

## Eron etiikka taidealan yliopistopedagogiikassa

# Yliopistopedagogiikan mahdollisuuksia muuttuvissa taideyliopistoissa

TEIJA LÖYTÖNEN



Jäsennän artikkelissani eron filosofiasta nousevaa pedagogista lähestymistapaa, jonka nimeän taideperustaiseksi yliopistopedagogiikaksi. Siinä taiteen yliopistollista koulutusta tarkastellaan moninaisena ilmiönä, ja sen keskeinen lähtökohta on luoda mahdollisuus jäsentää kokemuksia tavalla, joka on ominaista taiteen alalla. Kokemus tulisikin ottaa yliopistopedagogiikan keskiöön keskustelun ja jakamisen mielessä. Kokemuksessa on arvokasta juuri henkilökohtaiset merkitykset, niiden jaettavuus ja kehiteltävyys.

**T**aidealan institutionaalisella koulutuksella on maassamme pitkät perinteet. Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia, Taideteollisen korkeakoulun ja Teatterikorkeakoulun yliopistollista koulutusta ovat pohjustaneet aiemmat oppilaitosmuodot 1800-luvun puolivälistä alkaen. Oppilaitosten historiassa on nähtävissä eräänlainen kasvun tarina. Se on eri taidemuotojen sisäiseen dynamiikkaan kietoutuva toiminnan laajeneminen niin sisällöllisesti kuin määrällisestikin.

Kasvun tarinan rinnalla taideyliopistoja ovat koskettaneet myös rakenteelliset uudistukset. Keskeisimpänä näistä uudistuksista on eittämättä ollut oppilaitosten yliopistostatus, minkä myötä jatkokoulutus ja tutkimus tulivat taideyliopistoihin jäädäkseen. Samalla taideyliopistot ovat liittyneet kiinteäksi osaksi yliopistoinstituutiota ja sen kehittämistä. 2000-luvulla yliopistojen uudistuspolitiikkaa on toteutettu Bolognan prosessin mukaisesti. Se kiteytyy yhdenmukaisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamiseen sekä laatu-

tuloksellisuus-, tehokkuus- ja vaikuttavuuspuheeseen niin opetuksessa kuin tutkimuksessakin. Yliopistopedagogiikka on saanut vahvan sijan tässä laajassa yliopistojen kehittämistyössä jo 1990-luvulta alkaen ja vahvistuminen tuntuu jatkuvan.

Yliopisto-opetuksen ja oppimisen kehittämisverkoston eli Peda-forumin verkkosivuilla, lehdessä ja tapaamisissa käytyjen keskustelujen perusteella on ilmeistä, että jollakin aikavälillä yliopistopettajilta tullaan edellyttämään yliopistopedagogisia opintoja tai ainakin heidän tulee osoittaa, tavalla tai toisella, omaavansa pedagogisia taitoja. Suuntana ovat yhdenmukaiset yliopisto-opettajien kompetenssivaatimukset ja näiden mukainen yliopistopedagoginen koulutus, mikä puolestaan tähtää yleiseen opettajakelpoisuuteen. Taideyliopistot ovat tässä kehityskulussa kuitenkin poikkeus. Hyvistä taidealan korkeakoulupedagogiikkaan liittyvistä kokemuksista huolimatta toiminta ei ole juurtunut taideyliopistoihin. Ensimmäinen mieleen nouseva kysymys on helposti: miksi. Mik-

si nyt jo päättynyt taidealan korkeakoulupedagogiikka (Taikopeda)<sup>1</sup> ei ole yli kymmenvuotisen toimintansa aikana saanut samalla tavalla sijaa taideyliopistoissa kuin yliopistopedagogiikka muissa yliopistoissa? Tämä kysymys ei kuitenkaan ole mielestäni hedelmällinen eikä viritä muuhun kuin selittelyyn: neljän taideyliopiston yhteistyön haasteet, toiminnan organisointiin liittyvät kysymykset, hitaus sekä viimeisimpänä yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, joka ei ainakaan ensi askeleissaan ole edistänyt taideyliopistojen yhteistyötä. Kiinnostavampi kysymys kumpuaa niistä keskusteluista, joita olen Taikopedan koordinaattorina toiminnan viimeisten vuosien (2004–2006) aikana käynyt taideyliopistoissa toimivien henkilöiden kanssa. Näiden keskustelujen keskeinen viesti on, että yliopistopedagogiikka, miten se ymmärrettäänkin, ei näe taidetta riittävän tarkasti ja läheltä. Siksi tarkastelen tässä artikkelissa hiukan perusteellisemmin yliopistopedagogiikkaa ilmiönä ja kysyn, minkälaisen suhteen yliopistopedagogiikka luo eri alojen, tässä tapauksessa taidealan omalajisuuteen.

Aloitän tarkasteluni kuvailemalla lyhyesti niitä elementtejä, jotka ovat taustoittaneet yliopistopedagogiikan kehittämistä ja yliopistopedagogisen koulutuksen lisääntymistä suomalaisissa yliopistoissa, myös taideyliopistoissa. Tämän jälkeen tarkastelen yleisesti yliopistopedagogiikan nykyisiä tutkimuskohteita ja koulutuskäytäntöjä. Lopuksi pohdin yliopistopedagogiikkaa taideyliopistojen näkökulmasta. Erityisenä kiinnostukseni kohteena on eron filosofiasta nouseva pedagoginen lähestymistapa, joka tarjoaa mahdollisuuden paikallisuuden ja moninaisuuden säilyttämiseen yliopistopedagogiikassa. Artikkelissani en pyri kattavaan kertomukseen yliopistopedagogiikan kulusta yliopistoihin eikä tarkoitukseni ole antaa mallia taideyliopistojen yliopistopedagogiikan järjestämiselle. Sen sijaan tavoitteenani on käydä keskus-

telua yliopistopedagogisen tutkimuksen ja koulutuksen perusteista yhä monimuotoisemmiksi muuttuvissa taideyliopistoissa.

## Korkeakoulupolitiikan käännteitä taidealalla

Korkeakoulutuksen määrällinen lisääntyminen 1960-luvulta alkaen ja sitä myöden koulutuksen jatkuvasti kohoavat kustannukset ovat merkinneet huomattavia paineita koulutuspolitiikalle. Risto Rinne ja Hannu Simola (2005, 11) arvioivat, että koulutuspolitiikan käänne lähti Suomessa vahvemmin käyntiin 1980-luvun lopulla jyrkän taloudellisen laman seurauksena, mihin kietoutuivat huolet väestön vanhenemisesta ja hyvinvointivaltion kriisistä. Nämä laajat niin kansalliset kuin kansainvälisetkin trendit sysäsivät liikkeelle budjettileikkaukset ja uuden koulutuspolitiikan myös yliopistoihin uusine tulosohjausjärjestelmineen ja arviointikulttuureineen. Uusi julkishallinto muovasi yliopistoista ja niiden osastoista ja laitoksista tulosyksiköitä, joiden odotetaan tekevän tulosta tehokkaasti ja vaikuttavasti: eli on tuotettava enemmän ja nopeammin laadukkaita ja työelämärelevanttejä tutkintoja yhä vähemmiksi käyville resursseilla. Tulosohjausjärjestelmä kiteytyy yliopistojen ja valtion välisiin tulosneuvotteluihin ja –sopimuksiin, joissa yliopistojen toiminnan rahoitus sidotaan tavoitteiden lisäksi tuloksiin ja niiden valvontaan. (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 268–269; Ylijoki & Hakala 2006, 23–25.)

Taideyliopistoissa uuden korkeakoulupolitiikan vaikutukset ovat selvästi nähtävissä. Toiminnan tuloksellisuutta havainnollistaa selkeimmin seuraava taulukko, joka kuvaa opiskelijoiden, opettajien ja tutkintojen määriä taideyliopistoissa, eli Kuvataideakatemiassa, Sibelius-Akatemiassa, Taideakademian korkeakoulussa ja Teatterikorkeakoulussa kahdenkymmenen viime vuoden aikana.<sup>2</sup>

Taulukko 1. Opiskelijoiden, tutkintojen ja opettajien määrät taideyliopistoissa 1987, 1997 ja 2007. Kotatietokanta.

	1987	1997	2007
Opiskelijat (kaikki)	2 334 <sup>3</sup>	3 469	4 072
Opiskelijat (jatkotutkinto)	68 <sup>4</sup> (n. 3 %)	257 (n. 7,5 %)	403 (n. 10 %)
Tutkinnot (kaikki)	318 <sup>5</sup>	510	685
Opettajat (kaikki) <sup>6</sup>	488	490	479
Opiskelijaa opettajaa kohden	4.9	7.6	9.3

Taideyliopistojen opiskelijamäärä on 20 vuodessa kasvanut merkittävästi, noin puolella, samalla kun jatkotutkinto-opiskelijoiden määrä on lähes kuusinkertaistunut. Tutkintojen määrä, mikä käsittää sekä perustutkinnot että jatkotutkinnot on puolestaan yli kaksinkertaistunut. Mielenkiintoisen lisämausteen tähän kasvuun tuo opettajamäärien tarkastelu: Opettajamäärä on hieman jopa laskenut. Samalla opiskelijoiden määrä suhteessa opettajien määrään on selvästi kasvanut. Vaikka luvut ovat kaukana tiedeyliopistojen vastaavista, kertovat ne kuitenkin, että taideyliopistoissa tehdään samana pysyneellä henkilökunnalla huomattavasti suurempaa tulosta kuin aiemmin. Opetus on siis entistä tehokkaampaa. Mutta taideyliopistojen tulos on myös sisällöllisesti laaja-alaisempaa, kun tarkastelee koulutusohjelmien lisääntymistä vuosien varrella.

Taidealan institutionaalisella koulutuksella on maassamme pitkät perinteet aina 1800-luvun puolivälistä alkaen. Eri taideyliopistojen koulutuksen historiassa on nähtävissä eri taiteenalojen sisäiseen dynamiikkaan kietoutuva koulutuksen monimuotoistuminen. Ammattiopistoihin, myöhemmin taidekorkeakouluihin ja vuodesta 1998 taideyliopistoihin (SA 1997), on vuosien varrella perustettu vakiintuneiden taidemuotojen ja tyylilajien rinnalle uusia koulutusohjelmia ja syventymiskohteita.<sup>7</sup> Myös yhteiskunnan taiteistuminen, taiteen jalkautuminen taideinstituutioiden ulkopuolelle sekä innovatiivisuuden ihanne yhteiskunnan eri sektoreilla ovat haastaneet perinteisen taiteilijakuvan ja -koulutuksen. Taiteilijat ovat yhä useammin eri alojen toimijoiden kanssa työskenteleviä moniosajia ja markkinataloudessa luovivia yrittäjiä. (Levanto, Naukkarinen & Vihma 2005, Bardy et al. 2007, Naukkarinen 2007.) Uusien koulutusohjelmien ja sisältöjen myötä taideyliopistot ovat huomattavasti laajentaneet paitsi tulosalueitaan myös vaikutavuuttaan yhteiskunnan eri alueille.

Korkeakoulustatuksen myötä myös tutkimus ja jatkokoulutus tulivat taideyliopistoihin jäädäkseen. Ensimmäisenä jatkokoulutuksen aloitti Taideyliopiston korkeakoulu vuonna 1983 ja viimeisenä Kuvataideakatemia vuonna 1997. Kuten edellä olevasta taulukosta käy ilmi, myös tämä on vahvistanut taideyliopistojen tulosta.

Tulosohjausjärjestelmän rinnalla uuden korkeakoulupolitiikan keskeisenä kulmakivenä on ollut arviointi (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 269). Opetusta samoin kuin muuta yliopiston toimintaa on arvioitava systemaattisesti tuloksen

määrän ja laadun osoittamiseksi. Ensimmäiset laajat yliopistojen itsearviointitoteutettiin heti 1990-luvun alussa, ja niitä seurasivat kansainvälisten arviontiryhmien raportit eri yliopistojen vahvuuksista ja kehityshaasteista. Näin tapahtui myös kaikissa taideyliopistoissa<sup>8</sup>. Tähän arviointikulttuuriin kytkeytyvät myös jo vuodesta 1994 säännöllisin väliajoin toteutettavat yliopistokoulutuksen laatuyskiköiden valinnat, mitä koordinoi ja kehittää vuonna 1996 perustettu korkeakoulujen arviointineuvosto, sekä Suomen Akatemian toteuttamat tutkimuksen huippuyksiköiden valinnat. Vuoden 1997 yliopistolakiin (SA 1997) sisällytettiin jo yleinen arviointivelvoite. (ks. myös Jauhiainen, Jauhiainen, Laiho 2006, 269.)

2000-luvulla yliopistojen arviointikulttuuri on laajentunut laatu- ja auditointikulttuuriksi, jota on siivittänyt yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentaminen eli ns. Bolognan prosessi. Yliopistouudistuksen tarkoituksena on ollut lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Keskeisinä toimenpiteinä tämän tavoitteen saavuttamiseksi ovat olleet 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. Näiden järjestelmien merkitystä on perusteltu sillä, että opiskelijoiden ja työvoiman liikkuvuus ovat lisänneet ja lisäävät tarvetta osoittaa koulutuksen ja tutkintojen laatu kansainvälisesti. Luottamus oman kansallisen korkeakoulutuksen yhtenäiseen tasoon ei tunnu enää riittävän, vaan korkeakoulutuksen on oltava ymmärrettävää ja luottamusta herättävää myös kansainvälisesti. Korkeakoulujen tehtäväksi onkin asetettu oman toimintansa jatkuva kehittäminen sekä laadun parantaminen ja varmistaminen. (OPM 2004, KKA 2007.) Laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen on arvioitu edustavan viimeisintä vaihetta 1990-luvulla alkaneen arvioinnin institutionalisoimisessa, ”laatuvalankumouksessa” (Rinne & Simola 2005, ks. myös Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 269).

Edellä esitetyn lisäksi viimeaikaisten kotimaisten korkeakoulutukseen liittyvien tutkimusten<sup>9</sup> perusteella suomalainen korkeakoulupolitiikan ideologia on helppo kiteyttää tuloksellisuus-, tehok-

kuus-, vaikuttavuus- ja laatupeheeksi niin opetuksessa kuin tutkimuksessakin.

## Yliopistopedagogiikka yliopistomuutosten pyörteissä

Yliopisto-opetuksen kehittäminen ja yliopistopedagoginen<sup>10</sup> koulutus ottivat ensimmäisiä askeliaan jo 1980-luvulla maamme suurimmissa yliopistoissa, joissa yliopisto-opetus nostettiin keskustelujen kohteeksi erilaisissa koulutus- ja seminaaritilaisuuksissa.<sup>11</sup> Toiminnan juurtuminen yliopistoihin alkoi kuitenkin toden teolla 1990-luvun puolivälissä, jos Peda-Forumin eli valtakunnallisen korkeakoulupedagogiikan yhteistyöverkoston perustamista vuonna 1994 halutaan pitää tällaisena merkkipaaluna.

Yliopisto-opetuksen kehittämisen välttämättömyyttä perusteltiin tuolloin mm. 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. Vastaperustetun korkeakoulupedagogiikan yhteistyöverkoston kauaskantoiseksi tavoitteeksi asetettiinkin tuottaa tutkimuksellista apua opetuksen kehittämisen käytännön työhön. Tuo apu ankkuroitiin käyttäytymistieteellisen tiedon hyväksikäyttöön. (Kuittinen 1994, 2–3.)

Verkosto on epäilemättä vahvistanut paitsi yliopistopedagogiikkaan liittyvän tiedon tuottamista myös, ja ehkä ennen kaikkea, yliopisto-opetuksen kehittämistä ja pedagogista koulutusta lähes kaikissa maamme yliopistoissa. Kysymyksessä on ollut yliopistojen toisen keskeisen tehtävän eli opetuksen aseman vahvistaminen tutkimustoiminnan rinnalla. Samalla on haluttu edistää yliopisto-opettajien meritoitumista sekä vahvistaa opetuksellisten ansioiden merkitystä virkanimityksissä (Ihonen & Niemi 2004).

Yliopisto-opetuksen kehittäminen ja pedagoginen koulutus eivät kuitenkaan ole yksinomaan yliopisto-opettajien tarpeista nousevaa toimintaa. Pikemminkin päinvastoin. Päivi Naskali (2007, 61) arvioi, että viime vuosina nähty opettamisen voi-

makas esiin nostaminen kertoo siitä, että opettaminen nähdään nyt tuotannon tekijänä, johon tulee panostaa laadukkaan tuloksen ja toiminnan tehokkuuden varmistamiseksi. Huoli yliopistojen tehostumuksesta, opiskelijoiden valmistumattomuudesta ja yliopisto-opintojen venymisestä on saanut aikaan erilaisia toimia, joilla on pyritty edistämään opiskelijoiden etenemistä opinnoissaan. Yksi näistä keinoista on yliopistopedagogiikka, jonka keskeinen tavoite on laadukkaan yliopisto-opetuksen ja opintojen ohjauksen varmistamisessa. Tai ainakin kun yliopistopedagogiikkaa perustellaan, annetaan yliopisto-opetuksen ja oppimisen laadulle keskeisen sija. Esimerkiksi Anne Nevgi ja Sari Lindblom-Yläne (2005, 80) asettavat yliopistopedagogiikan tavoitteeksi kehittää yliopisto-opetuksesta korkealuokkaista, nykyaikaisiin oppimiskäsityksiin perustuvaa ja opiskelijakeskeistä, laadukasta opetusta. Laadun he liittävät ensisijaisesti siihen, että korkeatasoisen tutkinnon suorittaakseen opiskelija tarvitsee tuekseen laadukasta yliopisto-opetusta ja opintojen ohjausta. (Nevgi ja Lindblom-Yläne 2003, 14; ks. myös Poikela & Öystilä 2003; Nevgi 2006).

Yliopistopedagogiikka asettuu ensi silmäyksellä samaan linjaan nykyisten korkeakoulupoliittisten ihanteiden kanssa ja toteuttaa omalta osaltaan tuloksellisuuden, tehokkuuden, vaikuttavuuden, mutta ennen kaikkea laadun päämääriä. Tämä ei kuitenkaan piirrä koko kuvaa yliopistopedagogiikasta, minkä vuoksi tarkastelen sitä seuraavassa yksityiskohtaisemmin.

## Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja koulutusala

Yliopistopedagogiikka käsitteenä ja toimintana on vielä melko rajaton. Se kun tuntuu käsittävän yliopistoissa tapahtuvan opettamisen ja oppimisen kaikissa muodoissaan ja kaikilla aloilla, sekä tämän toiminnan tutkimisen ja kehittämisen mm. yliopistopedagogisen koulutuksen avulla (Nevgi ja Lindblom-Yläne 2003, 17–18).

### *Yliopistopedagogiikka tutkimusalana*

Yliopistopedagogiikka tiedon- ja tutkimusalana on varsin uusi ja asettuu mielenkiintoiseen asentoon läheisen, mutta jo vakiintuneemman tutkimusalan eli korkeakoulututkimuksen kanssa. Korkeakoulututkimusta tehdään monilla eri tieteenaloilla ja tahoilla niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tätä

voi kuvata viittaamalla niihin moniin kansainvälisiin julkaisuihin, joissa korkeakoulutukseen liittyvää keskustelua keskeisesti käydään.<sup>12</sup> Suomessa *Peda-forum* -lehteä ollaan uudistamassa keskeiseksi kotimaiseksi yliopistopedagogiikkaa käsittelevän tutkimustiedon julkaisijaksi (Lindblom-Ylänne & Tynjälä 2008). Toistaiseksi aiheeseen liittyviä artikkeleita löytyy mm. *Kasvatus*- ja *Aikuis-kasvatus*- sekä *Sosiologia* -julkaisuista. Taidealan korkeakoulutukseen liittyvä tutkimus- ja julkaisu-toiminta on edelliseen verrattuna vähäistä. Ensimmäiset kansainväliset taidealan korkeakoulutukseen keskittyneet kaksi aikakauslehteä aloittivat julkaisu-toimintansa vuonna 2002.<sup>13</sup> Näiden lisäksi aiheeseen liittyviä artikkeleita on luettavissa eri taidemuotojen kansainvälisissä aikakauslehdissä sekä yliopistojen ja yhteistyöverkostojen sarjajulkaisuissa. Kotimainen taidealan korkeakoulutukseen liittyvä julkaisu-toiminta on toistaiseksi lähes olematonta.

Mikä sitten erottaa nämä kaksi tutkimusalaa, korkeakoulututkimuksen ja yliopistopedagogiikan toisistaan? Jos yliopistopedagogisen tiedonjonon haluaa liittää *Peda-forumin* tavoitteisiin, on helppo nähdä sen yhteys kasvatustieteisiin. Tätä tulkintaa tukee myös se, että maamme ainoat yliopisto-opetukseen ja oppimiseen keskittyneet tutkimusyksiköt ja -ryhmät toimivat Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa sekä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa.<sup>14</sup> Mutta yhteys tulee ilmi myös niissä jäsenyksissä, joissa yliopistopedagogiikalle rai-vataan alaa. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2005, 75–76) määrittelevät yliopistopedagogiikkaa seuraavasti:

*”Yliopistopedagogiikka on kasvatustieteiden alaan kuuluva tieteenala, joka tutkii yliopistoissa annettavaa opetusta, yliopisto-opiskelijoiden oppimista ja opiskelua. Yliopistopedagogisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa yliopisto-opetusta ja -oppimista ja -opiskelua koskevaa uutta tietoa.”*

Korkeakoulutukseen kohdistuva tutkimus sen sijaan hyödyntää edellistä selvemmin ja ehkäpä laaja-alaisemmin monia eri tieteenaloja, ja tutkimusta tehdään monissa yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa.<sup>15</sup> Monitieteisyys tai monialaisuus käy ilmi myös niistä teemoista, jotka ovat olleet omimpia korkeakoulututkimuksen kentässä. Ne kiteytyvät Sakari Aholan ja Jussi Välimaan (2002, 20)

analyysissä seuraavaan kahteen pääsuuntaukseen: korkeakoulutus yhteiskunnallisena ilmiönä sekä pedagogisiin kysymyksiin mm. asiantuntijuuden näkökulmasta keskittyvä tutkimus. Samaan päätyy myös Anne Nevgi (2006, 4) todetessaan, että yliopisto-opetuksen tutkimus on osa laajaa korkeakoulutuksen tutkimuskenttää.

Eronteko näiden kahden tutkimusalan välillä ei selvästi ole helppoa eikä ehkä tarpeellistakaan. Pikemminkin ne kietoutuvat toisiinsa ja antavat näkökulmia korkeakoulutuksen erilaisiin ilmiöihin kuten opetukseen, oppimiseen ja tutkimukseen sekä näitä kehystäviin yhteiskunnallisiin ehtoihin eli talouteen, hallintoon ja moraalisiin poliittisiin kysymyksiin. Silti uuden ja varsin vähän tutkitun yliopistopedagogiikan tutkimusalan (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, 78) 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?

Yliopistopedagogisen tutkimuksen tavoitteena on yleisesti uuden tiedon tuottaminen yliopistopettamisesta, -oppimisesta ja -opiskelusta. Uuden tiedon voi ajatella auttavan ymmärtämään yliopistojen pedagogista toimintaa ja siihen kietoutuvia ilmiöitä eri aikoina ja erilaisilla aloilla. Samalla tällainen itseymmärrys voi auttaa niin tutkijoita, opettajia kuin opiskelijoitakin suunnistamaan yliopistojen muuttuvissa olosuhteissa. Mutta uudella yliopistopedagogisella tiedolla on myös muunlaisia merkityksiä opetuksen ja oppimisen käytännöille. Kun pyrkimyksenä on muodostaa tutkimuksen avulla käsitys siitä, mitä laadukas oppiminen ja opettaminen yliopistokontekstissa tarkoittavat (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, 74), on uusi tieto edellistä selvemmin normatiivista ja määrittelee yliopistojen opetuksen ja oppimisen kehittämistä esimerkiksi koulutuksen kautta. Yliopistopedagogisen koulutuksen kun on ajateltu muodostavan keskeisen väylän tutkimustiedon välittymiselle yliopistojen opettajille ja opetuksen käytäntöön (mt., 83).

### ***Yliopistopedagogiikka koulutuksena***

Yliopistopedagoginen koulutus, tutkimuksen vähäisyydestä huolimatta, on jo vakiinnuttanut ase-

mansa eri yliopistoissa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Koulutus on organisoitu eri yliopistoissa erilaisin ratkaisuin. Silti lähes kaikissa maamme yliopistoissa toimii yksiköitä, jotka vastaavat paitsi opetuksen ja oppimisen kehittämisestä myös yliopistopedagogisesta koulutuksesta (Ihonen & Niemi 2004, Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, 74). Tarkastelen seuraavassa varsin yleisellä tasolla ja vain kotimaisen koulutuksen piirteitä, vaikka kansainvälinen yliopistopedagoginen verkosto on yhä määrittelevämpi niin koulutuksen sisällön kuin muodonkin suhteen.<sup>16</sup>

Vaikka yliopistopedagogiikan koulutusohjelmissä on jonkin verran eroja, rakentuvat ne kuitenkin melko samantapaisille periaatteille. Yliopisto-opettaja perehtyy koulutuksissa yliopistopedagogiikan peruskäsitteisiin ja teorioihin sekä soveltaa niitä omaan opetustyöhön. Sisällöllisesti koulutus käsittelee mm. opetuksen, oppimisen ja arvioinnin teemoja sekä tieteelliseen ajatteluun ja opinnäytteiden ohjaamiseen liittyviä kysymyksiä. Myös tieto- ja viestintäteknikka yliopisto-opetuksessa on merkittävä osa yliopistopedagogista koulutusta. Erityispiirteinä koulutusohjelmissä ovat eri substanssialoihin liittyvät kysymykset, kuten kunkin tieteenalan opetusmenetelmälliset ja didaktiset teemat sekä yliopistopedagogiikan kehittäminen yliopistoyhteisössä. Työskentelymuotoina ovat mm. koulutuspäivät, harjoittelu, oppimis-, suunnittelu- ja tutkimustehtävät sekä verkkotyöskentely. Yliopistopedagogisen koulutuksen laajuus vaihtelee jonkin verran. Yleisenä trendinä kuitenkin on, että koulutus jakautuu eripituisiin opintojaksoihin (5–10 op., 15–20 op., 30–35 op.), jotka yhdessä muodostavat yliopistopedagogiikan koulutuskokonaisuuden.<sup>17</sup>

Peda-forum verkoston tapaamisissa käytyjen keskustelujen pohjalta on ilmeistä, että yliopistopedagogisen koulutuksen yhtenäisyys liittyy yhtäältä eurooppalaisen yliopistoalueen rakentamiseen ja yliopisto-opettajien yhtenäistyviin kompetenssivaatimuksiin<sup>18</sup> sekä toisaalta laaja-alaisen opettajakelpoisuuden saamiseen myös yliopistopedagogiikassa suoritettujen opintojen kautta (Nevgi 2006, 6). Tämä merkitsee, että yliopistopedagoginen koulutus tulee rinnastumaan tavalla tai toisella muuhun opettajankoulutukseen (esimerkiksi luokanopettajan- ja aineenopettajan tai ammatilliseen opettajankoulutukseen). Yliopistopedagogiikan suuntana tuntuu olevan vähintäänkin rakenteellisesti yhtäläinen koulutus kaikille yliopisto-opettajille.

Kun tarkastelee yliopistopedagogiikan perusteluja, tavoitteita ja toimintamuotoja on helppo yhtyä Naskalin (2007, 61; ks. myös Ursin 2007, 34) huomioon siitä, että pedagogiset asiantuntijat määrittävät yhä enemmän sitä, mikä on hyvää yliopistollista opetusta. Kun yliopisto-opetus kytetään yhtäällä laatuun ja laadunvarmistukseen ja kun yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus toisaalla asettaa ne kriteerit, joiden perusteella hyvää opetusta arvioidaan, johtaa tämä väistämättä opetuksellisten käytäntöjen yhtenäistämiseen. Naskali (2007, 62) jatkaa:

*”Postmodernin ajattelun mukaisesti katson, että valta määrittää aina sen, mitä kulloinkin pidetään hyvänä ja oikeana pedagogiikkana. Näin ollen ei ole olemassa sinänsä hyvää ja huonoa yliopistollista opetusta, on vain kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tarkoitukseen paremmin tai huonommin soveltuva opetusta.”*

Samaan kiinnitti huomionsa myös Arto Jauhiainen vuoden 2007 Kasvatustieteen päivillä Vaasassa. Esityksessään ”Uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyön muutokset”<sup>19</sup> hän pohti yliopistopedagogiikkaa yhtenä organisaatioiden kehittämispöytä ja sellaisena normaalistavan vallankäytön muotona.

Sekä Naskalin että Jauhiaisen havainnot yliopistopedagogiikan poliittisesta luonteesta auttavat ymmärtämään yliopistopedagogisen tutkimuksen mutta ennen kaikkea yliopistopedagogisen koulutuksen ongelmia: yhtenäisyyden ihannetta, hyvän, oikean ja tärkeän ympärille kietoutuvaa normatiivisuusdiskurssia, erinomaisuuden eetosta sekä jatkuvaan kehittämisen kulttuuria, jossa yliopistopedagogisen tiedon edustajat ovat määrittelevässä ja siten valta-asemassa suhteessa opetuksen ja opiskelun ihanteisiin. (ks. myös Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 270). Tämän tapaiset pedagogiset lähtökohdat ovat taideyliopistoissa erityisen ongelmallisia, jos tarkastelen taiteeseen usein liitettyjä arvoja kuten ainutlaatuisuutta, ainutkertaisuutta, yksilöllisyyttä ja erontekoa. Voikin hyvällä syyllä kysyä, kuten Kinnunen (2005, 38) kolumnissaan kysyy, miksi yliopisto-opettajan pitää legitimoida opettajan pätevyyttään juuri kasvatustieteellisellä pedagogiikalla. Kysymys virittää saman tien kysymään mitä muuta pedagogiikkaa on tai voisi olla kuin kasvatustieteellistä pedagogiikkaa.

## Tieteenalakohtaiset erot yliopistopedagogiikassa

Yliopistopedagogiikan yhtenäisyyden ihanteeseen liittyy kuitenkin mielenkiintoinen paradoksi. Tutkimuksissa<sup>20</sup> on nimittäin voimakkaasti tuotu esiin, kuinka perustavaa laatua olevalla tavalla opetus ja oppiminen aina kiinnittyvät oman tieteenalan tietokäsityksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin, eli tiedekulttuureihin. Tämä merkitsee, että eri tieteenaloilla yliopisto-opetus ja -opiskelu saavat vaihtelevia muotoja: opetussuunnitelmaan, opetuksen tavoitteisiin, toteuttamiseen ja arviointiin, opiskelijoiden kompetenssivaatimuksiin ja heidän ohjaamiseensa sekä opettajien väliseen yhteistyöhön orientoidutaan toisistaan poikkeavilla tavoilla ja eri lähtökohdista käsin.

Tieteenalojen erot on edellä mainituissa tutkimuksissa kiteytetty usein nelikenttään, joiden perusolottuvuudet ovat kova vs. pehmeä sekä puhdas vs. soveltava tiede. Näiden ulottuvuuksien mukaisesti tieteenalat on jaoteltu neljään eri kategoriaan, joissa tuodaan esille eri tieteenalojen tietokäsityksiä sekä tähän pohjautuen kuvataan tieteenalan opetuksen tyypillisimpiä piirteitä. Esimerkiksi perusluonnontieteiden tietorakennetta on kuvattu kumulatiiviseksi, kvantitatiiviseksi ja atomistiseksi, jolloin opetus muotoutuu faktoja ja tosiasioita painottavaksi, selkeästi tiettyjä taitoja ja osaamista ohjaavaksi opetuksiksi. Perusihmistieteiden tietorakennetta kuvataan puolestaan tulkinnan kautta muotoutuvaksi, laadulliseksi, holistiseksi ja kuvailevaksi, jolloin opetuksessa painottuvat keskustelu ja opiskelijan ajattelua aktivoiva vuorovaikutus. Otan vielä yhden esimerkin, joka on soveltavan ihmistieteiden kategoriasta. Siinä sovelletaan perusihmistieteiden teorioita ihmisen käyttäytymisen muuttamiseen, ja opetuksessa korostuvat praktikumit ja harjoitukset. (Nevgi ja Ylänne-Lindblom 2005, 76–79; Neumann 2001; Neumann, Parry, Becher 2002; Ylijoki 2002, 56.)

Myös Peda-forum lehdessä (1/2008) tuodaan esille tieteenalakohtaisen pedagogisen tiedon tärkeys. Monialaiset yliopistot koostuvat erilaisista opetuksen ja oppimisen konteksteista, minkä vuoksi tarvitaan tieteenalakohtaista yliopistopedagogista tutkimusta, jossa pedagoginen näkökulma integroidaan aina kunkin tieteenalan tutkimustraditioon (Lindblom-Ylänne ja Tynjälä 2008, 3). ”Vahvaa tutkimustietoa tarvitaan yliopistollisten oppiaineiden didaktiikasta, jotta yliopisto-opetus olisi myös todella laadukasta kaikilla tieteenaloilla ja

kaikissa oppiaineissa.” (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, 82.) Tieteenalojen ero kiteytyy tässä opetusmenetelmällisiin kysymyksiin.

Taiteen yliopistokoulutus ei ole vastaavalla tavalla tullut luokitelluksi, vaikka joitakin kuvauksia erilaisista lähestymistavoista opettamiseen ja oppimiseen löytyy mm. luovien alojen, kuvataiteen, muotitaiteen ja muotoilun alueilta.<sup>20</sup>

On selvää, että yllä esitetyn kaltaiset tiedekulttuurien yleisluokitukset ovat hyvin karkeita tieteenaloja koskevia kuvauksia, ja tarjoavat vain suuntaa erojen tunnistamiseksi niin tutkimuksen, opetuksen kuin opiskelun käytännöissä. Luokitelut eivät myöskään ole tiiviitä ja pysyviä, vaan, kuten Ylijoki (2002, 62) huomauttaa, tiedekulttuurit ovat huokoisia ja muotoutuvat jatkuvasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa laajemman ympäristönsä kanssa (yliopistokohtaiset, kansalliset ja kansainväliset muutostrendit). Silti on mielenkiintoista, että erojen merkitys tiedeyhteisössä on tunnustettu. Parhaimmillaan herkiminen eroille voi tuottaa tieteenalakohtaisten erojen kunnioitusta ja arvostusta. (Ylijoki 2002, 68). Mutta edellä olevan kaltainen tieteenalojen ja niiden erojen kategorisointi saattaa myös vahvistaa rakennelmaa, joka tukee ennakoasenteita ja vahvistaa kuvaa yhdenmukaisista tiedekulttuureista. Tällaisessa tuttu ja tiedetty tunnustuu oikeana ja hyväksyttävänä, eli vahvistaa yhteiseksi koetun oikeellisuutta. Erojen luokitukset saattavat siten itse asiassa tuottaa yhtä lailla yhtenäisyyden ihannetta kuin yliopistopedagogiikka opetuksen ja oppimisen laatua normittavana tutkimuksena ja koulutuksena. Eronteko siis tuottaa ihanteen, johon omaa toimintaa, opetusta tai opiskelua verrataan.

Vaikka tiedekulttuurit eivät esitetyn kaltaisina puhtaina kategorioina ilmenisikään sen paremmin opettajien kuin opiskelijoidenkaan arjessa, on eron käsitteellinen merkitys näissä tarkasteluissa ratkaiseva. Jo tästä lyhyestä kuvauksesta käy ilmi, että ero jäsentyy tarkasteluissa vastakohtapareina. Ero ei siis vain ole, vaan se tuotetaan tieteenalojen välille, toisiinsa nähden vastakohtaisuuksina. (ks. myös Naskali 2002.)

Tahdon tässä esittää toisen tavan ymmärtää ero, joka nousee fenomenologisesta filosofiasta. Tässä perinteessä ero pyritään tavoittamaan sellaisenaan, erilaisuutena, mihinkään yhteiseen olemukseen palautumattomana asiana (Naskali 2002, 19–20). Tällöin ei kysytä, minkälaisia eri taiteen- ja tieteenalat tai niiden opetus ja oppiminen yliopistoissa ovat, saati minkälaisia niiden pitäisi olla.

Sen sijaan mielenkiinto kohdistuu niihin monenlaisiin tapoihin, joilla taide, tiede ja niiden opetus ja oppiminen yliopistoissa eri aikoina ilmenevät ja merkityksellistyvät. Tällaisessa eron käsitteellisessä jäsenyksessä on siten kysymys pikemminkin paikallisuuden ja moninaisuuden säilyttämisestä kuin erojen tunnistamisesta ja hallinnasta. (ks. myös Räsänen ja Mäntylä 2001).

## Taidealan yliopistopedagoginen tieto

Yliopistopedagogiikka, kuten muutkin tieteen- ja taiteenalat, raivaa ja perustelee olemassaoloaan aina kulloisessakin kulttuuris-historiallisessa ajassa ja paikassa. Kansainväliset muutostrendit, yhteiskunnalliset arvot, korkeakoulupolitiikka samoin kuin yliopistojen strategiat asettavat ne taloudellishallinnolliset ja normatiiviset puitteet ja pakot, joiden suunnassa toimintaa oikeutetaan. Ulkoinen ohjaus ei kuitenkaan suoraan määrää yliopistojen käytäntöjä ja ideaaleja sen paremmin kuin yliopisto-opetuksen tai -opiskelun luonnetta. Kyse on pikemminkin monikerroksisten tulkintaprosessien ja yliopistojen omien intressien ja traditioiden pohjalta tapahtuvasta mukautumisesta, sopeutumisesta tai luovimisesta. (Ylijoki 2002, 67.)

Edellä esitetystä yliopistojen itsensä määrittelystä huolimatta eron filosofiasta nouseva pedagoginen lähestymistapa sopii Naskalin (2002, 20) arvioimana huonosti nykyistä laatua ja tuotosta mittaavaan opetuksen käytäntöön. Sen peruslähtökohtana kun on, ettei lopputulemaa voi ennakoita. Tällöin irtaudutaan opetukseen nyt liitetyistä hyvän, oikean ja tärkeän kriteereistä sekä puretaan opetus- ja oppimistilanteen luonnollisuutta. Pedagogisena lähestymistapana ero on siten pikemminkin asenne kuin kategoriota, tekniikkaa tai didaktiikkaa (ks. myös Eskola 1995, 73–85), ja sellaisena se tarjoaa mahdollisuuden herkistyä opetuksen ja oppimisen erilaisille performatiivisille, todellisuutta luoville, kielellisille ja toiminnallisille elementeille (Naskali 2002, 20).

Miten sitten saada kosketus eroon erilaisuuteena, sellaisena, joka ei heti tule redusoiduksi johonkin tiedettyyn tai tunnettuun? Kysymys on nähdäkseni siitä, miten erilaiset kokemukset nyt taiteesta, sen opettamisesta ja opiskelusta pääsevät esille. On siis palattava arkeen ja kokemukseen, mutta ei uskon arkikokemuksen tuomasta yksinomaisesta oikeellisuudesta ja hyvydestä. Sen sijaan ehdotan, että kokemus otetaan yliopistopedagogiikan keskiöön keskustelun ja jakami-

sen mielessä. Kokemukset kun syntyvät kunkin opettajan henkilökohtaisesta ja suorasta yhteydestä maailmaan, välittömästä havainnosta sekä osallisuudesta toiminnan virtaan. Kokemukset eivät näin ollen ole yleisiä, yhtenäisiä tai samoja, ja tarjoavat siksi mahdollisuuden erilaisuuden kohtaamiseen. Ne luovat lähtökohdan, jossa taiteen opettamiseen liittyviä moninaisia, jopa ristiriitaisia taiteellisia ja pedagogisia arvoja, uskomuksia, tapoja ja tottumuksia on mahdollista hahmottaa, purkaa auki ja luoda uudelleen sellaisina kuin ne kulloinkin eri näkökulmista ilmenevät.<sup>22</sup>

Tämä on vaativa eron kohtaamisen tapa, kuten Naskali (2002, 19–20)<sup>23</sup> huomauttaa. Mutta jos ero halutaan kohdata erilaisuutena, ei eri alojen yliopistopedagogista tietoa voi pakottaa yhdenmukaisen ymmärryksen kehykseen. Siksi eron etiikka edellyttää myös yliopistopedagogiikkaa koskevan (kasvatustieteellisen) tietokäsityksen luonnollisuuden purkamista ja tiedonluomisen kytkemistä tässä tapauksessa taiteessa tietämisen tapoihin ja tiedon esittämisen muotoihin.

## Taiteessa tietäminen

Taiteellinen tieto perustuu kokemukseen ja muodostuu toiminnassa, jossa aistisuus, kehollisuus ja tunteet kohtaavat teoreettisen ajattelun. Tieto taiteessa ei siksi tyhjene vain käsitteisiin, vaikka tällaista tietoa taiteeseen liittyy. Taiteen historialliset ja teoreettiset tarkastelut samoin kuin erilaisten materiaalien ja välineiden vaatima tieto on usein käsitteellistä. Mutta taiteessa tietäminen on myös olennaisesti käytännöllistä tietämistä, taitoa. Se syntyy, kehittyy ja harjaantuu henkilökohtaisessa toiminnassa osana kulttuuris-sosiaalisia tekemisen käytäntöjä.

Taitoon liittyvää taiteellista tietämistä on luonnehdittu myös esi-reflektiiviseksi, keholliseksi ja/tai kinesteettiseksi tietämiseksi. Se ilmenee erilaisina taktis-kineettisinä tuntemuksina niin omasta kehosta kuin toiminnallisesta vuorovaikutuksesta maailman kanssa. Vaikka taidon ja siihen liittyvien tuntemusten kuvaaminen saattaa olla kielellisesti hankalaa, vaikuttavat ne intuitiivisesti ja ohjaavalla tavalla taiteellisen työskentelyn tilanteissa. Hankaluus ei myöskään sulje pois sitä, että taidon elementteihin on mahdollista suunnata reflektiivinen huomio, erityisesti yhteistyössä toisten kanssa. Taiteellisessa toiminnassa nämä erilaiset tietämisen tavat kietoutuvat toisiinsa, ja saavat työskentelyn aikana erilaisen aseman sekä toi-

mintaan liittyvän ymmärryksen luomisessa että toiminnan ohjaamisessa. (ks. esim. Parviainen 2006, Rouhiainen 2008.)<sup>24</sup>

Vaikka taiteeseen liittyy materiaalien ja välineiden vaatimaa tietoa ja usein vaikeasti opeteltavia taitoja, taideteos ja siihen kietoutuva ilmaisu kehkeytyvät vähitellen itse toiminnassa, usein vailla yksiselitteisiä sääntöjä. Tämä merkitsee, että taiteellinen toiminta on usein epävarmaa ja tarkoista lähtökohtaideoista tai etukäteissuunnitelmista huolimatta teos saattaa yllättää myös tekijänsä. Tekijä ikään kuin antautuu niille elementeille, joita teos kehkeytyessään vihjaa. Taiteellisen toiminnan tavoitteet ovat näin ollen muuntuvia ja joustavia ja siksi taiteellinen toiminta ei ole kokonaan kesytettävissä: se ei ole päämäärähakuista ja välineellistä suorittamista vaan juuri vähitellen ja läsnäolossa kehkeytyvää tapahtumista. (ks. esim. Eisner 2004.)

Vastaavalla tavalla taiteen opettaminen perustuu niin opettajan kuin opiskelijan kokemuksiin ja niistä kumpuaviin merkityksenantoihin. Opetus on avointa ja kehkeytyy aina uudestaan kussakin toiminnallisessa opetustilanteessa, kinesteettisesti eläytyen, intuitiivisesti ja läsnä olevassa suhteessa opiskelijoihin, heidän taitoihinsa, ideoihinsa, kysymyksiinsä ja tarpeisiinsa.

Edellä esitetyn perusteella on selvää, että vain yhdenlaisen tietokäsityksen varaan jättäytyminen rajoittaa merkittävästi taidealan yliopistopedagogiikkaa koskevan tiedon luomista samoin kuin koulutuskäytäntöjä. Jos sen sijaan edellä luonnehdi-

tut taiteessa tietämisen tavat otetaan taidealan yliopistopedagogiikan tiedonluomisen lähtökohdaksi, minkälaiseksi se määrittyy?

## Taideperustainen yliopistopedagogiikka

Taideperustaisen yliopistopedagogiikan keskeinen lähtökohta on luoda mahdollisuus jäsentää kunkin yliopisto-opettajan kokemuksia sellaisella tavalla, joka on ominaista hänen taiteenalallaan. Tällöin on välttämätöntä ottaa mukaan edellä lyhyesti kuvatut erilaiset taiteessa tietämisen tavat mutta myös erilaiset tiedon esittämisen muodot (esim. kuva, musisointi, tanssi, runo, elokuva, video, keskustelu, puhe, kirjoitus). Ne asettavat kokemukset paitsi esille myös muille eläytymisen kautta koettaviksi, ja saattavat tuoda esille käsitteellisesti vaikeasti tavoitettavia taiteen opettamisen ja oppimisen ulottuvuuksia. Samalla nämä kokemukset asettuvat myös koeteltavaksi, kriittisenkin tarkastelun alle. Silloin etsitään käsitettä tai käsitteperhettä, jonka avulla asian, nyt taiteen opettamisen ja oppimisen, saa hahmotetuksi. Tai kuten Juha Varto (2001, 8) asian kiteyttää:

*”Kaikki nämä pyrkimykset tähtäävät ainakin kahteen päämäärään: hahmottamaan, rakenteistamaan, kontekstoimaan kokemusta toisaalta ja toisaalta tekemään mahdolliseksi keskustelemisen, yhdessä selvittämisen ja dialogin.”*



*”Ei välähdä”  
Pysäytetty kuva videosta, jossa Professori Annette Arlander jäsentää omaa kokemustaan opiskelijan ohjaamisesta. Videon liittyi myös opettajan ja opiskelijan välinen keskustelu. Se esitettiin seminaarissa (12.1.2007) muille eri taidealojen opettajille, mikä viritti keskustelua ohjauksen luonteesta taidealalla.*

Kysymyksessä on Juha Suorannan (2008) analyysin mukaisesti juuriin meneminen, jonka tässä yhteydessä nimeän taideperustaiseksi yliopistopedagogiikaksi (ks. myös Kallio 2008).

## Lopuksi

Tässä artikkelissa kiinnostukseni kohteena on ollut ottaa vakavasti huomiot yliopisto-opetuksen ja -oppimisen erilaisuudesta eri konteksteissa. Vaikka erilaisuus on tunnustettu ja siitä on jo jonkin verran kirjoitettu, ero ei ole toistaiseksi ollut läsnä yliopistopedagogisessa koulutuksessa, kehittämissätyössä tai tutkimuksessa.

Eron filosofian perustalta luonnehtimani taideperustainen yliopistopedagogiikka tarjoaa yhden mahdollisuuden hahmottaa eri taiteenalojen pedagogista omalajisuutta lähietäisyydeltä. Jos opettajien kokemukset samoin kuin erilaiset tietämisen tavat otetaan mukaan yliopistopedagogiseen tiedonluomiseen, edellyttää se väistämättä yhteistyötä taidealan yliopisto-opettajien kanssa. Silloin luodaan uutta tietoa ja tiedonala sisäلتäpäin yhdessä yliopisto-opettajien kanssa, heidän omalla tietämisen tavallaan ja heitä varten. Tämän tapainen kollaboratiivinen tutkimus- ja koulutusorientaatio<sup>26</sup>, tarjoaa mahdollisuuden herkistyä niille kysymyksille, jotka ovat kulloinkin ajankohtaisia yliopisto-opettajien arjessa. Yliopistopedagogiikka aukeaa silloin sisältöihin ja muotoihin, jotka eivät ole ennakoitavissa saati tiedettävissä. On kuitenkin perusteltua olettaa, että vain henkilökohtainen merkityksenanto luo elävää suhdetta yliopistopedagogiikkaan yhä monimuotoisemmiksi muuttuvissa yliopistoissa yhä epävarmimmassa ja kompleksisemmässä maailmassa (Barnett 2000, 2004, 2005). Kysymyksessä ei silloin ole jo olemassa oleviin yliopistopedagogiikan käsitteisiin ja teorioihin perehtymisestä ja niiden soveltamisesta omaan toimintaan vaan opettamisen yhteisestä jäsentämisestä, kollegiaalisesta yhdessä tietämisestä, jossa yliopisto-opettajat luovat tietoa yhdessä ja oppivat sitä mitä ei vielä tiedetä.

## Lähteet

- Ahola, S. & Välimaa, J. (2002). Mitä on korkeakoulututkimus? Johdatus vuosikirjaan. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä, 7–30.
- Aittola, H. & Ylijoki, O.-H. (toim.) (2005). *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Gaudeamus: Helsinki.
- Aronen, P. (1994). Opetuksen laadun parantaminen laitoksen arkipäivää Tampereella. *Pedagogian tiedotuslehti* 1, 5. <http://www.pedagogia.fi/file.php?10>, Luettu 7.5.2008.
- Bardy, M., Haapalainen, R., Isotalo, M., Korhonen, P. (toim.) 2007. *Taide keskellä elämää*. Nykyaiteen museo Kiasma: Helsinki.
- Barnett, R. (2000). *Realising the University in the Age of Supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education. Open University Press: Buckingham.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the universal in the university. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 785–797.
- Becher, T. & Trowler (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Second edition. The Society for Research into Higher Education & Open University Press: Buckingham.
- Booth, J., Erlhoff, M., Jones, A., Paasikivi, P. (1999). *Strategies for the Future. Evaluation of University of Art and Design Helsinki UIAH*. Publications of Higher Education Evaluation Council 3. Edita: Helsinki.
- Bray, J.N., Lee, J., Smith, L. L., Yorks, L. (2000). *Collaborative Inquiry in Practice. Action, Reflection and Making Meaning*. Sage: Thousands Oaks.
- Cohen, B., Jung, K. & Valjakka, T. (2000). *From Academy of Fine Arts to University. Same name, wider ambitions*. Publications of Higher Education Evaluation Council 2. Edita: Helsinki.
- Davies, A. *Variation in teachers' and students' understanding of teaching and learning in Fine Art and the broader community*. *Pedagogic Research at UAL*. <http://www.arts.ac.uk/cltd/14648.htm>, Luettu 27.6.2008.
- Drew, L. (2004). The experience of teaching creative practices: conceptions and approaches to teaching in the community of practice di-

- mension. Teoksessa A. Davies (toim.) *Enhancing Curricula: towards the scholarship of teaching in art, design and communication in Higher Education*, Centre for Learning and Teaching (CLTAD): London, 106–123.
- Drew, L., Bailey, S. & Shreeve, A. (2002). Fashion Variations: students approaches to learning in fashion design. Teoksessa A. Davies (toim.) *Enhancing Curricula: Exploring effective curricula practices in art, design and communication in Higher Education*, London: Centre for Learning and Teaching (CLTAD), 179–198.
- Drew, L. & Trigwell, K. Qualitative differences in approaches to teaching, teacher satisfaction and communities of practice in art, design and communication courses. *Pedagogic Research at UAL*. <http://www.arts.ac.uk/cltd/14648.htm>. Luettu 27.6.2008.
- Eisner, Elliot W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4) <http://ijea.asu.edu/v5n4/>. Luettu 20.3.2009.
- Eskola, J. (1995). Opettaminen yliopistossa: tekniikkaa? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) *Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista*. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31. Rovaniemi, 73–85.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1995). Korkeakoulupedagogiikkaa Lapin yliopistossa. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) *Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista*. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31. Rovaniemi, 5–11.
- Grede, K., Cheesmond, R., Lonka, K. & Roman, G. (1999). *From the Cherry Orchard to the Future*. Evaluation of the Theatre Academy of Finland. Publications of Higher Education Evaluation Council 6. Helsinki: Edita.
- Hyvärinen, L. (toim.) (1995). *Sibelius-Akatemian kokonaisarvointi*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hämäläinen, E. ja Karkku, H. (toim.) (1998). *Laatu, tehokkuus, vaikuttavuus – Taideteollisen korkeakoulun raportti koulutuksesta, taiteellisesta toiminnasta ja tutkimuksesta*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Ihonen, M. & Niemi, M. (2004). Millä lihaksilla? Opetuksen ja oppimisen kehittämisen resursit ja haasteet suomalaisissa yliopistoissa. Peda-forum. *Yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 11 (2), 45–51. <http://www.peda-forum.fi/file.php?30> Luettu 7.5.2008.
- Jauhiainen, A. (2007). Uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyön muutokset. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä 22.–23.11.2007. *Kasvatus, kansalaisuus, kritiikki*. Vaasa: Åbo Akademi.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2006). Tehoyliopiston ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa T. Aarrevaara – J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa?* Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 267–288.
- Kallio, M. (2008). *Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen*. *Synnyt*. Taidekasvatuksen tiedonala. Internet-julkaisu <http://arted.uiah.fi/synnyt/> 2, 106–115.
- Karjalainen, A. (1994). Portfoliokoulutus Oulun yliopistossa. *Peda-forumin tiedotuslehti* 1, 6. <http://www.peda-forum.fi/file.php?10>, Luettu 7.5.2008.
- Kasl, E. & Yorks, L. (2002). *An Extended Epistemology for Transformative Learning Theory and Its Application Through Collaborative Inquiry*. *Teachers College Record*, Date published January 27, 2002, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 10878, Date Accessed 4/22/2008.
- KKA. (2007). *Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointi*. *Auditointikäsikirja 2008–2011*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2007: Tampere.
- Kinnunen, M. (2005). Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa. Kolumni. *Tiede ja edistys* 30 (1), 38–45.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuittinen, M. (1994). Mikä on Peda-forum. *Peda-forumin tiedotuslehti* 1, 2–3. <http://www.peda-forum.fi/file.php?10>, Luettu 7.5.2008.
- Levanto, Y., Naukkarinen, O. & Vihma, S. (toim.) (2005). *Taiteistuminen*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Lindblom- Yläne, S. ja Tynjälä, P. (2008) Yliopistopedagogiikka kehittyä ja Peda-forum -lehti

- uudistuu. Pääkirjoitus. *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti, 15 (1), 3.
- Lonka, K. (1994). Oppimispsykologinen korkeakouluopetuksen kehittämisprojekti. *Peda-forumin tiedotuslehti* 1, 7. <http://www.pedaforum.fi/file.php?10>, Luettu 7.5.2008.
- Löytönen, T. (2004). *Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta*. Teatterikorkeakoulu: Helsinki.
- Mäntylä, H. (2007). *On "Good" Academic Work. Practising Respect at Close Range*. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis. A-306. Helsinki School of Economics. Helsinki.
- Naskali, P. (2002). Eron tuottaminen ja kohtaaminen pedagogiikassa. *Peda-forumin tiedotuslehti*, 1, 19–20. <http://www.pedaforum.fi/file.php?25>. Luettu 7.5.2008.
- Naskali, P. (2007). Yliopistollinen opetus ja lahja. *niin & näin*. Filosofinen aikakauslehti. 52 (1), 61–69.
- Naukkarinen, O. (2007). Kokonainen ja hajoava taide. Vastakkainasettelun ja vuoropuhelun mahdollisuudet. *Synteesi* 3, 57–71.
- Nelson, T.H., Slavit, D., Perkins, M. & Hathorn, T. (2008). *A Culture of Collaborative Inquiry: Learning to Develop and Support Professional Learning Communities*. *Teachers College Record*, 110(6), <http://www.tcrecord.org> ID Number: 14745, Date Accessed 4/22/2008.
- 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.
- Nevgi, A. (2006). Tutkimuksen perustuva yliopisto-opetus. *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. 13 (1), 4-7. <http://www.pedaforum.fi/file.php?33>. Luettu 7.5.2008.
- 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 (toim.) *Uudenlaisia maittereita. Opetus 2000. Kasvatusalan koulu-  
tuksen kehittämislinoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–85.
- OPM. (2004). *Korkeakoulutuksen laadunvarmistus*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2004: 6. Helsinki.
- Parviainen, J. (2006). *Meduusan liike. Mobiilijan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (2006). Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa. Teoksessa E. Poikela ja S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokeuksia*. Tampere: Tampere University Press, 11–17.
- Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Repo, R. (toim.) (1999). *Teatterikorkeakoulun kokonaisarviointi*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Rinne, R & Simola, H. (2005). Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. *Tiede ja edistys*, 30 (1), 6–26.
- Rouhiainen, L. (2008). Artistic Research and Collaboration. *Nordic Theatre Studies*, vol. 20.
- Räsänen, K. ja Mäntylä, H. (2001). Preserving Academic Diversity: Promises and Uncertainties of PAR as a Survival Strategy. *Organization*, 8 (2), 299–318.
- SA 1997. Suomen Asetuskokoelma. *Yliopistolaiki* 1997/645.
- Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) (1995). *Yliopisto opettaa – keskustelua yliopisto-opetuksen kiemuroista*. Lapin yliopiston hallintoviraston julkaisuja 31. Lapin yliopisto.
- Suoranta, J. (2008). Jacques Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Esitelmä Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisessa Rovaniemellä 15.2.2008. [http://docs.google.com/View?docid=dff82wjg\\_101f4kt65f2](http://docs.google.com/View?docid=dff82wjg_101f4kt65f2). Luettu 19.2.2008.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to Teaching Design Subjects: a quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*. 1, 69–80.
- Ursin, J. (2007). *Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

- Ursin, J. ja Välimaa, J. (toim.) (2006). *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Varto, J. (2001). Taideyliopiston identiteetistä. *Arttu!* 4/2001, 6–8.
- Varto, J. (2008). *Kohti taiteellista ajattelua. Synnyt. Taidekasvatuksen tiedonala*. Internet-julkaisu <http://arted.uiah.fi/synnyt/> 2, 68–86.
- Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Ylijoki, O.-H. (2002). Yliopisto-opiskelun hyveet ja paheet. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 53–72.
- Ylijoki, O.-H. & Hakala, J. (2006). Tehokkuutta, arviointia ja markkinahenkeä. Teoksessa S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Vastapaino: Tampere, 20–31.
- Yorks, L. (2005). Adult Learning and the Generation of New Knowledge and Meaning: Creating Liberating Spaces for fostering Adult Learning Through Practitioner-Based Collaborative Action Inquiry. *Teachers College Record*, 107(6), 1217–1244, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 11909, Date Accessed 4/22/2008.

## Loppuviitteet

1. Taikopeda eli Taidealan korkeakoulupedagogiikka oli neljän taideyliopiston (Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia, Taideteollinen korkeakoulu ja Teatterikorkeakoulu) yhteistyöhanke, joka järjesti pedagogista koulutusta taideyliopistojen opettajille vuosina 1996–2006. Kolmen viimeisen vuoden aikana myös Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian kulttuuri- ja palveluala liittyi hankkeeseen mukaan.

2. Tarkastelen tässä yhteydessä vain neljän taideyliopiston tilastoja. Tämä siksi, että Taikopeda eli taidealan korkeakoulupedagogiikka on tämän

artikkelin lähtökohta, ja se toteutui näiden neljän taideyliopiston yhteistyönä. Olen kuitenkin hyvin tietoinen sekä Tampereen yliopiston näyttelijäntutkimuksen näyttelijäkoulutuksesta että Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan taideteollisen alan koulutuksesta. Molemmat tarjoavat taideyliopistojen ohella yliopistollista taitelijakoulutusta. Edellisten lisäksi Jyväskylän yliopistossa järjestetään sekä musiikkikasvatusta että draamakasvatusta. Myös Oulun yliopisto tarjoaa musiikkikasvatusta. Nämä rinnastuvat osin Sibelius-Akatemian ja Teatterikorkeakoulun koulutuksiin.

3. Kuvataideakatemian tiedot opiskelijamääristä puuttuvat Kota-tietokannasta vuodelta 1987.

4. Teatterikorkeakoulun jatkokurssit käynnistyivät vuonna 1988 ja Kuvataideakatemian jatkokurssit käynnistyivät vuonna 1997.

5. Kuvataideakatemian tiedot tutkinnoista puuttuvat Kota-tietokannasta vuodelta 1987.

6. Opetushenkilökunnan henkilötövuodet (vuoteen 1998 virkojen määrä) budjettivaroin.

7. Jos otan aikajänteeksi viimeiset noin 20 vuotta näyttää sisällöllinen kehityskulku seuraavalta: Kuvataideakatemiaan käynnistettiin tila-aikataiteen koulutus vuonna 1989 ja paikka- ja tilasidonnainen maisteriohjelma vuonna 2007. Sibelius-Akatemiaan perustettiin kansanmusiikin ja jazz-musiikin koulutusohjelmat vuonna 1983 sekä musiikkiteknologian koulutus vuonna 1998. Taideteollinen korkeakoulu käynnisti medialaboratorion vuonna 1994. Teatterikorkeakoulussa alkoi tanssitaiteen koulutus vuonna 1983, valo- ja äänisuunnittelun koulutus vuonna 1986, tanssi- ja teatteripedagogiikan koulutus vuonna 1997 ja viimeisimpänä esitystaiteen- ja teorian koulutus vuonna 2001. Tiedot ilmenevät kunkin taideyliopiston kotisivuilta: [www.kuva.fi](http://www.kuva.fi), [www.siba.fi](http://www.siba.fi), [www.taik.fi](http://www.taik.fi), [www.teak.fi](http://www.teak.fi) (luettu 2.5.2008).

8. Arviointiraportit: Booth et al. 1999, Cohen et al. 2000, Grede et al. 1999, Hyvärinen 1995, Hämäläinen ja Karkku 1998, Repo 1999.

9. Ks. esim. Aittola & Ylijoki 2005, Mäntylä 2007, Rinne & Simola 2005, Ursin 2007, Ursin ja Välimaa 2006, Ylijoki & Hakala 2006.

10. 1990-luvulla yliopistoissa tapahtuvasta opetuksen kehittämisestä ja yliopisto-opettajien koulutuksesta käytettiin korkeakoulupedagogiikan käsitettä (ks. esim. Suoranta & Eskola 1995). Myöhemmin samasta asiasta alettiin puhua yliopisto-

pedagogiikan termillä, mikä selvemmin erottaa yliopisto-kontekstin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen opetuksen kehittämisestä ja opettajien koulutamisesta.

11. Ks. esim. Aronen 1994, Karjalainen 1994, Kuittinen 1994, Lonka 1994, Eskola & Suoranta 1995.

12. Higher Education, Studies in Higher Education, Quality in Higher Education, The Journal of Higher Education, Teaching in Higher Education, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Higher Education Research & Development, Innovative Higher Education.

13. Art, Design and Communication in Higher Education, Arts and Humanities in Higher Education.

14. Helsingin yliopisto, Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikkö, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Oppiminen ja opettajuus muutoksessa <http://ktl.jyu.fi/ktl/tutkimus/oppi/opit/tutkimusprojektit>, Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus, Korkeakouluoppiminen ja -opetus

15. Ks. esim. Ahola & Välimaa 2002, Aittola & Ylijoki 2005, Mäntylä 2007, Ursin ja Välimaa 2006.

16. Ks. esim. Nettle -verkosto (Network for Tertiary Level Educators – <http://www.nettle.soton.ac.uk:8082/GenInfo/>) (luettu 26.6.2008)

17. Katsaus perustuu seuraavien yksiköiden koulutustarjontaan: 1) Helsingin yliopisto, Yliopistopedagogiikan tutkimusyksikkö, 2) Tampereen yliopisto, Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikkö, 3) Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki, 4) Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö.

18. Peda-forum Yliopistopedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien verkoston tapaaminen 25.1.2008. <http://www.peda-forum.fi/file.php?49>, (luettu 10.4.2008)

19. Esityksestä jaettiin power point -diat, joihin viitataan tässä yhteydessä.

20. Ks. esim. Ylijoki 1998, 2000, 2002; Neumann 2001; Neumann, Parry, Becher 2002; Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005; Becher ja Trowler 2001

21. Ks. esim. Drew, Bailey & Shreeve 2002, Trigwell 2002, Drew 2004, Drew & Trigwell (<http://www.arts.ac.uk/cltd/14648.htm>, Luettu 27.6.2008), Davies (<http://www.arts.ac.uk/cltd/14648.htm> Luettu 27.6.2008).

22. En kokemuksen esiin kaivamisessa kuitenkin tukeudu kokemuksellisen oppimisen malleihin (esim. Kolb 1984). Sen sijaan tavoittelen tapaa, jolla yliopisto-opettajien kokemukset voivat ilmetä avoimina ja vapaina suorittavasta ja välineellisestä ohjauksesta. Tällöin ei sitoudu mihinkään yhteen pedagogiseen malliin tai suljettuun tekniikkaan, vaan kunkin opettajan kokemukset puhuttelevat muita sellaisina kuin ne kulloinkin eri näkökulmista ilmenevät. (Ks. myös Rauhala, 2005, Varo 2008, Löytönen 2004.)

23. Vaikka Naskali (2002) tarkastelee artikkelissaan yliopisto-opiskelijoiden erilaisuutta, antaa se mielestäni oivallisen lähtökohdan tarkastella eron keskeisyyttä myös yliopistopedagogiikkaa koskevan tiedon luomisessa ja yliopistopedagogiikan koulutuskäytännöissä. Kuten hän huomauttaa (mt. 20), eron pedagogilla on oltava valmius myös tietoa koskevan käsityksen tarkistamiseen.

24. Jaana Parviainen (2006) erittelee teoksessaan yksityiskohtaisesti ruumiillisen, kehollisen ja kinesteettisen tiedon lähtökohdista ja eroja fenomenologisen filosofian perustalta. Tässä yhteydessä en kuitenkaan pidä tarpeellisena tuoda esille näitä huomioita tämän yksityiskohtaisemmin. Olenaisista on paikantaa taiteessa tietämisen erityisyys yliopistopedagogiikkaa koskevan tiedon luomisessa.

25. Ks. esim. Bray, Lee, Smith & Yorks 2000; Kasl & Yorks 2002; Nelson, Slavitt, Perkins & Hathorn 2008.

*Artikkeli saapui toimitukseen 9.10.2008.*

*Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 16.3.2009.*

## Vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatuksen verkkolehti

- uutisia joka arkipäivä
- blogeja aikuiskoulutuspolitiikasta, ajan-kohtaisasioista, aikuiskasvatustutkimuksesta, sivistyksestä ja kirjallisuudesta
- taustoittavia artikkeleita

*Valitse itsellesi aloitussivuksi tai lisää suosikkilistallesi!*

**[www.sivistys.net](http://www.sivistys.net)**