajien ja opiskelijoiden vastausten keskiarvoja myös verrattiin toisiinsa. Opetus- ja ohjausmenetelmistä keskusteltiin kuudessa korkeakoulussa järjestetyssä työpajassa sekä käsiteltiin työpajojen yksilötehtävissä.

#### Opintojaksojen aluksi käydään läpi osaamistavoitteet ja arviointikriteerit

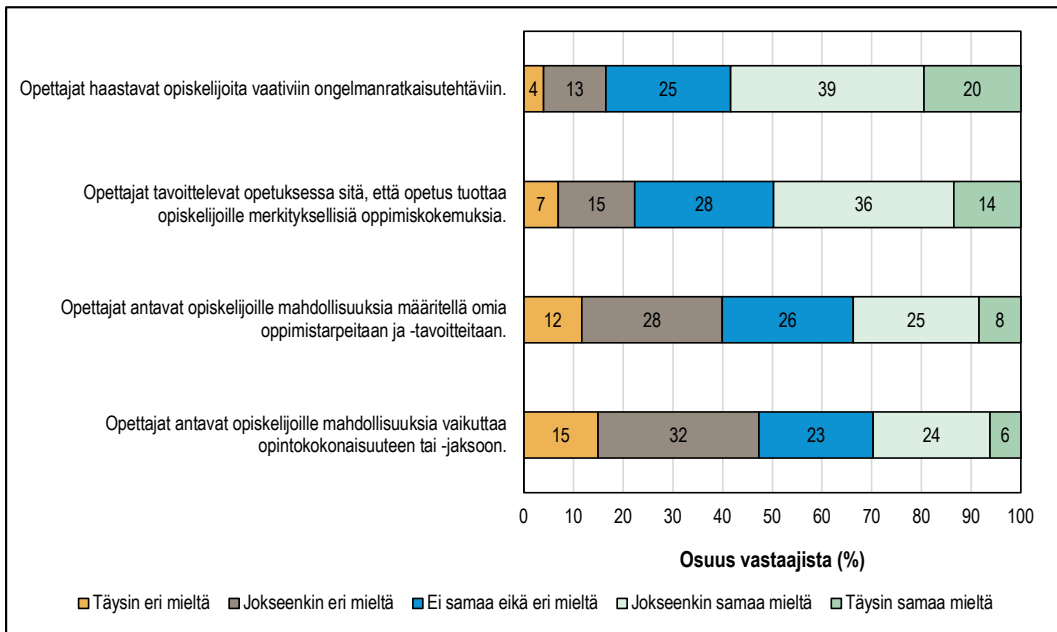
Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä opetus- ja ohjausmenetelmistä sekä pedagogisista käytänteistä (ks. kuvio 17). Suuri osa (86 %) opiskelijoista vastasi, että opettajat käyvät opintojaksojen tavoitteet läpi opintojaksojen alussa sekä esittävät runsaasti asiantietoa opiskelijoille usein tai melko usein. Suuri osa (79 %) opiskelijoista arvioi, että opettajat käyvät läpi osaamisen arvioinnin kriteerit ainakin melko usein. 77 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat antavat opiskelijoille ryhmätöitä vaativia tehtäviä ainakin melko usein. Vain 34 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat sisällyttävät opetukseensa opiskelijoiden opiskelutaitojen tukemista. Vain 29 prosenttia opiskelijoista koki, että opettajat selvittävät opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot opetettavista aiheesta ainakin melko usein.

Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat enemmän kuin yliopisto-opiskelijat eri väittämien toteutuvan usein tai melko usein. Korkeakoulusektoreiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämissä paitsi väittämissä ”opintojaksojeni opettajille on tärkeää seurata opiskelijoiden ajattelun ja ymmärryksen muuttumista ja kehittymistä” sekä ”opettajat käyttävät monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä”.

Opetus- ja ohjausmenetelmiä ja pedagogisia käytänteitä kysyttiin opiskelijoilta myös hieman toisin (ks. kuvio 18). Jopa 59 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat haastavat heitä vaativiin ongelmaratkaisutilanteisiin (ka. 3,6). Puolet opiskelijoista (50 %) koki, että opettajat tavoittelevat opetuksessa sitä, että opetus tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia (ka. 3,3). Vain 32 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia määritellä omia oppimistarpeitaan ja -tavoitteitaan (ka. 2,9). Vain 30 prosenttia opiskelijoista koki, että opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia vaikuttaa opintokokonaisuuksiin tai -jaksoihin (ka. 2,7).



**KUVIO 17. Opetus- ja ohjausmenetelmät sekä pedagogiset käytännöt opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 408–7 450)**



**KUVIO 18. Opetuksen tavoitteita ja mahdollisuuksia opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 423–7 463)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”opettajat tavoittelevat opetuksessa sitä, että opetus tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia”. Yhtä väittämää lukuun ottamatta ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat väittämät keskimäärin myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Väittämän ”opettajat haastavat opiskelijoita vaativiin ongelmanratkaisutehtäviin” yliopisto-opiskelijat arvioivat keskimäärin hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat (ero 0,2).

Opiskelijat arvioivat kaikista tehdyistä teemoitelluista summamuuttujista (vrt. Kálmán ym. 2020) keskimäärin myönteisemmin osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden käsittelyn (ka. 4,2, ks. taulukko 37). Opiskelijat arvioivat keskimäärin heikoimmaksi vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisen opiskelijoille (ka. 2,8).



**TAULUKKO 37. Opetus- ja ohjausmenetelmistä sekä pedagogisista käytänteistä tehtyjen teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot opiskelijakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 7 460–7 492)**

Väittäjä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 3 384)	Yliopisto-opiskelijoiden vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 4 117)	Keskiarvojen ero
Opintojaksojeni alussa opettajat käyvät läpi opintojakson osaamistavoitteet.	Osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien käsittely 4,21	4,28 (0,85)	4,16 (0,88)	0,12*
Opintojaksojeni alussa opettajat käyvät läpi osaamisen arvioinnin kriteerit.				
Opettajat keskustelevat opiskelijoiden kanssa opiskeluun liittyvistä aiheista.	Yhteistyö ja vuorovaikutus 3,85	4,01 (0,73)	3,71 (0,81)	0,31*
Opettajat antavat opiskelijoille yhteistyötä vaativia tehtäviä.				
Opettajat antavat opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän tulee yhdistää teoriaa ja käytäntöä.	Teorian ja käytännön integrointi 3,78	3,91 (0,83)	3,67 (0,94)	0,55*
Teoreettisiin opintojaksoihin on kytketty käytännön harjoituksia ja harjoittelua.				
Opintojaksojeni opettajille on tärkeää seurata opiskelijoiden ajattelun ja ymmärryksen muuttumista ja kehittymistä.	Ajattelun kehittäminen 3,47	3,49 (0,82)	3,45 (0,79)	0,04
Opettajat auttavat opiskelijoita kyseenalaistamaan heidän arkiajatteluaan opiskeltavista asioista.				
Opettajat sisällyttävät opetukseensa opiskelijoiden opiskelutaitojen tukemista.				
Opettajat järjestävät opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän on pohdittava omaa oppimistaan ja osaamistaan.				
Opettajat tarjoavat opiskelijoille kriittistä ajattelua edistäviä tehtäviä.				
Opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia vaikuttaa opintokokonaisuuteen tai -jaksoon	Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen 2,82	2,89 (1,07)	2,77 (1,03)	0,12*
Opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia määritellä omia oppimistarpeitaan ja -tavoitteitaan.				

Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat kaikki summamuuttajat myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Ajattelun kehittämistä lukuun ottamatta kaikissa muissa summamuuttujissa on tilastollisesti merkitsevä ero ammattikorkeakouluopiskelijoiden ja yliopisto-opiskelijoiden vastausten välillä ( $p < 0,05$ ). Suurin ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli keskiarvoissa teorian ja käytännön integroinnissa (keskiarvojen ero 0,6). Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat tämän väittämän keskimäärin hiukan myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Toiseksi suurin ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa (keskiarvojen ero 0,3).

## Opiskelijat kaipasivat nykyistä tasalaatuisempia luentoja ja parempia ryhmätöitä

Opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa opiskelijat kirjoittivat arvostavansa hyvää opetusta, hyviä opettajia ja toivoivat opiskelijoita myös arvostettavan. Opiskelijat kokivat opetuksen jäävän toissijaiseksi suhteessa tutkimukseen. Opiskelijoiden avointen vastausten mukaan opiskelijat arvostivat opettajan pedagogista ja asiaosaamista sekä opetuksen kehittämistyötä ja opettajan työelämäkokemusta. Opiskelijoiden avointen vastausten mukaan pedagogisen kouluttautumisen tulisi olla kaikille opettajille mahdollista ja jopa pakollista.

Arvostusta luennoitsijoita kohtaan. Kaikki parhaat kurssit, joihin olen osallistunut ovat olleet yksittäisten luennoitsijoiden luomia – omilla hartiavoimillaan ja usein vapaa-ajallaan. Tämä johtuu siitä, että opetukseen tarjottavat rahalliset resurssit ovat surkeita, ja opetukseen panostaminen jää enimmälti sydämen asiaksi. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa kirjoitettiin paljon luento-opetuksesta. Opiskelijat korvasivat käsitteillä luennoitsija ja luennointi jossain määrin käsitteet opettaja ja opetus. Opiskelijoiden mielestä hyvät luennot olivat osallistavia, dialogisia, vuorovaikutteisia ja siten motivoivia. Niitä toteutti luennoitsija tai opettaja, jolla oli vahva alan asiantuntemus ja joka osasi havainnollistaa ja tehdä teoriasta käytännöllistä.

Osa luennoitsijoista ei osaa lainkaan opettaa, vaikka ovatkin oman alansa asiantuntijoita. Meillä tätä ilmiötä on tosi vähän, mutta ilmeisesti joissakin tiedekunnissa enemmänkin. Tilanne on nykyään paljon parempi kuin joskus aikaisemmin, mutta silti vielä tulee vastaan luentoja, joilla asiantuntija mumisee monotonisesti tylsät slaidinsa läpi vailla mitään kontaktia yleisöönsä. Olisi hyvä, jos opetustehtävissä toimivilla olisi edes jonkinlainen osaaminen ja kyky opettamiseen. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat kritisoivat avoimissa vastauksissa opetusta tasalaatuisuuden puutteesta. Opiskelijoiden kritiikki koski sekä lähi- että etäopetusta.

Että [korkea]koulussa oikeasti opetetaan ja opetus ja siihen käytettävät metodit on tasalaatuista. Tykkään opiskella etänä ja tehdä verkko-opintoja. Mutta opettajille ei ole mitään laatustandardia siitä, että miten opetusta tehdään. Välillä tulee todella laadukkaasti tehtyjä kursseja ja välillä on

niin säädytöntä materiaalia, josta kukaan ei ota mitään tolkkua ja aineisto on 20 vuotta vanhaa. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijat kirjoittivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa myös ryhmätöistä. Opiskelijat kokivat ryhmätyöt liian usein käytetyiksi opetusmuodoiksi. Toisaalta osa opiskelijoista kaipasi ryhmätöitä, koska niitä ei opinnoissa ollut. Opiskelijat kaipasivat myös nykyistä tehokkaampaa ryhmäyttämistä ryhmätöiden yhteyteen sekä tukea opiskelijaryhmien toimintaan. Opiskelijat toivoivat myös lisää pienryhmäopetusta.

Kursseilla, joilla ryhmätyöskentely on olennaista, ryhmiä voisi ryhmäyttää ja ohjeistaa eksplisiit-  
tisesti vaihtamaan yhteystietoja jo luentoajan puitteissa kurssin alussa – osa opettajista tekee näin  
jo kiitettävästi, osa taas ei ollenkaan. Ryhmien arpominen opettajan toimesta olisi myös hyvä, sillä  
opiskelijoiden keskuudessa on klikkejä ja joillakin kursseilla puolestaan kaikki muut opiskelijat  
ovat ventovieraita. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat kritisoivat ryhmätöitä niiden aiheuttamien käytännön ongelmien takia. Näitä olivat  
ryhmätöiden aikataulut, ryhmien sisäisen työnjaon ongelmat ja kuormittavuus. Opiskelijoiden  
mukaan käytännön ongelmat vaivasivat erityisesti silloin, kun ryhmätöitä oli runsaasti saman-  
aikaisesti. Opiskelijat kokivat ryhmän sisäisen työnjaon vaikeana, koska osa ryhmän jäsenistä oli  
passiivisia seurailijoita, jolloin työn teki vain muutama opiskelija.

Paljon ryhmätöitä, olematon satsaus tiimityötaitojen harjoitteluun. Suurin osa lusmuilee, kunhan  
saa vain läpi. Ei paljon kiinnosta vaivan näkeminen. Yhteisiin tilanteisiin tullaan valmistautumatto-  
mana eikä ketään kiinnosta minkään asian oppiminen, kunhan vain käydään läpi. (Opiskelijakysely,  
ammattikorkeakoulu)

Opiskelijakyselyiden avointen vastausten mukaan opiskelijat eivät kokeneet aina ryhmän sisäisen  
työnjaon tukevan oppimista. Opiskelijoiden kritiikki kohdistui myös heikkoon kokonaisuuden  
ymmärryksen, sillä kukin ryhmä oppi vain oman ryhmätyönsä aiheesta tai ryhmän jäsen vain  
omasta osiostaan.

Ryhmätyöskentely on haaste, jos jokaisella kurssilla on omat ryhmätyöt. Parhailaan itselläni on 4  
eri ryhmätyöprojektia ja koska aika ei riitä yhteisiin tapaamisiin, lopulta kaikki tekevät ryhmätyöhön  
omat osuudet ja kokonaiskuva teoriasta jää pimentoon. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

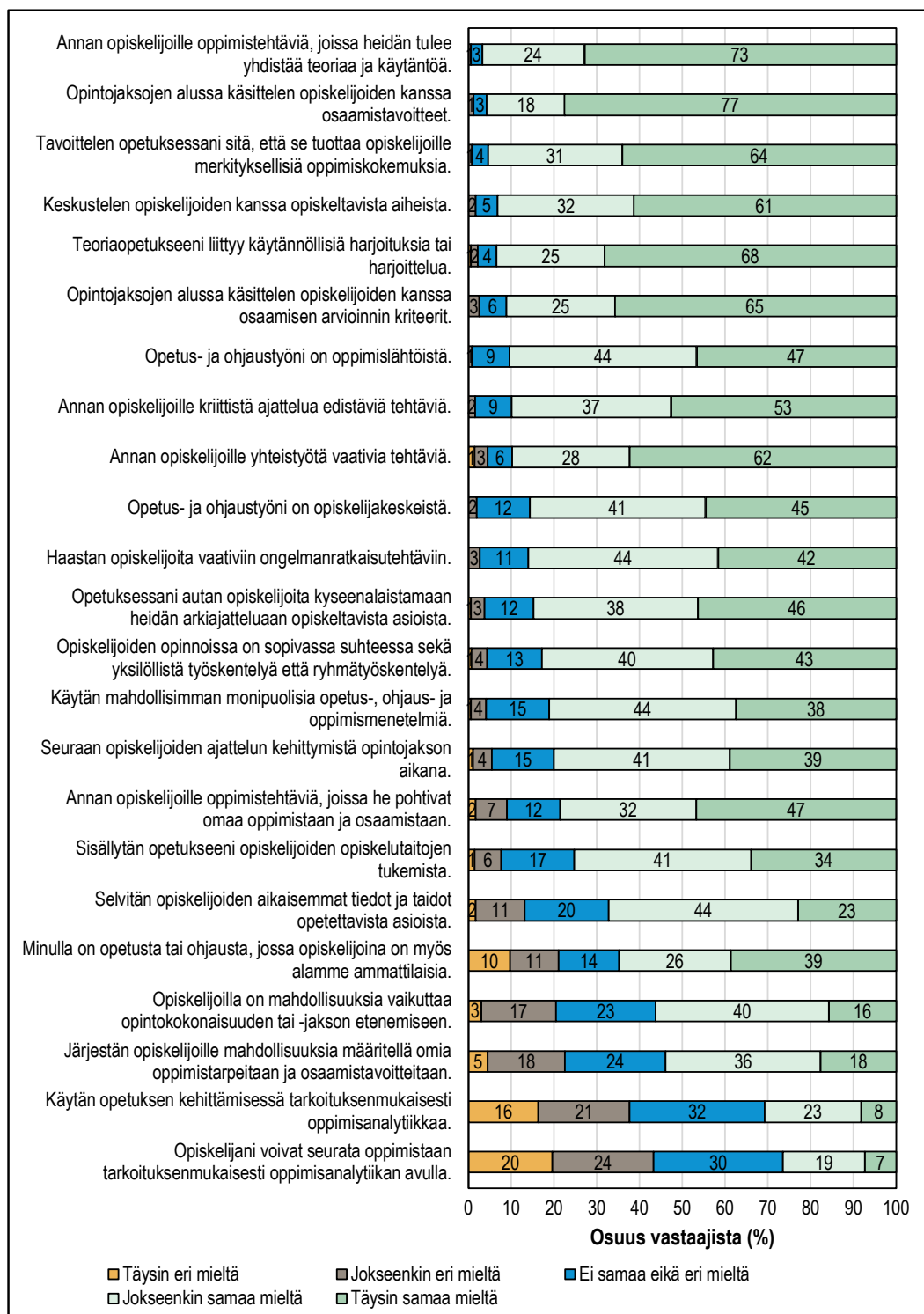
Opiskelijat arvostivat avoimissa vastauksissa teorian läheistä yhteyttä käytäntöön. Muutama  
opiskelija toivoi lisää teoriaopintoja, mutta useimmiten opiskelijat kokivat tärkeänä teorian  
liittämisen käytännön harjoitusten tai työharjoittelun avulla. Harjoittelussa opiskelijat kokivat  
voivansa arvioida oppimaansa luotettavasti.

## Opettajat yhdistävät opetuksessaan teoriaa ja käytäntöä

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä korkeakoulujen opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmistä (ks. kuvio 19). Opettajakyselyyn vastanneet opettajat arvioivat myönteisesti kaikkia käyttamiään opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmiä. Lähes kaikki (97 %) opettajakyselyyn vastanneet ajattelivat, että he antavat opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa opiskelijoiden tulee yhdistää teoriaa ja käytäntöä (ka. 4,7). Samoin lähes kaikki (96 %) opettajat käsittelevät opintojaksojen alussa opiskelijoiden kanssa osaamistavoitteet (ka. 4,7). Opettajat tavoittelivat opetuksessa sitä, että opetus tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia (ka. 4,6). Oppimisanalytiikka ei tosin ollut vielä opettajilla laajasti käytössä, sillä vain 21 prosenttia vastaajista arvioi, että opiskelijat voivat seurata oppimistaan tarkoituksenmukaisesti oppimisanalytiikan avulla (ka. 2,7).

Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämissä paitsi ”selvitän opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot opetettavista asioista”, ”seuraan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä opintojakson aikana”, ”haastan opiskelijoita vaativiin ongelmanratkaisutehtäviin”, ”tavoittelen opetuksessani sitä, että se tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia” ja ”opetus- ja ohjaustyöni on oppimislähtöistä”. Ammattikorkeakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat väittämät, joissa oli tilastollisesti merkitsevä ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä, hiukan myönteisemmin kuin yliopistoissa työskentelevät opettajat (erot keskiarvoissa 0,02–0,23) lukuun ottamatta kahta väittämää. Yliopistoissa työskentelevät opettajat arvioivat hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopettajat väittämät ”annan opiskelijoille kriittistä ajattelua edistäviä tehtäviä” ja ”opetuksessani autan opiskelijoita kyseenalaistamaan heidän arkiajatteluaan opiskeltavista asioista” (erot 0,05–0,09).

Temaattisten summamuuttujien (vrt. Kálmán ym. 2020) vertailun avulla huomataan, että opettajat painottivat eniten teorian ja käytännön integrointia (ka. 4,6) sekä osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden käsittelyä (ka. 4,6). Opettajat arvioivat keskimäärin heikoimmaksi vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisen (ka. 3,5). Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat pieniä (ks. taulukko 38). Kuitenkin ajattelun kehittämistä lukuun ottamatta kaikissa muissa summamuuttujissa on tilastollisesti merkitsevä ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä ( $p < 0,05$ ).



**KUVIO 19. Opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmät opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 940–2 975)**

**TAULUKKO 38. Teemoiteltujen summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmistä opettajakyselyn vastausten mukaan, tilastollisesti merkitsevä ero \* (N = 2 965–2 979)**

Opettajakyselyn väittäjä	Teemoiteltu summamuuttuja	AMK-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 254–1 258)	Yliopisto-opettajien vastausten keskiarvot ja keskihajonnat (suluissa) (n = 1 711–1 721)	Keskiarvojen ero
Annan opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän tulee yhdistää teoriaa ja käytäntöä.	Teorian ja käytännön integrointi 4,63	4,69 (0,49)	4,59 (0,60)	0,10*
Teoriaopetukseeni liittyy käytännöllisiä harjoituksia tai harjoittelua.				
Opintojaksojen alussa käsittelen opiskelijoiden kanssa osaamistavoitteet.	Osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien käsittely 4,62	4,73 (0,50)	4,53 (0,66)	0,20*
Opintojaksojen alussa käsittelen opiskelijoiden kanssa osaamisen arvioinnin kriteerit.				
Annan opiskelijoille yhteistyötä vaativia tehtäviä.	Yhteistyö ja vuorovaikutus 4,49	4,60 (0,52)	4,41 (0,69)	0,19*
Keskustelen opiskelijoiden kanssa opiskeltavista aiheista.				
Annan opiskelijoille yhteistyötä vaativia tehtäviä.	Oppimis- ja opiskelija-keskeisyys 4,32	4,37 (0,61)	4,28 (0,65)	0,09*
Minulla on opetusta tai ohjausta, jossa opiskelijoina on myös alamme ammattilaisia.				
Seuraan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä opintojakson aikana.	Ajattelun kehittämien 4,24	4,27 (0,56)	4,22 (0,61)	0,05
Opetuksessani autan opiskelijoita kyseenalaistamaan heidän arkiajatteluaan opiskeltavista asioista.				
Sisällytän opetukseeni opiskelijoiden opiskelutaitojen tukemista.				
Annan opiskelijoille kriittistä ajattelua edistäviä tehtäviä.				
Annan opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa he pohtivat omaa oppimistaan ja osaamistaan.				
Keskustelen opiskelijoiden kanssa opiskeltavista aiheista	Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen 3,47	3,60	3,37	0,23*
Opiskelijoilla on mahdollisuuksia vaikuttaa opintokokonaisuuden tai -jakson etenemiseen.				
Järjestän opiskelijoille mahdollisuuksia määrittellä omia oppimistarpeitaan ja osaamistavoitteitaan.				

## Opettajat arvioivat opetuksen toteutumista myönteisemmin kuin opiskelijat

Opettajat arvioivat kaikkia osa-alueita myönteisemmin kuin opiskelijat, kun verrataan opettaja- ja opiskelijakyselyiden vastausten pohjalta tehtyjen summamuuttujien keskiarvoja toisiinsa (ks. taulukko 39). Eniten opettajat ja opiskelijat ajattelivat eri tavoin siitä, miten teoria ja käytäntö on integroitu opetuksessa (ero 0,8). Sekä opettajat että opiskelijat arvioivat myönteisesti osaamistavoitteiden ja arviointikriteereiden käsittelyä opetuksessa, missä heidän näkemyksensä olivat myös hyvin samansuuntaista (ero 0,4).

**TAULUKKO 39. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden vastausten pohjalta tehtyjen (vrt. Kálmán ym. 2020) opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmiä käsittelevien summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot**

Teemoiteltu summamuuttuja	Opettajakyselyn vastausten summamuuttujan keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn vastausten summamuuttujan keskiarvo (keskihajonta)	Keskiarvojen ero
Teorian ja käytännön integrointi	4,6 (0,56)	3,8 (0,90)	0,8
Osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien käsittely	4,6 (0,61)	4,2 (0,87)	0,4
Yhteistyö ja vuorovaikutus	4,5 (0,63)	3,8 (0,79)	0,7
Ajattelun kehittäminen	4,2 (0,59)	3,5 (0,80)	0,7
Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen	3,5 (0,96)	2,8 (1,05)	0,7

Opettajat arvioivat keskimäärin kaikki väittämät myönteisemmin kuin opiskelijat, kun verrataan yksittäisten opettaja- ja opiskelijakyselyiden väittämien keskiarvoja toisiinsa (ks. taulukko 40). Suurin ero opettajien ja opiskelijoiden käsitysten välillä oli siinä, tavoittelevatko opettaja opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia (keskiarvojen ero 1,3) sekä siinä, onko teoriaopetukseen liitetty käytännöllisiä harjoituksia tai harjoittelua, onko opetuksessa mukana opiskelutaitojen tukemista ja selvittävätkö opettajat opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot opetettavasta asiasta (kaikissa keskiarvojen ero 1,0). Opiskelijat ja opettajat arvioivat samansuuntaisimmin siitä, järjestävätkö opettajat opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän on pohdittava omaa oppimistaan ja osaamistaan (keskiarvojen ero 0,3).

**TAULUKKO 40. Korkeakoulujen opetus- ja ohjausmenetelmiin liittyvät väittämät opettaja- ja opiskelijakyselyissä, vastausten keskiarvot, keskihajonnat sekä keskiarvojen erot**

Opettajakyselyn väittämä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn väittämä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opettaja- ja opiskelijakyselyiden keskiarvojen ero
Opintojaksojen alussa käsittelen opiskelijoiden kanssa osaamistavoitteet.	4,7 (0,61)	Opintojaksojeni alussa opettajat käyvät läpi opintojakson osaamistavoitteet.	4,3 (0,90)	0,4
Annan opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän tulee yhdistää teoriaa ja käytäntöä.	4,7 (0,58)	Opettajat antavat opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän tulee yhdistää teoriaa ja käytäntöä.	3,9 (0,94)	0,8
Teoriaopetukseeni liittyy käytännöllisiä harjoituksia tai harjoittelua.	4,6 (0,71)	Teoreettisiin opintojaksoihin on kytketty käytännön harjoituksia ja harjoittelua.	3,6 (1,08)	1,0
Tavoittelen opetuksessani sitä, että se tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia.	4,6 (0,63)	Opettajat tavoittelevat opetuksessa sitä, että opetus tuottaa opiskelijoille merkityksellisiä oppimiskokemuksia.	3,3 (1,10)	1,3
Opintojaksojen alussa käsittelen opiskelijoiden kanssa osaamisen arvioinnin kriteerit.	4,5 (0,76)	Opintojaksojeni alussa opettajat käyvät läpi osaamisen arvioinnin kriteerit.	4,1 (0,98)	0,4
Annan opiskelijoille yhteistyötä vaativia tehtäviä.	4,5 (0,85)	Opettajat antavat opiskelijoille yhteistyötä vaativia tehtäviä.	4,1 (0,94)	0,4
Keskustelen opiskelijoiden kanssa opiskeltavista aiheista.	4,5 (0,71)	Opettajat keskustelevat opiskelijoiden kanssa opiskeluun liittyvistä aiheista.	3,6 (1,03)	0,9
Annan opiskelijoille kriittistä ajattelua edistäviä tehtäviä.	4,4 (0,73)	Opettajat tarjoavat opiskelijoille kriittistä ajattelua edistäviä tehtäviä.	3,7 (0,97)	0,7
Opetuksessani autan opiskelijoita kyseenalaistamaan heidän arkiajatteluaan opiskeltavista asioista.	4,3 (0,83)	Opettajat auttavat opiskelijoita kyseenalaistamaan heidän arkiajatteluaan opiskeltavista asioista.	3,4 (1,07)	0,9
Haastan opiskelijoita vaativiin ongelmanratkaisutehtäviin.	4,2 (0,78)	Opettajat haastavat opiskelijoita vaativiin ongelmanratkaisutehtäviin.	3,6 (1,06)	0,6
Annan opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa he pohtivat omaa oppimistaan ja osaamistaan.	4,2 (1,01)	Opettajat järjestävät opiskelijoille oppimistehtäviä, joissa heidän on pohdittava omaa oppimistaan ja osaamistaan.	3,8 (1,02)	0,3
Seuraan opiskelijoiden ajattelun kehittymistä opintojakson aikana.	4,1 (0,89)	Opintojaksojeni opettajille on tärkeää seurata opiskelijoiden ajattelun ja ymmärryksen muuttumista ja kehittymistä.	3,3 (1,11)	0,8
Käytän mahdollisimman monipuolisia opetus-, ohjaus- ja oppimismenetelmiä.	4,1 (0,84)	Opettajat käyttävät monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä.	3,5 (1,02)	0,6
Sisällytän opetukseeni opiskelijoiden opiskelutaitojen tukemista.	4,0 (0,94)	Opettajat sisällyttävät opetukseensa opiskelijoiden opiskelutaitojen tukemista.	3,0 (1,11)	1,0
Selvitän opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot opetettavista asioista.	3,8 (0,99)	Opintojaksojeni opettajat selvittävät opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot opetettavista asioista.	2,8 (1,13)	1,0
Opiskelijoilla on mahdollisuuksia vaikuttaa opintokokonaisuuden tai -jakson etenemiseen.	3,5 (1,05)	Opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia vaikuttaa opintokokonaisuuteen tai -jaksoon.	2,7 (1,16)	0,8
Järjestän opiskelijoille mahdollisuuksia määrittellä omia oppimistarpeitaan ja osaamistavoitteitaan.	3,5 (1,11)	Opettajat antavat opiskelijoille mahdollisuuksia määrittellä omia oppimistarpeitaan ja -tavoitteitaan.	2,9 (1,15)	0,5



Opettajat kommentoivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissaluentopainotteista opetusta. Opettajat kokivat, että ajanpuute pakotti luennoimaan, vieläpä epätarkoituksenmukaisesti yksisuuntaisesti. Osa opettajista puolusti luentoja, koska opiskelijat tarvitsevat heidän mukaansa myös teoriaopetusta. Luento-opetus yhdistettynä esimerkiksi laskuharjoituksiin koettiin soveltuvan tiettyihin oppisisältöihin paremmin kuin ryhmätöiden. Toisaalta moni opettaja näki luennoissa ongelmia juuri vuorovaikutuksen puutteen vuoksi. Opettajat peräänkuuluttivat myös monipuolisia opetusmenetelmiä.

Alallani on liian sirpaloitunutta opetusta. Aikaa käytetään ylettömästi ryhmäprojekteihin, yksin tehtäviin projekteihin ja klikkerikyselyihin jne. ja vaikutelmana on, että opiskelijoille jää aukkoja osaamistavoitteisiin. Kehitys on ymmärrettävä. Viitisentoista vuotta sitten ongelmana oli liiallinen monotoninen luennointi ja ylittekniset laskuharjoitukset, joita haluttiin ratkoa tuomalla lisää ryhmätöitä ja vuorovaikutteisuutta luentoisiin. Näissä on nyt kuitenkin menty yli sopivan määrän ja kun samalla kilpailu tutkimusrahoituksesta (eli rahoituksen hakemiseen menevät työtunnit) ovat lisääntyneet ja opettajilla on kiire, lopputuloksena on liian helpot kurssit, joilla opiskelijan itsekurin varaan jää se, onko koko aihealue käyty kurssin lopussa läpi vai ei. Keskiaverto korkeakouluopiskelijakaan ei ole ihan näin itseohjautuva. Toivottavasti seuraava trendi onkin sen analysoiminen, että mikä on sopiva määrä perinteistä luennointia/teknisiä laskuharjoituksia suhteessa aktivoiviin sekä itseohjautumista tai ryhmätöitä kehitteviin tehtäviin. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opettajat kaipasivat nykyistä enemmän yhteisopetusta. Opettajien aiemmat kokemukset yhteisopetuksesta olivat myönteisiä. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden auttavan omaan jaksamiseen ja uuden oppimiseen työkavereilta. Opettajat toivoivat yhteisopetukseen resursseja ja lisää joustavia mahdollisuuksia. Opettajat kokivat yhteisopetuksen rikastuttavan opiskelijoiden oppimista ja vahvistavan opettajien yhteisöllisyyttä. Opettajat toivoivat myös enemmän yhteisöllisiä kehittämistilaisuuksia kollegoiden, työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa.

Tutkittuun tietoon perustuva opettaminen ammattikorkeakoluissa, yhteisopettaminen. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Pariopettajuus ja opettajien yhteistyö. Näen tämän ratkaisuna moneen opetukseen liittyvään haasteeseen. Itse opetan tällä hetkellä kolmea kurssia parin kanssa ja koen sen erittäin hyvänä ratkaisuna. Se luo turvaa, useamman pään miettimään asioita, ei tarvitse ressurssata, jos joku kerta ei pääsekään, voidaan kokeilla asioita, antaa helpommin palautetta oppijoille ja opitaan yhdessä jne. Jotta pariopettajuutta voisi toteuttaa laajemmin yhteisössä, täytyisi yliopiston ja tiedekunnan muiden käytäntöjen tukea sitä, esim. työsuunnitelmat ja tiedekuntien oudot ohjeet siitä, että opettaa saa vain yksi yhtä kurssia. Näen paljon kehittämisen tarvetta erityisesti tässä ja toimintatavoissa muutenkin opettajan työhön liittyen. (Opettajakysely, yliopisto)

Myös yliopistojen vararehtorit pohtivat haastattelussa opettamista ja syväoppimisen mahdollistamista opetuksessa.

Hirveen paljon puhutaan siitä syväoppimisesta. Nyt kun loistavasti on tekniikka kehittynyt ja on erilaisia alustoja, niin mikä on se materiaali, mitä tuotetaan ennalta opiskelijoiden katsottavaksi ja mikä on se aika, mitä käytetään yhdessä syväoppimisen mahdollistamiseksi. Mitä ymmärretään opettamisella ja kuinka paljon aikaa on perinteiseen opettamiseen ja luentojen pitämiseen. Onko se perinteistä luento-opetusta. Miten se aika, mikä on käytettävissä, käytetään siihen, mikä on sitä arvokasta syväoppimista. Se aika pitäisi löytää aitoon kohtaamiseen ja keskusteluun ja oppimisen ohjaamiseen. Voi olla yhtä tärkeää kuin opettaminen. Voi olla opiskelijan rinnalla kulkemista ja ohjaamista. (Haastattelumuistiinpanot)

### Hyvää oppimista ja opetusta edistetään monipuolisilla työtavoilla ja yhteissuunnittelulla

Osana arviointia kuudessa korkeakoulussa järjestettiin työpajoja, jotka alkoivat osallistujien yksilötehtävillä. Työpajojen yksilötehtävissä osallistujilta kysyttiin, miten omassa työssäsi tai opinnoissasi edistät hyvää opetusta ja oppimista. Opiskelijat nostivat työpajojen yksilötehtävissä hyvästä opetuksesta ja opiskelusta esiin opettajien osaamisen, innostuksen ja sitoutumisen merkityksen sekä opiskelijoiden tarpeiden huomioimisen (ks. taulukko 41).

**TAULUKKO 41. Hyvän oppimisen ja opetuksen edistämisestä työpajojen yksilötehtäviin vastanneiden opiskelijoiden mukaan (N = 24)**

Hyvän opetuksen ja oppimisen edistämisen keinot työssä ja opinnoissa	Ammattikorkeakouluista osallistuneiden vastaukset (n = 8)	Yliopistoista osallistuneiden vastaukset (n = 16)	Yhteensä (N = 24)
Monipuoliset työtavat	7	10	17
Yhteisöllisyys	8	8	16
Aktiivinen osallistuminen	7	4	11
Palautteenanto	2	10	10
Opiskelijälähtöisyys	3	5	10
Vertaistuki	4	5	8
Työelämäläheisyys	2	3	5
Suunnitelmallisuus	1	4	5
Opettajan innostus	-	4	4
Työryhmät ja opiskelijaedustus	2	2	4

Opiskelijat kokivat opiskeltavan asian sisältöön sopivien ja monipuolisten tapojen olevan yksi keino edistää hyvää oppimista työpajojen yksilötehtävien vastausten mukaan. Yhteisöllisyys, hyvä opiskeluilmapiiri ja vertaistuki edistävät opiskelijoiden mukaan myös hyvää oppimista. Opiskelijat

korostivat opiskelijan oman aktiivisuuden ja osallistumisen merkitystä. Opiskelijat toivat esille myös palautteenantamisen, työelämälähtöisyyden ja selkeät ohjeet sekä suunnitelmallisuuden. Myös opettajan innostus auttoi oppimisessa sekä erilaiset työryhmät, joissa on opiskelijoiden edustajia mukana. Opiskelijoiden vastaukset käsittelivät konkreettisia asioita, kuten tehtävien tekemistä. Yksittäisiä mainintoja oli opiskelijoiden hyvinvoinnin vaikutuksesta oppimiseen.

Omissa opinnoissani pyrin kuuntelemaan luennoilla aktiivisesti, tekemään muistiinpanoja sekä osallistumaan keskusteluun joko koko ryhmän tai pienryhmien kanssa. Lisäksi omia oppimistilanteita tukee erilaiset käsityöt – näin pystyn keskittymään kuuntelemiseen paremmin ja oppimiseni on tehokkaampaa. Muistiinpanoja teen joko luennolla tai luennon jälkeen saaduista materiaaleista. Muistiinpanot tukevat jälkikäteen asiaan palaamista sekä luentotilassa keskittymistä. (Työpajan yksilötehtävä, opiskelijavastaus)

Työpajojen yksilötehtävien mukaan opettajat, pedagogiset johtajat ja pedagogiset kehittäjät (ks. taulukko 42) suunnittelivat ja toteuttivat opetustaan opiskelijälähtöisesti ja hyödyntävät eri työtapoja monipuolisesti.

**TAULUKKO 42. Hyvän oppimisen ja opetuksen edistämistä työpajojen yksilötehtäviin vastanneiden opettajien, pedagogisten johtajien ja pedagogisten kehittäjien mukaan (N = 73)**

Hyvän opetuksen ja oppimisen edistämisen keinot työssä ja oppimisessa	Ammattikorkeakouluista osallistuneiden vastaukset (n = 35)	Yliopistoista osallistuneiden vastaukset (n = 38)	Yhteensä (N = 73)
Yhteissuunnittelu ja -opettajuus	24	19	43
Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen opiskelu	18	21	39
Monipuoliset työtavat	16	19	35
Opiskelijakeskeisyys	12	18	30
Selkeät rakenteet, johtaminen ja ohjeistukset	15	12	27
Palautteenanto ja vertaisarviointi	8	11	19
Opetushenkilöstön osaaminen	12	6	18
Digipedagogiset työtavat	13	4	17
Opetussuunnitelmatyö	4	9	13
Tuutoriohjaajat ja tukipalvelut	4	3	7
Tutkimuksen tai TKI-toiminnan ja opetuksen yhdistäminen	2	4	6

Opettajat, pedagogiset johtajat ja pedagogiset kehittäjät edistivät omassa työssään hyvää opetusta yhteissuunnittelulla, yhteisopettajuudella, monipuolisilla työtavoilla ja opiskelijakeskeisyydellä. Pedagogiset kehittäjät käyttivät pedagogisia käsitteitä ja pyrkivät mahdollistamaan hyvän opetuk-

sen tukemalla opettajia. Opettajien, pedagogisten johtajien ja pedagogisten kehittäjien mukaan haasteena oli, miten korkeakoulupedagogiikan koulutuksissa suositellut mallit ja työtavat sopivat tietyn tieteenalan tai sisällön opettamiseen. Opettajien, pedagogisten johtajien ja pedagogisten kehittäjien mukaan hyvän opetuksen suunnittelu tarvitsi selkeät rakenteet, järjestelmällistä palautteiden hyödyntämistä sekä hyvän johtamisen ja tuen korkeakoululta. Opettajien jatkuva osaamisen kehittäminen oli opettajien mielestä tärkeää. Opettajat, pedagogiset johtajat ja pedagogiset kehittäjät mainitsivat myös digipedagogiikan hyödyntämisen, opetussuunnitelmatyön, tuutoriohjaajat, tukipalvelut sekä tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhdistämisen opetukseen.

Opetuksessa edistän oppimista aktivoimalla opiskelijoita sekä antamalla paljon käytännön esimerkkejä. Yritän myös sitouttaa opiskelijat aiheeseen tunnetasolla – esimerkiksi avaamalla aiheen taustalla olevia tarinoita ja tieteellisiä löydöksiä. Aktivoinnin ja avoimen vuorovaikutuksen lisäksi pyrin toimimaan vahvassa asiantuntijaroolissa siten, että opetustilanne on selkeästi rakennettu ja jäsenelty – ja että oppimistavoitteet pysyvät kirkkaina. (Työpajan yksilötehtävä, opettajan vastaus)

Toisena kysymyksenä työpajan yksilötehtävissä kysyttiin, millaisia vahvuuksia korkeakoulussa on opetuksessa ja oppimisessa (ks. taulukot 43 ja 44).

**TAULUKKO 43. Korkeakoulujen vahvuuksia opetuksessa ja oppimisessa työpajojen yksilötehtäviin vastanneiden opiskelijoiden mukaan (N = 24)**

Korkeakoulun vahvuudet opetuksessa ja oppimisessa opiskelijoiden mukaan	Ammattikorkeakouluista osallistuneiden vastaukset (n = 8)	Yliopistoista osallistuneiden vastaukset (n = 16)	Yhteensä (N = 24)
Opiskelijälähtöisyys	3	14	17
Joustavuus	2	10	12
Opettajien osaaminen	5	4	9
Digitaalisuus ja oppimisympäristöt	5	2	7
Monipuoliset työtavat	3	4	7
Opettajien ja opiskelijoiden yhteisöllisyys	-	7	7
Työelämäläheisyys	3	3	6
Tukipalvelut	1	3	4
Tuutoritoiminta	2	1	3

Opiskelijat mainitsivat työpajojen yksilötehtävissä oman korkeakoulunsa vahvuuksina opiskelijälähtöisyyden, joustavuuden, opettajien osaamisen, digitaalisuuden ja oppimisympäristöt sekä monipuoliset työtavat. Opiskelijoiden yksilötehtävien vastauksissa korkeakoulujen vahvuuksia olivat myös työelämäläheisyys, opettajien ja opiskelijoiden yhteisöllisyys, korkeakoulun tukipalvelut sekä tuutoritoiminta.

Meillä on tosi vahvan osaamisen ammattilaisia opettajina sekä opettajia, jotka tekee työtään koko sydämellään ja ovat aidosti kiinnostuneita asiasta ja opiskelijoiden oppimisesta. Ottavat myös hyvin huomioon opiskelijoiden toiveita opetuksessa/opetustyyliässä, mikäli se vain on mahdollista. (Yksilötehtävä, opiskelijavastaus)

Opettajat, pedagogiset johtajat ja pedagogiset kehittäjät kirjoittivat korkeakoulunsa vahvuuksina yhteisöllisyydestä, osallisuudesta ja opiskelijakeskeisyydestä (ks. taulukko 44).

**TAULUKKO 44. Korkeakoulujen vahvuuksista opetuksessa ja oppimisessa työpajojen yksilötehtäviin vastanneiden opettajien, pedagogisten johtajien ja pedagogisten kehittäjien mukaan (N = 73)**

Korkeakoulujen vahvuudet opetuksessa ja oppimisessa opettajien, pedagogisten johtajien ja kehittäjien mukaan	Ammattikorkeakouluista osallistuneiden vastaukset (n = 35)	Yliopistoista osallistuneiden vastaukset (n = 38)	Yhteensä (N = 73)
Yhteisöllisyys ja osallistavuus	6	12	18
Opiskelijakeskeisyys	9	9	18
Työelämäläheisyys	10	7	17
Monipuoliset opetusmenetelmät ja työtavat	7	6	13
Digi- ja hybridiopetus	6	4	10
Verkostoituminen	3	6	9
Ammattitaitoiset opettajat	6	3	9
Johtaminen ja rakenteet	2	6	8
Hyvät opetus- ja opiskeluympäristöt	5	3	8
Yhteiset linjaukset	3	3	6
Tutkimusperustaisuus	-	6	6
Opetussuunnitelmien kehittäminen	3	3	6
Hyvä vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajien kesken	1	5	6
Ajankohtaisuus ja ketteryys	3	3	6
Käytännönläheisyys	2	3	5
Ammatillisen osaamisen kehittäminen	3	2	5
Tuutoritoiminta	3	1	4
Tiedekuntien välinen yhteistyö	-	4	4
Ohjauksen ja ohjausosaamisen kehittäminen	3	1	4
Osaamisperustaisuus	3	-	3
Monipuolinen henkilöstörakenne	-	3	3
Fyysisten tilojen käyttö	2	1	3

Opettajat, pedagogiset johtajat ja kehittäjät pitivät korkeakoulunsa vahvuuksina työpajojen yksilötehtävissä yhteisöllisyyttä, osallistavuutta, opettajien ja opiskelijoiden välistä läheistä suhdetta sekä työelämäläheisyyttä. Vahvuuksia olivat myös monipuoliset pedagogiset työtavat ja suunnitelmallisuus sekä selkeät rakenteet, mallit ja johtaminen. Opettajat, pedagogiset johtajat ja kehittäjät pitivät digi- ja hybridiopetusta hyvänä tapana opettaa. He mainitsivat vahvuuksina myös verkostoitumisen ja ammattitaitoiset opettajat. Opettajien, pedagogisten johtajien ja kehittäjien mukaan vahvuuksina olivat myös hyvät opiskelu- ja opetusympäristöt, yhteiset linjaukset sekä opetuksen tutkimusperustaisuus. He pitivät vahvuuksina opetussuunnitelmien kehittämistä, hyvää vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien kesken sekä ajankohtaisuutta ja ketteryyttä sekä käytännölläisyyttä ja ammatillisen osaamisen kehittämistä. Opettajat, pedagogiset johtajat ja kehittäjät kehuivat korkeakoulunsa tuutoritoimintaa, tiedekuntien välistä yhteistyötä, ohjauksen ja ohjausosaamisen kehittämistä, osaamisperustaisuutta, monipuolista henkilöstörakennetta sekä fyysisten tilojen tarkoituksenmukaista käyttöä.

Etenkin prosessioikeuden ja insolvenssioikeuden opetuksessa meillä on vahva yhteistyöverkosto käytännön toimijoiden kanssa. Toisin sanoen työelämäyhteydet ovat vahvat. Opettamassa kiertää johtavia virkamiehiä, ministeriön lainvalmistelijoita ja väitelleitä tai tohtorikoulutettavia asianajajia. Kurseilla on tällöin vahva käytännöllinen painotus. Juuri tätä käytännöllistä painotusta voidaan pitää keskeisenä vahvuutena. Jälleen, kaikenlaiselle opetukselle on aikansa ja paikkansa, mutta teoreettisempaa, laajempaa tai yleisluonteisempaa opetusta yliopistolla on jo ennestään runsaasti. Käytännölläisyys tuo paitsi vaihtelua mutta myös parantaa opiskelijoiden käsitystä työelämässä vaadittavista ominaisuuksista ja luovat realistisempaa kuvaa siitä, mitä töissä todella tehdään. Näillä siten osaltaan edistetään opiskelijoiden valmiuksia työllistyä ja tullaan samalla tasapainottaneeksi opetuksen luonnetta. Nämä ovat myös erinomaisia yliopistoammattilaisen oman ymmärryksen laajentamiseksi ja siten ammattitaidon parantamiseen. (Yksilötehtävä, opettajan vastaus)

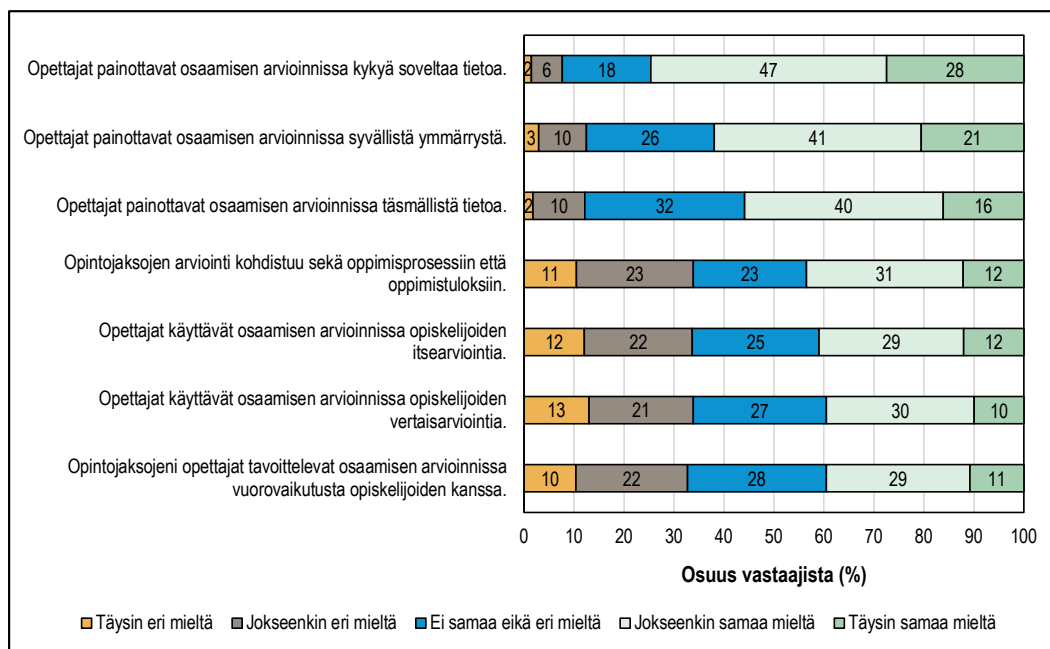
Yliopistojen työpajoissa keskusteltiin tiedekuntien kokonaisvaltaisista ohjaussuunnitelmista. Nämä suunnitelmat ulottuivat koko opintojen ajalle. Ohjaus oli keskeisessä osassa opintojen aloituksesta kandidaattivaiheeseen, maisterivaiheeseen ja valmistumiseen asti. Ohjaussuunnitelma antoi selkänöjaa opettajalle ja ohjauslupauksen opiskelijalle opintojen aikana. Ohjauksen tarjoamisen kohdat ja aikataulu selkeytyivät ohjaussuunnitelmien avulla.

Opiskelijajärjestöjen edustajien haastattelussa opiskelijat keskustelivat ohjauksen merkityksestä opintojen edistymisen ja asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Opiskelijajärjestöjen edustajien kokemuksen mukaan ohjausta ja erityisesti uraohjausta tulisi lisätä, sillä yhä suurempi osa ikäluokasta tulee jatkossa opiskelemaan korkeakouluissa. Lisäksi opiskelijajärjestöjen edustajien mukaan tukipalveluita tulisi kehittää monipuolisesti. Opiskelijoiden moninaisuus sekä aliedusteista ryhmistä tai taustoista tulevat opiskelijat tulisi ottaa nykyistä paremmin huomioon myös tukipalveluiden ja ohjauksen kehittämisessä.

Jos korkeakouluissa on jo nyt heikohko ohjauksellinen tuki, niin siitä ohjauksellisesta tuesta ei pitäisi lähteä nipistämään (...). Työelämälähtöisyyden tarkempi sanoittaminen on opiskelijoille tärkeää. (Haastattelumuistiinpanot)

## Osaamisen arviointimenetelmissä painotetaan kykyä soveltaa tietoa

Osaamisen arviointimenetelmät ovat tärkeä osa opetus- ja ohjausmenetelmiä (ks. kuvio 20). Suuri osa eli 75 prosenttia opiskelijakyselyyn vastanneista arvioi, että opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa (jokseenkin tai täysin sama mieltä vastanneet, ka. 3,9). Lisäksi 62 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa syvällistä ymmärrystä (ka. 3,7). Jopa 56 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa (ka. 3,6). Opiskelijoiden vastaukset jakautuivat melko tasaisesti, kun heitä pyydettiin arvioimaan, tavoittelevatko opettajat opintojaksojen osaamisen arvioinnissa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa. 40 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opettajat tavoittelevat osaamisen arvioinnissa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa (ka. 3,1) ja opettajat käyttävät arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia (ka. 3,0).



**KUVIO 20. Osaamisen arviointi opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 381–7 417)**

Suurin ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä osaamisen arvioinnin väittämässä oli väittämässä ”opettajat käyttävät osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden itsearviointia”. Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat väittämän keskimäärin myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat (ero 0,45). Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa osaamisen arvioinnin väittämässä paitsi väittämässä ”opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa”. Yliopisto-opiskelijat arvioivat hiukan myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat väittämät ”opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa” ja

”opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa syvällistä ymmärrystä” (keskiarvojen erot 0,1–0,2). Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat hiukan myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat muut väittämät, joissa oli tilastollisesti merkitsevä ero (keskiarvojen erot kaikissa 0,3).

Opiskelijat kirjoittivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa oppimisen arvioinnista ja tenteistä. He kaipasivat perinteisille tenteille vaihtoehtoja, kuten jatkuvaa arviointia.

Opetustyyli – että otettaisiin selvää, siitä mitä on jo käyty aiemmilla kursseilla. Se, että ainut kurssin läpipääsy ei olisi aina PELKKÄ TENTTI. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijat olivat huolissaan oman osaamisensa riittävydestä ja kaipasivat opettajilta siihen vahvistusta. Oppimista tulee heidän mukaansa arvioida niin, että sekä opiskelijalle että opettajalle syntyy selkeä käsitys oppimisesta ja osaamisen tasosta.

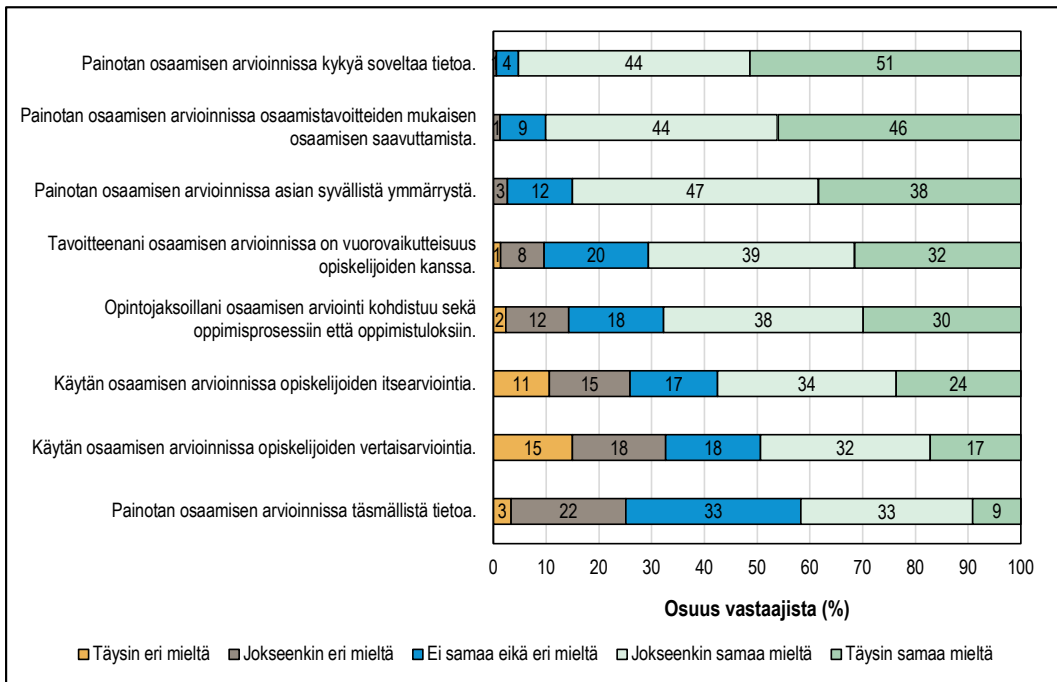
Itse kokisin tarpeellisena jonkun tavan varmistua oppimastaan. Olkoon sitten tehtäviä, ryhmätöitä, projekteja, käytännön harjoituksia, jotain sopivan pientä, joka ei kuormita liikaa oppimisen kanssa, mutta toisi itsevarmuutta tiedon omaksumisen varmistamiseksi. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat kirjoittivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa saavansa oppimisesta ja osaamisesta liian vähän palautetta tai kokivat sen puuttuvan kokonaan. He kaipasivat erityisesti henkilökohtaista keskustelemaa palautetta oppimisesta ja osaamisesta. Lisäksi opiskelijat toivoivat enemmän mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan jo opintojakson aikana.

Parhaaksi tavaksi päästä kursseja läpi ja siis edetä opinnoissa olen havainnut sen, että oppiminen ja sen todistaminen jaetaan pitkin kurssia. On siis pakollisia tehtäviä, harkkatöitä, minitentejä ym. pitkin kurssia, jolloin oppiminen pysyy tasaisena ja asiat jäävät mieleen. Jos on vain iso tentti lopuksi, mieleen ei jää mitään ja siihen pännääminen on ahdistavaa ja jää usein välistä, jolloin tenttikin jää, ja jos tenttiin pääseekin niin siitä ei välttämättä pääse läpi. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä myös osaamisen arvioinnista (ks. kuvio 21). Lähes kaikki (95 %) opettajakyselyyn vastanneista vastasivat painottavansa osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa (jokseenkin tai täysin samaa mieltä vastanneet, ka. 4,5). Jopa 90 prosenttia opettajista arvioi painottavansa osaamisen arvioinnissa osaamistavoitteiden mukaisen osaamisen saavuttamista (ka. 4,3). Lisäksi 85 prosenttia opettajista painotti asioiden syvällistä ymmärtämistä (ka. 4,2). Noin puolet (49 %) opettajista arvioi käyttävänsä osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia (ka. 3,2). Vain 42 prosenttia opettajista painotti osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa (ka. 3,2).





**KUVIO 21. Osaamisen arviointi opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 951–2 962)**

Kaikki muut väittämät ammattikorkeakoulujen opettajat arvioivat myönteisemmin kuin yliopistojen opettajat paitsi väittämän ”painotan osaamisen arvioinnissa asian syvällistä ymmärrystä”. Suurimmat erot ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opettajien vastauksissa oli väittämässä ”käytän osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden itsearviointia” ja ”käytän osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia” (molemmissa ero 0,5). Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi ”painotan osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa” ja ”painotan osaamisen arvioinnissa osaamistavoitteiden mukaisen osaamisen saavuttamista”.

### Opiskelijat kaipaavat enemmän vuorovaikutusta osaamisen arviointiin

Opettajat arvioivat keskimäärin myönteisemmin kuin opiskelijat kaikki väittämät yhtä väittämää lukuun ottamatta (ks. taulukko 45). Opiskelijat arvioivat keskimäärin myönteisemmin, että opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa (ero 0,4). Eniten opiskelijoiden ja opettajien väittämien keskiarvoissa oli eroa siinä, tavoittelevatko opettajat osaamisen arvioinnissa vuorovaikutteisuutta opiskelijoiden kanssa (ero 0,8). Opiskelijat ja opettajat arvioivat samansuuntaisesti väittämän, jonka mukaan opettajat käyttävät osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia (ero 0,2).

**TAULUKKO 45. Opettajakyselyn ja opiskelijakyselyn osaamisen arviointiin liittyvien väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot**

Opettajakysely	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakysely	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Keskiarvojen ero
Painotan osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa.	4,5 (0,60)	Opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa.	3,9 (0,91)	0,6
Painotan osaamisen arvioinnissa asian syvällistä ymmärrystä.	4,2 (0,76)	Opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa syvällistä ymmärrystä.	3,7 (1,00)	0,5
Tavoitteenani osaamisen arvioinnissa on vuorovaikutteisuus opiskelijoiden kanssa.	3,9 (0,98)	Opintojaksojeni opettajat tavoittelevat osaamisen arvioinnissa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa.	3,1 (1,16)	0,8
Opintojaksoillani osaamisen arviointi kohdistuu sekä oppimisprosessiin että oppimistuloksiin.	3,8 (1,07)	Opintojaksojen arviointi kohdistuu sekä oppimisprosessiin että oppimistuloksiin.	3,1 (1,20)	0,7
Käytän osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden itsearviointia.	3,5 (1,29)	Opettajat käyttävät osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden itsearviointia.	3,1 (1,21)	0,4
Painotan osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa.	3,2 (1,00)	Opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa täsmällistä tietoa.	3,6 (0,94)	0,4
Käytän osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia.	3,2 (1,32)	Opettajat käyttävät osaamisen arvioinnissa opiskelijoiden vertaisarviointia.	3,0 (1,19)	0,2

Opettajat kirjoittivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa pitävänsä sekä opiskelijapalautteita että opiskelijalle oppimisesta annettavaa henkilökohtaista palautetta tärkeänä. Opettajat pitivät tärkeänä autenttisissa tilanteissa tapahtuvaa osaamisen arviointia.

Palautteen antaminen opiskelijoille heidän oppimisestaan ja opintosuorituksistaan. Seuraavassa jotakin omia kokemuksiani. Omassa opetuksessani tämä toimii minusta kohtuullisen hyvin oppinnäytetöiden (esim. kandityöt) ja henkilökohtaisten opintosuoritusten (esim. projektityöt) arvioinnissa. Sen sijaan massakursseilla kovin henkilökohtaisen palautteen antaminen on käytännössä mahdotonta. Opiskelijoilla on kuitenkin aina halutessaan mahdollisuus tutustua arviointiin (esim. tentti), ja pidän tätä erittäin tärkeänä periaatteena oikeusvaltiossa. Tietyillä kursseilla myös jaan opiskelijoille tehtävien oikeat vastaukset. Tällöin kurssin suorittaminen ei kuitenkaan perustu pelkästään näiden tehtävien suorittamiseen. Pelkällä ”prujaamisella” kursseista ei pidä päästä läpi. (Opettajakysely, yliopisto)

Opetuksen ja koulutuksen pitäisi vielä enemmän perustua työelämäpedagogiikan periaatteisiin kaikilla koulutusaloilla. Lisäksi arvioinnin tulisi kohdistua enemmän todellisen ja jopa autenttisessa tilanteessa olevan osaamisen arviointiin. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Ammattikorkeakoulujen vararehtorit pohtivat haastattelussa osaamisen arviointia ja sen kehittämisuuntia.

Arviointi on vielä paljon tuotosperustaista arviointia. Arviointia pitäisi olla koko ajan eikä vain kurssin päätyttyä. Pitäisi siirtyä enemmän prosessiarviointiin. Opiskelijan pitäisi pystyä seuraamaan, missä hän on menossa suhteessa osaamistavoitteisiin. (Haastattelumuistiinpanot)

Opiskelijajärjestöjen haastattelussa oppimisen arviointi tuli esille yhdistettynä eettisyyteen ja palautteiden saamiseen. Opiskelijajärjestöjen edustajat kokivat arvioinnin ja palautteen saamisen tärkeiksi oman osaamisen kehittymisestä.

Perinteiset asiat, kuten arvioinnin kehittäminen ja arviointitavat sekä vilppiin liittyvät asiat, kuten tekoälyn hyödyntäminen. Itse asiassa vilppiin, oikeellisuuteen, eettisyyteen ja tekoälyyn liittyvät kuviot loppupeleissä palautuvat arviointiin ja opetusmuotoihin. (Haastattelumuistiinpanot)

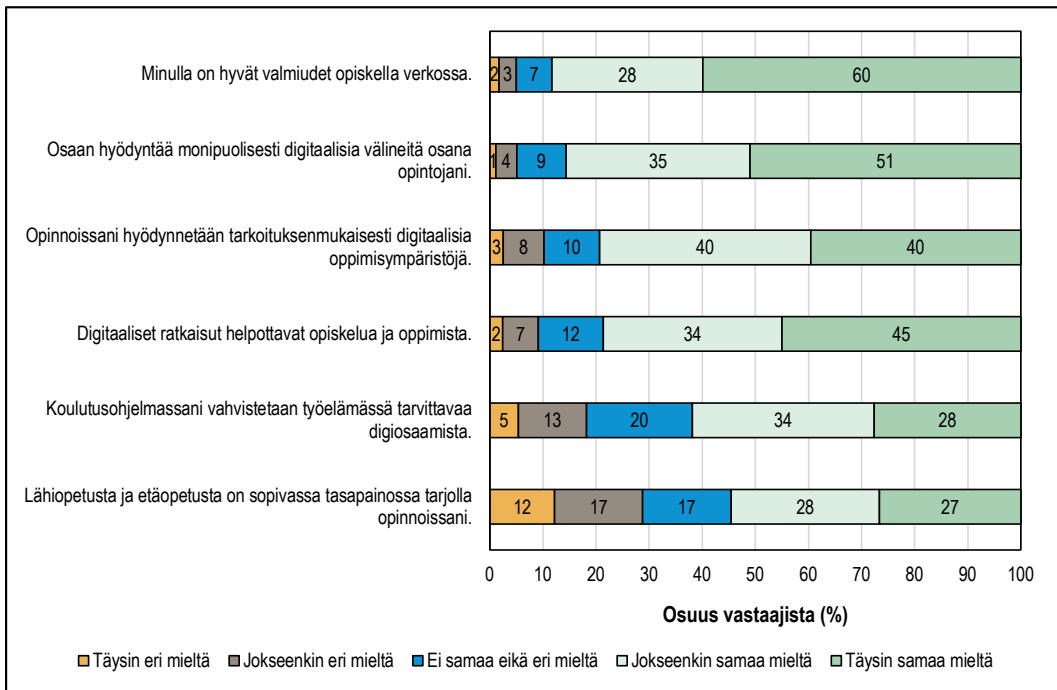
Keskittyisin myös siihen arviointiin ja palautteisiin, miten niistä opinnoista saadaan palautetta. Arvioinnin kehittäminen ja palautteen saaminen. Oman osaamisen kehittymisestä tietoa ja aikaa palautteen saamiseen. (Haastattelumuistiinpanot)

#### 5.3.4 Digitalisaatio opetuksessa ja oppimisessa

Opetuksen ja koulutuksen digitalisaatio on edistynyt viime vuosikymmeninä korkeakouluissa. Digitaaliset opetus- ja oppimistavat yleistyivät erityisesti COVID-19-pandemian alettua. Digitaalisuuden hyödyntämisestä opetuksessa ja oppimisessa kysyttiin opettajilta, opettajilta, pedagogisilta johtajilta ja korkeakouluilta.

#### Opiskelijat kokevat osaavansa opiskella verkossa

Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä digitalisaation hyödyntämisestä oppimisessa ja opinnoissa (ks. kuvio 22). Suuri osa (88 %) opiskelijakyselyyn vastanneista opiskelijoista koki, että heillä on hyvät valmiudet opiskella verkossa (ka. 4,4). Lähes yhtä suuri osa (86 %) arvioi, että he osaavat hyödyntää digitaalisia välineitä osana omia opintojaan monipuolisesti (ka. 4,3). Suuri osa (80 %) opiskelijoista arvioi, että heidän opinnoissaan hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti digitaalisia oppimisympäristöjä (ka. 4,1). Samoin suuri osa (79 %) opiskelijoista arvioi, että digitaaliset ratkaisut helpottavat opiskelua ja oppimista (ka. 4,1). Jopa 62 prosenttia opiskelijoista ajatteli, että koulutusohjelmissa vahvistetaan työelämässä tarvittavaa digiosaamista (ka. 3,7). Yli puolet (55 %) opiskelijoista vastasi, että lähiopetusta ja etäopetusta on sopivassa tasapainossa opinnoissa (ka. 3,4).



**KUVIO 22. Digitalisaation hyödyntäminen oppimisessa ja opinnoissa opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 458–7 474)**

Eri korkeakoulusektoreiden opiskelijoiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kysyttäessä, hyödynnetäänkö opinnoissa tarkoituksenmukaisesti digitaalisia oppimisympäristöjä sekä vahvistetaanko koulutusohjelmassa työelämässä tarvittavaa digiosaamista. 82 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijoista koki, että digitaalisia oppimisympäristöjä hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti (ka. 4,2), kun taas 77 prosenttia yliopisto-opiskelijoista ajatteli samoin (ka. 4,0). Samoin 68 prosenttia ammattikorkeakouluopiskelijoista arvioi työelämässä tarvittavan digiosaamisen vahvistuvan koulutusohjelmassa (ka. 3,8), kun vastaava osuus yliopisto-opiskelijoista oli 57 prosenttia (ka. 3,5). Muissa väittämässä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa korkeakoulusektoreiden vastausten välillä.

Opiskelijat toivoivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa joustavaa mahdollisuutta opiskella etänä digivälineitä hyödyntäen sekä mahdollisuutta osallistua luento-opetukseen verkkovälineisesti. Opiskelijoiden avoimiin vastauksiin sisältyi toive etätoteutuksien ja hybridiopetuksen lisäämiseen. Perusteluna etäopiskelun lisäämistoiveille oli esimerkiksi ajan hallinta eli opiskelun päivärytmin sovittaminen lähiopiskelua paremmin työn, perheen ja etäisyyksien kanssa.

Massaluentokursseille ehdottomasti hybridiopetus. Ei ole kenenkään edun mukaista pakottaa kaikkia opiskelijoita matkustamaan kampukselle istuksimaan pariaksi tunniksi. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijakyselyn avointen vastausten mukaan verkon kautta toteutettu opetus oli COVID-19-pandemian aikaan ollut parhaimmillaan vuorovaikutteista ja osallistavaa. Osalla opiskelijoista oli myös huonoja kokemuksia etäopiskelusta. Opiskelijoiden mukaan ongelmana oli osan opettajien puutteelliset digipedagogiset taidot. Niin opiskelijoilla kuin opettajillakin oli haasteita erilaisten oppimisympäristöjen hallinnassa. Osa opiskelijoista koki etäopiskelun hyödylliseksi oppimisessa, kun taas osalle se oli huono vaihtoehto oppia uutta.

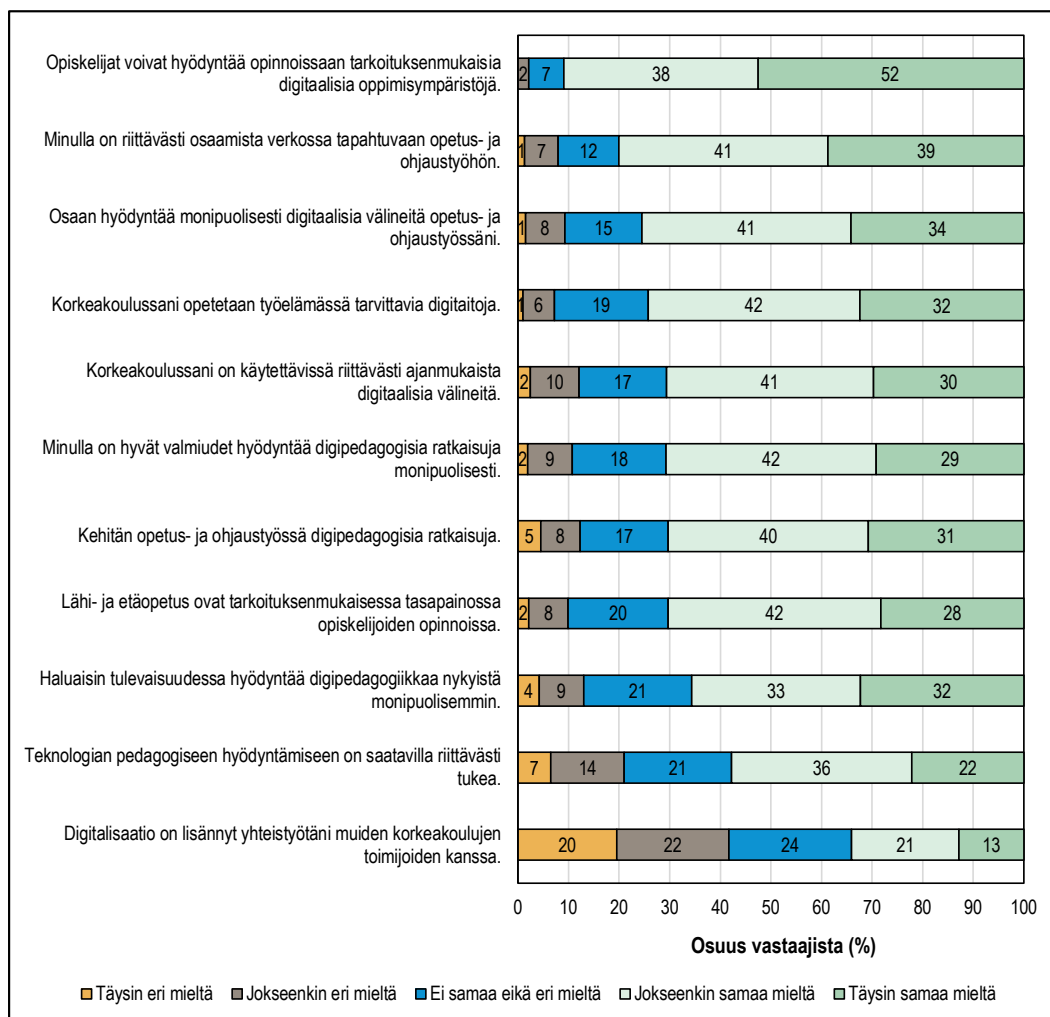
Etäopiskelumahdollisuudet esim. videoyhteydellä ja verkko-opetuksena, ehkä mahdollisuudet suorittaa myös toisten yliopistojen kursseja etänä, joustavuuden ja yksilöllisyyden lisääminen opiskeluaikatauluihin, suoritustapoihin ja opintovalintoihin, opetustilojen laatu, kuten sisäilma. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijoiden avointen vastausten mukaan lähiopetuksen pitää tukea oppimista. Jos lähiopetus koettiin hyödyttömäksi, sille osallistuminen ei motivoinut. Opiskelijoiden mukaan lähiopetusta ei tulisi käyttää pelkkään tiedon jakamiseen. Opiskelijat odottivat lähiopetukselta oppimisen kannalta oleellista opettajan ohjausta, asioiden selventämistä, yhteistä keskustelua ja asioihin syventymistä. Vaikka osa opiskelijoista koki etäopiskelun ja itsenäisen työn aikaa säästävänä, osalla opiskelijoista kokemus oli päinvastainen. Tämä johtui muun muassa teknisistä ongelmista, ohjeiden epämääräisyydestä, epäselvästä viestinnästä, opettajan ohjauksen vähäisyydestä tai puuttumisesta sekä opiskelutovereiden tuen vähyydestä.

Sähköisiä opetusvälineiden ja verkkopedagogiikan osaaminen toisilla opettajilla ihan kadoksissa. Turha lähiopetus pois ja verkon yli tapahtuvaa opetusta lisää. Etäopetuksessa nykyaikana pystyy osallistamaan yhtä hyvin kuin lähiopetuksessa, jos työkalut ovat hallussa. Kokemuksena 3 h ”puhuvaa päätä” ja monologina vedetty luento vrt. osallistava verkkoluento, jossa aktiivisesti osallistettiin ryhmäläiset hakemaan tietoa ja tekemään yhdessä. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

## Opettajat kokevat osaavansa opettaa verkossa

Opettajakyselyssä opettajilta kysyttiin heidän omista digitaalisista valmiuksistaan sekä heidän näkemyksiään opiskelijoiden digitaalisista valmiuksista (ks. kuvio 23). Lähes kaikki opettajakyselyyn vastanneet (90 %) arvioivat, että heidän opiskelijansa voivat hyödyntää opinnoissa tarkoituksenmukaisia digitaalisia oppimisympäristöjä (ka. 4,4). Jopa 80 prosenttia opettajista koki, että heillä oli riittävää osaamista verkossa tapahtuvaan opetus- ja ohjaustyöhön (ka. 4,1). Suurin osa opettajista (74 %) koki osaavansa hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetus- ja ohjaustyössään (ka. 4,0). Samalla kuitenkin 65 prosenttia opettajista halusi hyödyntää digipedagogiikkaa nykyistä monipuolisemmin (ka. 3,8). Yli puolet opettajista (58 %) arvioi, että he saavat teknologian pedagogiseen hyödyntämiseen riittävästi tukea (ka. 3,5). Jopa 64 prosenttia opettajista arvioi, että hänen korkeakoulussaan opetetaan riittävästi työelämässä tarvittavia digitaitoja (ka. 4,0). Opettajat arvioivat lähi- ja etäopetuksen olevan tarkoituksenmukaisemmassa tasapainossa opiskelijoiden opinnoissa (ka. 3,9) kuin opiskelijat arvioivat sen olevan (ka. 3,4). Vain noin kolmannes opettajista (34 %) arvioi, että digitalisaatio oli lisännyt yhteistyötä muiden korkeakoulujen toimijoiden kanssa (ka. 2,9).



**KUVIO 23. Digitalisaation hyödyntäminen opetuksessa opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 943–2 961)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa väittämässä paitsi väittämässä ”lähi- ja etäopetus ovat tarkoituksenmukaisessa tasapainossa opiskelijoiden opinnoissa” ja ”osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetus- ja ohjaustyössäni”. 75 prosenttia ammattikorkeakoulujen ja 59 prosenttia yliopistojen opettajista haluaisi tulevaisuudessa hyödyntää digipedagogiikkaa nykyistä monipuolisemmin (keskiarvojen ero 0,5). Lisäksi 37 prosenttia ammattikorkeakoulujen ja 32 prosenttia yliopistojen opettajista koki, että digitalisaatio on lisännyt yhteistyötä muiden korkeakoulujen toimijoiden kanssa (keskiarvojen ero 0,2). Pedagogisen tuen saatavuudessa oli myös selkeä ero korkeakoulusektoreiden välillä: 62 prosenttia ammattikorkeakoulun ja 55 prosenttia yliopistojen vastaajista arvioi, että teknologian pedagogiseen hyödyntämiseen on saatavilla riittävästi tukea (keskiarvojen ero 0,2). 74 prosenttia ammattikorkeakoulujen ja 69 prosenttia yliopistojen opettajista arvioi, että korkeakoulussa on

käytettävissä riittävästi ajanmukaisia digitaalisia välineitä (keskiarvojen ero 0,12). 73 prosenttia ammattikorkeakoulujen opettajista ja 69 prosenttia yliopistojen opettajista ajatteli, että heillä on hyvät valmiudet hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetus- ja ohjaustyössään (keskiarvojen ero 0,1). Muiden väittämien erot olivat 0,01–0,2 välillä.

Opiskelijat arvioivat omat valmiutensa opiskella verkossa ja hyödyntää digitaalisia välineitä myönteisemmin kuin opettajat kokivat osaavansa opettaa verkossa ja käyttää digitaalisia välineitä (ero 0,3, ks. taulukko 46). Opettajat ajattelivat lähi- ja etäopetuksen olevan paremmin tasapainossa kuin opiskelijat ajattelivat sen olevan (ero 0,5).

**TAULUKKO 46. Digitaalisuuteen liittyvät väittämät opettaja- ja opiskelijakyselyissä sekä niiden vastausten keskiarvot, keskihajonnat sekä keskiarvojen erot**

Opettajakyselyn väittämä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakyselyn väittämä	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opettaja- ja opiskelijakyselyiden keskiarvojen ero
Opiskelijat voivat hyödyntää opinnoissaan tarkoituksenmukaisia digitaalisia oppimisympäristöjä.	4,4 (0,74)	Opinnoissani hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti digitaalisia oppimisympäristöjä.	4,1 (1,02)	0,3
Minulla on riittävästi osaamista verkossa tapahtuvaan opetus- ja ohjaustyöhön.	4,1 (0,94)	Minulla on hyvät valmiudet opiskella verkossa.	4,4 (0,88)	0,3
Korkeakoulussani opetetaan työelämässä tarvittavia digitaaitoja.	4,0 (0,92)	Koulutusohjelmassani vahvistetaan työelämässä tarvittavaa digiosaamista.	3,7 (1,17)	0,3
Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä opetus- ja ohjaustyössäni.	4,0 (0,97)	Osaan hyödyntää monipuolisesti digitaalisia välineitä osana opintojani.	4,3 (0,88)	0,3
Lähi- ja etäopetus ovat tarkoituksenmukaisessa tasapainossa opiskelijoiden opinnoissa.	3,9 (0,99)	Lähiopetusta ja etäopetusta on sopivassa tasapainossa tarjolla opinnoissani.	3,4 (1,36)	0,5

Opettajat kirjoittivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa digipedagogiikasta, etäopetuksesta ja hybridiopetuksesta. Osa vastaajista koki olevansa osaava digipedagogiikan käyttäjä. Osa opettajista koki digipedagogiikan käytössä haasteita ja kehittämiskohteita, kuten erilaisten ohjelmien paljous.

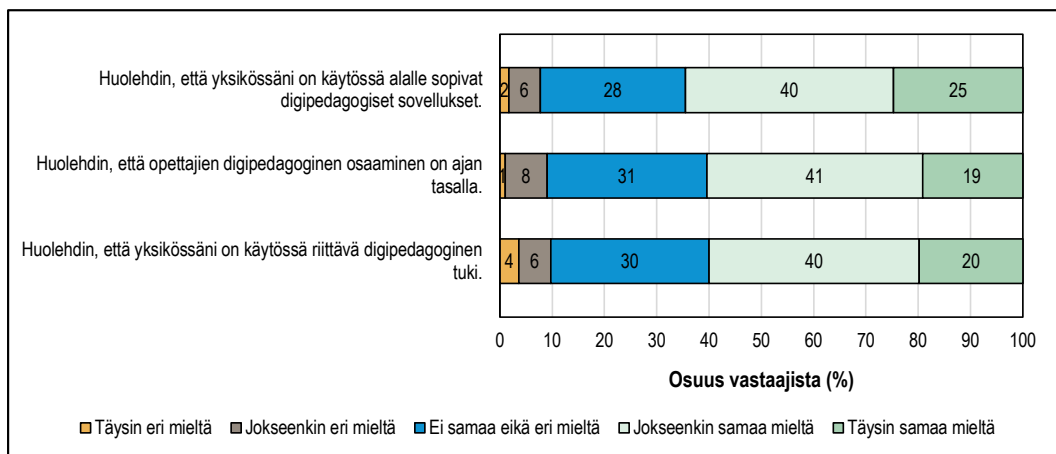
Erilaisia ohjelmia on liikaa ja niistä tulee digihiki. Pitäisi olla erikseen pääkäyttäjät ja hallinnoijat, jotta lehtorin ei tarvitsisi seikkailla kaikkialla. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajien mukaan digipedagogiset sovellukset lisäsivät joustavuutta ja helpottivat opiskelijoiden osallistumista. Opettajat korostivat digipedagogisen tuen ja kouluttautumisen tarvetta. Opettajien mukaan opetustavan valinnalle tulisi olla pedagoginen ja käytännöllinen peruste.

Nyt korostuvat paljon digiympäristöt, saatavuus, hybridi jne. Nämä ovat tärkeitä asioita, mutta perusasiat on oltava kunnossa. Ihmistieteilijöinä ymmärrämme, että yhteisön merkitys on ihmislajille valtavan suuri, se että on oikea ihminen keneltä voi mennä kysymään hallinnollisia ja opetuksellisia asioita, kanssaihmiä kenen kanssa oppia yhdessä jne. Mikään määrä alustoja ja digisisältöjä ei korvaa näitä. (Opettajakysely, yliopisto)

### Pedagogiset johtajat kokivat huolehtivansa digipedagogisista välineistä, osaamisen kehittämisestä ja digipedagogisesta tuesta

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin digipedagogiikan käytön tukemisesta (ks. kuvio 24). Suuri osa eli 75 prosenttia pedagogisista johtajista arvioi huolehtivansa siitä, että yksikössä on käytössä alalle sopivat digipedagogiset sovellukset (ka. 3,8). Lisäksi 60 prosenttia pedagogisista johtajista ajatteli, että he huolehtivat, että opettajien digipedagoginen tuki on ajan tasalla ja heidän yksikössään on käytössä riittävä digipedagoginen tuki (molempien ka. 3,7).



**KUVIO 24. Digipedagogiset ratkaisut pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 363–364)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa väittämässä ( $p < 0,05$ ). Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat kaikki väittämät keskimäärin myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat. Suurin ero korkeakoulusektoreiden vastausten keskiarvojen välillä oli väittämässä ”huolehdin, että yksikössäni on käytössä alalle sopivat digipedagogiset sovellukset” (ero 0,45).



## Digipedagogisia ratkaisuja edistetään tukipalveluilla ja henkilöstökoulutuksella

Korkeakouluilta kysyttiin myös digitaalisuudesta osana opetusta ja opintoja. Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten digipedagogisten ratkaisuiden käyttöä edistetään korkeakoulun opetuksessa ja oppimisessa (ks. taulukko 47).

**TAULUKKO 47. Digipedagogisten ratkaisuiden edistäminen korkeakoulun opetuksessa ja oppimisessa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Digipedagogisten ratkaisuiden edistämisen muoto	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Digimentorointi, tukipalvelut ja verkkopedagogit	20	8	28
Henkilöstökoulutukset ja osaamismerkit	8	9	17
Osaamisen jakaminen, digikahvit, klinikat	10	5	15
Oppimisympäristöjen kehittäminen	6	9	15
Tutkimus- ja kehittämissyhteistyö	7	5	12
Opetusteknologia ja infra	3	6	9
Opetukseen soveltuvat tilat ja digistudiot	3	4	7
Osana korkeakoulupedagogiikkaa	2	4	6
Johdon strategiat ja viestintä	3	6	3
Digivisio 2030 -hankkeen toiminta	3	3	6
Osana opetussuunnitelmaprosessia	5	-	5
Digipedagogiset ohjeet ja suositukset	2	2	4
Verkkototeutuksen laatukriteerit	3	-	3

Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan korkeakoulut tarjosivat laajasti tukipalveluita ja koulutusta opetushenkilöstölleen digipedagogiikan kehittämisen tueksi.

Digitaaliset työvälineet ovat keskeinen osa normaalia opetusta ja niiden laadukas pedagoginen käyttö on keskeinen osa laadukasta opetusta. Käytön monipuolisuuden tukeminen vaatii hyvän ja helposti lähestyttävän pedagogisen sekä teknisen tuen. Opettajalla on omalla koululla saatavilla digipedagoginen asiantuntija. Koulukohtainen digipedagoginen asiantuntija toimii läheisessä yhteistyössä koulunsa pedagogisen asiantuntijan kanssa sekä osana koulurajat ylittävää keskitettyä palvelua. Palvelurakenne mahdollistaa yksittäisen koulun erityistarpeiden paremman huomioimisen koulutusten ja järjestelmäratkaisujen suunnittelussa sekä kommunikoinnin koulun ja keskitetyn palvelun välillä. Opettajatuen palvelumallit rakennettu siten, että ne ovat löydettävissä suoraan itse järjestelmien kautta ja tuki saavutettavissa siellä missä opettajat ovat. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastausten mukaan korkeakoulujen tarjoamat tukipalvelut olivat verkkopedago-  
gogea, digipedagogisia asiantuntijoita ja mentoreita sekä teknistä tukea, jotka auttoivat opettajia  
verkko- ja hybridiopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Korkeakoulujen vastausten mukaan  
henkilökunnalle tarjottiin systemaattista koulutusta. Opettajilla oli mahdollisuuksia digipedago-  
gisen osaamisen jakamiseen, vertaisoppimiseen sekä osaamismerkkien hankkimiseen.

Yliopiston keskitetyissä palveluissa toimiva Opetuki-yksikkö, joka koostuu sekä pedagogisista  
että digiteknologisista asiantuntijoista, kouluttaa ja tukee henkilökuntaa käyttämään opetus- ja  
oppimistilanteissa käytettävää teknologiaa. Opetuki myös testaa ja kehittää vastavuoroisesti  
opetushenkilökunnan kanssa opetuskäyttöön tulevia digitaalisia alustoja ja ratkaisuja. Opettajilla  
on myös mahdollisuus vuosittain esittää toiveita, minkälaiset ohjelmat tai miten kehitettyinä ne  
parhaiten palvelevat heitä työssään. Opetuki-tiimi tekee läheistä yhteistyötä myös alueen muiden  
korkeakoulujen kanssa digiteknologian käytössä. Digivision puitteissa olemme yhdessä tekemässä  
myös korkeakoulupedagogiikkaa tukevia digipedagogisia ratkaisuja. Yliopistopedagogiikan opin-  
noissa mallinnetaan vahvasti erilaisia käyttötapoja digitaalisille ratkaisuille. Lisäksi käsitellään ja  
ohjataan osallistujien omia tilanteita etsien niihin sopivia ratkaisuja. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Viidesosa korkeakouluista vastasi kehittävänsä opetustiloja ja oppimisympäristöjä, jotta ne sovel-  
tavat entistä paremmin verkkovälitteiseen ja hybridiopetukseen. Vastauksissa tuotiin esille, että  
korkeakoulut huolehtivat myös järjestelmien päivittämisestä ja kehittämisestä. Korkeakouluissa  
tehtiin digipedagogisten ratkaisuiden käytön edistämiseksi TKI-yhteistyötä sekä kehitettiin di-  
gipedagogiseen opetukseen soveltuvia tiloja ja digistudioita.

Digipedamentorit osaamisalueittain. Erilaiset AI teemaan liittyvät kehittämishankkeet. Opettaja-  
korkeakoulun VR TKI-hanke, jossa kehitetään VR pedagogisia ympäristöjä. (Korkeakoulukysely,  
ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulut edistivät digipedagogisten ratkaisuiden käyttöä osana korkeakoulupedagogiikkaa  
sekä osana korkeakoulun strategiaa ja viestintää. Vain harvat korkeakoulut mainitsivat digipeda-  
gogiikan sisällöllisessä kehittämisessä Digivisio 2030 -hankkeen. Korkeakoulut kuitenkin kokivat  
Digivisio 2030 -hankkeen tärkeänä korkeakoulujen hallinnollisen yhteistyön vahvistamisessa.  
Digipedagogisten ratkaisuiden käyttöä edistettiin myös osana opetussuunnitelmaprosessia, di-  
gipedagogisilla ohjeilla ja suosituksilla sekä verkkototeutuksen laatuksiteereillä.

Viittaa tässä aiempiin vastauksiin liittyen mm. yhteiseen pedagogiseen keskusteluun, digimento-  
reiden ja Digivision muutoskoordinaattoreiden toimintaan. Olemme lisäksi erittäin merkittävästi  
uudistaneet digipedagogiikkaan liittyvää infraa ja ohjelmistoja. (Korkeakoulukysely, ammattikor-  
keakoulu)

## Yhteistyötä digipedagogiikan kehittämiseksi tehdään kehittämishankkeissa ja -verkostoissa

Korkeakouluilta kysyttiin, millaista yhteistyötä korkeakoulu tekee digipedagogiikan kehittämisessä muiden korkeakoulujen kanssa (ks. taulukko 48).

**TAULUKKO 48. Yhteistyö digipedagogiikan kehittämisessä muiden korkeakoulujen kanssa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Digipedagogisten ratkaisuiden edistämisen muoto	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Digivisio 2030 -hanke	22	10	32
Kansalliset kehittämishankkeet	12	3	15
Valtakunnallinen digipedaverkosto	8	6	14
Kansalliset kehittämisverkostot	3	6	9
TKI- ja hankeyhteistyö	6	2	8
Teknologiaverkostot ja järjestelmiin liittyvä yhteistyö	2	4	6
Eurooppalainen yhteistyö	1	2	3

Lähes kaikki korkeakoulut mainitsivat digipedagogiikan kehittämisessä Digivisio 2030 -hankkeessa tehtävän yhteistyön. Lisäksi korkeakoulut olivat mukana muissa kansallisissa kehittämishankkeissa ja Pedaforumin toiminnan yhteydessä käynnistetyssä valtakunnallisessa Digipedaverkostossa.

Utvecklingsarbete görs i huvudsak inom Digivisio, KouKe-nätverket och Digipedaverkosto. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastauksissa mainittiin myös muut keskeiset korkeakoulupedagogiset kehittämishankkeet ja verkostot sekä tietojärjestelmiin liittyvä korkeakoulujen yhteistyö. Myös TKI- ja hankeyhteistyö sekä Euroopan tason yhteistyö tuli vastauksissa esille.

Digivisio-yhteistyö; Digipeda-ryhmä; eri alojen opettajien yhteistyö; ristiinopiskelussa tehtävät opinnot; koulutusala ja -ohjelmakohtaiset kansalliset ja kansainväliset ryhmät; TKI-yhteistyö, CampusOnline. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Myös työpajaan osallistuneita korkeakouluopettajia keskustelutti digi- ja hybridiajan opetus. Opettajat kaipasivat selkeyttä siihen, milloin ollaan läsnä, hybridinä tai täysin verkossa. Osa yliopistostoissa opettavista oli muuttanut luennot lyhyiksi videoiksi, mikä kuuluu myös käänteisen oppimisen (flipped learning) -menetelmään ja tarjosi ryhmätyöpainotteista opetusta fyysisesti kampuksella. Työpajoihin osallistuneilla opiskelijoilla oli paljon odotuksia fyysisten tilojen käytölle ja läsnäoloa vaativiin opetustilanteisiin. Opiskelijoiden kynnys tulla kampuksille oli

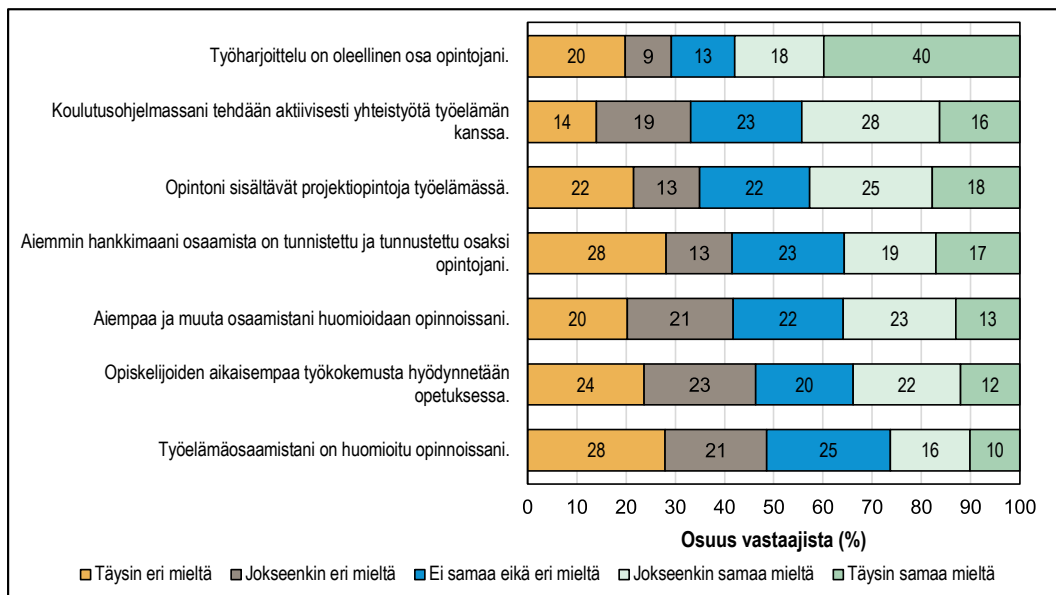
noussut COVID-19-pandemian aikana, joten opiskelijoiden mukaan lähikohtaamisten tulisi olla sisällöllisesti ja pedagogisesti mielekkäitä.

### 5.3.5 Työelämänäkökulma koulutuksessa ja oppimisessa

Korkeakouluista valmistuvat sijoittuvat yhteiskunnassa erilaisiin asiantuntijatehtäviin, minkä vuoksi koulutuspolitiikassa ja koulutuksen tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota koulutuksen ja työelämän yhteistyöhön. Työelämänäkökulmaa tarkasteltiin arvioinnissa pääasiassa opiskelija- ja opettajakyselyiden avulla.

#### Työharjoittelu on oleellinen osa opiskelijoiden opintoja

Opiskelijoilta kysyttiin opiskelijakyselyssä opetuksen ja oppimisen työelämänäkökulmista (ks. kuvio 25). Reilusti yli puolet (58 %) opiskelijoista koki, että työharjoittelu on oleellinen osa heidän opintojaan (ka. 3,5). Lisäksi 44 prosenttia opiskelijoista arvioi, että hänen koulutusohjelmassaan tehdään aktiivista yhteistyötä työelämän kanssa (ka. 3,1). Ainoastaan 36 prosenttia opiskelijoista arvioi, että heidän aiempaa osaamistaan on tunnustettu ja tunnustettu osaksi opintoja (ka. 2,8). Molemmissa väittämässä 22–23 prosenttia opiskelijoista ei ollut samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa. Vain 34 prosenttia opiskelijoista koki, että opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta hyödynnetään opetuksessa (ka. 2,8). Vain 26 prosenttia opiskelijoista vastasi, että heidän työelämäosaamistaan on huomioitu opinnoissa (ka. 2,6).



**KUVIO 25. Työelämänäkökulma opetuksessa ja oppimisessa opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 499–7 427)**

Kaikissa työelämänäkökulmaan liittyvissä väittämissä oli tilastollisesti merkitsevät erot korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ( $p < 0,05$ ). Ammattikorkeakoulujen opiskelijat arvioivat kaikki väittämät keskimäärin myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat. Suurimmat erot korkeakoulusektoreiden välillä oli väittämässä ”opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta hyödynnetään opinnoissa” (ero 0,95). Muiden väittämien keskiarvojen erot olivat korkeakoulusektoreiden välillä 0,64–0,74.

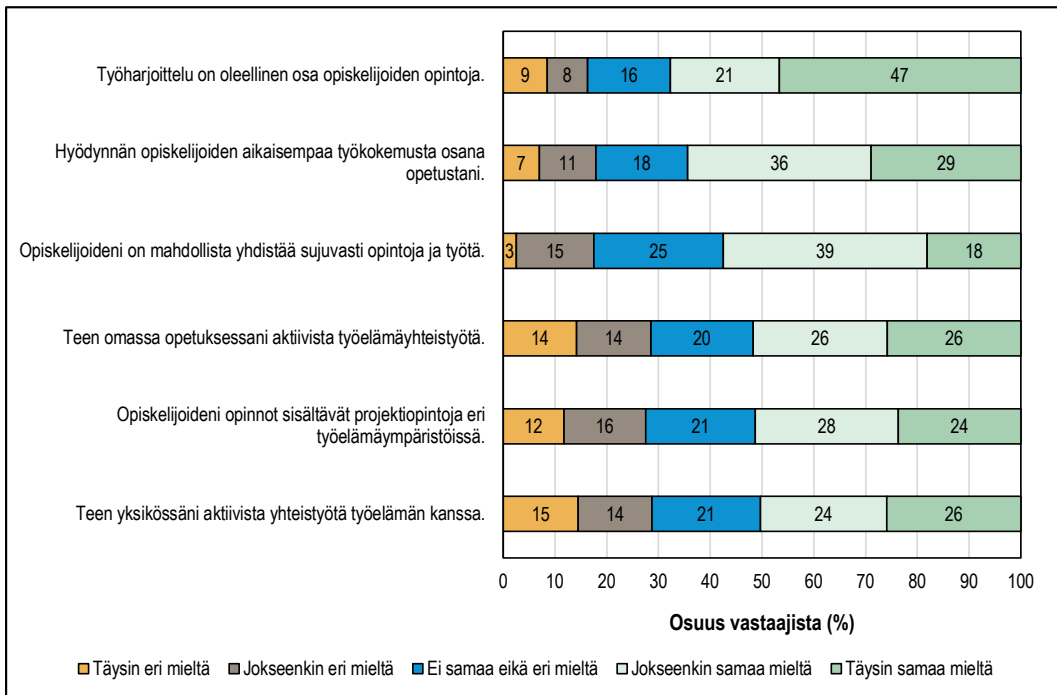
Opiskelijat toivoivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa opiskelun nykyistä kiinteämpää yhteyttä työelämään. Opiskelijat toivoivat opiskeluun linjakkuutta työelämän käytäntöjen kanssa ja lisää tietoa työelämästä esimerkiksi asiantuntijapuheenvuorojen avulla.

Tuoda työelämää lähemmäs opintoja. Toisinaan tuntuu, että yliopisto on instituutiona hyvin tahmeasti liikkuva ja muutos vie aikaa aivan liian paljon! Erityisesti opettajankoulutuksessa yliopiston tulisi elää alan muutosten mukana nopeammin, jotta tulevat opettajat olisivat oikeasti valmiina työelämään valmistuttuaan. Minusta myös tuntuu, että alan haasteita ja ongelmia vähätellään ja painetaan maton alle. Kun opiskelija menee työelämään, tulevat nämä haasteet järkytyksenä vasten kasvoja kuin märkä rätkki ja moni vaihtaa alaa. Olen jutellut useamman rehtorin ja päiväkodinjohtajan kanssa, jotka ovat sanoneet, että yliopisto antaa opetus- ja kasvatusalasta aivan liian ruusuisen kuvan. Kun toin asian esille heidän toiveestaan opetuksen kehittämispalaverissa, minulle vain naurettiin. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat toivoivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa enemmän työelämässä hankitun osaamisen tunnistamista opinnoissa. Opiskelijat toivat opiskelijakyselyssä esille myös kokemuksia jo olemassa olevan osaamisen hyväksiluvun vaikeuksista opinnoissa.

Aikaisemman työkokemuksen ja osaamisen hyödyntäminen ja hyväksiluku. Olen kokenut parin, ei suoraan opiskelemaani aiheeseen liittyvän kaikille ammattikorkeakouluopiskelijoille kuuluvan kurssin täysin turhaksi itselleni. Olen ollut 20 vuotta työelämässä suunnittelu- ja johtotehtävissä, joten innovaatiokurssin ja johtajuus- ja yrittäjyyskurssin anti oli aika olematon. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä työelämänäkökulmasta opetuksessa ja oppimisessa (ks. kuvio 26). Jopa 68 prosenttia opettajakyselyyn vastanneista arvioi, että työharjoittelu on oleellinen osa opiskelijoiden opintoja (ka. 3,9). Lisäksi 65 prosenttia opettajista vastasi, että he hyödyntävät opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta osana opetusta (ka. 3,7). Yli puolet (52 %) opettajista arvioi, että opiskelijoiden opinnot sisältävät projektiopintoja eri työelämäympäristöissä (ka. 3,4). Puolet (50 %) opettajista koki tekevänsä yksikössään aktiivista yhteistyötä työelämän kanssa (ka. 3,3).



**KUVIO 26. Työelämänäkökulma opetuksessa ja oppimisessa opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 944–2 956)**

Opettajakyselyn työelämänäkökulmaan liittyvien väittämien vastauksissa oli korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. Erot olivat kaikissa väittämissä tilastollisesti merkitseviä ( $p < 0,05$ ). Ammattikorkeakoulujen vastaajat arvioivat kaikki väittämät keskimäärin myönteisemmin kuin yliopistojen vastaajat. Suurimmat erot keskiarvoissa oli väittämissä ”opiskelijoideni opinnot sisältävät projektiopintoja eri työelämäympäristöissä” (ero 1,0) ja ”työharjoittelu on oleellinen osa opiskelijoiden opintoja” (ero 1,0). Pienimmät erot korkeakoulusektoreiden väittämien keskiarvojen välillä oli väittämissä ”opiskelijoideni on mahdollista yhdistää sujuvasti opintoja ja työtä” (ero 0,4).

Opettajat arvioivat kaikki väittämät myönteisemmin kuin opiskelijat (ks. taulukko 49). Suurin ero oli opiskelijoiden aikaisemman työkokemuksen hyödyntämisessä opetuksessa (ero 0,9). Pienin ero oli koulutusohjelman tai opetuksen aktiivisessa yhteistyössä työelämän kanssa (ero 0,2).

**TAULUKKO 49. Opettajakyselyn ja opiskelijakyselyn opetuksen ja oppimisen työelämänäkökulmaan liittyvien väittämien keskiarvot, keskihajonnat ja keskiarvojen erot**

Opettajakysely	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Opiskelijakysely	Vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Keskiarvojen ero
Työharjoittelu on oleellinen osa opiskelijoiden opintoja.	3,9 (1,30)	Työharjoittelu on oleellinen osa opintojani.	3,5 (1,56)	0,4
Hyödynnän opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta osana opetustani.	3,7 (1,20)	Opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta hyödynnetään opetuksessa.	2,8 (1,35)	0,9
Teen omassa opetuksessani aktiivista työelämäyhteistyötä.	3,4 (1,37)	Koulutusohjelmassani tehdään aktiivisesti yhteistyötä työelämän kanssa.	3,1 (1,29)	0,2
Opiskelijoideni opinnot sisältävät projektiopintoja eri työelämäympäristöissä.	3,4 (1,31)	Opintoni sisältävät projektiopintoja työelämässä.	3,0 (1,40)	0,4

**Opetuksen ja oppimisen työelämänäkökulmia tulee kehittää**

Opettajat kuvasivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opetuksen ja opiskelun työelämäyhteyden kehittämisen tarvetta.

Yritykset mukaan opetukseen. Esimerkiksi vierailuluentoja osaksi kursseja ja kurssin aiheeseen liittyviä esimerkkitehtäviä suoraan yritykseltä. Näin yritykset voivat tehdä itseään tunnetuksi. Opetusyhteistyön pohjalta voidaan laatia yhteisiä opinnäytetyö- sekä tutkimusprojekteja. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat korostivat vastauksissaan opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämistä, opintojen työelämävastaavuutta, työelämälähtöisyyttä sekä työelämäkokemuksia. He näkivät työelämän tärkeänä korkeakoulujen yhteistyökumppanina.

Opiskelijoiden työssäkäyntiä opiskelujen ohella tulisi tukea, ei vaikeuttaa. Työelämälähtöisyys on huono tavoite, mutta työelämäläheisyys hyvä – eläköön se pieni ero. Tällä tarkoitan sitä, että korkeakoulujen tulee kehittää työelämää ja yhteiskuntaa, mutta ei ”palvella” sen edustajien kulloinkin vaihtuvia taloudellisia tai poliittisia intressejä. Ekokatastrofin torjunnan ja tulevaisuustyön tulisi olla ykköstavoite korkeakouluissakin. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajat esittivät myös kritiikkiä töiden tekemisestä opintojen ohessa.

Tässä on kyse yliopistossa tapahtuvasta opetuksesta. Tulee tehdä jyrkkä valinta sen suhteen, halutaanko kannustaa opiskelijoita töiden tekemiseen opintojen ohessa vai ei. Jotkin pedakeksinnöt mahdollistavat entistä laajemmissa määrin töiden tekemisen, mikä johtaa tavoitetason ja oppimisen laskuun. (Opettajakysely, yliopisto)

Kyselyiden vastausten mukaan sekä opettajat ja opiskelijat pitivät työelämäyhteyttä korkeakoulutuksessa tärkeänä ja toivoivat sen vahvistamista. Opiskelijat kaipasivat lisää työelämäkokemuksia sekä jo hankitun työkokemuksen hyödyntämistä opinnoissa.

Korkeakoulujen pedagogisilta johtajilta kysyttiin myös koulutuksen ja oppimisen työelämänäkökulmasta. Jopa 75 prosenttia pedagogisista johtajista arvioi, että he huolehtivat siitä, että opetuksessa on työelämäyhteyksiä (ka. 4,0). Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat väittämän myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat (ero 0,5). Korkeakoulusektoreiden vastausten välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,05$ ).

Yliopistojen vararehtorit pohtivat haastatteluissa työelämänäkökulmaa ja työelämässä oppimisen hyödyntämistä opinnoissa.

Millä tavalla oppimista, mitä tapahtuu työeläkonteksteissa, millä tavalla siitä kerättyä oppimista työtetään korkeakoulun sisällä. Ei niin, että ulkoistetaan kaikki oppiminen työpaikoille ja harjoitteluun, mutta niin, että tulee tarkoituksenmukaisemmaksi ja intensiiviseksi. (Haastattelumuistiinpanot)

Opiskelijajärjestöjen edustajat pohtivat haastatteluissa aikaisemman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Miten hyödynnetään opiskelijoiden aikaisempaa osaamista osana opintoja? Ahointi on olemassa, mutta ei ole selkeä eikä systemaattista ja millä tavalla osataan hyödyntää. Täytyykö käydä koko kurssi läpi? (Haastattelumuistiinpanot)



## KESKEISET SUOSITUKSET

- Opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyksiä tulee edelleen kehittää ja arvioida yhteyden toteutumista.
- Korkeakoulujen tulee tukea opettajien työhyvinvointia osallistavalla ja systemisellä pedagogisella johtamisella.
- Korkeakoulujen tulee tukea opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia monipuolisin oppimislähtöisen opetuksen ja ohjauksen keinoin.
- Opettajia tulee kannustaa tiimiopettajuuteen ja nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Opettajia tulee tukea mentorointijärjestelyin.
- Opetuksessa tulee jatkossakin hyödyntää monipuolisia opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmiä.
- Digitalisaation hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa tulee vahvistaa. Opettajia tulee tukea ajantasaisten digitaalisten välineiden ja ympäristöjen monipuolisessa pedagogisessa käytössä.
- Etä-, hybridi- ja lähiopetuksen valintaan tulee olla selkeät ja yhdessä sovitut pedagogiset perustelut.
- Työelämänäkökulmaa ja työelämäyhteistyötä tulee vahvistaa erityisesti yliopisto-opetuksessa ja -opinnoissa.

## 5.4 Korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen sekä koulutuksen palauteprosessit

### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Korkeakoulut keräävät eri tavoin ja paljon opetukseen liittyvää palautetta. Opetukseen liittyvän monipuolisen palautteen tavoitteellisesta hyödyntämisestä ei juurikaan raportoitu. Opiskelijapalautteiden vastausprosentit ovat alhaisia.
- Opettajat kokevat antavansa vastapalautetta, mutta opiskelijat eivät koe sitä saavansa.
- Opettajilla ja opiskelijoilla on erilainen kokemus palautteen vaikuttavuudesta.
- Opiskelijat keskustelevat opetuksesta enemmän keskenään kuin opettajien kanssa.
- Opettajat keskustelevat työkavereiden kanssa opiskelijoilta saamasta palautteesta.
- Korkeakoulut ovat rakentaneet opetuksen kehittämisen tueksi tukipalveluita, jotka voivat olla keskuksia, tiimejä, sisäisiä verkostoja tai vastuuhenkilöitä. Opiskelijoiden osallisuutta opetuksen ja oppimisen kehittämisen tukitiimeissä tai toimielimissä kuvataan vain vähän.
- Opetuksen kehittämisen alakohtaista tukea tarjotaan erilaisilla kehittämishankkeilla, verkostoilla ja koulutuksilla.
- Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta arvioidaan opiskelijapalautteilla ja erilaisilla arvioinneilla.

Tässä luvussa tarkastellaan opiskelijoiden osallisuutta kehittämisessä, koulutuksen palauteprosessiä ja palautteiden hyödyntämistä. Lisäksi luvussa käsitellään korkeakoulujen sisäistä opetuksen ja koulutuksen kehittämistä, korkeakoulupedagogisen tuen organisoitumista, alakohtaista korkeakoulupedagogista tukea ja korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta. Luku alkaa opiskelijoiden osallisuudella pedagogisessa kehittämisessä ja palauteprosesseissa.

### 5.4.1 Koulutuksen palauteprosessit

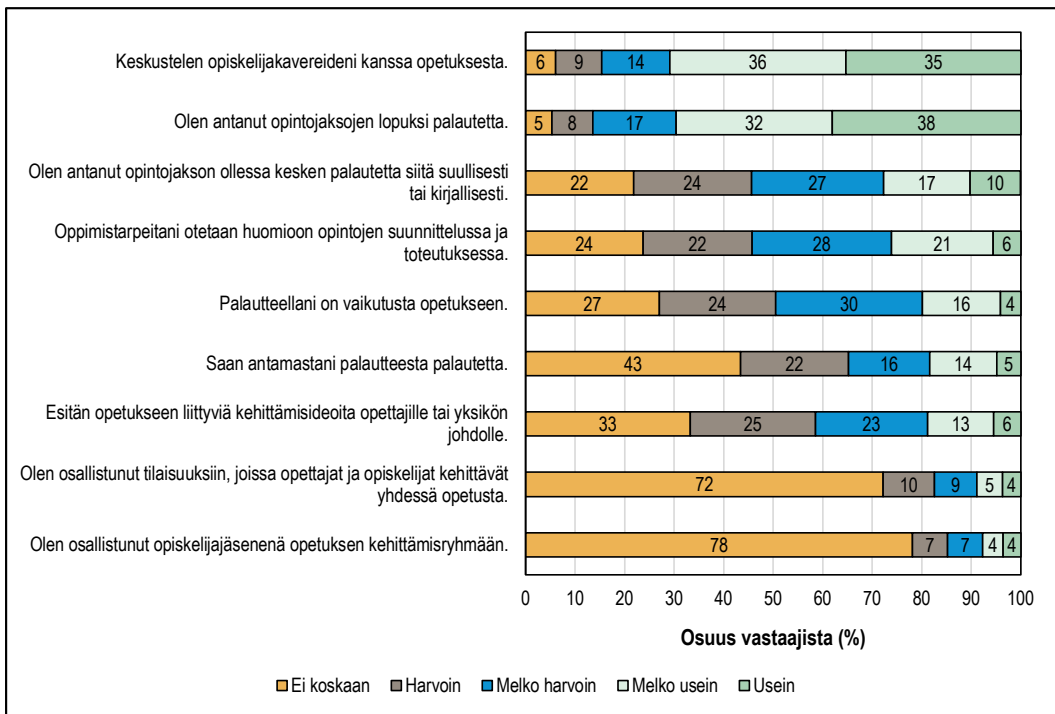
Palautteiden kerääminen ja antaminen sekä korkeakoulutuksen kehittäminen niiden pohjalta on oleellinen osa korkeakoulujen toimintaa ja erityisesti opetuksen kehittämistä. Palauteprosesseista ja -järjestelmistä kysyttiin niin opiskelijoilta, opettajilta kuin korkeakouluiltakin.

#### Opiskelijat antavat palautetta opintojaksojen loppuksi

Opiskelijakyselyssä opiskelijoilta kysyttiin heidän osallisuudestaan pedagogisessa kehittämisessä ja palautteen antamisessa (ks. kuvio 27). Jopa 70 prosenttia kyselyyn vastanneista opiskelijoista vastasi keskustelewansa opetuksesta opiskelijakavereidensa kanssa usein tai melko usein. Noin 70 prosenttia opiskelijoista arvioi antaneensa usein tai melko usein palautetta opintojaksojen lo-

puksi. Vain 27 prosenttia opiskelijoista oli antanut palautetta usein tai melko usein opintojakson ollessa kesken. Yli 70 prosenttia opiskelijoista ei ollut osallistunut opetuksen kehittämissyryhmiin opiskelijajäsenenä (72 %) tai tilaisuuksiin, joissa opettajat ja opiskelijat yhdessä kehittävät opetusta (78 %). Yli 80 prosenttia opiskelijoista (81 %) ei ollut esittänyt opetukseen liittyviä kehittämisideoita yksikön johdolle tai opettajille (ei koskaan, harvoin ja melko harvoin vastanneet).

Vain 18 prosenttia opiskelijoista arvioi saaneensa vastapalautetta usein tai melko usein. Vastaavasti ainoastaan 20 prosenttia opiskelijoista koki palautteellaan olleen vaikutusta opetukseen usein tai melko usein. Vain 26 prosenttia opiskelijoista koki oppimistarpeitaan otetun usein tai melko usein huomioon opintojen suunnittelussa tai toteutuksessa.



**KUVIO 27. Opiskelijoiden osallisuus pedagogisessa kehittämisessä ja palautteen antamisessa opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 223–7 408)**

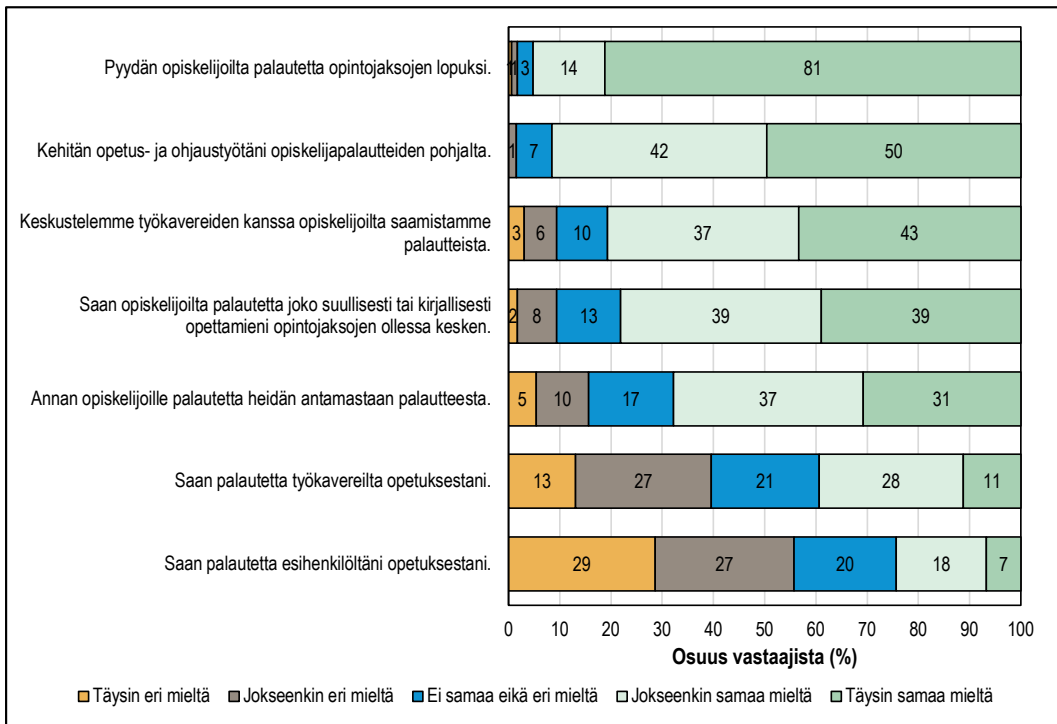
Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”keskustelen opiskelijakavereideni kanssa opetuksesta” ja ”oppimistarpeitani otetaan huomioon opintojen suunnittelussa ja toteutuksessa”. Noin puolet väittämistä ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat myönteisemmin kuin yliopisto-opiskelijat ja noin puolet väittämistä yliopisto-opiskelijat arvioivat myönteisemmin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Vaikka lähes kaikkien väittämien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, keskiarvojen erot olivat pieniä.

Opiskelijakyselyn avointen vastausten mukaan opiskelijat kehittäisivät opetuksen ja opiskelun palautteiden keräämistä ja hyödyntämistä. Opiskelijat kokivat opettajien kyvyn ottaa vastaan palautetta vaihtelevaksi. Opiskelijat toivat vastauksissa esiin turhautumista palautteen antamiseen, koska he kokivat, että se ei vaikuta mihinkään.

Palautteeseen reagoidaan usein, että näin se nyt vain on, mikä varmasti on monesti totta, mutta tällaisesta toteamuksesta tulee olo, ettei palautteellani ole mitään merkitystä. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opettajille annetaan palautetta opetusmenetelmistä sekä kurssin sisällöstä, mutta vuodesta toiseen huonot menetelmät jatkuvat. Voiko tästä siis päätellä, että opettajien esimiehet eivät siis ole kiinnostuneita seuraamaan opettajien kehitystä eivätkä ota huomioon oppilaiden mielipiteitä? (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajakyselyssä kysyttiin palautteiden saamisesta ja antamisesta (ks. kuvio 28). Valtaosa (95 %) opettajakyselyyn vastanneista arvioi pyytäneensä opiskelijoilta palautetta opintojaksojen lopuksi (ka. 4,7). Jopa 92 prosenttia opettajista koki kehittävänsä opetus- ja ohjaustyötään opiskelijapalautteiden pohjalta (ka. 4,0). Lisäksi 80 prosenttia opettajista arvioi keskustelevänsä työkavereiden kanssa opiskelijoilta saamastaan palautteesta (ka. 3,8). Melkein 80 prosenttia (78 %) opettajista vastasi saaneensa opiskelijoilta kirjallista tai suullista palautetta opintojaksojen ollessa kesken (ka. 4,1). Jopa 68 prosenttia opettajista koki antaneensa opiskelijoille vastapalautetta (ka. 4,1). Ainoastaan 39 prosenttia opettajista arvioi saaneensa työkavereilta palautetta (ka. 3,0). Vain neljäsosa (25 %) opettajista koki saaneensa esihenkilöltään palautetta opetuksestaan (ka. 2,5).



**KUVIO 28. Palautteen hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 961–2 967)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämissä paitsi väittämissä ”pyydän opiskelijoilta palautetta opintojaksojen loppuun”, ”keskustelemme työkavereiden kanssa opiskelijoilta saamistamme palautteista” ja ”kehitän opetus- ja ohjaustyötäni opiskelijapalautteiden pohjalta”. Ammattikorkeakouluopettajat arvioivat myönteisemmin kuin yliopistoissa työskentelevät opettajat väittämät tai väittämien välillä ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja.

Opettajat pitivät opettajakyselyn avointen vastausten mukaan opiskelijapalautteita ja opiskelijoille oppimisesta annettavaa palautetta tärkeinä. Palautteisiin suhtauduttiin myös kriittisesti.

Opettajien työtä pitäisi arvioida ja seurata oppimistulosten perusteella. Nyt työtä arvioidaan käytännössä vain harvakseltaan tulevan opiskelijapalautteen perusteella mikä on harhaanjohtava kriteeri. Työn fokuksiksi voi helposti tulla opettamisen sijasta valitusten välttäminen. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajat kaipasivat tukea erilaisiin tilanteisiin, joissa he saavat palautetta opetuksestaan.

Opettaja pitäisi tukea tilanteissa, joissa opettaja saa negatiivista palautetta opetuksesta tai runsaasti kehitysideoita. Osa opettajista reagoi tähän todella negatiivisesti ja rakentava keskusteluyhteys muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa katoaa. Opettaja tarvitsisi tässä tilanteessa tukea palauteen käsittelyyn, jotta pystyisi käsittelemään sen myös rakentavasti opiskelijoiden kanssa. (Opettajakysely, yliopisto)

## Opetuksen kehittämisen palauteprosessit ovat moninaisia

Korkeakouluilta kysyttiin, millaisia opetuksen kehittämisen palauteprosesseja korkeakoulussa on käytössä. Korkeakoulut vastasivat laaja-alaisesti käyttämistään palauteprosesseista (ks. taulukko 50).

**TAULUKKO 50. Korkeakoulujen käyttämiä opetuksen kehittämisen palauteprosesseja korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen kehittämisen palauteprosessit	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Palautekyselyt	20	13	33
Toimintamalli palautteenannolle	12	11	23
Palauteilaisuudet	14	4	18
Järjestelmistä kerätty palaute	9	5	14
Palautekeskustelut	5	1	6
Informaali palaute	3	1	4
Itsearviointit	-	4	4

Lähes kaikki korkeakoulut kuvasivat vastauksissaan erilaisia palautteiden saamisen toimintamalleja ja palautejärjestelmiä. Korkeakoulukyselyn vastauksissa eniten mainintoja sai opiskelijapalautekyselyt eri muodoissaan, mitkä mainitsivat lähes kaikki korkeakoulut. Opiskelijapalauteen keruu toteutettiin usein jonkin sähköisen työkalun avulla. Opiskelijoiden palautteesta annettava vastapalaute ja välipalaute mainittiin myös usein. Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan opettajat voivat myös itse kerätä opiskelijapalautea opetuksensa kehittämisen tueksi.

Opiskelijabarometri, opintojaksopalaute, anonyymi palautekanava sekä muu opiskelijoilta saatu palaute (esim. välitön palaute opetuksen aikana) edistävät koulutuksen ja koulutusta tukevien palveluiden kehittämistä. Sisäiset teema-arvioinnit. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Säännöllisen opiskelijapalauteen keräämisen lisäksi korkeakoulut kuvasivat hyödyntävänsä valmiita aineistoja, kohdennettuja palautekyselyitä, palauteilaisuuksia ja itsearviointeja. Erilaiset opintojaksopalauteet, AVOP-, kandi-, alumni- ja työelämäpalauteet, opiskelijoiden hyvinvointikyselyt, opiskelijabarometrit ja uraseurantapalauteet olivat usein mainittuja palaute muotoja. Näiden lisäksi tuotiin esille muita menettelyitä, kuten kyselyt sidosryhmille, kansainvälisille

opiskelijoille, ensimmäisen vuoden opiskelijoille ja henkilöstölle, vaikuttavuuskyselyt sekä tiettyyn aiheeseen suunnatut kyselyt ja erilaiset koulutusten sisäiset itsearvioinnit. Korkeakoulut keräsivät palautetta myös palautetilaisuuksissa, erilaisista tietojärjestelmistä, palautekeskusteluissa sekä erilaisin epävirallisoin keinoin. Suunnatut palautekyselyt ja itsearvioinnit kohdistuivat usein tutkintoihin ja opintoihin sekä opetussuunnitelmatyöhön.

Opintojakso-/projektikohtainen väli- ja loppupalaute, alkuvaiheen palaute, opiskeluhyvinvointipalaute, palvelulupauspalaute, avop, kv-liikkuvuuspalaute, kansallinen uraseuranta. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulun kuvasivat palautteiden hyödyntämistä yleisluontoisemmin kuin sen keräämistapoja. Korkeakoulujen vastauksissa todettiin, että palaute otettiin huomioon tai pyrittiin ottamaan huomioon opetuksen kehittämisessä. Korkeakoulujen vastausten mukaan palautteet luettiin huolella, niitä hyödynnettiin opetuksen kehittämisessä, käsiteltiin eri kokouksissa tai työryhmissä ja niiden koosteet olivat nähtävillä intrassa. Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan opettajat hyödynsivät palautteita kehittämisessä. Osa korkeakouluista kuvasi palauteprosessin noudattavan PDCA-toimintamallia: opettajat käyvät läpi saamansa opintojaksopalauteen, sitä käsitellään esihenkilöiden kanssa vuosi- tai kehityskeskusteluissa, palautetta seurataan tulosseurannassa sekä sitä analysoidaan johdon katselmuksissa.

[Korkeakoulun] kaikille yhteiset opetuksen kehittämisen palauteprosessit ovat: kaikilta opintojaksoilta kerättävä kurssipalaute, (...) -opiskeluhyvinvointikysely 2. ja 4. vuoden opiskelijoille sekä valtakunnallinen opiskelijabarometri erikseen sovitusti. Valmistuneilta kerätään Valtakunnallista kandipalautetta, Vastavalmistuneiden kyselyä sekä kauppateiden valmistuvilta opiskelijoilta myös Kyselyä kauppateiden maisteriksi valmistuneille. Lisäksi käytössä on Uraseurantakysely viisi vuotta sitten valmistuneille. Kaikki palauteprosessit noudattavat PDCA-toimintamallia. Kurssipalauteprosessissa on lisäksi opettajalle käytössä vahva suoritus kerätä välipalautetta jo kurssin aikana sekä antaa vastapalautetta sekä kurssin aikana että lopussa. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Hyvinä käytäntöinä korkeakoulukyselyn vastauksissa oli palautteen yhteiskäsittely opiskelijoiden kanssa keskustellen ja näitä varten järjestetyt erilliset tilaisuudet. Näitä olivat esimerkiksi opiskelijajärjestön järjestämä porinapäivä, palautepäivät, palautefoorumit ja opiskelijakuulemiset, jotka tulivat esiin myös yhtenä vastapalautteen antamisen muotona.

Kehittämiseminaariin osallistujat kokivat myös opiskelijoiden epävirallisen palautteen tärkeänä. Kehittämiseminaariin osallistujat korostivat sen merkitystä opetuksen ja oppimisen jatkuvan kehittämisen kannalta. Kehittämiseminaarin osallistujien mukaan opettajien ja opiskelijoiden hyvä vuorovaikutus pitää sisällään jatkuvan epämuodollisen palauteprosessin.

## Korkeakoulut kertovat keräävänsä palautetta monikanavaisesti ja systemaattisesti

Korkeakouluilta kysyttiin, mitkä ovat korkeakoulun opetuksen kehittämisen palauteprosessien vahvuudet korkeakoulussa. Korkeakoulut toivat esille palauteprosessin erilaisia vahvuuksia (ks. taulukko 51).

**TAULUKKO 51. Opetuksen kehittämisen palauteprosessien vahvuudet korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen kehittämisen palauteprosessien vahvuudet	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Palaute kerätään monikanavaisesti	8	4	12
Palautteiden keräämisen systematiikka	7	5	12
Palautetta käytetään kehittämisessä	4	4	8
Tutkinto-ohjelmien palaute	3	3	6
Vastapalautteen antaminen opiskelijoille	5	1	6
Selkeä palauteprosessi	3	3	6
Erlaiset palautteidenkäsittelytilaisuudet	4	2	6
Opintojaksopalaute	2	3	5
Korkea vastausprosentti	-	3	3
Koulutuksen kehittämisspalvelut	2	1	3
Nopea palaute	2	1	3
Palauteprosessin kehittäminen	2	1	3
Paljon palautetta	2	1	3
Tutkimuspohjaiset palautteidenkeräämistavat	1	2	3

Korkeakoulujen vastausten mukaan opetuksen kehittämisen palauteprosessien vahvuutena oli, että palaute kerättiin monenlaisia kanavia pitkin ja palautteiden kerääminen oli systemaattista. Osa korkeakouluista vastasi, että palautteita myös hyödynnettiin kehittämisessä.

Både läraren och ledningen får jämförbar och direkt respons på undervisningen. Vi har övergått till ett nytt kursutvärderingssystem vilket är lätt för både studerande och lärare att använda och följa upp resultaten med. Den information vi nu får ut från programmet gör att uppföljningen av resultaten är bättre. Och nu kan lärarna ge återkoppling på den inkomna responsen inom 10 dagar i samma system. (Korkeakoulukysely, yliopisto)



Osassa korkeakouluja palautteita kerättiin koko tutkinto-ohjelman kehittämistä varten. Osa korkeakouluista mainitsi, että opiskelijat saivat antamastaan palautteesta vastapalautetta. Korkeakoulut kokivat palauteprosessien vahvuutena, että palauteprosessit olivat selkeitä ja nopeita. Korkeakoulujen vastausten mukaan palautteita käsiteltiin omilla tilaisuuksissaan. Osa korkeakouluista mainitsi vahvuutena opintojaksopalautteen sekä opiskelijapalautteen korkeat vastausmäärät suhteutettuna opiskelijoiden määriin. Koulutuksen kehittämispalvelut olivat keskeisiä palauteprosessien kehittämisessä. Muutaman korkeakoulun mukaan palauteprosessin vahvuutena oli, että palautteita annettiin paljon ja palautteiden keräämistavat olivat tutkimuspohjaisia.

Palautekokonaisuutta arvioidaan ja kehitetään koko ajan, jotta se antaa yhä paremmin kohdennettua tietoa kehittämistyön tueksi. Tutkimuspohjaiset, validoidut instrumentit antavat luotettavaa tietoa kehittämisen tueksi. Näemme ilmiöiden välisiä yhteyksiä ja pystymme tunnistamaan erilaisia ryhmiä aineiston pohjalta > tarpeet eri ryhmien tukemiseksi voidaan tunnistaa luotettavalla tavalla. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

### Palautekyselyiden vastausprosentit ovat alhaisia eikä palautetta aina hyödynnetä tarpeeksi

Korkeakouluilta kysyttiin, mitkä ovat korkeakoulun opetuksen kehittämisen palauteprosessien heikkoudet korkeakoulussa. Korkeakoulut tunnistivat erilaisia opetuksen palauteprosessien heikkouksia (ks. taulukko 52).

**TAULUKKO 52. Opetuksen kehittämisen palauteprosessien heikkoudet korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen kehittämisen palauteprosessien heikkoudet	Ammattikorkeakoulu (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Eri palautekyselyiden vastausprosenttien alhaisuus	15	9	24
Palautetta ei hyödynnetä tarpeeksi opetuksen kehittämisessä	7	6	13
Opinnoista ei kerätä kokonaispalautetta	4	2	6
Palautekyselyitä on liikaa	4	2	6
Opiskelijat eivät saa tarpeeksi vastapalautetta	3	1	4
Opettajilta ei kerätä palautetta	3	-	3
Tiedolla johtamisen prosessit eivät toimi	2	1	3
Työelämäpalautteen vähäinen määrä	1	2	3
Palautteista viestitään liian vähän	-	3	3

Reilusti yli puolet korkeakouluista vastasi, että suurin heikkous opetuksen kehittämisen palauteprosesseissa liittyi siihen, että opiskelijapalautekyselyiden vastausprosentit olivat alhaisia.

Opintojaksopalauteen ja ISB:n, joissa vastaaminen on opiskelijalle vapaaehtoista, vastausprosentit ovat liian alhaiset. Palauteiden hyödyntäminen koulutuksen kehittämässä ei ole aina läpinäkyvää opiskelijalle eikä yliopiston henkilökunnalle. Useiden eri aikataululla toteutettavien palautekyselyiden systemaattinen hyödyntäminen opetussuunnitelman kehittämässä on haastavaa. Ohjeissa on määritelty seuraava: ”Tutkinto-ohjelman vastuuhenkilö tai hänen valtuuttamansa henkilö voi tarvittaessa ottaa yhteyttä opettajaan ja pyytää häntä laatimaan toimenpidesuunnitelman toteutuksen/opintojakson kehittämiseksi.” Yliopisto ei kuitenkaan ole määritellyt, missä kohtaa opintojaksopalaute on niin ”huonoa”, että tutkinto-ohjelman vastuuhenkilön tulisi puuttua opettajan toimintaan ja millä keinoin. Yleisesti ottaen yliopiston toiminta- ja johtamiskulttuuri ongelmiin tai heikosti tehtyyn työhön puuttumiseksi on kehittymätön. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen mukaan palautetta ei aina hyödynnetä tarpeeksi opetuksen ja koulutuksen kehittämässä. Muutaman korkeakoulun mukaan haasteena on, että opinnoista, opiskelusta tai tutkinto-ohjelmista ei kerätä kokonaispalautetta. Korkeakoulut toivat vastauksissaan esille, että erilaisia palautekyselyitä on liian paljon eivätkä opiskelijat saa antamastaan palautteesta riittävästi tai tarpeeksi usein vastapalautetta eli palautteen palautetta. Erityisesti ammattikorkeakoulut vastasivat heikkoutena, että opettajilta ei kerätä palautetta opetuksen kehittämiseksi.

Vastausprosentti opintojaksopalauteesta alhainen. Opettajien palautetta ei tällä hetkellä kerätä systemaattisesti. Kokonaispalautetta koulutuksesta ei kerätä yhtenäisellä tavalla, tätä ollaan edistämässä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulut mainitsivat korkeakoulun palauteprosessin heikkoutena sen, että tiedolla johtaminen ei aina toimi palauteprosessien pohjalta. Osa korkeakouluista koki saavansa liian vähän työelämä- ja alumnipalautetta. Erityisesti yliopistojen vastauksissa kerrottiin, että opetuksen kehittämisen palauteprosessien heikkoutena oli, että palauteprosesseista viestittiin yliopistossa liian vähän.

Palautekulttuuri on kehittymässä ja osin siihen ei ole vielä toimivaa yhteistä prosessia. Opiskelijat eivät ole aina aktiivisia palautteen antajia. Raportointikokonaisuus ei ole vielä riittävän kehittynyt tiedolla johtamisen tarpeeseen. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Työpajoihin osallistuneissa korkeakouluissa kerättiin palautteita opetuksesta ja ohjauksesta monin eri tavoin. Osassa työpajoihin osallistuneista ammattikorkeakouluista oli kehitelty toimivia palauteprosesseja. Osassa ammattikorkeakouluja annettiin vastapalautetta saadusta palautteesta. Osassa työpajoihin osallistuneista ammattikorkeakouluista palauteprosesseja toteutettiin opettajien aktiivisuuden mukaan eikä saatuja palautteita aina hyödynnetty systemaattisesti opetuksen kehittämässä. Tieto palautejärjestelmästä ei aina tavoittanut systemaattisesti kaikkia opiskelijoita.

Työpajoihin osallistuneissa yliopistoissa oli samanlaista vaihtelua palautteiden keräämisessä kuin työpajoihin osallistuneissa ammattikorkeakouluissa. Usein palautteen merkitystä vähensi sen keräämisen ajankohta ja kielteinen asenne palautteita kohtaan. Opintojakson jälkeen kerättävän palautteen ei koettu hyödyntävän jo päättynyttä opintojaksoa tai kesken opintojaksoa kerättyä palautetta ei hyödynnetty enää opintojakson aikana.

Työpajakeskusteluiden mukaan pedagogiset johtajat kävivät säännöllisesti opiskelijoiden kanssa keskusteluja, joiden pohjalta kehitettiin eri prosesseja. Työpajakeskusteluiden mukaan opiskelijoiden kanssa käytävät henkilökohtaiset HOPS-keskustelut olivat tärkeitä. Opettajat saivat yksilöllisistä keskusteluista henkilökohtaista palautetta opetuksesta ja ideoita sen kehittämiseen. Osassa ammattikorkeakouluja oli rakennettu yhteisiä palautteiden keräämis- ja hyödyntämistapoja. Tällöin pedagogiseen kehittämiseen osallistui koko korkeakoulu yhteisö.

### 5.4.2 Korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen

Korkeakoulukyselyn, pedagogisille johtajille suunnattujen kysymysten sekä työpaja-aineistojen perusteella pedagoginen kehittäminen on osa korkeakoulun jatkuvaa toimintaa. Tässä luvussa tarkastellaan korkeakoulujen sisäistä opetuksen ja koulutuksen kehittämistä, sen organisoitumista, alakohtaista tukea ja vaikuttavuuden arviointia.

#### Opetuksen kehittämisen tuki on organisoitu tukipalveluina, tiimeinä tai yksikköinä

Korkeakouluilta kysyttiin, miten opetuksen kehittämisen tuki on korkeakoulussa organisoitu (ks. taulukko 53).

**TAULUKKO 53. Opetuksen kehittämisen tuen organisoituminen eri korkeakouluissa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen kehittämisen tuen organisoituminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Koulutuksen tuen palvelut	11	10	21
Palvelutiimien avulla	8	3	11
Digimentorit ja vastaavat	7	2	9
Opetuksen kehittämissyksikkö tai vastaava	4	3	7
Erilaiset kehittämissryhmät	4	2	6

Korkeakoulupedagogisen toiminnan tukeminen ja tuen organisointi vaihteli korkeakouluittain. Korkeakoulukyselyn vastauksissa tuotiin runsaasti esille erilaisia tukipalveluita, vastuutoimijoita, nimikkeitä ja tiimejä. Korkeakouluopetuksen kehittämistä saattoi koordinoida tai järjestää tehtävään erikoistunut tukipalveluiden edustaja. Korkeakoulukyselyssä yli puolet korkeakouluista toi esille tämän mallin.

Opetuksen kehittämistä johtaa koulutuksen vararehtori. Opetuksen kehittämisen palveluita tuottavat kasvatustieteiden tiedekunta, koulutuspalvelut, ICT-palveluissa toimiva digipedagogiikka- ja videoopalvelut sekä tiedekunnat. Yliopistotasolla opetuksen kehittämisen tuki tapahtuu yliopiston strategiahankkeilla ja -rahoituksella. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Tukipalvelut sijaitsivat tyypillisimmin korkeakoulun keskitetyissä palveluissa tai tiedekuntien yhteydessä. Tukipalvelun osana, lisäksi tai yksinomaisena tukimuotona toimi tehtävään nimetty keskus, tiimi, kehittämisryhmä tai sisäinen verkosto. Kehittämisryhminä mainittiin esimerkiksi opetuksen kehittämisryhmä, opetussuunnitelman kehittämisryhmä, koulutustoiminnan ohjausryhmä, yliopistopedagoginen toimintaryhmä, monimuotopedagogiikan asiantuntijaryhmä sekä verkkomentoreiden ryhmä.

Jokaisessa koulussa työskentelee pedagoginen asiantuntija ja digipedagoginen asiantuntija. Heidän työtehtäviinsä kuuluu koulun opetuksen johdon (varadekaani, laitosjohtajat, ohjelmajohtajat, pääainevastaavat) ja opetushenkilöstön pedagoginen ja digipedagoginen sparraus, tuki, koulutus ja valmennus. Jokaiselle koululle nimetyt asiantuntijat kuuluvat Opettajapalvelut -tiimiin, jossa työskentelee lisäksi 15 asiantuntijaa, joiden tehtäviin myös kuuluu opetuksen ja opetuksen kehittämisen tuki. Kussakin koulussa opetuksen kehittämistä johtaa opetuksen varadekaani ja laitosjohtajat sekä koulutusohjelmassa koulutusohjelmajohtaja ja pääainevastaavat. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Pedagogisen tuen palveluiden, tiimien ja kehittämisryhmien asema oli erilainen eri korkeakouluissa vaihdellen hallinnollisista yksiköistä asiantuntijayksiköihin. Opiskelijajäsen mainittiin vain muutaman korkeakoulun työryhmän yhteydessä. Yhdessä korkeakoulussa käytettiin opiskelija-assistentteja auttamassa opettajaa opetuksen valmisteluun liittyvissä tehtävissä.

Suunnitelmissa on nostettu esiin myös palautejärjestelmän (OJP, AVOP, uraseuranta) kautta esiin tulleet kehittämistoimenpiteet ja suunnitelma siitä, miten osallistetaan henkilöstö ja opiskelijat mukaan kehittämistyöhön. Vuonna 2022 erityisenä kehittämiskohteena on palautekulttuurin kehittäminen. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Muutaman korkeakoulukyselyn vastauksen mukaan pedagoginen kehittäminen oli organisoitu henkilövastuina. Korkeakoulussa oli esimerkiksi valittu kehittämisopettajia pedagogisen tuen tehtävään tai mentoreita vertaistueksi. Henkilövastuina toteutetun pedagogisen tuen haasteena oli sen henkilöriippuvuus ja jatkuvuuden turvaaminen. Korkeakoulukyselyssä yksi korkeakoulu ilmoitti, että sillä ei tällä hetkellä ole mitään järjestelmällistä opetuksen kehittämisen tuen toimintamallia.

[Korkeakoulussa] toimii kaksi henkilöä (1,5 htv), joiden vastuulla on pedagogiikan kehittämisen tuki (erityisesti digipedagogiikka). Tämän lisäksi [korkeakoulun] kampuksilla toimii kolme digimentoria, jotka toimivat digiopetuksen tukena. Opetuksen kehittämisen tukena toimii myös opintokuraattori/ erityisopettaja. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Niissä ammattikorkeakouluissa, joissa järjestettiin ammatillista opettajankoulutusta, ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti ainakin osan korkeakoulupedagogisen kehittämisen tukitoimista. Yliopistojen vastauksissa mainittiin kasvatustieteellisen tiedekunnan osuus tukitoimijana ja pedagogisen koulutuksen järjestäjänä. Muutamissa korkeakouluissa mainittiin koulutuksen johtoryhmä, opetuksen johto- ja kehittämisryhmä tai jokin muu hallinnollinen asiantuntijatyöryhmä, jolla oli selkeä kehittämisen vastuu.

Yliopistopedagoginen toimintaryhmä Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa koostuu professorista (...) ja neljästä yliopistonlehtorista sekä tutkimushankkeissa työskentelevistä tutkijoista ja tutkimusapulaisista. Toimintaryhmän tehtäviin kuuluvat yliopistopedagogisen muodolliseen koulutuksen järjestäminen ja opetustehtävät, jatko- ja perustutkintoon sisältyvien opinnäytteiden ohjaus, tutkimustoiminta ja tutkimuksen johtaminen sekä yliopisto- ja tiedekuntatasoisten kehittämishankkeiden johto ja konsultaatiotehtävät. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen ylimmän johdon rooli mainittiin erilaisten johtamisen tukirakenteiden ja koulutuksesta vastaavien vararehtoreiden vastuuna. Vastauksissa jäi epäselväksi, miten opetuksen kehittämisen kysymyksiä tarkastellaan esimerkiksi johtoryhmä- tai hallitustasolla. Muutamassa vastauksissa viitattiin johtoryhmätyöskentelyyn osana opetuksen kehittämisen tuen organisoitumista. Yhdessä tapauksessa mainittiin korkeakoulun rehtorin säännöllisesti toteuttamat opiskelijoiden kuulemiset osana pedagogisen kehittämisen ja palautejärjestelmän kokonaisuutta.

### Alakohtaista opetuksen kehittämistä tuetaan hankkeilla, verkostoilla ja koulutuksilla

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten alakohtaista opetuksen kehittämistä tuetaan (ks. taulukko 54).

**TAULUKKO 54. Opetuksen kehittämisen alakohtainen tuki korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksen kehittämisen alakohtainen tuki	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Erlaiset alakohtaiset kehittämis- tai TKI-hankkeet	10	3	13
Alakohtainen kehittäminen	6	7	13
Alakohtaiset verkostot	5	6	11
Alakohtaiset koulutukset ja kehittämispäivät ja -tapahtumat	3	6	9
Alakohtaiset kehittäjäopettajat tai pedagogiset kehittäjät	1	3	4
Yhteistyö tiedekuntien kanssa	-	3	3
Työelämä- ja yritys yhteistyö	1	2	3

Monet korkeakoulut viittasivat vastauksissaan edelliseen opetuksen kehittämisen tukea koskevan kysymyksen vastauksiin. Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan alakohtaista opetuksen kehittämistä tuettiin eniten alakohtaisilla kehittämis- tai TKI-hankkeilla sekä muulla kehittämisellä.

Tutkinto-ohjelmien ja alojen koulutuksessa TKI-hanketoiminnalla on suuri merkitys opetuksen kehittämisessä niin sisällöllisesti kuin pedagogisestikin. Tutkinto-ohjelmatimien sisällä opettajia kannustetaan yhteistyöhön ja tiimiopeuttamiseen, jolloin parhaat käytänteet leviävät opettajien keskuudessa. Parhaiden käytänteiden jakamista harjoitetaan myös tutkinto-ohjelmatimien palaverissa ja yhteisissä kehityspäivissä. Tutkinto-ohjelmat järjestävät myös alakohtaisesti niin sanottuja pyöreän pöydän neuvotteluja alan teollisuuden ja muiden työnantajatahojen kanssa varmistakseen opetuksen relevanssin ja toimivuuden työnantajien silmissä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulut pitivät keskeisenä alakohtaisessa kehittämisessä alakohtaisiin verkostoihin osallistumista sekä alakohtaisia koulutuksia, koulutus- ja kehittämisspäiviä sekä muita tapahtumia. Joissain korkeakouluissa toimi alakohtaisia kehittäjäopettajia ja pedagogisia kehittäjiä. Alakohtaista kehittämistä tehtiin yliopistoissa yhteistyössä tiedekuntien kanssa tai työelämä- ja yritys-yhteistyön avulla.

Yliopistopedagogiikan opinnot ovat valtaosin yleisiä, mutta osaan opintojaksoista sisältyy alakohtaisia sisältöjä. Lisäksi kaikilla opintojaksoilla tehtävät pyritään suunnittelemaan siten, että ne linkittyvät osallistujien ajankohtaisiin ja itselle tärkeisiin alakohtaisiin kysymyksiin. (...)keskus toimii yhteistyössä tiedekuntien kanssa, joka edistää pedagogisten kysymysten käsittelyä tiedekunnissa. Henkilöstökoulutuksessa opetuksen kehittämistä tuetaan myös yleisenä, kaikille tiedekunnille tarjottavana. Mikäli joku yksikkö haluaa erityisesti kehittää jotakin tiettyä asiaa, he voivat kutsua pedagogisen kehittäjän luokseen. Silloin tuetaan tieteenalakohtaista kehittämistä. Vuosittain 2-3 yksikköä käyttää tällaista mahdollisuutta. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

## Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta seurataan erilaisilla palautteilla

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta arvioidaan korkeakoulussa (ks. taulukko 55).

**TAULUKKO 55. Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden arviointi korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden arviointi	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opiskelijapalaute	12	10	22
AVOP-palaute	9	-	9
Auditoinnit	6	-	6
Keskeiset tunnusluvut	5	1	6
Laatutyö	3	2	5
Teema-arvioinnit	3	2	5
Itsearviointit	2	2	4
Keskeiset tulosindikaattorit	1	3	4
Uraseurantakysely	3	1	4
Hankearviointit	3	-	3
Henkilöstöpalaute	3	-	3
Tavoitteiden valitseminen	3	-	3
Opetuksen kehittämispäivät	3	-	3
Oppimistuloksia seuraaminen	-	3	3
Pedagogiseen koulutukseen osallistuminen ja palautteiden seuraaminen	-	3	3

Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta arvioitiin opiskelijapalautteiden avulla, keskeisiä tunnuslukuja ja tulosindikaattoreita seuraamalla, laatutyöllä, erilaisilla teema-arvioinneilla, itsearviointeilla ja uraseurantakyselyillä.

Koulutukselle on määritelty vaikuttavuuden seurantamittarit, joita arvioidaan vuosittain osana yliopiston toiminnanohjauksen ja laadunhallinnan prosesseja. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Ammattikorkeakoulut korostivat korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden arvioinnissa AVOP-kyselyä, Karvin auditointeja, hankearviointeja, henkilöstökyselyitä ja -palautteita, tavoitteiden asettamista sekä toimintaa opetuksen kehittämispäivissä ja vastaavissa.

Opiskelijapalautteet, henkilöstöpalauteet, osaamis- ja tavoitekeskustelut, ulkoiset palautteet, auditoinnit, AVOP, hankearviointit. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Yliopistot toivat esiin korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden arvioinnin keinoina oppimistulosten seuraamisen sekä yliopistopedagogisten koulutusten osallistujamäärien seuraminen ja koulutuksista saadut palautteet.

[Korkeakoulussa] on jo vuodesta 2013 lähtien seurattu opintojaksojen laatua ja sen kehittymistä systemaattisesti yhden indikaattorin avulla: miten opintojakso on edistänyt oppimista opiskelijan oman arvioin mukaan. Lisäksi seurataan sekä kandi- että DI/KTM-kyselyiden vastauksia kysymyksiin opetuksen laadusta ja opetusmenetelmistä. Myös yliopistopedagogisen koulutukseen osallistuneiden määrää ja palautetta seurataan. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin myös, miten korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta voisi korkeakouluissa lisätä (ks. taulukko 56).

**TAULUKKO 56. Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden lisääminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden lisääminen	Ammattikorkeakoulu (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Osaamisen kehittämisen paremmalla suunnittelulla	3	3	6
Palautteiden keräämisen ja hyödyntämisen systematisoinnilla	4	2	6
Ulkoisia sidosryhmiä osallistamalla nykyistä enemmän	3	2	5
Pedagogista johtamista kehittämällä	2	2	4
Pitkäjänteisellä kehittämisellä	4	-	4
Vaikuttavuuden mittareiden kehittämisellä	3	1	4
Hyviä käytänteitä jakamalla	3	-	3
Kulttuuria kehittämällä	2	1	3
Resursoimalla pedagogiseen tukeen	-	3	3
Tiedolla toimimisen käytänteiden kehittämisellä	2	1	3

Korkeakoulujen vastaukset olivat moninaisia korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden lisäämisestä. Kuudesosa korkeakouluista mainitsi korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuuden lisäämisen keinoksi osaamisen kehittämisen paremman suunnittelun. Lisäksi korkeakoulut mainitsivat palautteiden keräämisen ja hyödyntämisen systematisoinnin.

Systemaattinen osaamisen kehittämisen suunnitelma ja osaamisen kehittymisen seuranta. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)



Genom ett ökat intresse för pedagogiskt ledarskap på alla ledningsnivåer. Ett första steg är att det i den uppdaterade versionen av vår instruktion tydligt skrivs ut olika ledarskapsnivåers ansvar för pedagogiskt ledarskap. Vid [högskolan] efterfrågas ett nationellt system för meritering av lärare vid högskolor, i likhet med det system som införts vid många högskolor i Sverige, där lärare kan anhölla om att bli meriterad eller excellent lärare. I Nederländerna har man gått ännu längre och erbjuder möjlighet för lärare att meritera sig för att uppnå professorsgrad. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastauksissa tuotiin esille, että korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuus lisääntyisi, jos työelämäneustajia ja muita ulkoisia sidosryhmiä osallistuisi kehittämiseen nykyistä enemmän. Lisäksi korkeakoulut vastasivat, että vaikuttavuus lisääntyisi sekä tiedolla että pedagogista johtamista kehittämällä. Kehittämisen pitkäjänteisyys lisäisi myös sen vaikuttavuutta. Osa korkeakouluista pohti myös mittareita vaikuttavuuden arviointiin. Yliopistoissa kaivattiin nykyistä enemmän resursseja pedagogiseen tukeen ja kehittämiseen. Korkeakouluissa kaivattiin myös nykyistä enemmän hyvien käytänteiden jakamista sekä kehittämistä tukevaa avointa kulttuuria.

Avoimempaa kehittämiskulttuuria, osaamisen jakamista. OPSien pedagogisempaa kehittämistä, osaamisperustaisuuden tarkastelua, viestintää, osallistumista enemmän ja aktiivisemmin kansallisiin ryhmiin ja verkostoihin ja hankkeisiin, jota kautta pienikokoisempi amk voi myös saada osaamista nopeammin. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakoulujen palautteiden hyödyntämistä tulee kehittää kokonaisvaltaisesti. Palautteiden hyödyntämistä tulee johtaa systemaattisesti ja eri tasojen toimijoiden tulee olla mahdollista osallistua hyödyntämiseen. Opettajia ja opiskelijoita tulee rohkaista myös epämuodollisiin palauteprosesseihin.
- Korkeakoulujen tulee selkiyttää opetuksen kehittämiseen liittyvät palautesykli: monipuolisen palautetiedon kerääminen, analysoiminen, kehittämiskohteiden tunnistaminen, kehittämistoimenpiteistä päättäminen ja toteuttaminen, kehittämistoimenpiteiden seuranta ja raportointi sekä muutoksista kertominen eri korkeakoulu-yhteisön tasoilla.
- Korkeakoulujen pedagogisen kehittämisen vastuun tulee jakautua korkeakoulun eri tasoille ja kehittämisen tulee olla pitkäjänteistä.
- Opiskelijoita tulee ottaa aktiivisina toimijoina nykyistä enemmän mukaan opetuksen yhteisölliseen kehittämiseen.
- Opiskelijoille tulee antaa antamastaan palautteesta vastapalautetta, jotta he kokevat palautteen vaikuttavan opetukseen ja sen kehittämiseen.
- Korkeakoulupedagogisen toiminnan vaikuttavuutta tulee jatkossa seurata entistä monipuolisemmin määrällisin ja laadullisin vaikuttavuusmittarein ja tehdä siitä osa toimintaa ja sen kehittämistä. Korkeakoulupedagogisen vaikuttavuuden seuraamiseksi tulee laatia kokonaisvaltaiset ja systemaattiset vaikuttavuuskriteerit.

## 5.5 Korkeakoulujen yhteistyö pedagogiikan kehittämiseksi

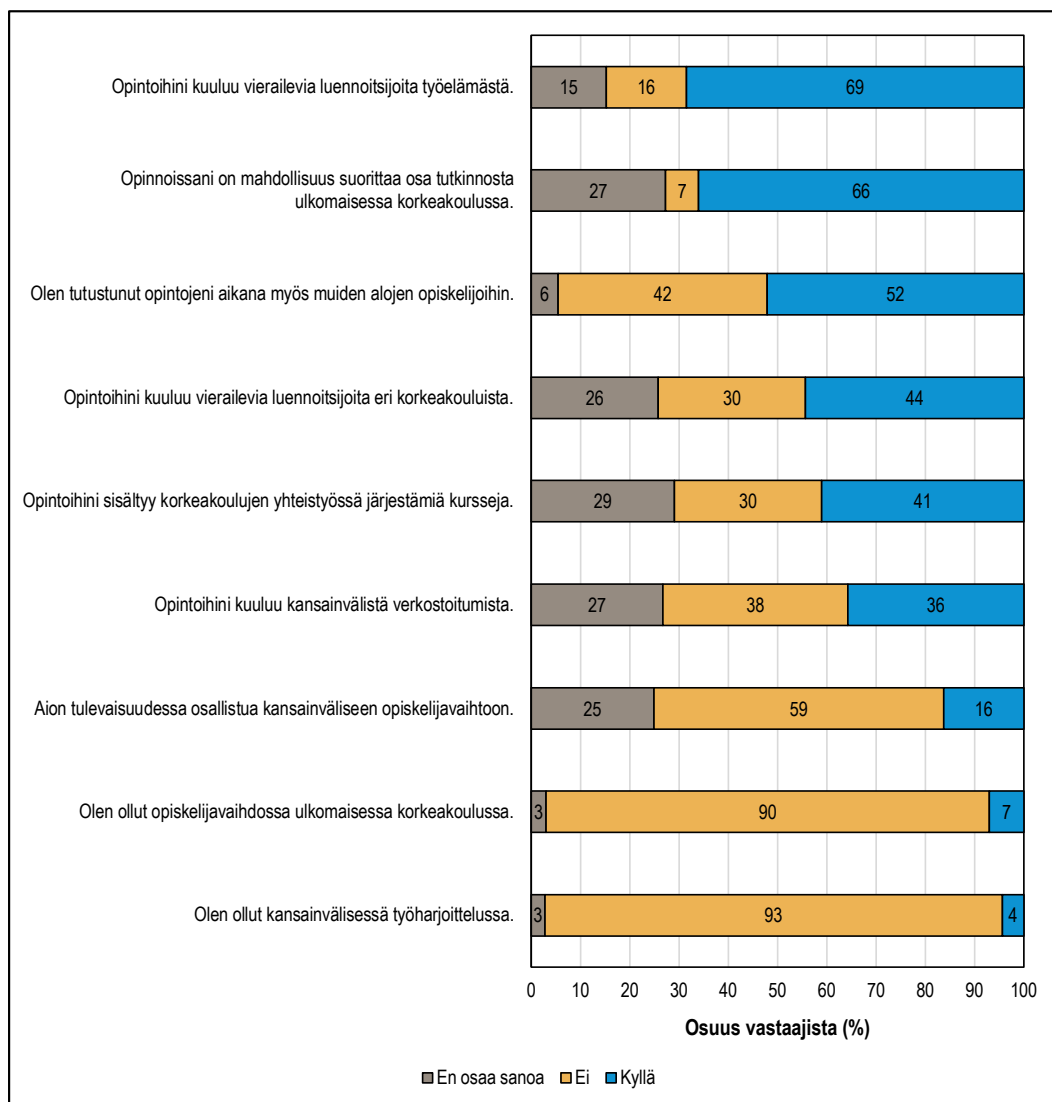
### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Korkeakoulut tekevät kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä erilaisissa verkostoissa ja hankkeissa.
- Opettajat verkostoituvat ja tekevät opetukseen liittyvää yhteistyötä pääasiassa oman yksikkönsä sisällä.
- Korkeakoulun henkilöstöllä on opetukseen liittyvää yhteistyötä suhteellisen vähän muiden alojen, julkisella sektorilla ja yrityksissä työskentelevien sekä kolmannella sektorilla, ulkomaisissa korkeakouluissa, toisella korkeasektorilla ja muissa kotimaisissa korkeakouluissa työskentelevien kanssa.
- Korkeakouluopetuksessa on mukana vierailevia luennoitsijoita työelämästä.
- Korkeakouluopetuksessa ei ole usein vierailevia luennoitsijoita muista korkeakouluista. Yliopistoissa vierailevia luennoitsijoita muista korkeakouluista on enemmän kuin ammattikorkeakouluissa.
- Kansainvälisyyden rooli opinnoissa on vähäinen: vain harva opiskelija on osallistunut tai aikoo osallistua kansainväliseen työharjoitteluun tai -vaihtoon. Yliopisto-opiskelijat osallistuivat hiukan useammin kansainvälisiin liikkuvuusjaksoihin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat.

Yksi tämän arvioinnin keskeisistä teemoista on korkeakoulujen välinen yhteistyö korkeakoulupedagogisessa kehittämisessä. Yhteistyöstä kysyttiin opiskelijoilta, opettajilta ja korkeakouluilta ja se oli keskusteluteemana niin työpajoissa kuin haastatteluissakin. Luku alkaa korkeakouluopintojen aikaisesta verkostoitumisesta ja yhteistyöstä.

### Vain harva opiskelija on ollut kansainvälisessä opiskelijavaihdossa tai työharjoittelussa

Opiskelijakyselyssä opiskelijoilta kysyttiin opintojen aikaisesta verkostoitumisesta ja yhteistyöstä (ks. kuvio 29). Lähes 70 prosenttia (69 %) opiskelijoista arvioi, että opintoihin kuuluu vierailevia luennoitsijoita työelämästä. 66 prosenttia opiskelijoista vastasi, että osa opinnoista on mahdollista suorittaa ulkomaisessa yliopistossa. 44 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opintoihin kuuluu vierailevia luennoitsijoita muista korkeakouluista. Reilu puolet (52 %) opiskelijoista oli tutustunut opintojensa aikana myös muiden alojen opiskelijoihin. 41 prosentilla opiskelijoista opintoihin oli sisällynyt korkeakoulujen yhteistyössä järjestämiä kursseja. Vain harva opiskelija oli ollut opiskelijavaihdossa ulkomaisessa korkeakoulussa (7 %) tai kansainvälisessä työharjoittelussa (4 %). Lisäksi 59 prosenttia opiskelijoista ei aikonut myöskään tulevaisuudessa osallistua kansainväliseen opiskelijavaihtoon. 36 prosentilla opiskelijoista opintoihin kuului kuitenkin kansainvälistä verkostoitumista.



**KUVIO 29. Opintojen aikainen verkostoituminen ja yhteistyö opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 425–7 443)**

Kansainvälisessä opiskelijavaihdossa oleminen vaihteli suuresti korkeakouluittain (vaihteluväli 0–23 %), samoin kansainvälisessä työharjoittelussa oleminen (vaihteluväli 0–11 % korkeakouluittain). Myös aikomus osallistua kansainväliseen opiskelijavaihtoon vaihteli paljon korkeakouluittain (vaihteluväli 4–30 %).

Yliopisto-opiskelijat vastasivat useammin kyllä kuin ammattikorkeakouluopiskelijat yhteistyötä koskeviin väittämiin (ks. taulukko 57). Ammattikorkeakouluopiskelijat arvioivat väittämien ”opintoihini kuuluu vierailevia luennoitsijoita työelämästä” ja ”opintoihini sisältyy korkeakoulujen yhteistyössä järjestämiä kursseja” toteutuvan useammin kuin yliopisto-opiskelijat (molemmissa ero 4,8 prosenttiyksikköä). Suurimmat erot yliopisto-opiskelijoiden ja ammattikorkeakouluopiskelijoiden kyllä-vastausten välillä oli siinä, ovatko he tutustuneet opintojen aikana myös muiden alojen opiskelijoihin. Yliopisto-opiskelijat olivat tutustuneet enemmän muiden alojen opiskelijoihin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat (ero 25 prosenttiyksikköä kyllä-väittämissä). Huomattava ero korkeakoulusektoreiden välillä oli myös siinä, kuuluuko opintoihin vierailevia luennoitsijoita eri korkeakouluista (ero 21 prosenttiyksikköä kyllä-väittämissä). Yliopisto-opintoihin kuului enemmän vierailevia luennoitsijoita eri korkeakouluista kuin ammattikorkeakouluopintoihin. Kummaltakin korkeakoulusektorilta oli yhtä harva osallistunut kansainväliseen työharjoitteluun.

Opiskelijat kirjoittivat opiskelijakyselyn avoimissa vastauksissa myös kansainvälisyydestä.

Kansainvälistyminen ja sen painottaminen opetuksessa vaatii myös kotimaisilta opiskelijoilta työtä eikä vain kansainvälisten opiskelijoiden lisäämistä. Myös opettajat tulisi ottaa tässä huomioon, sillä kaikilla ei ole samoja valmiuksia toteuttaa valtakunnallisia linjauksia ja ”haluja”. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat toivoivat myös lisää verkostoitumiselle kohdennettuja tapahtumia.

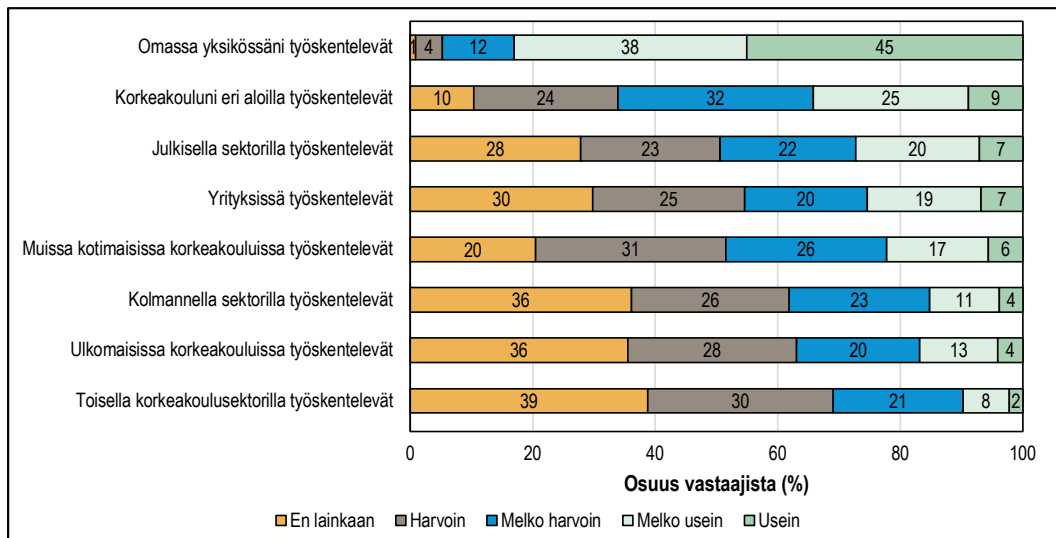
Tohtorinkoulutus on tuntunut todella yksinäiseltä. Pitää nähdä paljon vaivaa, jotta tapaisi vertaisiaan. Kaipaen lisää verkostoitumistapahtumia. (Opiskelijakysely, yliopisto)

**TAULUKKO 57. Opintojen aikainen verkostoituminen ja yhteistyö korkeakoulusektoreittain tarkasteltuna sekä kyllä-vastausten ero opiskelijakyselyn vastausten mukaan. Taulukossa ei ole mukana En osaa sanoa -vastauksia (N = 7 425–7 443)**

Väittäjä	Ammattikorkeakoulujen vastaajat (kyllä/ei)				Yliopistojen vastaajat (kyllä/ei)				Kyllä-vastausten ero prosenttiyksikköinä
	Kyllä		Ei		Kyllä		Ei		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Opintoihini kuuluu vierailevia luennoitsijoita työelämästä.	2 388	71	454	14	2 702	66	754	19	5
Opinnoissani on mahdollisuus suorittaa osa tutkinnosta ulkomaisessa korkeakoulussa.	2 132	64	225	7	2 759	68	271	7	4
Olen tutustunut opintojeni aikana myös muiden alojen opiskelijoihin.	1 296	39	1 852	55	2 569	63	1 932	32	25
Opintoihini kuuluu vierailevia luennoitsijoita eri korkeakouluista.	992	26	1 318	39	2 298	57	902	22	21
Opintoihini sisältyy korkeakoulujen yhteistyössä järjestämiä kursseja.	1 457	43	858	26	1 584	37	1 369	34	5
Opintoihini kuuluu kansainvälistä verkostoitumista.	1 151	34	1 238	37	1 493	37	1 555	38	2
Aion tulevaisuudessa osallistua kansainväliseen opiskelijavaihtoon.	382	11	2 195	66	825	20	2 170	53	9
Olen ollut opiskelijavaihdossa ulkomaisessa korkeakoulussa.	139	4	3 112	93	377	9	3 571	28	5
Olen ollut kansainvälisessä työharjoittelussa.	129	4	3 137	93	197	5	3 758	92	1

## Opetukseen liittyvää yhteistyötä tehdään pääasiassa oman yksikön sisällä

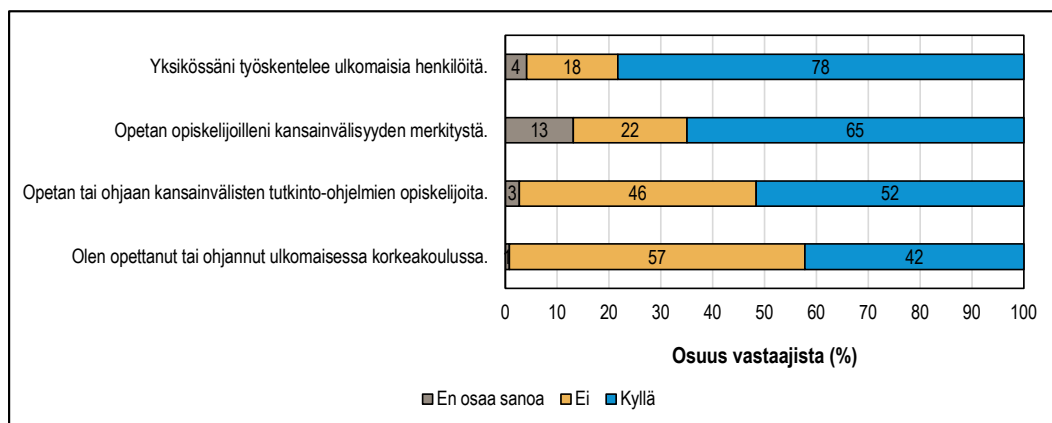
Opettajilta kysyttiin, kenen eri toimijoiden kanssa he ovat tehneet opetukseen liittyvää yhteistyötä (ks. kuvio 30). Jopa 83 prosenttia opettajakyselyn vastaajista verkostoitui ja teki opetukseen liittyvää yhteistyötä oman yksikkönsä sisällä. Sen sijaan opetukseen liittyvää verkostoitumista ja yhteistyötä oli vähemmän oman korkeakoulun eri aloilla työskentelevien (34 % usein ja melko usein vastanneet), julkisella sektorilla työskentelevien (27 %) sekä yrityksissä työskentelevien (26 %) kanssa. Muissa kotimaisissa korkeakouluissa, kolmannella sektorilla, ulkomaisissa korkeakouluissa ja toisella korkeakoulusektorilla työskentelevien kanssa opetukseen liittyvä verkostoituminen ja yhteistyö näytti olevan vielä vähäisempää.



**KUVIO 30. Opetukseen liittyvää yhteistyötä eri toimijoiden kanssa opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 935–2 947)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”muissa kotimaisissa korkeakouluissa työskentelevät” ja ”ulkomaisissa korkeakouluissa työskentelevät”. Ammattikorkeakoulujen opettajat olivat tehneet opetukseen liittyvää yhteistyötä eri toimijoiden kanssa enemmän kuin yliopistoissa työskentelevät opettajat.

Opettajakyselyn vastausten mukaan kansainvälisyys oli varsin vahvasti mukana korkeakoulujen opetuksessa (ks. kuvio 31). Jopa 78 prosenttia opettajista vastasi, että hänen yksikössään työskenteli ulkomaalaisia henkilöitä. 65 prosenttia opettajista arvioi opettavansa opiskelijoilleen kansainvälisyyden merkitystä. 42 prosenttia opettajista oli opettanut tai ohjannut ulkomaisessa korkeakoulussa. 52 prosenttia opettajista opetti tai ohjasi kansainvälisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoita.



**KUVIO 31. Kansainvälisyys opetuksessa opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 954–2 958)**

Yliopistojen opettajat vastasivat useammin kyllä eri väittämiin kuin ammattikorkeakoulujen opettajat (ks. taulukko 58). Ammattikorkeakoulujen opettajat opettivat useammin opiskelijoille kansainvälisyyden merkitystä kuin yliopistojen opettajat (ero 8 prosenttiyksikköä kyllä-vastauksissa). Eniten eroa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen vastaajien välillä oli siinä, työskentelikö vastaajan yksikössä ulkomaisia henkilöitä (ero 28 prosenttiyksikköä kyllä-vastauksissa). Vastausten mukaan yliopistoissa työskenteli enemmän ulkomaalaisia kuin ammattikorkeakouluissa. Pienin ero korkeakoulusektoreiden välillä oli siinä, olivatko opettajat ohjanneet tai opettaneet ulkomaisessa korkeakoulussa (ero 3 prosenttiyksikköä kyllä-vastauksissa).

**TAULUKKO 58. Kansainvälisyys opetuksessa ja erot kyllä-vastauksissa korkeakoulusektoreittain opettajakyselyn vastausten mukaan. Taulukossa ei ole mukana En osaa sanoa -vastauksia (N = 2 954–2 958)**

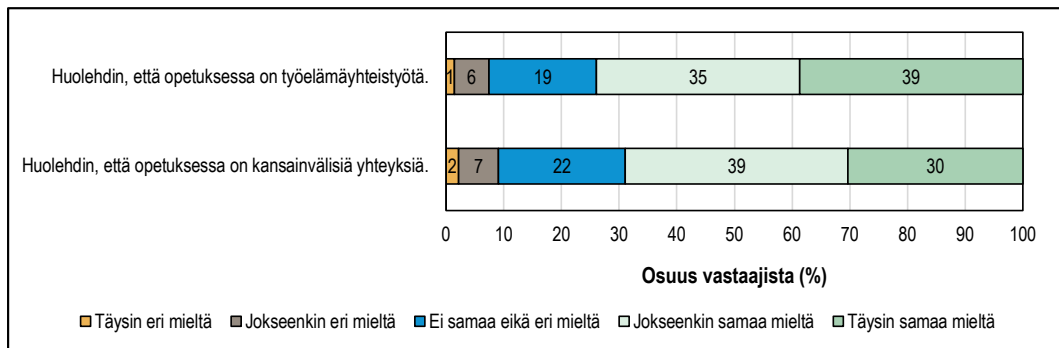
Väittämä	Ammattikorkeakoulujen vastaajat (kyllä/ei)				Yliopistojen vastaajat (kyllä/ei)				Kyllä-vastausten ero prosenttiyksikköinä
	Kyllä		Ei		Kyllä		Ei		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Yksikössäni työskentelee ulkomaisia henkilöitä.	779	62	377	30	1 532	90	144	9	28
Opetan opiskelijoilleni kansainvälisyyden merkitystä.	867	69	261	21	1 049	62	387	23	8
Opetan tai ohjaan kansainvälisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoita.	561	45	663	53	962	57	687	40	12
Olen opettanut tai ohjannut ulkomaisessa korkeakoulussa.	511	41	728	59	732	43	956	56	3

Opettajat toivoivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa lisää kansainvälistymistä.

Kansainvälisyyden lisääminen, kieliopintojen mahdollistaminen. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Alueellinen yhteistyö yksityisten ja julkisten työelämäkumppaneiden kanssa. TKIO- teema. Kansainvälisyyden huomioiminen entistä enemmän. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin työelämäyhteistyöstä ja kansainvälisistä yhteyksistä huolehtimisesta (ks. kuvio 32). Jopa 75 prosenttia pedagogista johtajista arvioi, että he huolehtivat siitä, että opetuksessa on työelämäyhteistyötä (ka. 4,0). Lisäksi 69 prosenttia pedagogisista johtajista koki huolehtivansa, että opetuksessa on kansainvälisiä yhteyksiä (ka. 3,9).



**KUVIO 32. Korkeakoulutuksen yhteistyön muodot pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 363–366)**

Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat kummankin väittämän myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat (erot 0,23–0,52). Vain työelämäyhteistyötä koskevassa väittämässä oli tilastollisesti merkitsevä ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ( $p < 0,05$ ).

### Korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää kansallista ja kansainvälistä yhteistyötä tehdään verkostoissa ja hankkeissa

Korkeakouluilta kysyttiin korkeakoulukyselyssä, millaista korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää yhteistyötä korkeakoulu tekee kansallisesti (ks. taulukko 59).



**TAULUKKO 59. Korkeakoulujen korkeakoulupedagogiikkaan liittyvä kansallinen yhteistyö korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogiikkaan liittyvä yhteistyö kansallisesti	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Yhteiset verkostot	19	12	31
Yhteiset hankkeet	16	9	25
Digivisio 2030 -hanke	13	9	22
Konsortiot	4	4	8
Opettajakorkeakoulujen yhteistyö	6	1	7
Yhteiset koulutukset, tapahtumat ja webinaarit	2	5	7
Yhteiskehittäminen	3	4	7
Yhteistyösopimukset	3	4	7
Korkeakoulujen liittouma	3	1	4
Erilaiset yhteiset asiantuntijaryhmät	3	-	3

Korkeakoulut vastasivat korkeakoulupedagogiikan kansallisen yhteistyön olevan monipuolista. Lähes kaikissa korkeakoulujen vastauksissa mainittiin erilaiset verkostot ja verkostoyhteistyö. Yleisimmin mainitut verkostot olivat Korkeakoulupedagogiikan kouluttajat ja kehittäjät (Kouke) -verkosto, Pedaforum-verkosto ja Didipedagogiikka-verkosto. Monet mainitsivat myös yhteiset hankkeet, joista keskeisimpänä Digivisio 2030 -hanke.

3AMK, Kouke-verkosto (+ Pedaforum), jatkuvan oppimisen verkosto, digivisioon liittyvä digipedagoginen kehittäminen, epävirallinen osaamisen tunnustajien ja tunnustajien verkosto, YAMK-verkosto. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Myös korkeakoulujen väliset konsortiot mainittiin, joista useimmiten mainittu oli tenttijärjestelmän ylläpidosta ja jatkokehittämisestä vastaava EXAM-konsortio. Korkeakoulut toivat esille myös opettajakoulutuksen ja opettajankoulutusta tarjoavien korkeakoulujen yhteistyön sekä yhteistyössä järjestetyt korkeakoulupedagogiset koulutukset, tapahtumat ja webinaarit. Lisäksi korkeakoulut tekivät erilaista yhteiskehittämistä muun muassa vertailemalla oman korkeakoulun toimintaa muiden korkeakoulujen toimintamalleihin ja niistä oppimalla sekä erilaisilla yhteistyösopimuksilla. Osa korkeakouluista oli muodostanut pysyviä yhteistyökonsortioita, kuten 3AMK, joilla oli yhteisiä asiantuntijaryhmiä.

Yliopisto on kansallisella tasolla mukana kansallisessa Koulutuksen kehittäjien verkostossa (KouKe-verkosto). Verkostossa on edustettuina Suomen kaikki tiedeyliopistot ja ammattikorkeakoulut. Pedagogisen tiimin edustaja on mukana verkoston kokouksissa ja tapahtumissa. Verkostossa jaetaan tietoa ja tuloksia eri puolilla Suomea tehtävästä pedagogisesta kehittämisestä sekä informoidaan kaikille avoimista tapahtumista. [Korkeakoululla] on jäsen tai useampia jäseniä myös yllä mainitulla tavalla toimivissa Digivision Digipedagogiikkaryhmässä (ja muissa alaryhmissä), valtakunnallisessa Digipeda-verkostossa, Moodle-kehittäjien ryhmässä ja EXAM-konsortion toimielimissä. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin myös, millaista korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää yhteistyötä korkeakoulu tekee kansainvälisesti (ks. taulukko 60).

**TAULUKKO 60. Korkeakoulujen korkeakoulupedagogiikkaan liittyvä kansainvälinen yhteistyö korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogiikkaan liittyvä kansainvälinen yhteistyö	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Verkostot	15	10	25
Hankkeet	13	4	17
Mukana tai hakemassa yliopistoallianssiin	8	9	17
Kumppanuudet kv-korkeakoulujen kanssa	4	3	7
Opetusyhteistyö kv-korkeakoulujen kanssa	5	1	6
Tutkimus- ja TKI-yhteistyö	3	2	5
Kaksois- ja yhteistutkinnot	4	1	5
Opiskelijavaihdot	2	1	3
Yhteiskehittäminen	3	-	3

Korkeakoulujen vastausten mukaan korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää kansainvälistä yhteistyötä tehdään verkostoissa, hankkeissa ja olemalla mukana yliopistoalliansseissa.

[Korkeakoulun] ja [yliopistoallianssi] -verkoston sekä [kansainvälisen] verkoston yhteistyö opetuksen kehittämisessä. Tiedekuntatasoisesti ja yksittäisten opettajien toimesta tehdään runsaasti opetuksen kehittämiseen ja tutkimisen liittyvää yhteistyötä. Käynnissä on useita kansainvälisiä tutkimusyhteistyöhankkeita korkeakoulupedagogiikkaan liittyen. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää kansainvälistä yhteistyötä tehdään kumppanuuskorkeakoulujen kanssa sekä opetus- ja tutkimus- tai TKI-yhteistyössä. Korkeakoulupedagogista yhteistyötä tehdään myös yhteis- ja kaksoistutkintoihin, opiskelijavaihtoihin ja yhteiskehittämiseen liittyen.

Toteutamme kaksoistutkinto- ja Joint Programme -yhteistyötä useamman ulkomaisen kumppanikorkeakoulumme kanssa. Kaksoistutkinto- ja Joint Programme -yhteistyössä vertailemme ja kehittämme opetussuunnitelmia ja opetusmenetelmiä yhdessä ulkomaisten kumppaneidemme kanssa. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## Korkeakouluissa toivotaan lisää korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää verkosto- ja hankeyhteistyötä

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin myös, miten korkeakoulut kehittäisivät korkeakoulupedagogista yhteistyötä muiden korkeakoulujen kanssa (ks. taulukko 61).

**TAULUKKO 61. Korkeakoulujen korkeakoulupedagogisen yhteistyön kehittäminen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogisen yhteistyön kehittäminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Enemmän verkostoyhteistyötä	8	7	15
Yhteistyö Digivisio 2030 -hankkeessa	7	7	14
Enemmän yhteisiä hankkeita	6	1	7
Enemmän osaamisen jakamista	3	2	5
Enemmän kv-yhteistyötä	3	-	3
Enemmän resurssien yhteistä hyödyntämistä	2	1	3
Enemmän temaattista kehittämistä	2	1	3
Enemmän tutkimustiedon jakamista	-	3	3
Yhteisen koulutustarjonnan kehittäminen opettajille	1	2	3
Yhteinen opetussuunnitelmatyö	1	2	3

Korkeakoulut pitivät korkeakoulupedagogiikassa tärkeänä yhteistyötä ja erityisesti verkostoyhteistyötä. Vajaassa puolessa korkeakoulujen vastauksessa mainittiin Digivisio 2030 -hanke yhteistyön edistämisen foorumina. Korkeakoulujen vastauksissa toivottiin nykyistä vahvempaa verkostoyhteistyötä, yhteisiä hankkeita, temaattista ja alakohtaista kehittämistä sekä tutkimusyhteistyötä.

Teemalliset (ja mahdollisesti alakohtaiset) asiantuntijatiimit ja verkostot. Ekosysteemien kehittäminen. Digivisio2030:n kautta yhteistyön vahvistaminen amkien ja yliopistojen välillä. Alueellisten korkeakoulujen välisen yhteistyön tiivistäminen. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulut kaipasivat nykyistä enemmän olemassa olevan osaamisen jakamista, kansainvälistä yhteistyötä sekä resurssien yhteistä hyödyntämistä. Korkeakoulujen vastauksissa tuli ilmi myös yhteisen koulutustarjonnan kehittäminen opettajille ja korkeakoulujen yhteinen opetussuunnitelmatyö.

Korkeakoulut kaipasivat pysyvää, ei hankepohjaista korkeakoulupedagogista verkostoa. Tällaisiksi tunnistettiin jo Korkeakoulupedagogiikan kouluttajat ja kehittäjät (Kouke) sekä Digipeda-verkostot. Näillä ei tosin ei nähty olevan kaivattua virallista asemaa toiminnalleen. Korkeakoulut

peräänkuuluttivat eri kehittäjäfoorumien toiminnan synkronointia. Yhteistyön mahdollistamiseksi ja edistämiseksi korkeakoulut toivoivat kannustimia ja resurssiinasta toimintaa sekä keskitettyä kansallista koordinaointia.

Korkeakoulupedagoginen yhteistyö on välttämätöntä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kansallisella tasolla OKM on osaltaan tukenut korkeakoulupedagogista kehittämistä suoraan kärkihankkeissa. Tällä hetkellä tuki on ohjattu DigiVisio2030-hankkeen muodossa. Iso hanke suorastaan edellyttää yhteistyötoimintaa korkeakoulukentällä. OKM on järjestänyt myös yhteis-keskustelutilaisuuksia korkeakoulupedagogiikan kehittäjille 1–2 vuodessa. Nämä keskustelutilaisuudet, hyvin fasilitoituina, tuovat toimijoita yhteen ja mahdollistaa yhteisen vuorovaikutuksen ja suuntautumisen kohti yhteisiä hankkeita ja yhteistä tekemistä. Ministeriön tai jonkun muun keskeisen toimijan koolle kutsujuutta tarvitaan mahdollistamaan yhteinen tekeminen. Osana Digivisio 2030-hanketta olemme mukana kartoittamassa mahdollisuuksia aiempaa Pedaforum-verkostoa vankemmalle korkeakoulupedagogiselle verkostolle. Tarvittaisiin joko jonkin virallisen tahon (UNIFI?) mandaatti tai korkeakoulujen rahoitusta (esim. tähän allokoidun työajan muodossa), jotta toimintaa saataisiin vakiinnutettua. OKM:n projektirahoitukset turvaavat hyvin kehittämistä. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastauksissa painotettiin tarveperustaista yhteistyötä. Korkeakoulut nostivat esille korkeakoulujen mahdollisuuden profiloitua omilla vahvuusaloillaan, jolloin työnjaon kautta olisi mahdollisuus panostaa vahvemmin myös pedagogiikan kehittämiseen. Korkeakoulut pitivät tärkeänä korkeakoulujen autonomiaa, vaikka samalla ne korostivat tiedon jakamisen tärkeyttä myös korkeakoulusektoreiden välillä.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa tehtävä, aiempaa tiiviimpi yhteistyö korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä olisi mielestämme keskeistä ja tarpeellista. Digivisio 2030 -hanke tuo myös työkaluja yhteiseen kehittämiseen. Kehittämistyössä on tärkeää, että yksittäisen korkeakoulun autonomia pedagogisissa ratkaisuihin säilyy riittävän vahvana (vrt. Digivisio). Olisi tärkeää, että Suomessa korkeakoulut eivät kilpailisi keskenään, vaan jakaisivat korkeakoulupedagogiikan osaamistaan. Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen takia olisi erittäin tärkeää, että korkeakoulutus olisi saavutettava ja mahdollinen yhä useammalle Suomessa. Tiedonvaihto, tiedon jakaminen ja yhdessä tekeminen kansallisesti olisi tärkeää. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakouluopetukseen liittyvää yhteistyötä ja verkostoitumista tulee lisätä työelämän, ulkomaisten ja kotimaisten korkeakoulujen ja toisen korkeakoulusektorin kanssa.
- Korkeakoulujen välistä yhteistyötä tulee lisätä korkeakoulupedagogiikassa pysyvillä verkostoilla, pitkäkestoisilla hankkeilla ja nykyistä systemaattisemmalla osaamisen jakamisella eri korkeakoulujen välillä.
- Opettajia tulee kannustaa tiimiopettajuuteen ja nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön muiden yksiköiden ja korkeakoulujen opettajien kanssa.
- Opiskelijoita tulee kannustaa, rohkaista sekä luoda heille mahdollisuuksia nykyistä enemmän kansainväliseen opiskelijaliikkuvuuteen, jotta opiskelijoiden kansainvälisyysosaaminen kasvaisi. Erityisesti ammattikorkeakoulujen opiskelijoita on tärkeä kannustaa kansainväliseen liikkuvuuteen.

## 5.6 Pedagogisen osaamisen tukeminen sekä korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta

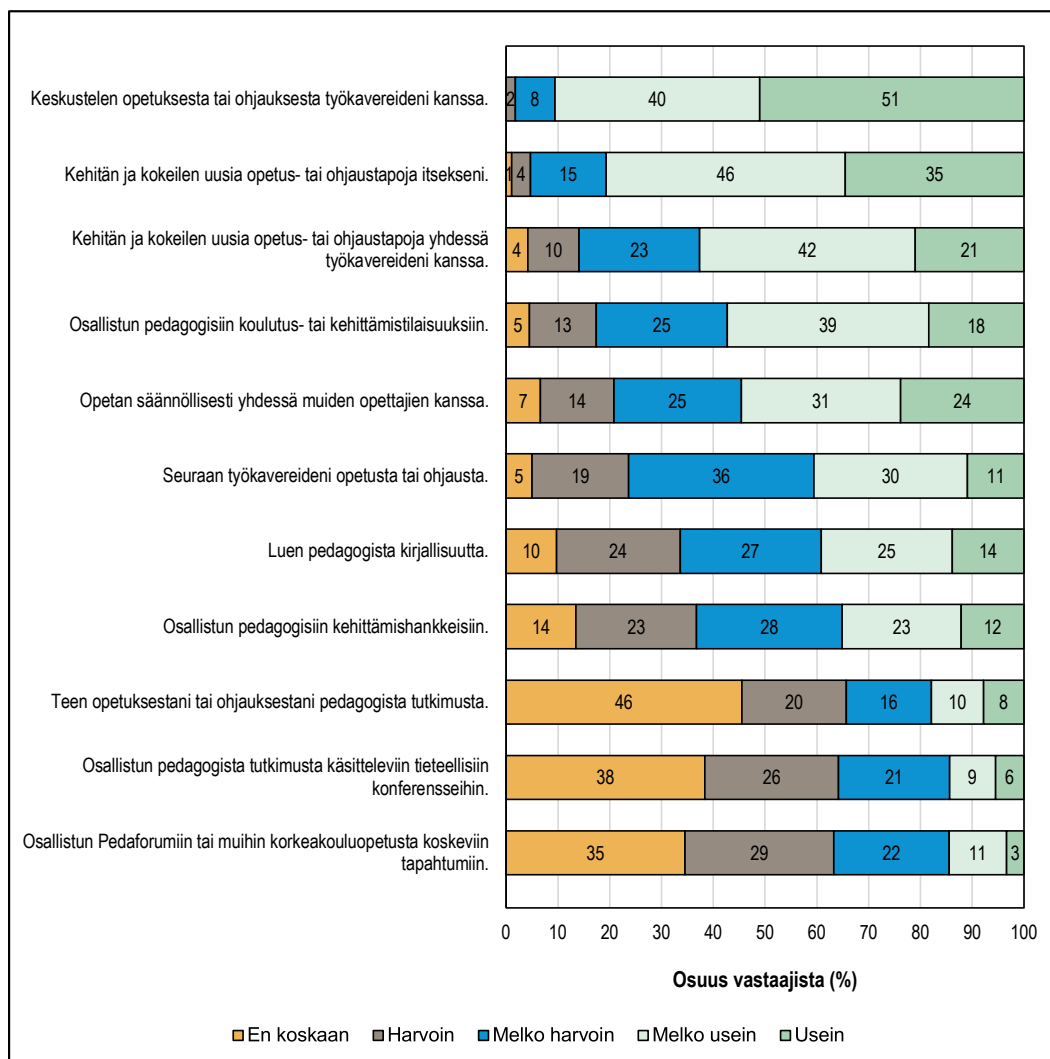
### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

- Lähes kaikissa korkeakouluissa tarjotaan lyhyt- tai pitkäkestoista korkeakoulupedagogista ja digipedagogista koulutusta. Koulutuksen tutkimusperustaisuudesta tai käytännönläheisyydestä ei muodostunut aineistoista tarkkaa kokonaiskuvaa.
- Korkeakoulujen johto suhtautuu myönteisesti opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen, ja pedagogiset johtajat kannustavat opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen.
- Opettajat kokevat, että opetusta ei arvosteta yhtä paljon kuin tutkimusta.
- Opettajat arvioivat oman opetusosaamisensa hyväksi, samoin pedagogiset johtajat oman johtamisaosaamisensa.
- Opettajat keskustelevat keskenään opetuksesta ja ohjauksesta sekä kehittävät ja kokeilevat uusia opetus- ja ohjaustapoja itsekseen sekä muiden opettajien kanssa.

Tässä alaluvussa käsitellään pedagogisen osaamisen tukemista sekä korkeakoulujen pedagogisten opintojen tarjontaa. Luku alkaa opettajien oman pedagogisen osaamisen kehittämisen. Tämän jälkeen käsitellään sitä, miten pedagogiset johtajat kannustavat pedagogiseen kehittämiseen. Myös korkeakoulukyselyssä ja työpajoissa aihe oli yhtenä teemana.

### Opettajat keskustelevat työkavereidensa kanssa opetuksesta

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä oman pedagogisen osaamisen kehittämistä (ks. kuvio 33). Lähes kaikki (91 %) opettajakyselyn vastaajat keskustelivat työkavereidensa kanssa opetuksesta ja ohjauksesta (ka. 4,4). Lisäksi 81 prosenttia opettajista arvioi, että he kehittävät ja kokeilevat uusia ohjaustapoja itsekseen (ka. 4,1) ja 63 prosenttia, että kehittävät niitä yhdessä työkavereiden kanssa (ka. 3,7). Jopa 57 prosenttia opettajista osallistui usein tai melko usein pedagogisiin koulutus- ja kehittämistilaisuuksiin. Vain 18 prosenttia vastaajista tekee opetuksestaan tai ohjauksestaan pedagogista tutkimusta (ka. 2,1). Vain 15 prosenttia opettajista oli osallistunut pedagogista tutkimusta käsitteleviin tieteellisiin konferensseihin (ka. 2,2) ja 14 prosenttia Pedaforumiin tai muihin korkeakouluopetusta koskeviin tapahtumiin (ka. 2,2).



**KUVIO 33. Oman pedagogisen osaamisen kehittäminen opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 918–2 949)**

Ammattikorkeakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat useammin kehittävänsä pedagogista osaamistaan kuin yliopistoissa työskentelevät opettajat. Yliopistoista vastanneet opettajat tekivät useimmin opetuksestaan tai ohjauksestaan pedagogista tutkimusta kuin ammattikorkeakouluopettajat. Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”seuraan työkavereideni opetusta tai ohjausta” sekä ”osallistun pedagogista tutkimusta käsitteleviin tieteellisiin konferensseihin”.

Opettajakyselyyn vastanneet opettajat arvioivat oman opetusosaamisensa hyväksi. Pedagogisesta osaamisesta opettajat antoivat molemmilla korkeakoulusektoreilla itselleen arvosanaksi keskimäärin 8 asteikolla 4–10 (vaihteluväli 4–10). Tätä korkeamman arvosanan itselleen antoi 38 prosenttia vastaajista. Täyden kymppin tasoon koki yltävänsä viisi prosenttia opettajista (n = 148) ja nelosen itselleen antaisi seitsemän vastaajaa. Opettajat myös kommentoivat yliopisto-opetusta opettajakyselyn avoimissa vastauksissa kouluarvosanoin.

Liian moni opettaja ja opetuksesta vastuussa oleva on huono opettaja, joten ihan perustasoa pitäisi nostaa, mutta se ei nouse ennen kuin faculty-rekryissä ja yliopiston koko hengessä opetus ja erityisesti opetuksen johtaminen nostetaan arvostuksessa. Nyt koko homma on sellaista kouluarvosana 7–8, jota koetetaan saada tasolle 8–9. Me opettajat ja opetusta johtavat henkilöt, joille tämä on ykkösasia, turhaudumme, kun koko muu porukka on epäpätevää ja pedagoginen koulutus on sitä että ”kutosen tai seiskan” opettaja saadaan edes ”kasin” tasolle. (Opettajakysely, yliopisto)

## Opettajat toivoivat lisää aikaa pedagogiseen kouluttautumiseen

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opettajat toivoivat lisää aikaa pedagogiseen kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Arjen työssä pedagogisen osaamisen kehittäminen ja koulutuksiin osallistuminen tai opetuksen tutkiminen eivät ole ensimmäisellä sijalla. Opettajat kokivat, että lähin tuki pedagogiseen kehittämiseen tuli muilta opettajilta. Yliopistoissa työskentelevien opettajien mukaan opetusta ja sen kehittämistä ei arvosteta yhtä paljon kuin tutkimuksen tekemistä.

Opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen. Kehittyminen tapahtuu tki-hankkeiden ja omien opintojaksojen puitteissa. Aikaa ja jaksamista kouluttautumiselle ei ole. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opetus yliopistossa on jäänyt tutkimusjulkaisupaineiden alle eli arvostetaan jotain kansainvälistä ”rankingia” enemmän kuin opetuksen kautta siirtyvän osaamisen välittymistä uusille akateemisille ihmisille. Opetuksella ei etene yliopistouralla eikä opetusta arvosteta siten kuin tutkimusta. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa opettajat toivat esiin toiveita korkeakoulupedagogisen koulutuksen kehittämiseen. Opettajat korostivat korkeakoulupedagogisen koulutuksen tärkeyttä, laaja-alaisuutta ja vaikuttavuutta.

Opettamisen opetus on yliopistossa toimiville opettajille erittäin tärkeä asia. Kaikki opettavat henkilökunnan jäsenet tulisi kouluttaa opettamaan. Eron kyllä huomaa käytännössä, onko yliopistopedagogisia opintoja tehty vai ei. (Opettajakysely, yliopisto)

Työelämälähtöisyys on AMK-opetussuunnitelmassa kaiken pohja (tähän liittyen opettajien oma asiantuntemus sekä substanssista että pedagogiikasta on tärkeää); aktiivisia, pidemmällä opinnoissaan olevia opiskelijoita pitäisi ottaa mukaan kehittämään opetussuunnitelmia; valmentavia opintoja



(suomen kielen kielipolkuja, matematiikan ja fysiikan korkeakouluopintoihin valmentavia polkuja sekä opiskelutaitojen vahvistamista) tarvittaisiin enemmän AMKeihin; opettajat tarvitsevat enemmän pedagogista osaamista siihen, miten opetusta ja opintoja voisi eriyttää (huippuosaa- ja tavallinen oppija-erilainen oppija) ja mitä sitten, jos asiat eivät etene. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Muutamissa opettajakyselyn avoimissa vastauksissa korkeakoulupedagogisen koulutuksen käytännönläheisyyttä kiiteltiin.

Parhaimmillaan yliopistopedagoginen koulutus toimii silloin, kun käytännön opetustyössä mukana olevat henkilöt jakavat osaamistaan ja toimivia käytäntöjä keskenään. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat toivoivat opettajakyselyn avoimissa vastauksissa lisää pedagogisen koulutuksen ja kehittämisen arvostusta. Opettajien mukaan hyvän opetusosaamisen, kouluttautumisen ja hyvin hoidetun opetustyön tulisi näkyä palkkauksessa. Osa opettajista toivoi, että pedagoginen koulutus olisi pakollista kaikille opettajille ja pedagogista osaamista edellytettäisiin myös johtajilta ja yliopistoissa professoreilta.

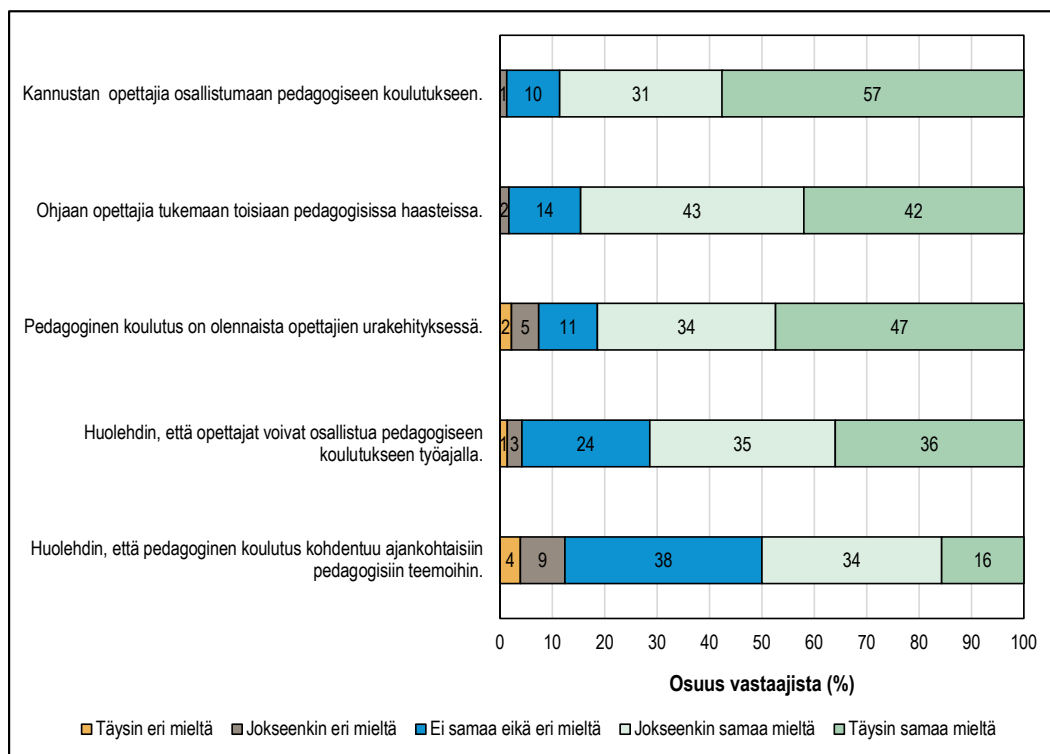
Myös professoreiden tulisi olla kiinnostuneita korkeakoulupedagogiikasta ja nykyään professoriksi voi edetä ilman korkeakoulupedagogiikan osaamista. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat kaipasivat myös alakohontaista korkeakoulupedagogiikkaa.

Mielestäni korkeakoulupedagogiikkaa pitäisi saada opiskella omalla alallansa. Olen opiskellut yliopistossani korkeakoulupedagogiikkaa 25 pistettä. Aiemmin yliopistossamme voi suorittaa taidekorkeakoulupedagogiikan (60 pistettä). Opiskelin korkeakoulupedagogiikkaa viidellä kursilla. Niillä kursseilla, jossa ei ollut taidealan ihmisiä, opetus ei ollut yhtä mielenkiintoista minulle. Opiskelussa oli paljon ryhmätoitua ja jos muilla on vähän ymmärrystä siitä, miten taidetta opetetaan, jäin vain muiden jalkoihin. Ryhmä sai myös päättää, mistä he olivat kiinnostuneita. He olivat kiinnostuneita erilaisten digitaalisten osallistavien ohjelmien käytöstä luennoilla. Taideopetuksessa on vähän luentoja eikä tämä auttanut minua paljonkaan. Minusta taidekorkeakoulupedagogiikan opettamisen lopettaminen yliopistossamme oli virhe. (Opettajakysely, yliopisto)

## Pedagogiset johtajat kannustavat pedagogiseen koulutukseen

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin tukemisesta ja kannustamisesta pedagogiseen koulutukseen (ks. kuvio 34). Suurin osa (88 %) pedagogisista johtajista kannusti opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen (ka. 4,4). Lähes saman verran (85 %) pedagogisista johtajista ohjasi opettajia tukemaan toisiaan pedagogisissa haasteissa (ka. 4,3). Puolet (50 %) pedagogisista johtajista huolehti siitä, että pedagoginen koulutus kohdentuu ajankohtaisiin pedagogisiin teemoihin (ka. 3,5).



**KUVIO 34. Pedagogisen osaamisen tukeminen pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 361–367)**

Korkeakoulusektoreiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”kannustan opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen” sekä ”huolehdin, että opettajat voivat osallistua pedagogiseen koulutukseen työajalla”. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat antoivat hiukan korkeampia arvioita kuin yliopistojen pedagogiset johtajat tai väittämässä ei ollut korkeakoulusektoreiden välisiä eroja. Suurin ero ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen pedagogisten johtajien näkemysten välillä oli väittämässä ”huolehdin, että pedagoginen koulutus kohdentuu ajankohtaisiin pedagogisiin teemoihin” (keskiarvojen ero 0,5). Muiden väittämien keskiarvojen erot olivat 0,09–0,26. Lähes puolet (48 %) pedagogisen johtamisen kyselyyn vastanneista antoi itselleen pedagogisena johtajana arvosanan 8 asteikolla 4–10 (vaihteluväli 6–10).

Kyselyyn vastanneista yliopistoissa työskentelevistä opettajista vain 39 prosentilla oli pedagoginen kelpoisuus (ks. luku 4.2). Suurimmalla osalla ammattikorkeakoulujen opetustehtävissä olevilla on opettajan pedagoginen kelpoisuus. 93 prosentilla opettajakyselyn ammattikorkeakoulujen vastaajista oli opettajan pedagoginen kelpoisuus.

## Korkeakoulujen pedagoginen koulutustarjonta on laajaa

Korkeakouluille helmikuussa 2022 lähetetyssä taustakyselyssä kysyttiin korkeakoulupedagogisen koulutuksen tarjontaa. Suhtautuminen korkeakoulupedagogisiin opintoihin ja niiden järjestämiseen vaihteli korkeakoulusektoreittain (ks. liite 4 ja 5). Eri korkeakoulusektoreilla työskentelevien opettajien kelpoisuusvaatimukset ovat erilaiset. Yliopistoissa ei ole opetustehtäviin pedagogisen kelpoisuuden vaatimusta. Monessa yliopistossa korkeakoulupedagoginen tarjonta olikin laajaa ja kokonaisvaltaista (ks. liite 4). Vuonna 2014 annettu ammattikorkeakouluasetus erosi kelpoisuusvaatimusten osalta vanhasta ammattikorkeakouluasetuksesta siten, ettei myöskään ammattikorkeakoulun opettajalta enää vaadittu opettajan pedagogisten opintojen suorittamista. Ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin omissa säädöksissään sisällyttäneet pedagogiset opinnot opettajien kelpoisuusvaatimuksiin. Ammattikorkeakouluissa oli enemmän lyhyempää osaamisen päivittämiseen tähtäävää koulutusta kuin yliopistoissa. Ammattikorkeakoulujen taustakyselyn vastaukset olivat yliopistojen vastauksia yksityiskohtaisempia ja tarjonta pienimuotoisempaa (ks. liite 5).

Taustakyselyn mukaan lähes kaikki korkeakoulut tarjosivat opettajille jonkinlaista pedagogista koulutusta. Noin kaksi kolmasosaa korkeakouluista korosti tarjoavansa henkilöstölle tukea, koulutusta ja mentorointia digipedagogisten ratkaisujen valinnassa ja hyödyntämisessä. Kahdessa kolmasosassa vastauksista tuotiin esille laajat mahdollisuudet koulutuksiin, joista sai opintopisteitä. Neljässä viidesosassa vastauksista oli lisäksi lyhyitä koulutuksia ja epävirallisia tiedonjakamisen ja oppimisen tapahtumia. Lyhytkoulutukset ja informaalit oppimistapahtumat pedagogiikasta tarkoittivat muita kuin opintopisteellisiä koulutuskokonaisuuksia, säännöllisiä webinaareja tai esimerkiksi ajankohtaisaiheita käsitteleviä pedagogisia kahviloita. Viidesosa korkeakouluista mainitsi hanke pohjaiset pedagogiikkaan liittyvät koulutukset osana tarjontaansa. Vain muutama korkeakoulu vastasi, että he eivät järjestä omaa korkeakoulupedagogista koulutusta. Korkeakoulujen taustakyselyn vastausten mukaan koulutuksen tutkimusperustaisuudesta tai sen toteutuksen käytönläheisyydestä ei muodostunut selkeää kuvaa.

## Opettajia tuetaan ja kannustetaan pedagogiseen kehittämiseen koulutuksilla ja tarjoamalla pedagogista tukea

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulussa opettajia tuetaan ja kannustetaan pedagogiseen kehittämiseen (ks. taulukko 62).

**TAULUKKO 62. Opettajien tukeminen ja kannustaminen pedagogiseen kehittämiseen korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opettajien tukeminen ja kannustaminen pedagogiseen kehittämiseen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Tarjoamalla pedagogista ja muuta henkilöstökoulutusta	15	10	25
Tarjoamalla pedagogista tukea	13	5	18
Tarjoamalla hanketyöhön osallistumismahdollisuuksia	8	5	13
Sisäisillä tapahtumilla	10	3	13
Osallistumalla henkilöstöä pedagogiseen kehittämiseen	3	4	7
Annetaan työaikaan itsensä kehittämiseen	5	1	6
Opetuksen kehittämissyksikön tai vastaavan avulla	2	4	6
Tarjoamalla yksikölle tai yksilölle kehittämisresursseja	3	2	5
Palkitsemalla ja maksamalla lisää kouluttautumisesta	1	3	4
Työelämäjaksoilla	4	-	4
Kokeiluiden avulla	2	1	3
Tarjoamalla opetusansiolla meritoitumista	-	3	3
Osaamis- ja tavoitekeskusteluiden avulla	2	1	3
Osallistumalla tutkimusryhmiin	3	-	3
Tiimiohjaajuuksella	3	-	3
Vertaistuellalla	2	1	3
Yhteisillä ohjeistuksilla	3	-	3

Korkeakoulukyselyn vastausten mukaan keskeisimmät korkeakouluissa käytetyt kannusteet pedagogiseen kehittämiseen olivat pedagogisen ja muun henkilöstökoulutuksen sekä pedagogisen tuen tarjoaminen. Lisäksi korkeakoulut mahdollistivat opettajien osallistumisen erilaisiin kehittämissankkeisiin, antoivat kohdentaa henkilöstön työaikaan itsensä kehittämiseen, ottivat huomioon pedagogisen osamisen opettajien urakehityksessä sekä palkitsivat hyvästä opetustyöstä. Korkeakouluissa huomioitiin osaamis- ja tavoitekeskusteluissa pedagoginen osaaminen ja koulutukseen osallistuminen.

Omat sisäiset koulutukset, mallipohjat ja ohjeistukset, jatkuva tuki. Osallistuminen tutkimusryhmätoimintaan, kv-hankkeisiin, kv-vaihtoon. Osallistuminen muiden tarjoamiin koulutuksiin. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakouluissa järjestettiin erilaisia sisäisiä tapahtumia pedagogisen kehittämisen teemoista. Henkilöstö osallistui monenlaiseen opetuksen ja koulutuksen kehittämistoimintaan. Monissa korkeakouluissa opetuksen kehittämissyksikön tai vastaavien toimijoiden rooli oli pedagogisessa kehittämisessä keskeinen. Muutamassa korkeakoulussa opettajille tai opettajatiimeille oli lisäksi tarjolla rahoitusta opetuksen kehittämiseen. Rahoitus oli opettajien tai tiimien haettavana johonkin opetuksen kehittämisen kohteeseen. Eräissä yliopistoissa tällainen rahoitus suunnattiin tiedekunnalle pedagogisia kokeiluita varten. Korkeakoulukyselyssä vain yksi korkeakoulu toi selvästi esiin, että pedagoginen kehittäminen otetaan huomioon palkanlisänä.

Enlig modellen stöds pedagogisk utveckling med ekonomiska medel. Det är möjligt för läraren att ansöka om stöd för att täcka merarbete som går till utveckling eller för att anställa en vikarie under den tiden som läraren själv fokuserar på utveckling. Pedagogisk utveckling meriteras med bonus och med utnämning till Excellent lärare (ett lönetillägg, 4 år). Pedagogisk utbildning förväntas inom TenureTrack. Också pedagogisk utbildning ingår som en del av premieringsmodellen. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Ammattikorkeakouluissa keinoja pedagogisen kehittämisen kannustamiseen olivat yhteisten ohjeiden laatiminen ja niiden noudattaminen sekä opettajien osallistaminen tutkimusryhmiin, tiimiopettajuuteen, vertaistuen antamiseen ja saamiseen.

Kaikilta vaaditaan pedagoginen pätevyys, tarjotaan sisäisiä koulutuksia, mahdollisuus työelämäjaksoihin, ovat mukana TKI-hankkeissa. Tulossa kokonaisvaltainen kehittämisen suunnitelma, joka nojaa opetuksen strategiseen toimintaohjelmaan. Opettajan työajassa on varattu aikaa itsensä kehittämiseen. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, millaista asiantuntijuutta korkeakoulun opetuksessa tavoitellaan ja miksi. Osa korkeakouluista vastasi kysymykseen opettajien asiantuntijuutta pohtimalla (ks. taulukko 63). Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä on käsitelty luvussa 5.1.3, taulukko 18.

**TAULUKKO 63. Korkeakoulun opetuksessa tavoittelema asiantuntijuus tarkasteltuna opettajien asiantuntijuutena korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Opetuksessa tavoiteltu asiantuntijuus	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Pedagoginen osaaminen	5	11	16
Digipedagoginen osaaminen	4	6	10
Tutkimusyhteys	1	6	7
Substanssin hallinta	4	1	5
Työelämäyhteys	2	3	5
Innostavan ilmapiirin luominen	1	2	3

Korkeakoulut painottivat opettajien asiantuntijuudessa pedagogista ja digipedagogista osaamista. Lisäksi erityisesti yliopistot toivat esille osaamisen yhteyden tutkimukseen. Korkeakoulut pitivät tärkeänä myös alan tietosisällön hallintaa, työelämäyhteyttä ja innostavan ilmapiirin luomista opiskelijoille.

Vahva (digi)pedagoginen asiantuntijuus, substanssin hallinta. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Yliopiston opettajat ovat pedagogisesti osaavia, opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottavia eri tieteen- ja taiteenalojen asiantuntijoita. Opettajilla on kyky muotoilla pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja innostava opiskeluympäristö, jossa digitaaliset ratkaisut, työ- ja elinkeinoelämän yhteydet sekä osallisuus koulutus- ja tutkimusverkostoihin ovat olennainen osa opetuksen toteuttamista. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

## Opettajien pedagogiset taidot ovat moninaisia

Työpajoihin osallistuneet opiskelijat kokivat opettajien pedagogisten taitojen olevan erilaisia. Opettajien koettiin tekevän työtään vaihtelevalla asenteella, välinpitämättömyydestä innostavaan ja refleктоivaan työotteeseen. Opiskelijat eivät päässeet harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja, jos opetus sisälsi pääosin vain luentoja ja tenttejä. Työpajoihin osallistuneiden opiskelijoiden mukaan ryhmätöitä oli runsaasti, mutta opiskelijoiden mukaan niiden ohjaamista voisi kehittää. Osa opiskelijoista koki myös ryhmätöitä tarpeellisena niiden yhteistyötaitojen oppimisen vuoksi. Huonon opetuksen ja ohjaamisen taustalla osassa työpajoihin osallistuneissa ammattikorkeakouluissa oli opiskelijakeskeisen opetuksen puute. Opettajat eivät olleet valinneet pedagogisia ratkaisuja ja menetelmiä opiskelijoiden tarpeiden ja tavoiteltavan osaamisen mukaan. Tällöin opettajan henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet ohjasivat opetusta eikä opetus ollut tavoitteellista ja linjakasta.

Työpajojen aineistojen mukaan yliopistoissa oli hyvin tarjolla yliopistopedagogisia opintoja, mutta opettajien kannustaminen opintoihin vaihteli työpajaan osallistuneiden yksiköiden mukaan. Haasteena yliopistoissa oli, että opetus- ja tutkimushenkilökuntaa arvioitiin pääsääntöisesti tutkimusansioilla opetuksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Aktiiviset opettajat kehittivät kuitenkin opetustaan ja huomioivat siinä saadun palautteen. Työpajojen mukaan yliopistoissa tarvitaan säännöllistä motivointia pedagogisen kehittämisen tarpeellisuudesta sekä oppimaan oppimisen taitojen ohjaamisesta.

Työpajoissa tuli ilmi, että ammattikorkeakouluissa oli meneillään useita korkeakoulupedagogiikan kehittämisohjelmia. Pedagogiikan ja opintojaksojen tai -kokonaisuuksien sisältöjen yhteiskehittämisen koettiin muodostavan lähtökohdan opetukselle ja ohjaukselle. Opiskelijoita tuettiin eri vaiheissa tuutorijärjestelmän avulla. Opinnoissa viivästyneet opiskelijat saivat ohjausta. Opiskelijälähtöisyyden vahvistamisen tarve oli tunnistettu korkeakouluissa. Korkeakoulut pyrkivät mahdollistamaan erilaisia etenemisen keinoja opinnoissa. Tämä sekä kuormitti että hajautti opettajan työtä. Korkeakoulut kehittivät henkilöstönsä hyvinvointia ja turvasivat ohjausresursseja. Tämä vaatii tasapainottelua ja pedagogista johtamista. Oppimaan oppimisen merkitystä tuotiin esille erityisesti opiskelijoiden orientoivissa opinnoissa.

Työpajojen mukaan ammattikorkeakoulujen korkeakoulupedagoginen kehittäminen organisoitiin monella tavalla. Ammattikorkeakouluissa järjestettiin pedagogisia teemavuosia, jolloin huomiota kiinnitettiin muun muassa siihen, että strategiaa kehitetään aikaisempaa pedagogisempaan suuntaan. Korkeakouluihin myös rekrytoitiin uusia pedagogiikan kehittäjiä. Jossain tapauksessa pedagoginen kehittäminen henkilöityi näihin uusiin toimijoihin. Opettajat kokivat tärkeinä pedagogisten mentoreiden ja digimentoreiden tuen kehittämisessä. Digipedagogisia menetelmiä ja ympäristöjä kehitettiin opiskelijalähtöiseksi.

Ammattikorkeakouluissa pidettiin hyvänä lähtökohtana, että jokaisella vakituisella opettajalla oli pedagoginen kelpoisuus. Tästä huolimatta opetuksen laadussa saattoi olla haasteita. Pedagogisesti kelpoisten opettajien osaamisen pohjalle oli helppo järjestää täydennyskoulutuksia ja pedagogisia valmennuksia. Työpajojen mukaan korkeakouluissa koettiin vaikeudeksi sivutoimisten tuntiopettajien ottaminen mukaan pedagogiseen kehittämiseen. Heidän ei katsottu olevan täysivaltaisia yhteisön jäseniä samalla tavoin kuin vakituisen henkilöstön eikä yhteinen kehittäminen kosketanut heitä samalla tavoin. Kokonaisvaltainen pedagoginen kehittäminen edellytti pedagogista ja mahdollistavaa johtamista.

Työpajojen mukaan kampusrajat ylittävään opetuksen kehittämiseen oli ammattikorkeakouluissa haettu useita ratkaisuja. Yksi tällainen oli osaamispooli, joka koostui usean eri kampuksen toimijoista. Osaamispooleissa kehitettiin sekä opetussisältöjä että pedagogiikkaa. Johtaja toimi tällöin tukena ja resurssien mahdollistajana, jotta parhaat tekijät löytyivät eri pooleihin.

Yliopistoissa pedagogista kelpoisuutta ei vaadita. Suhtautuminen pedagogisiin opintoihin ja koikin korkeakoulujen työpajoissa yliopistoissa työskentelevien opettajien mielipiteitä. Osa piti 60 opintopisteen pedagogisia opintoja merkittävänä ja välttämättömänä työnsä onnistumisen kannalta. Toiset toivoivat hieman nykyistä pienempiä ja kevyempiä pedagogisia koulutuksia, jotta niitä olisi mahdollista tehdä työn ohella. Monet osallistujat arvioivat, että kiinnostus tehdä pedagogisia opintoja kasvaisi, jos niiden laajuutta pienennettäisiin. Yliopistojen toimivia pedagogisia yksiköitä pidettiin tärkeinä kehittämisessä. Toisaalta osa opetuksen kehittämisyksiköistä oli lähes tuntemattomia oman korkeakoulun sisällä.

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakoulupedagogisen koulutuksen tulee olla tutkimukseen perustuvaa, riittävän pitkäkestoista ja konkreettista sekä opettajien käytännön opetustyöhön liittyvää.
- Korkeakoulujen tulee harkita pedagogisten opintojen pakollisuutta (10–60 op) opetus-tehtävissä toimiville.
- Opettajia tulee kannustaa yhteisopettajuuteen, yhteisölliseen opetuksen kehittämiseen sekä innovatiivisiin pedagogisiin kokeiluihin.
- Korkeakoulujen tulee osoittaa opetuksen arvostusta opettajien urapolkuja sekä pedagogisen osaamisen ja tutkimuksen kehittämistä tukemalla.
- Korkeakouluissa tulee ottaa käyttöön monipuolisia yhteisöllisen kehittämisen kannusteita. Hyviä kannusteita opettajille tai opettajatiimeille on konkreettinen hyvästä opetuksesta tai koulutuksen kehittämisestä palkitseminen.

## 5.7 Korkeakoulupedagogiikan tulevaisuus ja uudistaminen

### KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

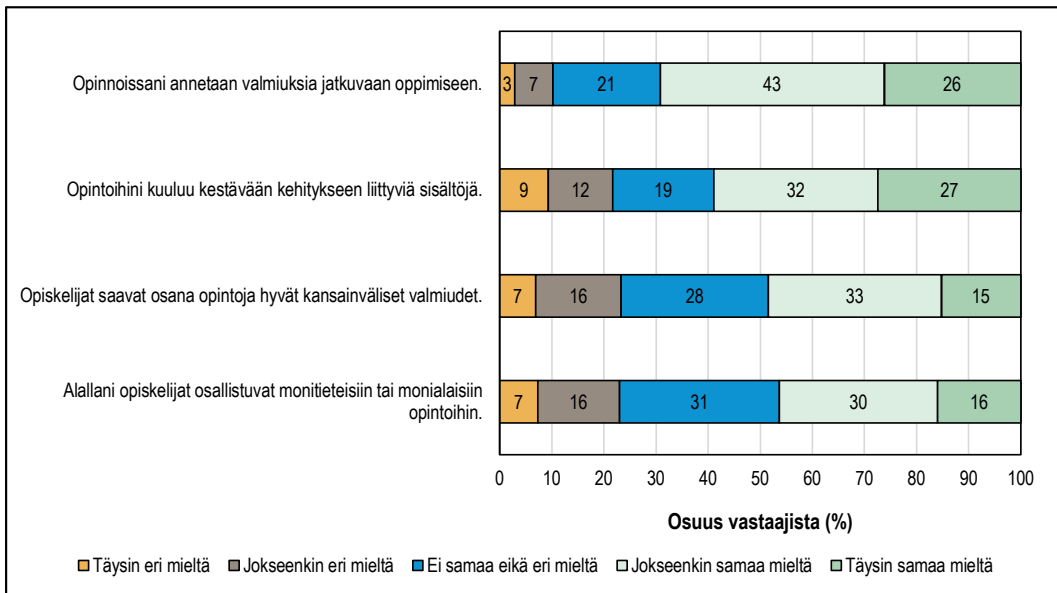
- Korkeakoulujen arjessa päähuomio kohdistuu tämän hetken ongelmiin. Tulevaisuuden visiointiin, innovointiin ja kehittämiseen kiinnitetään vain vähän huomiota.
- Korkeakoulujen rahoitus ja korkeakoulujen välinen kilpailu opiskelijoista huolettaa korkeakouluja.
- Korkeakouluissa on otettu huomioon ajankohtaiset kestävän kehityksen, jatkuvan oppimisen, kansainvälistymisen sekä monitieteisyyden ja -alaisuuden teemat. Näillä alueilla on edelleen kehittämistä erityisesti korkeakoulupedagogisissa käytännöissä.
- Korkeakoulujen opiskelijajoukko moninaistuu ja pedagogisen osaamisen tarve korkeakouluissa kasvaa.

Korkeakoulut tunnistivat kyselyaineistoissa ja työpajoissa monipuolisesti korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita. Varsinaisia suuria tulevaisuuden visioita tai uudenlaisia tulevaisuustehtäviä arvioihin ei kuitenkaan sisältynyt. Tämä havainto kertoo arkihuolien ja selviytymisajattelun olleen kyselyiden ajankohtana päällimmäisenä mielessä. Tämä kuvaa korkeakoulu yhteisön kokemusmaailmaa COVID-19-pandemian jälkeen ja erilaisten kansainvälisten kriisien keskellä. Tässä luvussa tarkastellaan korkeakoulutuksen ajankohtaisia teemoja, tulevaisuuden haasteita sekä korkeakoulupedaogiikan uudistamista. Luku alkaa opiskelijoiden ja opettajien näkemyksillä korkeakoulutuksen ajankohtaisista teemoista.

### Opiskelijat saavat opinnoista jatkuvan oppimisen valmiuksia

Kestävän kehityksen edistäminen, kansainvälistyminen, monitieteisyys ja -alaisuus sekä jatkuva oppiminen ovat keskeisiä osaamisalueita ja toimintatapoja korkeakoulujen nykyisyydessä ja osa tulevaisuus pohdintaa (ks. kuvio 35). Suuri osa eli 69 prosenttia opiskelijakyselyyn vastanneista opiskelijoista arvioi, että opinnoissa annetaan tällä hetkellä valmiuksia jatkuvaan oppimiseen (ka. 3,8). Lisäksi 59 prosenttia opiskelijoista arvioi, että opintoihin kuuluu kestävään kehitykseen liittyviä sisältöjä (ka. 3,6). Lähes puolet (48 %) opiskelijoista vastasi, että he saavat osana opintoja hyvät kansainväliset valmiudet. Samoin lähes puolet (46 %) opiskelijoista arvioi, että opiskelijat osallistuvat monitieteisiin tai monialaisiin opintoihin (molempien ka. 3,3).





**KUVIO 35. Ajankohtaiset teemat opiskelijakyselyn vastausten mukaan (N = 7 364–7 424)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi väittämässä ”opintoihini kuuluu kestävään kehitykseen liittyviä sisältöjä”. Yliopisto-opiskelijat arvioivat keskimäärin myönteisemmin eri ajankohtaiset teemat kuin ammattikorkeakoulujen opiskelijat (erot 0,1–0,5) tai eroja ei ollut korkeakoulusektoreiden välillä.

Opiskelijat ottivat myös avoimissa vastauksissa kantaa ajankohtaisiin teemoihin.

Tulisi ylläpitää ja edelleen kehittää mahdollisuuksia lähiopetuksen saamiseen sekä monialaiseen, työelämä- ja kansainväliseen yhteistyöhön riippumatta opiskelualasta. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijat toivoivat avoimissa vastauksissa koulutuksen rakenteisiin ja koulutuksen järjestämisen tapoihin joustavuutta. Opiskelijat kaipasivat joustavuutta, jotta opiskelu, arkielämä ja monelle välttämätön työ kohtaisivat opiskelun ja oppimisen kannalta suotuisasti. Opiskelijat kokivat tärkeinä erilaisten oppimistapojen ja elämäntilanteiden huomioon ottamisen, monipuoliset suoritusmahdollisuudet ja suvaitsevan ilmapiirin rakentamisen. Opiskelijat kokivat digipedagogisilla ratkaisuilla olevan merkitystä opintojen joustavuuden lisääjinä. Opiskelijoiden mukaan joustavuutta toisi lisää myös osaamisperusteisuuden nykyistä systemaattisempi hyödyntäminen. Opiskelijoille osaamisperustaisuus ilmeni usein aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena.

Aikuisten opiskelijoiden tarpeiden tunnistaminen. Jatkossa yhä useampi keski-ikäinen päivittää osaamistaan korkeakoulutasolla. Monimuotomalleja tulee kehittää siten, että opintojen ja perheen tai työn yhdistämien on helpompaa. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

Opiskelijat kirjoittivat avovastauksissa myös rasismista, syrjinnästä, yhdenvertaisuudesta sekä monikielisydestä.

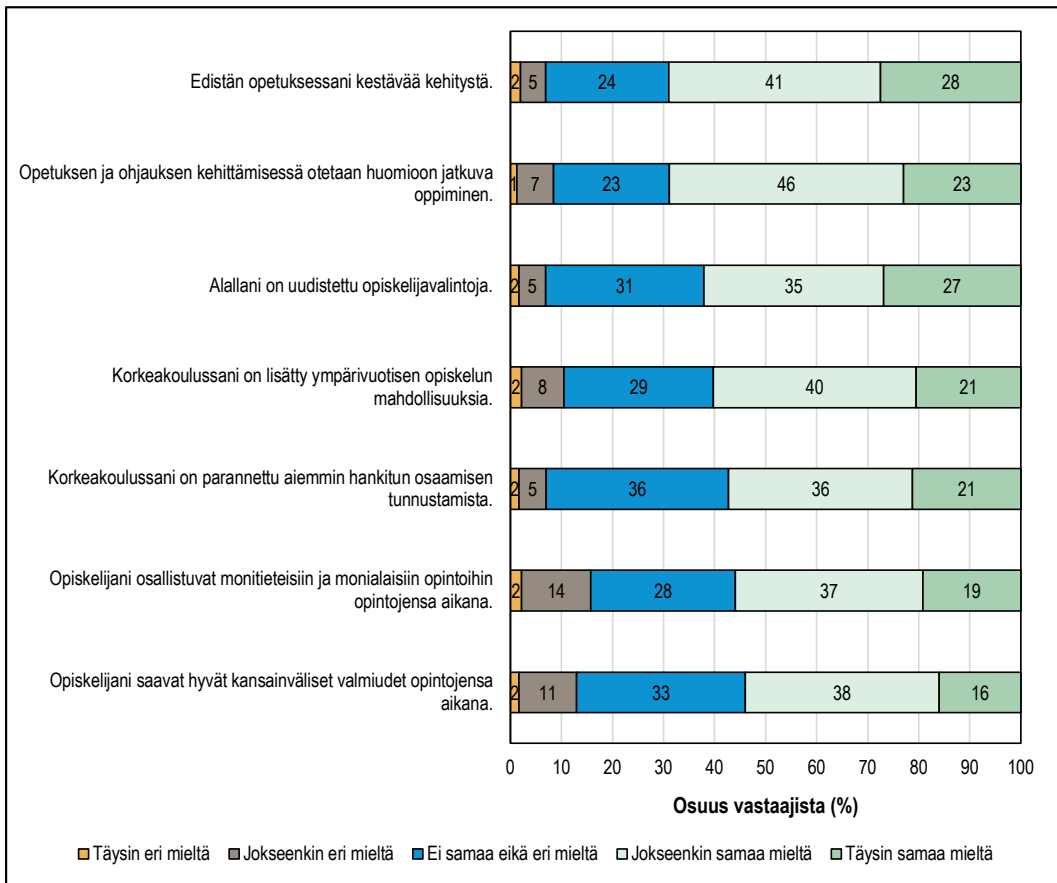
Toimintasuunnitelma turvallisemman tilan luomisesta ja nollatoleranssista rasismille ja syrjinnälle. Yhdenvertaisuusvastaavan palkkaaminen ja yhdenvertaisuuden kehittäminen: Työkaluja ja prosesseja antirasistiseen ja intersektionaaliseen, syrjimättömään toimintakulttuuriin yliopistossa. Siirtyminen aktiivisesti inklusiiviseen rekrytointipolitiikkaan, jossa toteutuu syrjinnänvastaisuusperiaate. Rekrytointiprosesseja, joissa vältetään piilevien ennakkoluulojen vaikutusta työntekijöiden valintaan, ja pyritään palkkaamaan työntekijöitä aliedustetuista ryhmistä organisaation kaikille tasoille, myös päättäviin aseisiin. Monikielisuuden lisäämistä opetukseen ja viestintään. Suomen ja ruotsin lisäksi enemmän edustusta romanin ja saamen kielille. (Opiskelijakysely, yliopisto)

Opiskelijoiden avoimissa vastauksissa näkyi myös heijastumia korkeakoulujen taloudellisesta tilanteesta. Opiskelijoiden vastausten mukaan korkeakoulujen resursseja oli vähennetty jo liikaa.

Jatkuvan säästämisen on loputtava. Säällittävän pienet resurssit näkyvät ja tuntuvat konkreettisesti opiskelijan arjessa esim. varsinaisten ammattioptojen puutteena, ”käsienheiluttelu-pöhinäkurssien” runsautena ja vähäisenä kontaktina oman tuutoropettajan kanssa, epätasa-arvoisena kohteluna. Yliopistoon verraten mm. kansainvälisiin työharjoitteluihin myönnettävissä apurahoissa, kampuksen huonossa varustelussa ja vanhentuneessa kalustossa sekä täysin puuttuvissa lepo- ja oleilutiloissa, kirjaston lopettamisessa, palvelujen kurjistamisessa esim. säilytyslokeroiden ja säkkituolien poistaminen tiloista kokonaan jne., Esimerkkejä löytyisi pelkästään meidän kampukselta kymmeniä, kuinka jatkuva halpuuttaminen konkreettisesti tekee alamme opetuksesta naurunalaista ja on saanut jo useamman opiskelijan lopettamaan kesken yksin opetuksen heikon laadun vuoksi. (Opiskelijakysely, ammattikorkeakoulu)

## Korkeakouluopetuksessa edistetään kestäväää kehitystä

Opettajilta kysyttiin opettajakyselyssä myös korkeakoulupedagogiikan ajankohtaisista teemoista (ks. kuvio 36). Jopa 69 prosenttia korkeakoulujen opettajista edisti opetuksessa kestäväää kehitystä (ka. 3,9) ja 68 prosenttia otti opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä huomioon jatkuvan oppimisen (ka. 3,8). Lisäksi 62 prosenttia opettajista arvioi, että hänen alallaan on uudistettu opiskelijavalintoja (ka. 3,8). Yli puolet opettajista (61 %) vastasi, että korkeakoulussa on lisätty ympärivuotisen opiskelun mahdollisuuksia (ka. 3,7) ja 57 prosentin mielestä korkeakoulussa on parannettu aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista (ka. 3,7). Yli puolet (56 %) opettajista arvioi, että opiskelijat voivat osallistua monitieteisiin ja monialaisiin opintoihin osana opintojaan. 54 prosenttia opettajista arvioi, että opiskelijat saavat hyvät kansainväliset valmiudet opintojensa aikana (molempien väittämien ka. 3,6).



**KUVIO 36. Korkeakoulutuksen ajankohtaiset teemat opettajakyselyn vastausten mukaan (N = 2 906–2 945)**

Korkeakoulusektoreiden vastausten välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) kaikissa muissa väittämässä paitsi ”opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä otetaan huomioon jatkuva oppiminen”. Ammattikorkeakoulujen opettajat arvioivat väittämät keskimäärin myönteisemmin kuin yliopistojen opettajat tai korkeakoulusektoreiden välillä ei ollut eroa. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen vastaajien keskiarvoissa oli suurin tilastollisesti merkitsevä ero ( $p < 0,05$ ) aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisessa. Ammattikorkeakoulussa työskentelevien vastausten keskiarvo kyseisessä väittämässä oli 4,1, kun yliopistoissa työskentelevien vastaajien vastausten keskiarvo oli 3,4 (ero 0,7).

Opettajat ottivat avoimissa vastauksissa kantaa myös yllä oleviin ajankohtaisiin teemoihin.

Monialaisuuden ja kansainvälisen ulottuvuuden vahvistaminen (tämä huomio siis siitä näkökulmasta, että toimin nimenomaan ammatillisen opettajakoulutuksen sektorilla). (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Kansainvälisyys globaali näkökulma on baseline ajattelussa ja tiedon johtamisessa eikä jotain mikä lokeroidaan tai konseptoidaan johonkin ja otetaan esille tarvittaessa. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajien avointen vastausten mukaan kasvavat opiskelijamäärät sekä opiskelijoiden moninaisuus vaativat opettajilta entistä harkitumpia pedagogisia ratkaisuja ja jatkuvasti päivittyvää opetuksen kehittämisosaamista. Moninaisuutta ovat esimerkiksi opiskelijoiden osaamisen erot, kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus sekä lisääntyvien oppimisvaikeuksien ja elämänhallinnan ongelmien kautta kasvava tuen tarve. Erityispedagogista osaamista tarvitaan vastanneiden opettajien mukaan yhä enemmän.

Esteettömän oppimisen toteutumiseksi tarvittaisiin alan opettajan lisäksi enemmän erityisopettajia ja kuraattoreja myös opetustilanteisiin. (Opettajakysely, yliopisto)

Inklusiivisuuden lisääminen (esimerkiksi LGBTQ+-asioista ollaan hyvin hiljaa!), opettajien ja opiskelijoiden tunnetaitojen kehittäminen, teoreettisen vaatimustason ylläpitäminen kansainvälisesti korkealla tasolla, kansainvälisyyden merkityksen ymmärtäminen. (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat pitivät opettajakyselyn avoimissa vastauksissa joustavien opiskelumahdollisuuksien järjestämistä ja opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista tärkeänä.

Opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen, ei korkeakoulun rahoituksen varmistaminen kuten rahoitusmallin vuoksi tällä hetkellä tuntuu olevan. Myös työhyvinvointi on otettava huomioon, sillä lehtoreiden motivaation ja voimien merkitystä ei voi liiaksi korostaa, jos halutaan varmistaa aito oppiminen. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Opettajakyselyn avoimissa vastauksissa tulivat esille myös monikielisyys ja kielitietoisuus.

Englanninkielisten koulutusohjelmien muuttaminen osittain suomenkielisiksi tai ainakin sellaisiksi, että ne mahdollistaisivat kv-osaajien jäämisen Suomen työmarkkinoille valmistumisen jälkeen. Tämä tarkoittaa korkeakoulupedagogiikan kannalta monikielisyyden, monikulttuurisuuden ja monimuotoisuuden huomioimista pedagogisissa ratkaisuisissa, mm. yhteisopettajuutta, kielitietoisuuden integroimista osaksi korkeakoulun kaikkia osa-alueita ja henkilöstön osaamista. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

Eri kieli-, kulttuuri- ja koulutustaustoista tulevien oppijoiden huomioiminen. Tämä pitää sisällään mm. kielitietoisuuden opetuksen kehittämisen (jotta suomea toisena kielenään puhuvilla on aidosti mahdollisuus korkeakoulutukseen Suomessa), suomen opetuksen kehittämisen (jotta esim. englanninkielisen tutkinnon tekevät pystyisivät työllistymään Suomeen) sekä opiskelutaitojen systemaattisemman opetuksen ja tuen tarjoamisen oppijoille (jotta myös ei-akateemisista taustoista tulevat saavat tarvittavat taidot haltuun pystyäkseen suorittamaan korkeakouluopintoja). (Opettajakysely, yliopisto)

Opettajat toivat myös kestävän kehityksen ja vihreän siirtymän esille avoimissa vastauksissa.

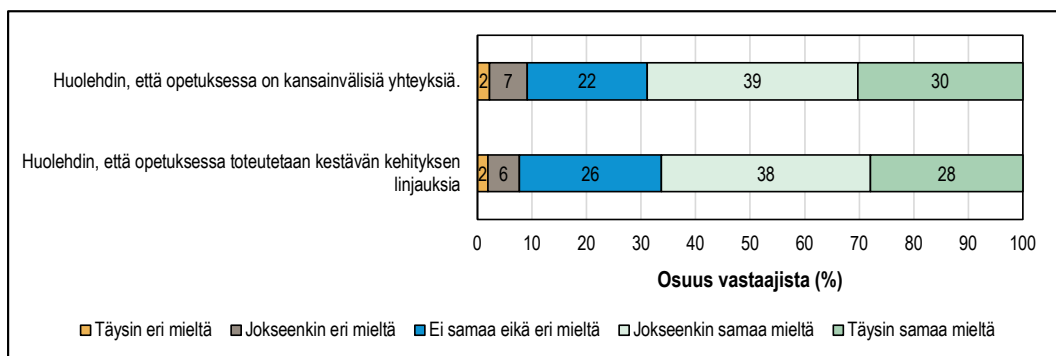
Kestävän kehityksen ja vihreän siirtymän sisällöt pitää tuoda kaikille koulutusaloille. Aitoa poikkiteollisuutta eri alojen välille. Esim. ilmasto/luonto ja taloustiede yhteen. (Opettajakysely, yliopisto)

Avoimissa vastauksissa opettajat toivat esille korkeakoulu yhteisön nopeutuneen muutostahdin. Opettajat kokivat korkeakoulujen organisaatorakenteita muutetun jopa liikaa. Tämän opettajat pelkäsivät heijastuvan kielteisesti pedagogisen kehittämisen mahdollisuuksiin. Opettajat arvosittelivat ylhäältä alaspäin tulevia muutoksia.

Opiskelijoiden kohtaaminen ja yhteisöllisyys kunniaan ikuisen uudistamisen sijaan. Juhlitaan sitä, mikä on hyvin. Jos tällainen perusturvallisuus taataan niin opiskelijoille, koulutettaville kuin opettajille ja päälliköillekin, huikaa innovatiivisuus ja kokeiluhenki – motivaatio – syntyy kuin itsestään turvallisuuden tilasta inhimillisen kokoisissa yksiköissä. Mutta ei niin, että fuusiodutaan aina vain suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja ylhäältä pamautetaan kehittämishankkeita ja vaatimuksia, jotka eivät oikeasti jalkaudu. (Opettajakysely, ammattikorkeakoulu)

### Opiskelijat ovat kriittisempiä kestävän kehityksen ja kansainvälisten valmiuksien kehittymistä kohtaan kuin opettajat ja pedagogiset johtajat

Kestävästä kehityksestä ja kansainvälisistä yhteyksistä kysyttiin myös korkeakoulujen pedagogisilta johtajilta (ks. kuvio 37). Jopa 69 prosenttia pedagogisista johtajista arvioi, että he huolehtivat, että opetuksessa on kansainvälisiä yhteyksiä (ka. 3,9). Samoin jopa 66 prosenttia johtajista arvioi, että he huolehtivat siitä, että opetuksessa toteutetaan kestävän kehityksen linjauksia (ka. 3,8).



**KUVIO 37. Kansainvälisten yhteyksien ja kestävän kehityksen toteutuminen pedagogisten johtajien vastausten mukaan (N = 364)**

Ammattikorkeakoulujen pedagogiset johtajat arvioivat kestävän kehityksen linjauksista huolehtimisen keskimäärin myönteisemmin kuin yliopistojen pedagogiset johtajat (ero 0,2). Tässä väittämässä oli myös tilastollisesti merkitsevä ero korkeakoulusektoreiden vastausten välillä ( $p < 0,05$ ). Kansainvälisistä yhteyksistä huolehtimista koskevassa väittämässä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa korkeakoulusektoreiden välillä.

Pedagogiset johtajat arvioivat kansainvälisiä valmiuksia ja yhteyksiä keskimäärin myönteisemmin kuin opiskelijat ja opettajat (ks. taulukko 64, vrt. kuviot 35–36). Kestävän kehityksen sisältöjä ja linjauksia kysyttäessä opettajat arvioivat ne myönteisemmin kuin pedagogiset johtajat. Opiskelijat arvioivat molemmat väittämät keskimäärin heikoimmaksi kuin opettajat ja pedagogiset johtajat.

**TAULUKKO 64. Kansainväliset ja kestävän kehityksen valmiuksien ja sisältöjen keskiarvot ja keskihajonnat eri vastaajaryhmille suunnattujen väittämien mukaan**

Vastaajaryhmä	Väittämä eri systeemisillä tasoilla	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)	Väittämä eri systeemisillä tasoilla	Väittämän vastausten keskiarvo (keskihajonta)
<b>Opiskelijat</b>	Opiskelijat saavat osana opintoja hyvät kansainväliset valmiudet.	3,3 (1,13)	Opintoihini kuuluu kestävään kehitykseen liittyviä sisältöjä.	3,6 (1,27)
<b>Opettajat</b>	Opiskelijani saavat hyvät kansainväliset valmiudet opintojensa aikana.	3,6 (0,95)	Edistän opetuksessani kestävää kehitystä.	3,9 (0,93)
<b>Pedagogiset johtajat</b>	Huolehdin, että opetuksessa on kansainvälisiä yhteyksiä.	3,9 (1,00)	Huolehdin, että opetuksessa toteutetaan kestävän kehityksen linjauksia.	3,8 (0,96)

### Korkeakouluopetuksen tulevaisuuden näyminä on opiskelijoiden moninaistuminen ja jatkuvan oppimisen laajentuminen

Korkeakouluille suunnatussa kyselyssä kysyttiin, mitkä ovat keskeisimpiä korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita korkeakoulussanne ja kansallisesti (ks. taulukko 65).

**TAULUKKO 65. Korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita korkeakouluissa ja kansallisesti korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Opiskelijoiden moninaistuminen	9	6	15
Jatkuvan oppimisen laajentuminen	10	4	14
Digipedagogiikan haasteet	6	6	12
Kilpailu opiskelijoista	5	5	10
Opiskelijamäärien kasvu	8	2	10
Kv-opiskelijoiden määrän kasvu ja työllistyminen	6	3	9
Opiskelijoiden oppimisvalmiuksien erot ja haasteet	7	2	9
Rajalliset resurssit	5	4	9
Henkilöstön hyvinvointi	2	6	8
Opiskelijoiden hyvinvointi	2	6	8
Henkilökunnan pedagogisen osaamisen erot	2	5	7
Digivisio 2030 -hanke	5	1	6
Opiskelijoiden moninaiset vaatimukset	4	2	6
Korkeakoulutuksen kansainvälistyminen	3	2	5
Tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaaminen	3	2	5
Työvoiman saatavuus	4	1	5
Kestävä kehitys, vastuullisuus	2	2	4
Rahoitusjärjestelmä tai -malli	3	1	4
Tutkintojen roolin muuttuminen	2	2	4
Muuttuvat kelpoisuusasetukset	2	1	3

Korkeakoulukyselyn vastaukset tiivistivät useita korkeakoulujen toimijoita askarruttaneita asioita. Useassa vastauksessa luettiin erilaisia tulevaisuuden haasteita maailmanlaajuisista ongelmista pienempiin asioihin.

Maailmantilanteen epävarmuus ja turvallisuustilanteen muutos, hyvinvoinnin haasteet, Kestävyyden ja vastuullisen kokonaisuus (ympäristökysymykset, taloudellinen ja sosiaalinen kestävyys, talouden kehitys ja rahoitushaasteet, teknologinen kehitys ja digitalisaation haasteet, ml. hybridityö, koulutuskentän muutokset (opiskelijoiden lisäykset, jatkuva oppiminen, opiskelijamateriaalin muutos ja pienenevät ikäluokat), monimuotoisuuden kasvaminen opetuksessa ja työnteossa (tilat, resurssit, etä/lähi/hybridit, opetusmuodot ja pedagogiikka), työyhteisön ja työntekijöiden monimuotoistuminen (osaajien rekrytoiminen, osaamisen kehittäminen, epäselvyydet opettajien urapoluissa ja meritoitumisessa, johtamisen haasteet, monikulttuurisuus), kansainvälistyminen,

globalisaatio, liikkuvuus, sivistyksen inflaatio ja formaalin koulutuksen arvostuksen väheneminen, yhteiskunnallinen osaajapula, väestörakenteen muutokset ja kilpailu osaajista, työelämärelevanssin korostuminen, yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen korostuminen myös koulutuksessa. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastauksissa korkeakouluopetuksen tulevaisuuden haasteita korkeakouluissa ja kansallisesti olivat erityisesti opiskelijoiden moninaistuminen. Myös jatkuvan oppimisen tarjonta ja opiskelijamäärät olivat kasvamassa. Korkeakoulut pohtivat digitalisaation ja teknologian kehittämistä pedagogiikan kannalta. Korkeakoulujen mukaan korkeakoulut joutuvat lähitulevaisuudessa kilpailemaan opiskelijoista ikäluokkien nopeasti pienentyessä. Tilanne vaikuttaa korkeakouluihin jo 2030-luvun lopulla. Kyselyiden vastaushetkillä opiskelijamäärät olivat vielä kasvussa.

Pienenevät ikäluokat tekevät kilpailun hyvistä opiskelijoista yhä kovemaksi ja opiskelijarekrytoinnin yhä haastavammaksi. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Myös kansainvälisten opiskelijoiden määrät olivat kasvamassa korkeakoulukyselyn mukaan. Korkeakouluja huoletti erityisesti kansainvälisten opiskelijoiden integroituminen korkeakoulu yhteisöön ja heidän opintojen jälkeinen työllistymisensä Suomeen. Korkeakoulut pohtivat vastauksissaan myös rajallisten resurssien riittämistä uusiin tehtäviin, rahoitusmalliin tulevia muutoksia ja muita rahoituksen epävarmuustekijöitä.

Korkeakoulut toivat vastauksissaan esille opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin sekä opetushenkilökunnan osaamiserot pedagogiikassa ja digipedagogiikassa. Digivisio 2030 -hankkeen onnistumista ja korkeakoulutuksen kansainvälistymistä pidettiin keskeisinä tulevaisuuden haasteina. Korkeakoulut pohtivat vastauksissaan tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaamista sekä työvoiman saatavuutta korkeakouluihin ja niille aloille, joilla on pulaa työntekijöistä. Lisäksi korkeakoulujen vastauksissa pohdittiin korkeakoulututkintojen roolin muuttumista tulevaisuudessa.

Kestävän kehityksen ja vastuullisen pedagogiikan huomioiminen kokonaisvaltaisesti. Avoimen tieteen integrointi. Inklusiivisen ja saavutettavan opetuksen suunnittelu. Kansainvälisyyden huomiointi ja monikulttuurisuustaidot. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Lähitulevaisuuden haasteena korkeakoulut nostivat esiin opiskelijoiden saamisen takaisin kampuksille COVID-19-pandemian jälkeen. Korkeakouluissa oli haettu sopivaa tasapainoa verkossa järjestettävän opetuksen ja kampuksilla toteutettavan opetuksen välille. Korkeakoulukyselyssä esiin tuotujen kehittämistarpeiden koettiin vaativan korkeatasoista opetusta ja opetuksen kehittämistä. Lisäksi korkeakoulut totesivat vastauksissaan, että korkeakouluissa tarvitaan nykyistä enemmän ohjausta ja vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa.



## Korkeakoulupedagogiikkaa tulee moninaistaa

Korkeakoulukyselyssä kysyttiin, miten korkeakoulupedagogiikkaa tulisi uudistaa tulevaisuudessa (ks. taulukko 66).

**TAULUKKO 66. Korkeakoulupedagogiikan uudistaminen tulevaisuudessa korkeakoulukyselyn vastausten mukaan (N = 36)**

Korkeakoulupedagogiikan uudistaminen	Ammattikorkeakoulut (n = 22)	Yliopistot (n = 14)	Yhteensä (N = 36)
Pedagogiikan moninaisuuden huomioiminen	6	3	9
Alueen ja työelämän tarpeiden huomioiminen	6	2	8
Digitaalisuus ja digipedagogiikka	3	5	8
Opiskelijoiden moninaistuminen	3	4	7
Opetuksen TKI- ja tutkimusperustaisuus	5	2	7
Hyvinvoinnin huomioiminen	3	2	5
Opettajien pedagoginen kouluttautuminen	1	4	5
Oppijalähtöisyys	5	-	5
Työelämän muutos	2	3	5
Yhteistyö korkeakoulujen välillä	1	4	5
Johtamisen kehittäminen	1	2	3
Joustavuus	3	-	3
Lisää ohjausosaamista	2	1	3
Opettajuuden arvostus	1	2	3
Oppimiskäsityksen muutos	2	1	3
Oppimisprosessin suunnittelu	2	-	2
Opiskelijoiden oppimistaitojen kehittäminen	2	1	3
Yhteisöllisyyden vahvistaminen	-	3	3

Korkeakoulujen vastaukset olivat moninaisia korkeakoulupedagogiikan tulevaisuuden uudistamisesta. Neljäsosa korkeakouluista vastasi, että tulevaisuudessa pedagogiikka tulee moninaistumaan menetelmiltään ja lähestymistavoiltaan. Viidesosa korkeakouluista pohti, että alueen työelämän tarpeet pitää huomioida tulevaisuudessa enemmän. Myös opetuksen digitaalisuuden ja digipedagogiikan koettiin haastavan korkeakoulupedagogiikkaa tulevaisuudessa nykyistä enemmän. Viidesosa korkeakouluista toi esille opiskelijoiden moninaistumisen tuomat haasteet.

Erilaisten oppijoiden huomioiminen. Monimenetelmäisten, joustavien ja oppijan aktiivisuutta (esim. flipped learning) tukevien pedagogisten oppimisympäristöjen osaamisen lisääminen. Yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen pedagoginen rakentaminen. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulujen vastausten mukaan opetuksen TKI- tai tutkimusperustaisuuteen sekä opiskelijoiden ja opettajien hyvinvointiin tulee tulevaisuudessa kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

Hyvinvointi keskiöön korkeakoulupedagogisessa toiminnassa (ei ainoastaan pedagogiset taidot, vaan myös 'hyvinvointitaidot' kytkettävä osaksi pedagogista koulutusta ja muuta kehittämistoimintaa). Monialaiset toteutukset vastaamaan viheliäisiin ongelmiin ja näihin uusia pedagogisia ratkaisuja. Erilaisia pedagogisia ratkaisuja tukemaan erilaisten opiskelijoiden osaamistarpeita. Tki ja oppimisen integrointi. Ekosysteemien tunnistaminen ja parempi hyödyntäminen esim. elinkeinoelämä. (Korkeakoulukysely, ammattikorkeakoulu)

Korkeakoulut mainitsivat myös opettajien pedagogisen kouluttautumisen ja oppijälähtöisyyden tärkeyden sekä työelämän muutoksen huomioimisen korkeakoulupedagogiikassa.

Uudistusta ei tarvita uudistamisen vuoksi, yliopisto-opetus on iso laiva, se ei muutu/uudistu hetkessä, tarvitaan pitkäjänteistä, opetettavien alojen ja sisältöjen erityspiirteiden ymmärtämistä ja huomioimista sekä opetus- ja tutkimushenkilökunnan roolin ja vaatimukset ymmärtävää otetta. Mieluummin rakennetaan kannustimia ja tukea opetuksen refleктоivaan kehittämiseen kuin vaatimuksia ja regulaatiota. Opetushenkilökunnan pedagogiset perusvalmiudet tulisi varmistaa, jotta heillä on valmiudet vastata esim. monimuotoistuvan opiskelijakunnan ja monimuotoistuvien opetustapojen haasteeseen. Tarvitaan monipuolisia taitoja ottaa myös monipuolista tekniikkaa ja esim. ohjausosaamista haltuun. Käytännönläheisyyden ja työelämän integroiminen yliopisto-opetukseen aina kun se on tarkoituksenmukaista. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Korkeakoulut kaipasivat lisää yhteistyötä korkeakoulujen välille korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä. Muutama korkeakoulu mainitsi korkeakoulupedagogiikan uudistamisessa tulevaisuudessa johtamisen kehittämisen, joustavuuden, ohjausosaamisen kehittämisen, opettajuuden arvostuksen lisäämisen, oppimiskäsityksen muutoksen, opiskelijoiden oppimisprosessin suunnittelun, oppimistaitojen kehittämisen sekä korkeakoulujen yhteisöllisyyden vahvistamisen.

Yhteistyön lisääminen kansallisesti ja kansainvälisesti. Holistinen oppimiskokemus, jatkuvasti muuttuvaan ja ennakoimattomaan työelämään valmistautuminen, esim. sosio-emotionaalisten taitojen opettaminen. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

## Korkeakouluissa tulee mahdollistaa yhteisöllisyys, oivaltamisen ilo ja sivistyminen

Ammattikorkeakoulujen vararehtoreiden haastattelun mukaan opettajan työtä voisi ohjata yksin tekemisestä yhteisopettajuuteen. Opiskelijoiden läsnä- tai etäosallistuminen haastavat opettajan työtä, työn suunnittelua ja pedagogisia ratkaisuja. Opiskelijoiden oppimisen tuen tarve kasvaa. Korkeakoulujen henkilökunnan osaamista oppimisen tukeen liittyen tulisi vahvistaa. Informaation merkitys on vähenemässä ja opiskelijoiden geneeriset taidot ovat korostumassa. Opiskelijoiden tarve joustavaan oppimiseen sekä kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvu haastaa opettajia ja korkeakoulupedagogiikkaa jatkossa.

Kansainvälisten opiskelijoiden määrän kasvu haastaa pedagogiikan. Eri taustoilla tulevat opiskelijat odottavat eri asioita pedagogiikalta. Pitää löytää yhteinen tapa tehdä. Lisäksi henkilöstön moninaisuuden tulisi myös kasvaa – kansainvälistä opiskelijakuntaa ei voi opettaa pelkästään suomalaistaustainen henkilöstö. Pedagogista yhteisymmärrystä tarvitaan. (Haastattelumuistiinpanot)

Ammattikorkeakoulujen koulutuksesta vastaavilta vararehtoreilta kysyttiin haastattelussa, mitä he haluaisivat muuttaa korkeakoulupedagogisessa toiminnassa, jos saisivat vapaat kädet. Haastateltavat toivoivat enemmän aikaa korkeakoulupedagogisiin keskusteluihin, oppimisen ja oivaltamisen ilon korostamista sekä opiskelijoiden ja jatkuvan oppimisen opiskelijoiden roolin kasvattamista korkeakoulupedagogiikan kehittämisessä. Lisäksi haastateltavat toivoivat, että jokainen oppimistapahtuma olisi opiskelijalle myönteinen oppimiskokemus. Lisäksi vararehtorit toivoivat, että työssä oppimista vahvistettaisiin systemaattisesti opetuksessa ja sitä, että opettajankoulutuksesta tulisi ideoita opettajien jatkuvaan oppimiseen.

Ilo oli minullakin, myös yhteisöllisyys ja hyvinvointi siinä mielessä. Otettaisiin opiskelijat vielä enemmän mukaan opetuksen kehittämiseen, hyvällä tavalla entistä vahvemmin mukaan kehittämään entistä laadukkaampaa korkeakoulupedagogiikkaa. (Haastattelumuistiinpanot)

Myös yliopistojen koulutuksesta vastaavat vararehtoreilta kysyttiin heidän haluamistaan muutoksista. He toivoivat enemmän yhteissuunnittelua (co-design) opiskelijoiden ja työelämän kanssa, korkeakoulutukseen lisää erityispedagogista osaamista sekä enemmän opiskelijoiden ja opettajien välistä yhteistyötä. Myös mahdollisuus sivistymiseen ja monialaiseen oppimiseen nostettiin esille.

Kun juttelee opiskelijoiden kanssa, niin nyt silleen kuulee, että aloitin opiskelemaan saksaa ja sitten menin biotieteisiin ja nyt luenkin taloustieteitä. Pitäisi olla synnintuntoinen, kun on tullut harhautumia. Minulla sydän sykkii, kun opiskelija on tehnyt omia yksilöllisiä opintopolkuja ja syntyy sellaista osaamista, mitä työelämä tarvitsee. Mutta eihän sitä voi rinta rottingilla tuolla huudella, että kurkkikaa aitojen yli ja ottakaa rauhassa aikaa katsoa erilaisia opintoja ja lukekaa mitä haluatte. Olisi unelma, kun korkeakouluun voisi tulla sivistymään ja meillä olisi aikaa yhdessä sivistyä opiskelijoiden kanssa ja oppia kaikenlaista. (Haastattelumuistiinpanot)

Yliopistojen vararehtorit painottivat myös osaavan henkilökunnan saamista ja jälkipolvien kouluttamista.

Resursseista puheenollen raha ei ratkaise kaikkea, jos ei ole osaavaa henkilökuntaa, opettajia tarpeeksi ja jälkikasvua professoreiksi. Jos ei ole tarpeeksi tohtoreita, jotka jäävät akateemiselle puolelle, niin jossain vaiheessa meillä ei ole niitä, vaikka olisi rahaa palkata. (Haastattelumuistiinpanot)

## Tekoälyn mahdollisuudet tulisi huomioida korkeakoulupedagogiikassa

Yksi keskeisimpiä ajankohtaisia teemoja, mihin korkeakoulutuksessa on pitänyt nopeasti ottaa kantaa, on tekoälyn hyödyntäminen ja sen vaikutukset korkeakoulutukseen. Tekoäly ja sen mahdollisuudet korkeakouluopetuksen tukena tulivat esille kehittämisseminaarissa, vararehtoreiden haastatteluissa sekä korkeakoulukyselyssä. Opettaja- ja opiskelijakyselyissä tekoälystä ei kysytty eikä siitä ollut montaakaan mainintaa.

Datan ja tekoälyn valjastamisen yliopisto-opetuksessa taitavan ja uutta luovan oppimisen ja opetuksen tueksi ja oppimisen läpimurtoja varten. (Korkeakoulukysely, yliopisto)

Kehittämisseminaarin osallistujat toivat esille, että tekoäly ja teknologian kehittyminen pitäisi nykyistä vahvemmin huomioida korkeakoulupedagogiikassa. Kehittämisseminaarin osallistujien mukaan korkeakoulutuksessa tekoäly voidaan ottaa käyttöön opettajan tuutoriksi ja opiskelijan apuvälineeksi.

Myös koulutuksesta vastaavat vararehtorit kommentoivat tekoälyn mahdollisuuksia. Yliopistojen koulutuksen vararehtorit pohtivat tekoälyn mahdollisuuksia ja merkityksiä osaamisen muutoksen kautta.

Se, mikä konkreettisemmin on ajankohtainen, on tekoälyasiat. Nämä tekoälyasiat muuttavat sitä, millaista osaamista tarvitaan ja mihin ihmisiä tarvitaan. Kirjallisuuskatsausten ja synteisien kirjoittamista ei enää tarvitse tehdä, kun kone tekee, mutta syvällisempi ymmärrys pitää opettaa. Korkeakoulun rooli uusien asioiden opettamisessa. Ihmiset tekevät uusia asioita. Rutiiniasiat pystyvät koneet tekemään entistä enemmän. (Haastattelumuistiinpanot)

Ammattikorkeakoulujen koulutuksesta vastaavat vararehtorit pohtivat opettajan työn muutosta tekoälyn myötä sekä etiikkaa, akateemista rehellisyyttä ja vilppiä tekoälyyn liittyen.

Esille nousee myös tekoäly hyvässä ja pahassa ja siihen liittyen myös vilppi, mikä on osa myös sitä opettajan työtä. (Haastattelumuistiinpanot)

Opettajan erikoisosaaminen on murroksessa, sillä tekoäly muuttaa myös sitä opettajuutta, mitä pitää hyvinkin paljon pohtia. Tekoälyn kautta saadaan tietoa ja se muuttaa opettajaa enemmän ohjaajaksi. (Haastattelumuistiinpanot)

Myös opiskelijakuntien edustajat pohtivat haastattelussa tekoälyä vilppiin, työtapoihin ja arviointiin liittyen.

Perinteiset asiat, kuten arvioinnin kehittäminen ja arviointitavat, sekä vilppiin liittyvät asiat, kuten tekoälyn hyödyntäminen. Itse asiassa vilppiin, oikeellisuuteen, eettisyyteen ja tekoälyyn liittyvät kiviöt loppupeleissä palautuvat arviointiin ja opetusmuotoihin. (Haastattelumuistiinpanot)

## Lopuksi

Arviointiaineistojen mukaan korkeakouluissa on paljon yhteisöllisyyden parantamisen mahdollisuuksia. Keskeistä yhteisöllisyyden parantamisessa on henkilöstön ja opiskelijoiden osallisuuden, kunnioituksen ja yhteisymmärryksen edelleen kehittäminen. Myönteisen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen ja vahvistaminen korkeakouluissa on tärkeää. Yhteisymmärrystä lisäämällä voidaan luoda edellytykset suomalaisten korkeakoulujen kyvyllä vastata maailmanlaajuisiin haasteisiin. Myönteisen, turvallisen ja kehittämismyönteisen ilmapiirin ja toimintakulttuurin rakentamiseen tarvitaan mukaan koko korkeakoulu yhteisö ja sille ohjauksjärjestelmän tuki.

Nykyinen väestönkehitys, digitalisaatio, opiskelijoiden moninaistuminen ja korkeakoulutuksen toimintaympäristön ja työelämän muutokset haastavat korkeakoulujen toimintaa. Samalla ne edellyttävät pedagogiikan ja toimintatapojen jatkuvaa kehittämistä. Osaamis- ja koulutustarpeiden sekä ennakoititiedon hyödyntäminen ovat tulevaisuudessa entistäkin tärkeämpiä. Yhdessä tekemällä ja osaamista yhdistämällä suomalainen korkeakoulutus kehittyy ja säilyy vetovoimaisena tulevaisuudessakin. Korkeakoulutuksen tulisi tulevaisuudessa vastata nuorten ja aikuisten jatkuvan oppimisen yksilöllisiin, yhteiskunnallisiin ja työelämän tarpeisiin.

## KESKEISET SUOSITUKSET

- Korkeakouluissa tulee käydä jatkuvaa pedagogista keskustelua korkeakoulutuksesta, oppimisesta ja opetuksesta sekä visioida tulevaisuutta yhdessä. Tulevaisuuden visiointi yhdessä auttaa korkeakouluja uudistumaan tutkimusperustaisen koulutuksen, opetuksen ja sen kehittämisen eturintamassa.
- Kestävään kehitykseen, kansainvälisyyteen, monitieteisyyteen ja jatkuvaan oppimiseen tulee opetuksessa ja opetuksen kehittämisessä tulevaisuudessa keskittyä entistä enemmän. Monikielisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmat tulee huomioida.
- Tekoälyn ja teknologian tarjoamia mahdollisuuksia tulee hyödyntää pedagogisessa kehittämisessä kokonaisvaltaisesti ja innovatiivisesti kokeillen. Korkeakoulujen tulee kehittää tekoälyä hyödyntäviä ratkaisuja opetuksen, opiskelun ja oppimisen tueksi.
- Korkeakouluissa tulee vahvistaa jatkuvalla yhteisöllisellä dialogilla korkeakoulupedagogiikan kehittämisen yhteisymmärrystä, luottamusta ja myönteistä ilmapiiriä.



# Arvioinnin luotettavuus

# 6

Arvioinnin luotettavuustarkastelussa pohditaan arviointiprosessin onnistumista sekä ratkaisuja, joita arvioinnin eri vaiheissa on tehty. Arvioinnin luotettavuuden näkökulmasta tarkastellaan myös arvioinnissa käytettyjä aineistoja, niiden analyysia ja tuloksista tehtyjä johtopäätöksiä. Osa tässä arvioinnissa käytetyistä aineistoista on laajoja ja kattavia, osa näytteenomaisia, kuten haastatteluiden ja kehittämisseminaarin osallistujien näkemykset. Luotettavuustarkastelu kohdistuu myös siihen, ovatko kerätyt aineistot tarkoituksenmukaisia esitettyjen arviointikysymysten kannalta.

Arvioinnin valmistelu alkoi arviointiryhmän nimeämisellä ja hankesuunnitelman laatimisella. Kotimainen arviointiryhmä koottiin niin, että ryhmässä oli mahdollisimman monipuolista korkeakoulupedagogiikan asiantuntemusta. Myös opiskelijaedustajan ja korkeakoulujen ulkopuolisen työelämän edustajan osallistuminen arviointiryhmään oli tärkeää erilaisten näkemysten esiin tuomiseksi. Osana hankesuunnitelman laatimista kuultiin sidosryhmien edustajia. Arvioinnille rakennettiin systeminen ja monimenetelmällinen arviointiasetelma, jossa hyödynnettiin sekä valideja että uusia tutkimusinstrumentteja, jotka sopivat nimenomaan tämän arvioinnin tarpeisiin. Arvioinnin laajuuden ja kohteiden vuoksi systeminen ja monimenetelmällinen asetelma oli välttämätön, sillä sen myötä arvioinnin kohteista saatiin kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuva. Arviointiin osallistuivat kaikki suomalaiset korkeakoulut, joten arvioinnissa on kattava kokonaisotos suomalaisista korkeakouluista.

Korkeakouluille lähetetyn taustakyselyn tarkoituksena oli kartoittaa korkeakoulupedagogisen koulutuksen nykytilannetta sekä pedagogista toimintaa ohjaavaa toimintamallia, filosofiaa tai vastaavaa. Lisäksi korkeakoulujen edustajat pystyivät tuomaan esille näkemyksiään arvioinnin keskeisistä teemoista. Raportin viimeistelyvaiheessa korkeakoulujen yhteyshenkilöitä pyydettiin vielä tarkastamaan taustakyselystä saadut tiedot korkeakoulupedagogisesta tarjonnasta sekä pedagogisista toimimalleista, filosofioista ja linjauksista.

Opettajien ja opiskelijoiden kyselyissä kysyttiin kattavasti korkeakoulupedagogiikan eri osa-alueita. Kyselyyn saatiin vastauksia lähes kaikkien suomalaisten korkeakoulujen opiskelijoilta ja opettajilta, joten vastaukset kattoivat hyvin suomalaisen korkeakoulun toimijakentän. Kysymysten määrä yritettiin pitää kyselyissä kohtuullisina, mutta lopullisista kyselyistä tuli huomattavan työläitä ja



pitkiä vastattavia. Varsinkin jos opettaja opetti, toimi pedagogisena johtajana ja oli ollut mukana kärkihankkeissa, väittämiä oli paljon. Tämä väistämättä vaikutti vastausten laatuun. Kyselyiden esitestaajat tekivät tärkeitä huomioita kyselylomakkeiden parantamiseksi.

Opettaja- ja opiskelijakyselyiden vastaajamäärissä oli paljon vaihtelua korkeakouluittain suhteutettuna Vipusesta otettuihin korkeakoulujen kaikkiin opettajien ja opiskelijoiden määriin: opettajakyselyn vastausmäärät vaihtelivat kolmesta prosentista 45 prosenttiin korkeakouluittain. Yliopistoista vastasi keskimäärin yhdeksän prosenttia ja ammattikorkeakouluista 24 prosenttia kaikista opettajista. Opiskelijakyselyn vastausmäärät vaihtelivat 0,4 prosentista 7,6 prosenttiin kaikista korkeakoulujen opiskelijoista. Yliopistoista vastasi keskimäärin 2,5 prosenttia ja ammattikorkeakouluista 2,3 prosenttia kaikista opiskelijoista. Vaikka vastausprosentit olivat alhaisia, vastaajien määrät olivat suuret, sillä yhteensä 7 506 opiskelijaa ja 3 308 opettajaa vastasi kyselyihin. Katoanalyysiä ei ollut mahdollista toteuttaa, mutta vastausten kirjosta ja monipuolisuudesta voidaan päätellä, että vastaajien joukossa oli erilaisia näkemyksiä edustavia opettajia ja opiskelijoita.

Korkeakoulukyselyyn saatiin vastauksia lähes kaikista suomalaisista korkeakouluista. Osa korkeakoulukyselyn kysymyksistä tuotti samankaltaisia vastauksia ja vastaukset olivat osittain päällekkäisiä. Tämän olisi voinut välttää kysymysten huolellisemmalla muotoilulla tai niiden yhdistämisellä sekä kyselylomakkeen esitestaamisella vielä useammalla ihmisellä kuin nyt tehtiin. Korkeakoulut antoivat palautetta, että kyselyyn vastaamiseen meni kauemmin aikaa kuin oli osattu arvioida. Palautteiden mukaan vastaajille oli kuormittavaa, kun kysely oli samaan aikaan vastattavana kuin Korkeakoulutuksen kärkihankkeiden 2017–2022 arvioinnin kysely.

Työpajoihin valittiin mukaan kuusi korkeakoulua niin, että ne edustivat alueellisesti kattavasti molempia korkeakoulusektoreita ja korkeakoulupedagogisen kehittämisen moninaisuutta. Työpajoihin osallistui opiskelijoita, opettajia, pedagogisia tukihenkilöitä sekä pedagogisia johtajia. Tavoite eri tasojen mukana olosta ja vuorovaikutuksesta toteutui niissä. Työpajat olivat keskusteluvia, ja ryhmät ehtivät käydä läpi kaikki keskusteluteemat annetussa ajassa. Osallistujat kokivat työpajoissa käydyt keskustelut tarkoituksenmukaisiksi ja arvioivat niihin osallistumisen olleen oman korkeakoulun pedagogisen kehittämisen näkökulmasta hyödyllistä.

Arviointiin sisältyneet haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, joiden pääteema oli etukäteen haastateltavien tiedossa. Haastattelujen avulla saatiin valikoitujen tahojen edustajien näkemyksiä mukaan aineistoon. Koska arviointi toteutettiin rinnakkain korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arvioinnin kanssa, haastattelut toteutettiin yhdessä etäyhteyksin.

Kehittämisseminaariin kutsuttiin korkeakoulujen edustajien lisäksi eri sidosryhmien edustajia. Kehittämisseminaari onnistui suunnitellusti. Arviointiryhmä sai uusia näkökulmia sekä tarkistettua käsityksiään raportin viimeistelyvaiheessa. Eniten osallistujia oli korkeakouluista. Sidosryhmistä mukana olivat OKM:n, OAJ:n, SAMOK:n, SYL:n, Tieteentekijöiden liiton, Teknologiateollisuuden ja Suomen Kauppakorkeat ry:n edustajat. Tilaisuuden tavoitteena oli saada osallistujat pohtimaan yhdessä arviointiryhmän muotoilemia alustavia johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia. Keskustelu oli vilkasta ja saadut kommentit arviointiraportin viimeistelyn kannalta arvokkaita. Saadun palautteen mukaan myös osallistujat kokivat keskustelut merkityksellisinä.

Raportti on rakennettu alkuperäisen hankesuunnitelman mukaisesti, vaikka asioiden esittämisjärjestystä on muokattu kirjoittamisvaiheessa sujuvamman kokonaisuuden muodostamiseksi. Raportissa on vastattu esitettyihin arviointikysymyksiin sekä käsitelty kaikki kyselyiden kysymykset. Opettaja- ja opiskelijakyselyiden avoimien vastausten moninaisuuden ja määrän vuoksi niistä on otettu raporttiin vain esimerkkejä rikastuttamaan tekstiä. Niistä ei tehty varsinaista aineiston analyysiä tai erittelyä.



# Johtopäätökset ja kehittämis- suositukset



Tässä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arvioinnissa tuotettiin kokonaiskuva suomalaisten korkeakoulujen pedagogisista linjauksista ja käytännöistä monipuolisiin empiirisiin aineistoihin perustuen. Arviointi tuotti tietoa erityisesti korkeakoulun pedagogisista linjauksista ja toimintamalleista, opetus- ja oppimiskulttuurista, opetussuunnitelmatyöstä, opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmistä, palautejärjestelmistä ja koulutuksen kehittämisestä, korkeakoulujen tekemästä yhteistyöstä, pedagogisen osaamisen kehittämisestä sekä näkökulmia tulevaisuuteen.

Arviointiin osallistui korkeakoulujen edustajia, opiskelijoita ja muita keskeisiä sidosryhmiä. Arvioinnissa syntyi tietoa korkeakoulupedagogiikan vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Tässä luvussa arviointiryhmä esittää kootusti arvioinnin johtopäätökset ja kehittämissuosituksia tulevista toimenpiteistä.

Arvioinnin systeminen ja monimenetelmällinen asetelma palveli arviointia kokonaisuutena hyvin, sillä arvioinnille annettu aihe ja tavoitteet olivat laajat. Kerätyt aineistot toivat kiinnostavasti esiin erilaisia näkökulmia sekä yhteneviä ja ristiriitaisia näkemyksiä eri kohderyhmien vastauksissa. Yleisenä huomiona kaikista aineistoista voi sanoa, että korkeakoulujen johto ja pedagogiset johtajat tarkastelivat monia asioita myönteisemmin kuin opettajat. Opiskelijat olivat eri arviointiteemojen suhteen kaikkein kriittisimpiä. Arvioinnin tulosten perusteella moni asia on suomalaisessa korkeakoulupedagogiikassa hyvin ja pitkälle kehittyntä. Kehitettävää oli kuitenkin korkeakoulujen opetussuunnitelmaprosesseissa, erilaisten palautteiden hyödyntämisessä sekä koulutuksen työelämänäkökulmissa.

### Korkeakoulupedagogiset linjaukset ja toimintamallit

Korkeakoulut kuvasivat pedagogisen toiminnan yhteyttä strategiaan selkeästi. Lähes kaikilla korkeakouluilla on käytössään jokin opetusfilosofia, pedagogiset linjaukset tai edellisiä konkreettisempi pedagoginen toimintamalli. Korkeakoulujen pedagoginen toiminta muotoutuu joko

linjaavan strategisen työn tai pedagogisten toimintamallien avulla. Molemmille korkeakoulusektoreille pedagogisissa linjauksissa ja toimintamalleissa on keskeistä opiskelijälähtöisyys, jatkuva oppiminen, digitalisaatio sekä kansainvälisyys.

Ammattikorkeakoulujen pedagogisissa linjauksissa korostuvat työelämäläheisyys, alueellinen vaikuttavuus ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen mahdollistaminen sekä tutkimus-, innovaatio- ja kehittämistoiminta. Yliopistoissa korostuu vahva ja monipuolinen koulutuksen tutkimusperustaisuus. Pedagogisilla johtajilla ja opettajilla on ristiriitaisia näkemyksiä korkeakoulun pedagogisesta johtamisesta. Korkeakoulujen vastauksissa ei tule selkeästi ilmi, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta korkeakoulutuksessa tavoitellaan. Opetuksessa tavoiteltava opiskelijoiden asiantuntijuus koostuu alakohtaisesta sisältöosaamisesta sekä yleisistä työelämävalmiuksista.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakoulujen tulee osallistaa koko korkeakoulu yhteisö dialogiin ja merkitysneuvotteluihin korkeakoulun opetusfilosofiasta, pedagogisista linjauksista tai pedagogisista toimintamalleista.
- korkeakoulujen pedagogisen johtamisen linjausten, rakenteiden ja prosessien tulee toteutua systemaattisesti korkeakoulun eri tasoilla.
- korkeakoulujen tulee määritellä, millaista opiskelijoiden asiantuntijuutta opetuksessa tavoitellaan. Määrittely tulee tehdä eri toimijaryhmien kanssa keskustellen sekä tutkimukseen, työelämän tulevaisuuden tarpeisiin ja ajankohtaisiin korkeakoulupoliittisiin haasteisiin perustuen.

## Opetus- ja oppimiskulttuurit sekä opetussuunnitelmaprosessit

Korkeakoulujen opetuskulttuurit jaettiin aineiston analyysissä pedagogiseen koulutukseen ja projekteihin suuntautuneeseen, opetuksen kehittämistä tukevaan sekä individualistiseen ja klikkiytyneeseen kulttuuriin. Korkeakoulujen opetuskulttuurit ovat pedagogiseen koulutukseen ja kehittämiseen suuntautuneita sekä opettajien välistä yhteistyötä tukevia.

Korkeakoulujen oppimiskulttuureita analysoitiin opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan kokemuksina yhdenvertaisuudesta, ilmapiiristä, arvostuksesta ja sosiaalisesta tuesta. Opettajat arvioivat oppimiskulttuurin eri piirteitä myönteisemmin kuin opiskelijat. Opiskelijat kokevat pääsääntöisesti, että opiskelijoiden kohtelu on yhdenvertaista ja kunnioittavaa, ja että opiskeluilmapiiri on hyvä. Opiskelijat kaipaavat kuitenkin enemmän sosiaalista tukea opettajilta ja korkeakouluilta.

Korkeakoulujen eri alojen opetussuunnitelmia uudistetaan 2–5 vuoden välein, mutta niihin tehdään vuosittain pieniä muutoksia. Korkeakoulut sekä pedagogiset johtajat kokevat opetussuunnitelmatyön ja pedagogisen uudistamisen yhdenmukaisempina ja toimivampana kuin muu opetushenkilöstö. Osa opettajista kokee, että heidän ei ole mahdollista osallistua riittävästi opetussuunnitelmaprosessiin.

Opettajakyselyn vastausten mukaan työelämän edustajien mukanaolo opetussuunnitelmaprosessissa on harvinaista. Nopeasti muuttuvassa maailmassa osaamistarpeet muuttuvat nopeasti, minkä vuoksi osaamistavoitteiden määrittelyssä on syytä kuunnella työelämän näkökulmia. Työelämän mukaan ottaminen opetussuunnitelmatyöhön luo mahdollisuuksia muun muassa harjoitteluiden pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen sekä sellaisten opintojaksojen rakentamiseen, joissa opiskelijat ja opettajat voivat olla erilaisissa kehittämishankkeissa yhteistyössä työelämän kanssa. Näin työelämäyhteistyö tukee opiskelijoiden oppimista ja mahdollistaa korkeakoulujen tuottaman uuden tiedon hyödyntämisen yhteiskunnassa. Korkeakoulujen sekä korkeakoulusektoreiden välillä on eroja työelämän osallistamisessa opetussuunnitelmatyöhön. Ammattikorkeakouluissa työelämän edustajat osallistuvat opetukseen yliopistoja enemmän.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakoulujen kehittämistä tukevia opetuskulttuureja tulee edelleen vahvistaa yhteisöllisesti kaikilla korkeakoulun systeemisillä tasoilla.
- korkeakoulujen opetussuunnitelmaprosesseja tulee johtaa ja kehittää edelleen niin, että opettajat, opiskelijat ja työelämän edustajat osallistuvat aktiivisesti niiden kehittämiseen. Heidän aloitteensa tulee ottaa huomioon kehittämisessä.
- opetussuunnitelmien uudistamiseen tulee kehittää toimintatapoja, jotka mahdollistavat joustavat muutokset. Opetussuunnitelmien uudistussykli ei saa olla liian nopea tai kuormittava.
- opetussuunnitelmien kehittämisen tulee perustua tutkimus-, arviointi- ja ennakoititietoon.
- opiskelijoiden sosiaalista tukea, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tulee edelleen lisätä.

## Opetus ja oppiminen korkeakoulussa

Opetuksen sisällöt perustuvat uusimpaan tutkimustietoon, vaikka opetuksen käytännölliset yhteydet tutkimukseen ja TKI-toimintaan vaihtelevatkin korkeakouluittain. Pedagogiset johtajat kokevat hyödyntävänsä pedagogisessa johtamisessa tutkimustietoa oppimisesta ja opetuksesta. Myös korkeakoulujen vastausten mukaan korkeakoulupedagoginen kehittäminen pohjautuu tutkittuun tietoon.

Korkeakoulujen opetus- ja ohjausmenetelmistä analysoitiin osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien käsittelyä, yhteistyötä ja vuorovaikutusta, teorian ja käytännön integrointia, ajattelun kehittämistä sekä vaikutusmahdollisuuksien tarjoamista. Opettajat painottavat opetuksessaan teorian ja käytännön integrointia. Opiskelijoiden ja opettajien mukaan opettajat käyvät opintojaksojen alussa läpi opintojaksojen tavoitteet ja osaamisen arvioinnin kriteerit. Opetuksessa hyödynnetään monipuolisia opetus- ja ohjausmenetelmiä. Opetuksessa painotetaan asiatiedon esittämistä ja ryhmätyöskentelyä. Opetuksessa käytetään monipuolisia osaamisen arviointimenetelmiä, mutta itse- ja vertaisarviointin käyttö on vähäistä. Opettajat painottavat osaamisen arvioinnissa kykyä soveltaa tietoa.

Opiskelijoiden ja opettajien digitaaliset valmiudet ovat hyviä ja digitaaliset oppimisympäristöt tarkoituksenmukaisia. Opettajat arvioivat lähi- ja etäopetuksen olevan enemmän tasapainossa kuin opiskelijat arvioivat niiden olevan. Opiskelussa hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti digitaalisia oppimisympäristöjä. Korkeakoulut tukevat digitalisaation edistämistä monipuolisesti muun muassa digimentoroinnilla, tukipalveluilla ja verkkopedagogeilla. Korkeakoulut tekevät yhteistyötä digipedagogiikan kehittämisessä muiden korkeakoulujen kanssa erityisesti Digivisio 2030 -hankkeessa. Arviointiaineiston keräämisen jälkeen tekoäly on noussut korkeakouluissa aiempaa vahvemmin keskusteluun haasteineen ja mahdollisuuksineen.

Työelämäyhteistyö opetuksessa on vähäistä eikä kaikilla opiskelijoilla ole osana opintoja työharjoittelua, -projekteja tai muita työelämäopintoja. Opiskelijoiden aikaisempaa työkokemusta ja heidän työosaamistaan huomioidaan opetuksessa vain vähän. Ammattikorkeakouluissa opetuksen työelämäyhteistyötä on enemmän kuin yliopistoissa.

Korkeakoulujen pedagogisten johtajien mukaan henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvointia tuetaan erilaisin keinoin. Opettajat ja opiskelijat kaipaavat kuitenkin enemmän tukea hyvinvointinsa edistämiseen. Suurin osa opiskelijoista kokee opintonsa merkityksellisiksi ja opiskelutaitonsa hyväksi. Osa opiskelijoista kokee kuitenkin saamansa ohjauksen ja tuen puutteelliseksi. Työajan riittämättömyys opetuksen kehittämiseen on selkeä ongelma, joka on yhteydessä opettajien kokemaan hyvinvointiin, pedagogiseen osaamiseen ja alanvaihtopohdintoihin.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- opetuksen ja tutkimuksen tai TKI-toiminnan yhteyksiä tulee edelleen kehittää ja arvioida yhteyden toteutumista.
- korkeakoulujen tulee tukea opettajien työhyvinvointia osallistavalla ja systemisellä pedagogisella johtamisella.
- korkeakoulujen tulee tukea opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia monipuolisilla oppimislähtöisen opetuksen ja ohjauksen keinoin.
- opettajia tulee kannustaa tiimiopettajuuteen ja nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön muiden opettajien kanssa. Opettajia tulee tukea mentorointijärjestelyin.
- opetuksessa tulee jatkossakin hyödyntää monipuolisia opetus-, ohjaus- ja arviointimenetelmiä.
- digitalisaation hyödyntämistä opetuksessa ja oppimisessa tulee vahvistaa. Opettajia tulee tukea ajantasaisten digitaalisten välineiden monipuolisessa pedagogisessa käytössä.
- etä-, hybridi- ja lähiopetuksen valintaan tulee olla selkeät ja yhdessä sovitut pedagogiset perustelut.
- työelämänäkökulmaa ja työelämäyhteistyötä tulee vahvistaa erityisesti yliopisto-opetuksessa ja -opinnoissa.



## Korkeakoulujen sisäinen opetuksen ja koulutuksen kehittäminen sekä koulutuksen palauteprosessit

Korkeakoulut keräävät eri tavoin ja runsaasti opetukseen liittyvää palautetta. Opetukseen liittyvän monipuolisen palautteen tavoitteellisesta hyödyntämisestä ei juurikaan raportoida. Opiskelijoille suunnattujen palautekyselyiden vastausprosentit ovat alhaisia. Opettajat keräävät opiskelijoilta palautetta pääasiallisesti opintojaksojen lopuksi. Opettajat kokevat antavansa vastapalautetta, mutta opiskelijat eivät koe sitä saavansa. Opettajilla ja opiskelijoilla on erilainen kokemus palautteen vaikuttavuudesta.

Opettajat ja opiskelijat keskustelevat opetuksesta pääosin omien vertaisten kanssa. Opiskelijat keskustelevat opetuksesta keskenään enemmän kuin opettajien kanssa. Opettajat keskustelevat työkavereiden kanssa opetuksesta, ohjauksesta ja opiskelijoilta saamasta palautteesta.

Korkeakoulut ovat rakentaneet opetuksen kehittämisen tueksi tukipalveluita, jotka voivat olla keskuksia, yksiköitä, tiimejä, sisäisiä verkostoja tai vastuuhenkilöitä. Opiskelijoiden osallisuutta opetuksen ja oppimisen kehittämisen tukitiimeissä tai toimielimissä ei juuri kuvata. Korkeakoulut tukevat alakohtaista opetuksen kehittämistä pääasiassa erilaisilla alakohtaisilla kehittämis- tai TKI-hankkeilla, verkostoilla ja koulutuksilla.

Korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta arvioidaan korkeakouluissa eniten opiskelijapalautteilla. Korkeakoulujen mukaan korkeakoulupedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta voisi korkeakoulussa lisätä osaamisen kehittämisen paremmalla suunnittelulla sekä palautteiden keräämisen ja hyödyntämisen systematisoinnilla.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakoulujen palautteiden hyödyntämistä tulee kehittää kokonaisvaltaisesti. Palautteiden hyödyntämistä tulee johtaa systemaattisesti ja mahdollistaa korkeakoulun eri tasojen toimijoiden osallistuminen hyödyntämiseen. Opettaja ja opiskelijoita tulee rohkaista myös epämuodollisiin palauteprosesseihin.
- korkeakoulujen tulee selkiyttää opetuksen kehittämiseen liittyvät palautesykli: monipuolisen palautetiedon kerääminen, analysoiminen, kehittämiskohteiden tunnistaminen, kehittämistoimenpiteistä päättäminen ja toteuttaminen, kehittämistoimenpiteiden seuranta ja raportointi sekä muutoksista kertominen eri korkeakouluyhteisön tasoille.
- korkeakoulujen pedagogisen kehittämisen vastuiden tulee jakautua korkeakoulun eri tasoille ja kehittämisen tulee olla pitkäjänteistä.
- opiskelijoita tulee ottaa aktiivisina toimijoina nykyistä enemmän mukaan opetuksen yhteisölliseen kehittämiseen.
- opiskelijoille tulee antaa antamastaan palautteesta vastapalautetta, jotta he kokevat palautteen vaikuttavan opetukseen ja sen kehittämiseen.
- korkeakoulupedagogisen toiminnan vaikuttavuutta tulee jatkossa seurata entistä monipuolisemmin määrällisin ja laadullisin vaikuttavuusmittarein ja tehdä siitä osa toimintaa ja sen kehittämistä. Korkeakoulupedagogisen vaikuttavuuden seuraamiseksi tulee laatia kokonaisvaltaiset ja systemaattiset vaikuttavuuskriteerit.

## Korkeakoulujen yhteistyö pedagogiikan kehittämiseksi

Korkeakoulut tekevät korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää yhteistyötä kansallisesti pääasiassa yhteisissä verkostoissa, yhteisillä hankkeilla ja Digivisio 2030 -hankkeessa. Kansainvälistä korkeakoulupedagogiikkaan liittyvää yhteistyötä korkeakoulut tekevät verkostoissa, yhteisissä hankkeissa sekä yliopistoalliansseissa. Korkeakoulut kehittäisivät korkeakoulupedagogista yhteistyötä lisäämällä verkostoyhteistyötä, yhteisiä hankkeita sekä yhteistyötä Digivisio 2030 -hankkeessa.

Opettajat verkostoituvat ja tekevät opetukseen liittyvää yhteistyötä useimmiten lähinnä oman yksikkönsä sisällä. Korkeakoulun henkilöstöllä on opetukseen liittyvää yhteistyötä suhteellisen vähän muiden alojen, julkisella sektorilla ja yrityksissä työskentelevien, kolmannen sektorin, ulkomaisten korkeakoulujen, toisella korkeasektorilla ja muissa kotimaisissa korkeakouluissa työskentelevien kanssa.

Vierailevia luennoitsijoita on korkeakouluopinnoissa melko harvoin. Yliopistoissa vierailevia luennoitsijoita muista korkeakouluista oli enemmän kuin ammattikorkeakouluissa. Korkeakouluopinnoissa on mukana vierailevia luennoitsijoita työelämästä, erityisesti ammattikorkeakouluissa.

Kansainvälisyyden osuus opinnoissa on vähäinen. Vain harva opiskelija on osallistunut kansainväliseen työharjoitteluun tai -vaihtoon. Yli puolet opiskelijoista ei jatkossakaan aio osallistua kansainväliseen opiskelijavaihtoon, vaikka lähes kaikkien opinnoissa on mahdollisuus suorittaa osa tutkinnosta ulkomaisessa korkeakoulussa. Yliopisto-opiskelijat osallistuivat hiukan useammin kansainvälisiin liikkuvuusjaksoihin kuin ammattikorkeakouluopiskelijat. Henkilöstön mukaan laitoksilla ja muissa yksikössä työskentelee ulkomaisia henkilöitä, joten mahdollisuuksia kotikansainvälistymiseen on tarjolla.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakouluopetukseen liittyvää yhteistyötä ja verkostoitumista tulee lisätä työelämän, ulkomaisten ja muiden kotimaisten korkeakoulujen ja toisen korkeakoulusektorin kanssa.
- korkeakoulujen välistä yhteistyötä tulee lisätä korkeakoulupedagogiikassa pysyvillä verkostoilla, pitkäkestoisilla hankkeilla ja nykyistä systemaattisemmalla osaamisen jakamisella eri korkeakoulujen välillä.
- opettajia tulee kannustaa tiimiopettajuuteen ja nykyistä tiiviimpään yhteistyöhön muiden yksiköiden ja korkeakoulujen opettajien kanssa.
- opiskelijoita tulee kannustaa, rohkaista sekä luoda heille mahdollisuuksia kansainväliseen opiskelijaliikkuvuuteen nykyistä enemmän, jotta opiskelijoiden kansainvälisyysosaaminen kasvaisi. Erityisesti ammattikorkeakouluissa opiskelijoita on tärkeä kannustaa kansainväliseen liikkuvuuteen.

## Pedagogisen osaamisen tukeminen sekä korkeakoulupedagoginen tarjonta

Lähes kaikki korkeakoulut tarjoavat opettajille lyhyt- tai pitkäkestoista korkeakoulupedagogisista koulutusta. Korkeakoulupedagogisen koulutustarjonnan tutkimusperustaisuudesta tai käytännönläheisyydestä ei muodostunut aineistoista tarkkaa kokonaiskuva. Noin kaksi kolmasosaa korkeakouluista korostaa tarjoavansa henkilöstölle tukea, koulutusta ja mentorointia digipedagogisten ratkaisujen valinnassa ja hyödyntämisessä.

Korkeakoulujen pedagogiset johtajat suhtautuvat myönteisesti opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen ja kannustavat opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen eri korkeakouluissa. Opettajat kokevat työajan puutetta, mikä haittaa osallistumista erilaisiin koulutuksiin ja opetuksen kehittämistilaisuuksiin.

Opettajat arvioivat oman opetusosaamisensa hyväksi (arvosana 8 asteikolla 4–10), samoin pedagogiset johtajat oman johtamisosaamisensa. Opettajat kokevat, että opetusta ei arvosteta yhtä paljon kuin tutkimusta.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakoulupedagogisen koulutuksen tulee olla tutkimukseen perustuvaa, riittävän pitkäkestoista ja samalla konkreettista ja opettajien käytännön opetustyöhön liittyvää.
- korkeakoulujen tulee harkita pedagogisten opintojen pakollisuutta (10–60 op) opetustehävissä toimiville.
- opettajia tulee kannustaa yhteisopettajuuteen, yhteisölliseen opetuksen kehittämiseen sekä innovatiivisiin pedagogisiin kokeiluihin.
- korkeakoulujen tulee osoittaa opetuksen arvostusta opettajien urapolkuja sekä pedagogisen osaamisen ja tutkimuksen kehittämistä tukemalla.
- korkeakouluissa tulee ottaa käyttöön monipuolisia yhteisöllisen kehittämisen kannusteita. Hyviä kannusteita opettajille tai opettajatiimeille on konkreettinen hyvästä opetuksesta tai koulutuksen kehittämisestä palkitseminen.

## Korkeakoulupedagogiikan tulevaisuus ja uudistaminen

Korkeakoulujen arjessa painottuvat tämän hetken ongelmat tulevaisuuden visioinnin, innovoinnin ja kehittämisen jäädessä vähemmälle huomiolle. Korkeakouluissa on otettu huomioon ajan-kohtaisia kestävä kehityksen, jatkuvan oppimisen, kansainvälistymisen sekä monitieteisyyden ja -alaisuuden näkökulmia ja mahdollisuuksia, mutta näillä alueilla on edelleen kehittämistä. Pedagogiset johtajat kokevat huolehtivansa opetuksen kansainvälisistä yhteyksistä ja kestävä kehityksen linjausten toteutumisesta. Korkeakouluissa koetaan tulevaisuuden pedagogisina haasteina erityisesti opiskelijoiden moninaistuminen, jatkuvan oppimisen laajentuminen sekä digipedagogiikan tuomat haasteet. Korkeakoulujen rahoitus huolettaa sekä henkilöstöä ja johtoa ja raamittaa arkijohtamista. Lisäksi korkeakoulut ovat huolissaan siitä, että opiskelijoista täytyy kilpailla jatkossa nykyistä enemmän.

Korkeakoulupedagogiikka uudistuu korkeakoulujen näkemysten mukaan huomioimalla pedagogiikan moninaistuminen, alueiden työelämätarpeet sekä digitalisuuden ja tekoälyn mahdollisuudet. Opettajien ja opiskelijoiden osallisuuden kokemuksen vahvistaminen on tärkeää. Opetuksen ja oppimisen käytänteisiin ja niiden kehittämiseen tarvitaan tulevaisuudessa edelleen innostusta ja mahdollisuuksia luoda uutta.

Arviointiryhmä suosittelee, että

- korkeakouluissa tulee käydä jatkuvaa pedagogista keskustelua korkeakoulutuksesta, oppimisesta ja opetuksesta sekä visioida tulevaisuutta yhdessä. Tulevaisuuden visiointi auttaa korkeakouluja uudistumaan tutkimusperustaisen koulutuksen, opetuksen ja sen kehittämisen eturintamassa.
- kestävään kehitykseen, kansainvälisyyteen, monitieteisyyteen ja jatkuvaan oppimiseen tulee keskittyä entistä enemmän opetuksessa ja opetuksen kehittämisessä tulevaisuudessa. Monikielisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmat tulee huomioida.
- tekoälyn ja teknologian tarjoamia mahdollisuuksia tulee hyödyntää pedagogisessa kehittämisessä kokonaisvaltaisesti ja innovatiivisesti kokeillen. Korkeakoulujen tulee kehittää tekoälyä hyödyntäviä ratkaisuja opetuksen, opiskelun ja oppimisen tueksi.
- korkeakouluissa tulee vahvistaa jatkuvalla yhteisöllisellä dialogilla korkeakoulupedagogiikan kehittämisen yhteisymmärrystä, luottamusta ja myönteistä ilmapiiriä.



# Lähteet

- AVOP 2023. Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely (AVOP). <https://avop.fi/fi>. (Luettu 5.6.2023.)
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. 2008. Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress* 22 (3), 187–200.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32 (3), 347–364.
- Digivisio 2022. Digipedagogiikan visio. Marraskuu 2022. [https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2022/12/2022-11-22-Digipedagogiikan\\_visio.pdf](https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2022/12/2022-11-22-Digipedagogiikan_visio.pdf). (Luettu 7.6.2023.)
- Digivisio 2023a. Perustietoa Digivisio 2030 –hankkeesta. <https://digivisio2030.fi/perustietoa-digivisio-2030-hankkeesta/>. (Luettu 7.6.2023.)
- Digivisio 2023b. Suomi elää monipuolisesta osaamisesta. Digivisio-hanke. (Luettu 7.6.2023.)
- Erkkilä, R. & Perunka, S. 2021. Pedagoginen hyvinvointi voimaannuttaa ja osallistaa opettajan ja opiskelijan. *Oamk Journal*. <https://oamk.fi/oamkjournal/2021/pedagoginen-hyvinvointi-voimaannuttaa-ja-osallistaa-opettajan-ja-opiskelijan/>. (Luettu 7.6.2023.)
- Friman, M. & Kantola, M. 2021. UAS Journalin verkkoja kokemassa. *UAS Journal* 1. <https://uasjournal.fi/1-2021/uas-journalin-verkkoja-kokemassa/>. (Luettu 7.6.2023.)
- Heikkinen, H. & Kukkonen, H. 2019. Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 262–275.
- Hentilä, H.-L., Jalonen, H., Lainpelto, E., Risku, P., Viskari, K., Värri, K., Nurkka, N., Huusko, M., Karvonen, A. & Vahtivuori-Hänninen S. 2023. Korkeakoulutuksen kärkihankkeiden 2017–2022 arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 23.
- Huusko, M., Moitus, S., Mustonen, K., Nordblad, M. & Väättäin, H. 2022. Laatu hallussa. Yhteenveto korkeakoulujen kolmannen kierroksen auditoinneista vuosina 2018–2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 14.
- Huusko, M. & Pyykkö, R. 2022. Kehittävä arviointi Suomen valintana – Yli kolme vuosikymmentä suomalaisen korkeakoulutuksen ulkoista laadunarviointia. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 25.
- Hämäläinen, K. & Moitus, S. 1999. High-quality education as the criterion for university funding in Finland. *Quality in Higher Education* 5 (1), 51–59.
- Jousilahti, J., Tanhua, I., Paavola, J.-M., Alanko, L., Kinnunen, A., Louvrier, J., Husu, L., Levola, M. & Kilpi, J. 2022. KOTAMO: Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja monimuotoisuuden tilasta Suomessa. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164426/OKM\\_2022\\_36.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164426/OKM_2022_36.pdf). (Luettu 7.6.2023.)
- Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 41.

- Kallio, T. J., Kallio K.-M., Huusko, M., Pyykkö, R. & Kivistö, J. 2021. Balancing between accountability and autonomy: the impact and relevance of public steering mechanisms within higher education. *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management* 34 (6), 46–68.
- Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. 2020. Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education* 25 (5), 595–614. DOI: 10.1080/13562517.2019.1586667.
- KAPPAS 2023. KAPPAS 2 Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten arviointi Suomessa. <https://ktl.jyu.fi/fi/hankkeet/kappas>. (Luettu 7.6.2023.)
- Karjalainen, A. 2014. Yliopistopedagogiikan nousu Suomessa. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampere University Press, 188–214.
- Karvi 2019. Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 19.
- Karvi 2020. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8.
- Karvi 2021. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Opetus- ja kulttuuriministeriö hyväksynyt 11.2.2021.
- Komiteamietintö 1979. Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunnan mietintö 24. Helsinki.
- Konkola, K., Hauta-aho H., Hiilamo H., Karttunen M., Niemi, J., Tuominen M., Huusko M. & Väättäin H. 2021. Sosiaali- ja terveystieteiden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 14.
- Korkeamäki, J. & Vuorento, M. 2021. Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 16.
- Korhonen, V., Ketonen, E. & Toom, A. (arvioitavana) Student engagement and its development in university education: A three-year follow-up study. *Learning and Individual Differences*.
- Korhonen, V. & Toom, A. 2017. Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat – Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 131–153.
- Kosunen, T. 2021. Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 35.
- Kotila, H. 2020. Korkeakoulututkimuksen, korkeakoulupedagogiikan ja korkeakoulupolitiikan rajapinnoilla 1990-luvun alusta 2020-luvulle. Teoksessa J. Kallunki, T. Saarinen & T. Siekkinen (toim.) *Yhdistys, tutkimus, tutkijuus. Korkeakoulututkimuksen seura 20 vuotta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino*, 132–143.
- Kärkkäinen, K., Jääskelä, P., Tynjälä, P. & Saarinen, T. 2021. Jyväskylän yliopiston henkilöstön pedagogisten koulutusten (YPE, TACE, APO) arviointi ja kehittämismahdollisuudet. Arvioinnin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kärkkäinen, K., Jääskelä, P. & Tynjälä, P. 2023. How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. *Teaching and Teacher Education* 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>.
- Moitus, S. (toim.) 1998. Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt. Arviointineuvoston esitys korkealaatuisen koulutuksen yksiköiksi vuosille 1999–2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5.
- Moitus, S. (toim.) 2000. Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2001–2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6.
- Mähönen, J., Airaksinen, M., Korte, A., Mattsson, A., Mielityinen, S., Niemi, J., Paso, M., Rantanen, J., Moitus, S., Partanen, L. & Huusko, M. 2021. Oikeustieteellisen alan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 22.



- Mäkelä, M., Möller, R., Stephens, C., Croiset, G., Telkkä, J., Haavisto, E., Seppälä, H., Mustonen, K., Hiltunen, K. & Huusko, M. 2018. Educating doctors for the future. Evaluation of undergraduate medical education in Finland. Finnish Education Evaluation Centre. Publications 14.
- Mäki, K. 2019. Ammattikorkeakoulupedagogiikka – tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Haaga-Heliana julkaisuja 10, 81–92.
- Mäki, K. 2022. Pedagoginen johtaminen – korkeakoulun johtajan työ vai yhteisön tapa toimia? Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinat. Haaga-Heliana julkaisuja 7, 214–224.
- OAJ 2020. Opettajana korkea-asteella. <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-korkea-asteella/>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2017a. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. Ehdotus Suomelle: Suomi 100+. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2017b. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. <https://okm.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/b370e5ec-66d3-44cb-acb9-7ac4318c49c7/visio2030-taustamuistio.pdf.pdf>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2017c. Yhteistyössä maailman parasta. Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen kansainvälisyyden edistämisen linjaukset 2017–2025. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 11.
- OKM 2018. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia – ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 35.
- OKM 2019a. Korkeakouluille uusi rahoitusmalli. <https://okm.fi/-/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2019b. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle: vision tiekartta. [https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA\\_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd-66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA\\_V2.pdf.pdf](https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd-66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf.pdf). (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2020. TKI-tiekartta hyväksyttiin ministerityöryhmässä: Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tiekartta viitoittaa reittiä kestäväan kasvuun ja hyvinvointiin. <https://okm.fi/-/tutkimus-kehittamis-ja-innovaatiotoiminnan-tiekartta-viitoittaa-reittiä-kestavaan-kasvuun-ja-hyvinvointiin>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2021a. Korkeakoulujen Digivisio 2030 -hankkeen toteuttaminen vauhtiin. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/korkeakoulujen-digivisio-2030-hankkeen-toteuttaminen-vauhtiin>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2021b. Korkeakoulujen kestäväan kasvun ohjelman linjaukset. [https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/875df6e6-b3ee-423d-81fc-59ba4d8e681e/07627b8c-768f-47a0-bc73-4df70835ee78/MUISTIO\\_20220211123147.PDF](https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/875df6e6-b3ee-423d-81fc-59ba4d8e681e/07627b8c-768f-47a0-bc73-4df70835ee78/MUISTIO_20220211123147.PDF). (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2023a. Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2023b. Jatkuva oppiminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>. (Luettu 7.6.2023.)
- OKM 2023c. Jatkuvan oppimisen digitalisaatio-ohjelma. <https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM012:00/2023>. (Luettu 7.6.2023.)
- Otus Opiskelijabarometri 2023. Hanke: Opiskelijabarometri. <https://www.otus.fi/hanke/opiskelijabarometri/>. (Luettu 7.6.2023.)
- Parpala, A. & Seppälä, H. 2003. (toim.). Yliopistokoulutuksen laatuysiköt 2004–2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2017. Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal* 28 (1), 22–40.

- Pirttilä, A., Silvén, O., Harrikari, H., Joukkola, E., Juvonen, L., Kontio, J., Rehn, A. & Leppänen O. 2020. Tekniikan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 3.
- Pyykkö, R., Tolonen, M., Levä, K., Mahlamäki-Kultanen, S., Pantermöller, M., Pettersson, T., Saarinen, S. & Huusko, M. 2020. Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 1.
- Raaheim, A. & Karjalainen, A. 2012. Centres of excellence in university education Finland 1999–2012. The Finnish Higher Education Evaluation Council. Publications 13.
- Rauhala, P., Kantola, M., Friman, M., Kotila, H. ja Mäki, K. 2022. Ammattikorkeakoulupedagogiikan lyhyt historia. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Korkeakoulupedagogiikka – aikoja, paikkoja ja tulkintoja. Haaga-Helian julkaisuja 7, 30–46.
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H. & Sarén, N. 2020. Eurostudent VII – Opiskelijatutkimus 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 25.
- Seppälä, U., Kivistö, J., Joas, M., Kaikkonen, V., Rantanen, T., Rantanen, T., Tiilikainen T. & Nordblad M. 2020. Yhteiskuntatieteellisen korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 2.
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Nissinen, K., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2018. Study Guidance Experiences, Study Progress, and Perceived Learning Outcomes of Finnish University Students. *European Journal of Higher Education* 9 (2), 203–218.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first-year student teachers sense of professional agency in the classroom? *Teachers and teaching: theory and practice* 21 (6), 641–659.
- Tanhua, I. 2020. Selvitys korkeakoulujen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisestä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 20.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>.
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2020. Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa. Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 1.
- Tynjälä, P., Rautopuro, J., Aittola, H., Jääskelä, P., Markkanen, I., Virolainen, M. & Virtanen, A. 2021. Tutkinto takana. Yliopistojen kandipalautekyselyn sekä maisterien ja tohtorien uraseurantakyselyjen 2018, 2019 ja 2020 tulokset. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ursin, J., Hyytinen, H. & Silvennoinen, K. (toim.) 2021. Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162666/OKM\\_2021\\_6.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162666/OKM_2021_6.pdf). (Luettu 7.6.2023.)
- af Ursin, K. 2012. Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. *Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Kansanvalistusseura. Vantaa: Hansaprint, 79–104.
- Utriainen, J., Tynjälä, P., Kallio, E., & Marttunen, M. 2018. Validation of modified version of the Experiences of Teaching and Learning Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation* 56, 133–143.
- Valtioneuvoston kanslia 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Hallituksen julkaisusarja 2.
- VN 2020. Kestävän ja kehittyvän yhteiskunnan ratkaisuja tuottava Suomi. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan tiekartta. <https://valtioneuvosto.fi/documents/1410845/22508665/Tutkimus-,+kehitt%C3%A4mis-+ja+innovaatiotoiminnan+tiekartta.pdf/259864dc-a31c-cbcf-30ad-e222724ccfa/Tutkimus-,+kehitt%C3%A4mis-+ja+innovaatiotoiminnan+tiekartta.pdf?t=1590137297000>. (Luettu 7.6.2023.)

- VN 2021a. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 24.
- VN 2022. Ministeriöiden tulevaisuuskatsaus 2022. Yhteiskunnan tila ja päätöksiä vaativat kysymykset. Valtioneuvoston julkaisuja 58.
- VN 2023a. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. ja 2. osa. Näkymiä seuraavien sukupolvien Suomeen. Valtioneuvoston julkaisuja 1.
- VN 2023b. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan rahoituksen käyttöä koskeva monivuotinen suunnitelma. Parlamentaarisen TKI-työryhmän 2022 loppuraportti. Parlamentaarinen TKI-työryhmä 2022. Valtioneuvoston julkaisuja 13.
- VN 609/1986. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta.
- VN 309/1993. Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä. Annettu Helsingissä 2.4.1993.
- VN 688/2001. Valtionavustuslaki. Annettu 1.9.2001.
- VN 558/2009. Yliopistolaki. Annettu Naantalissa 24.7.2009.
- VN 932/2014. Ammattikorkeakoululaki. Annettu Helsingissä 14.11.2014.
- VN 1129/2014. Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista. Annettu Helsingissä 18.12.2014.
- VN 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. Annettu Helsingissä 30.12.2014.
- Wallenius, J., Ojasalo, K., Friman, M., Hallikainen, M., Kallio, T. J., Sandström, J., Tuuliainen M. & Mustonen K. 2020. Kauppatieteiden ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 4.

# Liitteet

## LIITE 1. Korkeakoulupedagogiikka tila ja uudistaminen -arvioinnin aikataulu

AJANKOHTA	Arviointiryhmän kokous tai arviointiprosessin vaihe
25.8.2021	Lähetekeskustelu korkeakoulujen arviointijaoston kokouksessa
26.10.2021	Suunnittelu- ja arviointiryhmän nimeäminen korkeakoulujen arviointijaoston kokouksessa
1.2.2022	Opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiesten kuuleminen
7.2.2022	Unifin kuuleminen
8.2.2022	Arenen kuuleminen
13.1.2022	Perehdytys ja arviointiryhmän 1. kokous
2/2022	Taustakysely korkeakouluille
15.2.2022	SYL:n ja SAMOK:n kuuleminen
3.3.2022	Arviointiryhmän 2. kokous
27.4.2022	Arviointiryhmän 3. kokous sekä alussa yhteiskokous korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arvioinnin arviointiryhmän kanssa
8.5.2022	Arviointiryhmän 4. kokous
2.6.2022	Työskentelykokous
15.6.2022	Korkeakoulujen arviointijaoston kokous, jossa hankesuunnitelma hyväksyttiin
11.8.2022	Työskentelykokous
15.8.2022	Arviointiryhmän 5. kokous
24.8.2022	Pedaforum-päivät Haaga-Heliassa, jossa arviointia esiteltiin
9/2022–11/2022	Tiedonkeruun vaihe 1: opettaja- ja opiskelijakyselyt
28.9.2022	Arviointiryhmän 6. kokous
10/2022	Tiedonkeruun vaihe 2: korkeakouluille suunnattu kysely
19.10.2022	Arviointiryhmän 7. kokous
18.11.2022	Työskentelykokous
29.11.2022	Arviointiryhmän 8. kokous sekä alussa yhteiskokous korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arvioinnin arviointiryhmän kanssa
2–3/2023	Tiedonkeruun vaihe 3: työpajat 3 ammattikorkeakoulussa ja 3 yliopistossa eri puolilla Suomea
15.2.2023	Arviointiryhmän 9. kokous
2/2023	Tiedonkeruun vaihe 4: fokusryhmähaastattelut <ul style="list-style-type: none"> <li>• 14.2. klo 15.30–17 Unifi</li> <li>• 16.2. klo 10–12 Arene</li> <li>• 24.2.2023 SYL:n ja SAMOKin fokusryhmähaastattelu</li> </ul>
15.3.2023	Arviointiryhmän 10. kokous
19.4.2023	Arviointiryhmän 11. kokous
20.4.2023	Tiedonkeruun vaihe 5: kehittämisseminaari
23.5.2023	Arviointiryhmän 12. kokous sekä yhteiskokous korkeakoulutuksen kärkihankkeiden arvioinnin arviointiryhmän kanssa
5–6/2023	Raportin viimeistely, taitto, painatus
7.6.2023	Pedaforum-päivät Tampereella, jossa arvioinnin teemoista keskusteltiin työpajassa
17.8.2023	Arvioinnin päätösseminaari yhdessä kärkihankearvioinnin kanssa
Syyskuu 2023	Palaute arvioinnista
9–10/2023	Arvioinnin tiivistelmäjulkaisun laadinta

## LIITE 2. Yliopistojen pedagogiset toimintamallit ja linjaukset

Yliopisto	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Aalto-yliopisto	Tulevaisuussuuntautunut oppiminen, oppimiskeskeisyys, inklusiivinen oppimiskulttuuri, monialaisuus ja yrittäjämäinen asenne sekä monipuoliset ja innovatiiviset oppimisympäristöt. Kokonaisvaltainen hyvinvointi, käyttäjälähtöinen kehittäminen ja oppimiskulttuurin uudistaminen, inklusiiviset opetus- ja oppimiskäytännöt sekä valvonnan ja ohjauksen yhdenvertaisuus ja tasalaatuisuus.
Helsingin yliopisto	Opetuksen perustana ovat yliopiston strategiassa määritellyt arvot (totuus, sivistys, vapaus ja yhteisöllisyys), opetusfilosofiassa määritellyt opetuksen lähtökohdat sekä opetuksen ja oppimisen eettiset periaatteet. Opetuksen lähtökohdat ovat tutkimusperustaisuus, monitieteisyys ja oppimislähtöisyys. Koulutusohjelmien kolmivuotiset opetussuunnitelmat perustuvat yliopiston yhteisiin linjauksiin ja ovat osaamisperustaisia.
Itä-Suomen yliopisto	Yliopisto kannustaa uusien korkeakoulupedagogisten menetelmien kokeiluun. Kehittämishankkeita on tuettu vuosittain haettavana olevien opetuksen kehittämisraha-rahoitusten sekä Taitava opettaja ja vuoden opetusteko -palkitsemisin.
Jyväskylän yliopisto	Jyväskylän yliopiston koulutuksen kehittämismallinnus luo raamin Jyväskylän yliopiston pedagogiselle lähestymistavalle. Mallinnuksen keskiössä on strategian koulutuksen kehittämisohjelma, tutkimusperustaisuus, kehittämisen prosessit ja toimintamalli. JYU Learnin ideana on edistää oppimisen monipaikkaisuutta sekä osallistaa yhteisö pedagogisesti ja digitaalisesti tarkoituksenmukaisten opetuksen käytänteiden kehittämiseen. Yliopiston opetuksen ja oppimisen ympäristöjä kehitetään co-design-periaatteiden mukaisesti osallistamalla opettajia ja opiskelijoita kehittämistyöhön. Yhteiskehittämisellä kehitetään opetussuunnitelmien sisältöjä ja opiskelun tapoja, tieteen- ja laitosrajat ylittäviä kokonaisuuksia mutta myös opetustiloja ja opetuksen infrastruktuuria tulevaisuuden tarpeisiin. Keskiössä ovat opiskelijälähtöisyys, monimuotoisuus ja tulevaisuuspainotteisuus. Myös kansainvälinen yhteistyö on osana kokonaisuutta.
Lapin yliopisto	Opiskelijälähtöisyys, vahvuusperustaisuus, rajaton yhteisöllisyys ja digihuijukuus ovat yliopistomme pedagogisen toiminnan lähtökohdita. Kannustamme uusien pedagogisten menetelmien kokeiluun ja kehittämiseen sekä korkeakoulujen väliseen yhteistyöhön mm. strategisella kehittämisohjelmalla.
Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto	LUTin opetussuunnitelmatyö on perustunut osaamistavoiteperustaiseen suunnitteluun jo yli 10 vuoden ajan (constructive alignment). Kaikki opetus suunnitellaan siten, että käytetyt opetusmenetelmät ja osaamisenarvointimenetelmät ovat linjassa keskenään ja tukevat asetettujen osaamistavoitteiden saavuttamista. LUT on kehittänyt Curriculum tool -työkalun tutkinto-ohjelmataason linjakuuden varmistamiseksi. LUTin vahvat pedagogiset lähestymistavat ovat <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ongelmalähtöinen oppiminen/Problem based learning,</li> <li>• Yrittäjämäinen oppiminen/Entrepreneurial learning,</li> <li>• Projektioppiminen/Project work,</li> <li>• Jatkuva arviointi/Continuous assessment.</li> </ul>
Maanpuolustus-korkeakoulu	Pedagogisen toimintamallin lähtökohdita on pedagogiikka eri oppimisympäristöissä linjakkaan opetuksen ja osaamisperustaisuuden mukaisesti. Valitulla pedagogisella toimintamallilla halutaan mahdollistaa osaamistavoitteiden saavuttaminen, oppimisen edistäminen, oppimisprosessin tukeminen sekä opettajien mahdollisuus tehdä erilaisia pedagogisia valintoja.
Oulun yliopisto	Oulun yliopistossa tähdätään erinomaiseen opiskelijakokemukseen ja joustavien opiskelumahdollisuuksien lisäämiseen. Tavoittelemme opiskelijälähtöistä, aktiiviseen oppimiseen kannustavaa koulutusta, joka rohkaisee jokaista opiskelijaa saavuttamaan oman täyden akateemisen potentiaalinsa. Olemme määritelleet pedagogisille koulutuksille seuraavat tausta-ajatukset/filosofian: Research based teaching, Reflective working methods, Developing one's own teaching practices, presentations in Learning Market event, Experimental learning, Various activating working methods: consultative method, use of digital tools, demonstration of teaching, drama pedagogy, Peer learning and working in peer groups, Experience as a learner.

Yliopisto	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Hanken Svenska handelshögskolan	<p>Hanken har definierat sin signatur pedagogik som baseras på Hankens värden. Huvudpunkterna för pedagogik på Hanken är:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en icke-hierarkisk inlärningskultur som baseras på nordiska värden. Undervisande personalen uppmuntrar att vara öppen med studerande och bemöte studerande på välvilligt och på ett uppmuntrande sätt.</li> <li>• studier på Hanken bygger upp studerandes förmåga för analytisk och kritiskt tänkande samt uppmuntrar samarbetande (kollaborativt) inläring.</li> <li>• Studier på Hanken är internationella och bygger upp studerandes internationella och nationella nätverk.</li> <li>• Studier på Hanken bygger på senaste forskningsbaserad kunskap.</li> </ul>
Taideyliopisto	<p>Pedagoginen toiminta pohjautuu taidealojen yliopistopedagogiikkaan. Taideyliopisto tarjoaa henkilöstölleen tähän liittyvää pedagogista koulutusta.</p>
Tampereen yliopisto	<p>Tampereen yliopistossa koulutuksen strategista kehittämistä mukaan lukien pedagoginen uudistuminen johdetaan koulutuksen ja oppimisen kehittämissohjelmalla. Koulutuksen ja oppimisen kehittämissohjelma toimeenpanee yliopiston strategiaa sekä Tampereen korkeakoulu yhteisön koulutusstrategiaa. Kehittämissohjelma jakaantuu kolmeen toimenpideohjelmaan; (1) kestävä ja kehittyvä osaamista rakentava koulutus, (2) pedagoginen kehittäminen ja opettajuuden tukeminen ja (3) oppijoiden hyvinvointi ja oppimisen taidot. Eri tieteenalojen välistä keskinäisriippuvuutta, kansainvälisyyttä ja uusienteknologioiden hyödyntämistä pyritään tukemaan.</p>
Turun yliopisto	<p>Turun yliopiston korkeakoulupedagogisen toimintamallin perustana ovat tutkimusperustaisuus, osaamisperustaisuus, oppimislähtöinen opetus, jatkuva oppiminen, yhteisöllisyys, hyvinvointi opetuksessa ja oppimisessa, sekä saavutettava digitaalinen ja fyysinen oppimisympäristö. Korkeakoulupedagogiikan toimintamalli tukee Turun yliopiston strategisia tavoitteita: laadukasta oppimiskokemusta ja kiinnostavia koulutuksia, jotka innostavat oppimaan ja tutkimaan.</p>
Vaasan yliopisto	<p>Vaasan yliopiston koulutus pohjautuu organisaatiomme strategiaan, visioon ja arvoihin. Opetuksemme on tutkimusperustaista, tulevaisuus ja työelämälähtöistä. Kansainvälisesti arvostettu koulutuksemme tuo taidot ja asenteen muuttaa huomista. Korostamme oppimisessa opiskelukokemusta, yhteisöllisyyttä sekä vuorovaikutteisuutta. Pyrimme innostavaan, merkitykselliseen sekä ajankohtaiseen opetukseen. Hyödynämme modernia teknologiaa oppimisen tukena. Meillä ei ole yhtä pedagogista mallia, vaan opettajille tarjotaan useammanlaisia pedagogista lähestymistapaa, joista opettaja valitsee tilanteeseen ja itselleen sopivimman vaihtoehdon. Vaasan yliopisto on kehittänyt uuden innovatiivisen uramallin, jossa akateemisiin polkuihin kuuluu myös opetuspainotteinen urapolku, johon sisältyy pedagoginen kehittyminen.</p>
Åbo Akademi	<p>Högskolepedagogiken utgår ifrån ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv på undervisningen som bygger på en icke-affirmativ pedagogisk teori som beaktar både strukturer, resurser och personalens autonomi när utbildningar organiseras. Vi tar fram en utbildningsstrategi med ett åtgärdsprogram som kommer att vägleda universitetet och dess utbildning under de kommande åren.</p>

## LIITE 3. Ammattikorkeakoulujen pedagogiset toimintamallit ja linjaukset

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Centria ammattikorkeakoulu	Oppimiskäsitys on yhteisesti määritelty ops-työn yhteydessä mutta toteutuksessa opettajilla on pedagoginen vapaus. Digipedagogiikka ja joustavat monimuotoiset oppimiskäsitteet ovat keskiössä.
Diakonia-ammattikorkeakoulu	Ammattikorkeakoulussa opetus perustuu ammattikorkeakoululain mukaisesti työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin, tutkimukseen ja taiteellisiin sekä sivistyksellisiin lähtökohtiin. Ammattikorkeakoululain lisäksi Diakin strategia 2021–2030 antaa suunnan opetuksen ja ohjauksen toteutukselle. Diakin strategiassa todetaan: ”Diak sekä tekee, hakee ja näkee itse hyvää, että tuottaa uusia työntekijöitä, jotka pyrkivät rakentamaan kestäväää ja tasa-arvoista maailmaa”. Dialoginen muutospedagogiikka kuvaa Diakin tapaa toteuttaa opetusta ja ohjata oppimista sekä osaamisen rakentamista ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Yleinen vuorovaikutteisuus ja opiskelijoiden osallistaminen pedagogiseen kehitykseen ovat huomioituina.
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	Haaga-Helian pedagogiikka kytkee oppimisen työelämään yhteisöllisesti, kehittävästi sekä uutta tietoa luoden ja soveltaen. Valitsemamme toimintatapa on tiimiohjaus ja opettajatiimi on asiantuntija yksittäisen opettajan sijaan.
Humanistinen ammattikorkeakoulu	Meillä on valmennuspedagoginen strategia ja toimintamalli käytössä.
Hämeen ammattikorkeakoulu	Lähtökohtana osaamisperustaisuus ja ilmiöpohjainen oppiminen. HAMKissa panostetaan vahvasti työelämälähtöiseen, ilmiöpohjaiseen sekä osaamisperustaiseen koulutuksen kehittämiseen. Opiskelija valitsee koulutuksen mallin oman oppimistyylinsä mukaan. Kannustamme opiskelijoita luovuuteen ja kriittiseen ajatteluun kompleksisessa toimintaympäristössä. HAMKissa opiskelija omistaa oman oppimisensa ja opettaja on uuden oppimisen ohjaaja sekä mahdollistaja.
Jyväskylän ammattikorkeakoulu	Uuden sukupolven korkeakoulupedagogiikka. Tällä tarkoitamme opiskelijalähtöistä, erilaisia oppimisen ekosysteemejä ja teknologiaa hyödyntävää oppimista. Pedagogiikan kehittäminen on tutkimukseen perustuvaa. Pedagogisten periaatteiden mukaisesti opiskelumahdollisuudet ovat yhdenvertaiset kaikille ammattikorkeakoulun opiskelijoille ja yhteistyökumppaneille. Tämä tarkoittaa sitä, että opetukselliset ratkaisut tukevat yhdenvertaisesti kaikkien oppimista, asiantuntijuuteen kasvua ja ammatillista kehittymistä. Joustavuus, esteettömyys, avoimuus ja monimuotoisuus ovat keskeisiä periaatteita. Oppimisessa hyödynnetään digitaalista teknologiaa monipuolisesti sekä verkko-opetuksessa että simulaatioissa ja muussa perinteisemmässä opetuksessa. Käytetään verkossa olevia kriittisesti valittuja materiaaleja oppimisen tukena. Lisäksi koulutusaloilla on tutkinto-ohjelman luonteeseen sopivia pedagogisia ratkaisuja simulaatio-opetus, valmentava opettajuus jne.
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu	Tulevaisuussuuntautunut koulutus Mahdollistamme tulevaisuuden uusien ammattien kehittämisen ja varmistamme osaamisen jatkuvan uudistumisen. Tunnistamme opiskelijoissamme olevan potentiaalin ja tarjoamme yksilöllisiä oppimisväyliä. Valmennamme ja innostamme uuden oppimiseen ja tutkimiseen, yrittäjyyteen ja edelläkävijyyteen. Olemme opiskelija- ja osaamislähtöinen ammattikorkeakoulu. Meillä on käytössä pedagoginen kehittämisohjelma.
Kajaanin ammattikorkeakoulu	KAMKissa on ollut käytössä pedagoginen toimintamalli cKAMK. Oppijan osaaminen kehittyy cKAMK –toiminnassa. Lyhyesti mallia voi kuvata sillä, että oppimisprosessin alussa opettaja on ryhmän edessä, oppimisprosessin edetessä opettaja on keskellä ja osaamisen kehittyessä opettaja siirtyy taustalle ohjaamaan. Keskiössä on opettajan valmentava ote suhteessa oppijaan. Digitaaliset oppimisympäristöt läpäisevät opetuksen. Päivitystyössä julkaisussa näkökulmaa on vahvistettu digitalisaation ja digitaalisten oppimisympäristöjen kuvaamisella sekä opiskelijoiden opiskeluyhyvinvoinnin edistämiseen tähtäävän ohjauksen ja opetussuunnitelmalliseen ajatteluun perustuen. Myös ilmiöpohjaisuus, työelämälähtöisyys ja yrittäjämäinen asenne, aluevaikutavuus (strategiassa), valmentava ote, osaamisperustaisuus, kansainvälisyys ja aiemman hankitun osaamisen tunnustus ovat esillä. KAMKin opetussuunnitelman yhteisissä perusteissa määritetään opetuksen järjestämisen keskeiset yhteiset toimintaperiaatteet.
Karelia-ammattikorkeakoulu	Työelämäläheisyys, opiskelijan sujuvan oppimisen ja tavoitteellisen osaamisen kehittämisen tukeminen ja opiskelijan vastuu omasta oppimisestaan.



Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
LAB-ammattikorkeakoulu	<p>LAB-ammattikorkeakoulun koulutuksen ytimessä on, että olemme TKI-toimintaan perustuvaa opetusta antava innovaatiokorkeakoulu. Koulutusta ohjaa LABin oppimisen toimintamalli, joka koostuu seuraavista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Työelämää palvelevat oppimistilanteet, joissa tuotetaan lisäarvoa yrityksille ja ympäröivälle yhteiskunnalle. Tehdään nopeita kokeiluja työelämän kanssa, kehitetään toimintaa, osaamista ja ratkaisuja, pilotoidaan ja testataan innovaatioita sekä tehdään vaativaa innovaatiotoimintaa</li> <li>• Vahvuusalueet koulutuksessa: Lisätään LABin vahvuusalueiden laadukasta koulutustarjontaa ja hyödynnetään globaali tarjonta koulutuksen profilaatiossa (vahvuusalueet: kiertotalous, design, innovaatioiden kaupallistaminen ja hyvinvoinnin palveluinnovaatiot)</li> <li>• Vaihtoehtoiset toteutustavat, joilla tuetaan oppimista vaihtoehtoisten toteutustapojen, pedagogisten ratkaisujen ja ohjauksen keinoin.</li> <li>• Jatkuva oppiminen, lisätään työelämän tarpeita vastaavan jatkuvan oppimisen osuutta tutkintoon johtavan koulutuksen rinnalla.</li> </ul>
Lapin ammattikorkeakoulu	<p>Lapin ammattikorkeakoulussa opetusta ja oppimisen ohjaavat periaatteet on kuvattu opetussuunnitelman laatimisen perusteissa. Näitä ovat osaamisperustaisuus, oppijälähtöisyys ja työelämäläheisyys. Oppiminen tapahtuu monipuolisessa oppimis- ja kehittämissympäristöissä sekä opiskelijoiden, opetus- ja TKI-henkilöiden sekä työelämän vuorovaikutuksessa. Käytettävät pedagogiset menetelmät vaihtelevat osaamistavoitteiden, kohderyhmän ja oppimisympäristöjen mukaan. Pedagogisten ratkaisujen merkitys opiskelijoiden ja opettajien hyvinvoinnille tunnustetaan.</p> <p>Koulutuksen ja TKI:n kehittämissuunnitelman 2023–2030 osa-alueita ovat:  1) vahvistuva kansainvälinen tutkintokoulutus, 2) oppijälähtöiset opintopolut, 3) jatkuva oppiminen työelämän kehittäjänä ja 4) TKI-toiminnan laatu ja vaikuttavuus. Läpileikkaavana teemana on työelämäyhteistyön kehittäminen. Oppijälähtöisten opintopolkujen tavoitteena on mm. lisätä suunnitelmallista yksilöllisten tarpeiden huomiointia toteutuksissa ja luoda uusia opiskelukykyä ja hyvinvointia tukevia toimintatapoja opetuksessa ja ohjauksessa.</p>
Laurea-ammattikorkeakoulu	<p>Laureassa kaikkia pedagogisia valintoja ohjaavat Laurean pedagogiset linjaukset: opiskelijakeskeisyys, osaamisperustaisuus, työelämäläheisyys, ohjaus ja joustavuus. Tahtotila on, että opiskelija menestyy tulevaisuuden työelämän asiantuntijatehtävissä. Hänellä on sivistystä ja osaamista kehittää omaa osaamistaan ja työelämää. Työelämän tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaava ja tutkimukseen pohjautuva osaaminen kehittyi tutkintokoulutuksessa ja jatkuvan oppimisen eri muodoissa. Oppiminen tapahtuu työelämään ja TKI-hankkeisiin integroituna, ja osaaminen kehittyi Learning by Developing -pedagogisella toimintamallilla. Opiskelija hyötyy kv-verkostoista. Digitaaliset oppimisympäristöt tukevat ajasta ja paikasta riippumatonta oppimista. Oppiminen on saavutettavaa. Osaamisen kehittymistä ja opintojen edistymistä tukee henkilökohtaistettu ohjaus ja palaute. Osaamista voi hankkia joustavasti. Learning by Developing (LbD) -malli on koko korkeakoulua koskeva strateginen valinta pedagogisen toiminnan ohjaamiseksi. 2023 valmistuu pedagoginen ohjelma, jossa sanoitetaan yhteinen pedagoginen ymmärrys, kirkastetaan tahtotila ja määritellään, mikä muuttuu vv 2023–2025.</p>
Metropolia Ammattikorkeakoulu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppijälähtöisyys – tavoitteena oppijan yksilöllinen osaamisen kehittyminen ja ammatillinen kasvu</li> <li>2. Ilmiölähtöisyys – tavoitteena työelämästä ja yhteiskunnasta nousevien todellisten ilmiöiden käsittelyyn tarvittava osaaminen</li> <li>3. Monimuotoisuus – tavoitteena laadukas oppiminen, opetus ja ohjaus sekä joustavat oppimismahdollisuudet</li> <li>4. Avoimuus – tavoitteena oppimismahdollisuuksien laajentaminen.</li> </ol> <p>Pedagogisissa linjauksissa korostuu työelämälähtöisyys, yhteisöllisyys ja oppijälähtöisyys ja monitieteisyys. Oppijälähtöisessä lähestymistavassa lähtökohdiana on oppijan aikaisempi osaaminen ja kokemukset.</p>
Oulun ammattikorkeakoulu	<p>Osaamisperustaisuus, työelämäyhteistyö ja digitaalisuuden tarkoituksenmukainen hyödyntäminen.</p>

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Poliisiammattikorkeakoulu	Poliisiammattikorkeakoulun (Polamk) pedagogisten linjausten tavoitteena on varmistaa yhteinen käsitys opetuksesta ja oppimisesta, laadukas opetustoiminta sekä hyvinvoiva työyhteisö. Pedagogisten linjausten toteutumista seurataan jatkuvan kehittämisen mallin (PDCA) mukaisesti. Pedagogisia linjauksia tukevat koulutustoiminnan suunnittelu, opetussuunnitelmatyö ja pedagoginen johtaminen. Ammatillinen kasvu on oppimisprosessi, jossa yksilö kehittää ja hankkii muuttuvien ammattitaitovaatimusten edellyttämiä tietoja ja taitoja. Elinikäinen oppiminen liittyy kiinteästi ammatilliseen kasvuun. Poliisiammattikorkeakoulun koulutustoiminta perustuu opiskelijakeskeisyyteen, joka on opetuksen suunnittelun, toteutuksen, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohta. Koulutustoiminta tukeutuu vahvoihin kumppaneihin ja dynaamisesti ylläpidettäviin työelämäyhteyksiin.
Satakunnan ammattikorkeakoulu	Pedagoginen työ ja käsitys oppimisesta perustuvat käsitykseen oppijasta, joka opintojen aikana tiedollisen ja taidollisen kehittämisen ohella rakentaa myös omaa ammatillista ja asiantuntijana toimimisen identiteettiään. Satakunnan ammattikorkeakoulussa käytetään pedagogisia menetelmiä, joiden periaatteita ovat ongelmalähtöisyys, arkitiedosta asiantuntijuuteen kehittyminen ja yhteistoiminnallisuus. Pedagogiset mallit toteuttavat kokeilemalla, tutkimalla ja kehittämällä oppimista vuorovaikutteisissa ja verkottuneissa oppimistilanteissa. Pedagogiset mallit toteuttavat kokeilemalla, tutkimalla ja kehittämällä oppimista vuorovaikutteisissa ja verkottuneissa oppimistilanteissa.
Savonia-ammattikorkeakoulu	Savoniassa pedagogisena lähtökohtana on Open Innovation Space (OIS 3.0) -malli. Se yhdistää laadukkaan koulutuksen sekä työelämäläheisen tutkimus- ja kehittämistoiminnan. Työelämäläheisessä koulutuksessa korostuvat opiskelijoiden motivaatio ja opintoihin sitoutuminen. Opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittämistä edistetään erilaisissa oppimisympäristöissä, mahdollistamalla monimuotoinen, aikaan ja paikkaan sitomaton ympärivuotinen opiskelu sekä hyödyntämällä laajasti työn opinnollistamista. Opiskelijoiden kokonaisvaltainen ohjaus sekä aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat osa opiskelijoiden henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa. Työelämäläheinen OIS-oppiminen näkyy Savonian kampuksilla monimuotoisina oppimisympäristöinä sekä yhteisenä oppimisen suunnitteluna ja toteutuksena.
Seinäjoen ammattikorkeakoulu	SeAMKin yhteiset oppimisen lähtökohdat on julkaistu 2018 vahvasti yhteiskehittäen tuotetussa Oppiminen SeAMKissa –pedagogisessa mallissa. Koko SeAMKin opetushenkilöstöllä ja kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua sen tuottamiseen mm. Innoduel-kyselyiden, opiskelijabarometriin osallistumisen ja erilaisten työpajojen muodossa. Oppiminen SeAMKissa -pedagoginen malli perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Opiskelijan aikaisemmat tiedot ja tulkinnat otetaan huomioon oppimisessa. Tavoitteena on, että hän oppii opintojensa aikana hallitsemaan eri tapoja ja välineitä kehittyä soveltavaksi osaajaksi ja asiantuntijaksi sekä jatkuvaksi oppijaksi. Tämän kaiken ajatellaan tapahtuvan monipuolisissa työelämäläheisissä oppimisympäristöissä, konteksteissa ja verkostoissa, joita SeAMK tarjoaa. Työelämälähtöistä osaamista kehitetään SeAMKin strategisen kehittämisohjelman Laadukas työelämälähtöinen opetus sekä ohjaus yhteydessä. Oppiminen SeAMKissa -pedagogisessa mallissa korostuu tiedon muuttuvuus ja sen yhdessä rakentaminen sosiokonstruktivismiin mukaisesti. Voidaan puhua oppimisen Design Thinking -ajattelusta, joka johtaa opettajan Learning Designiin: miten ohjaan, miten edistän oppimista, miten rakennan tietoa, mitä ratkaisien opettajana valinnoillani, kun valitsen opetusmenetelmiä? Digitaalinen SeAMK -strateginen kehittämisohjelma luo puitteet digitaalisen teknologian hyödyntämiselle ja opetuksen monimuotoistamiselle.
Tampereen ammattikorkeakoulu	TAMKin strategiassa 2030 korostetaan TAMKin roolia työelämäkorkeakouluna, mikä osaltaan luo pohjaa myös pedagogiselle osaamiselle korostaen työelämäpedagogiikkaa ja pragmaattisuutta, jossa käytännön osaaminen ja tietäminen yhdistyvät. TAMKiin on laadittu kaikkien osaamisalojen yhteiset pedagogiset periaatteet, jotka ovat perustana pedagogiselle kehittämiselle, opetussuunnitelmatyölle ja opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseksi. Pedagogisen osaamisen kehittämisen rakenteena on osaamismerkkein ohjattu oppiminen.

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Turun ammattikorkeakoulu	<p>Turun AMK:ssa perustana on innovaatiopedagogiikan mukainen lähestymistapa, jossa keskeistä on kokeilu, tiedon ja osaamisen jakaminen sekä erilaisten näkökulmien yhdistäminen aktiivisessa oppimisessa. Tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden innovaatiokompetensseja alakohtaisten taitojen lisäksi. Työelämätarpeiden ennakoiti ja työelämän kehittäminen sekä kansainvälisyys ovat keskeinen osa pedagogista toimintaa. Huomioimme niin opetuksessa kuin muussakin toiminnassamme yhteiset tavoitteet kestävästä kehityksestä, monikulttuurisuus- ja kansainvälisyysosaamisesta sekä yhdenvertaisesta ja hyvinvoivasta työyhteisöstä. Turun AMK:ssa on vuoden 2023 alusta otettu käyttöön uusi strategia, jossa painotetaan hybridimaailmassa toimimista ja hyvää elämää kestävä kehitys huomioiden. Keskiössä on oppiminen muuttuvassa maailmassa.</p>
Vaasan ammattikorkeakoulu	<p>Ammattikorkeakoulumme pedagogisena teemavuonna 2022 kokosimme yhdessä henkilökuntaa ja opiskelijoita osallistaen yhteisen pedagogisen ohjelmamme strategian rinnalle. Tässä ohjelmassa kuvataan pedagoginen näköyksenme (uutta luova työelämäpedagogiikka), siihen liittyvät linjaukset ja linjauksiin liittyvät askeleet 2023–24. Opetustyötä, monialaista ohjausta, oppimista ja sen tukea sekä pedagogista johtamista ohjaavat mm. osaamisperusteisuus, yhteisöllisyys, luovuus, kestävyys, oppimiskeskeisyys, välittäminen ja hyvinvointi. Strategiamme mukaisesti haluamme olla osaamisen tärkein kumppani omille ihmisillemme, opiskelijoille ja henkilökunnallemme, kumppaneille ja ympäröivälle yhteiskunnalle sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Koulutustoimintaamme ohjaavia arvoja ovat myös yhteiset arvomme sympaattisuus, edelläkävijäisyys, asiakaslähtöisyys ja vuorovaikutus.</p>
Yrkeshögskolan Arcada	<p>Arcadas pedagogiska policyn sätter bildning i arbete för ett givande och hållbart liv. Med bildning avses här en livslång strävan efter kunskap, nya perspektiv och djupare insikt om sig själv och det omgivande samhället. Bildning innebär att ta ansvar för andra människor och samhället, samt för sitt tänkande och agerande. Vi betonar ett lärandecentrerat förhållningssätt, ett handledande grepp, kollegialt lärande och verklighetstroga lärmiljöer (Modellen för undersökande gemenskap – COI, Community of Inquiry) samt ett kompetensbaserat närmelsesätt (konstruktivt samordnad undervisning (CA)).</p>

## LIITE 4. Korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta yliopistoissa

Yliopisto	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Aalto-yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 25 op</b>                      Aalto-yliopiston pedagoginen koulutus                      - 4 ydinkurssia (20 op)                      + Valinnaiset kurssit (5 op ja saa käydä laajemminkin)                      - Koulutus suomeksi ja englanniksi                      - asiantuntijoiden tarjoama tuki ja koulutus digipedagogiikassa ja pedagogiikassa: webinaarit, opettajakahveja</p>
Helsingin yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>                      - Perusopinnot 25 op (5 ydin kurssia)                      - Aineopinnot 35 op (7 ydin kurssia)                      - Koulutus kolmella kielellä &gt; Opettajille ja opettaville tutkijoille tarkoitettu henkilöstökoulutus                      - Toimii viidessä tieteenalaspesifissä tiimissä (HumPeda, Life Science Peda, MediPeda, Science Peda ja Social Sciences Peda)</p>
Itä-Suomen yliopisto	<p><b>Korkeakoulupedagogiikan PD-koulutuskokonaisuus (Professional Development) 30 op</b>                      - Kehittämistoimintaa tukemassa: Oppiminen digitalisoituneessa yhteiskunnassa (DIGS)                      - tutkimusyhteisö                      - myös hankkeiden kautta tarjottua tukea                      - lukuvuoden alussa järjestetään 2 op oppimisympäristöseminaari ajankohtaisista kehittämisesteemoista</p>
Jyväskylän yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>                      Aikuis-kouluttajan pedagogiset opinnot  <b>Kokonaisuus 25 op</b> Yliopistopedagogiikan perusopinnot (sis. YPE I ja II) suomi/englanti  <b>Kokonaisuus 10 op</b>                      Teaching Academic Content through English (TACE)                      - Yliopisto-ohjauksen perusteet (5 op)                      - Hyvis ja Goodie opiskelijoiden hyvinvointineuvojien koulutus                      - myös lyhytkestoisia koulutuksia mm. digipedagogiikasta.                      - Hyvät käytännöt jakoon -webinaareissa yliopistolaiset jakavat kokemuksiaan opetukseen liittyen.</p>
Lapin yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>                      - Erilliset opettajan pedagogiset opinnot, henkilökuntakiintiö  <b>Korkeakoulupedagogiset opinnot 15 op</b>                      -Henkilökunnalle  <b>Digipedatunnit</b>                      - Oma valintainen, kaikille avoin, ei suorituspisteitä  <b>Tiedekunta- ja yksikkökohtaisia koulutuspaketteja</b>                      - Esim. pro gradu -tutkielmien ohjauskoulutus</p>
Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 25 op</b>                      - Yliopistopedagogiikan opintokokonaisuus (Perusteet 10 op + Valinnaiset 15 op)                      - Verkkipedagogiikkakoulutukset                      - Räättäläidyt pedakoulutukset                      - Mahdollisuus ottaa työajasta                      2 x 45 min. omaehtoiseen opiskeluun</p>
Maanpuolustus-korkeakoulu	<p><b>Kokonaisuus 11 op</b>                      Sotilasopetuslaitoksen opettajien opintokokonaisuus                      - Joka vuosi myös opetuksen hyvät käytänteet seminaari                      - Digipedagogiikkapalvelut: tarjoaa jatkuvaa tukea ja koulutusta pedagogisista ja teknologisista asioista</p>

Yliopisto	Tautakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Oulun yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>  - Opettajan pedagogiset opinnot yliopisto-opettajille (25 op + 35 op)  <b>Kokonaisuus 25 op</b>  - Yliopistopedagogiikan opinnot (25 op). Näitä opintoja tarjotaan sekä suomeksi että englanniksi.  <b>Erillinen 5 op kokonaisuus:</b>  - Johdatus yliopistopedagogiikkaan (5 op). Näitä opintoja tarjotaan sekä suomeksi että englanniksi.  - Yliopistopedagogiikan perusteet väitöskirjatutkijoille (2 op) suomeksi ja englanniksi.  - Doctoral supervision training for supervisors (1–2 op). Tämä opintojakso tarjotaan englanniksi.  - Digipedagogiikkaan liittyviä koulutuksia (ICT-palveluiden digipedagogiikka- ja videopalvelut tiimin järjestämiin järjestämä)</p>
Hanken Svenska handelshögskolan	<p>Kiintiöpaikkoja Helsingin yliopiston koulutukseen  - Yhteistyöohjelmat: UNIPS yhteistyö, ITP-ohjelma, ONL-verkostat,  - Teaching lab (Moodle työpajoja, Teams, Woodlap sisältöä, kokeita, ja koordinoi myös hankkeissa tarjottua pedagogista koulutusta).</p>
Taideyliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>  - Taidealojen yliopistopedagogiikan koulutus 60 op (neljä opintokokonaisuutta (5+15+15+25 op)  - Voi suorittaa 60 op kokonaisuutena tai erillisinä pienempinä opintokokonaisuutena</p>
Tampereen yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>  - Opettajan pedagogisten opintojen koulutus  (Perusopinnot 25 op + aine- ja syventävät opinnot 15 op + yliopistopedagogiikan aineopinnot 20 op)  -&gt; Opinto-oikeus aluksi 40 op (perusopinnot + 15 op aineopinnot), näiden jälkeen soveltuvuusvalinta, josta opinto-oikeus kelpoisuuden täydentävälle opintojaksolle (20 op). Perusopinnot (25 op) ja 15 op aineopintoja mahdollista suorittaa englanniksi.   - Tampereen korkeakoulu yhteisön Teaching and Learning Centre (TLC) toimii opetushenkilöstön tukena tarjoten tukea, koulutuksia ja tilaisuuksia pedagogiikkaan ja digipedagogiikkaan liittyen, TLC:n avoin verkkosivusto (<a href="http://www.tuni.fi/tlc">www.tuni.fi/tlc</a>) ikkuna tarjontaan. TLC tarjoaa myös korkeakoulu yhteisön henkilöstölle verkostoitumismahdollisuuden eri aiheiden parissa Teamsissa.  - Pedagogiikan seminaari nostaa vuosittain esiin hyvää opetuksesta palkittua toimintaa.  - Digimentorointi  - Eri tukitoimet (projektimuotoinen tuki- ja kokeilutoiminta, lähetuet teknologioihin, konsultatiivinen tuki)</p>
Turun yliopisto	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>  UTUPEDA yliopistopedagogiikan keskus tarjoaa pedagogiset opinnot 60 op, sis.  - Perusopinnot 25 op  (Yliopistopedagogiikkaa 1, 10 op Yliopistopedagogiikkaa 2, 15 op)  - Aineopinnot 35 op  (Yliopistopedagogiikkaa 3)  Lisäksi jatko-opiskelijoille ja henkilöstölle on tarjolla UNIPS.fi-moduuleja (1 op/moduuli)  Opetuki tarjoaa  - teknispedagogista henkilöstökoulutusta (lyhyitä, ei-opintopisteytettyjä tai osallismerkkejä, sisällytettävissä 60 op yliopistopedagogiikan opintoihin).  - Opettamisen tueksi intrasivusto</p>
Vaasan yliopisto	<p>2023–2024 Tulossa: Korkeakoulupedagogiset opinnot yhteistyössä Turun yliopiston kanssa (Yliopistopedagogiikka I ja II) (25 op)  2022–2023 Korkeakoulupedagogiset opinnot yhteistyössä Turun yliopiston kanssa (Yliopistopedagogiikka I) (10 op)  Vaasan yliopisto tukee henkilöstönsä pedagogisten opintojen suorittamista myös korvaamalla esim. aikuiskasvatustieteen opintojen kurssimaksuja avoimessa yliopistossa.</p>
Åbo Akademi	<p><b>Kokonaisuus 60 op</b>  Pedagogiikan perusteet 25 op + Korkeakoulupedagogiikkaa 35 op (tämä 35 op kokonaisuus Vaasan kautta)  - säännöllisesti järjestetään lyhyitä kursseja (noin 102 h sisältöä vuonna 2022)  - digimentorointia, intranetin pedagogisia resursseja</p>

## LIITE 5. Korkeakoulupedagoginen koulutustarjonta ammattikorkeakouluissa

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Centria-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ei opintopisteitä</li> <li><b>Teemakohtaisia koulutuksia</b></li> <li>- Pedamuotoilu, oppimisympäristöön liittyvät koulutukset ja digivälineiden hyödyntäminen, saavutettavuuskoulutukset</li> <li>- Mahdollista käyttää työaikaa osaamisen kehittämiseen</li> </ul>
Diakonia-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diakin sisäinen korkeakoulupedagogisia valmiuksia ylläpitävä ja kehittävä koulutus (ei opintopisteitä)</li> <li>- klinikkamuotoista digipedagogiikan tukea tarjolla viikoittain</li> <li>- Ad hoc -kehittämistilanteet</li> <li>- Pop up -paja: Kuukausittainen, opetushenkilöstön pedagogisen osaamisen yhteiskehittämiseksi</li> <li>- Kehittämispäivät: kaksi kertaa vuodessa, sisältö keskittyy myös pedagogisten valmiuksien vahvistamiseen</li> <li>- Opetushenkilöstö osallistuu myös valtakunnallisiin ja kansainvälisesti tarjolla oleviin tapahtumiin, konferensseihin ja koulutustilaisuuksiin.</li> </ul>
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoimet webinaarit korkeakoulupedagogiikasta (Kopeda)</li> <li>- Koulutus digitaalisesta pedagogiikasta</li> <li>- Digipedavalmennus-ohjelma päivitettiin lukuvuotta 2022–23 varten</li> <li>- KÖPEDA: tuottaa korkeakoulupedagogisia julkaisuja, puheenvuoroja, valmennusta ja tutkimusta.</li> </ul>
Humanistinen ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digiaamukahvit (joka toinen perjantai, pedagogiaan ja verkko-oppimiseen liittyvät teemat)</li> <li>- Digivain (digiosaamisen kartoitus)</li> <li>- Henkilöstökoulutuspäivät</li> <li>- AMK- kursseille osallistumismahdollisuus</li> </ul>
Hämeen ammattikorkeakoulu	<p>HAMK 100 -valmennusohjelma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digipedavalmennukset</li> <li>- Moodle- työpajat</li> <li>- Laadukas moduulikäsitteily- koulutus</li> <li>- LearnWell- pedagoginen koulutus (5 op)</li> <li>-&gt; Digipedaosaajan metamerkki</li> </ul> <p>Lisäksi henkilökohtaiset valmennusvartit, vaimennusvideot, henkilöstön digipakki, osaamismerkkit.</p>
Jyväskylän ammattikorkeakoulu	<p>Sisäiset koulutukset:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sparraukset pedagogiikan kehittämiseen, yhdessä ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa</li> <li>- Verkkopedagogiikan kehittämiseen &gt; Ei opintopisteitä</li> </ul>
Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedavalmennus 30 h, sis. ryhmätapaamisia 10 h, valinnaisia webinaareja 10 h, itsenäinen työskentely 10 h</li> <li>- Opettajien työelämäjaksot</li> <li>- Staff Academy -itseopiskelumateriaalit</li> <li>- Pedagoodies-, Digitools- ja Digipeda-webinaarisarjat, Kurssit kuntoon syksyksi</li> <li>-teemaviikko, Digi&amp;Peda -kahvit</li> <li>- Opintojakson laaduntekijät –työkalu on laadittu helpottamaan opettajia laadukkaana opetuksen suunnittelussa ja toimimaan itsearviointivälineenä.</li> <li>- Opettajien vertaisohjaajina digi- ja pedamentorit, joille mentorisparrausta 2x6 h/ vuosi</li> <li>- 40 h /vuosi oman osaamisen kehittämiseen.</li> </ul>

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Kajaanin ammattikorkeakoulu	<p>Sisäinen koulutustoiminta digikahvilatoimintana, pedagogisen tukisivuston tarjoama itsenäisen oppimisen mahdollisuus ja ohjeet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 24 h resurssia koulutukseen</li> <li>- Moodle-ympäristö, Opetuksen digipalvelut (Digipalvelut järjestää sisäistä koulutusta mm. Moodle-ympäristöjen ja aktiviteettien käyttöön sekä yksilöohjausta digitaalisten ympäristöjen pedagogiseen käyttöön)</li> <li>- Koulutusten laajuuksia ei ole määritetty</li> <li>- eAMK -hanke: opettajien itsenäiseen opiskeluun</li> <li>- Digivisio2030 -hanke</li> </ul>
Karelia-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uusien opettajien perehdytys ja siihen integroidut pedalive-tapaamiset teemoina mm. Moodle, oppimistehtävät, oppimateriaalit, vuorovaikutus ja läsnäolo, testaus</li> <li>- Tulevaisuuden työ -hankkeen järjestämä pedagoginen valmennusohjelma, jonka teemoina ovat mm. työelämäyhteistyö, oppimisen muotoilu, AR- ja VR-sisällöt, videotuotannot ja podcastit, verkossa tapahtuva oppimisen fasilitointi</li> <li>- vuosittain järjestetään erityisesti verkkopedagogiikkaan ja oppimisen saavutettavuuteen liittyvää koulutusta ajankohtaisista teemoista (mm. UDL)</li> <li>- Tulossa teaching fellow-program -malli ja 'Opettajalta Opettajalle' -valmennukset</li> <li>- opettajien työelämäjaksot</li> <li>- Peda-akatemia-ympäristö intranetissä, mikä kokoaa tietoa, materiaalia ja koulutusta</li> </ul>
LAB-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulutusta opinnäytetyöohjaukseen, digipedagogiikkaan ja opiskelijan ohjaukseen</li> <li>- Räättälöidyt pedagogiikkakoulutukset, verkkopedagogiikkakoulutukset</li> <li>- koulutusta tiimeille ja yksilöille opetuspedagogiikkaan ja opetusteknologiaan liittyvissä asioissa</li> <li>- @Peda-ryhmä järjestää Open-Cafe tilaisuuksia, joissa jaetaan digipedagogisia käytänteitä.</li> </ul>
Lapin ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ei omaa opintopisteytettyä koulutusta.</li> <li>- Koulutusta mm. osaamisperustaisuuteen ja arviointiin, motivaatioon ja ohjaukseen, opintojen kuormittavuuden arviointiin ja opinnäytetyön ohjaukseen.</li> <li>- Digipeda-tunnit 1krt/kk. Teemoina k2022 mm. oppimisprosessin vaiheistaminen ja oppimisanalytiikka, vaihtoehtoiset toteutustavat, MOOCien suunnittelusta toteutukseen.</li> <li>- Laatuakavhit 1–2 krt/kk, teemoina k2022 mm. monenlaiset oppijat, uudet yhteiset kompetenssit.</li> <li>- Osallistavia pedagogisia työpajoja henkilöstön kanssa, teemoina mm. osaamisen, oppimisen arviointi, tekoäly opetuksessa, henkilökohtaiset opintopolut ja ohjaus.</li> <li>- Tuettu osaamisen kehittämistä osana omaa työtä, esim. henkilöstö voi hakea strategiarahoitusta pedagogiselle kehittämistyölleen.</li> </ul>
Laurea-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laurea ei järjestä omaa opintopisteytettyä korkeakoulupedagogista koulutusta henkilöstölleen</li> <li>- Opettajat voivat suorittaa LbD-osaamismerkin</li> <li>- Pedagogiikan kehittämissyhmä tukee osaltaan käytänteiden vahvistamista.</li> <li>- Digipedagogiikkaa vahvistetaan dCell-yksikön aamuklinikoissa ja työpajoissa.</li> <li>- Opetushenkilöstöä osallistuu esim. korkeakoulupedagogiikkaa edistävien hankkeiden koulutuksiin (mm Kokko).</li> <li>- Pedagoginen ohjelma rakentuu yhteisöllisenä työskentelynä 2022–2023.</li> </ul>
Metropolia Ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digipeda 1,2,3</li> <li>- Monialaisen innovaatio-opettajan pedagogiset opinnot 10 op</li> <li>- Simulaatio-ohjaaja koulutus 10 op</li> <li>- PedaParvi-toiminta</li> <li>- Digimentor-verkosto</li> <li>- Digiklinikka</li> </ul>
Oulun Ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ammatillinen opettajankoulutus 60 op</li> <li>- Digiopie-erikoistumiskoulutus 30 op</li> <li>- Täydennyskoulutuksia (1–15 op)</li> <li>- Olemme myös järjestäneet pedagogisen työn tueksi pedagogista mentoritoimintaa ja digimentoritoimintaa.</li> </ul>
Poliisiammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opettajan pedagogiset opinnot (väh. 35 op tai 60 op)</li> <li>- Pedagoginen osaaminen ja asiantuntijuus (5 op, pakollinen)</li> <li>- Oman osaamisen kehittämiseen 250 h/vuosi</li> </ul>

Ammattikorkeakoulu	Taustakysely, helmikuu 2022, tarkistettu keväällä 2023
Satakunnan ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digipedagogista koulutusta (Moodle, videoiden tekeminen, flipped learning)</li> <li>- Peda-Agora-tilaisuudet 4–5 vuosittain</li> <li>- Opetuspalvelut-toimintayksikö tarjoaa: a) Tukea opetuksen järjestelmiin, ja opettajien perehdyttämiseen ja kouluttamiseen liittyvään kehittämiseen ja toimii päivittäisenä tukipalveluna. b) Tietoa tuodaan tarjolle Moodleen ja intranettiin, ja tarjolla on myös koulutukset.samk.fi-sivusto. c) Opetuspalveluilla mentoroidaan asiantuntijaverkoston toimintaa.</li> </ul>
Savonia-ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sisäiset koulutukset</li> <li>- ulkopuolisilta asiantuntijatahoilta hankittavilla lyhyillä teemotetuilla koulutuksilla sekä pitkäkestoisilla koulutusohjelmilla</li> <li>- Pedagoginen koulutuskokonaisuus 2022–2023 (5 op)</li> <li>- Henkilökohtainen kouluttautuminen</li> <li>- digipeda-tiimi ja digituutorit tarjoavat tukea</li> </ul>
Seinäjoen ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Henkilökohtainen resurssi työaika suunnitelmassa opetuksen ja osaamisen kehittämiseen 100 h/lukuvuosi.</li> <li>- Työntekijöillä on myös mahdollisuus osallistua ulkopuolisiin koulutuksiin esimiehen kanssa sovitusti (kehityskeskusteluiden teema).</li> <li>- SeAMKin avoin AMK-opinnot ilmaisia henkilöstölle</li> <li>- Ajankohtaisiin kehittämistarpeisiin kohdennettuja erimittaisia koulutuksia (esim. osaamisperustaisuus, saavutettavuus, APA7-viittausjärjestelmä, ryhmänohjaajien ohjausosaaminen)</li> <li>- Digoipe-erikoistumiskoulutus (30 op), Opinto-ohjaajien koulutus 2019–2021 (5 op), opinnäytetyöohjaajien koulutus (2 op)</li> <li>- Tenure track -urapolku käyttöön 2021</li> <li>SeAMK Akatemia koulutuskalenteri julkaistaan 2 x vuodessa (oman talon koulutukset ja muita koulutuksia)</li> <li>- Pedagoginen käsikirjoittaminen -koulutukset</li> <li>- Digipedagogiset koulutukset (mm. Eduhouse-koulutukset kaikkien saatavilla, osaamismerkit, SeAMKin digipedakoulutukset)</li> </ul>
Tampereen ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ammatillinen opettajankoulutus 60 op</li> <li>- Erillisiä täydennys- ja erikoistumiskoulutuksia</li> <li>- Hankkeiden pedagogiset koulutukset</li> <li>- Digimentori-verkosto</li> <li>- Teaching and Learning Centre järjestää opettajille koulutusta esim. webinaareina, koulutustilaisuuksina, vertaistoimintana ja sparrauksena.</li> <li>- TLC:n nettisivut toimivat myös itseopiskelun ja vertaistuen alustana.</li> <li>- Pedagogiset periaatteet ja niihin perustuva osaamismerkkijärjestelmä</li> </ul>
Turun ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innopedakoulutukset (2 op)</li> <li>- Digipedakoulutukset (5 op)</li> <li>- Opettajien Digistartti (osaamismerkki)</li> <li>- EduTech-koulutukset (tekniset koulutukset, mm. Teams, itslearning...), Digimentor-toiminta, Digiagentit-toiminta</li> <li>- Koulutuksia ohjaajille, mm. Opettajatuutor-koulutukset (osaamismerkki) ja Opinnäytetyön ohjaajien koulutukset</li> </ul>
Vaasan ammattikorkeakoulu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hella-hanke 60 op 2017–2019</li> <li>- LIN-koulutusohjelma (Learning in Networks) 25 op -2019</li> <li>- Oma opettajien vertaismentoriverkosto, pedagogiset mentorit 2022-</li> <li>- Pedaohjelmatyöhön osallistuminen 2023-</li> <li>- Kuukausittaiset opetusvapaat päivät: mm. digipeda- ja pedatyöpajoja, pedakahvitoimintaa ja muuta yhteisöllistä osaamisen kehittämistä (ei opintopisteytettyä)</li> <li>- Opettajakorkeakoulujen kanssa yhteistyötä pisteytettyjen koulutusten järjestämisessä.</li> <li>- Pedagoginen julkaisusarja 2022-</li> <li>- Osaamismerkit tulossa</li> </ul>
Yrkeshögskolan Arcada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Högskolepedagogik HELLA 60 op,</li> <li>- ONL (Open Network learning) 2 op i internationellt samarbete med andra universitet</li> <li>- Pedagogiska Cafээр 1,5 h /mån</li> <li>- Microlabs, injections (intern digitpedagogiska workshops av olika slag)</li> </ul>



**K**orkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi toteutettiin vuosina 2022–2023. Arviointi koski kaikkia suomalaisia korkeakouluja. Arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli muodostaa kansallinen kokonaiskuva korkeakoulupedagogiikan nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä. Arviointi toteutettiin systemaattisesti ja monimenetelmällisesti. Arvioinnin tuloksena saatiin suomalaisen korkeakoulupedagogiikan vahvuuksia ja kehittämiskohtia.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

ISBN 978-952-206-805-7 nid.  
ISBN 978-952-206-799-9 pdf

ISSN 2342-4176 (painettu)  
ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)  
ISSN-L 2342-4176



9 789522 068057

Kansallinen koulutuksen  
arviointikeskus  
PL 380  
(Hakaniemenranta 6)  
00531 Helsinki  
Puhelinvaihte: 029 533 5500  
karvi.fi