

Yliopisto-opettajien digitaitojen kehittäminen ja opetuksen kehittämistyö moniammatillisessa yhteistyössä

Turun yliopiston Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön
kehittäjäyhteisöjen tuella -hanke

Pipsa Lehtonen ja Janiina Dahlbom

Pro Gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Huhtikuu 2020

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

LEHTONEN, PIPSA & DAHLBOM, JANIINA: *Yliopisto-opettajien digitaitojen kehittäminen ja opetuksen kehittämistyö moniammatillisessa yhteistyössä*

Pro gradu -tutkielma, 115 s., 5 liites.

Aikuiskasvatustiede, Kasvatustiede

Huhtikuu 2020

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella Turun yliopiston Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeeseen osallistuneiden yliopisto-opettajien kokemuksia opetuksen kehittämisestä moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten yliopisto-opettajat kokivat heidän digitaitojensa ja ammatillisen toimijuutensa kehittyneen hankkeen aikana opetusta kehitettäessä sekä siitä, miten moniammatillisuus toisaalta vaikutti hankkeessa toimimiseen ja opetuksen kehittämiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin yliopisto-opettajien käsityksiä hanketyöskentelystä ja hankkeista korkeakoulussa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena teemahaastattelujen avulla. Aineistona toimi seitsemän Turun korkeakoulun yliopisto-opettajan teemahaastattelut ja aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä.

Tutkimuksessa tuli ilmi yliopisto-opettajien kokemus hankkeesta mahdollisuutena digitaitojen ja ammatillisen toimijuuden kehittämiseen. Ammatillinen toimijuus nousi esille muun muassa vaikuttamisen mahdollisuuksina, työkäytäntöjen kehittämisenä sekä ammatillisen identiteetin muutoksina. Digitaalisuuteen hankkeen sijaan oli vaikuttanut muun muassa yliopisto-opettajien kokemuksina lisääntyneestä rohkeudesta käyttää digitaalisuutta omassa opetuksessa sekä digitaitojen arkipäiväistymisenä. Kaiken kaikkiaan digitaalisuus ja hanke oltiin koettu opetuksen kehittämisen ja moniammatillisen toiminnan mahdollistajina.

Korkeakoulujen hankkeet koettiin tärkeinä mahdollisuuksina toiminnan kehittämiseen, mutta toisaalta ne nähtiin myös aikaavievinä ja raskaina kehittämisen muotoina. Hankkeiden osalta huolta aiheuttivat muun muassa toimijoiden epätasainen osallistuminen hankkeisiin ja sen myötä työmäärän ja vastuun kasautuminen innokkaille ja kehittämismyönteisille opettajille yhteisen vastuun sijaan. Tulevaisuudessa hankkeiden rinnalle kaivattiinkin myös pidempiaikaisia ja kestävämpiä kehittämisen menetelmiä.

Asiasanat: korkeakouluopettajuus, yliopisto-opettajuus, opetuksen kehittäminen, opetuksen digitalisaatio, digitaidot, ammatillinen toimijuus, moniammatillisuus, hanketyöskentely

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KORKEAKOULUOPETTAJUUS	4
2.1 Yliopisto-opettajuus	4
2.2 Ammattikorkeakouluopettajuus	6
2.3 Opetuksen järjestäminen korkeakouluissa	8
2.4 Korkeakouluopettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti	11
3. OPETUKSEN KEHITTÄMINEN KORKEAKOULUISSA	18
3.1 Kehittämistyö ja pedagoginen kehittäminen	18
3.2 Moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö	22
4. OPETUKSEN DIGITALISAATIO	27
4.1 Digitalisoituvat korkeakoulut	27
4.2 Opetuksen digitalisaatio korkeakouluissa	28
4.3 Opettajien digitaidot	29
5. HANKKEEN JA KEHITTÄMISPILOTIN KUVAUS	33
5.1 Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hanke	33
5.2 Kehittämispilotti: Monelle -opintopaketti	35
6. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	40
7.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja aineiston tuottaminen	40
7.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus	46
7.3 Aineiston analyysimenetelmä	48
7.4 Tutkimuksen analyysi käytännössä	50
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	54
7.6 Tutkimuksen eettisyys	56
8. TUTKIMUSTULOKSET	59
8.1 Yliopisto-opettajien kokemukset digitaalisten ja ammatillisen toimijuuden kehittymisestä hankkeessa	59
8.1.1 Asiantuntijuuden jakaminen ja muista professioista oppiminen	60
8.1.2 Ammatillisen identiteetin neuvottelu	63
8.1.3 Sitoutuminen itsen haastamiseen ja kehittämiseen	65

8.1.4 Uudenlaiset toimintatavat opetustyöhön.....	66
8.1.5 Digitalisaatio pedagogiikan ehdoilla	69
8.2 Opetuksen kehittäminen moniammatillisessa yhteistyössä.....	72
8.2.1 Eri lähtökohdista olevat toimijat opetusta kehittämässä	73
8.2.2 Yhteinen päämäärä sujuvan yhteistyön mahdollistajana	75
8.2.3 Koordinaation ja johtamisen korostuminen	78
8.2.4 Hanketoiminnan ja yhteistyön haasteet	79
8.3 Hanketyöskentely korkeakouluissa.....	82
8.3.1 Opettaja-tutkijat hanketyöntekijöinä	83
8.3.2 Hankkeet mahdollisuutena toiminnan kehittämiseen	85
8.3.3 Hankkeiden jatkuvuus, hyödynnettävyys ja epävarmuus kuormittavina tekijöinä	86
8.3.4 Resurssit ja niiden jakautuminen hankkeissa	88
9. LOPUKSI.....	91
9.1 Johtopäätökset ja pohdinta	92
9.2 Jatkotutkimusehdotukset	102
LÄHTEET	105
LIITTEET	116
LIITE 1. Saatekirje	116
LIITE 2. Haastattelurunko	117
LIITE 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä (tutkimuskysymys 1)	120

KUVIOT

KUVIO 1. Ammatillinen toimijuus ja siihen vaikuttavat tekijät.....	14
KUVIO 2. Moniammatillisen yhteistyön osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät..	26
KUVIO 3. Hankeavaruus.....	34
KUVIO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.....	53
KUVIO 5. Analyysiprosessin eteneminen	54
KUVIO 6. Yliopisto-opettajien kokemuksia digitaitojen ja ammatillisen toimijuuden kehittymisestä kuvaavat yläkategoriat	60
KUVIO 7. Opetuksen kehittämistä moniammatillisessa yhteistyössä kuvaavat yläkategoriat.....	73
KUVIO 8. Hanketyöskentelyä korkeakouluissa kuvaavat yläkategoriat	83

1. JOHDANTO

Tiedon, osaamisen ja luovuuden merkitys kasvaa tulevaisuuden alati kehittyvässä yhteiskunnassa, jossa digitalisaatio, tekoäly ja robotisaatio muuttavat yhteiskuntaa, työelämää ja ihmisten arkea sekä osaamistarpeita. Työ on yhä enenevässä määrin luovaa ongelmanratkaisua ja uuden oppimista ja osaaminen on keskeinen edellytys muuttuvaan yhteiskuntaan mukautumiseksi. Osaavat ja luovat ihmiset määrittelläänkin Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019) Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle vision tiekartassa Suomen tärkeimmäksi voimavaraksi ja kilpailutekijäksi. Muutostrendit ja muutosvoimat, kuten digitalisaatio, työn murros, kansainvälistyminen, verkostoituminen sekä avoimuus ja yhteistyö haastavat korkeakoulut uudistumaan ja korkeakoulujen toimintaympäristö muuttuu jatkuvasti monimutkaisemmaksi. Tutkijaryhmät ja asiantuntijaverkostot voivat jo nyt olla maailmanlaajuisia ja moniammatillisia, jolloin jaetussa ongelmanratkaisussa saadaan laaja osaaminen käyttöön. Uudistaminen ja uudistuminen ovat korkeakoulutukselle välttämättömyys, mutta myös mahdollisuus ja suomalaisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vahva perusta on hyvä pohja kehittämistyölle. (OKM 2019; SITRA 2019.)

Opettajan työ on muuttunut merkittävästi opetusteknologian käyttöönoton myötä ja valtaosa opettajista käyttää nykyisin teknologiaa päivittäin opetuksessa, arvioinnissa ja kommunikoinnissa opiskelijoiden kanssa. Teknologia aiheuttaa uudenlaisia vaatimuksia ja osaamistarpeita niin opettajien kuin muidenkin ammattilaisten työtehtävissä ja työympäristössä. Yliopistoissa opettajien on havaittu kärsivän jatkuvasta aikapulasta ja heidän jaksamisensa on havaittu olevan koetuksella, kun opetusta pitäisi kehittää muun muassa suunnittelemalla erilaisia verkkokursseja. (Mäkinieniemi, Ahola, Syvänen, Heikkilä-Tammi & Viteli 2017, 4–5; Turun yliopisto Sote-akatemia.) Korkeakoulutukseen myös visioidaan jatkuvasti lisää digitaalista kurssitarjontaa, modulaarisuutta sekä entistä suurempaa huomiota pedagogiseen kehittämiseen ja ohjaukseen. Korkeakoulujen yhteistyötä halutaan lisäksi lisätä ja tutkinto-opiskelua joustavoittaa sekä resurssien käyttöä tehostaa. (OKM 2019.) Opetusteknologian

käytöllä voikin olla positiivisia vaikutuksia opetuksen ja oppimisen sekä niiden kehittämiseen, mutta se sisältää myös mahdollisuuden niin kutsutun teknostressin lisääntymiseen ja työhyvinvoinnin heikentymiseen (Turun yliopisto Sote-akatemia; Mäkinieni ym. 2017, 5).

Turun yliopistossa opetuksen ja oppimisen digitalisaatio sekä työyhteisöhyvinvointi ovat strategian 2016–2020 mukaisia toimenpideohjelmia. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajien välisen yhteistyön on havaittu lisäävän samanaikaisesti sekä opetusteknologian käyttöä että opettajien työhyvinvointia. Opettajien osaaminen on keskeinen tekijä korkeakoulutuksen laadun ja korkeakouluyhteisön hyvinvoinnin kannalta, ja digitaalisen muutoksen keskellä opettajien on havaittu tarvitsevat uudenlaista osaamista ja tukea muutoksessa. Vastauksena tähän on korkeakoulukontekstiin kehitetty Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hanke, jossa on ollut ajatuksena opettajien työhyvinvoinnin ja digitaitojen sekä korkeakoulujen digitalisoitumisen kehittäminen kehittäjäyhteisöjen avulla. (OKM 2019; Turun yliopisto; Turun yliopisto Sote-akatemia; Mäkinieni ym. 2017, 33, 43.)

Tässä Pro gradu -tutkielmassamme keskitymme yhteen Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeen pilottiin. Tämä pilotti on hankkeen ensimmäinen ja se kohdistui sosiaali- ja terveystieteiden Monelle -opintojaksoon ja sen opettajiin. Pilotin aikana korkeakouluopettajat kehittivät Monelle -opintojaksoa sekä omia digitaitojaan moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksessamme tarkastelemme hankkeeseen osallistuneiden yliopisto-opettajien kokemuksia pedagogisesta kehittämisestä moniammatillisessa yhteistyössä. Tämän lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten hankkeessa mukana oleminen ja toiminta ovat vaikuttaneet ryhmän jäsenten ammatilliseen toimijuuteen ja heidän digitaitojen kehittymiseen. Kolmannessa tutkimuskysymyksessämme tarkastelemme lisäksi yliopisto-opettajien ajatuksia laajemmin hanketyöskentelystä ja yleisemmällä tasolla hankkeista korkeakouluissa. Vaikka tämä tutkimus keskittyy yliopisto-opettajiin, käsitellään tutkimuksessa myös ammattikorkeakouluopettajuutta, koska Monelle -pilotissa siihen osallistui ja vaikutti myös ammattikorkeakoulun opettajia.

Tutkimusaiheemme on merkittävä, sillä yksilöiden ammatillinen kehittyminen ja osaaminen sekä organisaatioiden ja työyhteisöjen työkäytäntöjen kehittäminen on välttämätöntä, jotta organisaatiot voisivat kehittyä ja toimia tuottavalla tavalla. Työyhteisöissä ja organisaatioissa tulisikin olla vaikutusmahdollisuuksia ja valtaa sekä oman toiminnan että työkäytäntöjen kehittämiseen, samoin kuin työyhteisöjen toimintaan osallistumiseen ja siihen vaikuttamiseen. (OKM 2019; Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2017, 6–9.) Tähän tarvitaankin ammatillista toimijuutta, joka on edellytys työarjen muuttamiseen (Collin & Peltoperä 2016, 187). Lisäksi keskeisessä asemassa ovat moniammatillinen yhteistyö ja rajanylitykset eri ammattiryhmien välillä, koska nykyajan ongelmat ovat yhä monimutkaisempia ja vaativat täten moniammatillista ja monitieteistä yhteistyötä. Työntekijöiden aktiivinen vaikuttaminen sekä osallistuminen päätöksentekoon ja yhteiseen toimintaan, eli ammatillinen toimijuus sekä työntekijöiden välinen yhteistyö ja moniammatillisuus voidaankin nähdä edellytyksenä organisaatioiden kaikenlaiselle kehittymiselle ja uudistumiselle, minkä takia ne valikoituivat tämän tutkimuksen keskeisiksi tutkimuskohteiksi opettajien digitaitojen rinnalle. (OKM 2019; Vähäsantanen ym. 2017, 6–9.)

2. KORKEAKOULUOPETTAJUUS

2.1 Yliopisto-opettajuus

Suomessa korkeakoululaitos muodostuu ammattikorkeakouluista ja yliopistoista. Ammattikorkeakoulut ja yliopistot ovat molemmat yhtä tärkeässä roolissa koulutuksen tuottajina, vaikka niiden valtiosääntöiset oikeusasemat eroavat olennaisilta osiltaan. (Kosonen, Miettinen, Sutela & Turtiainen 2015, 125; Narikka & Nurmi 2013, 157.) Yliopistolaissa (2009/558, 2 §) yliopistojen tehtäviksi on määriteltä vapaan tutkimuksen ja tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen edistäminen, tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen antaminen sekä opiskelijoiden kasvattaminen palvelemaan isänmaata ja yhteiskuntaa. Yliopistolaki (2009/558, 3 §) mainitsee myös tutkimuksen, taiteen ja opetuksen vapauden ja perustuslaissa yliopistoille on myönnetty itsehallinto suojaamaan tiedettä, taidetta ja ylimmän opetuksen vapautta. Yliopistojen itsehallintoon sisältyy myös taloudellis-hallinnollinen osa, päätöksenteko-oikeus yliopiston sisäiseen hallintoon sisältyvistä asioista (Kosonen ym. 2015, 125; Narikka & Nurmi 2013, 52).

Suomessakin sivistysyliopiston aatteen ideoijana on pidetty kielitieteilijä Wilhelm von Humboldtia, jonka mukaan yliopistojen toiminnalla tulisi olla kolme johtavaa ihannetta, jotka ovat tutkimuksen, opetuksen ja opintojen vapaus, näiden erottamaton yhteenkuuluvuus sekä sivistyksen ensisijaisuus suhteessa ammatilliseen koulutukseen (Manninen 1990, 244–247). Korkeakoulupolitiikassa yliopistojen tehtäviksi onkin jo pitkään määriteltä tieteellisen tutkimustyön tekeminen, korkeimman opetuksen antaminen sekä sivistysperinteen välittäminen (Laiho, Jauhiainen & Jauhiainen 2017, 269–271; Narikka & Nurmi 2013, 31). Yliopiston tehtävänä on tuottaa osaamista, jota yhteiskunta kulloinkin vallitsevassa ajassa tarvitsee ja yliopistoyhteisön tehtävänä on ohjata yhteiskuntaa kohti entistäkin parempaa tulevaisuutta (Himanka 2018, 21).

Yliopistotyö on jakautunut tutkimus-, opetus- ja hallintotyöhön sekä ulkoisiin palveluihin, jotka kaikki ovat yhteydessä toisiinsa ja asettuvat eri arvoasemiin yliopistokontekstissa. Akateemisen työn haasteellisuuden voidaankin kuvata syntyvän työn moninaisesta kokonaisuudesta, johon jokainen tutkija-opettaja on vapaa ja toisaalta joutuu ottamaan kantaa priorisoimalla erilaisia tehtäviään. Viime aikoina opetus ja tutkimus ovat lisäksi eriytyneet yhä vahvemmin omiksi toiminta-alueikseen, mikä näkyy yliopistojen sisällä muun muassa perinteisten ainelaitoksien yhteyteen perustetuissa tutkimukseen painottuvissa yksiköissä. Tutkimusta myös ohjataan erillisen arviointijärjestelmän kautta ja opetusta taas oman laatujärjestelmän avulla. (Laiho ym. 2017, 269–271.) Korkeakouluissa on paineita lisääntyvässä määrin myös erikseen joko opetukseen tai tutkimukseen keskittyviin yliopistoihin huippututkimuksen korkeiden kustannusten, tutkimukseen annettujen investointien kasvattamisen sekä opetuksen laadun varmistamisen näkökulmista (Laiho & Jauhiainen 2012, 75–76).

Yliopistossa opetustehtäviä järjestävät hyvin heterogeeninen ryhmä erilaisista taustoista olevia toimijoita (Korhonen & Törmä 2011, 156). Asiantuntijuutta omalla tieteenalalla on pidetty perinteisesti tärkeimpänä, ja akateemiset toimijat ovat saaneet vähän tai ei ollenkaan muodollista koulutusta opettamiseen. Opetustyötä onkin tehty lähinnä tutkimukseen perustuvan osaamisen perusteella pedagogisen osaamisen sijaan. Erilaisia yliopistopedagogisia opintoja on tarjottu 1990-luvulta lähtien, mutta edelleenkin ne eivät ole pakollisia, vaikka keskustelua aiheesta on käyty ja monet yliopistot niitä nykyisin edellyttävätkin erityisesti rekrytoidessaan uusia opettajia. (Korhonen & Törmä 2016, 66; Murtonen & Lappalainen 2013.) Perinteisesti opetustyö onkin nähty yliopistoissa aliarvostettuna verrattuna tutkimukseen, mutta toisaalta Laiho ja Jauhiainen (2019) havaitsivat tutkimuksessaan myös vastakkaisen narratiivin, joka toi esille muutoksen opetusmyönteisempään suuntaan yliopistoissa ja asetti näin vanhan ja uuden yliopistokulttuurin vastakkain. (Laiho & Jauhiainen 2019, 347–350.) Kuitenkin edelleen opetus-tutkimus dilemma on olemassa ja opetuksen uhraaminen tutkimuksen hyväksi koetaan usein ainoaksi tavaksi päästä uralla eteenpäin ja menestyä yliopistomaailmassa, mikä heikentää opetuksen laatua, kun aikaa käytetään vähemmän opetukseen ja opiskelijoiden ohjaukseen.

Opettaja-tutkijan onkin lähes mahdotonta olla samanaikaisesti kehitysorientoitunut opettaja ja rahoitusta hankkiva menestynyt tutkija. (Laiho & Jauhiainen 2012, 80–82.)

Yliopistoissa keskeisiä työskentelyyn liittyviä tekijöitä ovat myös työsuhteiden määräaikaisuus ja kiristynyt työtilanne, lisääntynyt kilpailu sekä opetuksen ja tutkimuksen vaikuttavuuden mittaamisen lisääntyminen (Laiho & Jauhiainen 2019, 345–347; Leišytė 2016, 55). Yliopiston tehtäviä on viime vuosikymmenten aikana määritelty uudelleen uusliberalismin ja uuden julkisjohtamisen, eli New Public Management-opin (NPM) myötä ja valtion, yhteiskunnan ja yliopiston suhteet ovat muuttuneet globaalin markkinoituvan tietoyhteiskunnan kilpailussa mukana pysymiseksi (Laiho & Jauhiainen 2012, 63; Leišytė & Wilkesmann 2016 1–3; Vanttaja 2010, 22). Opetustyössä tämä on näkynyt akateemisen vapauden vähentymisenä ja henkilökunnan suurena vaihtuvuutena sekä jatkuvuuden haasteina, mikä on vaikeuttanut opetuksen kehittämistä ja panostusta opetukseen pitkällä tähtäimellä (Laiho & Jauhiainen 2012, 79; Laiho & Jauhiainen 2019, 345–347). Yksilötasolla epävarmuus työsuhteen jatkosta onkin saattanut vaikuttaa motivaatioon kehittää omaa opetusosaamista ja toisaalta työyhteisön tasolla runsaasti aikaa on kulunut vaihtuvuuden myötä kurssien uudelleen suunnitteluun ja muokkaukseen opetuksen kokonaisvaltaisen kehittämis- ja suunnittelutyön sijaan. (Laiho & Jauhiainen 2019, 345–347.)

2.2 Ammattikorkeakouluopettajuus

Ammattikorkeakoulujen toiminta perustuu opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämään toimilupaan, toisin kuin yliopistojen, joiden toiminta on säädetty laissa. Ammattikorkeakoulut ovat pääosin kunnallisessa omistuksessa tai ammattikorkeakoulujen toimintaa voivat ylläpitää erilaiset säätiöt tai osakeyhtiöt. (Narikka & Nurmi 2013, 158–159.) Ammattikorkeakoululain (2014/932, 4 §) mukaan ”ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja

tukea opiskelijan ammatillista kasvua.” Lisäksi ammattikorkeakoulun tehtävänä on harjoittaa sen opetusta palvelevaa, työelämää ja aluekehitystä sekä elinkeinorakennetta edistävää ja uudistavaa tutkimus-, kehittämis-, innovaatio- ja taidetoimintaa. Viimeisin ammattikorkeakoululaki astui voimaan alkuvuodesta 2015. Ammattikorkeakoulun perustehtäviin ei tuolloin tehty muutoksia, mutta ammattikorkeakoulut organisaatioina muuttuivat, jolloin niistä tuli osakeyhtiömuotoisia. (Kosonen ym. 2015, 13, 86, 114–115.)

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta perustuvat pitkälti soveltavaan tutkimus- ja kehittämistoimintaan ja ulkopuolisen rahoituksen oletetaan kannustavan ammattikorkeakouluja korkealaatuisen, kansainväliseen sekä alueelliseen ja työelämää kehittävään toimintaan. Tutkimus- ja kehittämistoiminta yhdistyvät olennaisesti myös opetuksen laadun kehittämiseen, sillä opetuksen tulee perustua tutkittuun tietoon. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on arvioida koulutustaan ja muuta toimintaansa ja niiden vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa ja laatujärjestelmiensä arviointiin säännöllisesti. (Kosonen ym. 2015, 114–115; Narikka & Nurmi 2013, 175.) Kaiken kaikkiaan ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön sekä opetuksen tavoitteena on löytää ja soveltaa tietoa siten, että se tuottaa lisäarvoa sen opiskelijoille ja opettajille sekä organisaation kumppaneille (Rissanen 2008, 11).

Viime vuosien aikana korkeakouluverkon kehittäminen sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisen yhteistyön lisääminen on asetettu koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi, vaikka korkeakouluja koskeva lainsäädäntö ei velvoita ammattikorkeakouluja ja yliopistoja korkeakoulujen väliseen yhteistyöhön. Suomessa onkin maakuntakeskuksia, joissa yliopistot ja ammattikorkeakoulut toimivat alueellisilla tasoilla rinnakkain eri asteisessa yhteistyössä, kuten käyttämällä yhteisiä tiloja tai kampusalueita. (Narikka & Nurmi 2013, 161.) Verrattaessa yliopistoja ja ammattikorkeakouluja, voidaan suomalaisella korkeakoulututkimuksen kentällä kuitenkin todeta olevan statushierarkia yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, jossa yliopistot, eli tiedekorkeakoulut, voidaan nähdä tutkimusintensiivisinä instituutioina, kun taas

ammattikorkeakoulujen toiminnassa on painottunut opetus. Ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin pyrkineet ajan myötä asettumaan korkeakoulukentällä yliopistojen rinnalle, mistä kertoo muun muassa niiden käyttämä englanninkielinen nimitys "*University of applied sciences*". Ammattikorkeakoulujen pyrkimykseksi voidaankin nähdä asemoituminen yliopistojen rinnalle tieteellisinä organisaatioina erityisesti soveltaviin tieteisiin nojaten. (Laiho & Jauhiainen 2012, 77; Volanen 2008, 131.)

Ammattikorkeakoulun opetushenkilöstö koostuu yliopettajista, lehtoreista ja muista opettajista, kuten tuntiopettajista ja luennoitsijoista, joiden kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella (Kosonen ym. 2015, 277; Marttila 2015, 37–38; Narikka & Nurmi 2013, 214–216). Lehtorit ja tuntiopettajat ovat perinteisesti suorittaneet maisteritason opinnot yliopistossa, kun taas yliopettajilta edellytetään yleisesti tieteellistä jatkokoulutusta. Vaatimuksena on lisäksi pedagogisten opintojen suorittaminen ja ammattiopintojen opettajilta vaaditaan lisäksi kolmen vuoden käytännön kokemusta omaa ammattialaa vastaavista tehtävistä. Pedagoginen pätevyys ja vaatimus työkokemuksesta poikkeavatkin yliopiston opettajien vaatimuksista, joissa painotetaan tieteellisiä ansioita. Verrattuna yliopiston opettajiin ammattikorkeakoulun opettajan päätehtävänä on opetus ja tutkimustoiminnan merkitys ajankäytössä on varsin marginaalinen. Työnjako yliopettajien ja muiden korkeakouluopettajien välillä on kuitenkin usein epäselvä ajateltaessa työn painottumista tutkimuksellisten ja opetustehtävien välillä. (Marttila 2015, 37–39; Varmola 2008, 28–29; Narikka & Nurmi 2013, 2016.)

2.3 Opetuksen järjestäminen korkeakouluissa

Korkeakoulupedagogiikka on monitieteinen tutkimuskenttä ja sitä pidetään osana kasvatustieteellistä tutkimusta. Pedagogiikan keskiössä pidetään perinteisesti oppimista ja kunkin tieteenalan piirissä opetuksen kehittämistä. (Himanka 2018, 14.) Korkeakoulupedagogiikka voidaan nähdä eräänlaisena kattokäsitteenä, jonka alle sijoittuvat sekä tiedeyliopistojen yliopistopedagogiikka että

ammattikorkeakoulujen ammattikorkeakoulu-
pedagogiikka. Yliopistopedagogiikkaa luonnehtii tutkimuksen ja opetuksen
kiinteä suhde. Yliopistopedagogiikassa tutkimuksen kohteena on
kokonaisuudessaan yliopistokontekstissa tapahtuva pedagoginen toiminta, kuten
oppiminen, opiskelu, opetus, arviointi ja pedagoginen johtaminen. Erityisesti
1990-luvulta alkaen tutkimuksen merkitys yliopistopedagogiikassa on kasvanut
ja yliopisto-opetusta pyritään jatkuvasti kehittämään tutkimuksen pohjalta.
(Kallioniemi-Chambers 2010, 23–26; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 18–19.)

Yliopisto-opettajan opetustyö sijoittuu yliopistopedagogiikan tutkimuksen alle ja
siihen liittyen on tutkittu opettajan työn sisältöä ja sen ulottuvuuksia. Yliopisto-
opettajan opetustyö perustuu hänen tieteelliseen asiantuntemukseensa sekä
omaan tutkimustyöhönsä, jonka nähdään erottavan opetuksen alemman asteen
opetuksesta. Opetustyö sisältää monenlaisia ja toisistaan poikkeavia tehtäviä,
kuten luentoja, seminaariryhmien tai väitöskirjatöiden ohjausta. Opettajat myös
kohtaavat hyvin erikokoisia ryhmiä sadoista opiskelijoista muutamaan
opiskelijaan ja hyvin suuri osa työstä koostuu opiskelijoiden osaamisen
arvioinnista. Opettaja myös osallistuu oman oppiaineensa opetuksen
suunnitteluun yhdessä laitoksen muiden opettajien ja opiskelijoiden kanssa sekä
osallistuu opetussuunnitelmatyöhön. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2002) toteavat
yliopisto-opettajan lisäksi usein toimivan asiantuntijana yhteiskunnassa ja hänen
yhdeksi velvollisuudekseen voidaan katsoa tieteen tunnetuksi tekemisen suurelle
yleisölle. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 22–23; Himanka 2018, 177.)

Yliopisto-opettajiin kohdistuu monenlaisia odotuksia ja heiltä odotetaan
laadukasta ja työelämän kannalta mielekästä opetusta sekä uusien pedagogisten
menetelmien hallintaa. Samalla heillä tulisi olla valmius vastata yhä
heterogeenisemmän opiskelijajoukon vaatimukseen joustavin ja yksilöllisin
suoritustavoin sekä kouluttaa heitä yhä epävakammiksi käyville työmarkkinoille.
Kuitenkin, samalla kun vaatimukset koulutuksen osalta lisääntyvät, on opiskelija-
opettaja-suhde Suomessa kansainvälisesti verraten huono ja resurssit ovat
vähentyneet samalla, kun opiskelijamäärät sekä tulos-, tehokkuus- ja
laatuvaatimukset sekä markkinakuluttuuri ovat lisääntyneet. (Laiho & Jauhiainen

2012, 72–73, 77; Laiho ym. 2017, 271–272.) Opetus yliopistoissa onkin alettu nähdä yhä enemmän tuotteena tai palveluna ja opiskelijat tämän palvelun kuluttajina ja asiakkaina. Uusliberalistisen ideologian ja toimintatapojen yleistymisen myötä akateemista työtä on lisäksi yksinkertaistettu mitattavaan muotoon ja esimerkiksi opetuksen laatua on alettu määritellä opintopisteiden ja tutkintojen lukumäärän sekä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kautta. (Laiho & Jauhiainen 2019, 339–340; Vanttaja 2010, 12, 22.)

Ammattikorkeakoulujen ammatillisuus erottaa ne yliopistoista, minkä takia ammattikorkeakoulujen opetusta varten on luotu niille erityistä ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Ammattikorkeakoulu-pedagogiikan tavoitteena on yhdistää ammattikorkeakouluopetuksen keskeiset arvot, eli työelämälähtöisyys, tutkiva ja kehittävä työote, opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen sekä opetusmateriaalien ja -menetelmien kirjo tieteellisistä artikkeleista aina harjoitusyhteyksiin saakka. Ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisiä tutkimuskohteita tulevaisuuden kannalta ovat muun muassa ammattien muutoksen, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä jatkuvan oppimisen mahdollisuudet. (Mäki 2019, 89–91; Marttila 2015, 35.)

Yliopisto-opettajien lisäksi myös ammattikorkeakoulu-opettajiin kohdistuu muutospainetta, jotka liittyvät erityisesti opettajan osaamiseen ja työtapoihin. Mäen ym. (2015) tekemässä katsauksessa he havaitsivat ammatillista opettajuutta koskevassa tutkimuksissa korostuvan työelämälähtöisyyden ja opiskelijalähtöisyyden lisäksi verkostomaisen, yhteisen ja osaamista jakavan työskentelytavan. Ammatillinen opettaja nähtiin heidän mukaansa tutkimuksissa kehittämismyönteisenä moniosaajana ja opettajalta vaadittiin muutoshalukkuutta sekä joustavuutta työtavoissa ja työmuodoissa. Toisaalta he havaitsivat myös polarisoituvia käsityksiä opettajuudesta, sillä samalla kun osa opettajista oli valmiita kehitykseen ja suuntasivat kohti työelämälähtöisiä verkostoja, olivat osa opettajista tätä vastaan pitäen kiinni oman substanssin tuomasta statuksesta ja sen välittämisestä opiskelijoille. Tutkimuksien mukaan osa opettajista koki muutoksen uhkana ja halusivat pitää kiinni opettajan ja opiskelijan välisestä

toiminnasta ja suhteesta verkostomaisen työskentelyn sijaan. (Mäki ym. 2015, 23–28.)

2.4 Korkeakouluopettajien ammatillinen toimijuus ja identiteetti

Ammatillinen toimijuus (professional agency) on yhä enemmän korostunut ajankohtaisessa työelämää koskevassa keskustelussa ja sen voidaan nähdä olevan olennainen osa työssä oppimista sekä yksilöiden, työyhteisöjen ja organisaatioiden uusiutumista (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014a, 17, 21). Ammatillista toimijuutta tarvitaan oman työarjen muuttamiseen ja se näyttäytyy työorganisaatioissa käytännöllisyyden kautta, kuten yksilöiden ja yhteisöjen työkäytäntöjen sujuvuutena, yhdessä sovittujen asioiden tekemisenä tai ongelmanratkaisutaitoina. (Collin & Peltoperä 2016, 187.) Jatkuvasti uudistuva työelämä vaatii yksilöiltä toistuvasti tietojen ja taitojen sekä ammatillisten identiteettien kehittämistä ja muokkaamista. Esimerkiksi teknologian kehittyminen ja käyttöönotto vaativat koko työyhteisöltä työkäytäntöjen muutoksia sekä yhteistoiminnallisen ja moniammatillisten työtapojen kehittämistä. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014c, 202.) Toimijuuden ja ammatillisen identiteetin muokkaaminen ja kehittäminen voidaankin nähdä keskeiseksi tekijäksi myös korkeakouluopetuksessa, jossa teknologian kehittyessä omaa osaamista tulee kehittää vastaamaan työn muutoksia.

Laajimmin ymmärrettynä toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä toimia (Schlosser 2015). Toimijuuden käsite liittyy ymmärrykseen yksilöstä aktiivisena toimijana, joka voi tehdä päätöksiä ja toimia niiden mukaan. Ihminen ei siis ole vain passiivinen tilanteisiin reagoija, vaan kykenee toimimaan yksilönä ja ryhmässä omien tavoitteidensa mukaan. Toimijuus liitetään yleensä yksilöön, joka tietyssä tilanteessa tekee päätöksiä, on aloitteellinen ja proaktiivinen, pyrkii jonkinlaiseen toimintaan sekä toimii luovasti ja innovatiivisesti. Toimijuuden käsite on ollut suosittu tutkijoiden keskuudessa työssä oppimisen tutkimuksessa viimeisen 10–20 vuoden ajan ja se on muodostunut avainkäsitteeksi puhuttaessa

yksilöiden ja ryhmien oppimisesta työelämäkonteksteissa. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi 2013, 46–47; Goller 2017, 1–4; Goller & Paloniemi 2017, 1.)

Kuitenkin, vaikka toimijuuden käsite on keskeinen kuvaamaan yksilön toimintaa, on sen määritelmä jäänyt melko abstraktiksi, eikä toimijuudelle ole olemassa yksiselitteistä käsitettä. Tutkimuksessa on lisäksi käytetty erilaisia ontologisia lähtökohtia toimijuudelle. Osa tutkijoista käsittää toimijuuden yksilöllisenä piirteenä, joka mahdollistaa yksilöitä tekemään päätöksiä ja toimimaan siten, että he hallitsevat omaa elämäänsä ja ympäristöään. Toiset tutkijat sen sijaan kieltävät toimijuuden olevan jotain yksilöiden omistamaa ja määrittelevät toimijuuden pikemminkin joksikin sellaiseksi, mitä yksilöt ja yhteisöt tosiasiasa tekevät. Toimijuus voidaan näissä kahdessa näkökannassa määritellä Gollerin (2017) luokittelun mukaan joko yksilön ominaisuudeksi ja piirteeksi (agency as a personal feature) tai yksilön toiminnaksi (agency as something individuals do). Lisäksi osa tutkijoista ei kannata kumpaakaan edellisistä määritelmistä, vaan korostaa pikemmin yksilöiden ja kontekstien keskinäistä riippuvuutta, jossa yksilö ja toiminta tulee aina liittää kontekstiinsa. (Goller 2017, 34; Goller & Harteis 2017; Goller & Paloniemi 2017, 2–3.)

Ammatillisella toimijuudella viitataan esimerkiksi työntekijöiden omiin vaikutusmahdollisuuksiin ja omaan osallisuuteen, innovatiivisuuteen, valintojen tekemiseen ja kannanottoihin, työkäytäntöjen kehittämiseen sekä ammatillisten identiteettien uudistumiseen. Ammatillinen toimijuus käsittää toimijan aktiivisuuden, aloitteellisuuden, vaikutusmahdollisuudet sekä osallisuuden ja kokemuksen oman työn ja elämän hallinnasta. (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen, Hökkä & Eteläpelto 2017, 7; Eteläpelto ym. 2014a, 17–23.) Esimerkiksi opettajien kokemukset omista riittävästä vaikutusmahdollisuuksista omassa työssään saattavat saada opettajat ryhtymään yhä vaativampiin opetuskokeiluihin kuin opetustyössään tavallisesti. (Vähäsantanen ym. 2017, 9–10.) Lisäksi, kun toimijat voivat vaikuttaa työssään, kehittää sitä sekä tarkastella ja muokata omaa identiteettiään, kasvavat työn mielekkyys, työn ilo sekä turvallisuuden tunne työtään kohtaan. Yksilön kokemus

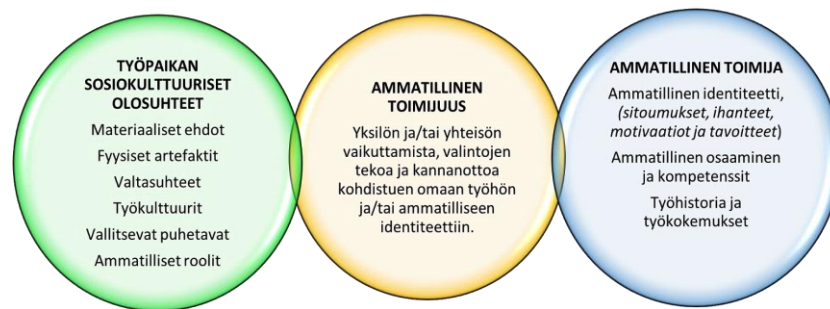
vaikutusmahdollisuuksista ja työn imusta luovat edellytykset oppimiselle, uusille luoville ratkaisuille ja innovaatioille, jotka puolestaan lisäävät yksilön jaksamista ja tuottavuutta työssään. (Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Eteläpelto 2017, 35.)

Eteläpelto ym. (2014) määrittelevät ammatillisen toimijuuden prosessiksi, joka toteutuu, kun yksilöt ja/tai työyhteisöt vaikuttavat työtehtäviinsä, tekevät valintoja ja ilmaisevat kantansa liittyen työhön, työkäytäntöihin ja/tai ammatillisiin identiteetteihinsä. Eteläpelto tutkimusryhmineen on analyysinsä perusteella päättänyt tarkastelemaan toimijuutta subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, joka kiinnittää huomiota siihen, miten yksilöt rakentavat ammatillisia identiteettejään ja miten he neuvottelevat toimijuutta vallitsevassa sosiaalisessa todellisuudessa, sen rajoitteissa ja resursseissa. (Eteläpelto ym. 2014c, 210–211.) Keskeistä on huomata, että ammatillista toimijuutta ovat myös toimintatapojen ja työkäytäntöjen vastustus, kritiikki ja kyseenalaistaminen (Eteläpelto ym. 2014c, 202; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014b, 658).

Eteläpelto ym. (2014) näkevät, että ihmisellä on praktinen, diskursiivinen ja kehollinen suhde todellisuuteen ja he korostavat, että toimijuutta tarkastellessa on aina huomioitava siihen liittyvä ajallisuus. Toimijuus ilmenee muuttavana yksilökehityksenä, johon vaikuttavat menneisyys, nykyisyys sekä tulevaisuus. Toimijuus liittyy myös vahvasti persoonalliseen identiteettiin, jonka jatkuvuus näyttäytyy ja rakentuu elettyinä ja kerrottuina kokemuksina sekä tunteena omasta minuudesta. Toimijuutta voi harjoittaa yksilöllisesti, yhteisöllisesti tai kokonaisen organisaation tasolla. Toimijuus ei olekaan ainoastaan yksilön ominaisuus, vaan toimijuuden subjektina voidaan nähdä myös koko työyhteisö. (Eteläpelto ym. 2014c, 210–211; Vähäsantanen ym. 2017, 7–9.) Toimijuus koskettaa koko työyhteisöä ja toimintatavat vakiintuvat, pysyvät ja muokkautuvat vain yhteisen toiminnan kautta. (Collin & Peltoniemi 2016, 188.)

Työelämän saralla toimijuus on perinteisesti yhdistetty rakenteelliseen vallankäyttöön, mutta sen on huomattu ilmenevän myös sosiaalisissa suhteissa,

puhetavoissa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ilmentäen epävirallista valtaa. (Eteläpelto ym. 2014c, 202.) Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa näkökulmassa ammatilliseen toimijuuteen kytkeytyy myös toimijan työympäristö. Työpaikan materiaaliset ehdot, fyysiset artefaktit, valtasuhteet, työkulttuurit ja vallitsevat puhetavat sekä niiden kautta rakentuvat ammatilliset roolit ja asemat liittyvät toimijuuteen sitä rajoittaen tai tukien. Ammatillinen toimijuus kietoutuu lisäksi tiiviisti työntekijöiden ammatillisiin identiteetteihin, ammatilliseen osaamiseen sekä yksilölliseen työhistoriaan. Kaiken kaikkiaan ammatillisen toimijuuden tutkimuksessa yksilöllisyys ja sosiaalisuus onkin syytä nähdä erillisinä ja toisiaan vastavuoroisesti rakentavina. (Eteläpelto ym. 2014a, 23–24.) Ammatillista toimijuutta subjektikeskeisestä lähestymistavasta on hahmotettu alla olevassa kuviossa.



KUVIO 1. Ammatillinen toimijuus ja siihen vaikuttavat tekijät (Eteläpelto ym. 2014a, 22)

Ammatillinen identiteetti kytkeytyy edellä määriteltyyn ammatilliseen toimijuuteen ja sillä tarkoitetaan yksilön elämähistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Siihen liittyvät yksilön ymmärrys itsestään suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä se, millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa kehittyä. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös työtä koskevat arvot, tavoitteet, uskomukset sekä näkemykset, mihin henkilö kokee kuuluvansa, mitä hän pitää tärkeänä ja mihin hän sitoutuu ammatissaan. Yksilön ammatillinen

identiteetti kehittyy sosiokulttuurisissa konteksteissa työyhteisön jäsenenä. (Eteläpelto 2007, 108; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 45.) Eteläpellon ym. (2014) mukaan esimerkiksi uudenlaisten luovien ja joustavien työtapojen tai käytäntöjen hyödyntäminen sekä oppiminen edellyttävät aina ammatillisen identiteetin uudelleen muokkaamista, toisin sanoen yksilön ja koko yhteisön ammatillista toimijuutta (Eteläpelto ym. 2014b, 646–647).

Ammatillinen identiteetti on muuttuva, dynaaminen ja tilanteesta riippuvainen. Nykyisessä työelämässä, jossa työura on yhä useammin katkolla, ja monet vaihtavat työtehtäviään ja ammatteja, onkin ammatillisen identiteetin rakentamisesta ja uudelleenmäärittelystä muodostunut koko työuran mittainen tehtävä. (Eteläpelto 2007, 94; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27.) Käsitystä tukevat muun muassa Korhosen ja Törmän (2016) tutkimuksen tulokset, jossa korkeakouluopettajien identiteetin rakentamisen ja ammatillisen kasvun havaittiin olevan kokonaisvaltainen ja koko uran jatkuva prosessi. Toisena esimerkkinä Kaljosen (2014) tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettajat laajensivat jatkuvasti omaa identiteettiään rakentamalla korkeakouluopettajille keskeisen ammatillisen substanssiosaamisen rinnalle ensin pedagogista ja sitten työelämän tutkimukseen ja kehittämiseen tähtäävää monimuotoista osaamista ja identiteettiä. Opettajaidentiteetin muotoutuminen on tutkimuksien mukaan keskeistä, sillä se vaikuttaa siihen, millaista opetusta opettaja antaa, miten hänen identiteettinsä rakentuu ja miten hän kehittyy opettajana. (Nevgi & Löfström 2015, 53.)

Ammatillisen identiteetin lisäksi on perusteltua puhua myös yksilöiden työidentiteeteistä, sillä niiden nähdään luonnehtivan jälkiteollisessa yhteiskunnassa yksilöiden vallitsevia suhteita työntekoon monilla eri aloilla. Työidentiteetti onkin laajempi käsite verrattuna ammatillisen identiteetin käsitteeseen. Yksilö luo toiminnallaan omaa työidentiteettiään, johon vaikuttavat myös yksilön työ, työyhteisö ja koko organisaatio. Korkeakouluopettajien identiteettiä muokkaavat yksilön lisäksi myös akateeminen kulttuuri ja yhteisö. Työelämä ilmenee työidentiteetin kannalta kaksijakoisena, jolloin työ saattaa

sisältää yksilön kannalta mahdollisuuksia ja haasteita, jotka vaikuttavat yksilön työidentiteetin vahvistumiseen ja kokemuksiinsa työstä. (Eteläpelto 2007, 139; Korhonen & Törmä 2016, 67; Silander & Mahlakaarto 2014, 114–115.)

Mahlakaarron mukaan (2014) työidentiteetin vahvistuminen ja uudistuminen muuttuvissa toimintaympäristöissä tapahtuu identiteetin vahvistumisen kautta, minkä seurauksena syntyy yksilöllistä toimijuutta. Työidentiteetin vahvistumisesta syntyvä toimijuus taas edistää yksilön toimintatapoja niin työssä kuin arjessa ja ilmenee hyvinvointina yksilön elämässä. Työidentiteetti käsittää kaksi eri voimaa, autonomisuuden ja liittymisen: kyvyn toimia riittävän itsenäisesti ja toisaalta kyvyn liittyä omaan organisaatioon ja työyhteisöön. (Mahlakaarto 2014, 48, 52.) Työidentiteetin kehittäminen on organisaatioiden sisällä keskeistä, sillä jos toimijoiden työidentiteeteissä ei havaita muutosta, ei organisaatiossakaan saavuteta kehitystä eikä tavoitteita käytännön tasolla (Eteläpelto ym. 2014b, 646).

Räsänen ja Trux (2012) käyttävät ihmisen henkilökohtaisesta suhteesta työhön ja tämän suhteen muuttamisesta käsitteitä *ammattillinen identiteettiprojekti* sekä *reflektiivinen ammattikäytäntö*. Käsitteitä käytetään tarkastellessa ammattikuntiin kouluttautumista, ammattilaisena kehittymistä, työn omaehtoista uudistamista sekä kokemuksia työn mielekkyydestä tai puolestaan sen mielettömyydestä. Ammatillisen identiteetin käsitteellä kuvataan sitä, mitä työ tekee tekijälleen, millaiseksi ammattilaiseksi yksilö on kehittymässä ja millainen hän työssään haluaisi olla. Ammatillinen identiteetti on moninainen, muuntuva ja vaikeasti ilmaistavissa ja identiteetissä on persoonallinen sekä sosiaalinen puolensa. Personallinen puoli kuvaa omia käsityksiä itsestään ja sosiaalinen puoli puolestaan muiden tunnistamaa ja tunnustamaa ammattilaisuutta, jossa itselle ja muille kelpoisen identiteetin rakentaminen vaatii jatkuvaa identiteettityötä. Ammatillisessa identiteettiprojektissa työstämisen kohteena ovat keinot työn tekemiseen, tavoitteet, motiivit ja oikeutukset sekä oma näkemys siitä, millainen hän uskoo itse olevansa työssä. Mikäli projekti onnistuu, kokee toimija oman persoonallisen otteensa työhön ja oman erityisen identiteettinsä työnsä ammattilaisena. (Räsänen & Trux 2012, 34–37.)

Reflektiivinen ammattikäytäntö on puolestaan tapa suhtautua työhön ja tehdä sitä, jossa kyse on oman työn ymmärryksestä: missä toimija on mukana, mitä hän toiminnallaan saa aikaiseksi sekä millaisten vaikutteiden kentässä työskennellään. Reflektointi on työskentelyä, jossa pyritään ymmärtämään itseään sekä omaa toimintaa paremmin, ja jokainen on enemmän tai vähemmän refleksiivinen. Reflektoinnissa on kyse erilaisista taidoista ja käytänteistä, jossa reflektoinnin nähdään olevan parhaimmassa tapauksessa prosessi, missä kyseenalaistetaan, täydennetään, rikastetaan ja syvennetään niitä kulttuurisia resursseja, joiden avulla yksilöt tulkitsevat omia kokemuksiaan ja reagoititapojaan sekä omia toimintamahdollisuuksia. Reflektoinnin avulla voidaan kehittää itsetuntemusta, auttaa tiedostamaan uusia toimintamahdollisuuksia ja mahdollistaa käytänteiden uudistamisen, joka voi olla yksilöllistä, toisten tukemaa tai organisoitua toimintaa. (Räsänen & Trux 2012, 34, 37–39.) Erityisesti toimintatapojen muutostilanteissa työntekijän on prosessoitava käsityksiään itsestään ammatillisena toimijana: kuka olen ja mihin kuulun työssäni sekä millaisiin tavoitteisiin, ihanteisiin ja eettisiin normeihin työssäni sitoudun (Eteläpelto ym. 2014a, 17–18).

3. OPETUKSEN KEHITTÄMINEN KORKEAKOULUISSA

3.1 Kehittämistyö ja pedagoginen kehittäminen

Kehittämisestä on tullut tavanomaisesta työstä poikkeava laajalle levinnyt erityinen toimintatapa, ja erilaisista projekteista ja hankkeista jokapäiväisiä. Hankkeita ohjaavat erilaiset poliittiset, teoreettisfilosofiset ja arkipäiväisistä käytännöistä nousevat lähtökohdat. (Bardy 2006, 271.) Korkeakouluissa kehittämistä voidaan tehdä muun muassa erilaisten hankkeiden ja projektien kautta. Termejä käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta Salo & Drake (2008, 200) esittävät hankkeiden eroavan projekteista siinä, että hankkeeseen kohdennetaan yleensä kustannusarviointi toisin kuin projekteihin. Ammattikorkeakouluissa käytetään lisäksi termiä tutkimus- ja kehittämistoiminta (T&K-toiminta), jonka tavoitteena on uuden tiedon tuottaminen ja toiminnan kehittäminen (Rissanen 2008, 14–15; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2014, 17). Kehittämistyössä voidaan käyttää myös käsitettä TKI, jolla tarkoitetaan tutkimusta, kehittämistyötä ja innovaatiotoimintaa. Kehittäminen ja tutkimus liittyvätkin usein yhteen ja kehittämistyössä myös korostuu usein tutkimuksellisuus. (Ojasalo ym. 2014, 17.)

Kehittämistyötä pidetään koko yhteiskunnan tasolla perustavanlaatuisena ja sitä toteutetaan politiikkaohjelmista työyhteisöjen kautta aina yksilöihin saakka. Jatkuvan kehittämisen ja uudistumisen merkitys organisaatioissa on kasvanut entisestään, ja esimerkiksi digitaalisten työvälineiden ja virtuaalisten toimintaympäristöjen merkitys on noussut kehittämistyössä keskeiseksi. Organisaatioissa tarvitaan myös uudenlaista kehittämisosaamista ja kehittäminen on olennaista lähes jokaiseen toimenkuvaan ja tehtävään liittyen. (Ojasalo ym. 2014, 5, 11, 20.) Kehittämistyö ymmärretään perinteisesti tiettyjen toimintaperiaatteiden ja toimintojen tarkoituksenmukaisina muutoksina ja sen kohteina ovat yhtäältä ihmiset ja heidän osaamisensa, toisaalta heidän työtehtävänsä sekä organisaatiossa sovellettavat toimintatavat ja säännökset. Kehittämistyö koskettaa useimpia tiettyyn organisaatioon kuuluvia toimijoita ja

sen tarkoituksellisuudella viitataan siihen, että kehittämistyön tavoitteena on jokin aikaisempaa parempi, tehokkaampi tai suotavampi asioiden tai toimintatapojen tila. Lopputulos voi kuitenkin poiketa julkilausutuista tavoitteista tai aikomuksista, ja kehittämistyön epävarmuutta luovat kehittämistoimien ohella sellaiset organisaation toimintaympäristön muutokset, joihin organisaatioissa toimivat osallistujat eivät voi itse vaikuttaa. (Kirjonen 2006, 117–118.)

Kehittämistyössä kokeillaan, tutkitaan ja kypsytellään uusia ideoita ja ratkaisuja sekä haetaan ja luodaan toisenlaisia ja parempia tapoja toimia kuin aikaisemmin. Kehittämistoiminta on vaativaa ja usein jopa ristiriitaista ja suunnitelmien toteutumista luonnehtii usein arvaamattomuus sekä tilanne-ehtoisuus. Kehittämisprosessia kuvaavat jatkuvat muutokset, toimijoiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyösuhteiden rakentaminen, tiedon tuottaminen, uuden oppiminen, uusien yhteistyösuhteiden avautuminen, yllättävien pulmien ja epävarmuuden kohtaaminen sekä näiden kaikkien kasassa pysyminen. (Ojasalo ym. 2014, 11, 20; Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2009, 3–4, 6.) Usein toiminnassa on mukana ulkopuolisia toimijoita, jotka tuovat siihen tietynlaisia käsityksiä, viitekehyksen ja toimintatapoja, ja kehittämismenetelmiin sisältyy tyypillisesti oletuksia kommunikoinnin rakenteista ja toimijuuden rooleista. (Seppänen-Järvelä 2009, 17–18, 21–22, 25.) Kehittämistyötä tehdään erilaisissa ryhmissä omilla otteillaan, ja ammattilaisten moraalista neuvotellaan enemmän tai vähemmän tietoisesti erilaisissa hankkeissa ja kehittäjien verkostoissa. (Räsänen & Trux 2012, 192.)

Kehittämistyössä opitaan suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä, itsenäistä ajattelua ja kriittisyyttä, valmiuksia tiedonhankintaan ja sen arviointiin. Kehittämistyön avulla on lisäksi mahdollisuus kehittää yksilön ongelmanratkaisu-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, rohkeutta asioiden alulle panemiseen sekä vastuullisuutta viedä asioita loppuun saakka. Parhaassa tapauksessa kehittäjät osaavat tunnistaa kehittämiskohteen, luoda kehittämistyöhön liittyvän ratkaisun ja toteuttaa tämän ratkaisun käytännössä, minkä lisäksi kehittäjät pystyvät arvioimaan koko prosessin aikaista toimintaa ja aikaansaannoksia yhdessä muiden kehittäjien kanssa. Kehittämistyössä

korostuu myös itsenäisyys, vaikka usein kehittämistyö tapahtuu yhdessä muiden osallistujien kanssa. Kehittämistyön aikana osallistujat joutuvat panostamaan itsenäiseen tiedonhakuun, itsensä johtamiseen sekä tavoitteelliseen ja arvioivaan työskentelytapaan, jossa valta päättää omista ratkaisuksistaan kasvattaa elinikäisen oppimisen ja kriittisen ajattelun taitoja. Kuitenkaan yksilölliset ominaisuudet sellaisinaan eivät määrää kehittämistyön onnistumista, vaan kehittämistyön onnistumisen kannalta tärkeitä seikkoja ovat sosiaalinen pääoma ja verkostot muihin kehittäjiin. Työelämän kehittämistyössä keskeisimpiä tavoitteita on asiantuntijuuden jakaminen ja uuden tietämyksen siirtäminen osaksi työyhteisöjä ja ammatillisten verkostojen toimintaan. (Ojasalo ym. 2014, 14–15.) Kehittämistyössä asiantuntijuus näyttääkin parhaimmillaan olevan työyhteisön kollektiivista asiantuntijuutta. (Kirjonen 2006, 131.)

Tarkasteltaessa koulutusta, ovat koulutuksen kehittämishankkeiden asema ja rooli vuosien aikana muuttuneet eri tavoin eri maissa vastaamaan korkea-asteen sosiaalista ja taloudellista tilannetta. Erilaiset kehittämistyöt voivat olla erittäin tehokkaita mekanismeja korkeakoulutuksen muutoksen aikaansaamiseksi, eikä projektien toteutuminen ole usein kiinni ulkoisesta rahoituksesta. (Turner & Hartley 2016, 226–227.) Erilaisia projekteja pidetäänkin perinteisenä yhteistyön foorumina ja niihin sisältyy yleisesti yhteistyötä eri toimijoiden välillä ja koulutusrajojen ylittämistä. Hankkeet voivat olla korkeakouluissa olemukseltaan esimerkiksi erikoistumisopintoja, jatkotutkintokoulutuksia ja täydennyskoulutusta. Työpaikoissa hankkeet voivat esiintyä muun muassa henkilöstökoulutuksina tai muiden organisaatioiden koordinoimina projekteina, joissa asiantuntijuus on jaettava muiden toimijoiden kanssa. Työn hankkeistumista kuvaavat yhteiset haasteet, joissa yhdistyvät sekä oma että muiden toimijoiden asiantuntijuus ja osaaminen. Hankkeet yhteistyön foorumina myös yhdistävätkin usein eri alojen asiantuntijuutta. (Savonmäki 2007, 87.)

Koulutuksen kehittämishankkeiden suunnittelussa ensisijaisena tavoitteena on usein opiskelijoiden oppimiskokemuksien parantaminen (Stefani & Baume 2016, 159). Opettajien yhteistyö on kehittämistyössä tärkeässä asemassa, sillä hankkeiden toteutus ei koskaan onnistu yksin työskennellen. Kehittämistyö onkin

lähtökohtaisesti korkeakoulussa opettajien yhteinen asia ja vaatii enemmän yhteistyötä muiden osallistujien kanssa kuin perusopetus. (Savonmäki 2007, 88.) Yliopistoissa yksittäisen opettajan on kohtuullisen helppoa kehittää ja tehdä muutoksia omiin kursseihinsa, mutta instituution tasolla muutoksen edistäminen ja kehittäminen ovat usein poikkeuksellisen haastavaa. Haasteelliseksi sen tekevät yliopiston rakenteet ja organisaation jakautuminen useisiin tiedekuntiin sekä sen hierarkisuus. Tämän lisäksi ajateltaessa esimerkiksi opetuksen kehittämistä, saattaa eri tiedekunnissa ja yksiköissä olla varsin erilaisia käsityksiä siitä, mistä hyvä opetus ja oppiminen koostuvat. Tiedekunnat myös usein toimivat toisista erillään ja oppimista muiden tiedekuntien ja oppiaineiden hyvistä käytännöistä tapahtuu valitettavan harvoin. Muutoksen helpottamisen avuksi luodaan ja haetaan usein selkeitä tavoitteita ja tehtäviä, tiiviitä rakenteita ja kulttuurien yhtenäistämistä. Kuitenkin oppimisen ja opettamisen kehittämisen kohdalla nämä samat asiat saattavat myös tukahduttaa innovaatioita ja luovuutta. (Dee 2016, 14, 30–31.)

Ratkaisuksi korkeakoulujen opetuksen ja muun toiminnan kehittämisen helpottamiseksi Dee (2016) esittääkin ruohonjuuritason ideoiden tukemista ja tunnistamista sekä horisontaalisia verkostoja yhdistämään eri tiedekuntien ja yksiköiden ideoita ja kehittäjiä. Verkostot mahdollistavat yhteistyön, ideoiden jakamisen sekä toisilta oppimisen. Lisäksi Dee (2016) ehdottaa kehittäjien ryhmien luomista, joissa kehittämisestä innostuneet toimijat voivat luoda uusia aloitteita, jotka heijastavat samalla eri akateemisten toimijoiden ja yksiköiden tavoitteita ja prioriteetteja. Eri tiedekuntien ja yksiköiden yhteistyö vaatii aikaa ja energiaa, mutta samalla hyöty tulee merkittäväksi, kun kehittämiseen osallistuneet toimijat vievät kehittämisessä syntyneet ajatukset ja menetelmät takaisin omiin yksikköihinsä. Liian tiukkoja ja yksityiskohtaisia suunnitelmia ja tavoitteita kannattaa lisäksi välttää korkeakoulukontekstissa, sillä muutos tapahtuu parhaiten, kun toimijat voivat soveltaa ja tulkita niitä omassa yksikössään parhaaksi näkemällään tavalla ja omien arvojen mukaisesti. (Dee 2016, 15, 25–27, 30–31.) Samankaltaista kehittäjien ryhmien toimintatapaa olikin hyödynnetty myös tämän tutkimuksen kohteena olleessa hankkeessa.

3.2 Moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö

Kyky tehdä yhteistyötä on ollut ihmiselle kautta aikojen tärkeää ja se on ollut keskeinen tekijä ihmisen kehityksessä. Nykyajan työyhteisöissä yhteistyön merkitys ei ole vähentynyt ja päinvastoin nykyajan työyhteisöissä tarvitaan yhä kehittyneempiä yhteistyön muotoja. Pirstaleisesti, päällekkäisesti ja ristiriitaisin tavoittein toimivat eri alojen asiantuntijat eivät toimi taloudellisella tai tehokkaalla tavalla, ja moniammatillinen yhteistyö ja monitieteisyys saavat korostuneen merkityksen nykyajan monimutkaisten ongelmien ratkomisessa. (Isoherranen 2008, 26–29.) Moniammatillisuuteen onkin liitetty paljon myönteisiä mielikuvia, kuten yhteistyö, rajojen ylitys ja dynaamisuus, ja kehittämistyötä on usein tarkoituksenmukaista toteuttaa nimenomaan moniammatillisesti monen toimijan yhteistyönä (Isoherranen 2008, 26–29; Mönkkönen, Kekoni & Pehkonen 2019, 10).

Moniammatillista työtä on tehty monilla erikoisaloilla, kuten kasvatusta ja perheneuvolassa ja erikoissairaanhoidossa jo 1940-luvulta lähtien (Mönkkönen ym. 2019, 8). Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä alkoi esiintyä 1980-luvun lopulla ja Suomessa se vakiintui 1990-luvulla. Käsite on epämääräinen ja sitä käytetään monimerkityksellisesti kuvaamaan hyvin monenlaisten asiantuntijoiden yhteistyön tapoja. Käsitettä voidaankin pitää eräänlaisena sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu monenlaisia yhteistyön tapoja. Yksinkertaistaen Isoherranen (2008) kuvailee moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijoilla olevan yhteinen työ tai tehtävä suoritettavanaan, ongelma ratkaistavanaan tai päätös tehtävänä. Jotta asiantuntijat pääsevät tavoitteeseen, tulee heidän yhdistää omat tietonsa ja osaamisensa näkökulmat. Keskeistä on kaiken sen tiedon ja osaamisen yhteenkokoaminen ja prosessointi, joka on tarpeellista kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseksi. (Isoherranen 2008, 33.)

Moniammatillisuudesta voidaan käyttää englanninkielisessä kirjallisuudessa monia eri käsitteitä, jotka kuvaavat eri tapoja toimia ryhmässä. Moniammatillisuutta voidaan kuvata käsitteellä *'multiprofessional cooperation'*,

jolla tarkoitetaan yhteistä työtä, jossa ovat voimassa perinteiset hierarkiat ja työnjaot sekä käsitteellä *'interprofessional collaboration'*, joka kuvaa yhdessä työskentelyä, jossa asiantijuus jaetaan ryhmän kesken. Eri tieteenaloihin tai ammattialoihin sovellettuna voidaan puhua lisäksi monitieteisestä termistä *'multidisciplinary'*, eli monialaisesta rinnakkaistoiminnasta ryhmän sisällä sekä tieteidenvälisestä termistä *'interdisciplinary'*, jolla tarkoitetaan ammattialojen välistä yhteistoimintaa. Monitieteisyyden kuvataan tieteen- ja teknologiantutkimuksen kirjallisuudessa käsittävän sitä, että yhteistyössä ryhmän sisällä jokainen jäsen on oman alueensa asiantuntija, jolloin asiaa voidaan tarkastella kunkin ammattiryhmän näkökulmasta ja jokainen työskentelee ryhmässä itsenäisesti. Tutkimuksessa esimerkiksi asiakkaita lähestytään eri tieteenalojen näkökulmasta, jolloin näkökulmien nähdään täydentävän toisiaan, mutta tieteenalat pysyvät toisistaan erillään ja tavoitteena on tietyn tieteenalan tutkimuksen tuottaminen. Tieteidenvälisessä toiminnassa, joka kuvasti tämän tutkimuksen kohteena ollutta moniammatillista työskentelyä, ryhmän jäsenet pyrkivät sen sijaan laajentamaan omaa toimintaansa toteuttaakseen yhteistä päämääräänsä, jolloin tieteenalojen rajat hämärtyvät, mutta eivät katoa. (Isoherranen 2008, 38; Laitinen & Hirvonen 2006, 44; Vuolanto, Vanhala & Apponen 2015, 296.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään lisäksi käsitettä *'transprofessional'*/*'transdisciplinary'* tai *'crossdisciplinary'*, jolla tarkoitetaan poikkitieteellistä toimintaa. Käsitteillä kuvataan entistäkin pidemmälle kehittynyttä moniammatillista yhteistyötä ryhmän jäsenten välillä, jossa tieteiden väliset rajat katoavat. Inter-etuliite viittaa tietojen taitojen ja vastuiden yhteen sopeuttamiseen ja trans- ja cross-etuliitteet pitävät sisällään tarkoituksenmukaisen ammatillisten roolirajojen rikkomisen mahdollisuuden. (Isoherranen 2008, 38; Laitinen & Hirvonen 2006, 44; Vuolanto ym. 2015, 296.)

Moniammatillisesta yhteistyöstä on esitetty useita teoreettisia malleja, joista yksi tunnetuimpia on Laura Bronsteinin (2003) malli viidestä moniammatillisen työskentelyn alueesta. Mallin osa-alueet kuvaavat sujuvan moniammatillisen työskentelyn luonnetta sekä näiden lisäksi neljää moniammatilliseen

työskentelyyn vaikuttavaa tekijää. Bronsteinin mallin moniammatillisen työskentelyn ensimmäisenä osa-alueena pidetään *keskinäistä riippuvuutta*, jolla tarkoitetaan jokaisen yksilön kykyä ymmärtää oma roolinsa moniammatillisen ryhmän jäsenenä sekä jokaiseen yksilöön kohdistuvaa vaatimusta luottaa toisiin ryhmän jäseniin ja heidän asiantuntemukseensa. (Bronstein 2003; Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 18–20.)

Moniammatillisen toiminnan perusedellytyksiin kuuluu oleellisesti se, että jokainen ryhmän jäsen määrittelee oman roolinsa ja asiantuntijuutensa sekä käsitykset muiden rooleista toiminnan aikana. (Laitinen & Hirvonen 2006, 49–50.) Oman osaamisen ja tietojen erityislaatuisuuden tunnistaminen on asiantuntijalle tärkeää, sillä jos hän tämä ei toteudu, ei hän välttämättä anna tietojaan ryhmän yhteiseen käyttöön. Moniammatillisessa yhteistyössä tavoitteena on, että kaikki osallistujat voivat vaikuttaa keskusteluun ja päätöksentekoon ja tärkeää yhteistyön aikaansaamiseksi on huomioida kaikkien osallistujien näkökulmat ja osaaminen. (Isoherranen 2008, 34, 41; Kekoni ym. 2019, 20.)

Kaikkien asiantuntijoiden erityistieto, erityisosaaminen ja asiantuntijuus tulisi siis tunnistaa ja koota yhteen. Moniammatillisuuteen liittykin tietty dilemmaattisuus, sillä samalla, kun tulee selvittää ja kirkastaa omaa erityisosaamista, tulee toisaalta kyetä rakentamaan ryhmän yhteistä osaamista. Yhteisen kielen löytäminen on myös tärkeää, koska käsitteet ja niiden arvottaminen saattavat olla eri tiedon alueilla erilaisia. Olennaisena tässä tiedon kokoamisen onnistumisessa ovatkin vuorovaikutustaidot ja omat asenteet. Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistujilta vaaditaan kykyä taitavaan keskusteluun ja dialogiin sekä toisaalta organisaatiolta vaaditaan dialogin mahdollistavia rakenteita. Muutos vaatii usein myös roolien uudelleen määrittelyä. (Isoherranen 2008, 34, 41; Kekoni ym. 2019, 20.)

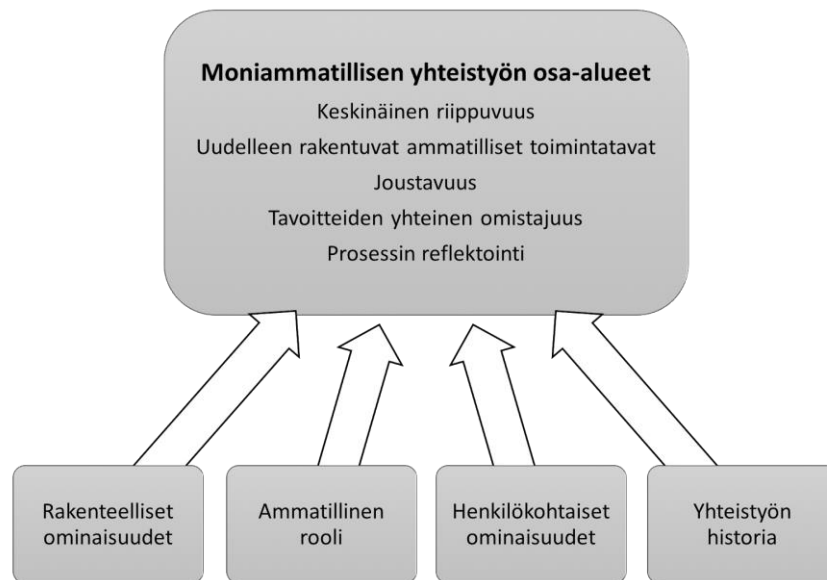
Bronsteinin mallin mukaan keskinäisen riippuvuuden toteutuessa ryhmässä on mahdollisuus toteuttaa *uudelleen rakentuvia ammatillisia toimintatapoja*, jotka viittaavat ryhmän välisiin laajempiin toimintakäytäntöihin ja niiden rakentumiseen.

Keskeistä moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen yhteistoiminnan lisäksi ovat rakenteelliset tekijät, kuten organisaatiokulttuuri ja johdon suhtautumistapa moniammatilliseen työskentelyyn sekä ajalliset ja paikalliset rajoitteet. Ryhmän yhteisellä historialla on lisäksi vaikutusta siihen, onko moniammatillinen yhteistyö sujuvaa. Mikäli aikaisemmassa työskentelyssä yhteistyö on sujunut hyvin, se vaikuttaa myönteisellä tavalla myös tulevaan työskentelyyn. Kielteiset asenteet ja ennako-oletukset työskentelyn onnistumisesta puolestaan vaikuttavat siihen, miten yksilöt asennoituvat yhteistyöhön muiden kanssa ja miten toisten mielipiteet ja näkemykset otetaan huomioon. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 17–20.)

Kolmantena onnistuneen moniammatillisen työskentelyn osa-alueena pidetään Bronsteinin mallissa *joustavuutta*, jolla tarkoitetaan esimerkiksi yksilöiden mahdollisuutta omaksua uudenlaisia rooleja yhteistyön aikana, jotta ryhmän väliset tavoitteet saataisiin toteutettua. Moniammatillisessa ryhmässä toimittaessa avoimen kommunikaation ja vuorovaikutuksen sekä kunkin asiantuntijan oman asiantuntijuuden ja näkemyksen kautta voikin syntyä sellaista asiantuntijuutta, joka ei ole yhdenkään henkilön ominaisuus, vaan nimenomaan yhteistyön tulosta. Moniammatillisessa yhteistyössä tarvitaan toisaalta luottamusta omaan asiantuntijuuteen ja oman alan hallintaa sekä toisaalta toisten asiantuntijuuden arvostamista ja siihen luottamista. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 20; Rekola 2008, 13–17.)

Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön viidentenä osa-alueena pidetään *tavoitteiden yhteistä omistajuutta*, jossa kaikkien toimijoiden vastuu on yhteisesti jaettu aina tavoitteiden asettamisesta niiden saavuttamiseen saakka. Moniammatillisen yhteistyön onnistumiselle on keskeistä keskinäinen arvostus ja yhteistoiminnallisuus. Moniammatillinen tiimi koostuu eri alojen asiantuntijoista, ja jokaisella professionilla on oma asiantuntijuuden alueensa, mistä huolimatta toiminnan päämäärän tulee olla yhteinen. Tehtävät ja osallistujat vaihtelevat työskentelyn kohteen mukaan, ja moniammatillisuus voidaan nähdä erilaisten verkostojen yhteistoimintana, viranomaisten välisenä yhteistyönä tai organisaatioiden sisäisen tai ulkoisen yhteistyön muotoina. Aikaisempien

prosessien ja niiden lopputuloksien hyödyntäminen on lisäksi tärkeää ammatillisen kasvun varmistamiseksi. Yhteisen toiminnan arviointia sekä itsearviointia kuvataankin mallin viimeisenä osa-alueena *prosessin reflektointina*. (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 17, 20; Rekola 2008, 13–17, 20.)



KUVIO 2. Moniammatillisen yhteistyön osa-alueet ja niihin vaikuttavat tekijät (Bronstein 2003, 303)

4. OPETUKSEN DIGITALISAATIO

4.1 Digitalisoituvat korkeakoulut

Ulkoiset tekijät ja megatrendit, kuten digitalisaatio, yhteiskunnan globalisoituminen, kulttuurien välinen viestintä ja verkostomainen työskentely sekä työn muutos vaikuttavat korkeakouluihin ja niille asetettuihin vaatimuksiin. Ne vaikuttavat toisaalta siihen, millaiseen työelämään opiskelijat tulisi kouluttaa sekä myös erilaisten projektien ja verkostojen kautta myös suoraan korkeakouluopettajien arkeen. (Nevgi, Kynäslahti, Vahtivuori, Uusitalo & Ryti 2002, 33–35; SITRA 2019.) Useat korkeakoulut saattavatkin haluta luoda ulospäin kuvaa itsestään digitalisaation ja virtuaalisuuden edelläkävijöinä antaakseen itsestään edistyksellisen kuvan ja samalla korkeakoulut tekevät toimintaansa näkyvämmäksi ympäröivässä yhteiskunnassa. Korkeakoulujen voidaankin ajatella avautuvan yhä enemmän maailmalle ja samalla niiden toimet tulevat julkisemmiksi ja näkyvimmiksi. (Nevgi ym. 2002, 33–35.)

Yliopisto-opettajat ja ammattikorkeakouluopettajat kohtaavat uusia haasteita virtuaaliyliopistojen ja -ammattikorkeakoulujen sekä verkko-opetuksen yleistymisen myötä. Virtuaaliyliopistot Nevgi ym. (2002) määrittelevät tarkoittamaan joko fyysisen yliopiston verkkosivuja tai verkkosivustoina olevaa verkkokurssien ja erilaisten tietokantojen muodostamaa palvelukokonaisuutta. Virtuaalisuudella sen sijaan tarkoitetaan tilaa, joka on samanaikaisesti todellinen ja epätodellinen. Tulevaisuudessa tekniikka saattaa mahdollistaa esimerkiksi haku-, maku- ja tuntoaistimukset, ja yhä enemmän saatetaan oppia kokemalla ja elämällä virtuaalisessa tilassa. Tällä hetkellä opiskelija opiskelee kuitenkin yleensä vain rajattuja aikoja virtuaalisessa ympäristössä ja pääasiallinen opiskelu tapahtuu yhä perinteisesti muun muassa kirjoja lukien ja tutkien sekä erilaisten oppimistehtävien kautta. (Nevgi ym. 2002, 5–6, 15.)

Kun tekniikka ja digitaalisuus yleistyvät korkeakouluissa, muuttuvat myös opettajien ja opiskelijoiden teknologiset sekä digitaaliset käsitykset ja kyvyt

(Smyth, MacNeill & Hartley 2016, 131). Verkkoympäristöt ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö vaativat opettajilta uudenlaista osaamista verrattuna perinteiseen kasvokkaiseen opetukseen, ja korkeakouluopettajien tieto- ja viestintäteknisen opetuskäytön osaamisen kehittäminen onkin suuri haaste maamme korkeakoululaitokselle. Monenlaisia koulutusohjelmia ja koulutus- ja tutkimushankkeita, kuten kolmen taitotason Ope.fi-koulutusohjelma ja Oppiminen Online-kehittämishjelma onkin kehitetty ajan saatossa edistämään opettajien verkko-opetustaitojen kehittymistä sekä arvioimaan opettajien pätevyyttä verkko-opetukseen. Lisäksi yliopistoihin on viime vuosien aikana perustettu erilaisia opetusteknologiakeskuksia, jotka tukevat opettajia ja heidän verkkopedagogista ja tietoteknistä osaamistaan sekä näiden kehittämistä. (Gustafsson-Staack, Peltoharju & Ruhalahti 2017; Nevgi ym. 2002, 5–6, 27–28.)

4.2 Opetuksen digitalisaatio korkeakouluissa

Oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimiseen ja niihin liittyen opettajien on keskeistä pohtia, minkälainen ympäristö on nyky-yhteiskunnassa tarvittavien kompleksisten asiantuntijatietojen ja -taitojen oppimiseen luontevin. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä fyysistä, teknologista, psyykkistä, sosiaalista, kulttuurisista ja pedagogisista elementeistä koostuvaa kokonaisuutta, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Fyysinen oppimisympäristö tarkoittaa tiloja, joissa oppiminen ja opettaminen tapahtuvat. Tällaisia tiloja voivat olla esimerkiksi opetustilat, kirjastotilat, ryhmätyöskentelytilat ja kahvilatilat, joissa oppimista voi tapahtua. Tämän lisäksi fyysiseen oppimisympäristöön lasketaan kuuluvaksi oppimiseen liittyvät välineet ja laitteet. Teknologinen ympäristö sen sijaan tarkoittaa kaikkia digitaalisia ja virtuaalisia ympäristöjä, joita voidaan käyttää oppimiseen. Psyykkinen oppimisympäristö on henkilökohtainen, monista eri tekijöistä rakentuva ympäristö, joka liittyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen oppimisympäristöön. Kaikki edellä mainitut liittyvät myös pedagogiseen oppimisympäristöön. Pedagoginen ympäristö liittyy siihen, minkälaisia pedagogisia ratkaisuja on käytössä ja toisaalta siihen, miten paljon kehittämistä niiden suhteen tehdään. (Veermans & Murtonen 2017, 348–350.)

Digitalisaatioon pyritään monilla yhteiskunnan osa-alueilla aggressiivisesti ja keinoja kaihtamatta, mutta samalla opetukseen ja sen digitalisaatioon liittyen tulisi aina pitää mielessä se, miten teknologian roolin opetuksessa ja koulutuksessa tulisi aina olla nimenomaan pedagogisia näkemyksiä ja niiden käytännön toteutuksia tukeva. Oppimisympäristöjen teknologisten käytäntöjen suunnittelun tulisikin lähteä liikkeelle opettajan pedagogisesta suunnitelmasta ja teknologisten ratkaisujen tulisi tukea tätä suunnitelmaa. Tämän lisäksi myös opiskelijoiden kiinnostuneisuuden ja tietoteknisen osaamisen tason arvioinnin tulisi perustua todellisuuteen olettamuksien sijaan. (Veermans & Murtonen 2017, 357–358.)

Opetuksessa teknologia luo uusia mahdollisuuksia ja tarjoaa muun muassa joustavuutta mahdollistamalla ajasta ja paikasta riippumattomia oppimisen mahdollisuuksia, mahdollisuuden laajan kohdeyleisön tavoittamiseen sekä uudenlaisia mahdollisuuksia tiedon jakamiseen ja hyödyntämiseen (Veermans & Murtonen 2017, 358–359; Zhang, Zhao, Zhu & Nunamaker 2004, 76). Verkkooppimista on hyödynnetty muutamia vuosikymmeniä ja se viittaa Internetin hyödyntämiseen opetuksen ja oppimisen toteutuksessa. Edellä mainitut oppimisympäristöt tai oppimisalustat sen sijaan viittaavat teknologiaan ja opintojakson tai -kokonaisuuden kokoavaan selainpohjaiseen ohjelmaan. Virtuaalisissa oppimisympäristöissä on useimmiten erilaisia valmiita tehtävämuotoja ja tenttejä sekä mahdollisuus keskustelualueiden liittämiseen osaksi kursseja. Lisäksi opettajan opetuksen kannalta käteviä ovat erilaiset opintojen seuraamista mahdollistavat oppimisen analyysityökalut (learning analytics). Nykyisin kaikilla oppilaitoksilla onkin käytössään jokin oppimisalusta, joka mahdollistaa opetuksen toteuttamisen verkossa. (Veermans & Murtonen 2017, 358–359.)

4.3 Opettajien digitaidot

Teknologia itsessään ei tuota automaattisesti laadukasta opetusta tai edistä oppimista. Se mahdollistaa opiskelijakeskeisen opetuksen toteuttamisen, mutta

lisäksi tarvitaan opettajan omaa ymmärrystä siitä, miten verkon välityksellä voi opettaa tai miten opetusteknologiaa voi hyödyntää opetuksessa. (Löfström & Nevgi 2009, 300.) Verkko-opetuksen taitoihin voidaankin nähdä kuuluvaksi sekä opettajan tekninen että pedagoginen osaaminen. Teknisellä osaamisella tarkoitetaan taitoa käyttää erilaisia ohjelmistoja ja Internetiä opetuksessa ja tämä edellyttää opettajalta monenlaista uutta osaamista ja uudenlaista pedagogista ajattelua. Opettajan pedagoginen osaaminen sen sijaan tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten luodaan oppimista tukeva ympäristö ja taitoa suunnitella opetus oppimisprosessin eri vaiheita tukevaksi kokonaisuudeksi. Teknisen ja pedagogisen osaamisen lisäksi opettajalta edellytetään myös monia muita taitoja, kuten medialukutaitoa, tekijänoikeuskysymysten hallintaa ja digitaalisten oppimateriaalien tuottamisen taitoja. (Löfström & Nevgi 2009, 300; Nevgi ym. 2002, 5.)

Rakenteiden suunnitteleminen uusiksi vaatii myös uudenlaista opettajuutta, ja opettajan näkökulmasta opetus- ja oppimistapahtuman ympäristö voidaan ymmärtää opetusympäristönä. Opettaja pohtii opetusympäristöön liittyen, miten hän sen avulla voi tukea opiskelijan kehitymisprosessia parhaimmalla mahdollisella tavalla ja toisaalta myös sitä, mitä hän voisi tehdä ympäristön muuttamiseksi siten, että se mahdollisimman hyvin tukisi oppilaan oppimista. Tutkimusten mukaan sekä oppilaan että opettajan kokemukset oppimis- tai opetusympäristöstä ovat yhteydessä oppimis- ja opetustoimintaan. Positiivinen oppimisympäristö on opiskelijoilla yhteydessä syväsuuntautuneempaan opiskelutapaan, joka nimensä mukaisesti lähestyy asioita syvällisen ymmärryksen näkökulmasta. Opettajalla positiivinen oppimisympäristö sen sijaan on yhteydessä oppimislähtöisempään opetustapaan, jolla tarkoitetaan oppimiseen painottuvaa lähestymistapaa, jossa opettaja pyrkii siihen, että opiskelija itse muodostaa käsityksen opiskeltavasta asiasta ja toimii aktiivisesti oman oppimisensa hyväksi. Vaikutusmahdollisuudet oman ympäristön suhteen ovatkin olennaisia. (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2012; Veermans & Murtonen 2017, 362.)

Verkko-oppimiselle asetettiin sen alkutaipaleella paljon epärealistisiäkin toiveita, kuten opettajan työn väheneminen, mutta myöhemmin on ymmärretty, että hyvän verkko-opetuksen suunnitteleminen ja toteuttaminen vievät yhtä paljon tai jopa enemmänkin aikaa kuin kasvokkain tapahtuvan kurssin suunnitteleminen. Toinen naiivi toive liittyi opiskelijoiden aktiivisuuteen ja itseohjautuvuuteen avoimissa verkkoympäristöissä. Oppilaiden nimittäin uskottiin tuottavan sisältöjä, ja toisaalta avoimen ja paikkaan sitoutumattoman ympäristön ajateltiin motivoivan opiskelijoita entistä paremmin. Pian kuitenkin huomattiin, että täysin avoin ja vapaa ympäristö ei palvele oppimisen päämäärää, vaan myös opettajaa tarvitaan organisoimaan ja ohjaamaan oppimista, sillä juuri ohjaus ja rakenne tukevat oppilaan autonomiaa ja oppimiseen sitoutumista. (Veermans & Murtonen 2017, 359–360.) Verkko-opetus ei ole myöskään sama asia kuin etäopetus, sillä verkko mahdollistaa aktiivisemmän joustavamman ja tehokkaamman vuorovaikutukseen opettajan ja opiskelijoiden välillä verrattuna aikaisempiin etäopetusmuotoihin, kuten audioluentoisiin (Nevgi ym. 2002, 16–17).

Virtuaalisesti toteutettavien kurssien haasteina ovat lisäksi ryhmäytymisen ja sosiaalisen yhteenkuulumisen mahdollistaminen sekä välittömän palautteen antamisen mahdollisuuksien vähentyminen (Veermans & Murtonen 2017, 360; Zhang ym. 2004, 76). Teknologian kehittyessä kasvokkainen videoyhteys oppilaiden kanssa on mahdollista jopa suuren joukon kanssa, mutta haasteena opettajan näkökulmasta saattaa olla se, miten kaikissa korkeakouluissa ei vielä ole ajantasaisia välineitä ja ohjelmistoja teknologian hyödyntämiseen. Yliopistojen strategioissa tieto- ja viestintätekniikan käytön lisäämistä on kuitenkin korostettu, ja opettajilta vaaditaan jatkuvasti entistä parempaa oppilaiden yksilöllisten oppimispolkujen tukemista muun muassa opintojen ajoituksen suhteen. Onkin oletettavaa, että yliopistojen tietopalvelut ja opetuksen tuen yksiköt tulevat tulevaisuudessa yhä enenevässä määrin tukemaan sellaisten kurssien suunnittelua, joissa halutaan käyttää erilaisia välineitä ja ohjelmia. (Veermans & Murtonen 2017, 360.)

Kaiken kaikkiaan on tärkeä ymmärtää, että teknologian nopea kehittyminen ja muutos eivät tarkoita oppimisen prosessien nopeaa muutosta, minkä takia niin

opettajat kuin opiskelijatkin tarvitsevat tukea digitalisoituvassa oppimisympäristössä (Tynjälä & Häkkinen 2005, 318–319). Naarmala (2009) havaitsi tutkimuksessaan, että verkko-opetuksen käyttöönoton tukeminen on tärkeää niin henkilökohtaisella kuin organisaation tasolla. Henkilökohtaisella tasolla erityisesti tietoinen päätös digitaalisuuden hyödyntämisestä opetuksessa, hyvät IT-taidot sekä erilaisten ohjelmien tuntemus ennustivat verkko-opetuksen käyttöönottoa. Vastaavasti organisaation tasolla tärkeinä pidettiin erityisesti organisaation IT-palveluja ja niiden antamaa tukea, mihin erityisesti tulisikin kiinnittää huomiota verkko-opetusta kehitettäessä korkeakouluissa. (Naarmala 2009.)

5. HANKKEEN JA KEHITTÄMISPILOTIN KUVAUS

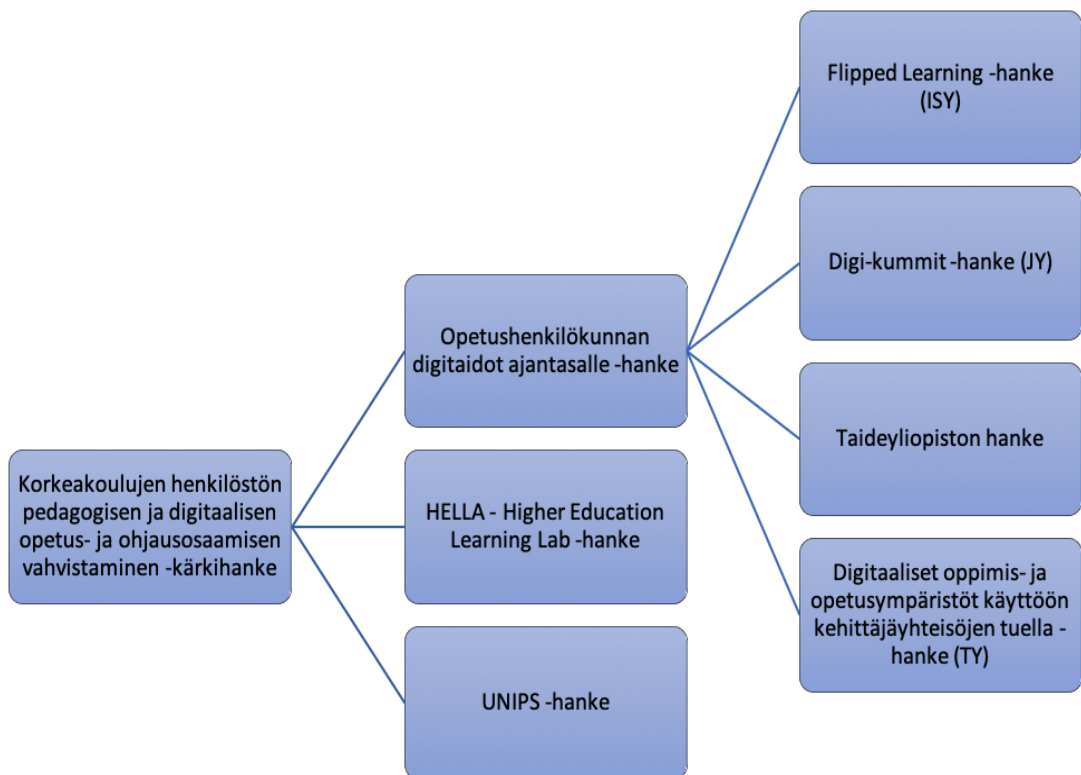
5.1 Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hanke

Turun yliopisto koordinoi yhtä vuonna 2017 alkaneista Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamista korkeakoulujen kehittämishankkeista, joista yleisemmin puhutaan kärkihankkeina. Turun yliopiston koordinoima kärkihanke oli nimeltään Korkeakoulujen henkilöstön pedagogisen ja digitaalisen opetus- ja ohjausosaamisen vahvistaminen -hanke ja sen tarkoituksena oli maan hallitusohjelman mukaisesti nopeuttaa opiskelijoiden siirtymistä työelämään. Hanke kesti 31.12.2019 asti ja sen johtajana toimi opetuksesta vastaava Turun yliopiston vararehtori Riitta Pyykkö. (Turun yliopisto.)

Turun yliopiston koordinoima kärkihanke koostui edelleen kolmesta alahankkeesta, eli UNIPS-hankkeesta, HELLA - Higher Education Learning Lab -hankkeesta ja Opetushenkilökunnan digitaidot ajantasalle -hankkeesta. Tässä pro gradu -tutkielmassa tulemme keskittymään viimeiseksi mainittuun Opetushenkilökunnan digitaidot ajantasalle -hankkeeseen, joka koostui jälleen neljästä osahankkeesta: Itä-Suomen yliopiston Flipped learning -hankkeesta, Jyväskylän yliopiston Digi-kummit -hankkeesta, Taideyliopiston hankkeesta sekä Turun yliopiston Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeesta. Osahankkeiden osalta keskitymme pro gradu -tutkielmassamme Turun yliopiston osahankkeeseen, josta on käytetty myös lyhyempää Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -nimitystä. (Turun yliopisto.)

Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeen tavoitteina olivat kehittäjäyhteisöjen (communities of practice) toimintamallin pilotointi, kehittäminen ja arviointi sekä opetusteknologian hyödyntämistä tukevan materiaalin kokoaminen ja opetuksen pedagogis-digitaalisten tukipalveluiden rakentaminen. Ideoita hankkeen kehittäjäyhteisötoimintaan on otettu peruskouluissa ja lukioissa vuosina 2015–

2017 toteutetusta Opena -hankkeesta, jossa opettajien opetusteknologian käyttöön liittyneessä itseohjautuvassa kehittämistyössä oli havaittu monia hyötyjä, kuten opetusteknologisen osaamisen karttuminen ja teknologian käytön lisääntyminen, rohkaistuminen, apu ja ratkaisut erilaisiin ongelmiin, kollegoiden lähentyminen, kuormituksen jakaantuminen sekä innostus ja vaihtelu. Tämän lisäksi Opena -hankkeessa opettajien välisen yhteistyön havaittiin lisäävän samanaikaisesti sekä opetusteknologian käyttöä että työhyvinvointia. Hanke sopiikin luontevasti Turun yliopiston strategian 2016-2020 opetuksen ja oppimisen digitalisaation sekä työhyvinvoinnin toimenpideohjelmiin. (Turun yliopisto Sote-akatemia; Mäkinen ym. 2017, 33, 43.)



KUVIO 3. Hankeavaruus

5.2 Kehittämispilotti: Monelle -opintojakso

Monelle -opintojakso on yksi suunnitelluista kolmesta Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeen kehittämispiloteista. Hankesuunnitelmassa sen tavoitteiksi on kuvailtu monitieteisen koulutuksen rikastaminen ja parantaminen ja osallistujien osalta opusteknologian käytön oppiminen sekä tuki oman opettajaidentiteetin uudistumiseen. Opettajien lisäksi hankkeeseen osallistui myös opetuksen tuen ja IT-palveluiden asiantuntijoita ja heidän osaltaan tavoitteiksi hankesuunnitelmassa on kuvattu ideat opetusta ja oppimista hyödyttävistä uusista palveluista, jotka liittyvät opettajien tyypillisten ongelmatilanteiden tukemiseen. Monelle -pilotin ja kahden muun tulevan pilotin tuloksena Turun yliopiston opettajien pedagogisen ja teknisen tuen on tarkoitus konkretisoitua toimintatavoiksi, palveluiksi ja menetelmiksi, jotka auttavat opettajia arjessa ja tukevat uusiin kokeiluihin ryhtymistä, yhteistyötä sekä osallistavat digitalisoituvaan oppimisympäristöön myös opiskelijoita ja jatko-opiskelijoita. (Turun yliopisto Sote-akatemia.)

Itse Monelle on kolmen korkeakoulun, Turun yliopiston, Turun ammattikorkeakoulun ja Åbo Akademin, syksyllä 2015 käynnistämä yhteistyö, jonka tuloksena on kehitetty yhteinen moniammatillinen opintokokonaisuus. Moniammatillisen koulutuksen kehittämisen eli Monelle -yhteistyön tausta on moniammatillisessa opetuslinikassa, joka toimi Turun yliopiston psykologian, logopedian ja sosiaalityön oppiaineissa ja Monelle on osa Sote-akatemian ja Terveyskampus Turun toimintaa. Monelle on sosiaali- ja terveystieteiden opintokokonaisuus lääketieteen, hammaslääketieteen, psykologian, logopedian, sosiaalityön ja -alan, toimintaterapian sekä fysioterapian koulutusaloille. Monelle -opintojakson tavoitteena on tarjota opiskelijoille käytännönläheinen mahdollisuus harjoitella ja oppia eri sosiaali- ja terveystieteiden ammattien välistä yhteistyötä sekä auttaa ymmärtämään moniammatillisuuden tärkeä merkitys potilaan laadukkaassa hoidossa. (Tuominen ym. 2017, 415–416; Turun yliopiston Sote-akatemia.)

Maailma ja työ ovat muuttuneet yhä monimutkaisemmiksi, mikä on johtanut sosiaali- ja terveydenhuollossa, kuten myös muussa työssä, työn ja työtapojen uudelleen organisoitumiseen ja uusien työtapojen kehittämiseen sekä samalla korostanut asiantuntijoiden yhteistyötä (Rekola 2008, 9–10). Ymmärrys eri ammattilaisten osaamisesta ja tehtävistä hoito- ja palveluketjussa sekä taito toimia moniammatillisessa tiimissä ovatkin korostuneet ja edelleen korostuvat tulevaisuudessa integroituun, asiakaslähtöiseen palvelurakenteeseen tähtäävässä mahdollisessa sote-uudistuksessa, minkä takia sote-alan ammatteihin tähtäävän koulutuksen tulisi sisältää monitieteistä, moniammatillisen yhteistyön opetusta ja oppimista. Tämä yhteistyö kuitenkin harvoin toteutuu eri koulutusorganisaatioihin ja yksikköihin hajautuneessa koulutuksessa, mihin Monelle-opintokokonaisuus on pyrkinyt osaltaan vastaamaan. Opettajille Monelle -opintokokonaisuus on lisäksi tarjonnut mahdollisuuden moniammatillisen pedagogiikan sekä korkeakoulujen ja tieteiden välisen yhteistyön kehittämiseksi, koska opintojakso on toteutettu korkeakoulujen ja eri alojen opettajien moniammatillisessa yhteistyössä. (Tuominen ym. 2017, 415.)

Monelle opintokokonaisuuden pilottikoulutus toteutettiin syksyllä 2016, minkä jälkeen sitä on muokattu saatujen kokemusten perusteella edelleen vuonna 2017 ja sen jälkeen toteutetuilla opintojaksoilla. Opintokokonaisuus koostuu luento-opetuksesta, opiskelijoiden itsenäisestä opiskelusta sekä moniammatillisesta yhteistyöstä verkossa ja seminaareissa. Opiskelijat ovat opintokokonaisuuden aikana työskennelleet moniammatillisissa ryhmissä oman alansa edustajina erilaisia asiakas- ja potilastapauksia ratkoen ja tavoitteena on ollut erityisesti moniammatilliseen työskentelymalliin tutustuminen. Kokemukset vuoden 2016 pilotista ovat olleet hanketta kuvailevan raportin mukaan positiivisia niin opiskelijoiden kuin opettajienkin osalta, ja hankkeen opettajat kuvailevat olevansa pilotin jälkeen entistä vakuuttuneempia moniammatillisten asiakas- ja potilastyötä simuloivien oppimisympäristöjen positiivisista oppimisvaikutuksista. Opettajille opintokokonaisuuden kuvataan lisäksi avanneen uudenlaisia mahdollisuuksia moniammatillisen pedagogiikan kehittämiseen ja oman ammattitaidon laajentamiseen, minkä lisäksi yhdessä työskentely oli

mahdollistanut toisiin työyhteisöihin ja toimintatapoihin tutustumisen. (Tuominen ym. 2017, 418–422.)

6. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvata Turun yliopiston Digitaaliset oppimis- ja oppimisympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisön tuella -hankkeeseen osallistuneiden korkeakouluopettajien kokemuksia Monelle-opintojakson kehittämistä moniammatillisessa yhteistyössä. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten opettajat kokevat heidän digitaitojensa ja ammatillisen toimijuutensa kehittyneen hankkeen aikana, ja miten moniammatillinen yhteistyö osaltaan vaikutti hankkeessa toimimiseen ja opetuksen kehittämiseen. Tutkimuksemme keskeisiä kiinnostuksen kohteita ovat opettajien digitaidot ja niiden kehittyminen, opettajien ammatillinen toimijuus sekä moniammatillinen yhteistyö. Lisäksi olemme kiinnostuneita opettajien kokemuksista liittyen hanketyöskentelyyn ja opetuksen kehittämiseen hankkeiden avulla korkeakouluissa. Tutkimuksessa keskitymme opetustyöhön ja sen kehittämiseen ja rajaamme tutkimuksemme ulkopuolelle tutkimustyön. Lisäksi, vaikka kehittämishankkeessa toimi sekä yliopisto- että ammattikorkeakouluopettajia, nojaa tutkimuksemme tulososio ainoastaan yliopisto-opettajien kokemuksiin hankkeesta, koska haastatteluihin valikoitui yksinomaan yliopisto-opettajia.

Tutkimuksemme tuloksien on tarkoitus hyödyttää korkeakouluorganisaatioita ja erityisesti niiden opetushenkilökuntaa sekä korkeakoulupedagogiikkaa. Tutkimuksella pyritään lisäämään tietoa yliopisto-opettajien kokemuksista liittyen opetuksen digitalisaatioon ja opetuksen moniammatilliseen kehittämiseen. Lisäksi tavoitteena on lisätä tietoa yliopisto-opettajien ammatillisen toimijuuden kehittymisestä sekä yleisesti hanketyöskentelystä korkeakouluissa. Hankkeita on perinteisesti hyödynnetty korkeakouluissa tutkimuspuolella, mutta opetuksen kehittämisessä ne ovat vähemmän käytettyjä. Tutkimuksemme tuottaakin arvokasta tietoa opetuksen kehittämisestä hanketasolla ja sen vaikuttavuudesta korkeakouluissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten hanke on vaikuttanut yliopisto-opettajien kokemuksiin digitaitojen ja ammatillisen toimijuuden kehittymisestä?
2. Millaista opetuksen kehittäminen on ollut moniammatillisessa yhteistyössä korkeakouluopettajien välillä?
3. Millaisena yliopisto-opettajat kokevat hanketyöskentelyn korkeakouluissa?

7. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja aineiston tuottaminen

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja toteutetaan haastattelujen avulla. Haastattelun perusidea voidaan nähdä yksinkertaisena, sillä halutessamme kuulla ihmisten mielipiteitä, kerätä tietoa, käsityksiä ja uskomuksia sekä ymmärtää ihmisten toimintaa, on luonnollista keskustella heidän kanssaan ja kysyä asioista heiltä itseltään. Haastattelua voidaan verrata arkikeskusteluun ja haastattelu muistuttaa keskustelua muun muassa siten, että molempiin sisältyy kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio. Lisäksi sekä keskustelussa että haastattelussa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Kuitenkin haastattelu eroaa keskustelusta tutkimusmetodina päämääränsä vuoksi, sillä haastattelu tähtää tiedon hankkimiseen ja on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Verrattuna tavalliseen keskusteluun, tutkimushaastattelussa on erityiset osallistujaroolit, sillä haastattelija on tilanteessa tiedon kerääjä ja haastateltava vastaavasti tiedon antaja. Haastatteluun on lisäksi ryhdytty tutkijan aloitteesta ja tutkija myös yleensä ohjaa ja suuntaa keskustelun kulkua tiettyihin aiheisiin. (Eskola & Suoranta 2003, 85; Hirsjärvi & Hurme 2010, 11, 42; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.) Koemme haastattelun olevan menetelmänä tarkoituksenmukainen tutkimuksessamme, sillä olemme kiinnostuneet nimenomaan yliopisto-opettajien kokemuksista, käsityksistä ja mielipiteistä tutkimuksen aihepiireihimme liittyen.

Kokemusten kautta on aikojen saatossa tavoiteltu tietoa sosiaalisista olosuhteista, tilanteista, asiain tiloista tai erilaisista ilmiöistä, joissa ihmiset kokevat samatkin sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit ja tapahtumat eri tavoin. Niitä ei itsessään pidetäkään tietona, vaan ne otetaan tutkimuksen ja tulkinnan kohteiksi. Lisäksi kokemukset ovat rakentuneet sosiaalisesti, joten ne kertovat aina jotakin siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa eletään ja kokemukset voivat olla yksilölle itselleen tosia, vaikka ne eivät tutkimuksen valossa olisikaan todellinen totuus tietyistä ilmiöistä. (Otonkorpi-Lehtoranta & Ylöstalo 2015, 221–

222, 228, 238–239.) Kokemukset myös sisältävät paljon erilaisia tulkintoja yksilön aiemmista kokemuksista ja esiymmärrystä kokemuksen aktista itsestään. Aiemmat kokemukset värittävät, miten kokemukset muodostuvat myöhemmin ja pystyvät luomaan vieläkin rikkaampia kokemuksia tulevaisuudessa. Kokemuksen reunaehtoina nähdään säännöt, ohjeet ja aktiivisesti muokkautuvat mielen toiminnat, jotka saavat aikaan kokemuksesta kokemuksen ja jotka tunnistamme viime kädessä kokemuksiksi. (Kukkola 2018, 51.)

Kokemuksen käsite on monimerkityksellinen ja yksi hankalimmista käsitteistä, jota tästä huolimatta käytämme usein varsin vaivattomasti arjessa. Käsitteellä viitataan esimerkiksi yksilön elämyksiin ja kompetensseihin, eli taitoihin ja kykyihin. Kokemuksen käsitteen nähdään olevan usein lyhyt ja rajautunut ja tämä havainnollistaa kokemuksen tutkimisen olevan haasteellista. Kokemus tarkoittaa käsityksissä ja sosiaalisissa käytännöissä erilaisia asioita ja siksi niihin kohdistuvat kokemuksen tutkimukset voivat olla luonteeltaan ja perustoiltaan hyvinkin toisiaan vastakkaisia. Laadullisten tutkimusmenetelmien avulla voidaan kuitenkin tutkia kokemuksen sisältöjä, niiden jäsenystä ja teemoittelua, jolloin tutkimus on tutkimusaineiston luokittelua ja jäsentämistä. Tässä tutkimuksessa pyrimmekin tutkimuksemme teemoihin liittyvien kokemusten sisältöjen, yhteyksien ja rakenteiden hahmottamiseen. (Kukkola 2018, 41–42.)

Toteutimme tutkimuksemme aineistonkeruun teemahaastattelujen eli puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan ja sen keskeinen ajatus on tuoda tutkittavien ääni kuuluviin ja vapautua tutkijan näkökulmasta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, koska yksi haastattelun aspekti, haastattelun aihepiirit eli teemat, ovat kaikille samat ja haastattelun teemat ovat määrätty etukäteen. Lisäksi puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, eikä haastattelutilanteessa tarkoituksena ole käyttää valmiita vastausvaihtoehtoja, jotta haastateltava pystyy vastaamaan kysymykseen omin sanoin. Teemahaastattelusta puuttuikin strukturoidulle lomakehaastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja sama kysymysjärjestys kaikille haastateltaville, mutta toisaalta se ei ole täysin

vapaa, kuten syvähaastattelu. Tutkijoiden keskuudessa ei kuitenkaan ole yksimielisyyttä siitä, kuinka yhdenmukaisia haastattelujen tulee olla ja ne voivat vaihdella lähes avoimen haastattelun tyylistä aina varsin strukturoituun haastatteluun. Teemahaastattelujen tarkoituksena on merkityksellisten vastauksien löytäminen tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. (Eskola & Vastamäki 2015, 29; Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.)

Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka toteutuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan omilla ehdoilla. Teemahaastattelussa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan haastateltavilta selville häntä kiinnostavat asiat tai ainakin tutkimuksen kannalta olennaiset seikat. Viime vuosien aikana teemahaastattelussa on siirrytty perinteisestä kysymys-vastaus-haastattelutilanteista keskustelunomaisempiin haastattelutilanteisiin. Haastattelussa haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esiin omat mielipiteensä ja tutkimushaastattelu tarjoaa ikään kuin foorumin, jonka kautta ihmisellä on mahdollisuus tuoda äänensä kuuluviin. Haastateltava voi kertoa omista kokemuksistaan ja taustalla voi olla halu tuoda julki muille omat kokemukset, jotka saattavat parhaassa tapauksessa hyödyttää myös muita ihmisiä. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29.)

Aloitimme tutkimuksemme liittyen Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisön tuella -hankkeeseen syksyllä 2018 ja suunnittelimme yhdessä hankkeen koordinoijan kanssa tutkimuksemme tarkoitusta. Vaikka meillä oli pro gradu -tutkielman toteuttajina vapaus suunnitella tutkimuksemme tarkoitus keskenämme, olimme kuitenkin yhtä mieltä hankkeen koordinoijan kanssa siitä, että tutkimuksemme käsittelee hankkeesta saatuja kokemuksia sekä hankkeessa toimimista moniammatillisessa yhteisössä. Alkuperäisenä tarkoituksena oli toteuttaa yhteensä neljä ryhmäkeskustelua pilotissa mukana olleiden viidentoista korkeakouluopettajan kesken. Koimme, että ryhmähaastattelut olisivat sopineet hyvin tutkimuksemme aineiston hankintamenetelmäksi, koska digitaitoja oli kehitetty hankkeen aikana nimenomaan yhdessä muiden korkeakouluopettajien kesken. Olimme lisäksi

kiinnostuneita muodostamaan omat keskusteluryhmät yliopisto-opettajille ja ammattikorkeakoulun opettajille saadaksemme tietoa mahdollisista eroista opetuskontekstien suhteen. Lähestyimme korkeakouluopettajien kohdejoukkoa Moodlella Monelle-opintojakson keskustelualustalla loppuvuodesta 2018 ja pyysimme tutkimukseen osallistumiseen halukkaita opettajia vastaamaan ryhmäkeskusteluajankohtia kartoittaviin Doodle-kyselyihin, joissa ammattikorkeakoulun opettajat ja yliopisto-opettajat olivat omissa kyselyissään.

Tutkimuksemme edetessä haasteeksi muodostui kuitenkin hankkeeseen osallistuneiden korkeakouluopettajien oletettua vähäisempi määrä sekä eriävät käsitykset hankkeen toteutuksesta. Saimme Doodle-kyselyihimme yhteensä viiden yliopisto-opettajan vastauksen kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseemme ja vastaavasti ammattikorkeakoulun puolelta emme saaneet vastauksia. Odotimme opettajien vastauksia alkuvuoteen 2019 asti ja lähetimme muistutusviestejä tänä aikana kohdejoukolle. Lopulta emme kuitenkaan saaneet lisää myönteisiä vastauksia ja keskusteltuaamme hankkeen koordinoijan kanssa selvisi, että jo vastanneet opettajat muodostavat hankkeeseen osallistuneiden joukon. Lopulta päätimme toteuttaa osallistujien vähäisen määrän takia tutkimuksemme aineistonkeruun ryhmäkeskustelujen sijaan yksilöhaastattelujen avulla. Koska kaikki haastatteluihin osallistujat olivat yliopistosta, luovuimme samalla koulutusorganisaatioiden vaikutuksen vertailuista ja päätimme keskittyä tutkimuksessamme yliopisto-opettajiin. Samoihin aikoihin kävimme myös muutamassa hankkeen kokouksessa esittelemässä tutkimuksemme aihetta opettajajoukolle sekä hankkeen koordinoijalle. Näissä kokouksissa hankkeen koordinoija aktiivisesti markkinoi tutkimukseemme osallistumista hankkeen opettajajoukolle ja auttoi näin yhteyden saamisessa haastateltaviin opettajiin.

Ennen teemahaastatteluja lähetimme informanteille saatekirjeen tutkimuksestamme ja ohjeistimme heitä varaamaan teemahaastatteluun aikaa kaksi tuntia. Pyysimme viestissämme informanttia myös ehdottamaan hänelle mieluisaa haastattelupaikkaa ja kerroimme itse voivamme tulla informantin niin halutessaan esimerkiksi hänen työhuoneeseensa toteuttamaan haastattelun.

Haastattelun onnistumisen kannalta olennaisena tekijänä pidetään haastattelupaikkaa, sillä paikalla on kyse moninaisista sosiaalisista tekijöistä haastattelun keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelussa paikan käyttökelpoisuutta rajoittaa esimerkiksi se, että haastattelutilanteen on hyvä olla rauhallinen, jotta virikkeitä ei olisi ympärillä liikaa ja tällöin voidaan keskittyä itse haastatteluun. Haastattelijan tuleekin haastattelutilannetta suunniteltaessa huomioida haastateltavan näkökulma ja haastatteluun tulisi valita paikka, jossa haastateltava kokisi mahdollisimman vähän epävarmuutta. (Eskola & Vastamäki 2015, 30.) Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme lisäksi yhden koehaastattelun, jonka avulla meidän oli mahdollisuus testata haastattelurunkomme toimivuus, arvioida haastattelun kesto sekä tarkastella haastattelumme teemoja ja kysymyksenasettelua.

Kaikki haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuun aikana. Haastatteluista viisi toteutettiin kasvotusten ja kaksi Skypen välityksellä haastateltavien toiveesta. Haastattelujen alussa jaoinme haastateltaville erillisellä paperilla haastattelumme pääteemat, ja moni haastateltavista havaintojemme mukaan hyödynsi näitä teemoja ajatuksiensa jäsentelyssä haastattelun aikana. Ennen kutakin haastattelua kävimme myös haastattelun tarkoituksen läpi ja samalla vaihdoimme yleensä muutaman sanan jostakin neutraalista aiheesta, kuten säästä tai päivän tapahtumista. Tällaisen haastattelun aloituksen voidaan ajatella luovan yhteistä maaperää ennen siirtymistä varsinaiseen haastatteluun ja mahdollistavan keskustelukumppanille tutkijan roolin selventämisen tilanteessa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24.)

Haastatteluiden aikana pyrimme keskittymään vuorovaikutukseen ja osoittamaan kiinnostusta haastateltaviin ja heidän näkemyksiinsä sekä havainnoimaan erilaisia käyttäytymisvihjeitä, sillä hyvä vuorovaikutus on informaation laadun kannalta keskeinen tekijä haastattelussa. Toteutimme kaikki haastattelut yhdessä tutkijaparina ja keskustelimme etukäteen omasta käyttäytymisestäämme sekä pyrimme ottamaan tutkijoiden käyttäytymisen mahdollisen vaikutuksen haastateltavaan huomioon ja olemaan mahdollisimman neutraaleja käyttäytymisessämme muun muassa pidättäytymällä ottamasta kantaa tai

näyttämästä vahvoja tunteita haastattelutilanteissa olematta kuitenkaan tyyliä. Luottamuksen synnyttäminen haastattelussa onkin usein eräänlaista tasapainottelua empatian ja ymmärryksen osoittamisen ja toisaalta riittävän neutraalin, haastattelutilanteen tehtävään ja roolijakoon suhtautumisen välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41, 68–69; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41–42.)

Haastatteluissa etenimme teemahaastattelujen ajatuksen mukaisesti pääasiassa haastattelurungon ja tutkimuksemme viitekehykseen liittyvien keskeisten teemojen mukaisesti, mutta ajoittain teimme myös tarkentavia kysymyksiä haastateltaville saadaksemme yhä syvemmän ja selkeämmän käsityksen asioista. Juuri tarkentavien kysymyksien ja tiedon syventämisen sekä vastauksien selventämisen mahdollisuuden ja sitä kautta joustavuuden voidaankin ajatella olevan yksi haastattelun eduista verrattuna joihinkin muihin tutkimusmetodeihin. Pyrimme myös antamaan kaikille mahdollisuuden kertoa vapaasti omat ajatuksensa ja pyrimme puuttumasta, vaikka haastateltavan puhe olisikin ajautunut pois itse kysymyksen tai tutkimuksen aihepiiristä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tutkijaparina toimiminen mahdollisti myös sen, että ajoittain toinen tarttui sellaisiin asioihin ja teki sellaisia tarkentavia kysymyksiä, joita toinen ei olisi ymmärtänyt kysyä.

Nauhoitimme kaikki haastattelut informanttien luvalla ja haastattelujen kestot olivat keskimäärin noin 50 minuuttia. Lyhyin haastattelu kesti 36 minuuttia ja pisin yhden tunnin ja 23 minuuttia. Aineistoa kertyi litteroiduista haastatteluista yhteensä 121 sivua Arial-fontilla koossa 12 ja rivivälillä 1,5. Litteroinnissa päätimme käyttää peruslitterointia, jossa puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta siitä jätetään pois täytesanat, toistot, keskenjäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset. Lisäksi peruslitteroinnissa litteroidaan merkitykselliset tunneilmaisut, kuten nauru ja liikuttuminen, koska ne antavat lisäarvoa analyysille. Selvästi kontekstiin liittymätön puhe voidaan lisäksi jättää litteroimatta. Peruslitterointi sopii tutkimuksemme litterointitavaksi, koska tarkoituksenamme on analysoida pääasiallisesti puheen asiasisältöä. (Tietoarkisto.)

7.2 Tutkimuksen kohdejoukon kuvaus

Tutkimuksemme osallistui yhteensä seitsemän haastateltavaa. Kaikki haastateltavat olivat Monelle-opintojakson opettajia, jotka olivat osallistuneet Monelleen jo aiemmin tai olleet mukana Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hankkeessa. Haastatellut seitsemän opettajaa olivat kahdesta Turun korkeakoulusta: Turun yliopistosta ja Åbo Akademiasta ja yhdessä he edustivat eri korkeakoulutusaloja ja tiedekuntia. Haastateltujen joukossa ei ollut lainkaan ammattikorkeakouluopettajia, vaan kaikki opettajat olivat tällä hetkellä töissä yliopistossa. Opettajat kuvasivat päätyneensä Monelle-opintojaksoon kollegan pyynnöstä, omasta mielenkiinnostaan, sattumalta, työtehtävänsä myötä tai oman aiemman osaamisensa kautta. Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hankkeeseen haastateltavat yliopisto-opettajat sen sijaan olivat päätyneet Monelle-opintojakson kautta ja moni heistä kuvasi ajautuneensa mukaan hankkeeseen ja kokivat sen eräänlaisena jatkumona Monelle-opintojaksoon liittyen. Haastateltavien kokemuksissa Monelle ja Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hanke usein yhdistyivätkin samaksi tai toisiaan täydentäviksi kokonaisuuksiksi.

Noku Monellessa on koko aika ollu näit haasteita niin mun on taas hirveen vaikee erottaa et mikä nyt on tää hanke versus Monelle kun ne on mun tulokulmasta ollu näin et tää on ollu vaan niinku ekstramauste Monellessa. (H1)

Kukin haastateltava oli erilaisesta positiosta ja neljä heistä oli enemmän tai kokonaan opetustyössä ja mielsivät itsensä opettajiksi. Kolme haastateltavaa sen sijaan koki itsensä kysyttäessä pikemmin tutkijaksi kuin opettajaksi tai ei osannut sanoa näiden kahden välillä. Opettajat myös kuvasivat tilanteen vaikuttavan siihen, mieltävätkö he itsensä siinä hetkessä opettajaksi, tutkijaksi vai kenties joksikin muuksi, kuten klinikoksi tai pedagogiseksi kehittäjäksi. Akateemista identiteettiä luonnehtiikin tutkimuksien mukaan usein tietynlainen kaksijakoisuus, jossa voidaan erottaa sekä tutkijaidentiteetti että opettajaidentiteetti. Yliopisto-opettajien on myös havaittu identifioituvat

nimenomaan omaan tieteenalaansa ja näkevän itsensä sen edustajina pikemmin kuin opettajaprofession edustajina. (Laiho & Jauhiainen 2012, 78.)

No siis kun mä oon sellanen merkillinen hybridi ... Mun on vaikee sanoo mitä mä oon eniten. Ehkä mä oon eniten niinku klinikko ja opettaja. Mutta teen myös tutkimusta ... Mut nää kolme on kaikki aika tasavahvoja ja tukee toisiaan siinä omassa työssä. (H1)

... jos mul on väitöskirjaohjattava niin olenko mä silloin tutkija vai opettaja, et sehän on sekä että. Et tota kyllä mä varmaan pääsääntöisesti mä ajattelen et mä oisin tällöinen pedagoginen niinkun kehittäjä, opettaja ja sit se tutkimus ehkä, joo se tulee sitte sitä kautta, että et jos sul on selvästi oman tutkimusryhmän kokous tai se menee sinne substanssiin niin sit mä olen tutkija mut et se riippuu kontekstista, joo. (H2)

Kaikkia haastateltuja yhdisti opettajuus ja kaikilla heillä oli aiempaa opetuskokemusta. Opettajien työkokemus opetustyössä oli kuitenkin vaihtelevaa ja osalla haastatteluista oli takanaan pitkä ura opetustyössä ja osa sen sijaan oli päätyntä nykyiseen opetuspainotteiseen tehtäväänsä vasta muutamia vuosia sitten. Opettajilla oli opetuskokemusta muun muassa väitöskirjojen ja pro gradu -tutkielmien ohjauksesta, luentokurssien ja verkkokurssien järjestämisestä, case-harjoituksista sekä klinikkatyöskentelystä. Suurin osa haastatelluista yliopisto-opettajista kuvasi opetustyönsä painottuvan selkeästi opettamiseen ja luennointiin, mutta he olivat järjestäneet myös muun muassa klinikkakursseja, seminaareja, oppimis- ja luentopäiväkirjoja sekä audio-opetusta monipuolistaakseen opetustaan. Opetuskokemuksen lisäksi opettajien kokemus korkeakouluissa työskentelystä oli vaihtelevaa. Samalla kun osalla opettajista oli työuraa kertynyt korkeakouluissa erilaisista tehtävistä jo vuosikymmenien takaa, oli muutama opettajista vasta muutama vuosi sitten siirtynyt työskentelemään yliopistossa. Yhdellä haastateltavalla oli lisäksi kokemusta opettajan työstä sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston puolella.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien digitaidot olivat eri tasoilla, sillä osa opettajista oli jo kokeneempia ja rohkeampia digitaalisten opetusmenetelmien käyttäjiä, kun osa opettajista ei ollut juurikaan niitä hyödyntänyt työssään. Kysyttäessä opettajilta, kuvasi heistä suurin osa olevansa keskitason osaajia, mutta mukana oli myös osaamisensa huteraksi kuvanneita opettajia sekä sellaisia opettajia, jotka kuvasivat osaamisensa hyväksi tai melko hyväksi. Hankkeen aikana suurin osa opettajista oli osallistunut kaikkiin Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hankkeen osa-alueisiin, joita olivat luentojen taltiointi, opettajien yhteisen alueen hermokeskuksen luominen sekä potilascaset. Osallistujien aktiivisuus oli kuitenkin ollut hankkeen aikana vaihtelevaa ja haastateltujen joukossa oli sekä vetovastuussa olleita henkilöitä, aktiivisesti hankkeeseen osallistuneita, että hankkeessa vähemmän aktiivisesti mukana olleita opettajia.

7.3 Aineiston analyysimenetelmä

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kolmeen sen mukaan, miten teorian tai teoreettisen merkitys korostuu tutkimuksessa. Ensimmäinen, aineistolähtöinen analyysi, pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden ja siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Keskeistä aineistolähtöisessä analyysissä on se, etteivät analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja ja aikaisemmillä tiedoilla, teorioilla tai havainnoilla ei tule olla merkitystä analyysissä. Toinen, teorialähtöinen analyysi, sen sijaan nojaa johonkin teoriaan tai malliin, joka ohjaa aineiston analyysiä. Kolmannen, teoriaohjaavan analyysin, voidaan ajatella olevan kahden edellisen välimaastossa, sillä siinä teoria toimii analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Tässä analyysitavassa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemmin uusia ajatuksia esille nostava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111.) Oma tutkimuksemme sijoittuu jälkimmäiseen, sillä vaikka etenimme aineiston analyysivaiheessa

aineistolähtöisesti, käyimme analyysin apuna muun muassa aikaisempia teorioita toimijuuden ilmentymistä.

Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, joka on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää yksittäisenä metodina, mutta sisällönanalyysia voidaan hyödyntää myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin ja se mahdollistaa monenlaisten tutkimusten toteuttamisen. Sisällönanalyysin kuvataan kirjallisuudessa olevan myös tavalla tai toisella perusta useammassa eri nimityksellä olevissa kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmissä, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä laadullisessa tutkimuksessa. Tämän näkökulman perusteella sisällönanalyysiä ei voida pitää ainoastaan kvalitatiivisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Sisällönanalyysillä voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analysoitavia dokumentteja voivat olla esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelu, puhe, keskustelu, dialogi, raportit ja melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva dokumentti. Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, ja analyysin tarkoituksena on saada tiivistetty ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Keskeistä on aineiston järjestäminen tiiviiseen ja selkeään muotoon, minkä jälkeen analyysin tarkoituksena on ymmärryksen ja tiedon lisääminen, kun hajanaisesta aineistosta luodaan mielekästä ja selkeää informaatiota tutkittavasta ilmiöstä. (Salo 2015, 169–170; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.) Luokittelu on suoraviivaista ja usein sisällönanalyysin menetelmässä lasketaan sanojen toistumistiheyttä. Menettely noudattaa ajatusta siitä, miten aineisto “on siellä jossakin olemassa” ja siten tutkijan löydettävissä ja koodattavissa. (Salo 2015, 169–170.)

Sisällönanalyysillä aineisto saadaan kuitenkin vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten ja monia sisällönanalyysillä toteutettuja tutkimuksia tarkastellaan kriittisesti niiden keskeneräisyydestä johtuen. Tutkija on saattanut

tutkimuksessaan kuvata analyysiä erittäin tarkasti, mutta tutkimuksen tuloksissa johtopäätöksiä ei ole tehty mielekkäästi, vaan tulokset ovat esitelty järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. Pelkkä vastausten järjestäminen tai sen toteaminen ei ole sisällönanalyysiä ja siksi tutkimuksessa, jossa aiotaan käyttää sisällönanalyysiä aineiston analyysissä, kannattaa jo etukäteen pohtia, millaista aineistoa lähtee keräämään ja millaisiin vastauksiin mikäkin aineistonkeruumetodi johdattaa vastaajaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 145–146.) Otimme tässä tutkimuksessa jo tutkimuksen suunnittelun alusta asti huomioon, millaista tietoa tutkimuksesta halutaan saavan sekä millä tavoin ja menetelmin tutkimusta suunnitellaan ja toteutetaan. Pohdimme tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuksen analyysin tapaa, jotta aineisto ja analyysi kohtaavat mahdollisimman hyvin ja tutkimus olisi mahdollisimman perusteltavissa.

7.4 Tutkimuksen analyysi käytännössä

Toteutimme aineiston analyysin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, jossa tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan. Perusajatuksena on se, että analyysiyksiköt eivät ole harkittu tai laadittu etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–110.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan kuvata kolmivaiheisena prosessina, joka koostuu redusoinnista eli aineiston pelkistämisestä, klusteroinnista eli aineiston ryhmittelystä sekä abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta (Miles & Huberman 1994, 10–12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi eteneekin kuten aineistolähtöinen analyysi. Ero tulee esille kuitenkin siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin verrattuna aineistolähtöiseen analyysiin, jossa ne luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.)

Aloitimme aineiston analyysin tutustumalla huolellisesti aukikirjoitettuun aineistoon. Luimme litteroidut aineistot läpi useita kertoja saadaksemme ne itsellemme tutuiksi ja samalla täysin ymmärrettäviksi. Lukiessamme pyrimme

eläytymään haastateltavien maailmaan sekä tunnistamaan omat ennakkoletuksemme, jotta ymmärtäisimme mahdollisimman hyvin, mitä haastateltava on sanomallaan tarkoittanut, ja jotta toisaalta saisimme aineistosta kokonaiskuvan. Samalla teimme myös muistiinpanoja aineiston ominaisuuksista ja ensivaikutelmasta sekä keskustelimme yhdessä omista ajatuksistamme tai pohdinnoista aineistoon ja sen tulkintaan liittyen.

Aloitimme aineiston analyysin valitsemalla analyysiyksiköksi yhden ajatuskokonaisuuden, joka saattoi vaihdella muutamasta sanasta useiden sanojen virkkeisiin. Analyysiyksikön määrittäminen ennen analyysin aloittamista on tärkeää sisällönanalyysissä ja analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tämän jälkeen aloitimme aineiston pelkistämisen eli redusoinnin. Kävimme molemmat systemaattisesti läpi kaikki aineistot ensin itsenäisesti ja merkitsimme löytämämme tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut eri värein tutkimuskysymyksiin mukaan. Värikoodauksen aikana pidimme tutkimuskysymykset jatkuvasti tekstin vierellä ja jokaisen alleviivauksen kohdalla pyrimme miettimään tarkasti, vastaako se todella tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuskysymysten lisäksi meillä oli ajatuslista toimijuuden ilmentymisestä, jotka tarkentavat erityisesti ensimmäistä tutkimuskysymystämme.

Saatuamme molemmat omilla tahoillamme aineiston alleviivaukset valmiiksi, kokoonnuimme yhteen ja kävimme kaikki tekemämme alleviivaukset sekä omat pohdinnat yhdessä läpi kriittisesti sekä vertailimme niitä keskenämme. Pääasiassa olimme molemmat nostaneet esille varsin samanlaisia ilmauksia, mutta ajoittain toinen oli myös havainnut jotakin sellaisia kohtia, jotka olivat toiselta jääneet huomioimatta. Edelleen pidimme tutkimuskysymyksemme jatkuvasti esillä ja mietimme jatkuvasti sitä, vastaavatko esiinnostamamme kohdat tutkimuskysymyksiimme. Tapaamisia aiheen ympärillä kertyi useita kertoja, sillä pyrimme olemaan hyvin tarkkoja ja analyttisiä heti analyysin alusta lähtien.

Käytyämme kaikki seitsemän haastattelua läpi alleviivauksien osalta, aloimme yhdessä työstää alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia. Tällaisia pelkistettyjä ilmauksia tuli yhteensä 396, joista 160 liittyi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, 184 toiseen tutkimuskysymykseen ja 52 kolmanteen tutkimuskysymykseen. Ilmauksien perään lisäsimme aina sen haastattelun numeron, josta pelkistetty ilmaus on peräisin, jotta meidän oli myöhemmin helppo palata varsinaisiin alleviivauksiin aineistoissa. Pelkistämävaiheessa yhdestä lauseesta löytyi usein useampiakin pelkistettyjä ilmauksia, minkä analyysille tavanomaista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

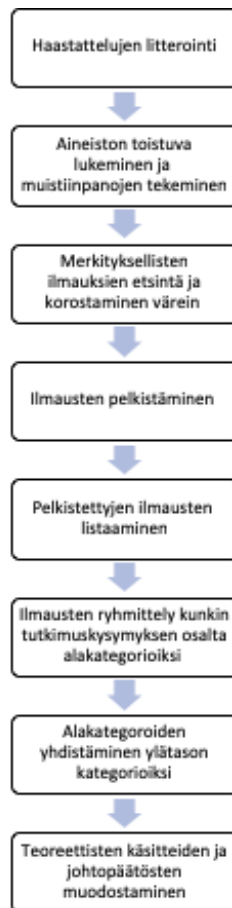
Ilmausten pelkistämisen jälkeen aloimme ryhmitellä ilmauksia tutkimustehtävien suhteen, eli aloitimme aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Ryhmittelimme kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla pelkistetyt ilmaukset teemojen ja otsikoiden alle ensin itsenäisesti ja sen jälkeen kokoonnuimme jälleen yhteen tarkastelemaan havaintojamme. Yhdistimme samaa tarkoittavat ilmaukset alakategorioiksi ja annoimme niille niiden sisältöä kuvaavan nimityksen. Tämän jälkeen jatkoimme yhdistämällä samaa tarkoittavia alakategorioita yläkategorioiksi, kunnes olimme löytäneet sopivat ylätasoon kategoriat kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä. Luokittelussa aineisto tiivistyi, kun yksittäiset tekijät yhdistettiin yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124).

Aineiston klusterointia seurasi aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja liittää aineisto teoreettisiin käsitteisiin. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta ja näiden käsitteiden avulla tutkija luo kuvauksen tutkimuskohteesta. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet sen sijaan tuodaan valmiina, vaikka aineistoa on lähestytty sen omilla ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127, 133.)



KUVIO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Muodostamamme luokat on esitelty tulokset-osiossa kunkin tutkimuskysymyksen osalta erikseen tulososion kappaleiden alussa. Alla olevassa kuviossa 4 on vielä esitetty analyysiprosessimme eteneminen:



KUVIO 5. Analyysiprosessin eteneminen

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden pääsääntöisenä kriteerinä voidaan pitää tutkijaa itseään ja tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia alusta loppuun asti. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja tutkijan näyttäytyminen tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola & Suoranta, 2003, 210.) Keskeistä on tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa sekä tutkijan reflektointi tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232; Koro-Ljungberg 2005, 277–278). Omassa tutkimuksessamme pyrimme raportoimaan tutkimuksen ja koko etenemisprosessin mahdollisimman selkeästi ja avoimesti kuvaillen, mitä tutkimuksessa on tehty sen kaikissa vaiheissa ja miksi.

Eskola ja Suoranta (2003) tarkastelevat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden kautta. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan arviointia hänen omien ja tutkittavien käsitysten vastaavuudesta. (Eskola & Suoranta 2003, 211.) Tutkijaparina meillä oli mahdollisuus jatkuvasti verrata ja keskustella tulkinnoistamme tutkimuksen aikana, minkä voidaan ajatella parantaneen tutkimuksen uskottavuutta. Lisäksi käytämme tutkimuksen tuloksien yhteydessä suoria lainauksia edistääksemme tutkimuksemme uskottavuutta ja antaaksemme lukijalle mahdollisuuden arvioida analyysiämme. Tutkimustulosten siirrettävyys sen sijaan tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä vastaaviin tilanteisiin (Eskola & Suoranta 2003, 211–212). Tutkimusjoukko ja tutkimuksen konteksti ovat kuvattu tutkimuksessa, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulosten siirrettävyyttä. Tutkijan tulee ottaa omat ennako-oletuksensa huomioon lisätäkseen tutkimuksen varmuutta, ja vahvistuvuus sen sijaan syntyy vastaavia ilmiöitä tutkineiden tutkimuksien tulkintojen vastaavuudesta ja tuesta (Eskola & Suoranta 2003, 212).

Luotettavuutta ja laadukkuutta lisää hyvän haastattelurungon suunnittelu ja tekeminen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184). Käytimme haastattelurungon tekemiseen runsaasti aikaa ja pyrimme rakentamaan sen tutkimuksemme viitekehykseen perustuen, minkä lisäksi testasimme haastattelurungon toimivuutta ennen haastattelujen toteuttamista. Koemmekin saaneemme haastattelurunkomme avulla tutkimustarkoitusta hyvin palvelevaa aineistoa. Tutkimusmenetelmän tarkastelu on tärkeää tutkimuksen laadun kannalta, koska ne toimivat tiedon keräämisen välineenä ja tutkijan tulisikin pohtia ja tuoda esille, millä tavoin valittu menetelmä vastaa tutkimuksen tietoteoreettisia päämääriä (Koro-Ljungberg 2005, 279).

Suhtautumisessamme aineistoon pyrimme olemaan demokraattisia, mikä tarkoittaa kaikkien näkökulmien ja puheenvuorojen sekä myös eriävien mielipiteiden nostamista esille tutkimuksessa. (Koro-Ljungbergin 2005, 280). Pyrimme tutkimuksessamme ottamaan huomioon kaikenlaiset kokemukset ja niiden tasapuolisen käsittelyn luotettavuuden turvaamiseksi ja käsittelimme kaikki havaintomme aina yhdessä ja tarkasti analysoiden. Tutkimuksemme

tulokset olisivat toisaalta saattaneet olla edelleenkin monipuolisempia, jos tutkimukseemme olisi osallistunut laajempi kohdejoukko yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajia hankkeesta, sillä nyt tuloksemme keskittyvät ainoastaan yliopisto-opettajien kokemuksiin.

Laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa tutkija rakentaa kuvauksen tutkimuskohteesta ja pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmastaan. Aineiston analyysi onkin tutkijan tulkintojen luomista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Olemme pyrkineet tässä työssä analysoimaan aineiston mahdollisimman kattavasti ja tarkasti perehtymällä siihen syvällisesti. Aineistoa tiivistäessämme pyrimme siihen, ettei alkuperäinen informaatio muuttaisi merkitystään ja pyrimme kiinnittämään huomiota siihen, etteivät tulkintamme sisältäisi vääринymmärryksiä tai merkitysten muutoksia. Tutkimusraportin loppupuolella pohdimme myös mahdollisuuksia aiheen jatkotutkimukselle pyrkien näin ansiokkaaseen tutkimukseen, joka tuottaa uusia tutkimuskysymyksiä sekä avaa uusia tutkimusalueita laadulliselle tutkimukselle (Koro-Ljungbergin 2005, 280–281).

7.6 Tutkimuksen eettisyys

Eettisen hyväksyttävyyden takaamiseksi tutkimus tulee tehdä hyvän tieteellisen käytännön ohjeita noudattaen ja tutkimuksen teossa tulee noudattaa yleisiä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja suosituksia. Tutkimuseettinen neuvottelukunta on antanut ohjeet, joita tulee noudattaa kaikessa ihmiseen kohdistuvassa tai ihmistieteiden menetelmiä hyödyntävässä tutkimuksessa. Neuvottelukunnan laatimat ohjeet käsittävät tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingon välttämisen sekä yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtimisen. (TENK.)

Itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkijan on pidettävä huolta siitä, ettei tutkittaville synny tunnetta tutkimukseen osallistumisen pakollisuudesta tai kokemusta kielteisistä seurauksista, jos hän

päättää kieltäytyä osallistumasta tai keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen. Tutkittaville on myös tärkeä antaa tarvittava määrä tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen toteuttamisesta sekä välttää aiheuttamasta tutkittaville minkäänlaista haittaa. (TENK.) Periaatteena tulee olla, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi. Lisäksi mitä arkaluontoisempi aihe on, sitä tiukemmin anonymiteettiä on suojattava. (Eskola & Suoranta 2003, 57.) Tähän tutkimukseen osallistuneilla yliopisto-opettajilla oli mahdollisuus tuoda haastatteluiden aikana esille omat käsityksensä sekä itse valitsemansa tiedon hankkeeseen liittyen. Tutkimuksen aikana osallistujien henkilötietoja ei esitetty missään tilanteessa, mutta itse tutkittavalla saattaa olla mahdollisuus tunnistaa itsensä ja ilmaisunsa tässä tutkimuksessa.

Tähän tutkimukseen osallistuminen perustui jokaisen osallistujan omaan vapaaehtoisuuteen. Omassa tutkimuksessa lähetimme haastatteluun osallistumiseen alustavasti kiinnostuksensa osoittaneille korkeakouluopettajille saatekirjeen, jossa kerroimme tutkimuksemme tarkoituksesta sekä tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittavilla oli mahdollisuus päättää itse osallistumisestaan tutkimukseen vastaamalla tai olematta vastaamatta pyyntöömme. Saatekirjeestä löytyivät tutkimuksen esittelyn lisäksi yhteystietomme sekä työmme ohjaajan yhteystiedot. Huomionarvoista on kuitenkin, että hankkeen koordinoija kannusti tutkimuksen kohdejoukkoa tutkimukseemme osallistumiseen muun muassa yhteisissä kokouksissa ja korosti tutkimukseen osallistumisen merkitystä kehittämistyön kannalta, minkä myötä tutkimukseen osallistuminen on voitu nähdä osan toimijoiden taholta myös velvollisuutena hankkeessa mukanaololle.

Henkilötietojen ja tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus. Osallistujien anonymiteetin säilyttäminen on ensiarvoisen tärkeää ja oikeus yksityisyyden suojaan on lailla suojattu. Yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtiminen on keskeistä koko tutkimusprosessin ajan ja keskeistä siinä on tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, tutkimusaineiston säilyttäminen sekä hävittäminen. (TENK.) Tässä tutkimuksessa anonymiteetin suoja oli selkeästi ilmaistu pyynnössä osallistua tutkimukseen, saatekirjeessä sekä itse tutkimuksessa, minkä lisäksi

saatekirjeessä oli maininta aineiston hävittämisestä tutkimuksen jälkeen. Tutkimuksen aineistoa käsiteltiin suojaamalla haastateltavat merkinnöillä H1, H2 ja niin edelleen mahdollisimman aikaisessa analyysivaiheessa tutkittavien suojaamiseksi. Tutkimuksessa ei voitu kuvata osallistuneiden opettajien tiedekuntia tai heidän koulutus- tai työtaustaansa tarkasti osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi. Tutkimuksen kohdejoukko on pieni ja tiivis sekä kohtuullisen helposti selvitettävissä muun muassa erilaisten pilotista julkaistujen dokumenttien avulla, minkä pyrimme ottamaan huomioon tutkimuksemme kaikissa vaiheissa anonymiteetin kannalta.

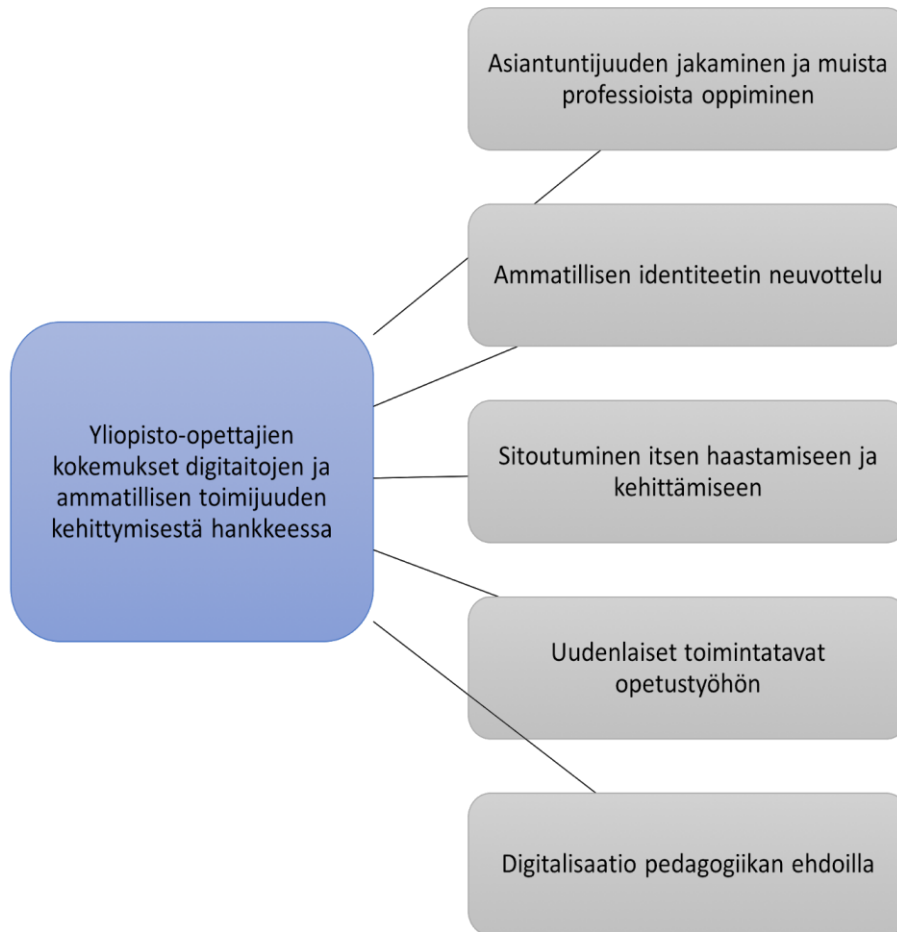
Eettisyys voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena ja eettisyys kietoutuukin myös tutkimuksen laatuun. Tutkijoiden on huolehdittava, että tutkimus on toteutettu kokonaisuudessaan hyvin ja että muun muassa tutkimussuunnitelma on laadukas, tutkimukseen valittu tutkimusasetelma on sopiva ja raportointi on tehty tarkasti ja hyvin. Kaiken kaikkiaan tutkijan onkin sitouduttava eettisyyteen ja sen tulee ohjata tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–150.) Tämän lisäksi tutkijoiden on keskeistä pohtia, onko tutkimus tekemisen arvoinen. Tutkijoiden on pohdittava, kuka tutkimuksesta hyötyy ja mikä on sen hyöty sekä miksi kyseistä tutkimusta tehdään. (Koro-Ljungberg 2005, 280.) Pro gradu-tutkielmassa tukea eettisiin ratkaisuihin saa myös tukea tutkimuksen ohjaajalta, joka varmistaa tutkimuksen aineiston eettisen ja oikeaoppisen käsittelyn ja tuottamisen.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan jokaista tutkimuskysymystä ja saatuja tutkimustuloksia. Tuloksien esittelyn yhteydessä käytetään sitaatteja tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien haastatteluista. Osallistujien anonymiteetin suojaamiseksi sitaatit merkitään H1, H2 ja niin edelleen. Sitaatin alkuun, väliin tai loppuun on joissakin tapauksissa merkitty kolme pistettä (...), jotka kertovat, että tekstistä on poistettu jokin epäolennainen kohta tutkimuksen kannalta.

8.1 Yliopisto-opettajien kokemukset digitaitojen ja ammatillisen toimijuuden kehittämisestä hankkeessa

Tässä kappaleessa käsittelemme haastateltujen yliopisto-opettajien käsityksiä liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, jossa olemme kiinnostuneita opettajien kokemuksista liittyen digitaitojen ja ammatillisen toimijuuden kehittämiseen moniammatillisessa hankkeessa. Kuvaamme ensimmäisen tutkimustehtävän tulokset seuraavien yläkategorioiden avulla: asiantuntijuuden jakaminen ja muista professioista oppiminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu, sitoutuminen itsen haastamiseen ja kehittämiseen, uudenlaiset toimintatavat opetustyöhön sekä digitalisaatio pedagogiikan ehdoilla.



KUVIO 6. Yliopisto-opettajien kokemuksia digitaalisten ja ammattillisen toimijuuden kehittämisestä kuvaavat yläkategoriat

8.1.1 Asiantuntijuuden jakaminen ja muista professioista oppiminen

Korkeakouluopettajat kuvasivat vaikuttaneensa hankkeessa monin eri tavoin ja pystyneensä ilmaisemaan mielipiteensä sekä osallistumaan päätöksentekoon hyvin ja oman halukkuutensa mukaisesti. Opettajien voidaankin kuvata kehittäneen pilotin aikana kaikkia ammattillisen toimijuuden keskeisiä ominaisuuksia: vaikuttamista, valintojen tekemistä ja mielipiteen ilmaisua (Vähäsantanen ym. 2017, 7–9). Opettajilla oli hankkeen aikana mahdollisuus ottaa kantaa niihin asioihin, joihin he olivat itse halunneet. Keskeistä oli, että

haastateltavat pystyivät vaikuttamaan oman ammattitaitonsa, näkemyksiensä sekä omien kykyjensä mukaisesti sen sijaan, että kukin olisi pyrkinyt ottamaan kantaa kaikkiin asioihin. Erityisesti opettajat olivat vaikuttaneet tehtyjen potilascasejen sisältöihin sekä omiin videoluentoihinsa. Vastauksissa korostuivat opettajien ottamat asiantuntijaroolit ja opettajat korostivat omaa professiotaan sekä omaa erityisalaansa kehittämistyössä. Opettajat kokivat, että kaikilla osallistujilla oli mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, ja että kaikkia osallistujia oli kuunneltu hankkeen aikana.

Jos kurssi koskee moniammatillisuutta niin myöskin se meidän työskentely on ollut hyvin moniammatillista et kaikkia on kuultu ja kuunneltu. Mun näkökulmasta ainakin näin. Olen tullut mielestäni kuulluksi ja oon saanu vaikuttaa niihin asioihin, mihin oon halunnutkin vaikuttaa. (H6)

Mut täs niinku eniten mä oon pystyny vaikuttaa just sen oman profession osalta ... mä oon paljon puhunu asioista, joista ei todella tiedetä juurikaan. (H7)

Kukin opettaja edusti asiantuntijaroolinsa myötä omaa professiotaan, mutta sen lisäksi opettajat kuvasivat hankkeen aikana joutuneensa ajoittain myös vaihtamaan omia roolejaan sekä omaksumaan uusia rooleja. Tämän lisäksi moniammatillinen kehittämistyö vaati mukana olleilta opettajilta kykyä kompromisseihin sekä kykyä nähdä opetuksen laajempi kuva ja merkitys pelkän oman ammattialan sijaan. Astuttaessa omien ammattireviirien rajamaille onkin yleistä, että oma toiminta joudutaan sovittamaan muiden ammattilaisten toimintaan ja toisen toimijuuden tunnustaminen on usein myös yhteistoiminnan edellytys (Kekoni ym. 2019, 29–30). Ryhmä myös toteutti Bronsteinin mallin joustavuutta yksilöiden omaksuessa uusia rooleja yhteisten tavoitteiden toteuttamiseksi (Bronstein 2003; Kekoni ym. 2019, 20).

Yliopisto-opettajat korostivat, että moniammatillinen ryhmä ja monipuolinen osaaminen olivat mahdollistaneet sen, ettei kaikkien toimijoiden tarvinnut tietää kaikkiin asioihin ja kysymyksiin vastauksia. Tämä nähtiin positiivisena ja toimintaa helpottavana asiana, koska asiantuntijakaan ei voi tietää kaikesta kaikesta. Asiantuntijuuden kognitiivisessa tutkimuksessa asiantuntijuuden onkin kuvattu olevan alaan sitoutunutta ja jonkin alan asiantuntijan on havaittu samalla olevan toisen alan maallikko (Paloniemi, Rausku-Puttonen & Tynjälä 2010, 13–14). Yksi opettajista kuvasi haastattelussa kokevansa erityisen haasteellisiksi sellaiset tilanteet, joissa tietoa yritetään saada väkisin irti, vaikka sitä ei olisikaan, ja kuvaa positiiviseksi asiaksi sen, että näin ei tapahtunut tässä hankkeessa.

Et ei ole myöskään, kun joskus saattaa olla niin et lypsetään väkisin irti jotain, vaikka ei oo mitään lypsettävää, niin nyt en oo kokenu sellasta. Et olis tarvinnu ammentaa itsestään sellaista mitä ei ole. Vaan on voinu vaikuttaa niihin asioihin, missä kokee, että on osaamista tai ajatuksia. (H6)

Hanke mahdollisti lisäksi oppimisen muista professioista yhdessä toimimalla, ja opettajat kokivat heidän tietämyksensä lisääntyneen yhteistyöhön osallistuneiden toimijoiden professioista ja ammatillisesta erityisosaamisesta. Hanke lisäsi opettajien ymmärrystä erilaisista toimintatavoista ja tietoa muista yksiköistä sekä mahdollisti uusien ihmisten ja yksiköiden välisen yhteistyön. Smythin ym. (2016) mukaan akateemisessa kehittämistyössä yhteistyötä tulisikin rakentaa laajasti organisaation erilaisten avainryhmien, kuten IT-palvelujen, akateemisten johtajien ja opiskelijoiden tukipalvelujen kanssa (Smyth, MacNeill & Hartley 2016, 135).

Hankkeen aikana yliopiston IT-palvelut antoivat opettajille tukea opetuksen digitalisaatioon liittyen, minkä myötä opettajien oli mahdollista tutustua paremmin heidän osaamiseensa ja ammattialaansa. IT-palveluiden tukea ja merkitystä hankkeessa korostettiin useita kertoja ja opettajat olivat kokeneet IT-palveluiden mukanaolon hankkeessa madaltaneen heidän kynnystään hakea

apua tietoteknisissä kysymyksissä jatkossa. Lisäksi opettajat kuvasivat heidän tietoisuutensa lisääntyneen yliopiston IT-palveluista ja niiden tarjoamasta tuesta. IT-tuki tuli monelle uutena asiana, eikä sen apua oltu osattu tai ymmärretty kysyä ennen hankkeeseen osallistumista. Ennen hanketta opettajat olivatkin usein kokeneet tuen puutetta oman opetuksen digitaalisiin ratkaisuihin liittyen ja osoitetun IT-tukihenkilön puuttuminen oltiin nähty esteenä ja haasteena digitaalisten ratkaisujen toteuttamiselle omassa opetuksessa. Hankkeen positiivisena saavutuksena voidaan nähdä se, että monet opettajista kertoivat jatkossa hyödyntävänsä IT-palveluja matalammalla kynnyksellä, kun kyse on oman opetuksen tietoteknisistä kysymyksistä.

Et kaikkee sitä mitä tässäkin tehtiin niin me ollaan tehty paljon pienemmässä, amatöörimaisemmässä mittakaavassa muussakin, mutta ei tällaisella laajuudella ja ammattitaidolla ja syvyydellä olis mitään mahdollisuutta. Et täs on ollu se et on voinu luottaa siihen ammattimaiseen tukeen mitä sieltä on saanu ja on ollu yks murhe vähemmän. (H6)

Jotenkin mä ajattelen niin, että ilman tätä taustatukea, jonka tää hanke tähän prosessiin toi ... niin tää olis ollu liian kova työ meille opettajille. (H5)

8.1.2 Ammatillisen identiteetin neuvottelu

Hanke oli yliopisto-opettajille mahdollisuus vahvistaa omaa ammatti-identiteettiä ja se oli johtanut Räsänen & Truxin (2012) kuvaamaan ammatillisen identiteetti-projektin työstämiseen. Opettajat kuvasivat moniammatillisen hankkeen olleen tilaisuus oman profession esille tuomiseen ja sen vahvistamiseen sekä oman asiantuntijuuden ja osaamisen jakamiseen muille opettajille. Opettajat kuvasivat yhteistyön samalla selkeyttäneen myös heidän omaa ammatillista kuvaansa, sillä avatessaan muille omaa asiantuntijuuttaan, opettajat kokivat heidän oman ammatti-identiteettinsä kirkastuneen myös heille

itselleen. Räsänen & Truxin (2012) mukaan ammatillinen identiteetti kehittyikin erityisesti keskittyttäessä asioiden ja päämäärien määrittämiseen ja aikaansaamiseen verrattuna pelkästään toiminnan saavutuksiin keskittymiseen (Räsänen & Trux 2012, 160).

No paradoksaalisesti se voi ihan jopa niinku selkeyttää omaa ammatin kuvaa kun sitä joutuu ihan konkreettisesti selittämään toisille et mitä tää, mihin tää pohjautuu, mihin tää perustuu, mitä sä teet. Ja sit se tietty et oppii niistä muista ammattiryhmistä myöskin.
(H1)

Erityisesti hankkeen koettiin palvelevan heikompia professioita, joiden ammatti-identiteetti saattaa olla hauraampi tai epäselvempi kuin vahvempien professioiden. Tällaista ajatusta toivat esille erityisesti heikompia professioita edustaneet yliopisto-opettajat, jotka kokivat hankkeen olleen hyvä mahdollisuus tuoda esille oman profession osaamista ja tärkeyttä. Räsänen ja Truxin (2012, 25, 127) mukaan ammatti-identiteetin rakentumista rajoittavatkin usein työpaikan ja organisaation olosuhteet sekä muiden ihmisten odotukset, ja sama työ voi saada erilaisia merkityksiä riippuen organisaatiosta ja sen toimijoista. Työssään toimijat myös pyrkivät määrittämään ja asettamaan tavoitteita omien intressiensä mukaisesti, jolloin käsitykset saattavat olla toistensa kanssa ristiriitaisia, minkä takia moniammatillinen yhteistyö ja ajatuksien jakaminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi on tärkeää.

Mutta tämä palvelee meitä tosi paljon sen takia, että meillä on vähän heikompi se ammatti-identiteetti et jos tää sitä vahvistaa niin se on vaan hyvä. Joudutaan vähän perustelemaan muillekin sitä oman olemassaolon tärkeyttä. (H7)

8.1.3 Sitoutuminen itsen haastamiseen ja kehittämiseen

Korkeakouluopettajien yhteistyö hankkeessa oli mahdollistanut itsen haastamisen ja likoon panemisen, minkä lisäksi osa yliopisto-opettajista oli kokenut hankkeen myötä joutuneensa osittain omalle epämukavuusalueelleen. Opettajat olivat hankkeessa toimiessaan päätyneet muun muassa näyttelemään opiskelijoille tehdyissä case-videoissa ja he kuvasivat ajautuneensa monenlaisiin heille uusiin tilanteisiin. Hanke oli vaatinut opettajilta epävarmuuden sietokykyä ja opettajat kuvasivat oman sietokykynsä kehittyneen hankkeen aikana.

Kai mä oon yrittäny vaan sillee, go with the flow. Ja tähän on siis kehittäny kyl sellasta epävarmuuden sietokykyä. Et luottaa siihen vaan et, okei nyt vaikuttaa aika sekavalt tää paletti, mut kyl tää jotenkin sit aina laskeutuu niinku kohilleen. (H1)

Suurin osa opettajista oli aidosti sitoutuneita hankkeeseen ja sen toimintatapoihin. Opettajat korostivatkin toimijan oman kiinnostuksen ja motivaation merkitystä digitaitojen ja toimijuuden kehittämisessä. Yksi haastateltavista korosti omaa paloaan hankkeessa toimimiseen, ja monet opettajista kertoivat olleensa sydämellään mukana hanketoiminnassa. Koska hanke oli lisä opettajien perustyöhön ja osallistuminen siihen perustui vapaaehtoisuuteen, oli kehittämishankkeeseen valikoitunut erityisesti sellaisia opettajia, jotka kokivat hankkeen ja kehittämistyön tärkeänä ja hyödyllisenä. Hankkeessa kehittämistyötä tehtiinkin oman työn ohella harrastuneisuudesta ja kuten yksi haastateltava kuvasi osallistumisensa perustuvan *“rakkaudesta lajiin”* (H6). Tämä tukee aikaisempia tutkimuksia, joissa kehittäjiä on usein havaittu kuvastavan intohimoinen suhtautuminen oman alan kehittämiseen: omaa aikaa ollaan valmiita uhraamaan sitoutuneisuuden, mutta myös itsen ja alan kehittämisen sekä oletettujen saavutettavissa olevien hyötyjen tähden. (Baume & Popovic 2016, 6.)

Mut se sitoutumisaste oli niin huikee et se edesautto ja toleranssi oli opettajilla oikein hyvä, ei itketty pienestä. (H7)

Kuitenkin, vaikka suurin osa haastateltavista oli ollut aidosti sitoutuneita, oli sitoutuminen hankkeen aikana ollut myös eritasoista ja toimijoiden aktiivisuus oli vaihdellut, mikä oli johtanut kokemuksiin työn määrän epätasaisesta jakautumisesta. Osa opettajista oli tämän myötä kokenut toisten opettajien olleen vastuuttomia, koska he eivät olleet osallistuneet sovittuun yhteiseen toimintaan ja kehittämiseen. Lisäksi muutama opettaja kuvasi olleensa ajoittain tyytymätön tiettyjen opettajien ja organisaatioiden toimintaan sekä kontribuutioon hankkeen aikana.

Kehittämistyötä olivat rajoittaneet erityisesti opettajien omat riittämättömät resurssit. Osa opettajista muun muassa koki, etteivät heidän aikaresurssinsa täysin riittäneet hankkeeseen osallistumiseen toiminnan tiukan aikataulun sekä omien muiden työprojektien takia. Näin ollen osa opettajista oli kokenut hankkeessa mukana pysymisen ajoittain haasteelliseksi ja yhteistyön itseään kuormittavaksi. Osa opettajista kertoikin tehneensä tietoisia valintoja oman osallistumisensa suhteen ja he olivat osallistuneet esimerkiksi vain tiettyinä ajankohtina hankkeeseen oman jaksamisensa ja resurssiensa mukaan.

Mut välillä huomaa kyl et aika vaikee on pysyy kelkassa, kun on kaikki nää niinku omat tutkimusprojektit ja diipadaapaa, kaikennäköistä ja sit tulee niinku taas Moodle-viesti et jaa nyt on jotain Monellessa käynnissä (nauraa). (H1)

8.1.4 Uudenlaiset toimintatavat opetustyöhön

Hankkeeseen osallistuneet yliopisto-opettajat kokeilivat ja kehittivät hankkeen aikana yhteistyössä Monelle-opintojakson digitaalisia opetusmenetelmiä ja työskentelytapoja. Tämä voidaan nähdä hyväksi asiaksi, sillä Paakkunaisen

(2006) mukaan oppimisprosessit hankkeiden ja projektien aikana ovat parhaimpia silloin, kun ne lähtevät hankkeen omista ongelmista ja innovaatioista (Paakkunainen 2006, 173). Työskentelyä kehitettiin esimerkiksi kommunikoinnin osalta, jossa suuressa roolissa toimi hankkeen aikana kehitetty verkossa toiminut keskustelualusta Hermokeskus, jossa viestintä tapahtui korkeakouluopettajien luomien keskustelujen kautta sähköpostin sijaan sekä toi kaiken informaation helpommin löydettäväksi. Opetuksen digitaalisuutta sen sijaan kehitettiin muun muassa casevideoiden kuvaamisen ja editoinnin kautta. Casevideot olivat Monellen kurssialustalle tallennettuja videoklippejä kuvatuista potilas/asiakastapauksista, jotka korkeakouluopettajat olivat käsikirjoittaneet ja näytelleet itse. Nimenomaan casevideoita pidettiinkin useamman haastateltavan mielestä yhtenä hankkeen tärkeimmistä aikaansaannoksista.

Lähes jokainen haastateltava kertoi saaneensa hankkeesta hyötyä omien digitaitojensa kehittämisessä ja hankkeen lisänneen kiinnostusta ja halua oppia lisää digitalisaatioon liittyen. Useassa haastattelussa yliopisto-opettajat kertoivat saaneensa uudenlaisia oivalluksia ja ideoita opetuksen järjestämiseen liittyen. Ideoita oltiin saatu esimerkiksi videoiden hyödyntämisestä opetuksessa ja erilaisista tietoteknisistä ohjelmista, jotka mahdollistavat esimerkiksi simulaatio-opetuksen korkeakouluissa. Hanke kehitti myös erään haastateltavan mukaan yhdessä toimimisen tapaa, jossa kokoustamisen sijaan tuli tehdä sovitut työt tehokkaasti aikataulun mukaisesti.

Tavallaan just sekin, et miten sitä työtä aikataulutettiin niinkun nimenomaan hankkeen osalta, et tavallaan sovittiin niinku se, että vaan tehdään eikä kokousteta, oli hyvä oppi ... (H2)

... toi mitä mä nyt sit jo aloin heti tavallaan tehdä ni samantyyppisen ku toi hermoverkko, ni mejän esimerkiks mejän kliinisen tiimin käyttöön, ni mul on, mä haluisin tehdä samantyyppisen eli mejän kaikki kliininen opetus vois olla semmosen yhden ison Moodle-alustan alla ja se on nyt sit heti ensimmäinen. Ja varmasti noit videoit, ton tyyppisii videoita. (H4)

Vaikka suurin osa yliopisto-opettajista koki saaneensa hankkeesta hyötyä ja uusia taitoja ja oivalluksia, muutama opettajista ei ollut kokenut omien digitaitojensa juuri kehittyneen hankkeen aikana. Lisäksi hanke oli koettu ajoittain epäselvänä ja sen tarkoitusta ja merkitystä arvioitiin myös kriittiseen sävyyn. Tutkimuksissa kehittämistyön tavoitteiden asettamisen onkin havaittu olevan keskeistä heti työskentelyn alusta lähtien. Tavoitteista voidaan neuvotella ja niitä voidaan muokata työskentelyn edetessä, mutta niiden tulisi silti olla selkeitä osallistujille toiminnan kaikissa vaiheissa. (Stefani & Baume 2016, 157–159.) Osaamisen lisääntymisen sijaan osa opettajista oli lisäksi nähnyt hankkeen pikemmin apuna kurssin kehittämisessä sen sijaan, että hanke olisi suuresti kehittänyt heidän omia digitaitojaan.

Enkä mä nyt tiedä kuinka paljon se on [digitaidot] sit sitä, sitä luennon nauhottamista mukaan lukematta ni kehitty ny tosiaan koska enhän mä tehny niille videoille mitään. Et mä olin vaan niinku siinä omassa asiantuntijaroolissani, et onko tuo potilas nyt uskottava ... Niinku et enhän mä siel mitään klikkaillu tai editoinu sitä videota. (H1)

En mä oo koskaan mieltäny et me kehitettäis digitaioi keskenämme. Mulla on ollut se keskittyminen siinä substanssissa. (H1)

Opettajat kertoivat ajattelevansa tai toivovansa myöhemmin hyödyntävänsä hankkeessa opittuja menetelmiä ja tapoja omassa työssään sekä monet opettajista kokivat saaneensa hankkeesta uudenlaisia työkaluja tai ajatuksia omaan opetukseensa Monelle-opintojakson kehittämisen lisäksi. Osa opettajista olikin jo pohtinut käytännön tasolla opittujen menetelmien ja työkalujen sekä yleisesti digitaalisuuden hyödyntämistä omassa opetuksessaan. Toimijoiden voidaankin ajatella reflektoineen työtään ja tämä on keskeistä, sillä toiminnan aikainen ja sen jälkeinen reflektointi sekä reflektiivinen ammattikäytäntö ovat olennainen osa omien taitojen ja tietojen kehitystä sekä päteväksi ammattilaiseksi harjaantumista. Lisäksi reflektiivisellä oppimisella tuotetaan uudenlaista tietoa työyhteisöissä. (Poikela & Järvinen 2007, 182; Räsänen & Trux

2012, 37–39.) Digitaalisten menetelmien ja työkalujen lisäksi myös moniammatillisen opettamisen kokeilua ja yhteistyön merkitystä pidettiin tärkeänä oppina hankkeesta, ja monet opettajista tunnistivat ja arvioivat moniammatillisen työskentelyotteen merkityksen korostuvan jatkuvasti heidän työssään.

8.1.5 Digitalisaatio pedagogiikan ehdoilla

Haastateltavat kokivat hankkeen vahvistaneen käsitystä korkeakouluopettajan pedagogisen osaamisensa tärkeydestä ja sen kehittämisestä. Opettajan omaa vastuuta pidettiin tärkeänä digitaitojen kehittämisen suhteen ja yliopisto-opettajat korostivat haastatteluissa digitalisaation tuovan uudenlaisia haasteita verrattuna perinteiseen opetukseen, vaikka samaan aikaan digitalisuuden koettiin myös joustavoittavan sekä luovan uudenlaisia mahdollisuuksia pedagogiikkaan liittyen. Opettajat näkivät oman pedagogisen osaamisensa kehittämisen entistäkin tärkeämpänä tulevaisuudessa ammatillisen kehittymisen kannalta ja monet opettajista kokivat, että korkeakouluopettajien pedagogista ymmärrystä ja osaamista sekä niiden arvostusta tulisi edelleen lisätä ja kehittää esimerkiksi mentoroinnin avulla. Pedagogisen osaamisen voidaankin ajatella käsittävän laajasti opettajan omat kasvatukselliset ja ohjaukselliset taidot, substanssiosaamisen sekä työelämä- ja kehittämisosaamisen kehittämisen omaa osaamista ja työelämää (Salminen & Koivula, 2018, 310).

Et ehkä sai niinku perspektiiviä asioihin ja jotkut asiat tuli kirkkaammaksi, tai näki ehkä mahdollisuuksia ja haasteita vähän toisella tavalla. (H6)

Kyllä se on vahvistanu sellasta ajatusta siitä, miten tärkeä se pedagoginen osaaminen on, ehdottomasti, niinkun vahvistanu. Mä oon ollu aina sitä mieltä, mut nyt niinkun enemmän ja tavallaan sekin, et sitä pedagogista osaamistakin on niin monenlaista ... (H2)

Yliopistollahan ei esimerkiksi opettajilt ei edellytetä pedagogist pätevyyttä, mikä on niinku mielenkiinnost tai niinku, tai se vaan on niin ... niin, helpostihan yliopistolla niinkun perustehtäviä ehkä arvotetaan niin, et tutkimus on se juttu ja opetus tulee niinku sen jälkeen. Mä haluaisin jotenkin ehkä sitä vastaan niinkun kapinoida.
(H2)

Opettajat nostivat esille pedagogiikan ohessa oman epävarmuutensa digitalisaatioon liittyen. Useat yliopisto-opettajat olivat arastelleet digitaalisten opetusmenetelmien käyttöä ja moni oli jopa vältellyt niiden käyttöä opetuksessa, koska omien digitaitojen ei koettu olevan riittäväällä tasolla. Hankkeen myötä opettajat kuvasivat kuitenkin ymmärtäneensä digitaitojen kehittämisen olevan tärkeää, jotta he voisivat toimia omassa työssään entistä paremmin. Hankkeen kuvattiin madaltaneen henkilökohtaista kynnystä digitaalisuuden käyttöönottoon ja hyödyntämiseen liittyen, minkä lisäksi haastateltavat korostivat tekemisen kautta oppimista ja osaamisen kehittymistä pienin askelin. Kuten Nevgi (2002, 24) tuo esiin, uudenlaisten verkko-opetuskokemuksien edetessä ei olekaan tavatonta, että kokenutkin opettaja saattaa, samalla tavoin kuin uransa alkuvaiheessa oleva opettaja, pyrkiä aluksi vain selviytymään opetuksestaan. Kuitenkin opetusmuodon tullessa tutummaksi ja opettajan saadessa sen paremmin haltuunsa, kokee opettaja usein oivaltamisen ja löytämisen iloa sekä saa varmuutta opetukseensa.

No kyllähän se semmost niinku hyvin huteraa, et tavallaan, se että ainaki just tää videoiden tuottaminen ja tekeminen niinkun oli tosi nollissa ja nyt kun sen kävi, niin ehkä siin ainaki semmonen kynnys poistu siitä paljon, että et varmaan jos nyt vaan kun olis tarmoo ja motivaatioo ja tarve, ni pystyis tuottamaan niinkun itsekin aika itsenäisesti ... (H2)

Toki sitä oon miettinyt, et nyt kun oon sen yhden videon onnistunu sillä Powerpointilla nauhottamaan ni sitähan vois kyl hyödyntää

myös niinku omassa opetuksessa. Et sillai jotakin osioita, sellasii mitä mä oon aikaisempin vuosina aina höpöttänyt, ni voisinkin tehdä niin että puhuisin ne, niit opiskelijat vois käydä sit koska heil on aikaa ja sopii niin kuuntelema. (H1)

Samalla kun hanke edisti opettajien digitaitoja, sai se opettajat myös kyseenalaistamaan sekä tarkastelemaan opetuksen digitaalisuutta kriittisesti. Hanke sai haastateltavat kyseenalaistamaan yleisesti opetuksen nykykäytäntöjä ja järjestämistä sekä omia toimintatapojaan, kuinka he esimerkiksi itse järjestävät opetusta omissa tiedekunnissaan ja kuinka he käyttävät digitaalisia materiaaleja omassa opetuksessaan. Näissä tilanteissa toimijuus kasvoi vastarintaa tehdessä, joka näkyi esimerkiksi työpaikan käytänteiden ja uudistamispyrkimysten kyseenalaistamisen (Räsänen & Trux 2012, 156).

Ja sit ne nauhotetut luennot on nyt ollut sellanen tapa yrittää niinku säästää meidän opettajien paukkuja. Sehän tuntuu itse asiassa ihan pöhlöltä et ne mennään joka vuos pöhlöttämään niinku samat asiat. (H1)

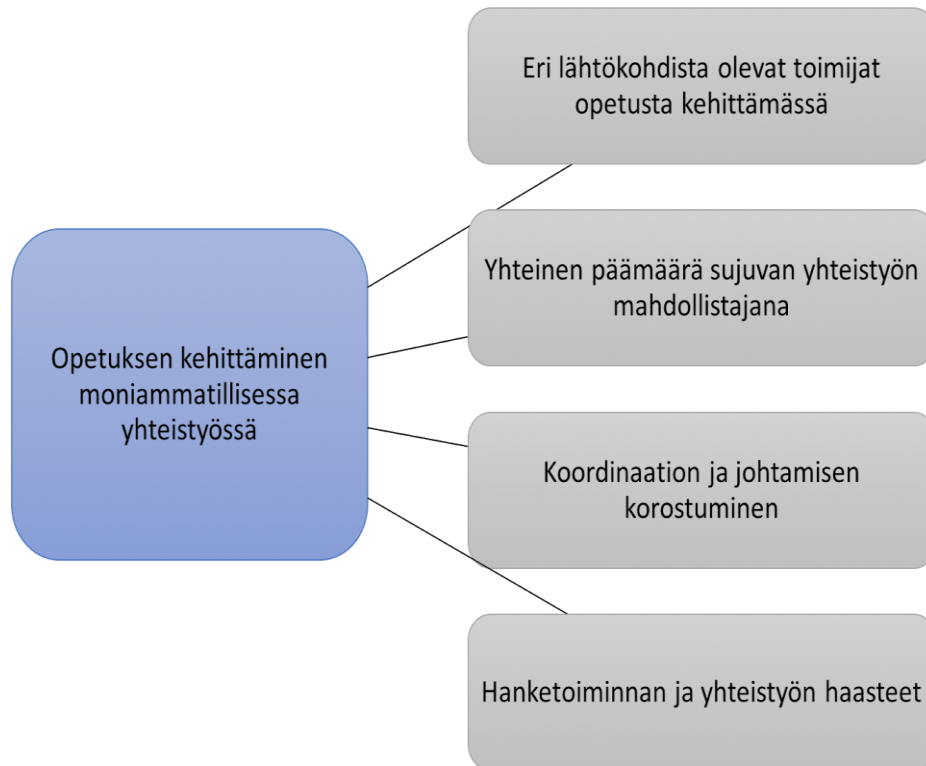
Lisäksi haastatteluissa korostettiin hankkeesta heränneitä uudenlaisia näkemyksiä opetuksen kustannustehokkuudesta. Opettajilla oli herännyt ajatuksia liittyen siihen, miten opetusta voitaisiin järjestää entistä tehokkaammin sekä moniammatillisuuden mahdollisuuksiin, joiden tärkeyttä tulevaisuudessa korostettiin. Toisaalta digitalisaatioon myös suhtauduttiin varauksella ja erityisesti aidon vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin digitaalisuuden rinnalla. Opetuksen kannalta digitaalisuus nähtiinkin opettajan työssä aina toissijaisena, eikä opetusta tulisi opettajien mukaan koskaan suunnitella tai toteuttaa ”digiviiru” edellä.

Vaikka toisaalta mulla on myöskin vähän sellanen ristiriita tän, näiden kaikkien nauhotettujen juttujen kans. Kun kuitenkin tiedetään et se kontakti on aika tärkeä oppimisen kannalta. (H1)

... nää haasteet on ärsyttäviä siinä mielessä et jos pitäis ottaa osaksi omaa päivittäistä työtä tällaisia työskentelytapoja niin nä haasteet on aika aikaa vieviä, tekee paljon epävarmuustekijöitä esimerkiksi opetuksen suunnitteluun. (H6)

8.2 Opetuksen kehittäminen moniammatillisessa yhteistyössä

Tässä kappaleessa käsittelemme yliopisto-opettajien käsityksiä liittyen toiseen tutkimuskysymykseemme siitä, millaista opetuksen kehittäminen on ollut moniammatillisessa yhteistyössä korkeakouluopettajien välillä. Kuvaamme toisen tutkimustehtävän tulokset seuraavien yläkategorioiden avulla: eri lähtökohdista olevat toimijat opetusta kehittämässä, yhteinen päämäärä sujuvan yhteistyön mahdollistajana, koordinaation ja johtamisen korostuminen sekä hanketoiminnan ja yhteistyön haasteet.



KUVIO 7. Opetuksen kehittämistä moniammatillisessa yhteistyössä kuvaavat yläkategoriat

8.2.1 Eri lähtökohdista olevat toimijat opetusta kehittämässä

Hankkeessa oli mukana opettajia monilta eri aloilta ja useat eri toimijat nousivat esille opettajien vastauksissa keskeisenä toimintaa muovanneena tekijänä. Monen toimijan yhteistyö hankkeen mittakaavassa oli suurimmalle osalle yliopisto-opettajista uusi kokemus, mutta siitä huolimatta opettajat kuvasivat yhteisen kielen ja käsitteiden löytyneen nopeasti opettajien välillä. Toimijoiden yhteisen kielen ja tulkintojen löytyminen on keskeistä, sillä ne muuttavat intuitiosta peräisin olevan tiedon organisaation yhteiseksi omaisuudeksi ja ominaisuudeksi, jolloin tulkinnoista tulee osa kollektiivista toimintaa (Poikela & Järvinen 2007, 183). Lisäksi yliopisto-opettajat korostivat henkilösuhteiden toimineen hyvin hankkeen aikana eri yksiköistä ja oppiaineista tulleiden opettajien välillä ja yhteistyön lähteneen liikkeelle sujuvasti heti alusta alkaen.

... yhteinen kieli, joka on niinku kauheen tärkeä, ni se löyty yllättävän nopeesti. Se oli kiva, koska joskus se on tosi vaikeeta monialasuudessa, et sit haetaan sitä yhteisiä käsitteitä ja näin. (H4)

Et me ollaan suurin osa oltu, mäkin, uutena ihmisenä, melkein kaikki toimijat on ollu mulle uusia – ei ihan kaikki, mut melkein kaikki ja siitä huolimatta me on päästy hyvin eteenpäin, erittäin hyvin mun mielestä. ... Mun näkökulmasta kaikki on menny erittäin mallikkaasti, ammattimaisesti, fiksusti. (H6)

Moninaisesta opettajajoukosta johtuen opettajilla oli erilaiset lähtökohdat opetuksen kehittämiseksi moniammatillisessa yhteistyössä. Opettajat kuvasivatkin eri ammattialojen olevan digitaalisten taitojen kehittämisessä ja osaamisessa sekä moniammatillisessa osaamisessa eri tasoilla. Heidän kokemuksiensa mukaan osassa tiedekunnista digitaalisuutta ollaan viety paljon eteenpäin, samalla kun toisissa tiedekunnissa opetuksen digitalisaation ja moniammatillisuuden ideaa ollaan vasta ymmärtämässä ja nostamassa esille. Oman yksikön tukea ja kannustusta kehittämiseen kaivattiinkin lisää. Yksi opettajista, jolla oli kokemusta opettajan työstä sekä ammattikorkeakoulun että yliopiston puolella, oli lisäksi kokenut ammattikorkeakouluopettajien tuen ja osaamisen olevan digitaalisuuden suhteen korkeammalla tasolla kuin yliopisto-opettajilla. Hän kuvasi, että ammattikorkeakoulun puolella opettajia tuupattiin digitaalisuuteen ja verkkoon pois lähiopetuspainotteisuudesta ja hän oli kokenut ammattikorkeakoulun puolella opetuksen digitalisaation olevan kaiken kaikkiaan arkipäiväisempää verrattuna yliopistoon.

Ja sitte myös niinkun se, että miten oletetaan tavallaan opettajan osaavan näitä asioita ja paljonko niinkun sieltä sun oman organisaation puolesta niinku tuetaan sitä, niinku mä sanoin et siin tavallaan ehkä se oletusarvo oli AMKin puolella niinku vähän korkeemmalla. (H2)

8.2.2 Yhteinen päämäärä sujuvan yhteistyön mahdollistajana

Kysyessämme yliopisto-opettajilta yhteistyön sujuvuudesta hankkeen aikana, saimme kaikilta opettajilta varsin samankaltaisia vastauksia siitä, miten yhteistyö oli koettu sujuvaksi ja toimivaksi ja miten haasteita ja ongelmia oli koettu vain vähän hankkeen aikana. Opettajat kuvasivat osallistujien suhtautuneen moniammatilliseen yhteistyöhön ja opetuksen kehittämiseen positiivisella tavalla ja yhteistyön lähteneen käyntiin nopeasti. Moniammatillisen yhteistyön nähtiin olleen tehokasta, minkä lisäksi monet opettajista kuvasivat opetuksen kehittämisen olleen hankkeen aikana hauskaa ja mielekäästä.

Mutta tässä on näkynyt sellainen ihana toimeen tarttuminen. Et täällä joskus joku kehittäminen kestää tosi kauan. (H3)

Opettajat kertoivat, ettei ristiriitoja ollut toiminnan aikana juuri syntynyt ja yhteistyö oli edennyt mutkattomasti siitä huolimatta, että suurin osa opettajista ei tuntenut toisiaan hyvin entuudestaan. Roolit olivat jakautuneet tasaisesti ja ilman konflikteja sekä opettajat kuvasivat, ettei myöskään toiminnan aikana ollut tullut esiin reviiriristiriitoja eri professioiden yhteistyössä. Opettajien puheessa toistuikin, että heidän oli vaikea juuri keksiä mitään suuria haasteita yhteistyönsä aikana. Kaiken kaikkiaan opettajien erilaiset lähtökohdat ja organisaatiot olivatkin näkyneet yhteistyössä pitkälti käytännön asioiden kautta, kuten opettajien työaikasuunnittelun ja opintopisteiden jakamisen kautta.

Siis yllättävän vähän [haasteita]. Et ehkä tähän on kans valikoitunu sellasii ihmisii, jotka ei oo niin kauheen jotenki et pitäis ite pullistella tai määrittää et ”minä osaan nämä ja älkää tulko tänne mestaroimaan” (puhuu korostetusti). (H1)

... ni meidän täytyy huomioida niinku se taustaorganisaation ne niinkun lainalaisuudet mitä siellä on, ihan jo työajan käytössäkin,

koska tässä tullaan siihenkin, että esimerkiksi AMK:n ja yliopisto-opettajien niinku työaikasuunnittelu on erilaista. (H2)

Ryhmän sisällä vuorovaikutuksen koettiin olleen pääasiassa avointa ja ajatuksia oli reflektoitu ja jaettu muiden kanssa. Kehittämisen aikana opettajat olivat kokeneet yhteistyön olleen joustavaa oman osallistumisen suhteen ja työnjaon sujuneen hyvin. Opettajat kuvasivat, että silloin kun joku opettajista ei omien aikatai muiden resurssiensa takia päässyt osallistumaan, ottivat muut suurempaa vastuuta hänen tehtävistään ja toisinpäin, minkä lisäksi tehtävien delegointi oli koettu sujuvaksi ja oikeudenmukaiseksi. Vastuut olivat jakautuneet opettajien mukaan tasaisesti ja joustavasti ammattialan ja osaamisen mukaan ryhmän kesken ja vain vastuuroolit olivat olleet työskentelyssä ennalta määriteltäviä.

Ja kovin luontevasti jotenkin itsestään selvästi on se työnjako ... et siin ollu vetoporukka, jos ajatellaan työnjakoo ja sit meitä toimijoita paljon ja sieltä on kukin ikään kuin ottanut yhdessä sopien sellasia tehtäviä, jotka kuuluu siihen omaan ammattialaan tai osaamisalueeseen muuten. (H6)

Yliopisto-opettajat korostivat yhdessä jaettuja ja pohdittuja tavoitteita ja arvoja hankkeessa toimimiseen liittyen. Korkeakouluopettajien yhdessä asetettuja tavoitteita olivat esimerkiksi Monelle -opintojakson kehittäminen ja digitaalisten opetusmateriaalien luominen. Nämä tavoitteet olivat osittain samoja kuin hankkeen dokumentoidut tavoitteet, kuten opetusteknologian hyödyntämistä tukevan materiaalin luominen ja opetuksen pedagogis-digitaalisten tukipalveluiden hyödyntäminen yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Savonmäen (2007, 6) tutkimuksessa opettajien kokemuksen perusteella ilmapiiri osoittautui tärkeäksi edellytykseksi yhteistyön onnistumiselle, ja myös tässä tutkimuksessa sujuva yhteistyö ja yhteiset tavoitteet nähtiin moniammatillisen hankkeen tärkeimpinä tekijöinä onnistumisen kannalta. Tavoitteiden yhteinen

omistajuus on myös yksi Bronsteinin mallin onnistuneen moniammatillisen yhteistyön osa-alueista (Bronstein 2003).

Tällainen tavoite on mun mielestä jaettu siinä, kun on muiden kanssa keskustellut ja toiminut. Se on ollut tosi ihanaa, et kenellekään ei oo tarvinnut selittää, et no miks tätä tehdään. (H3)

Me yhdessä niinku mietittiin ne, niit tuloksia mitä me täst halutaan, et miten sitä Monellea oikeest kannattais lähteä parantamaan. (H2)

Yhdessä asetetut tavoitteet koettiin saavutetuiksi hankkeen päättyessä ja verrattuna aiempaan yhteistyöhön Monellessa, koettiin hankkeen helpottaneen vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Moniammatillisen yhteistyön onnistumisessa keskeisessä asemassa ovatkin juuri osallistujien halu ja pyrkimys yhteistyöhön eri ammattilaisten välillä sekä luottamus ja avoimuus, jotka parantavat sitoutumista yhteiseen työskentelyyn (Kekoni ym. 2019, 22). Lisäksi moniammatilliseen opetustyöhön osallistuvien on tärkeää ymmärtää, että moniammatillisuuden osaaminen ja oppiminen edellyttävät yksilöiden ja ammattialojen halukkuutta, sitoutumista sekä joustavuutta yhteisiin tavoitteisiin (Salminen & Saaranen 2018, 174).

Yhteistyön ja toiminnan lisäksi haastateltavat kokivat hankkeen muut fyysiset puitteet, kuten videoiden teossa käytetyt videokamerat ja kokoustilat tarkoituksenmukaisiksi ja moniammatillista yhteistyötä tukeviksi. Toimivien tilojen koettiin olleen tärkeitä, ja myös Savonmäki (2007) painotti omassa tutkimuksessaan fyysisten tilojen merkityksestä yhteistyön onnistumisen kannalta. Yhtenä esimerkkinä hankkeen fyysisistä puitteista yksi haastateltava muisteli ilahtuneena luokkaa, jossa he olivat päässeet videoimaan potilastilanteita.

(nauraa) Ai ai, mä muistan meidän videoinnin kun me oltiin siellä paljon hehkutetussa simultaatiotilassa, vai simultaatioluokka – mä en tiedä miksi niitä kutsutaan. Siellä simucenterissa sitten oltiin ja sitten

me siellä mietittiin ... toi intuboitava potilasnukke, mikä maksaa ihan järjettömän summan euroja. (H3)

8.2.3 Koordinaation ja johtamisen korostuminen

Yhteistyön sujuvuudessa tärkeään rooliin nousivat yhteistyön koordinointi ja johtaminen, joiden merkitystä kaikki haastateltavat korostivat. Moniammatillisen työn merkityksen vahvistuessa johtamisen merkitys korostuu ja johtamisosaaminen onkin yksi avaintekijöistä kehittämistyössä (Kekoni ym. 2019, 43). Hankkeessa oli muutama ennalta valittu koordinoija, joiden vastuulla oli toiminnan edistäminen, minkä lisäksi hankkeen ja erityisesti hankkeen ulkopuolisen koordinoijan tuki oli koettu merkittävänä toiminnan edistymisen kannalta. Yliopisto-opettajat kuvasivat, ettei opetuksen kehittäminen olisi ollut mahdollista ilman koordinointia ja johtamista, sillä ryhmän pitäminen ja pysyminen saman tavoitteen äärellä oli ajoittain haastavaa. Osallistujat kokivat, että koordinoijien puoleen oli helppo kääntyä ja heiltä sai apua aina tarvittaessa.

Ja siis pakkohan täs on ollut, et joku vastaa siitä kokonaisuudesta. Et jos me kaikki ollaan siel niinku klikkailemassa ja mestaroimassa niin ”ääk”. (nauraa). Niin olis lähteny kyllä lapasesta aika nopeesti. (H1)

... yritettiin sitä niinku pitää sitä hommaa kasassa ... Mut et kyllähän siin niinku [hankkeen koordinoijan nimi] oli tosi iso merkitys ja rooli ja se oli hienoo ... se ehkä jopa meni, luisui jossain kohtiin liikaakin hänelle, must tuntu. (H2)

Hankkeen aikana yliopisto-opettajat olivat ottaneet myös itse jonkin verran vastuuta muun muassa jakautuessaan itseohjautuvasti työpareiksi ja pienemmiksi ryhmiksi osaamisalueidensa mukaan ratkomaan erilaisia ongelmia. Ryhmä olikin jakautunut pienempiin ryhmiin ja nämä ryhmät olivat ottaneet vastuuta omista alueistaan tarvitsematta juurikaan koordinoijien tukea. Lisäksi

osa opettajista kuvasi ottaneensa itse johtavaa roolia ja vastuuta työskentelyn etenemisestä sekä aktivoineensa muita osallistujia omalla toiminnallaan ja keskustelunaloituksillaan. Vaikka osa opettajista oli tämän myötä kokenut johtamisen hajanaiseksi, olivat haastatellut koordinoijat nähneet tämän positiivisena asiana. Koordinoijat näkivät tilanteen positiiviseksi, koska hanke oli jakanut vastuuta tasaisemmin kaikille ryhmän jäsenille sen sijaan, että koordinoijat olisivat itse olleet vastuussa kaikesta. Samalla he pohtivat tämän olleen mahdollista, koska aihe oli kiinnostanut ja motivoinut niin monia opettajia.

Aina tietenkkin se, mitä mä peräänkuulutan on sellainen vastuiden tasapuolinen jakautuminen, mikä on tärkeä sellaisen oikeudenmukaisuuden kokemuksen kannalta. Jos siellä on näin monta toimijaa mukana, että kaikki pitäis huolen siitä et jokainen tekee oman osuutensa. (H3)

... kaikki, missä me ollaan yhdessä ollu ni, kaikki on ottanu vastuuta, kaikki on tehny oman osaamisensa ja oman alansa mukaan. Et en mä voi jotenkin ajatella, et miten ois paremmin voinu sujua. (H6)

8.2.4 Hanketoiminnan ja yhteistyön haasteet

Vaikka hankkeen aikainen yhteistyö sai monilta opettajilta kiitosta, oli hankkeen aikana koettu myös yhteistyön haasteita. Yhtenä haasteena monen toimijan yhteistyössä oltiin pidetty toimijoiden suurta vaihtuvuutta hankkeen aikana, kun osa toimijoista oli jättäytynyt pois hankkeesta ja uusia toimijoita oli tullut tilalle. Vaihtuvat toimijat olivat aiheuttaneet haasteita muun muassa viestinnän suhteen sekä ajoittain hidastaneet työskentelyä, kun uudet henkilöt eivät olleet vielä päässeet sisälle ryhmän toimintaan tai käytössä olleisiin järjestelmiin. Toiminnan jatkoa ajatellen opettajat toivoivatkin lisää pysyvyyttä ja jatkuvuutta toimintaan myös osallistujien osalta. Rantasen & Sulkusen (2006, 70) mukaan tilapäisesti hankkeissa ja projekteissa mukana olevat toimijat eivät välttämättä tunne

organisaation tai hankkeen arvoja tai sen toimintatapoja, jolloin myöskään asiantuntemus ja osaaminen eivät pääse kunnolla kehittymään.

No, toi on just se minkä nyt huomaa, et jos kaikki ei oo alusta asti samalla aktiivisuudella mukana, se rupee kyllä säröilee, et sit siel on joitakin, jotka ei osaa niit samoja taitoja, ni se on kyl, sit siit voi tulla ihan virheitä ja tota et ois se kyl tärkeetä ja se on mun mielest nyt tän Monellen jatkon kannalt et kyl tosi tärkeetä et siin on jotain pysyvyyttä. Et sit niinku tyyliin, et ei nyt enää täs kohas tuu viestiä et ”mä en saa tätä Moodle auki”. (H4)

Ehkä se on ollu haaste, kun ihmisiä on tullut siihen ... mukaan tipottaen, eli ei ole ollut sellaista yhteistä aloitusta, missä kaikki olis et me ollaan nyt tässä ja meillä on tällainen hanke ja me tehdään yhdessä. (H6)

Aikaisempien tutkimuksien mukaan moniammatillista työskentelyä hankaloittavat toisinaan rakenteisiin liittyvät ajalliset ja taloudelliset resurssit, eivätkä eri organisaatioiden työkäytännöt välttämättä mahdollista joustavasti osallistumista moniammatilliseen työskentelyyn (Kekoni ym. 2019, 21). Tämä tuli esille myös Monelle-pilotissa, jossa haasteita olivat organisaatioiden suhteen aiheuttaneet erilaiset hallinnolliset esteet, kuten resurssien löytyminen sekä tahtotila toiminnan mahdollistamiseen hallinnon tasolla. Lisäksi erilaisten työ- ja organisaatiokulttuureiden yhteensovittaminen oli ollut ajoittain haastavaa ja aikaa vievää. Opettajat kuvasivatkin, että vastuunoton moniammatilliseen yhteistyöhön on tapahduttava oman organisaation kautta, sillä toisesta organisaatiosta on mahdotonta puuttua toisen organisaation työntekijöiden työskentelyyn tai toimintatapoihin.

Vaikka opettajat toivat esiin Hermokeskuksen olleen tiedonkulkua parantanut tekijä, nähtiin vuorovaikutuksessa olevan edelleen kehittävää. Osa opettajista oli muun muassa kokenut tietoa tulevan liian paljon ja osan tiedosta olevan edelleen

jokseenkin hankalasti löydettävissä ja omaksuttavissa. Tiedon kuvattiin kyllä löytyvän jostakin, mutta osalle toimijoista oli jäänyt epäselväksi se, mistä heidän tarvitsemansa tieto löytyy monien keskustelujen ja paikkojen välillä. Viestintä oltiin lisäksi koettu ajoittain haasteelliseksi *“monialaisen, kiireisen ja itsenäistä työtä tekevän ryhmän kesken”* (H2).

Ja kyllä se tieto siellä kaikki on, se on kyl hiukan ehkä hankala välillä löytää, ku siel on paljon keskusteluja ja paikkoja, mutta näen aina kun uutta tehdään, niin siinä on hyvät puolet ja siinä on huonot puolet. (H5)

Tulevaisuutta ajatellen opettajat pohtivat, että opetuksen kehittämiseen tulisi varata enemmän aikaa ja toimijat sitouttaa entistä paremmin toimintaan. Sitoutumattomuus yhteiseen toimintaan voikin liittyä luottamuksen puutteeseen, ja luottamuksen puute puolestaan perustuu usein ennakkoluuloihin tai väärinymmärryksiin (Kekoni ym. 2019, 26). Jatkoa varten opettajat esittivät, että toiminnalla tulisi olla yksi koordinaattori, joka vastaisi kehittämisen ja toiminnan etenemisestä, sillä tällainen henkilö oli puuttunut nykyisestä työskentelystä ja tästä syystä johtaminen sekä koordinaatio oli koettu ajoittain vaillinaiseksi ja epäselväksi. Vastuuhenkilö saattaisi myös selkeyttää työskentelyä ja toimintaa, jonka ei aina tässä hankkeessa koettu toimineen tehokkaimmalla tavalla.

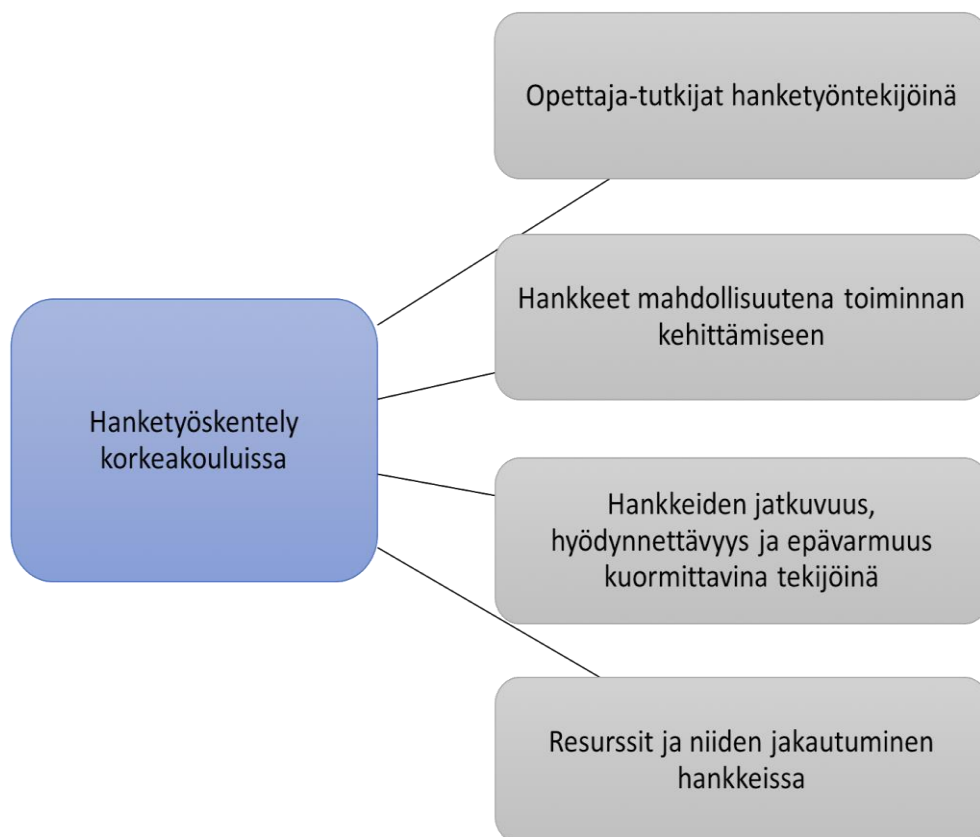
Koordinoivassa asemassa ollut yliopisto-opettaja näki haasteeksi lisäksi sen, että koordinoijien työaikajärjestelyt olivat muuttuneet aiemmasta. Hankkeen alussa koordinoivan tahon työaika oli irrotettu kokonaan Monelle -kurssiin, mutta tilanne oli työskentelyn aikana muuttunut, eikä yksi ihminen voinut enää vastata työskentelystä totutulla tavalla. Vastuu olikin tämän myötä jakautunut toiminnassa pidempään olleille “konkareille” sekä hankkeen koordinoijalle, ja samalla tämä oli oletettavasti aiheuttanut osallistujissa sekavuuden tunnetta koordinoinnin suhteen.

... mun työnkuva niinkun muuttu tavallaan, siihen ei tullut ketään tilalle sellasta vetäjää niin intensiivisest ku me oltiin. Sit se vastuuki jakaantu ja se varmaan näkyy niinkun tässä, et tää oli ehkä vähän sellast hajanaisesti johdettua, niinkun meidän taholta. (H2)

Moniammatillisen työskentelyn alussa osalla yliopisto-opettajista oli ollut mielessään muutamia uhkakuvia. Nämä uhkakuvat olivat liittyneet muun muassa sitoutuneiden henkilöiden väistymisen kautta yhteistyön äkilliseen loppumiseen ja näivettymiseen, digitaalisten sovelluksien ja järjestelmien toimimattomuuteen ja arvaamattomuuteen sekä professiohierarkioihin ja eri organisaatioiden ja yksiköiden yhteistyön haasteisiin. Yksi opettajista muun muassa pohti, ettei professioiden välisen yhteistyön toimivuus ole itsestäänselvyys, ja toinen opettajista kuvasi tähän liittyvän aina myös riskejä. Vaikka nämä uhkakuvat eivät hankkeen aikana toteutuneet, onkin niihin hyvä kiinnittää huomiota tulevissa piloteissa ja moniammatillisessa työskentelyssä.

8.3 Hanketyöskentely korkeakouluissa

Tulososion viimeisessä kappaleessa käsittelemme haastateltujen yliopisto-opettajien käsityksiä liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseemme hankkeista ja hanketyöskentelystä korkeakouluissa. Kuvaamme kolmannen tutkimustehtävän tulokset seuraavien yläkategorioiden avulla: opettaja-tutkijat hanketyöntekijöinä, hankkeet mahdollisuutena toiminnan kehittämiseen, hankkeiden jatkuvuus, hyödynnettävyys ja epävarmuus kuormittavina tekijöinä sekä resurssit ja niiden jakautuminen hankkeissa.



KUVIO 8. Hanketyöskentelyä korkeakouluissa kuvaavat yläkategoriat

8.3.1 Opettaja-tutkijat hanketyöntekijöinä

Akateeminen työyhteisö on jakautunut budjettirahoituksella toimiviin opettaja-tutkijoihin ja ulkopuolisella rahoituksella toimiviin projektitutkijoihin, joista ensin mainitut kantavat vastuun opetuksesta. Hankkeissa toimiminen, erilaiset kehittämistyöt ja projektit ovat projektitutkijoiden ohella keskeinen osa kuitenkin myös opettaja-tutkijoiden arkea. Opetuspainotteisissa tehtävissä oleville apurahat antavat mahdollisuuden tutkia, mikä usein on uralla etenemisen edellytys. Yhä suurempi osa opettaja-tutkijoiden ajasta kuluukin tutkimusrahoituksen hankkimiseen ja erilaiset projektit ja hankkeet myös rytmittävät työtä uusin tavoin. (Laiho & Jauhiainen 2012, 80; Vanttaja 2010, 9, 30–31.)

Haastatteluissa yliopisto-opettajat olivat kokeneet hankkeiden aiheuttavan paineita rahoituksen hakemiseen liittyen sekä vievän tätä kautta runsaasti opettajien ajallisia resursseja. Erityisesti tilanteen koettiin vaikuttavan ammattikorkeakouluopettajiin, joiden työtilanteen nähtiin olevan yhä enemmän ulkoisen rahoituksen varassa. Korkeakouluopettajilla esitettiin olevan vaade pystyä tuottamaan ulkoista rahaa osana omaa palkkaansa sekä vaade toimia tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa, mikä oltiin koettu kuormittavana ja työhyvinvointia heikentävänä asiana.

Se negatiivinen puoli on se, et ajatellaan ihan työhyvinvointia ja tota jaksamista niin, kyl mä olen kokenu sen ... kyl tää aika kuormittavaa on siis, kun tää [hanketyöskentely] tulee kaiken muun lisäksi. (H7)

Haastateltavat kokivat opetustyön muuttuneen varsin paljon viimeisten vuosikymmenien aikana ja opettajien oli koettu muuttuneen opetuksen järjestäjistä enemmänkin hanketyöntekijöiksi, kuten hanketutkijoiksi ja hankeopettajiksi. Opetustyössä Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -tyyppiset hankkeet nähtiin kuitenkin haastateltavien mukaan yliopistossa yhä melko harvinaisina, eikä opetuksen kehittämishankkeita oltu totuttu näkemään tai suunnitelmia totuttu viemään loppuun saakka hankkeen toteutusta varten. Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hanke nähtiinkin hyvänä esimerkkinä opetuksen kehittämistyöstä, jossa korkeakouluopettajilla oli vastuu toimia yhteistyössä tietynä ajanjaksona kehittämistyön toiminnan mukaisesti ja saada toiminnastaan tietynlaiset tulokset aikaiseksi. Vaikka hanketyöskentely ja projektimainen toiminta nähtiin osittain mielekkäänä, kuvattiin sen samalla ajavan korkeakouluopettajia kauemmas opettajan perustyöstä, eli opetuksesta. Rantanen & Sulkunen (2006) esittävätkin erilaisten projektien ja hankkeiden ongelmana olevan usein projektityön ja organisaation perustyön rajojen hämärtyminen (Rantanen & Sulkunen 2006, 69).

Eli jos et oo itse projektipäällikkönä ni se on se paras sulka hattuun, että sä saat haettuu jonkun vaikka EU-rahoitteisen ison hankkeen,

jolloin se tuottaa talolle rahaa ja työllistät itses jopa kokonaan sillä ja sun lisäksi viel sit monta opettajaa siihen. Mut se on pois perusopetuksesta ... (H2)

8.3.2 Hankkeet mahdollisuutena toiminnan kehittämiseen

Erilaiset organisaatiot ja toimijat pyrkivät käyttämään hyödykseen hankkeita ja projekteja omien strategisten tavoitteidensa saavuttamiseksi (Sjöblom 2006, 73). Parhaassa tapauksessa erilaiset projektit ja hankkeet tuottavat myös osallistumisen iloa ja hyödyttävät sekä osallistujia että niiden kohteita (Rantanen & Sulkunen 2006, 70). Tutkimukseemme osallistuneet yliopisto-opettajat kuvasivat hankkeiden olevan hyvä mahdollisuus saavuttaa muutoksia ja kehittää toimintaa sekä toteuttaa erilaisia kokeiluja. Hankkeiden voidaankin ajatella olevan eräänlaisia kehityksen ja kehittämisen kiihdyttäjää, sillä niiden koettiin mahdollistaneen laajamittaisen kehittämisen, jollaiselle opettajan perustyössä ei kuvattu muuten olevan aikaa. Tämän takia hankkeet myös nähtiin tärkeinä. Opettajat kuvasivat, että hankkeiden avulla on mahdollisuus kehittää opetusta, tieteenaloja, luoda uudenlaista tutkimustietoa sekä kehittää asiantuntijoiden omia ammatillisia tietoja ja taitoja ja osalla opettajista oli kokemuksia onnistuneesta kehittämistyöstä hankkeiden avulla. Hankkeiden avulla oltiin aiemmin muun muassa kehitetty opetusmenetelmiä, opiskelijoiden mahdollisuutta palautteenantoon sekä yhtenäistetty tutkintojen oppimistavoitteita.

Hankkeiden nähtiin mahdollistavan työskentelytapoja, joissa jaetaan osaamista myös muille ja yhdistetään voimavaroja yhdessä toisten osallistujien kanssa. Yliopisto-opettajat peräänkuuluttivatkin tällaisen työskentelytavan lisäämistä usein varsin kilpailulliseksi koetussa yliopistokontekstissa, jossa palkitaan tutkimusmeriiteistä ja tutkimusjulkaisuista kehittämistyön sijaan. Yksi haastateltava korosti myös hankkeiden olevan hyvä mahdollisuus kokeilla uusia asioita, eikä niissä välttämättä tarvitse osata toimia tai olla suorittavassa roolissa, vaan tärkeämpää olisi mennä rohkeasti katsomaan ja kokeilemaan uutta.

... näihin hankkeisiin liittyen niin koen sellaisen työskentelytavan, missä jaetaan sitä osaamista myös muille ja yhdistetään voimavaroja tosi hedelmällisenä. Ja peräänkuuluttaisin enemmänkin sellaista avoimuuden ja jakamisen kulttuuria kuin se, että tehdään yksin jotakin juttua. (H3)

8.3.3 Hankkeiden jatkuvuus, hyödynnettävyys ja epävarmuus kuormittavina tekijöinä

Suurin osa yliopisto-opettajista kuvasi olevansa pääosin kehittämismyönteisiä ja innostuneita kehittämistyöstä, mutta siitä huolimatta hankemaailma oli aiheuttanut kaikissa haastateltavissa myös huolta ja monet näkivät hankkeissa myös haasteita ja epäkohtia. Hankkeissa huolta olivat yliopisto-opettajissa aiheuttaneet erityisesti niiden jatkuvuus, hankkeiden hyödyntämisen vaikeus sekä hankkeisiin liittyvä epävarmuus, joiden koettiin olevan opettajia kuormittavia ja huolestuttavia tekijöitä. Hankkeiden jatkuvuuteen liittyen opettajat kokivat huolestuttavana sen, miten hankkeiden päättymisen jälkeen niiden tuloksien ja aikaansaannosten ylläpitäminen oli usein ollut haastavaa. Opettajilla oli kokemuksia siitä, että vaikka hankkeiden aikana oli saatu luoduksi hyviä uudenlaisia toimintatapoja ja käytänteitä, oli niiden hyödyntäminen ja saaminen osaksi perustyötä jäänyt hankkeiden päätyttyä usein toteutumatta. Hankkeisiin toivottiinkin enemmän jatkuvuutta ja resursseja hankkeiden aikana saatujen asioiden ylläpitämiseen. Monet yliopisto-opettajista pitivätkin hankkeita juuri niiden jatkumisen kannalta ongelmallisina ja kokivat tämän aiheuttavan jopa hankekielteisyyttä. Yhtenä ongelmana pidettiin myös toimijoiden vaihtuvuutta, sillä toimijoiden vaihtuessa myös osaaminen muuttuu ja pahimmassa tapauksessa työyhteisö saattaa jäädä vaille tarvittavaa osaamista kehittämisen mahdollistamiseksi.

No, jos nyt lähdetään oikein kaukaata, niin sinäänsä en ole kauhean hankemyönteinen, koska olen nähnyt niin valtavan monta hanketta,

jotka alkaa ja loppuu ja niiden tulokset jää sit siihen hankkeeseen.
(H6)

No kehittäminen yleensä on mun mielest hyvä asia, mutta tota se mitä toivoisin se on, että se kehittämistyö olis semmosta mikä jäis elämään, sit kuitenkin myöski se, että ei olis projekti joka loppuu ja haudataan, joku raportti jonnekin ja sitten kuitenkaan mikään ei muutu. (H5)

Jatkuvuuden lisäksi haasteellisena oli koettu hankkeiden saavutusten hyödynnettävyys. Osa yliopisto-opettajista koki, että tulosten implementointiin oli harvoin varattu tarpeeksi aikaa ja rahaa, jolloin kehittämisen ja tutkimuksen sekä käytännön työelämän välille oli jäänyt kuilu. Tärkeänä pidettiin sitä, että hanke on tiiviisti yhteydessä perustyöhön ja sen kehittämiseen sen sijaan, että esimerkiksi opetuksen kehittämistä tehtäisiin irrallisena projektina. Tämän asian suhteen tutkimuksemme kohteena ollut hanke sai kiitosta, sillä siinä oltiin kehitetty opetusta käytännön kontekstissa yhdessä muiden korkeakouluopettajien kanssa. Kuitenkin yliopisto-opettajia oli jäänyt mietityttämään Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hankkeeseen liittyen se, mitä tulevaisuudessa tulee tapahtumaan, kun muutamien vuosien kuluttua muun muassa tekijänoikeudet ja videot tulevat uusia. Yksi opettajista myös pohti, miten heidän työaikansa tulee tulevaisuudessa riittämään Monellen kehittämiseen ilman hanketta. Yliopisto-opettajien kokemuksissa hankkeet nähtiinkin jokseenkin epävarmoina ja lyhytjänteisinä ja erityisen tärkeäksi opettajat kuvasivat hankkeisiin sitoutumisen ja tavoitteiden asettamisen hankkeiden alussa. Hanke ei myöskään saa olla itseisarvo, vaan sen tulee aina palvella jotakuta ja jotakin tarkoitusta.

Ja vaikka kaikissa hankkeissa on se, et ne on tarkoitus saada elämään, mut se on käytännön tasolla hyvin vaikeeta. Et jos mä nyt ajattelen, että vaikka tätä Monellea, et jos meidän täytyy ruveta uudelleen, et nyt on kolmeks vuodeks vissiin näihin videoihin

tekijäoikeudet ja sen jälkeen täytyy miettii uudelleen ja täytyy kuvata varmaan uudelleen ja täytyy tehdä uudelleen näitä asioita. Ni jos meillä ei ole hanketta niin en mä tiedä, mistä me revitään se työaika.
(H6)

8.3.4 Resurssit ja niiden jakautuminen hankkeissa

Hankkeiden avulla yliopisto-opettajat kuvasivat luoneensa hienoja asioita, mutta resurssit hankkeissa oli koettu usein ongelmallisina. Ongelmia oli aiheutunut muun muassa tilanteissa, joissa hankerahoituksen päätyttyä hankkeen tulosten ylläpito oli tullut aikataulullisista ja taloudellisista syistä mahdottomaksi, kun työaika ei ollutkaan enää hankkeessa toimimiselle. Osa yliopisto-opettajista kuvasi lisäksi monien opettajien olevan tyytymättömiä siihen, miten hankkeissa kehittämistyötä pitää tehdä usein oman työn ohella palkatta, jolloin se on samalla pois muusta työstä ja ajasta. Projekteja tutkineen Brunilan mukaan projektien aikana esiintyykin samanaikaisesti kysymyksiä liittyen projektitoiminnassa alistumiseen ja työn hallintaan, joita on pyritty säätämään muun muassa osallistujien sitouttamisella toimintaan, projektien resursoinnilla sekä palkitsemisella (Brunila 2011, 299).

Verkostomainen työskentely mahdollistuu ja on usein riippuvainen nimenomaan projektirahoituksesta. Rahoituksen loputtua siitä riippuvaiset ja pätkissä toteutettavat projektien verkostot ovatkin alttiita purkautumaan, kun projektilla tai hankkeella ei ole rahaa toiminnan jatkumiselle ja kehittämiselle. Rahoituksen loppumisen jälkeen on lisäksi mahdollista, että työsuhteet eivät jatku projektin jälkeen, mikä saattaa aiheuttaa epävarmuutta osallistujien keskuudessa. (Brunila 2009, 129, 181.) Epävarmuus rahoituksen loputtua työsuhteiden ja toiminnan jatkumiseen liittyen nousivat esille myös Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena - hankkeeseen osallistuneiden yliopisto-opettajien puheessa.

Hankkeiden koettiin myös olevan jokseenkin hallitsemattomia ja monet opettajista olivat päätyneet tilanteeseen, jossa he olivat mukana useassa

hankkeessa samanaikaisesti. Osa yliopisto-opettajista kuvasikin, etteivät he enää edes muistaneet, missä kaikessa he ovat mukana, koska yliopistolla on niin paljon hankkeita ja koko ajan tapahtuu jotakin. Yksi opettajista kuvasi hankkeiden ”vievän mukanaan”, jos niihin ei osannut sanoa ”ei” ja toisaalta sama opettaja kuvasi, ettei myöskään halunnut kieltäytyä hankkeista, koska koki ne hyvin tärkeinä.

... yks kerta oli kolme kokousta päällekkäin samalla kellonolyömällä. Et pitkään pohdin et minkä mä valitsen noist kolmest, et se on niinku huippu esimerkki siitä, miten paljon nää niinku työllistää nää hankkeet. Ne kyl vie ihan mukansa täysin sit, jos ei osaa sanoa ei ja sit tavallaan on vaikee sanoo ei kun on mielestään niin tärke hanke kyseessä. (H7)

Sitä ei edes ite enää muista et missä kaikessa on mukana, kun yliopistolla siis paljon hankkeita tapahtuu koko ajan. (H3)

Yhtenä kuormittumista lisäävänä tekijänä oli lisäksi yliopisto-opettajien kokemus korkeakouluopettajien epäoikeudenmukaisesta osallistumisesta ja panoksesta hanketyöskentelyyn. Pitkään yliopistolla työskennellyt haastateltava kuvasi seuraavansa tilannetta huolestuneena ja olevansa pettynyt siihen, etteivät kaikki opettajat sitoudu ja anna panostaan hankkeisiin. Haastateltava totesikin hankkeisiin päätyvän usein ne sitoutuneet ja motivoituneet opettajat, jotka muutenkin saattavat työskennellä jaksamisensa rajoilla ja tämän haastateltava näki huolestuttavana. Lisää arvostusta hanketyöskentelyä ja opetuksen kehittämistä kohtaan toivottiinkin koko yliopiston tasolla.

Mä koen ne kyllä myönteisenä, siis pääosin, mutta se negatiivinen puoli on tietysti siinä, että niihin sitoutuu tietty osa porukkaa, jolla on työmoraaalia paljon ja sit ehkä tää järjestelmä ei ihan arvosta tarpeeks tätä hanketyöskentelyä ja näitä oppimis- ja opetusmenetelmien kehittämistä välttämättä. (H7)

Kaiken kaikkiaan hankkeiden haasteista huolimatta monet haastatelluista yliopisto-opettajista kuvasivat olevansa innostuneesti mukana hankkeissa ja kehittämistoiminnassa, koska he kokivat ne tärkeinä. Opetuksen ja ylipäätään toiminnan kehittämisen nähtiin olevan välttämätöntä, ja yliopisto-opettajat olivat halunneet olla mukana hankkeessa edistämässä parempaa opetusta opiskelijoille. Opettajien puheessa toistui se, miten hankkeiden rinnalle kaivattaisiin pidempiaikaisia ja kestävämpiä malleja kehittämisen tueksi, mutta toisaalta ylipäätään mukanaolo kehittämistyössä nähtiin toimintatapaa tärkeämpänä. Yliopisto-opettajat olisivatkin kertomansa mukaan mieluummin mukana muussa kehittämisessä kuin hankkeissa, mutta koska tämänhetkinen kehittäminen tapahtui pitkälti hankkeiden kautta, ei moni nähnyt asiassa muuta vaihtoehtoa kuin osallistumisen hankkeisiin. Hankkeisiin siis osallistuttiin, vaikka moni näkikin, että hankkeiden sijaan tai rinnalle tarvittaisiin pidempiaikaisia ja kestävämpiä kehittämisen tapoja.

Et niin kuin sanoin et jos se olis jotain muuta kuin hankemaailmaa niin se olis vielä mieluisampaa ... mutta sanotaan niin et jos näillä mennään, niin sit mennään ja olen mukana. (H6)

9. LOPUKSI

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia Turun yliopiston koordinoimaa Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella – kehittämishanketta, jonka tavoitteina olivat kehittäjäyhteisöjen toimintamallin pilotointi, kehittäminen ja arviointi sekä opetusteknologian hyödyntämistä tukevan materiaalin kokoaminen yhdessä muiden korkeakouluopettajien kanssa sekä pedagogis-digitaalisten tukipalveluiden rakentaminen. Olimme kiinnostuneita tutkimuksessamme erityisesti yliopisto-opettajien ammatillisen toimijuuden ja digitaitojen kehittymisestä moniammatillisessa yhteistyössä sekä opettajien käsityksistä yleisesti liittyen hankkeisiin ja hanketyöskentelyyn korkeakouluissa.

Tutkimusaineistosta nousseet ilmiöt ja käsitteet toistuivat tutkimukseen osallistuneiden yliopisto-opettajien haastatteluissa usein samankaltaisina, mutta samanaikaisesti jotkin ilmiöt ja käsitykset myös vaihtelivat ollen vain yhden tai muutaman haastateltavan omia näkemyksiä, mikä toi tutkimustuloksiin vaihtelevuutta ja vertailtavuutta. Tutkimuksemme aihe ja tutkimustehtävät myös tarkentuivat ja muotoutuivat jatkuvasti tutkimuksemme edetessä pyrkiessämme hahmottamaan tutkimuksen kohteena olleen hankkeen ja pilotin monimuotoisia taustoja, tavoitteita sekä toimintaympäristöä. Lopulta tutkimuksemme keskeisiksi nousseet aihepiirit, eli digitaalisuus ja toimijuus, moniammatillinen yhteistyö sekä hankemaailma osoittautuivat kukin antoisiksi ja monipuolisiksi teemoiksi, ja koemme saaneemme monipuolisia ja merkittäviä tutkimustuloksia tutkimuksessamme.

Tutkimuksemme kutakin aihealuetta olisi voinut todennäköisesti tarkastella myös omana tutkimuksenaan, jolloin yhä tiiviimpi syventyminen kuhunkin aiheeseen olisi ollut mahdollista. Työssä tulee myös huomioida, että tutkimuksen kohdejoukko koostui ainoastaan yliopisto-opettajista, jolloin aineisto heijasteli yliopistokontekstiin kuuluvia kokemuksia ja käsityksiä hankkeesta ja siinä toimimisesta. Ammattikorkeakouluopettajien osallistuminen tutkimukseen olisikin saattanut tuoda toisenlaista tietoa ja kokemuksia hanketyöskentelystä

sekä mahdollistanut yliopisto- ja ammattikorkeakouluopettajien käsityksien vertailun, kuten alun perin tutkimuksen toteutuksen kannalta oli tarkoitus. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kohteena ollut hanke ja pilotti olisivatkin mahdollistaneet vielä useampia erilaisia tutkimusaiheita ja mahdollisuuksia. Seuraavissa kappaleissa keskitymme esittämään tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia sekä arvioimaan niiden yhteyttä kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään. Viimeisessä kappaleessa esitämme lisäksi joitakin jatkotutkimusehdotuksia tutkimusaiheemme ympärille.

9.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksemme toteutuksen tärkeimpinä kannusteina voidaan pitää muuttuvan yhteiskunnan ja digitalisaation vaatimia kehitystoimia, jotka ulottuvat yhä enemmän eri ammattialoihin ja tapaan tehdä työtä. Opettajan ammattiin kohdistuu jatkuvasti muutospaineita, jotka vaativat omien tietojen ja taitojen kehittämistä sekä opetuksen uudistamista muun muassa digitalisaation ja opetusmenetelmiin liittyen. Muutoksessa toimijuus on keskeistä ja sen kehitys oli hankkeen yksi tärkeimmistä aikaansaannoksista. Toimijuus voidaankin nähdä työelämässä tavoitteena, jossa kohtaavat niin työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet kuin työelämän muutoksista nousevat uudistamisen tarpeet (Eteläpelto ym. 2014a, 28–29).

Tutkimuksemme tuloksien perusteella hanke muutti yliopisto-opettajien käsityksiä digitaitojen kehittämiseen ja digitaalisuuteen liittyen, ja hankkeen aikana opettajilla oli mahdollisuus kehittää omaa ammatillista toimijuuttaan sekä omia digitaitojaan. Ammatillinen toimijuus ilmeni muun muassa vaikuttamisen mahdollisuuksina, työkäytäntöjen kehittämisenä ja ammatillisen identiteetin neuvotteluina. Digitalisuuteen hanke sen sijaan vaikutti muun muassa yliopisto-opettajien kokemuksina lisääntyneestä rohkeudesta käyttää digitaalisuutta opetuksessa sekä digitaitojen arkipäiväistymisenä. Opettajien sitoutuminen hankkeen aikana oli lisäksi pääosin korkealla tasolla ja hankkeen avulla tapahtunut oman osaamisen kehittäminen koettiin mielekkääksi tavaksi kehittää

omia digitaitoja verrattuna perinteisiin kursseihin, koska sen aikana oli mahdollisuus kysyä ja saada apua sekä jakaa omaa osaamista ja asiantuntijuutta ryhmän jäsenten kesken. Yliopisto-opettajat kuvasivatkin hankkeen olleen hyvä konteksti opetuksen kehittämisen lisäksi myös oman ammatillisen toimijuuden kehittämiseen.

Samankaltaisia tuloksia oltiin saatu myös tämän hankkeen innoittajana olleessa Opena -hankkeessa, jossa selvitettiin peruskoulujen digitalisoitumista ja opettajien työhyvinvointia. Opena -hankkeen aikana opettajat työskentelivät tämän tutkimuksen tavoin kehittämissyryhmissä ja kuvasivat kehittämistyön parantaneen heidän osaamistaan ja kykyään opetusteknologioiden käyttöön liittyen. Lisäksi kyseisessä tutkimuksessa opettajat kuvasivat saaneensa lisää rohkeutta ja heidän kynnyksensä madaltuneen kokeilemaan ja käyttämään teknologiaa opetuksessaan yhä enemmän. Opena -hankkeessa opettajat arvioivat lisäksi sähköisen maailman tulleen kehittämistyön myötä arkipäiväisemmäksi ja kehittämistyön mahdollistaneen avun saamisen sekä uudenlaisia ratkaisuja teknologian aiheuttamiin ongelmiin. Uuden oppiminen ja muiden opettajien esimerkki innostikin opettajia edelleen myös uusien teknologisten opetusmenetelmien kokeiluihin samalla tavoin kuin tässä tutkimuksessa. (Mäkinieniemi ym. 2017, 4, 16, 33–36.)

Tutkimuksessamme nousivat esiin lisäksi Vähäsantasen ym. (2017) aikaisempien toimijuutta koskevien tutkimuksien tuloksien sekä käsitteellisen keskustelun kautta hahmottelemat toimijuuden ulottuvuudet: päätöksen tekeminen, kuulluksi tuleminen, yhteisiin työkäytäntöihin osallistuminen, työkäytäntöjen uudistaminen, ammatillisen identiteetin neuvottelu sekä uran rakentaminen. (Vähäsantanen ym. 2017, 16–17.) Ulottuvuudet ilmenivät samankaltaisina kuin Vähäsantasen ym. (2017) tutkimuksessa, ja molempien tutkimuksien tuloksien voidaan nähdä olevan yhdenmukaisia, koska ammatillisen toimijuuden osa-alueet näyttäytyivät samankaltaisena aikaisempaan tutkimukseen verrattuna, vaikka Vähäsantasen ym. (2017) tutkimus oli toteutettu määrällisenä tutkimuksena. Vähäsantasen ym. (2017) malli toimi myös

apunamme tutkimuksen toteutuksessa ja saimme siitä monia ideoita tämän tutkimuksen toteutukseen liittyen.

Tutkijat ovat olleet aikaisemmissa toimijuuteen liittyvissä tutkimuksissa yhtä mieltä siitä, että myös johtamisen tavalla on keskeinen asema yksilön ammatillisen toimijuuden vahvistamisessa. Ulkoisen kontrollin ja tayloristisen johtamisen sijaan tarvitaan johtamista, joka valtauttaa työntekijät oman työnsä vaikuttajiksi ja toimijoiksi, minkä lisäksi johtamisessa on keskeistä valtasuhteiden ymmärtäminen ja niiden näkyväksi tekeminen ryhmän sisällä. Vallan avulla voidaan edistää ja mahdollistaa toimijuutta, mutta myös tukahduttaa sitä, minkä takia vallan muotoihin tulisi suhtautua kriittisesti ja tiedostaen. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011, 356–357.) Tässä tutkimuksessa erilaiset valtasuhteet toisiin yliopisto-opettajiin ilmenivät muun muassa siten, että hankkeen aikana muutama yliopisto-opettajista kertoivat ottaneensa niin sanotusti vetovastuuta yhteisestä toiminnasta ja muut olivat toimineet näiden suunnitelmien ja toimintatapojen mukaan. Valta-asemat eivät kuitenkaan näyttäneet tukahduttaneen toimijuutta tämän tutkimuksen tuloksien valossa, vaikka osallisuus näyttikin vaihdelleen ajoittain toimijoiden kesken hankkeen aikana.

Toimijuuden ohella myös digitaitojen kehittyminen oli yksi hankkeen aikaansaannoksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että henkilökohtaisella tasolla erityisesti tietoinen päätös digitaalisuuden hyödyntämisestä opetuksessa, hyvät IT-taidot sekä erilaisten ohjelmien tuntemus ennustavat verkko-opetuksen käyttöönottoa. Organisaation tasolla tärkeitä ovat sen sijaan erityisesti organisaation IT-palvelut ja niiden tuki. (Naarmala 2009.) Oma tutkimuksemme tuki näitä havaintoja, sillä yliopisto-opettajat kuvasivat tiedon erilaisista digitaalisista opetusmenetelmistä lisänneen heidän kiinnostustaan ja osaamistaan ja sitä kautta rohkeuttaan käyttää kyseisiä menetelmiä ja työtapoja myös omassa opetuksessaan. Lisäksi IT-palveluiden tukea korostettiin useassa haastattelussa ja juuri hankkeen ja IT-palveluiden tuen voidaankin ajatella mahdollistaneen opettajien epämukavuusalueelle siirtymisen ja uuden oppimisen.

Korkeakoulujen tulisikin kiinnittää edellä mainittuihin tekijöihin huomiota, ja erityisesti IT-palveluiden osalta voidaan pohtia sitä, onko hallinnollisten palveluiden erottaminen tiedekunnista ja tutkimuksen, opetuksen ja hallinnon eriytyminen opettajien tukemista helpottava asia. Yliopisto-opettajien puheessa toistui se, etteivät he tienneet IT-palveluista tarpeeksi osatakseen pyytää apua tarvittaessa, minkä lisäksi apua ei kenties osata etsiä oikeasta paikasta. Voidaankin kysyä, onko hallinnollisten palveluiden erottaminen yksi niistä syistä, miksi mahdollisuuksia ei tunneta. Tulevaisuutta ajatellen IT-palveluiden ja muiden opetuksen digitalisaatiota tukevien toimijoiden ja opetuksen tuen yksiköiden tuominen lähemmäs opettajia saattaisikin lisätä opettajien rohkeutta ja halua käyttää digitaalisia opetusmenetelmiä ja opetusohjelmia sekä vähentää opettajien epävarmuutta ja haluttomuutta opetuskokeiluihin lähtemiseen.

Tutkimuksen perusteella jotkin yliopisto-opettajat oppivat toisia enemmän kehitystyöstä ja uusista taidoista etenkin digitaalisuuden osalta. Osakseen taitojen ja osaamisen kehittyminen voidaan kytkeä yksilön motivaatioon ja panokseen hankkeeseen osallistumiseen, mutta toisaalta on myös tärkeä pohtia sitä, vaikuttiko opettajien professio ja aikaisempi kokemus muun muassa digitaalisista opetusmenetelmistä heidän kykyynsä osallistua hankkeeseen ja sen toimintaan. Useat yliopisto-opettajista korostivat tiettyjen alojen olevan edellä digitaalisuuden suhteen, eikä opettajien näin ollen voida käytännössä ajatella olleen samalla viivalla, vaikka toisaalta moniammatillisen työskentelyn voidaan kenties ajatella vähentäneen tätä osaamistasojen eroa opettajien välillä. Tasapuolista osallistumista voisi helpottaa kaikkien toimijoiden perehdyttäminen toimintaan ja tähän kannattaakin kiinnittää huomiota tulevassa kehittämistoiminnassa yhä laajemmin, jotta kaikkien toimijoiden osaaminen saadaan ryhmän käyttöön.

Digitaalisuus ja erilaiset teknologiset laitteet myös mahdollistavat opetuksen kannalta monenlaisia uusia opetusmenetelmiä ja sisältöjä, jotka eivät perinteisessä opetuksessa onnistuisi. Tässä tutkimuksessa muun muassa hankkeen aikana luotujen videoitujen asiakas/potilastapauksien koettiin tuovan opetukseen uutta, ja digimateriaalien mahdollistaneen esimerkiksi sellaistaikin

aikaan ja paikkaan sitoutumatonta opetusta, jota ei aikaisemmin ole ollut mahdollista toteuttaa. Samalla kuitenkin on hyvä ottaa huomioon, että aikaisempien tutkimuksien mukaan verkossa tapahtuva opettaminen tuo opettajan työhön mahdollisesti myös uudenlaisia haasteita, kuten työskentelyn sijoittumista epämielekkäisiin ajankohtiin, kuten iltaan ja yöhön. Nevgin ym. (2002) mukaan erityisesti kotioloissa opettajat ovatkin saattaneet tehdä oppilasta kohden huomattavasti enemmän töitä kuin kasvokkaisessa opetuksessa, minkä lisäksi opettajien on havaittu kokevan tunnetta siitä, että heidän tulisi olla jatkuvasti läsnä ja vastaamassa opiskelijoiden viesteihin. Aika saakin uudenlaisen merkityksen, kun opetus ei enää välttämättä etene lineaarisesti ja toteudukaan tiettyinä ajankohtana. Kaiken kaikkiaan verkossa tapahtuva opetus rikkookin rajoja yksityisen ja julkisen elämän välillä, kun verkko mahdollistaa opettamisen eri ajassa ja paikassa, minkä lisäksi sähköisen viestinnän nopeus saattaa vaikeuttaa ajanhallintaa ja aiheuttaa hallitsemattomuuden tunnetta. (Nevgi ym. 2002, 37–39, 65.) Näiden aikaan liittyvien tekijöiden ratkominen ja huomioiminen onkin keskeinen tekijä opettajien hyvinvoinnin tukemisessa siirryttäessä yhä vahvemmin digitaaliseen opettamiseen.

Opena -hankkeessa oltiin lisäksi havaittu opettajien kokevan opetusteknologian käytön opetustyössään usein enemmänkin innostavana kuin kuormittavana. Opetusteknologia oli koettu kuormittavaksi esimerkiksi silloin, kun laitteita ei ollut saatavilla tai ne toimivat puutteellisesti, laitteet aiheuttivat oppilaiden keskuudessa levottomuutta, opettajien laitteiden osaamisen käyttö koettiin puutteellisena tai uusien teknologisten laitteiden käyttö tuli opetella kiireessä. Opetus koettiin puolestaan mielekkäämmäksi tilanteissa, jossa opettajat kokivat saavansa itse vaikuttaa työhönsä, saivat kollegoiltaan tukea, kokivat osaavansa käyttää opetusteknologiaa sekä kokivat omien arvojensa ja koulun arvojen vastaavan toisiaan opetusteknologian suhteen. (Mäkinen ym. 2017, 24–27.)

Edellä kuvatut opettajien kokemukset olivat samankaltaisia myös tässä tutkimuksessa, sillä opettajien kuormitusta olivat aiheuttaneet erityisesti laitteisiin ja omaan osaamiseen kohdistuvat ongelmat. Vaikuttaakin siltä, että laitteiden käytön hallintaan ja sitä kautta kuormituksen kokemuksiin voitaisiin vaikuttaa

tehokkaasti esimerkiksi erilaisilla yhteisillä digitalisuuteen liittyvillä kehittämishankkeilla tai käytännönläheisillä koulutuksilla. Opettajia on tärkeä lisäksi tukea digiaikakauden kehittyessä heidän omien digitaitojensa kehittämisessä, jotta muutosta ei koettaisi uhkana. Työyhteisön, digitaalisuutta jo hyödyntävien kollegoiden ja IT-tuen olisikin tärkeä kannustaa ja rohkaista erilaisten laitteiden käytössä vähemmän digitalisuutta opetuksessaan hyödyntäviä opettajia. Tutkijat ovat myös yhä mieltä siitä, että työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet ovat keskeisessä asemassa työn kehittämisen, työssä viihtymisen ja jaksamisen sekä hyvinvoinnin kannalta. Vaikutusmahdollisuuksia taas koetaan olevan silloin, kun yksilöllä on omakohtaista ja yhteisöllistä toimijuutta. (Eteläpelto ym. 2011, 355–357.)

Opettajien motivaatiolla ja sitoutuneisuudella voitiin myös havaita olleen keskeinen merkitys toimijuuden ja digitaitojen kehittämisessä. Samankaltaisia tuloksia oltiin saatu myös Nevgin ym. (2002) tutkimuksessa, jossa suopea asenne muutokseen, avoin mieli sekä halu heittäytyä oltiin havaittu keskeisiksi tekijöiksi yliopisto-opettajien kehittymiselle verkko-opetuksessa (Nevgi ym. 2002, 32). Tässä tutkimuksessa opettajilla oli mahdollisuus vaikuttaa ja kehittää työtään sekä muokata identiteettiään, mikä on havaittu aiemmissa tutkimuksissa keskeiseksi työn mielekkyyden ja työn ilon lisäämisen kannalta. Hanke toimi edellytyksenä oppimiselle, uusille ratkaisuille ja innovaatioille opetuksen suhteen ja näiden voidaan ajatella lisäävän opettajien jaksamista ja tuottavuutta työssä myös hankkeen loppumisen jälkeen. (Hökkä ym. 2017, 35.) Vaikka työhyvinvointia ei tässä tutkimuksessa suoranaisesti tutkittu, tutkimuksen tulokset vaikuttavatkin tukevan aikaisempien tutkimusten havaintoja siitä, miten opettajien välisellä yhteistyöllä voidaan lisätä samanaikaisesti sekä opetusteknologian käyttöä että opettajien hyvinvointia.

Moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kulmakiviksi nousivat tutkimuksessamme osallistujien yhteiset ja jaetut tavoitteet, vastuun ottaminen oman organisaation kautta, kaikkien alojen opettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen ja arvostus sekä osallistujien motivaatio ja halu yhteistyön onnistumiseen. Tutkimuksemme tuki näin Kekonin ym. (2019) tutkimuksen

havaintoja, joiden mukaan moniammatillisen yhteistyön onnistuminen edellyttää osallistujien halua ja pyrkimystä yhteistyöhön eri ammattilaisten välillä, mikä on puolestaan mahdollista, jos osallistujat suhtautuvat myönteisesti ja luottavaisesti muiden alojen ammattilaisiin sekä työskentelevät avoimin mielin. (Kekoni ym. 2019, 22.) Erilaisten toimijoiden on myös havaittu osallistuvan todennäköisimmin toimintaan mukaan silloin, kun osallistujat ovat keskenään asioista yhtä mieltä sekä ymmärtävät tavoitteet sekä niiden toteuttamisen ja arvioimisen (Neame & Forsyth 2016, 28).

Kaiken kaikkiaan opetuksen kehittäminen moniammatillisessa yhteistyössä oli koettu eri lähtökohdista olevien toimijoiden kesken pääosin sujuvaksi, mihin olivat vaikuttaneet erityisesti yhteinen päämäärä ja tavoitteet sekä yhteisen kielen nopea löytyminen. Koordinoinnin ja johtamisen asema olivat korostuneet moniammatillisessa yhteistyössä, minkä lisäksi hankkeen antamalla tuella koettiin olleen ratkaiseva rooli moniammatillisen yhteistyön onnistumisessa. Haasteita olivat sen sijaan aiheuttaneet erityisesti toimijoiden vaihtuvuus, viestintä ja hallinnolliset esteet, ja jatkossa lisää selkeyttä toivottiinkin johtamiseen, viestintään sekä pysyvyyteen, jotta toiminnan kehittäminen olisi mahdollisimman miellyttävää ja tehokasta.

Moniammatillisen yhteistyön tyypilliset haasteet, kuten ammattien ja ammattikuntien väliset valta-asetelmat, yhteistyön osapuolten erillään toimiminen sekä asioiden tarkastelu yksipuolisesti oman profession takaa sen sijaan eivät nousseet omassa tutkimuksessamme haasteiksi, vaan yhteiseen työskentelyyn saattoivat osallistua kaikki yliopisto-opettajat yli tiedekuntarajojen. (Kekoni ym. 2019, 22–23.) Koemme, että tähän saattoi vaikuttaa nimenomaan toimijoiden yhteinen tavoite kehittää Monelle-opintojaksoa, sillä opintojakson kehittäminen onnistuessaan hyödyttää kaikkia kehittämistyöhön osallistuneita aloja. Lisäksi erilaisista taustoista olevien toimijoiden yhteistyö lisäsi ymmärrystä muiden toimintatavoista, aloista ja osaamisesta, mahdollisti uusiin henkilöihin tutustumisen sekä mahdollisti jaetussa ongelmanratkaisussa laajan osaamisen käyttöönoton, minkä voidaan ajatella jatkossa mahdollistavan yhä enemmän ja uudenlaisia yhteistyön mahdollisuuksia eri alojen kesken. Tässä tutkimuksessa

erilaisista taustoista ja eri aloilta olevien toimijoiden yhteistyön tuloksena syntyikin parempaa ymmärrystä ja vuorovaikutuksen kehittymistä eri alojen raja-aitojen ylittyessä (Tynjälä & Häkkinen 2005, 324).

Korkeakouluopettajien moniammatillinen yhteistyö on kiinnostava teema, koska opetustyö voi olla osaltaan myös hyvinkin yksinäistä, eikä opettajilla perinteisesti ole ollut tutkijaryhmiä, kuten tutkijoilla. Tämän myötä osa opettajista on voinut omaksua pedagogisen yksityisyyden asenteen, joka tarkoittaa sitä, että kukin opettaja vastaa itse omasta opetuksestaan, joihin muilla ei ole puuttumista. Tällaisessa individualistisessa kulttuurissa opetus valmistellaan ja toteutetaan itsenäisesti, eikä tietoa ja osaamista jaeta avoimesti. Moniammatillinen opetuksen kehittäminen vaatiikin tässä tutkimuksessa opettajilta toisenlaiseen kollaboratiiviseen yhteistyökulttuuriin sopeutumista, jossa opetusta suunnitellaan ja tehdään sekä arvioidaan yhteistyössä muiden opetustyötä tekevien kanssa. (Korhonen & Törmä 2011, 157, 159-160.) Lisäksi samalla kun yhteistyö lisääntyy, voidaan sen kenties ajatella vähentävän myös yliopistoissa yleistä kilpailuasetelmaa, kun kilpailun sijaan opettajat työskentelevät yhteisten tavoitteiden eteen yhteen hiileen puhaltaen.

Usein moniammatillisen yhteistyön saatetaan myös pelätä heikentävän varsinkin pienten professioiden ja alojen asiantuntijoiden ammatillista identiteettiä, mutta oma tutkimuksemme osoitti päinvastaista. Tässä tutkimuksessa moniammatillinen työskentely nimittäin vaikutti vahvistaneen opettajien ammatillista identiteettiä sen heikentymisen sijaan ja ammatillisen identiteetin kehitys tapahtuikin nimenomaan yhteistyössä muiden osallistujien kesken. Erityisen vahvasti tämä oli nähtävissä perinteisesti heikommiksi nähtyjen professioiden edustajien kohdalla. Näin ollen moniammatillinen yhteistyö voidaankin nähdä hyväksi keinoksi ammatilliselle identiteettiprojektille, ammatillisen identiteetin neuvottelulle ja vahvistamiselle. Myös Ruohotie-Lyhdyän & Moaten (2016) tutkimuksessa opettajien kokemus tiettyyn ryhmään kuulumisesta samoin kuin ammattimaisuus näytti olevan merkittävä keino kehittää ammatillista identiteettiään tulevaisuudessa, mikä viittaa siihen, että toimijuutta rikastuttaa tiettyyn ryhmään kuuluminen, ryhmässä muiden

toimijoiden osallistuminen sekä tila onnistumiselle ja epäonnistumiselle (Ruohotie-Lyhty & Moate 2016, 325).

Edellisten lisäksi keskeisiä tuloksia olivat opettajien kokemukset hanketyöskentelystä korkeakouluissa. Yliopisto-opettajat näkivät hankkeet ja hankemaaailman monin tavoin: hankkeiden koettiin vaativan paljon resursseja onnistuakseen, mutta toisaalta onnistuessaan niiden avulla koettiin voitavan saavuttaa muutoksia, kehittää toimintaa sekä viedä asioita eteenpäin. Hankkeet nähtiinkin toisaalta mahdollisuuksien luojina, mutta ääripäässä myös hyvin kuormittaviksi, sillä ne vaativat opettajilta muun muassa runsaasti aikaa hankkeessa toimimiseen oman työn ohella. Tämän lisäksi hankkeiden jatkuvuus, hyödynnettävyys ja epävarmuus sekä epätasainen vastuunkanto hankkeissa toimimisesta oltiin koettu kuormittaviksi tekijöiksi opettajien keskuudessa. Hankkeiden uskottiin kuitenkin vain lisääntyvän tulevaisuudessa ja tämän nähtiin muuttavan opettajan toimenkuvaa vähitellen hanketyöntekijäksi, kun erilaiset lisääntyvät projektit ja hankkeet muuttavat työtä ja sen tekemistä.

Hanketyöskentelyyn yliopistoissa ajavat yliopistojen rahoitusmalli, vaikka siihen tiedetään liittyvän erilaisia ongelmia. Yliopistot ja muut koulutusinstituutiot ovatkin joutuneet yhä suuremmissa määrin hakemaan ulkopuolista rahoitusta toimintansa ylläpitämiseksi, ja onnistuneita projekteja on pidetty toiminnan tehokkuuden lisäämisen ja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisuina. Brunila (2011) puhuukin kasvatuksen ja koulutuksen viime vuosien aikana projektitapaistuneen ja erilaisten projektien muokkaavan toimintaamme, ajatteluamme ja sosiaalisia suhteitamme. Projektitapaistumisen käsitteellä tarkoitetaan ajatusta managerialistisesta hallinnasta, liiketaloudellisen ajattelun ja markkinoitumisen ulottumisesta koko yhteiskuntaan ja elämänkaareen, ja projektityötä kuvaillaankin uudenaikaiseksi tavaksi tehdä työtä sekä olevan eräänlainen keino saavuttaa jatkuvia parannuksia. Brunila (2011) esittääkin ajatuksen siitä, että opettajat kehittäjinä, tutkijoina ja asiantuntijoina ulkopuolisen rahoituksen paineessa projektitehtäillään voisivat kriittisemmin tarkastella sitä, mitä talouden kaikkialle ulottumisesta seuraa kasvatuksen ja koulutuksen

sisällöille, oppimisen ontologialle, keskinäiselle vuorovaikutukselle sekä mielentilallemme. (Brunila 2011, 222–225, 230.)

Opettajien työssä kulttuurin ja toimintatapojen voidaan lisäksi ajatella vuosien saatossa muuttuneen hektisempään suuntaan, sillä esimerkiksi kiireen ja aikataulujen tiukentuminen sekä omien rajojen liukuminen ovat kiristyneet erityisesti hanketyöskentelyn aikana perinteiseen opetustyöhön verrattuna. Vaikka yliopisto-opettajat kokivat Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena -hankkeen pääasiassa olleen onnistunut ja hanketyöskentelyn sujuneen mutkattomasti, hankkeiden ei ylipäätään nähty olevan ongelmattomia haastateltavien kesken. Tutkimuksessa oli myös mielenkiintoista huomata, miten opettajat puhuivat hankkeesta aluksi varsin positiiviseen sävyyn, mutta loppua kohden puhe muuttui yleisesti hankkeisiin liittyen kriittisempään suuntaan ja kommentit kielteisemmiksi myös tutkimuksemme kohteena ollutta hanketta kohtaan. Samalla myös Monellen toiminta esitettiin menestyneenä, vaikka tavanomaiset hankkeet ja hankemaailma yleisesti korkeakouluissa puhututti kriittisen sävyisenä ja jopa ajoittain kyseenalaisenakin. Pienestä tutkimusjoukosta johtuen saattaakin olla, että tuloksien sävy muotoutui lopulta todellisuutta myönteisemmäksi.

Puhuttaessa opetuksen kehittämisestä yliopistoissa tulee myös ottaa huomioon opettajien työhön vaikuttava opetus-tutkimus dilemma, sillä vaikka kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet yliopisto-opettajat olivat kehittämismyönteisiä, ei opetuksen kehittäminen välttämättä ole kaikkien intressi yliopistoissa. Jotta opetuksen kehittäminen ja opettaminen tutkimuksen teon sijaan olisi yhä suuremman osan mielenkiinnon kohteena ja yhä suurempi osa opettaja-tutkijoista saataisiin mukaan kehittämistoimintaan, tulisikin opetuksen arvostusta lisätä ja tutkimuksen teon ja opettamisen vastakkainasettelua vähentää. Lisäksi, vaikka opetuksen vapaus on mainittu Yliopistolaisissa (2009/558, 3 §) ja opettajilla on suuri vapaus opetuksensa toteuttamisesta, on yliopiston tehtävänä kuitenkin myös tuottaa yhteiskunnan tarvitsemaa opetusta, mikä puhuu opetuksen kehittämisen puolesta nykyajan alati muuttuvassa digitalisoituvassa yhteiskunnassa.

Tutkimuksemme tulokset antavat viitteitä myös siihen, että moniammatillisen hankkeen johtamiseen ja koordinointiin on panostettava ja hankkeella on keskeistä olla määritelty vastuutaho tai vastuutahot heti toiminnan alusta lähtien. Hankkeen aikana kehittämistyötä olivat tekemässä lukuisat eri koulutusorganisaatiot ja tieteenalat, joiden jokainen osallistuja antoi oman panoksensa ja osaamisensa muiden käyttöön. Eräänlainen hankkeen monimuotoisuus ja monimutkaisuus näyttäytyikin myös johtamisen ja koordinoinnin merkityksen korostumisena hankkeen aikana. Toisaalta voidaan myös pohtia sitä, kuka on vastuussa moniammatillisen hankkeen toteutumisesta, ja voiko vastuu olla aidosti jakautunut esimerkiksi eri tiedekuntien ja koulutusorganisaatioiden kesken.

Kaiken kaikkiaan teknologian kehittyessä työelämän tulee myös kehittyä samaan suuntaan. Teknologian kehitys vaatii erilaisten resurssien käytön tehostamista sekä erilaisten menetelmien ja toimintatapojen käyttöönottoa, jossa työn luonne ja tavat muuttuvat. Opetuksen kehittämishankkeet ja erilaiset projektit ovat yksi esimerkki siitä, millä keinoin eri alojen ammattilaiset voivat kehittää itseään ja toimintatapojaan muutoksen keskellä ja joiden avulla voidaan luoda uudenlaisia innovatiivisia keksintöjä. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että hankkeiden avulla voidaan saavuttaa esimerkiksi erilaisten menetelmien ja välineiden käyttöönottoa opetuksessa ja yleisemminkin työelämässä alasta riippumatta. Erilaisilla opetuksen kehittämishankkeilla voidaan myös joustavoittaa niin opettajien kuin opiskelijoidenkin työtä, oppimista ja yhteistyötä sekä rikastuttaa tutkinto-opiskelua entisestään, joita myös opetus- ja kulttuuriministeriö pitävät tärkeinä tavoitteina korkeakouluissa (OKM 2019).

9.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset keskittyivät seitsemän yliopisto-opettajan kokemukseen opetuksen kehittämisestä, moniammatillisuudesta ja hanketyöskentelystä. Tulosten yleistämiseksi tarvittaisiinkin lisää vastaanvanlaista tutkimusta toisista hankkeista. Saman hankkeen ja pilotin

tutkiminen yliopisto-opettajien osalta tuskin antaisi paljon uutta tutkimustietoa, sillä seitsemän haastateltavan vastaukset satureivat toistensa kanssa. Kuitenkin uutta tutkimustietoa voitaisiin saada, jos tutkimukseen saataisiin mukaan korkeakouluopettajia ammattikorkeakoulun puolelta. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisia ajatuksia ammattikorkeakoulun opettajilla olisi hankkeesta ja moniammatillisesta työskentelystä, koska hankkeessa yliopisto-opettajat olivat yliedustettuina ammattikorkeakoulun opettajien suhteen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia samaa kohdejoukkoa myöhemmin, jotta saataisiin tietoa opettajien mahdollisuuksista hyödyntää hankkeessa opittuja tietoja ja taitoja heidän omassa työssään ja työyksiköissään. Olisi mielenkiintoista tutkia, jäävätkö hankkeen tulokset hankkeen tasolle vai päätyvätkö ne elämään yliopisto-opettajien työhön ja arkeen ja pystytäänkö opittua jakamaan kunkin opettajan omassa työyksikössä.

Jatkotutkimuksissa olisi lisäksi mielenkiintoista etsiä ratkaisuja yhä suuremman opettajajoukon osallistamiseksi opetuksen kehittämisen hankkeisiin, jolloin työkuorman olisi mahdollista jakautua opettajien kesken tasaisemmin, mikä edelleen vaikuttaisi todennäköisesti myös opettajien hyvinvointiin ja jaksamiseen. IT-tuen rooli nousi tutkimuksemme myös keskeiseksi ja opettajien digiosaamista ja digitaitoja olisi mielenkiintoista tutkia myös heidän näkökulmastaan. IT-alan osaajien osalta olisi mielenkiintoista tutkia erityisesti sitä, millaisia ajatuksia heillä on liittyen opettajien ja korkeakoulujen muun henkilökunnan tukeen ja sen tarpeeseen digitalisoituissa korkeakouluissa.

Moniammatillisen yhteistyön osalta tutkimuksemme tulokset olivat varsin myönteisiä, ja olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, millaisena moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy sellaisten ammattiryhmien kohdalla, jotka eivät ole yhtä tottuneita yhteistyöhön kuin sosiaali- ja terveysalan toimijat. Uskomme, että moniammatillisesta opetuksen kehittämisestä voitaisiin hyötyä myös monilla muilla tieteenaloilla, ja edellytysten luontiin tällaiselle yhteistyölle tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota. Hanketyöskentelyn osalta tulisi lisäksi kiinnittää huomiota hankkeiden laatuun ja vaikuttavuuteen sekä pohtia vaihtoehtoisia menetelmiä toiminnan kehittämiseen hankkeiden rinnalle, jotta toiminnan

kehittäminen nähtäisiin yhä jatkossakin antoisana ja innostavana kuormittavuuden sijaan.

LÄHTEET

Bardy, M. 2006. Epilogi. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteysksiä. Jyväskylä: Gummerus, 269–282.

Baume, D. & Popovic, C. 2016. Advancing practice in academic development. London: Routledge.
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNDYyOTJfX0FOO?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu 2.11.2019)

Bronstein, L. R. 2003. A model for interdisciplinary collaboration. Social Work. 48:3, 297–306.
<https://massachusettspartnershipsfor youth.com/persistent/resources/media/files/A%20Model%20for%20Interdisciplinary%20Collaboration.pdf> (Luettu 6.11.2019)

Brunila, K. 2011. Kasvatus ja koulutus projektimarkkinoilla. Kasvatus 42 (3), 222–231.
https://www.researchgate.net/publication/311233810_Kasvatus_ja_koulutus_projektimarkkinoilla (Luettu 30.1.2020)

Collin, K. & Peltoperä, K. 2016. Ammatillista toimijuutta vahvistamassa: Työhyvinvointia työtä tuunaamalla. Teoksessa U. Teppo & K. Malinen (toim.) Osaamista vuorohoitoon. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 227. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 186–198.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/121139/JAMKJULKAISUJA2272016_web.pdf?sequence=1 (Luettu 3.2.2020)

Dee, R. Jay. 2016. Universities, teaching and learning. Teoksessa L. Leisyte & U. Wilkesmann (toim.) Organizing Academic Work in higher Education: Teaching, learning and identities. New York: Routledge, 13–32.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–44.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokoissa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 90–142.

Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Mahdollisuudet, tilat ja toisin toimimisen paikat työssä ja koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa – Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 355–365.

Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. 2014a. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopisto, 17–31.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. 1.–3. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014b. Identity and Agency in Professional Learning. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (toim.) International handbook of research in professional and practice-based learning. Dordrecht: Springer Science, 645–672. <https://link.springer.com.ezproxy.utu.fi/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-8902-8.pdf> (Luettu 31.1.2020)

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014c. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? Aikuiskasvatus 34 (3), 202–214.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review 10 (2013), 45–65. https://ac-els-cdn-com.ezproxy.utu.fi/S1747938X13000274/1-s2.0-S1747938X13000274-main.pdf?tid=05590c6f-dc57-40ec-b09b-d90622544185&acdnat=1547374808_86fd452a7423928077598c565efd2534 (Luettu 13.1.2019)

Goller, M. 2017. Human agency at work. An active approach towards expertise development. Germany: Springer VS. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfX>

[zE1MTYwMzJfX0FO0?sid=62ad69d5-0e23-425e-97af-e8b967be8f98@sdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-99999-9_1) (Luettu 13.1.2019)

Goller, M. & Harteis, C. 2017. Human agency at work: towards a clarification and operationalization of the concept. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development. Switzerland: Springer, 85–103.

Goller, M. & Paloniemi, S. 2017. Agency at work, learning and professional development: An introduction. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development. Switzerland: Springer, 1–16.

Gustafsson-Staack, P., Peltoharju, S., & Ruhalahti, S. (2017). Digikompetenssit haltuun – case digitaalisten osaamismerkkien suorittaminen osana opettajaopintoja. HAMK Unlimited Journal. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/digikompetenssit-haltuun/> (Luettu 3.11.2019)

Himanka, J. 2018. Korkein opetus. Opettaminen yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle. Tallinna: Vastapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto A. 2017. Johtamisvalmennuksella toimijuutta esimiestyöhön: Työkaluja uudistamiseen, kohtaamiseen ja työidentiteettien tukemiseen. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylän yliopisto, 34–48. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Luettu 3.2.2020)

Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 26–48.

Kaljonen, P. 2014. Identiteettien monimuotoisuutta – keskustelua opettajien identiteeteistä. Teoksessa M. Reijonen, P. Kaljonen, M. Mannila & E. Heiskanen (toim.) Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa. Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja, 29–42.

https://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Julkaisutoiminta/Julkaisusarjat/AATOS/PDF/AATOS_17_2014_Ammattikorkeakouluopettajuus_muutoksessa.pdf (Luettu 3.2.2020)

Kallioniemi-Chambers, V. 2010. Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.

Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. 2019. Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Tallinna: Gaudeamus, 15–46.

Kirjonen, J. 2006. Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteysiä. Jyväskylä: Gummerus, 117–133.

Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkulttuuria hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V-M. Värri (toim.) Korkeajännityksiä: kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 155-176.

Korhonen, V. and Törmä, S. 2016. Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education* 40 (1), 65–82.

Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.

Kosonen, J., Miettinen, T., Sutela, M. & Turtiainen, M. 2015. Ammattikorkeakoululaki. Kauppakamari. Viro: Meedia Zone OÜ, 37–277.

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I.A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63420> (Luettu: 25.9.2019)

Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2012. Kohti post-humboldtilaista yliopistoa – opetus-tutkimusyhteys uusliberalistisessa yliopistossa. Teoksessa J. Kivirauma, A. Jauhiainen, P. Seppänen & T. Kaunisto (toim.) Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 59, 62–88.

Laiho, A. & Jauhiainen, A. 2019. Opetustyön narratiivit managerialistisessa yliopistossa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo, & R. Rinne (toim.) Kohti oppimisyhteiskuntaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:217, 337–359.

Laiho, A., Jauhiainen, A. & Jauhiainen, A. 2017. Yliopiston opetustyön kulttuuriset ja sosiaaliset ehdot. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 261–277.

Laitinen, A. & Hirvonen, R. 2006. Moniammatillinen toiminta yhteisöllisen opettajuuden kehittäjänä. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 42–53.

Laki (2009/558). Yliopistolaki.

Laki (2014/932) Ammattikorkeakoululaki.

Leišytė, L. 2016. Bridging the duality between universities and the academic profession. A tale of protected spaces, strategic gaming, and institutional entrepreneurs. Teoksessa L. Leišytė & U. Wilkesmann (toim.) Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, Learning and Identities. London: Routledge, 55–67.

Leišytė, L. & Wilkesmann, U. 2016. Organizing academic work in higher education. Teaching, learning, and identities – an introduction. Teoksessa L. Leišytė & U. Wilkesmann (toim.) Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, Learning and Identities. London: Routledge, 1–10.

Löfström, E. & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 300–317.

Mahlakaarto, S. 2014. Työidentiteetit pelissä ja peilissä – menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 47–65.

Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus, 242–255.

Marttila, L. 2015. Ura kerronnallisena työnä. Ammattikorkeakoulun opettajat kertojina. Acta Universitatis Tamperensis 2058. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. (2. ed.) California: Sage Publications.

Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2013. Pedagogical education for university teachers in Finland. Revista de Docencia Universitaria 11 (3), 65–72.

Mäki, K. 2019. Ammattikorkeakoulupedagogiikka - tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019, 81–92. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/opeke.pdf?userLang=fi> (Luettu 28.11.2019)

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A. & Weissman, K. 2015. Opettajankouluttajan osaaminen - ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025. https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Palvelut/Julkaisut/hh_opettajankouluttajan_osaaminen_netiti.pdf (Luettu 30.11.2019)

Mäkinieimi, J., Ahola, S., Syvänen, A., Heikkilä-Tammi, K. & Viteli, J. 2017. Digitalisoituva koulu - hyvinvoivat opettajat? Miten edistää digitalisoitumista ja työhyvinvointia. TRIM Research Reports 24. Tampere: Eräsalon kirjapaino Oy. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102027/TRIM_Research_Reports_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 21.10.2019)

Mönkkönen, K., Kekoni, T. & Pehkonen, A. 2019. Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla. Tallinna: Gaudeamus, 7–14.

Naarmala, J. 2009. ICT and teachers in higher education: a case study on adopting web based training. Acta Wasaensia, 217. Vaasan yliopisto. Akateeminen väitöskirja. https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-281-6.pdf (Luettu 5.1.2020)

Narikka, J. & Nurmi, E. 2013. Uudet yliopistot ja uudistuvat ammattikorkeakoulut. Tietosanoma Oy. Tallinna: Tallinna Raamtutrukikoda.

Neame, C. & Forsyth, R. 2016. Identifying needs and opportunities for academic development. Teoksessa D. Baume, & C. Popovic (toim.) Advancing practice in academic development. London: Routledge, 17–31.

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNDYyOTJfX0FO0?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu 6.11.2019)

Nevgi, A., Kynäslahti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. 2002. Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa. Verkko-opettajien osaamisalueiden ja tarjolla olevien tukipalveluiden kartoitus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. <https://www.researchgate.net/publication/251804390> Yliopisto-opettaja verkossa - taidot puntarissa (Luettu 3.11.2019)

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 14–28.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 18–30.

Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L.M. 2012. Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. Yliopistopedagogiikka 16 (2), 6–15.

Nevgi, A. & Löfström, E. 2015. The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation* 46, 53–60.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

OKM. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle VISION TIEKARTTA. https://minedu.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf/43792c1e-602a-4776-c3f9-91dd66ba9574/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf (Luettu 21.10.2019)

Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Ylöstalo, H. 2015. Kokemuksia kokemuksista. Tutkimustiedon palauttaminen kentälle. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Juvenes Print, 221–245. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 17.9.2019)

Paakkunainen, K. 2006. Arvioija uuden poliittisen kumppanuuden synnyttäjänä – nuorisotyön verkostoprojektit ja toinen asiantuntijuus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Tampere: Gaudeamus, 161–175.

Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rausku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 13–37.

Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Tampere: Gaudeamus, 178–197.

Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) 2006. Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Tampere: Gaudeamus.

Rekola, L. 2008. Sosiaali- ja terveysalan palvelujen tuottamiseen vaikuttavia kehityssuuntia. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY, 9–25.

Rissanen, R. 2008. Tutkimus- ja kehitystyön ja opetuksen liitto. Näkökulmia ammattikorkeakoulun perustehtävistä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 11–22.

Ruohotie-Lyhty, M. & Moate, J. 2016. Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education* 55, 318–327. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0742051X16300221?via%3Dihub> (Luettu 31.1.2020)

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja. Ammattilaisen paluu. Kansanvalistusseura. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Juvenes Print, 166–190. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 17.9.2019)

Salo, K. & Drake, M. 2008. Projektityön viestinnälliset haasteet. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 200–221.

Schlosser, M. "Agency", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.) <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/agency/> (Luettu 13.1.2019)

Seppänen-Järvelä, R. 2009. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin. Kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 17–34.

Seppänen-Järvelä, R. & Karjalainen, V. 2009. Kehittämistyön risteyskiä. Stakes. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Silander, T. & Mahlakaarto, S. 2014. Johtajaidentiteetin vahvistuminen sisäisen ja ulkoisen kohtaamisen tiloina. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 114–115.

SITRA 2019. Kohti osaamisen aikaa - 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta. Sitran selvityksiä 146. <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf> (Luettu 28.11.2019)

Sjöblom, S. 2006. Kohti projektoitunutta julkishallintoa. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan käänköpuolia. Tampere: Gaudeamus, 71–86.

Stefani, L. & Baume, D. 2016. 'Is it working?' Outcomes, monitoring and evaluation. Teoksessa D. Baume & C. Popovic (toim.) Advancing practice in academic development. London: Routledge, 157–173. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNDYyOTJfX0FO0?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu 2.11.2019)

Smyth, K., MacNeill, S. & Hartley, P. 2016. Technologies and academic development. Teoksessa D. Baume & C. Popovic (toim.) Advancing practice in academic development. London: Routledge, 121–141. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNDYyOTJfX0FO0?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1>

[zExNDYyOTJfX0FO0?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1](https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa) (Luettu 18.1.2020)

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Eettinen ennakkoarviointi ihmistieteissä. <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteissa> (Luettu 12.10.2019)

Tietoarkisto. Aineistonhallinnan käsikirja. <https://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html> (Luettu 10.10.2019)

Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita Publishing Oy. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789513772383> (Luettu 30.3.2020)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuominen, M. ym. 2017. Monelle - sosiaali- ja terveysalan moniammatillinen koulutuksen kehittäminen korkeakoulujen yhteistyönä. Teoksessa J. Tuomi, K. Joronen & A. Huhdanpää (toim.) Oivaltamisen iloa. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 414–424. <http://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/Muut/Taito2017-oivaltamisen-iloa.pdf> (Luettu 13.1.2019)

Turner, N. & Hartley, P. 2016. Managing and leading projects and projects teams. Teoksessa D. Baume & C. Popovic (toim.) Advancing practice in academic development. London: Routledge, 225–244. <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExNDYyOTJfX0FO0?sid=337d180a-c480-4fbb-beea-36ea41234a96@pdc-v-sessmgr04&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu 18.1.2020)

Turun yliopisto. Korkeakoulujen henkilöstön pedagogisen ja digitaalisen opettajan ja ohjausosaamisen vahvistaminen. <https://www.utu.fi/fi/sivustot/OKMdigipeda/Sivut/home.aspx> (Luettu 24.1.2019)

Turun yliopisto Sote-akatemia. Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella - Opettajien pedagogis-digitaalisten tukipalveluiden rakentaminen Turun yliopistossa 2017-2019. Hankesuunnitelma. https://blogit.utu.fi/kehittajayhteisot/wp-content/uploads/sites/136/2018/01/Kehittäjäyhteisöt-opettajien-tukena_5_1_2018-.pdf (Luettu 21.10.2019)

Tynjälä, P. & Häkkinen, P. 2005. E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *The Journal of Workplace Learning* 17:5/6, 318-336.

Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:210.

Varmola, T. 2008. Askel askeleelta: ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan rooli tietointensiivisessä kansantaloudessa. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 23–35.

Veermans, M. & Murtonen, M. 2017. Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 348–363.

Volanen, V-M. 2008. Perustava tutkimus ja ammattikäytäntö. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M-L. Kakkonen (toim.) Opetuksen ja tutkimuksen kiasma. Helsinki: Edita, 131–144.

Vuolanto, P., Vanhala, A. & Apponen, E. 2015. Monitieteisyyden ja moniammatillisuuden maastoissa – sosiaalityö ja hoitotiede kumppaneina. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (2015):3, 292–298. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/127051/vuolanto.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 22.1.2020)

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2017. Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillinen toimijuus – rakenne, mittari ja tuki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 14–33. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53149/978-951-39-6980-6.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Luettu 4.1.2019)

Zhang, D., Zhao, J.L., Zhou, L. & Nunamaker, J.F Jr. 2004. Can e-learning replace classroom learning? *Communications of the ACM* 47:5, 75-79.

LIITTEET

LIITE 1. Saatekirje



Hei korkeakouluopettaja!

Olemme Pipsa Lehtonen ja Janiina Dahlbom, maisterivaiheen kasvatustieteen opiskelijat ja teemme Pro gradu -tutkielmaamme liittyen Turun yliopiston Digitaaliset oppimis- ja opetusympäristöt käyttöön kehittäjäyhteisöjen tuella -hankkeeseen.

Gradussamme tutkimme hankkeeseen osallistuneiden Monelle -opintojakson korkeakouluopettajien digitaitojen kehittymistä, moniammatillista yhteistyötä sekä ammatillista toimijuutta. Aihe on tärkeä, koska opettajien digitaitojen ja toisaalta moniammatillisuuden merkitykset ovat edelleen korostumassa tulevaisuudessa.

Gradumme toteutetaan teemahaastattelujen avulla Monelle -opintojakson korkeakouluopettajille. Haastattelu järjestetään toivomassasi rauhallisessa tilassa ja äänitetään. Toivomme, että varaat haastatteluun aikaa kaksi tuntia. Haastattelussa ja tutkimuksessa noudatetaan yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita ja tuloksien analysoinnissa pidetään huolta anonymiteettiyden periaatteista. Tutkimuksen päätyttyä haastatteluaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla.

Jos sinulla on jotakin kysyttävää tutkimuksesta tai sen toteutuksesta, ole yhteydessä meihin (pisuleh@utu.fi tai jajoda@utu.fi). Tarvittaessa voit myös olla yhteydessä gradumme ohjaajaan, aikuiskoulutuksen ja -pedagogiikan yliopistonlehtori Anne Laihoon (annlai@utu.fi).

Kiitos jo etukäteen mielenkiinnostasi ja vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin,
graduntekijät Pipsa Lehtonen ja Janiina Dahlbom

Pipsa Lehtonen: pisuleh@utu.fi
Janiina Dahlbom: jajoda@utu.fi
Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos

GRADU HAASTATTELURUNKO

1.TAUSTATIEDOT

- Kuvaile omaa työtäsi, onko se opetuspainotteista vai tutkimuspainotteista? Kuinka paljon sinulla on opetusta (esim. tunteja viikossa)? Miellätkö itsesi tutkijaksi vai opettajaksi?
- Kerro aiemmasta opetuskokemuksestasi
- Kuvaile opetustyötä omassa työyksikössäsi (mm. millaisia opetusmenetelmiä käytetään ja miten opetusta järjestetään)?
- Miten päädyit mukaan moniammatilliseen *Monelle -opintojaksoon*?
- Miten päädyit mukaan *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeeseen (helmikuusta marraskuuhun kestänyt työskentely)?
- Kuvaile omaa osallistumistasi *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeen aikana. *Mihin hankeen osa-alueisiin osallistuit (luentojen taltiointi, opettajien yhteinen alue hermokeskus ja potilascaset)?*

2.KEHITTÄJÄYHTEISÖT OPETTAJIEN TUKENA -HANKE JA OPETTAJIEN DIGITAITOJEN KEHITTÄMINEN

- Mitä *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeessa on tehty ja saatu aikaan?
- Millä tavoin *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeen toimintatavat eroavat/eroavatko ne omasta työstäsi ammattikorkeakoulussa ja/ tai yliopistossa?
- Kuinka paljon olit ennen *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeeseen osallistumista hyödyntänyt tieto- ja viestintäteknologiaa työssäsi/opetustyössäsi?
- Millainen oma digiosaamisesi oli ennen *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hanketta?

- Koetko saaneesi *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeesta valmiuksia omiin opetus- ja työkäytäntöihisi ja niiden kehittämiseen tai arviointiin erityisesti digitaalisuuteen liittyen? (toimijuus; työkäytäntöjen ja opetustyön kehittäminen)
- Koetko *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeen vaikuttaneen omiin näkemyksiisi ja tavoitteisiisi opetukseen liittyen? (toimijuus; ammatillisen opettajaidentiteetin neuvottelu ja vahvistuminen)
- Onko *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeen edetessä ilmennyt haasteita? Miten ne ovat vaikuttaneet hankkeessa toimimiseen?
- Ovatko fyysiset tilat (esim. kokoustilat) ja välineet (esim. videokamerat) olleet toimivia ja tarkoituksenmukaisia *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeessa?

3.DIGITAITOJEN KEHITTÄMINEN MONIAMMATILLISESSA KONTEKSTISSA (MONELLE-pilotti)

- Millaista digitaitojen kehittäminen on ollut moniammatillisessa yhteistyössä (*Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeen MONELLE-pilotti) opettajien kanssa?
- Miten yhteistyö on sujunut ja millaista se on ollut eri oppiaineiden, alojen ja koulutusorganisaatioiden välillä digitaitoja kehitettäessä?
- Millaista työnjako on moniammatillisessa yhteistyössä ollut digitaitoja kehitettäessä? *Millaisia eri rooleja ryhmässä oli ja miten ne muodostuivat työskentelyn edetessä ryhmän kesken?*
- Muodostuiko työskentelyn aikana toiminnalle selkeä johtaja/johtajia?
- Koetko pystyneesi vaikuttamaan asioihin *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeessa digitaitoja kehitettäessä? (toimijuus; vaikuttaminen)
- Liittyikö moniammatilliseen yhteistyöhön haasteita digitaitoja kehitettäessä?
- Millaiseksi koit moniammatillisen ryhmän välisen vuorovaikutuksen *Kehittäjäyhteisöt opettajien tukena* -hankkeessa?

4.HAASTATELTAVIEN NÄKEMYKSIÄ HANKETYÖSKENTELYSTÄ, DIGITAIKOIDISTA JA MONIAMMATILLISUUDESTA YLEISESTI

- Millaiseksi koet yleisellä tasolla hanketyöskentelyn ja hankkeet korkeakouluissa?
- Millaisiksi koet korkeakouluopettajien digitaidot ja niiden kehittämisen korkeakouluissa?
- Mitä mieltä olet moniammatillisesta yhteistyömuodosta korkeakouluissa?
- Voisitko jatkossa osallistua vastaaviin tai muunlaisiin kehittämishankkeisiin?

LIITE 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä (tutkimuskysymys 1)

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>No ainakin ihan siinä mielessä et just tällaisten potilascase videoiden käyttäminen ... Mut se et tavallaan idenana. Et hei tollasta vois tehdä. (H1)</i>	Uudenlaiset ideat ja ajatukset opetukseen
<i>Kyllä se on vahvistanu sellasta ajatusta siitä, miten tärkeä se pedagoginen osaaminen on, ehdottomasti, niinkun vahvistanu. (H2)</i>	Pedagogisen osaamisen merkityksen korostuminen
<i>Mutta tämä palvelee meitä tosi paljon sen takia, että meillä on vähän heikompi se ammatti-identiteetti et jos tää sitä vahvistaa niin se on vaan hyvä. Joudutaan vähän perustelemaan muillekin sitä oman olemassaolon tärkeyttä. (H7)</i>	Heikompien professioiden vahvistuminen Oman profession näkyväksi tuominen