

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys yliopistossa – opetussuunnitelmatyön näkökulma

Johanna Annala, Marita Mäkinen & Jyri Lindén

Yliopistoissa on vaalittu ihannetta tutkimuksen ja opetuksen symbioosista Humboldtin ajoista lähtien. Tässä artikkelissa kiinnostus kohdistuu siihen, miten 2000-luvun yliopiston opiskelijat ja opettajat kuvaavat tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä opetussuunnitelmatyön kontekstissa. Liitämme havainnot osaksi kansainvälistä keskustelua ja pohdimme, miten opetussuunnitelma voisi edistää tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä nykypäivänä.

Johdanto

Eurooppalaisessa yliopistossa tutkimuksella ja opetuksella on ollut erilainen arvo eri aikoina. Keskiajan yliopistoa on luonnehdittu oppimisen, ei tutkimuksen tyyssijaksi. Sen päätaivoite oli kouluttaa virkamiehiä, erityisesti papistoa, juristeja ja lääkäreitä, yhteiskunnan keskeisiin tehtäviin (esim. Cobban 1999, 2–4; Fanghanel 2012, 86; King 2004, 3). Vaikka yliopiston tutkimustehtävää tuotiin esille jo aiemmin, on Wilhelm von Humboldtia (1767–1835) pidetty tutkimusyliopiston isänä. Niin sanotun Humboldtin sivistusyliopistoideaalin tai eetoksen mukaan tutkimuksesta tuli opetuksesta ja oppimisesta erottamaton osa (Fanghanel 2012, 7; McNeely 2002). Yliopiston ydintehtävä oli tieteellisen totuuden etsiminen kriittisesti kyseenalaistamalla ja selvittämättömiä ongelmia analysoimalla (Humboldt 1959 [1810], 377–378; Schleiermacher 1959 [1808], 253). Tämä edellytti yliopiston autonomisuutta, tutkimuksen ja opetuksen symbioosia ja vapautta sekä riippumattomuutta yhteiskunnallisen hyödyllisyyden ja työelämän vaateista. Humboldttilaisen ajattelun ydin nojauksen eurooppalaiseen bildung-ajatteluun, jonka mukaan yksilön sivistäminen on kansallista erityisessä suojeluksessa. Siksi kasvatus ja opetus tulee nähdä itseisarvoisina ja omalakisina toimintoina, joita ei pidä altistaa kilpailulle, erottelulle tai järjestelmien ohjaukselle (ks. Michelsen 2010; Pritchard 2004).

Tämän päivän yliopisto poikkeaa suppealle eliitille suunnatun Humboldtin ajan yliopistosta. Samalla kun 1960-luvulla alkanut korkeakoulutuksen massoituminen on muuttanut yliopistot kaiken kansan opiskelupaikoiksi (esim. Rüegg 2011, 20–21), on Humboldtin korostama opettajan ja opiskelijoiden yhdessä oppiminen vaihtunut siitä eriytyneen tieteen arvoistamiseksi (ks. Deem & Lucas 2007; Brew 2003). Opetuksesta on tullut vähemmän arvostettua eikä opiskelijoiden ohjaamiseen haluta tai ehditä paneutua, sillä menes-

tyäkseen akateemisessa työssä on esimerkiksi julkaisujen määrällä huomattavasti suurempi merkitys kuin opetusansioilla. Silti illuusiota opetuksen ja tutkimuksen symbioosista halutaan pitää yllä yliopiston sisäisten intressien vuoksi (Schimank & Winnes 2000).

Korkeakoulupolitiikka on laajentanut yliopiston funktiota, joksi nykyään luetaan paitsi tutkimukseen perustuvan opetuksen tarjoaminen myös osaavan työvoiman kouluttaminen ja korkeatasoisen tutkimuksen ja innovoinnin takaaminen (van Vught 2009). Nykyisen lainsäädännön on tulkittu vahvistavan elinkeinoelämän eetosta nostamalla tutkimuksen ja opetuksen rinnalle yliopiston ns. kolmas tehtävä, yhteiskunnallinen vuorovaikutus ja vaikuttavuus. Tarkkaan ottaen yliopiston kolmas tehtävä on kuitenkin 'kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa' (Yliopistolaki 2009, 2 §), jolloin yhteiskunnallinen vuorovaikutus ei olekaan tehtävä sinänsä, vaan tapa toteuttaa varsinaista kolmea tehtävää (vrt. myös Aniluoto 2013, 41). Vaikka nämä yhteiskunnalliset painotukset eivät ole vieraita yliopiston historiassa, uutena piirteenä on nyky-Euroopan talouteen ja hyvinvointiin liittyvät päämäärät sekä yliopistojen eriytyvät tehtävät globaaleilla koulutusmarkkinoilla. Schimank ja Winnes (2000) luonnehtivat muutosta post-humboldttilaiseksi silloin kun roolit, resurssit ja/tai organisaatiot alkavat eriytyä (esim. Iso-Britanniassa). Pre-humboldttilaisella kehityksellä he viittaavat vielä vahvempaan eriytymiseen, jossa yliopistoissa opiskellaan ja tutkimus tehdään erillisissä tutkimusinstituutioissa (esim. Ranskassa). Schimankin ja Winnesin näkökulma on pelkistetty, sillä eri maissa ja eri aikoina yliopistollisten tehtävien eriytyminen on saanut käytännössä satoja erilaisia representaatioita (esim. Tirronen 2010, 14–19; 2014, 40–41).

Bolognan prosessin kaltaiset koulutuspoliittiset prosessit tuottavat kansallisiin koulutusjärjestelmiin ja yliopistoihin uudistuksia, jotka ravistelevat juuri modernin yliopiston humboldtilaista perustaa (mm. Michelsen 2010). Kriittisen näkökulman mukaan bildung-ajattelu kutistuu hallitsevassa ajattelussa osaamiseksi tai inhimilliseksi pääomaksi ja laadunarviointi syrjäyttää yksilöistä nousevat tiedonintressit ja itsesäätelyn. Muutosten keskellä esiintyy kaipuuta palata alkuperäiseen humboldtilaiseen ideaaliin yliopistosta, vaikka samalla tiedostetaankin, että tuo ideaali perustuu paljolti myyttisiin ja romanttisiin tulkintoihin. Toisin kuin historialliset yliopistomallit, täysin ideaalimallin mukaista Humboldtin yliopistoa ei ole koskaan ollut olemassa (ks. esim. Elton 2008; Tirronen 2014, 40–41, 68). Esimerkiksi niin pääaineperustaisia koulutusohjelmia kuin kirjatenttejäkin on puolustettu vetoamalla sivistysyliopiston perinteisiin, vaikka humboldtilainen ihanne ei hyväksynyt sen paremmin ylhäältä annettuja opetussuunnitelmia, pääaineita kuin kokeita tai arvosanojakaan (ks. McNeely 2002).

Tämä artikkeli tarkastelee tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä suomalaisen yliopiston opetussuunnitelmatyössä. Analysoimme opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä tutkimuksen ja opetuksen suhteesta osana laajempaa tutkimusperustaista opetusta käsittelevää keskustelua. Laajemmalla keskustelulla viittaamme humboldtilaisen yliopistoideaalin sisältämään käsitykseen tutkimuksen ja opetuksen symbioottisesta suhteesta sekä tämän käsityksen uudelleentulkintoihin (ks. Pritchard 2004; Schimank & Winnes 2000). Kiinnostuksemme kohdistuu siihen, millaisena tutkimuksen ja opetuksen suhde näyttäytyy opetussuunnitelmatyössä. Lisäksi pohdimme, miten tätä yhteyttä olisi mahdollista vahvistaa.

Opetussuunnitelma muodostaa tutkimuksen kontekstin. Vaikka opetussuunnitelmalla on keskeinen rooli opiskelijoiden opintojen sekä opettajien työn määrittämisessä, opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä on tutkittu varsin vähän opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmasta (mm. Annala & Mäkinen 2011). Opetussuunnitelmaprosessit ovat paikkoja ja tiloja, joissa tutkimuksen ja opetuksen suhdetta määritellään, uusinnetaan ja arvioidaan. Prosessin aikana neuvotellut tavoitteet ja sisällöt muokkautuvat toiminnaksi, joka edelleen mahdollistaa

ja toisaalta rajaa pois tiettyjä tutkimuksen ja opetuksen suhteelle annettavia merkityksiä. Opetussuunnitelmassa ei siis ole kyse vain dokumentista vaan prosessista, jonka kautta tieteenalan ydin viedään käytäntöön (Barnett & Coate 2005, 25).

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys

Yliopistoissa on elänyt vahva usko tutkimuksen ja opetuksen symbioosiin, joka vahvistaa yliopiston muista koulutusinstituutioista erottavaa ydintehtävää (Clark 1994; Visser-Wijnveen ym. 2010). Kuitenkin 1990-luvulla Hattien ja Marshin (1996) tutkimus horjutti symbioosiuskoa osoittamalla, että tutkimuksen ja opetuksen yhteys on valtaosin myytti. Tämän avauksen jälkeen aihe on kiinnostanut useita tutkijoita (mm. Brew 2003, 2010, 2013; Barnett 2005; Griffiths 2004; Healey & Jenkins 2009; Simons & Elen 2007). Tutkimukset ovat tuoneet esiin, kuinka tutkimus ja opetus voivat vahvistaa tai heikentää toisiaan tai joissain tapauksissa olla kokonaan riippumattomia toisistaan. Suomessa alan tutkimustoiminta on kuitenkin jäänyt vähäiseksi.

Käsitteinä opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä (engl. Research-Teaching Nexus) tai suomen kielessä yleisemmin käytettyä tutkimusperustaista opetusta on lähestytty eri tavoin. Trowler ja Wareham (2007) esimerkiksi kysyvät, tarkoitetaanko opetuksen ja tutkimuksen yhteydellä (R-T Nexus) tapoja opettaa ja oppia tutkimuksen tekemistä, tutkivaa henkilökuntaa, tutkimukseen perustuvia käytäntöjä, tutkimuksen vaikutuksia opetussuunnitelmasa, yhteisön tutkimuskulttuuria vai jotain muuta. Neumann (1992) puolestaan on luonnehtinut kolme erilaista tapaa hahmottaa tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Ensimmäistä Neumann kutsuu *aineelliseksi yhteydeksi* (tangible nexus). Aineellisessa yhteydessä opetus keskittyy tutkimustiedon ja -taitojen välittämiseen. *Aineeton yhteys* (intangible nexus) kuvaa opiskelijoiden taipumusten, asenteen ja sitoutumisen kehittymistä suhteessa tietoon ja havaintoihin. Kolmannessa *kokoavassa yhteydessä* (global nexus) on kyse yhteisölle tyyppillisestä tutkimusta ja opetusta integroivasta kokonaisesta viitekehuksesta, joka ohjaa toimintaa. Neumann (1992) toteaa, että vain aktiivisesti tutkimusta tekevät opettajat pystyvät välittämään näitä erilaisia yhteyksiä opetuksessaan. Myös muita tutkija-opettajan arjen työtä ohjaavia pedagogisia ratkaisuja on esitetty, kuten tutkimusperustaista opetusta kuvaava Healeyn (2005; ks. Griffiths 2004) malli (kuvio 1)



Kuvio 1: Tutkimusperustainen opetus (Healey 2005)

Usein tutkimusperustaisena opetuksena pidetään sitä, että opettaja opettaa uusimman tutkimuksen havaintoja tai sitä mitä hän on itse tutkinut. Tällainen toiminta sijoittuu Healeyn (2005) mallissa *tutkimustuloksia välittävään* (research-led) orientaatioon. Toinen tyypillinen tulkinta tutkimusperustaisesta opetuksesta on *tutkimustraditioita välittävä* (research-oriented), jossa esimerkiksi opetetaan tieteenalalle keskeisiä teorioita tai menetelmällisiä lähestymistapoja. Näitä molempia opetuksen orientaatioita luonnehtii opettajakeskeisyys. Nelikentän ylälohkon sovellukset tutkimusperustaisesta opetuksesta kuvaavat opiskelija-keskeisempää toimintaa, jossa opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua tiedonmuodostukseen. *Tutkimukseen perehtyvä* (research-tutored) orientaatio voi olla esimerkiksi esseen kirjoittamista, jolloin opiskelijalla on mahdollisuus tuoda esiin omia näkökulmiaan itse valitsemansa kirjallisuuden perusteella. Tutkivan oppimisen tai case-töskentelyn puitteissa opiskelija on osallinen *tutkimuksen tekemisessä* (research-based) tai sitä simuloivassa toiminnassa. Nelikentän voi hahmottaa myös siten, että tutkimusperustainen opetus ymmärretään tutkimussisältöjen opetuksena (vasemmat lohkot) tai tutkimustaitojen opetuksena (oikeat lohkot).

Vaikka Healeyn (2005) malli on varsin tunnettu, se rajoittuu opetussuunnitelman toteutukseen. Brew (2003, 2010, 2013) on tarkastellut opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä osana laajempia yhteisöllisiä, institutionaalisia ja koulutuspoliittisia tarkoituksia. Brew (2003) luonnehtii nykyistä korkeakoulutusta jakautuneena yhteisönä, jossa tutkijat, opettajat, opiskelijat ja tukihenkilökunta työskentelevät toisistaan erillään, mikä heikentää tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Myös rahoitusmallit, jäykkä ja opetussuunnitelmasta erillään oleva tutkimuskulttuuri sekä instituutioiden sitoutumisen puute rajoittavat tutkimuksen ja opetuksen välisen yhteyden kehittämistä (Brew 2003; 2010).

Toisaalta Willcoxson ym. (2011) ovat havainneet, että jotkut tietoiset yritykset lähentää tutkimusta ja opetusta ovat kariutuneet periaatekysymykseen siitä, onko tavoitteena integroida opetusta tutkimukseen vai tutkimusta opetukseen. Myös Simons ja Elen (2007) ovat nostaneet esille kahtiajaon idealistisen filosofoinnin ja toimivien käytäntöjen välillä. Brew (2003) pyrkii välttämään ongelmaa esittämällä, että tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä tulisi rakentaa käytäntöyhteisön neuvotteluissa pohtimalla sen jäsenten käsityksiä tiedosta, tutkimuksesta, oppineisuudesta, oppimisesta ja opetuksesta. Lisäksi hän on kehittänyt kokonaisvaltaista mallia päätöksentekoon tutkimusperustaisen opetuksen toteuttamisesta, jossa opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli (Brew 2013). Tässä tutkimuksessa ymmärrämme tutkimuksen ja opetuksen yhteyden laajana konstruktiona Brew'n tapaan.

Tutkimuksen aineisto ja analyysi

Tutkimusaineisto koostuu 27 opettajan ja 23 opiskelijan haastatteluista, jotka toteutettiin vuoden 2009 syksyllä. Haastateltavat edustavat humanistisia tieteitä, luonnontieteitä, lääke- ja terveystieteitä sekä yhteiskuntatieteitä. Yliopiston laitoksille lähetettiin sähköposti, jossa pyydettiin heitä nimeämään haastatteluun opettaja ja opiskelija, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti opetussuunnitelmatyöhön. Haastateltavien valinta tapahtui pääsääntöisesti laitoksissa. Haastattelut nauhoitettiin (26–85 minuuttia) ja litteroitiin (1287 sivua). Opettajien työtehtävät vaihtelivat professoreista avustavaan henkilökuntaan. Opiskelijat olivat opetussuunnitelmaryhmien opiskelijaedustajia. Informanttien anonymiteetin suojaamiseksi emme käsittele tuloksia laitosten tai tieteenalojen mukaan.

Muutamaa vuotta ennen tutkimusajankohtaa Bolognan prosessi tuotti yhtenäisiä muutoksia opetussuunnitelmiin, mutta tutkimusajankohtana laitoksilla ei ollut meneillään samanaikaista opetussuunnitelmatyötä. Puolistrukturoidun haastattelun teemat koskivat yleisellä tasolla laitoksen opetussuunnitelmatyön käytäntöjä, prosesseja ja viimeisimpiä uudistuksia sekä opetussuunnitelman merkitystä tieteenalan ja tutkimuksen kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajattiin tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä koskeviin puheenvuoroihin.

Aineiston analyysi toteutettiin progressiivisina sykleinä yhdistäen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä (ks. Kondracki ym. 2002; Krippendorff 2004). Ensimmäisessä vaiheessa apuna käytettiin ATLAS.ti-ohjelmistoa löytämään aineistosta juuri ne kohdat, joissa oli yksi tai useampi seuraavista avainsanoista: tutki*, tiede, tieteenala, tieto, oppiaine. Analyysin perusyksikkö oli joko yksittäinen ajatus tai lause tai pidempi litteroidun tekstin osa, joka sisälsi kokonaisen näkemyksen. Näitä kohtia luettiin useamman keran kontekstissaan tehden samalla muistiinpanoja vapaasti assosioiden. Seuraavaksi henkilökunnan ja opiskelijoiden erilaiset näkemykset luokiteltiin aineistolähtöisesti. Aineistossa tuli esiin yliopiston sisäisten ja ulkoisten vaateiden aiheuttamat jännitteet. Erityisesti yhteiskunnan ja työelämän vaatimukset peilautuivat puheenvuoroissa yliopiston sisäisiin arvoihin, traditioihin ja käsityksiin tieteestä, tutkimuksesta ja oppimisesta.

Seuraavassa vaiheessa aineistolähtöisen tarkastelun havaintoja verrattiin aiemmassa tutkimuksessa kehitettyyn opetussuunnitelman viitekehukseen (Mäkinen & Annala 2012) ja aineisto luokiteltiin siihen nojautuen (Taulukko 1). Viitekehys nojaa Barnettin ja Coaten (2005) malliin opetussuunnitelman päämääristä: tietämisestä (knowing), taitamisesta (acting) ja opiskeluidenteetistä (being) sekä Bernsteinin (1996) introjektion ja projektion käsitteisiin. Barnettin ja Coaten (2005, 60–64) käsitteenä tietäminen viittaa tieteenalan ydintiedon ymmärtämiseen ja hallintaan, taitamisella tarkoitetaan asiantuntijatyössä tarvittavaa konkreettista ja abstraktia osaamista ja opiskeluidenteetti viittaa opiskelijan taipumuksiin, asenteisiin ja persoonallisuuden piirteisiin, joiden kasvu ja kehittyminen on yksi yliopisto-opintojen päämääristä. Bernsteinin (1996, 68–69) käsitteet kuvaavat opetussuunnitelman lähtökohdista; introjektioilla Bernstein tarkoittaa opetussuunnitelman rakentamista tieteenalojen sisäisten intressien pohjalta, kun taas projektiio viittaa yliopiston ulkopuolelta tuleviin vaateisiin. Analyysin lopuksi luokitusten johdonmukaisuutta arvioitiin tarkistamalla analyysin perusyksiköt ja litteraationäytteet uudelleen niiden alkuperäisessä kontekstissa tutkijatriangulaation avulla.

	Sisäinen	Ulkoinen
Tietäminen	Opetussuunnitelma heijastaa tieteenalojen tietoperustaa	Opetussuunnitelma heijastaa yhteiskunnan tiedontarpeita
Taitaminen	Opetussuunnitelma tuottaa akateemista asiantuntijuutta	Opetussuunnitelma tuottaa osaamista työmarkkinoille
Opiskeluidenteetti	Opetussuunnitelma tukee oppiaine- tai tieteenalaidenteettiä	Opetussuunnitelma tukee ammattidenteettiä ja urakehitystä

Taulukko 1. Korkea-asteen opetussuunnitelman lähtökohdat ja päämäärät (mukailten Mäkinen & Annala 2012)

Esittelemme tutkimuksen tulokset kolmessa seuraavassa luvussa. Aluksi keskitymme tutkimuksen ja opetuksen yhteyden kuvauksiin tietämisen ja tiedon luomisen näkökulmasta. Toiseksi kuvaamme tätä asiantuntijatyön, toiminnan ja osaamisen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelun kohteena on opiskeluidenteetti: millaisia jännitteitä liittyy yksilötason identiteetin rakentamiseen sivistys- ja työelämätaivoitteiden näkökulmasta. Sitaatit on koodattu seuraavasti: opiskelija (O) / henkilökunta (H), numero, mies (M) / nainen (N). Luettavuuden helpottamiseksi sitaatteja on tiivistetty ja niistä on poistettu puhekielisiä täytesanoja.

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys tietämisen perustana

Haastatellut nostivat esille erilaisia näkemyksiä siitä, miten tietäminen ja tiedon luominen tulee esille yliopiston opetussuunnitelmatyössä. Samalla puhunta antoi viitteitä siitä, miten tiedeyhteisön ja yhteiskunnan erilaiset tiedontarpeet tulisi huomioida ja millaisia rooleja opettajat ja opiskelijat peräänkuuluttavat uuden tiedon tuottamisessa.

Moni haastatelluista opettajista tarkasteli tutkimusta ja opetusta toisistaan erillisinä toimintoina, sillä “tutkimus menee omia latujansa ja sit opetus menee omia latujansa

(H10M)”. Useimmat käsittivät tutkimuksen heille annettuna tiedon luomisen tehtävänä, kun taas opetus oli tiedon siirtämistä opiskelijoille. Toisaalta opetussuunnitelman katsottiin heijastelevan tiedeyhteisössä työskentelevien “opettajien historiaa ja niitä tutkimus- ja osaamisalueita”(H3N), joiden nähtiin olevan yhteneväisiä opiskelijalle välitettävän tiedon kanssa. Opettajilla oli taipumus olettaa, että heidän tulisi legitimoida läsnäolonsa tutkimusyhteisössä opettamisen ja opetussuunnitelman kautta.

Olemme aiemmin (Mäkinen & Annala 2010) nimenneet edellä luonnehditun orientaation henkilöityneeksi opetussuunnitelma-ajatteluksi, jota perustellaan akateemisen vapauden ihanteella. Myös opiskelijat olivat havainneet tämän henkilöityneen tutkimuksen ja opetuksen symbioosin. Eräs opiskelija luonnehtii seuraavasti: ”Yliopistosta löytyy ihan riittävästi sitä ohutta yläpilveä, mikä ei oo millään tavalla tekemisissä minkään reaali maailman kanssa” (O10M). Opiskelijan ajatus tukee Naidoon (2005) käsitystä, että opettajilla on usein taipumus suojella tutkimuksellisia kiinnostuksen kohteitaan suhteessa ympäröivän yhteiskunnan tiedontarpeisiin. Tämän kaltainen näkemys ei kuitenkaan Eltonin (2008) mukaan sisällä tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä humboldtilaisessa hengessä, jossa opiskelijat ja opettajat yhdessä askaroivat uuden tiedon mysteerin selvittämiseksi. Puhe viittaa pikemmin piilo-opetussuunnitelmaan (ks. Margolis 2001), jossa opetuksen ydin on yhteneväinen tiedeyhteisön jäsenten henkilökohtaisten vahvuuksien ja kiinnostusten kanssa. Myös Pritchard (2004) muistuttaa, että akateemisella vapaudella on riski hyödyttää enemmän henkilöstöä kuin opiskelijoita.

Opiskelijoiden näkemykset edustivat toista ääripäätä. He vetosivat yliopiston vastuuseen huolehtia opiskelijoiden valmiuksista löytää uusimman tiedon äärelle ja selviytyä tulevaisuuden epävarmoissa työolosuhteissa. Jos opetussuunnitelman tietosisältöjen rajat ovat jäykät, sitä ei pidetty opiskelijoiden, yhteiskunnan tiedontarpeiden ja yliopiston yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta riittävänä, kuten opiskelija toteaa:

Se mitä yhteiskunta tarvitsee on niissä opiskelijoissa, et ku yhteiskunta muuttuu koko ajan [—] ei me pysty vastaa muutoksiin tulevaisuuden työelämäs, jos meille on sanottu, että sun pitää tietää tää tää ja tää. [—] että sul on semmosta pelkästään kirjatietoo tai pelkästään yhden aineen tietoo.” (O6M.)

Opiskelijan puheenvuoro ilmentää laaja-alaista tulkintaa tiedosta ja tietämisestä. Moni toivoi opetussuunnitelman tarjoavan mahdollisuuksia sivistyä itselle merkityksellisellä, tieteenalarajat ylittävällä tiedolla. Myös Barnettin ja Coaten (2005) mukaan henkilökohtainen suhde tietoon ja tietämiseen on yliopisto-opetuksen ydinasia. Tällöin opintojen kulmakivenä ei ole tieto itseisarvona, oppiaine, pätevyys tai oppimistulokset, vaan ne prosessit joiden kautta opinnoista tulee opiskelijoille merkityksellisiä (Barnett & Coate 2005, 59).

Osa haastatelluista opettajista oli samoilla linjoilla opiskelijoiden kanssa. Tästä kertoo seuraava esimerkki: “[opetussuunnitelman] kautta me pystytään kehittämään sitä opiskelijoiden ajattelua taas uuteen suuntaan ja sitä kautta luomaan taas pohjaa sitten tulevalle tän tieteenalan kehittämiselle” (H14N). Tämän kaltaisiin pohdintoihin sisältyi ajatus siitä, että tuomalla esiin tieteenalan ja sen tutkimuksen ajankohtaisia ja kriittisiä kysymyksiä opiskelijoita voisi houkutellessa tieteellistä tietoa tuottaviin prosesseihin. Aineisto sisälsikin joitain kuvauksia tutkimusyhteistyöstä yliopiston ja sidosryhmien välillä. Mukana oli myös esimerkkejä opetusta, tutkimusta ja opiskelijoiden osallisuutta yhdistäneistä projekteista, mikä mukailee Healeyn (2005) opiskelijan osallisuutta painottavia tulkintoja tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä sekä Neumannin (1992) ajatusta tieteenalan tutkimuksen ja opetuksen kokoavasta yhteydestä (global nexus).

Toisaalta haastatellut painottivat yliopisto-opintojen erityistä luonnetta ja erillisyyttä yhteiskunnasta. He olivat tietoisia riskeistä, jotka seuraavat jos opetussuunnitelmatyössä toimitaan liian reaktiivisesti trendejä seuraillen, sillä “se on kyllä aika lyhyt tie [--] Et sen on pakko nousta niistä tutkimuksellista havainnoista ja, jos ei nyt edellä kulkemisesta niin ainaki siitä et on jotenki hereillä” (H13M). Tässä toteamuksessa tutkimuksen ja opetuksen yhteys näyttäytyy opetussuunnitteluun kytkeytyneenä toimintana, jossa hapuillaan humboldtilaisen ja post-humboldtilaisen yliopiston idean välimaastossa (ks. Schimank & Winnes 2000).

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys taitamisen perustana

Haastateltujen näkemykset erosivat siinä, miten yliopiston katsotaan valmentavan opiskelijoita tutkijan työhön ja yliopiston ulkopuolisiin tehtäviin. Tutkimuksen ja opetuksen yhteyden katsottiin luovan edellytyksiä tiedeyhteisössä toimimiselle ja asiantuntijatyössä tarvittavan taitamisen kehittymiselle. Jännitteitä ilmeni siinä, kenen asiantuntijuuden kehittyminen on ensisijaista.

Opiskelijat luonnehtivat yllättäviä opetussuunnitelman muutoksiin liittyviä reunaehtoja: ”Ihmiset pelkää jopa omien töittensä puolesta, että mitä niille käy. Niin sellases tilanteessa omaehtoiseenkaan muutokseen lähteminen on aika vaikeeta.” (O16M.) He näyttivät olevan tietoisia siitä, miten tutkimuksen ja opetuksen yhteys opetussuunnitelmatyössä saattaa tyydyttävä opettajien kamppailuksi oman työnsä turvaamiseksi tai asiantuntija-alueensa vahvistamiseksi tiedeyhteisöissä. Tällöin opetussuunnitelmatyö kapeutuu edunvalvonnaksi, jonka keskiössä on opiskelijan sijaan opettaja.

Toisaalta työn jatkuvuus ja tutkijana kehittyminen edellyttävät opettajilta tutkimukseen keskittymistä “nyt kerta kaikkiaan ne nyt vaan sit tuottaa tieteellisiä papereita” (H6N). Sitaatit paljastavat akateemisen työn ristiriitaisen luonteen. Useilla aloilla yliopistotyöhön tullaan opetuksen kautta, mutta meritoidutaan tutkimusansioilla. Myös Schimank ja Winnes (2000) ovat todenneet, että tutkijoiden intressit ja käytännön opetustyön vaatimukset edellyttävät valheellista illuusiota tutkimuksen ja opetuksen symbioosista. Kyse on yksittäistä opettajaa laajemmista tutkimuksen ja opetuksen suhdetta määrittävistä strategisista reunaehdoista.

Deem ja Lucas (2007) ovat havainneet tutkimusta painottavan *tieteellisen pääoman* ja opetukseen painottuvan *akateemisen pääoman* (Bourdieu 1988) välille syntyneen uudenlaisia, kollaboratiivisia pääoman muotoja. Myös tämän tutkimuksen haastatellut toivat esille ajatuksia opettajien ja opiskelijoiden intressien lähentämisestä vallitsevien reunaehtojen puitteissa. Opiskelijat ilmaisivat toiveen päästä sisään tutkijoiden yhteisöön, todeten esimerkiksi että “[professoreilta] pitäis edellyttää, että ne ottaa opiskelijoita mukaan omaan tutkimukseensa” (O2M). Myös opettajat korostivat opiskelijoiden sosiaalistamista tieteenalan käytänteisiin, mistä esimerkkinä seuraava toteamus: ”Meidän tehtävänähän on opettaa opiskelija tekemään sitä tutkimusta. Siis sehän on opetuksen ja tutkimuksen, yhteys, yks aspekti, eikä kertoa opiskelijalle mitä minä tutkin”. (H11N.)

Brew (2010) on esittänyt, että opiskelijoiden ottaminen mukaan tutkimukseen hyödyttää opiskelijoita eri tavalla kuin tutkimuksen tekeminen toisten opiskelijoiden kanssa. Akateemisen osaamisen kasvu onkin parhaimmillaan molemminpuolista ja Brew kuvaa sen perustuvan jaettuun vastuuseen. Uudet tulokkaat johdatetaan käytäntöyhteisöön ja he varmistavat yhteisön säilymisen tulevaisuudessa. Nämä kollaboraatiota painottavat näkemykset vaikuttavat humboldtilaisen ajattelun nykysovelluksilta.

Haastatellut opettajat kuitenkin huomauttivat, että kaikkia opiskelijoita ei voi johdattaa tutkijan uralle. Silti moni opiskelija kuvaili opetussuunnitelman olevan rakennettu tutkijauraa varten. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelma paljastaa ilmeisen vinouman yliopistokoulutuksen opetussuunnitelman idean ja toteutuksen välillä. Opiskelijoiden keskuudessa oli tästä vaihtelevia käsityksiä: ”Toiset on tosi kiitollisia siitä, että [--] ammatistaki tulee semmonen tieteellinen [--] mut toiset on taas hirveen käytännönläheisiä ja haluais vaan [--] saada sitä omaa osaamista kehitettyä enemmän. Käytännön osaamista.” (O17N.)

Yliopistokoulutuksen laajentuminen on tuonut opiskelun piiriin uusia ryhmiä, jotka kaipaavat opinnoilta valmiuksia moninaisiin asiantuntijatehtäviin. Korkeakoulutuksen modernisaatiolla ja saavutettavuuden laajenemisella on yhteiskunnan demokratisoitumisen kannalta suuri merkitys, vaikka Bolognan prosessia on tulkittu käänteeksi pois humboldtilaisesta eetoksesta (Michelsen 2010). Jotkut haastatellut opettajat painottivat työvoimapolitiittisen agendan olevan riski sivistysyliopistolle, kuten “on tää teoria ja on käytäntö [--]. Tää on äärimmäisen jännitteinen tää suhde.” (H1M.)

Aihetta tutkineet Yorke ja Knight (2006) korostavat, että työllistyminen (employment) ja työelämävalmiudet (employability) olisi hyödyllistä erottaa toisistaan. He esittävät, että perinteisiä akateemisia arvoja kunnioittava opiskelu sekä työelämää, yhteiskuntaa ja globaalia hyvinvointia edistävät toimintatavat edellyttävät molemmat kompleksisen oppimisen prosesseja, minkä vuoksi niiden ei tarvitse olla toisilleen vaihtoehtoja. Opetussuunnitelman tulisikin sisältää eksplisiittisesti ilmaistuna, miten tutkimuksen tekemisen oppiminen, kriittinen ja analyttinen tiedon valikointi, tietoon perustuvien ratkaisujen tekeminen tai haastavien, itsenäisyyttä edellyttävien projektien toteuttaminen onnistuneesti auttavat opiskelijoita kohtaamaan haasteita työelämässä. Kyse on opiskelijoiden potentiaaleista, jota heillä on oltava voidakseen saavuttaa asiantuntijatyön vaatimukset. Monet haastatelluista opiskelijoista uskoivat, että tutkimusta ja opetusta yhdistävän ajattelun nivominen työelämätaitoihin voisi vaikuttaa positiivisesti heidän asiantuntijuuteensa. Tällöin yliopiston ei tarvitsisi kulkea ennalta tarkkaan määriteltyjen oppimistavoitteiden kontrolloimana (vrt. Bobbit 1918[1972]; Tyler 1949) eikä ennakoimattomien työmarkkinoiden ohjaamana.

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys opiskeluidentiteetin suuntaajana

Haastatellut kuvasivat monipuolisesti tutkimuksen ja opetuksen yhteyden merkitystä opiskeluidentiteetille ja tulevaisuusorientaatiolle. Kuvauksissa tuli esille jännitteitä ja eriäviä näkökulmia siinä, millaisia opiskelijoita yliopistossa on tai pitäisi olla ja millaisiksi asiantuntijoiksi heitä pitäisi kasvattaa.

Opettajien puheenvuoroista kävi ilmi, että joillakin aloilla “semmosen perinteisen yliopisto-opiskelijan mielenlaadun” (H19M) toivotaan olevan opiskelijassa jo silloin kun hän tulee opiskelemaan. Tällä viitattiin opiskelijan taipumukseen ponnistella vaikeasti ymmärrettävien asioiden eteen. Elton (2001) on todennut, että opettajat usein odottavat hyvän opiskelijan olevan intohimoisesti tieteeseen suuntautuva, sisäisellä motivaatiolla ohjautuva, kuten he itse ovat olleet. Opettaja on onnistunut työssään, jos opiskelija päätyy lopulta yliopiston henkilökuntaan. Vastakohtana on opinnot nopeasti suoritettava opiskelija, jolla on kiire työelämään tai joka ei näe tieteen merkitystä, kuten eräs opiskelija ilmentää: “Mun mielestä se on vähän tylsää joku semmonen tutkimuksesta puhuminen” (O5N). Sekä opettajan että opiskelijan sitaatit herättävät pohdintoja siitä, millaisena nähdään yliopiston mahdollisuudet vaikuttaa opiskelijan arvostusten ja asenteiden kehittymiseen opintojen aikana. Tähän liittyy kysymys siitä, miten opetuksen ja tutkimuksen yhteys näkyy syvenevänä jat-

kumona opetussuunnitelmassa opintojen eri vaiheissa. Aineistossa nousi esille dikotomisia näkemyksiä, joiden mukaan opinnot voivat päinvastoin ehkäistä tämän yhteyden rakentumista, kuten seuraavassa: ”Opiskelijat sosiaalistuu tutkimuksen ja tieteen maailmaan kun ne tulee hirveen tiukan pääsykokeen kautta tänne, mut sit ne alkaa pikkuhiljaa sosiaalistua myös tähän [ammattialan] maailmaan, ja sit niille tulee semmoinen asenne, että tutkimus, hohhoijaa.” (H1M).

Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset erosivat käsityksissä toiminnan ehdoista ja arvostuksista. Esimerkiksi opiskelijoiden opinnäytteiden suuntaaminen henkilökunnan tutkimusprojektien mukaan oli herättänyt vastarintaa: ”Koska se ajatus siellä takana tuntuu joillakin vielä olevan se, että mehän ei teille ruveta ilmaista työtä tekemään, et tutkikaa itte” (H25N). Negatiivissävytteinen ilmapiiri heikentää mahdollisuuksia toteuttaa sellaista tutkimuksen ja opetuksen yhdistämistä, jossa keskinäinen oppiminen olisi mahdollista sekä ehkäisee opiskelijoiden ja opettajien tavoitteiden lähentymistä. Näkemys saattaa heijastaa myös yksilöiden hyötyä korostavaa opetussuunnitelma-ajattelua (Mäkinen & Annala 2010).

Toisaalta edellisen sitaatin vastahakoisuus ei ole yksiselitteinen. Välttämättä kyse ei ole siitä, että opiskelijat haluaisivat tutkimisen sijaan kiirehtiä käytännön työhön. Kyse saattaa olla myös siitä, että he eivät halua tutkia henkilöstön intressien määrääminä. Molempia näkemyksiä esiintyi opiskelija-aineistossa. Yksi opiskelija toteaa: ”Mä näkisin et sen opetussuunnitelman pitää mahdollistaa se et voi seurata oman sydämensä kutsua tai [naurah-
taa] jotai tieteellistä ääntä mikä kuuluu että tee näin tai, tutki tätä, tää on mielenkiintosta”. (O6M.)

Opiskelijan kommentti nostaa esille opetussuunnitelman ja akateemisten yhteisöjen toimintakulttuurin merkityksen. Keskeinen kysymys yliopistoyhteisössä onkin, miten yksilölliset ura- ja elämäntavoitteet voidaan yhdistää tutkimusyhteisön tavoitteisiin. Ehkäpä tutkimusryhmämuotoista toimintaa ei aina osata sanoittaa ja todentaa niin, että opiskelijat varmistuvat siitä, miten työskentely ryhmässä tukee tulevissa asiantuntijatehtävissä hyödynnettäviä valmiuksia. Neumannin (1992) kuvaama tutkimuksen ja opetuksen aineeton yhteys (intangible nexus) sisältää juuri tämänkaltaisia piirteitä. Useimmissa työtehtävissä omat kiinnostuksen kohteet on sovittava työyhteisön kokonaisuuteen. Näin ajateltuna ryhmässä tapahtuva tutkimustyö voisi parhaimmillaan edistää tieteellisten valmiuksien lisäksi myös työelämävalmiuksien karttumista.

Informantit yhdistelevät puheessaan kiinnostavalla tavalla sivistyksen ideaaleja ja professionaalaisia uratavoitteita. Puheenvuorot vertautuvat Michelsenin (2010) kuvaamaan käsitykseen, jonka mukaan humboldtilainen perusajatus sivistysyliopistosta kaikuu edelleen – vaikkakin muuttuneena. Yksi opettaja kuvasi ”hengen palossa” opiskelevia seuraavasti: ”maailma olis pelastettava mut hyvä jos se työllistää” (H12N). Tässä mielessä opetussuunnitelman voisi nähdä dialogisena neuvotteluprosessina opettajien ja opiskelijoiden sekä tieteenalan tiedon ja tulevaisuusnäkyvien välillä, mikä on linjassa prosessia korostavien opetussuunnitelmateorioiden kanssa (ks. Pinar ym. 1995; Stenhouse 1975; McKernan 1993). Tutkimuksen ja opetuksen välinen yhteys tulee näkyväksi ja eläväksi näissä opetussuunnitelmaa koskevissa neuvotteluissa.

Opiskelijat vaikuttivat olevan opettajia tietoisempia maailman muutoksista ja suuntautumisesta tulevaisuuteen, mutta huolissaan siitä, että opettajat eivät hahmota tätä kokonaisuutta opiskelijoiden aika- ja tulevaisuusperspektiivistä käsin. Zimbardo ja Boyd (1999) ovat havainneet, että on tärkeää ottaa huomioon tämä ajallinen suuntautuminen, koska se antaa järjestystä ja selkeyttä opiskelijoiden tulevaisuuden odotuksille. Tutkimuksen ja opetuksen luova yhdistäminen kehittää parhaimmillaan opiskelijan luovuutta tilanteissa, joihin ei ole saatavilla välittömiä ja ilmiselviä ratkaisuja. Näkemys muistuttaa Pinarin (1994)

luonnehdintaa autobiografisesta opetussuunnitelmasta, jossa opiskelijan kokemukset hänen omasta menneisyydestään ja tulevaisuuden visioista kietoutuvat yhteen. Yhdessä ne auttavat opiskelijoita liittämään itsensä opiskeluprosesseihin ja asemoimaan itsensä opintojen jälkeiseen elämään.

Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata millaisena tutkimuksen ja opetuksen suhde näyttäytyy suomalaisen yliopiston opetussuunnitelmatyön kontekstissa. Tutkimuksen ja opetuksen, opettajien ja opiskelijoiden sekä yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan välillä ilmeni jännitteitä, mikä antoi kuvan yliopistosta jakautuneena yhteisönä. Kuvaukset opetuksen ja tutkimuksen erillisyydestä ovat samankaltaisia Brew'n (2003) havaintojen kanssa: tutkijayhteisössä tietoa tuotetaan toisille tutkijoille ja opetusyhteisössä tietoa välitetään opiskelijoille. Tulkinnat tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä olivat kapea-alaisia heijastaen usein rajattua osaa Healeyn (2005) mallista tai Neumannin (1992) kolmesta ulottuvuudesta. Vaikka monet asiat toimintakulttuurista politiikkaan vaikuttavat tutkimuksen ja opetuksen yhteyteen (mm. Brew 2003), nousivat toiminnalliset kysymykset esiin idealistisen sivistysyliopiston vastakohtana (ks. Simons & Elen 2007).

Tulosten mukaan opetussuunnitelmalla voidaan jossain määrin sekä edistää että ehkäistä tutkimuksen ja opetuksen välistä yhteyttä. Tämä on yhteneväinen Neumannin (1992, 1994) ja Brew'n (2010) käsitysten kanssa akateemisista käytäntöyhteisöistä. Niillä on merkittävä rooli tutkimusperustaisen opetuksen ympäristön luomisessa. Opetussuunnitelma voidaan tulkita teknis-rationaalisena, pysähtyneenä kuvana siitä mikä on tieteenalalla arvokasta ja tuleville sukupolville välitettävää tietoa, mikä ei tue tutkimuksen ja opetuksen läheistä yhteyttä. Näkemys opetussuunnitelmasta prosessina mahdollistaa pääsyn uusimman tiedon lähteille, uuden tiedon luomisen ja löytämisen niin yliopiston opettajille kuin opiskelijoille ja noudattaa alkuperäistä humboldtilaista ihannetta yhteisestä oppimisesta (ks. Pritchard 2004). Opetussuunnitelman tulkinnalla on nähdäksemme merkittäviä vaikutuksia akateemiseen työhön tutkija-opettajien ja instituution näkökulmasta, mutta myös opiskelijoiden tapoihin olla kansalaisia sen jälkeen, kun he valmistuvat ja toimivat kehittäjinä erilaisissa yliopiston, muun työelämän ja yhteiskunnan käytäntöyhteisöissä.

Humboldtilaiset ihanteet elävät opettajien ja opiskelijoiden puheessa, tosin erilaisin painotuksin. Opettajien puheessa tiede ja tutkimus näyttäytyvät osin opetuksesta irrallisina saarekkeinaan. Osa opettajista pitää kuitenkin ongelmallisena, jos yliopistokoulutuksessa asiantuntijavalmiuksia yritetään tarjota ja hankkia ilman tutkimuksellista otetta. Myös moni opiskelija toivoi humboldtilaisten ihanteiden näkyvän selvemmin opetuksen käytänteissä, siitähän huolimatta että osa opiskelijoista vieroksui tieteellistä eetosta ja kertoi kaipaavansa vain konkreettisia valmiuksia asiantuntijatyöhön. Nämä risteävät näkemykset ovat linjassa Michelsenin (2010) ajatusten kanssa. Hän näkee, että tämän päivän yliopistossa ei ole vain kahta vaihtoehtoista reittiä, vaan useita mahdollisia polkuja edetä Bolognasta eteenpäin Humboldtin ideaalin hengessä. Michelsen viittaa ajatukseen, jonka mukaan opintojen etenemisen ja erilaisten tulevaisuudentavoitteiden tukeminen yhdistettyinä humboldtlaiseen perustaan saattavat osaltaan olla avain aiempaa laajempiin osallistumisen ja demokratian mahdollisuuksiin. Myös Barnett (2011) toteaa, että emme voi paeta vallitsevia yhteiskunnan ideologioita, jotka vaikuttavat yliopisto-opetukseen, mutta voimme kohdata ne ja yritetään vahvistaa niiden hyviä puolia haitallisten puolien sijaan. Tämä edellyttää yhteisön toi-

mijoilta tietoista pyrkimystä lähentää tutkimusta ja opetusta sekä humboldtilaisen eetoksen uudelleentulkintaa.

Tulosten perusteella esitämme, että tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä yliopistossa voidaan vahvistaa opetussuunnitelmassa seuraavasti:

1. Opetussuunnitelma nähdään paikkana ja prosessina, jossa tutkimus ja opetus kohtaa-
vat. Opetussuunnitelmatyössä luodaan yhteistä ymmärrystä monenlaisista tavoista toteuttaa
tutkimusperustaista opetusta

2. Opetussuunnitelmassa monenlainen tieto nähdään arvokkaana. Tärkeitä ovat tutki-
mukselta ja yhteiskunnasta nousevat ja näitä yhdistävät tietämisen alueet. Opiskelijan osal-
lisuuteen annetaan tiedonmuodostuksessa tilaa ja mahdollisuuksia päästä ennakoita arvaa-
mattoman tietämisen äärelle.

3. Opetussuunnitelmassa mahdollistetaan monenlainen osaaminen. Tutkijantaitojen ja
työelämätaitojen välille luodaan tietoisesti yhteyksiä

4. Opetussuunnitelmassa tuetaan tutkimustyön kaltaista oppimista. Opiskelijoiden ja
opettajien vaihtoehtoisia tulevaisuudenvisioita arvostetaan ja niitä tehdään läpinäkyväksi.

Tietoisuus ympäröivästä yhteiskunnasta ja elämästä yliopiston ulkopuolella ei vähennä
tutkimuksen ja tieteellisten lähestymistapojen arvoa, jolla on paikkansa ilman välittömän
hyödyntämisen tai sovellettavuuden vaadetta. Post-humboldtilaisen ja varsinkin ennakoimatto-
man korkeakoulupolitiikan tuoksinassa (ks. Brew 2003; Schimank & Winnes 2000) onkin
ymmärrettävää, että tiedeyhteisössä varmistellaan olemassaoloa korostamalla tiedeyliopis-
ton traditioita ja erityispiirteitä.

Yliopistoinstituution muutoksista on erilaisia uhkakuvia. Kun esimerkiksi ministerijoh-
toinen työryhmä esitti vuoden 2015 alussa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen lähentä-
mistä, tutkijan työtä luonnehdittiin erillisenä opetustehtävistä. Samassa yhteydessä opetus
puolestaan liitettiin opiskelija- ja tukipalveluihin. Opetussuunnitelmalla on vain rajalliset
mahdollisuudet lähentää tutkimusta ja opetusta, jos korkeakoulupolitiikan strategioissa ja
yliopiston käytänteissä tutkimus ja opetus erotetaan vahvasti toisistaan. Siksi strategiset
prioriteetit ja institutionaaliset, kansalliset ja kansainväliset yliopistojen palkitsemisjärjes-
telmät tulisi arvioida uudelleen (ks. Brew 2003, 2010; Schimank & Winnes 2000). Tutki-
musta opetuksen ja tutkimuksen yhteydestä onkin tärkeää jatkaa eri tieteenaloilla, erilaisissa
korkeakoulutuksen instituutioissa sekä korkeakoulupolitiikan tasolla.

Kiitokset

Kiitämme Tampereen yliopiston yliopistopedagogiikan Osallistava opetussuunnitelmatyö-
-jakson opiskelijaryhmää avusta Healeyn mallin kääntämisessä suomenkieliseksi ilmai-
suiksi. Kiitos myös tuntemattomille arvioijille asiantuntevasta ja ajatuksia syventävästä
palautteesta, joka auttoi artikkelin viimeistelyssä.

Kirjallisuus

Aniluoto, Arto 2013. Yliopistojen nuorison kasvatustehtävän alkuperä. Teoksessa Aalto,
Sari (toim.), *Sivistisyhteisö? Puheenvuoroja yliopiston kasvatustehtävästä – Akademisk
gemenskap? Tankar kring universitetets bildningsuppdrag*. Helsinki: Osakuntien yhteis-
valtuuskunta – Nationernas samdelegation, 24–41.

Annala, Johanna & Mäkinen, Marita 2011. Research-teaching nexus in higher education in
curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry* 8 (1), 3–25.

- Barnett, Ronald 2011. The marketised university: defending the indefensible. Teoksessa Molesworth, Mike; Scullion, Richard & Nixon, Elizabeth (toim.), The marketisation of higher education and the student as consumer. London: Routledge, 39–51.
- Barnett, Ronald (toim.) 2005. Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Barnett, Ronald & Coate, Kelly 2005. Engaging the curriculum in higher education. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bernstein, Basil 1996. Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique, London: Taylor & Francis.
- Brew, Angela 2003. Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. Higher Education Research and Development 22 (1), 3–18.
- Brew, Angela 2010. Imperatives and challenges in integrating teaching and research. Higher Education Research and Development 29 (2), 139–150.
- Brew, Angela 2013. Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. Higher Education 66 (5), 603–618.
- Bobbitt, Franklin 1972 [1918]. The curriculum. New York: Arno Press.
- Clark, Burton 1994. The research-teaching-study nexus in modern systems of higher education. Higher Education Policy 7 (1), 11–17.
- Bourdieu, Pierre 1988. Homo academicus. Cambridge: Polity Press.
- Cobban, Alan B. 1999. English university life in the Middle Ages. London: UCL Press.
- Deem, Rosemary & Lucas, Lisa 2007. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: academic life in education departments in five English and Scottish universities. Higher education 54 (1), 115–133.
- Elton, Lewis 2001. Research and teaching: conditions for a positive link. Teaching in Higher Education 6 (1), 43–56.
- Elton, Lewis 2008. Collegiality and complexity: Humboldt's relevance to British universities today. Higher Education Quarterly 62 (3), 224–236.
- Fanghanel, Joëlle 2012. Being an academic. London: Routledge.
- Griffiths, Ron 2004. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. Studies in Higher Education 29 (6), 709–726.
- Hattie, John & Marsh, Herbert W. 1996. The relationship between research and teaching: a meta-analysis. Review of Educational Research 66 (4), 507–542.
- Healey, Mick 2005. Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Teoksessa Barnett, Ronald (toim.) Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Berkshire: McGraw-Hill Education, 67–78.
- Healey, Mick & Jenkins, Alan 2009. Developing undergraduate research and inquiry. York: The Higher Education Academy [www-lähde]. < http://www-new1.heacademy.ac.uk/assets/documents/rc_import/developingundergraduate_final.pdf > (luettu 3.2.2015).
- Humboldt, Wilhelm von 1959 [1810]. Über die innere und äussere organisation der höheren wissenschaftlichen anstalten in Berlin. Teoksessa Anrich, Ernst (toim.), Die Idee der deutschen Universität. Darmstadt: Hermann Gentner, 375–386.
- King, Roger 2004. The university in a global age. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

- Kondracki, Nancy; Wellman, Nancy & Amundson, Daniel 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behaviour* 34 (4), 224–230.
- Krippendorff, Klaus 2004. *Content Analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Margolis, Eric (toim.) 2001. *The hidden curriculum in higher education*. London: Routledge.
- McKernan, James A. 1993. Perspectives and imperatives. Some limitations of outcome-based education. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (4), 343–353.
- McNeely, Ian 2002. The unity of teaching and research. Humboldt's educational revolution. *Oregon Humanities*, 32–35 [www-lähde]. < <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/1456/humbrev-mcneely.pdf?sequence=1> > (luettu 3.2.2015).
- Michelsen, Svein 2010. Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy* 23 (2), 151–172.
- Mäkinen, Marita & Annala, Johanna 2010. Meanings behind curriculum development in higher education. *Prime* 4 (2), 9–24 [www-lähde]. < <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-1004> > (luettu 3.2.2015).
- Mäkinen, Marita & Annala, Johanna 2012. Understanding curriculum in Finnish higher education. Teoksessa Ahola, Sakari & Hoffmann, David (toim.) *Higher education research in Finland – emerging structures and contemporary issues*. *CHERIF: Yearbook of Higher Education Research*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, 291–311.
- Naidoo, Rajani 2005. Universities in the marketplace: the distortion of teaching and research. Teoksessa Barnett, Ronald (toim.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 27–36.
- Neumann, Ruth 1992. Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. *Higher Education* 23 (2), 159–171.
- Neumann, Ruth 1994. The teaching-research nexus: applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education* 29 (3), 323–338.
- Pinar, William F. 1994. *Autobiography, politics and sexuality. Essays in curriculum theory 1972–1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, William F.; Reynolds, William M.; Slattery, Patrick & Taubman, Peter M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pritchard, Rosalind 2004. Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education* 30 (4), 509–528.
- Rüegg, Walter (toim.) 2011. *A History of the university in Europe*. 4. Universities since 1945. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schimank, Uwe & Winnes, Markus 2000. Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems. *Science and Public Policy* 27 (6), 397–408.
- Schleiermacher, Friedrich 1959 [1808]. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Teoksessa Anrich, Ernst, *Die Idee der deutschen Universität*. Darmstadt: Hermann Gentner, 219–308.
- Simons, Maarten & Elen, Jan 2007. The 'research-teaching nexus' and 'education through research': an exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education* 32 (5), 617–631.

- Stenhouse, Lawrence 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Tirronen, Jarkko 2010. Yliopistoa etsimässä – johdatus yliopiston ajatukseen. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Tirronen, Jarkko 2014. Länsimaisen yliopistolaitoksen historiallinen kehitys. Teoksessa Pekkola, Elias; Kivistö, Jussi & Kohtamäki, Vuokko (toim.), Korkeakouluhallinto. Johdaminen, talous ja politiikka. Helsinki: Gaudeamus, 39–70.
- Trowler, Paul & Wareham, Terry 2007. Tribes, Territories, Research and Teaching: Enhancing the ‘Teaching-Research Nexus’. Literature Review. York: The Higher Education Academy [www-lähde]. < https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Deliverable_1_literature_review_13.9.7.pdf > (luettu 3.2.2015).
- Tyler, Ralph W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Visser-Wijnween, Gerda J.; Van Driel, Jan H.; Van der Rijst, Roeland M.; Verloop, Nico & Visser, Anthonya 2010. The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. Higher Education Research & Development 29 (2), 195–210.
- Van Vught, Frans 2009. The EU innovation agenda: challenges for European Higher Education and Research. Higher Education Management and Policy 21 (2), 1–22 [www-lähde]. < <http://dx.doi.org/10.1787/hemp-21-5ksj19w5lb6h> > (luettu 3.2.2015).
- Willcoxson, Lesley; Manning, Mark L.; Johnston, Natasha & Gething, Katrina 2011. Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 23 (1), 1–10.
- Yliopistolaki 558/2009 [www-lähde]. < www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558 > (luettu 29.1.2015).
- Yorke, Mantz & Knight, Peter, T. 2006. Curricula for economic and social gain. Higher Education 51 (4), 565–588.
- Zimbardo, Philip G. & Boyd, John N. 1999. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology 77 (6), 1271–1288.

FT, dosentti Johanna Annala työskentelee yliopistonlehtorina (yliopistopedagogiikka) Tampereen yliopistossa.

KT Marita Mäkinen työskentelee kasvatustieteen professorina (opettajankoulutus) Tampereen yliopistossa.

KT Jyri Lindén työskentelee yliopistonlehtorina (yliopistopedagogiikka) Tampereen yliopistossa.