

LAURA HIRSTO &amp; TEIJA LÖYTÖNEN

# Kehittämisen kolmas tila?

## Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena



Jos epävarmuus otetaan yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi, kehittämisellä ei niinkään ymmärretä tekemistä paremmin, laadukkaammin ja tehokkaammin nykyisin tiedetyillä tavoilla. Sen sijaan kuuluu kysyä, miten toimia yliopisto-opettajana aina kulloisessakin nyky-yliopistossa. Kirjoittajat hahmottelevat kehittämisen kolmatta tilaa. Yksi heidän innostuksen lähteensä on yliopistotutkija Ronald Barnettin artikkeli *Learning for an unknown future* (2004).

YLIOPISTO-OPETUKSEN kehittäminen jäsentyy erilaisin tavoin maamme yliopistoissa. Viime vuosina toteutetut laajat yliopistojen uudistukset ovat pakottaneet yliopistot miettimään uudelleen toiminnan rakenteiden ja prosessien lisäksi myös opetuksen kehittämistä. Keskeinen kysymys, joka meitä on askarruttanut erityisesti käytännön kehittämistyössä on se, minkälaisena opetuksen kehittäjien rooli yliopistoissa halutaan nähdä: Ovatko he ensisijaisesti yliopistojen strategisten ja/tai poliittisten tavoitteiden toimeenpanijoita, vai ovatko he asiantuntijoita, jotka kussakin kehittämis- ja koulutustilanteessa jäsentävät yliopisto-opettamista ja -oppimista tutkivalta asenteella yhteistyössä yliopisto-opettajien kanssa? Vai ovatko opetuksen kehittäjät vielä jonkin muun palveluksessa?

Ratkomme artikkelissamme tätä rooliristiriitaa erilaisten opetuksen kehittämisen paradigmaattisten lähtökohtien avulla. Tarkastelemme yliopis-

to-opetuksen kehittämisen teoreettisia perusteita kirjallisuuden ja tutkimuksen kautta. Aloitamme artikkelimme jäsentämällä yliopisto-opetuksen kehittämisen taustoja, malleja ja haasteita. Opetuksen kehittämisen malleissa keskeisellä sijalla on opetus-työtä tekevän henkilökunnan kouluttaminen. Tässä yhteydessä tarkastelemme erityisesti opettajankoulutuksen tutkimuksen osoittamia näköaloja 2000-luvulla kovasti laajentuneeseen yliopisto-opettajien pedagogiseen koulutukseen. Lopuksi esitämme eri näkökulmat huomioivia johtopäätöksiä siitä, minkälaisia suuntia ja minkälaisia rooleja yliopisto-opetuksen kehittäjillä voisi jatkossa olla.

### YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMISEN TAUSTOJA

Yliopisto-opetuksen kehittäminen otti ensimmäisiä askeliaan 1980-luvulla maamme suurimmissa yliopistoissa, joissa yliopisto-opetus nostettiin keskus-

telujen kohteeksi erilaisissa koulutus- ja seminaari-tilaisuuksissa. Pohjaa teemasta keskustelemiseen loi kaiketi korkeakouluopettajien pedagogista koulutusta koskeva komiteamietintö (1979:24). Toiminnan juurtuminen yliopistoihin alkoi kuitenkin toden teolla 1990-luvun puolivälissä, jos opetusministeriön osin rahoittaman Peda-Forum in eli valtakunnallisen korkeakoulupedagogiikan yhteistyöverkoston perustamista vuonna 1994 halutaan pitää tällaisena merkkipaaluna. Yliopisto-opetuksen kehittämisen välttämättömyyttä perusteltiin tuolloin muiden muassa kansainvälisillä arvioinneilla, joissa oli kiinnitetty huomiota siihen, että suomalaisissa korkeakouluissa opetuksen arvostus oli vähäistä eikä yliopistoyhteisö ollut kiinnostunut eikä sitoutunut opetuksen kehittämiseen. Niin ikään arvioinneissa todettiin, että yliopisto-opettajille ei ollut tarjolla tietoa eikä koulutusta, minkä vuoksi opetus perustui pitkälti kunkin opettajan omaan arki- ja perimätietoon. Katsottiin, että koulutuksen yhä vaativammiksi käyvät tavoitteet merkitsevät muutosta myös opetuksen perusteisiin: yliopisto-opettajilta edellytetään muuta kuin pelkkää kokemustietoa. (Kuittinen 1994, 2–3.)

Sitten 1990-luvun Suomen yliopistokenttä on kokenut suuria muutoksia. Yhdenmukaisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamiseksi Bolognan prosessin mukaisesti uudistettiin tutkintoja vuosina 2003–2004 ja ne otettiin käyttöön 2005. Euroopanlaajuisten kehittämissuunnitelmien tarkoituksena on ollut lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja veto-voimaa muihin maanosiin verrattuna. Keskeisinä toimenpiteinä tämän tavoitteen saavuttamiseksi ovat olleet yliopisto-opettajien, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuuden esteiden poistaminen, yhteisen opintorekisterijärjestelmän kehittäminen sekä tutkintojen vertailukelpoistaminen. Bolognan prosessiin liittyy olennaisena osana myös yliopistojen koko toiminnan kattavien laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen yhteisten eli eurooppalaisten laadunvarmistusperiaatteiden mukaisesti. Yliopistojen rakenteellista uudistustyötä sekä opetus- ja tutkimustoiminnan kehittämistä tehtiin intensiivisesti ja opetusministeriön ohjeita ja viestejä kuunnellen.

Pian tutkintojen uudistamisen jälkeen aloitettiin yliopistolain uudistus, joka johti yliopistojen irrottamiseen tiukasta valtionohjauksesta. Vuoden 2010 alusta uuden yliopistolain (558/2009) mukaisesti yliopistot olivat joko julkisoikeudellisia yhteisöjä tai säätiöperustaisia yliopistoja. Viimeisintä yliopistouudistusta valmisteltaessa kävi ilmeiseksi, että ministeriö oli luopumassa yliopistojen kehittämisen hankepohjaisesta rahoittamisesta yliopistojen autonomian koskemattomuuteen vedoten. Nämä päätökset osuivat erityisen tehokkaasti yliopistojen opetuksen kehittämisen kentälle, sillä jo aikaisemmin, mutta erityisesti vuosien 2004–2009 aikana yliopistojen yhteistyössä tehtyä opetuksen kehittämistä (muiden muassa WSW, WSW2, Propeda) sekä yliopisto-opettajien pedagogista koulutusta rahoitettiin suuresti juuri OPM:n hankerahoituksella. Vielä asetusta valmisteltaessa yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereissä muut korkeakoulu- ja tiedepolitiikan tavoitteet sekä mahdolliset strategisen kehittämisen tavoitteet olivat mukana OPM:n suunnitelmissa<sup>1</sup>, mutta varsinaisesta asetuksesta tällaiset ulottuvuudet olivat pudonneet pois.<sup>2</sup>

Opetusministeriön (nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriö) luovuttua hankepohjaisesta rahoituksesta eri yliopistojen opetuksen kehittämisyksiköiden rahoituspohja muuttui epävarmaksi ja suurelta osin jopa loppui. Ministeriön ideana oli ilmeisesti pakottaa yliopistot ottamaan itse vastuu oman toimintansa kehittämisestä omalla rahoituksellaan. Monessa yliopistossa tämä vastuunkantaminen on kuitenkin johtanut siihen, että opetuksen kehittämisen resurssointi ja henkilöstömäärä ovat vähentyneet. Muutama yliopistossa pedagogisen kehittämisen tukipalvelut on myös yhdistetty opintoasioiden kanssa samoihin yksiköihin (esimerkiksi Turun yliopistossa<sup>3</sup> ja Kuopion yliopistossa<sup>4</sup>).

Vaikka yliopisto-opetuksen kehittäminen on siirtynyt yhä enemmän yliopiston sisäisen rahoituksen varaan, ohjaavat kansalliset ja yhteiskunnalliset<sup>5</sup>, Euroopan Unionin tasoiset koulutuksen yhdenmukaistamisen hankkeet<sup>6</sup> sekä globaalit (esimerkiksi yliopistojen ranking-listat) odotukset korkeakoulutuksen vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta yhä monimutkaisemmin yliopisto-opetuksen toteuttamista

ja kehittämistä. Yliopisto-opetuksen kehittäjät ovat tässä uudessa tilanteessa monenlaisten odotusten kohteina. Artikkelissamme avaamme yliopisto-opetuksen kehittämisen ulottuvuuksia ja kysymme: kenen palveluksessa yliopisto-opetuksen kehittäjät itse asiassa toimivat: opiskelijoiden, yliopisto-opettajien, yliopistojen, korkeakoulutuksen, elinkeinoelämän vai kaikkien, ja mitä tästä kaikesta seuraa? Vaikka yliopistoissa tapahtuu monenlaista kehittämistä, me keskitymme artikkelissamme yliopisto-opetuksen kehittämisen problematiikkaan.

### YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMISEN MALLEJA JA HAASTEITA

Yliopisto-opetuksen kehittämistä lähinnä Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa käsittelevän tutkimuksen (Fraser, Gosling, Sorcinelli 2010) mukaan yliopisto-opetuksen kehittämisessä (*educational development*) voidaan erottaa kolme erilaista mallia: yliopisto-opetuksen kehittäminen on keskittynyt joko yksittäiseen työntekijään, instituutioon tai koko yliopistosektoriin. Kun kiinnitetään huomiota ensisijaisesti yksittäiseen yliopisto-opettajaan, kehittämisen kohteena ovat usein opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin erilaiset muodot ja toteuttamisen tavat. Eri yliopistoissa järjestettävä yliopistopedagoginen koulutus tukee usein juuri yksittäisen opettajan kehittymistä opettamisen taidoissa ja opiskelijoiden oppimisen ohjaamisessa.

Kun koko instituutio, siis yksittäinen yliopisto, on kehittämisen kohteena, keskitytään ensisijaisesti rakenteiden kehittämiseen ja organisatoriseen muutokseen, toisin sanoen strategisten suunnitelmien ja tavoitteiden toimeenpanemiseen, usein myös opiskelijoiden suoriutumisen varmistamiseen. Tällöin opetuksen kehittämisen funktiona on palvella ensisijaisesti strategista johtajuutta. Opetuksen kehittämisen keskiössä voi Kym Fraserin, David Goslingin ja Mary Deane Sorcinellin (2010) mukaan kuitenkin olla myös laajasti koko yliopistokoulutuksen sektori, jolloin pyritään kehittämään joko yliopistolaitosta tai esimerkiksi tietyn oppialan opetusta. Kansalliset laadunvarmistuksen organisaatiot, esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvosto, omalta osaltaan osallistuvat tähän sektoritasoiseen kehittämistyöhön.

Vaikka edellä mainitut tutkijat ovat kategorioineet erilaisia yliopisto-opetuksen kehittämisen kohteita, eivät ne ole välttämättä toisiansa poissulkevia. Päinvastoin. Esimerkiksi yliopiston strategiaan perustuva opetuksen kehittäminen (esimerkiksi oppimiskeskeisen kulttuurin vahvistaminen) koskettaa monin tavoin myös yksittäisen yliopisto-opettajan toimintaa ja valintoja kurssien toteuttamisessa. Erilaiset opetuksen kehittämisen kohteet kietoutuvat näin ollen monin tavoin toisiinsa. Opetuksen kehittäminen yliopistoissa sijoittuukin, ainakin viimeisen vuosikymmenen kehityksen valossa, haasteellisesti juuri yliopistojen poliittisten ja strategisten päämäärien tukirakenteeksi ja samalla opettajien ja tutkintotasoisen opetuksen kehittämisen ja opiskelun tukemisen risteyskohtaan.

Tässä yhteydessä on kysyttävä Fraserin, Goslingin ja Sorcinellin (2010) osoittamien suuntaviivojen valossa, minkälaisena opetuksen kehittäjien rooli yliopistoissa halutaan nähdä. Ovatko he ensisijaisesti strategian ja/tai poliittisten tavoitteiden toimeenpanijoita (vrt. Autio 2007) vai ovatko he asiantuntijoita, jotka kussakin kehittämis- ja koulutustilanteessa tarkastelevat tavoitteita myös oppimisen ja opetuksen tutkimuksen näkökulmasta? Ensimmäisessä näkökulmassa opetuksen kehittäjät voivat olla tehokkaita strategian toimeenpanijoita, mutta haasteena on se, minkälainen mielikuva käytännön toimijoilla ja opettajilla opetuksen kehittäjästä muodostuu. Kokevatko he opetuksen kehittäjät hallinnon jatkeena ja toiminnan sääntelijöinä vai aidosti heidän työtään heidän omista lähtökohdistaan tukevinä asiantuntijoina? Toisaalta, jos opetuksen kehittämisen lähtökohtana on opetuksen ja opiskelun kriittinen tarkastelu, voi kehittäminen johtaa strategioiden ja poliittisten päämäärien kyseenalaistamiseen ja tuottaa niitä vasten toisenlaista opetuksen ja opiskelun kehittämistä. Minkälaiseen asemaan tai rooliin opetuksen kehittäminen yliopistoissa tällöin asettuu?

Jo yllä esitetty lyhyt kuvaus opetuksen kehittämisen erilaisista malleista ja tavoitteista osoittaa, että opetuksen kehittäminen yliopistossa ei ole yksiselitteinen ilmiö. Kenen ja minkä palveluksessa opetuksen kehittäjät itse asiassa ovat? Minkälaista osaamista opetuksen kehittäjiltä milloinkin vaaditaan? On il-

meistä, että yliopisto-opetuksen kehittäminen edellyttää toiminnan teoreettisen perustan hahmottamista, jotta kehittäminen olisi vaihtuvista kansallisista ja kansainvälisistä poliittisista päämääristä ja yliopistojen strategioista huolimatta myös omaehtoisesti perusteltua. Toistaiseksi yksi keskeisimpiä perusteluita opetuksen kehittämisen, erityisesti yliopisto-opettajien koulutuksen taustalla, on ollut laadukkaana opetuksen ja opiskelun varmistaminen (ks. esim. Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2003, Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, Poikela & Öystilä 2003).

### LAADUKAS OPETUS JA OPISKELU?

Paitsi kotimaisessa keskustelussa, myös kansainvälisessä kentässä yliopistoissa toimivat opetuksen kehittäjät ovat olleet tukemassa oppimisen ja opetuksen laadun parantamista sekä ajanmukaisten opetussuunnitelmien ja -ohjelmien toteuttamista (ks. esimerkiksi Barnett & Coate 2005; Knight 2006). Monet opetuksen kehittämissuunnitelmat ovat tavoitelleet tätä laadukkaana ja ajanmukaisena opetuksen ja oppimisen kehittämistä ensisijaisesti yliopisto-opettajien koulutuksen ja osaamisen kehittämisen (*professional development*) avulla, jolloin toinen opetuksen kehittämisen keskeinen elementti – opetussuunnitelmatyön kehittäminen – on jäänyt vähemmälle huomiolle (Barnett ja Coate 2005).

Laadukkaana opetuksen ja opiskelun kehittäminen on kuitenkin varsin ongelmallista. Esimerkiksi Päivi Naskali (2007, 62) on arvioinut, että

*”...valta määrittää aina sen, mitä kulloinkin pidetään hyvänä ja oikeana pedagogiikkana. Näin ollen ei ole olemassa sinänsä hyvää ja huonoa yliopistolista opetusta, on vain kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tarkoitukseen paremmin tai huonommin soveltuvaa opetusta”.*

Yliopisto-opetuksen kehittämisen poliittisen agendan kanssa menevät usein sekaisin yleispedagogiset, opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin perusideat, kuten linjakkaan opetuksen periaatteet (Biggs 1996, ks. myös Nevgi-Lindblom-Ylänne 2003, 236–252). Erilaiset hyvän opetuksen perusideat ovat sinänsä auttavia näkökulmia opetuksen ja opiskelun kehittämiseksi, mutta niiden avulla ei

voida päästä kovin syvälle oppimisen ja opetuksen laadun ymmärtämisessä eri tiedonaloilla ja erilaisissa konteksteissa. Yliopisto-opetuksen ja opiskelun laatu ei näin ollen ole ajasta ja paikasta irrallista, vaan määrittyy erilaisiksi eri tiedonaloilla, eri aikoina ja erilaisissa yhteyksissä. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa onkin havaittu merkitykselliseksi opiskelijoiden oppimisen tarkastelua alojen mukaan siten, että on erikseen tarkastelu ns. kovia ja pehmeitä tieteitä sekä edelleen niin sanottuja puhtaita ja soveltavia tieteitä (Becher & Trowler 2001; Boud 1999; Jenkins 1996; Neumann 2001; Neumann et al. 2002; Schulman & Sherin 2004; Ylijoki 2000). Osittain tämän ajattelun, mutta myös kontekstuaalisen oppimisen (Lave & Wenger 1991) ja käytännön toimintayhteisöjen (Wenger 1999) teorioiden myötä yliopisto-opetuksen kehittämisessä on alettu kiinnittää huomiota myös opetuksen ja opiskelun kontekstualisointiin.

Vaikka kontekstualisoinnin merkityksestä on kansainvälisesti puhuttu jo pitkään (esimerkiksi Fernandez Diaz ym. 2010; Healey 2000; Trigwell 2000), substanssi- ja kontekstilähtöisen yliopisto-opetuksen kehittämisen ja yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen merkitystä on kansallisesti alettu nostaa esille oikeastaan vasta viime aikoina (Löytönen 2009; Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009). Tämä johtuu varmaankin osaltaan siitä, että yliopistopedagogiikka niin tutkimuskohteena kuin yliopisto-opettajien kouluttamisen muotona on erityisesti Suomessa suhteellisen nuori ala, joka vielä etsii omaa profiliaan. Löytösen (2009, 180) mukaan uuden ja varsin vähän tutkitun yliopistopedagogiikan tutkimusalan ilmaantuminen herättää kysymyksiä sen suhteesta entiseen ja tulevaan: Millä ehdoilla yliopistopedagogiikka voidaan pitää itsenäisenä tutkimus- ja/tai tiedonalana? Minkälaisen suhteen yliopistopedagogiikka luo niihin eri tieteen- ja taiteenaloihin, joiden pedagogisia käytäntöjä se tutkii? Mitä yliopistopedagogiikkaa koskeva uusi tieto merkitsee yliopistojen opettamisen ja oppimisen käytännöille?

Yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta vastaavalla tavalla voisi kysyä: Minkälaisen suhteen opetuksen kehittäminen luo niihin eri tieteen- ja taiteenaloihin, joiden pedagogisia käytäntöjä se kehittää? Yliopisto-opetuksen kehittämisen kenttää mo-



nimutkaistaa entisestään yliopistopedagogiikkaan tai korkeakoulupedagogiikkaan kietoutuvien tutkimustraditioiden moninaisuus (erityisesti opetuksen, oppimisen ja opiskelun tutkimus) sekä opetuksen kehittämiseen liittyvät erilaiset tutkimustraditiot, joista kertovat monet tutkimuskentän englanninkieliset termit mm. *educational/ academic development, organisational/ staff/ faculty development* (Fraser, Gosling, Sorcinelli 2010).

## KEHITTÄMINEN JA TUNTEMATONTA TULEVAISUUTTA VARTEN

Sen sijaan, että yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi ja perusteluksi asetetaan vaikeasti määriteltävä yleinen opetuksen laatu, yliopiston strategiset päämäärät tai laajemmat kansalliset ja kansainväliset koulutuspoliittiset agendat, ehdotamme, että opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi otetaan yliopistotutkija Ronald Barnettin (2000, 2004) näkemys yliopistojen uudella tavalla epävarmasta asemasta ja vastuusta monimutkaisessa (*supercomplex*) globaalissa nyky-yhteiskunnassa.

Tällaista yhteiskuntaa on kuvattu myös ”riskiyhteiskunnan” (Beck 1992) ja ”notkean modernin” (Bauman 2000) käsittein. Jos epävarmuus otetaan kehittämisen lähtökohdaksi, kehittämisellä ei niinkään ymmärretä sitä, että tehdään paremmin, laadukkaammin, tehokkaammin nykyisin tiedetyillä tavoilla, vaan pikemminkin kysytään, miten olla ja toimia yliopisto-opettajana aina kulloisessakin nyky-yliopistossa.

Artikkelissaan ”*Learning for an unknown future*” Barnett (2004) kysyy, mitä tarvitsemme menestyäksemme yhä epävarmemmassa ja kompleksisemmassa maailmassa. Tätä kysymystään hän jäsentää nelikentällä, jonka akselit ovat 1) koulutuksessa matala riski vs. suuri riski ja 2) koulutuksellinen kehittyminen vs. transformaatio. Vaikka Barnett tarkastelee artikkelissaan yliopisto-opiskelijoiden koulutusta ja opetussuunnitelmallisia ratkaisuja, antaa se mielestämme uuden mahdollisuuden hahmottaa myös yli-

opisto-opetuksen kehittämistä ja yliopisto-opettajien koulutusta. Sovellamme analyysissämme Barnettin jäsenystä siksi suoraan yliopisto-opettajien pedagogiseen koulutukseen.

Riskitön yliopisto-opetuksen kehittäminen hahmottaa yliopistopedagogisen tiedonalan annettuna (*disciplinary initiation*), jolloin yliopisto-opettaja perehtyy pedagogiikan peruskäsitteisiin ja teorioihin sekä soveltaa niitä oman opetustyönsä kehittämiseen. Sisällöllisesti yliopisto-opettajien koulutus käsittää tällöin muiden muassa opetuksen, oppimisen ja arvioinnin teemoja sekä tieteelliseen ajatteluun ja opinnäytteiden ohjaamiseen liittyviä kysymyksiä. Tällöin toteutetaan toiston logiikkaa, ja koulutuksen lopputulema on etukäteen määritelty esimerkiksi tarkoin osaamistavoittein.

”VALTA MÄÄRITTÄÄ  
AINA SEN, MITÄ  
KULLOINKIN PIDETÄÄN  
HYVÄNÄ JA OIKEANA  
PEDAGOGIIKKANA.”  
PÄIVI NASKALI (2007)

Riskipitoinen kehittäminen (*disciplinary wonder*) puolestaan pyrkii oman alan ja sen pedagogisten käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Tällöin etsitään uutta yliopistopedagogista ymmärrystä ja uusia opetuksellisia ratkaisuja. Koulutukseen osallistuvat yliopisto-

opettajat asetetaan oppimistilanteisiin, joissa heillä on mahdollisuus luoda kunkin omaan alaan ja omiin kiinnostuksen kohteisiin liittyvää pedagogista tietoa. Tällaisessa lähestymistavassa tiedonala nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja muuttuvana, joten riski tai epävarmuus kohdistuu siihen.

Nelikentän kolmas ulottuvuus, riskitön koulutuksellinen transformaatio kiinnittää huomiota niihin yleisiin taitoihin (*generic skills*), joita yliopisto-opettajan työssä tarvitaan (esimerkiksi elinikäinen oppiminen, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot, tieto- ja viestintäteknikka sekä verkostoituminen). Opetuksen suunnittelun ideana on määritellä sellaisia oman tiedonalan ulkopuolella olevia yleisiä taitoja, joiden avulla yliopisto-opettaja selviää muuttuvassa nyky-yliopistossa. Hyvin määritellyt yleiset taidot tuottavat yliopisto-opettajien koulutukseen kuitenkin vain näennäistä varmuutta. Barnettin mukaan, ni-

mittäin, epävarmuuden haasteeseen ei voida vastata teknisesti ja tiukasti määritellyillä oppimistavoitteilla.

Viimeisessä, neljännessä ulottuvuudessa Barnett haastaa yliopisto-opetuksen kehittäjät riskipitoiseen koulutukselliseen transformaatioon. Tällöin keskiössä on ihmisen näkökulma (*human being as such*): miten me ihmisinä muutumme ja olemme epävarmuuden ja kompleksisuuden keskellä? Tällainen lähestymistapa yliopisto-opettajien koulutukseen merkitsee myös pedagogiikan epävarmuutta niin koulutuksen suunnittelussa, toteuttamisessa kuin sen kehittämisessäkin: etukäteen emme voi tarkasti määritellä epävarmassa tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Epävarmuuden pedagogiikka kutsuukin toimijoita avoimuuteen niin suhteessa tiedonalaan kuin omaan itseensäkin.

Barnettin (2004) jaottelu tarjoaa sovellusmahdollisuuksia myös opetuksen kehittäjien rooleihin yliopistoissa. Hahmotammeko opetuksen kehittämisen tavoitteet muuttumattomina ja varmoina, ulkopuolelta annettuina, vai jatkuvasti opetuksen tutkimuksen perusteella kehittyvinä ja/tai yliopisto-opettajien arjesta kehkeytyvinä? Onko tavoitteenamme fasiltoida opetusta kehittäessämme jotakin uutta ennen

ei-tiedettyä, tekemätöntä, jopa innovatiivista? Barnett (mt., 257) toteaa, että mikäli otamme vakavasti tulevaisuuden epävarmuuden, merkitsee se väistämättä myös pedagogiikan epävarmuutta, tai ainakin kiinnostusta varmuuden pedagogiikan kysymiseen.

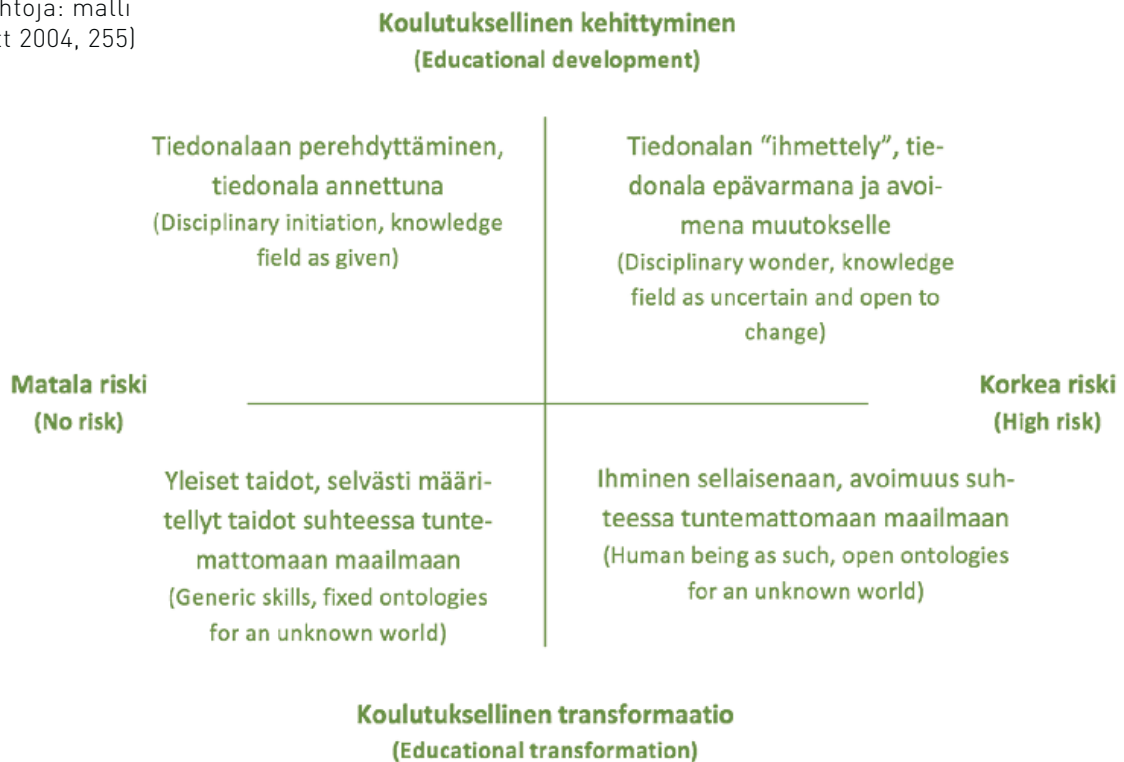
Tarkastelemme seuraavassa tutkimukseen perustuvaa yliopisto-opetuksen kehittämistä, ja erityisesti opettajankoulutusta yhtenä kehittämisen muotona. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on pohtia millainen yliopisto-opettajien koulutus parhaiten vastaisi Barnettin esittämään epävarmuuden haasteeseen.

### TUTKIMUKSEEN PERUSTUVA OPETUKSEN KEHITTÄMINEN?

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksen ja käytännön opetustyön välisiä yhteyksiä ja haasteita on tarkasteltu laajalti erityisesti perusopetuksen kontekstissa. Nostamme tässä joitakin näkökulmia esille, sillä ne tarjoavat mielenkiintoisia näköaloja myös yliopistossa toimivien opettajien koulutukseen ja yliopisto-opetuksen kehittämiseen.

Tähän mennessä suomalaisten yliopistojen opettajilta ei ole edellytetty ns. muodollista pedagogista

**Kuvio 1.** Pedagogisia vaihtoehtoja: malli (Barnett 2004, 255)



pätevyyttä (60 op), vaikka opetukselliset ansiot ovatkin arvioinneissa mukana, kun henkilöitä valitaan erilaisiin opetustehtäviin. Muodollisen koulutuksen vaikuttavuutta opettajien osaamiseen ei ole kovin paljon tutkittu, ja usein ongelmana näissä yhteyksissä on ollut määrittellä, mitä koulutuksella tarkoitetaan tai mitä se käsittää. Tästä syystä tulosten tulkitseminen ja niistä johtopäätösten tekeminen on koettu vaikeaksi (ks. Wilson, Floden & Ferrini-Mundy 2002). On myös viitteitä siitä, että pedagogisella koulutuksella ei ole vaikutusta yliopisto-opettajien opetukseen (Norton ym. 2005). Wilson ja Berne (1999) ovat esimerkiksi osoittaneet, että menetelmäpainotteisella opettajankoulutuksella saadaan vaikutuksia opettajien toiminnan käytäntöön alkuvaiheessa, mutta sen jälkeen lisäkoulutus ei enää tuota kovinkaan paljon tuloksia. Tästä käytetään nimitystä ”*threshold*”-ilmiö. Alkuvaiheen opinnoissa tullaan tietoisiksi opetuksen ilmiön moninaisuudesta ja saadaan yksinkertaisia välineitä oman opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. On myös esitetty, että vain yli vuoden mittaisella pedagogisella koulutuksella on myönteistä vaikutusta yliopisto-opettajien opetuskäsitteisiin (Postareff ym. 2007).

Opettajien koulutuksen ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta teorian, tutkimuksen ja käytännön välinen suhde on herättänyt paljon keskustelua. Broekkamp ja Van Hout-Wolters (2007) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen perusteella muutamia haasteita, jotka kuvastavat kuilua opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen ja käytännön opetus-toiminnan välillä: Yhtäältä opetuksen ja oppimisen tutkimus tuottaa vähän lopullisia vastauksia tai käytännön ratkaisuja ja toisaalta opettajat hyödyntävät sitä vähän tai eivät usko sen olevan merkityksellistä käytännön kannalta. Vanderlinde ja Braakin (2010) mukaan monet tutkijat ovat kuitenkin yrittäneet hahmottaa keinoja opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen sekä käytännön opetuksen välisen kuilun ylittämiseksi. Keskeisenä he pitävät parempien kommunikaatioväylien rakentamista ja kannustavat opettajia/ käytännön toimijoita osallistumaan yhä enemmän tutkimuksen tekemisen prosesseihin (ks. myös Bereiter 2002; Edwards et al. 2007; Hemsley-Brown & Sharp 2003; Levin 2004; Mortimore 2000).

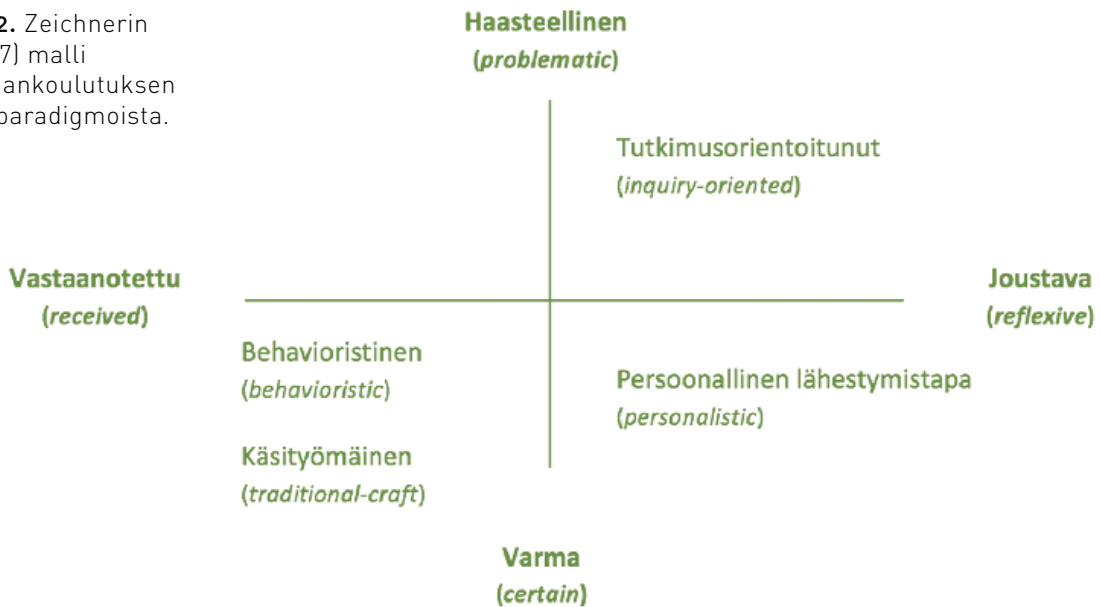
De Vries ja Pieters (2007) jatkavat edellä mainit-

tujen tutkijoiden linjoilla, ja esittävät, että tutkijoiden ja opettajien yhteistyömahdollisuuksia, tiedon ja kokemusten jakamista sekä ideoiden ja tutkimussuunnitelmien yhteiskehittelyä tulisi lisätä. Kaestle (1993) puolestaan painottaa tutkimuksen tekemisen opettamista opettajien ja opetuksen/opintoasioiden kanssa työskentelevän hallinto henkilöstön koulutuksessa. Tätä korostavat myös Vanderlinde & Braakin (2010). Pelkkä tiedon jakaminen tai edelleen levittäminen ei heidän mukaansa riitä, vaan tarvitaan aitoa dialogia ja osallistavaa yhteistyötä opettajien/käytännön toimijoiden ja tutkijoiden välillä. Esimerkkeinä tästä he tuovat esille mm. näyttöön perustuvan ja kontekstualisoitua suunnitteluun perustuvan tutkimuksen. Näistä tutkimuksellisista lähestymistavoista on käyty laajaa kansainvälistä keskustelua (ks. esimerkiksi Broekkamp & Van Hout-Wolters 2007; Lather 2004; Oancea 2005). Meidän näkökulmastamme mielenkiintoista tässä keskustelussa on, että niin opetuksen kehittämisen tukeminen kuin opetuksen tutkimuksen tekeminenkin nähdään kuuluvan keskeisesti opetuksen kehittämisen ammattilaisuuteen (Stes, Clement & Van Petegem 2007, 108).

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus ei itsestään selvästi tarjoa vastauksia yliopisto-opetuksen kehittämisen haasteisiin epävarmuuden maisemassa. Sen sijaan opetuksen ja oppimisen tutkijoiden ja yliopisto-opettajien välinen tutkimustoiminta tarjoaa mielenkiintoisia näköaloja yliopisto-opetuksen kehittämiseen. Ennen kuin päätämme artikkelimme, tarjoamme joi-takin teoreettisia perusteita siihen, miten sekä yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus että tutkijoiden ja opettajien yhteistyössä tehtävä opetuksen ja oppimisen tutkimus voitaisiin nivoa kiinteämmin toisiinsa.

”EPÄVARMUUDEN  
PEDAGOGIIKKA  
KUTSUUKIN  
TOIMIJOITA  
AVOIMUUTEEN  
NIIN SUHTEESSA  
TIEDONALAAAN  
KUIN OMAAN  
ITSEENSÄKIN.”

**Kuvio 2.** Zeichnerin (1983, 7) malli opettajankoulutuksen taustaparadigmoista.



### OPETTAJANKOULUTUS TUTKIMUKSEN VALOSSA

Opettajankoulutusta voidaan tarkastella useamman paradigman valossa. Kenneth Zeichner (1983) on jaotellut opettajankoulutuksen taustalla vaikuttavia lähestymistapoja neljän erilaisen paradigman avulla: behavioristinen malli, perinteinen käsityömäinen malli, persoonallinen malli sekä tutkimusorientoitunut malli, ja jäsentänyt niitä seuraavan nelikentän avulla (Kuvio 2).

Paradigmat varmaa ja vastaanotettua edustavalla ulottuvuudella näyttävät ensisilmäyksellä vastaavaan yliopisto-opettajien, kuten myös monien muiden pedagogisia opintoja aloittavien opiskelijoiden, odotuksiin ja tarpeisiin. Erkkilä (2009) on osoittanut, kuinka opettajaopinnoilta odotetaan usein työkaluja oman opetuksen rikastuttamiseen. Odotukset ovat siis usein hyvin käytännönläheisiä ja konkreettisia. Zeichner (1983) mukaan kyseessä on behavioristinen lähestymistapa ja se rakentuu positivistisen tietokäsityksen ja psykologian varaan. Tällainen opettajankoulutus korostaa täsmällisten ja havainnoitavien taitojen oppimista. Behavioristisessa lähestymistavassa opettaja nähdään ensisijaisesti ammatillisen tiedon passiivisena vastaanottajana, eikä hänellä juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa oman koulutuksensa suuntaan tai sisältöihin. Samalle ulottuvuudelle Zeichner sijoittaa myös perinteisen käsityömäisen paradigman, jossa opetus nähdään

käsityönä ja opettaja käsityöläisenä. Tällaisessa mallissa opettajankoulutus nähdään ensisijaisesti mestari–kisälli-mallisen oppimisprosessina: tietämys opettamisesta rakentuu pääsääntöisesti yritysten ja erehdysten kautta ja löytyy kokeneitten opettajien kokemuksista.

Persoonallinen lähestymistapa puolestaan rakentuu Zeichnerin (1983) mukaan fenomenologisen tietokäsityksen ja havainto- ja kehityspsykologian varaan. Tässä lähestymistavassa opettajankoulutus nähdään aikuisen kehittymisen muotona, jossa ennemminkin tullaan joksikin kuin opitaan opettamisen taitoja.

Tutkimusorientoitunut lähestymistapa pitää ensisijaisena tutkimuksellisen asenteen kehittymistä niin suhteessa opetukseen kuin niihin konteksteihin, joissa opetus tapahtuu. Zeichnerin (1983) mukaan tämän lähestymistavan edustajat eivät katso opetus-tekniisten elementtien olevan merkityksettömiä, vaikka kiinnittävätkin keskeisen huomionsa kriittisen ja tutkimuksellisen orientaation vahvistamiseen. Opetusmenetelmällinen osaaminen nähdään tärkeänä, ei niinkään päämääränä vaan pikemminkin välineenä toivottujen lopputulosten saavuttamiseksi. Tutkimusorientoituneessa lähestymistavassa opettajiksi opiskelevat nähdään aktiivisina toimijoina omassa opettajankoulutuksessaan. Opettajaopiskelijan oletetaan pystyvän sitä paremmin säätelemään ja muutta-



maan toimintaansa, mitä paremmin hän on tietoinen toimintansa peruslähtökohdista ja omien tekojensa seurauksista sekä toiminnan ulkoisista reunaehdoista. Tällöin opettajankoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on kehittää opettajien kykyä refleктоivaan toimintaan ja auttaa heitä tutkimaan moraalisia, eettisiä ja poliittisia ulottuvuuksia omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Suomalainen tutkimusperustainen opettajankoulutus on Kansasen (2003) mukaan lähinnä Zeicherin kuvaamaa tutkimusorientoitunutta mallia. Mitä tutkimusperustaisuus voisi tarkoittaa yliopisto-opettajien koulutuksessa ja yliopisto-opetuksen kehittämisessä? Päättämme artikkelin teoreettisesta analyysistämme nouseviin johtopäätöksiin.

### KEHITTÄMISEN KOLMAS TILA

Zeichnerin (1983) ja Barnettin (2004) kuvioissa on selväsi yhteneviä tekijöitä. Barnett on tarkastellut opetuksen suunnittelua ja Zeichner opettajankoulutusta. Erilaiset lähestymistavat tukevat kuitenkin toisiaan siten, että tutkimusperustainen yliopisto-opettajan koulutus voisi antaa valmiuksia olla, opettaa ja toimia epävarmassa, kompleksisessa ja selkeästi määrittelemättömässä nyky-yliopistossa ja nyky-yhteiskunnassa. Myös yliopisto-opettajat kouluttavat opiskelijoita tuntemattomaan tulevaisuuteen. Nyt yliopisto-opintojaan aloittelevat opiskelijat ovat työelämässä vielä 40–50 vuoden päästä, emmekä voi tietää, minkälaisessa tulevaisuudessa he työtään tekevät.

Mitä sitten tutkimusperustaisuus opetuksen kehittämisen käytännössä voisi olla? Griffiths (2004) on jäsenellyt tutkimusperustaisuutta useiden erilaisen käsitteiden avulla. Tutkimuksen johtamassa (*research-led*) koulutuksessa opetus on rakennettu oppisisällön ympärille, ja sisällöt valikoituvat opetushenkilökunnan tekemän tutkimuksen perusteella. Tutkimus-orientoitunees-

sa (*research-oriented*) lähestymistavassa opetuksessa kiinnitetään huomiota yhtäläillä siihen prosessiin, jolla tutkimustietoa tuotetaan että tutkimuksen perusteella jo saavutettuun tietoon. Tutkimusperustaisessa (*research-based*) koulutuksessa opetus on rakennettu opiskelijoiden tekemälle tutkimukselle (*inquiry*). Tällöin opettajan ja opiskelijoiden roolierot ovat pienet ja tutkimuksen ja opetuksen vuorovaikutusta hyödynnetään aktiivisesti. Opetus voi Griffithsin (2004) mukaan olla myös tutkimusinformoitua (*research-informed*). Tällöin opetusta ja oppimista tarkastellaan ja refleктоidaan opetuksessa tietoisesti.

Jos sovelletaan Griffithsin jäsentelyä tutkimusperustaiseen yliopisto-opetuksen kehittämiseen, erilaisia lähestymistapoja on monia. Opetuksen kehittäjät voivat vähimmillään hyödyntää itse aktiivisesti muiden tekemää yliopistopedagogiikkaan liittyvää tutkimusta seuraamalla tieteellisiä aikakauslehtiä. Jatkumon toisessa päässä opetuksen kehittäjät voivat itse tehdä empiiristä tai käsitteellistä yliopistopedagogiikan tutkimusta eli yliopistossa tapahtuvan oppimisen, opetuksen ja opiskelun sekä oppimisympäristöjen, opetuksen kehittämisen ja/tai opetustoiminnan

johtamisen tutkimusta ja julkaista artikkeleita tieteellisissä ja populaareissa aikakauslehdissä. Hieman enemmän kontekstuaalisoiden voidaan ajatella, että opetuksen kehittäjät hyödyntävät itse aktiivisesti muiden tekemää yliopistopedagogiikan tutkimusta olemalla mukana tutkimushankkeissa joko yhteistyötahona tai organisaation sisäisenä koordinaattorina. Opetuksen kehittäjät voivat myös

koota yhteen, verkottaa ja välittää tietoa yliopistossa tehtävästä yliopistopedagogisesta tutkimuksesta. Nämä kaikki yhdessä voivat tuottaa kriittistä käytäntöjen refleктоintia suhteessa tutkimusevidenssiin ja opetuksen paradigmaattisiin lähtökohtiin sekä toiminnan vaikuttavuuteen.

”VOIDAAN AJATELLA,  
ETTÄ OPETUKSEN  
KEHITTÄJÄT HYÖDYNTÄVÄT  
ITSE AKTIIVISESTI  
MUIDEN TEKEMÄÄ  
YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN  
TUTKIMUSTA  
OLEMALLA MUKANA  
TUTKIMUSHANKKEISSA.”

Edellä esitettyjen näkökulmien valossa yliopisto-opetuksen kehittämistä ja yliopisto-opettajien koulutusta sen muotona voidaan tarkastella selkeän ja määritellyn sijaan kehkeytyvänä, tutkimusperustaisena ja kontekstualisoituna eri tieteenalojen näkökulmista. Manathungan (2006, ks. myös Tight 2004) mukaan yliopisto-opetuksen kehittäminen on toistaiseksi varsin aliteoretisoitu professio. Hän katsoo, että yliopisto-opetuksen kehittäjät tekevät työtään usein post-kolonialistisen teorian pohjalta, jolloin he pyrkivät asettumaan yliopistokontekstissa asiantuntija-opettajien yläpuolelle auktoriteetiksi. Tällaisen lähestymistavan sijaan heidän tulisi Manathungan mukaan lähteä yliopisto-opettajien kanssa opetuksen kehittämiseen samalta viivalta kuunnellen ja dialogisesti keskustellen, yhdessä yliopisto-opetusta ymmärtäen ja uutta pedagogista tietoa luoden. Tällöin opetuksen kehittäjät toimivat kiinteässä yhteistyössä yliopisto-opettajien kanssa ja jäsentävät heidän kanssaan niitä kysymyksiä, jotka ovat ajankohtaisia heidän arjessaan. Kukin yhteistyössä mukana oleva tuo oman asiantuntemuksensa yliopisto-opetuksen jäsentämiseen ja uuden yliopistopedagogisen tiedon luomiseen. Opetuksen kehittäjät eivät näin ollen ole yksinomaan yliopisto-opettajien henkilökohtaisen pedagogisen kehittymisen palveluksessa eivätkä liioin yksinomaan yliopiston päämäärien edistäjiä. Sen sijaan yliopisto-opetuksen kehittäminen voidaan nähdä kolmantena tilana (McAlpine & Hopwood 2009), välitilana, jossa yliopisto-opetusta ja sen ehtoja on mahdollista tarkastella tutkivalla ja kriittisellä asenteella yhdessä yliopisto-opettajien kanssa ja erilaisten toimijoiden näkökulmista. Yliopisto-opetuksen kehittäjät ovat tällöin kollegiaalisen yhteistyön ja tutkivan asenteen edistäjiä yliopistopedagogisen tutkimuksen ohella.

Kriittisesti reflektoiden yliopisto-opettajien kouluttamisessa ja tältä pohjalta omassa yliopistossaan toimintaansa tutkivien opettajien tukemisessa on myös eräänlainen riski: kriittisesti orientoituneet yliopisto-opettajat suhtautuvat kriittisellä asenteella, paitsi omaan toimintaansa, myös opiskelijoihin ja yliopistoon ja saattavat tuoda näkyviksi erilaisia, ei vain oman toimintansa taustalla vaan laajemminkin akateemisen työn taustalla vaikuttavia moraalisia,

eettisiä ja poliittisia kysymyksiä, joskus jopa ongelmia (Smith & Fernien 2010). Mutta artikkelimme perustalta voimme todeta, että riskin ottaminen voi tuottaa akateemiseen työhön sellaista olemista ja toiminnan suuntaa, joka ei ole etukäteen tiedettävissä ja ennakoitavissa. Vasta riskinotto takaa sen, että yliopistot eivät vastaa tulevaisuuden haasteisiin eilillä eväillä.



Laura Hirsto

*KT (kasvatuspsykologia), LO, Helsingin yliopisto pedagoginen yliopistonlehtori, Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta; kehitysasiantuntija, Aalto-yliopiston Tutkimuksen ja opetuksen strateginen tuki*

Kuva: Eero Roine



Teija Löytönen

*Akatemiatohtori, Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu Tanssitaiteen tohtori (Teatterikorkeakoulu) KM (Helsingin yliopisto)*

## LÄHTEET .....

- Autio, T. (2007). Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. *Aikuiskasvatus*, 27 (1), 43–47.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in and age of supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23(3), 247–260.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Second edition*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society*. London: Sage.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347–504.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4 (1), 3–10.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium and questionnaire. *Educational Research and Evaluation* 13, 203–220.
- De Vries, B. & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research Evaluation* 13, 237–247.
- Edwards, A., Sebba, J. & Rickinson, M. (2007). Working with users: some implications for educational research. *British Educational Research Journal*, 33, 647–661.
- Erkkilä, R. (2009). Vuorovaikutteista pedagogiikkaa – opettajaopiskelijoiden kokemuksista korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 288–296.
- Fernandez Diaz, M., Carballo Santaolalla, R. & Galan Gonzalez, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60 (1), 101–118.
- Fraser, K., Gosling, D., Sorcinelli M. D. (2010). Conceptualizing Evolving Models of Educational Development. Teoksessa McDonald, J. & Stockley, D. (eds). *Pathways to the profession of educational development. New directions for teaching and learning*. Number 122. Summer 2010. San Francisco: Jossey-Bass, 49–58.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development* 19(2), 169–189.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449–470.
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50–62.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22, 23–31.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments, in: B. Moon, L. Vlasceanu & L. Barrows (Eds) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new development* (Bucharest, UNESCO-CEPES).
- Knight, P. (2006). Quality enhancement and educational professional development. *Quality in Higher Education*, 12(1), 29–40.
- Komiteamietintö 1979:24. *Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuittinen, M. (1994). Mikä on Peda-forum? *Peda-forum lehti* 1, 2–3.
- Lather, P. (2004). Scientific research use in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30, 759–772.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, B. (2004). *Making research matter more, education policy analysis archives* 12[56]. Verkossa: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>
- Löytönen, T. (2009). Eron etiikka taidealan yliopistopedagogiikassa – Yliopistopedagogiikan mahdollisuuksia muuttuvassa taideyliopistossa. *Aikuiskasvatus* 29(3), 176–189.
- Manathunga, C. (2006). Doing Educational Development Ambivalently: Applying post-colonial metaphors to educational development? *International Journal for Academic Development*, 11(1), 19–29.
- McAlpine, L. & Hopwood, N. (2009). Opinion Piece. 'Third spaces': a useful developmental lens? *International Journal for Academic Development* 14 (2), 159–162.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5–24.
- Naskali, P. (2007). Yliopistollinen opetus ja lahja. *Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti*, 52 (1), 61–69.
- Nevgi, A. ja Lindblom-Ylänne, S. (2003). Johdatus yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A. ja Lindblom-Ylänne, S. (2005). Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (ed.) *Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000*.

- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum. Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, syksy 2, 6–15.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.
- Neumann, R.; Parry, .S; Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50(4), 537–571.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: key topics and level of analysis. *British Educational Research Journal*, 3, 157–183.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (2006). Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa. Teoksessa E. Poikela ja S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 11–17.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557–571.
- Smith, K. & Fernie, S. (2010). Exposing new academics through action research? *International Journal for Academic Development*, 15(1), 85–87.
- Stes, A. Clement, M. & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic development*, 12 (2), 99–109.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher education research and development*, 23(4), 395–411.
- Trigwell, K. (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Reseach & Development*, 19(2), 155–168.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173–209.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education* 53(3), 190–204.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3–9.

## VIITTEET .....

- 1 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen\\_uudistaminen/liitteet/OPMrahoitusasetus140809.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/OPMrahoitusasetus140809.pdf)
- 2 [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen\\_uudistaminen/liitteet/OPMa\\_yliopistoista-suomi.15.9.09doc.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/OPMa_yliopistoista-suomi.15.9.09doc.pdf)
- 3 <http://www.utu.fi/faktat/organisaatio/>
- 4 <http://www.uef.fi/uef/keskushallinto>
- 5 Esimerkiksi Kansallinen innovaatiostrategia, Elinkeinoelämän Keskusliiton Oivallus-hanke, TEK:n Tulevaisuuden insinööriosaaminen-hanke, Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskausa Osaava ja luova Suomi
- 6 Esimerkiksi Bolognan prosessi kokonaisuudessaan, Tuning -hanke

*Tämä artikkeli on kirjoitettu osittain Suomen Akatemian myöntämän rahoituksen turvin.*

*Artikkeli saapui toimitukseen 19.5.2011. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 3.10.2011.*