

Maria Clavert & Anne Nevgi

maria.clavert@aalto.fi, anne.nevgi@helsinki.fi

Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopisto-opettajana kehittymisen kokemuksessa

Yliopisto-opettajien pedagogisen henkilöstökoulutuksen tavoitteena on edistää pedagogisen osaamisen kehittymistä. Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opettajien pedagogisen osaamisen kehittymistä pedagogisen tietoisuuden kehittymisen näkökulmasta Jack Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä ja pohditaan, millaisia merkityksiä yliopistopedagogiseen koulutukseen liitetään, kun kehitytään yliopisto-opettajana. Tutkimuksessa pyydettiin kymmentä Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun yliopistopedagogisen koulutuksen suorittanutta opetushenkilöstön jäsentä kertomaan, millaisten tapahtumien kautta he kokivat tulleen yliopiston opettajiksi. Tutkimusaineisto kerättiin ja analysoitiin narratiivisella tutkimusotteella. Transformatiivista oppimista tutkittiin erottamalla haastatteluaineistosta pedagogisen tietoisuuden muutokseen viittaavat merkittävät tapahtumat. Yliopistopedagogisen koulutuksen suorittaminen vaikutti kaikkien haastateltavien opettajana kehittymiseen merkittävästi. Yliopistopedagoginen koulutus lisäsi osallistujien pedagogista ymmärrystä, mutta koska koulutuksen jälkeen uusia merkityksiä vahvistavia kokemuksia oli vähän tai ne puuttuivat, jäi transformatiivinen oppimisprosessi usein keskeneräiseksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuvien opettajien työympäristöä tulisi kehittää tukemaan paremmin opettajien transformatiivista oppimisprosessia. Lisäksi on syytä harkita kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa tutkia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta.

Asiasanat: yliopisto-opettajana kehittyminen, yliopistopedagoginen koulutus, transformatiivinen oppiminen, merkittävät tapahtumat

Kokonaisvaltainen lähestymistapa yliopistopedagogisen koulutuksen tutkimuksessa

Yliopisto-opettajien osaaminen ja osaamisen kehittäminen ovat olleet viime vuosina ajankohtaisia koulutuspoliittisia ja pedagogisia puheenaiheita (Ursin & Paloniemi, 2005, 44). Eräs keskeisimmistä yliopisto-opetuksen kehittämismuodoista on

yliopistopedagoginen henkilöstökoulutus, jota on viime vuosina järjestetty yhä enemmän suomalaisissa yliopistoissa (ks. esim. Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Meriläinen, 2005; Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009; Poikela & Öystilä, 2004; Öystilä, 2004). Kansainvälisesti yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu selvittämällä, miten koulutus on muuttanut siihen osallistuneiden opettajien opetukseen ja oppimiseen kohdis-

tuvia asenteita ja käsityksiä (esim. Gibbs & Coffey, 2004; Hubball, Collins & Pratt, 2005), opetustaitoja ja opettajan toimintaa sekä opetuksellisia lähestymistapoja (esim. Gibbs & Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; 2008; Stes, Coertjens & van Petegem, 2010). Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu myös opiskelijoiden oppimisen kehittymisenä ja opiskelukokemusten muutoksina (ks. esim. Stes, Min-Leliveld, Gijbels & van Petegem, 2009).

Suomessa yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu vähän, ja tutkimus on kohdistunut joko opettajien tyytyväisyyteen yliopistopedagogista koulutusta kohtaan ja kokemuksiin koulutuksesta (esim. Levander & Ruohisto, 2008) tai opetuksellisten lähestymistapojen ja pystyvyysuskomuksen muutoksiin (esim. Postareff, 2007). Tässä tutkimuksessa yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisesti: vaikutuksen ymmärretään syntyvän osana opettajan muita kokemuksia. Tarkastelemalla yliopistopedagogisen koulutuksen merkitystä koulutuksen aikana ja sen jälkeen pyritään ottamaan huomioon myös koulutuksen mahdolliset kumulatiiviset vaikutukset.

Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida Kirkpatrickin (1998) esittämän mallin mukaisesti neljällä tasolla, jolloin tutkitaan 1) koulutettavien välittömiä reaktioita ja tyytyväisyyttä (esim. Levander & Ruohisto, 2008), 2) koulutettavien oppimista eli koulutuksen tuottamia muutoksia asenteissa, tiedoissa ja taidoissa (esim. Hubball, Collins & Pratt, 2005; Levander & Ruohisto, 2008; Postareff ym., 2007; 2008; Stes ym., 2010), 3) koulutettavien käyttäytymisen muutoksia eli heidän omaksumiaan uusia opetus- ja toimintatapoja (esim. Bennett & Bennett, 2003; Gibbs & Coffey, 2004; Postareff ym., 2007) ja 4) koulutuksen tuloksellisuutta eli opiskelijoiden oppimisen ja instituution opetuksen laadun kehittymistä (esim. Gilliers & Herman, 2010; Stes, Clement & van Petegem, 2007).

Kirkpatrickin (1998) arviointimallin toisen tason mukaisesti yliopistopedagogisen koulutuksen on todettu muuttavan opettajien opetusta ja oppimista koskevia käsityksiä oppimislähtöisemmiksi (esim. Hubball, Collins & Pratt, 2005; Postareff ym., 2007; 2008). Opettajien on myös todettu tulevan tietoisiksi omista opetuksellisista lähesty-

mistavoistaan (Postareff, 2007) tai pedagogisesta ajattelustaan (Löfström & Nevgi, 2008).

Vaikka tutkimukset osoittavat yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavan opettajien opetusta ja oppimista koskeviin käsityksiin, Guskeyn (2002) esittämän professionaalisen kehittymisen mallin mukaisesti opettajat kuitenkin muuttavat asenteitaan ja käsityksiään opetuksesta vasta nähdesään, miten muutokset vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen ja käyttäytymiseen. Tällainen muutos käsityksissä ja asenteissa saadaan aikaan myös metaforatyöskentelyllä ja analysoimalla opetustapahtumia (Karm, 2010).

Useat tutkimukset raportoivat opettajien kokeneen yliopistopedagogisen koulutuksen lähes yksinomaan positiivisena ja tukeneen heidän kehittymistään opettajana (esim. Gilliers & Herman, 2010; Levander & Ruohisto, 2008; Postareff ym., 2007). Opettajat kuvaavat tulleen tietoisemmiksi opetuksellisista lähestymistavoistaan ja opetusmetodeistaan. He kertovat myös reflektiotaitojensa ja varmuutensa parantuneen koulutuksen aikana (Karm, 2010; Postareff ym., 2007). Koulutuksen on koettu antaneen teoreettista tietoa, uusia näkökulmia ja ideoita opetukseen (Gilliers & Herman, 2010; Postareff ym., 2007). Pitkäkestoisen pedagogisen koulutuksen on todettu muuttavan opettajien käsityksiä ja opetuksellisia lähestymistapoja pysyvämmiin (Levander & Ruohisto, 2008; Postareff ym., 2008).

Kun on vertailtu yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneiden ja osallistumatta jättäneiden kehittymistä yliopiston opettajina, yliopistopedagogisen koulutuksen on todettu muuttavan opettajien opetuksellisia lähestymistapoja oppimislähtöisiksi (Postareff ym., 2008; Stes ym., 2010). Koulutukseen osallistuneet opettajat ovat kokeneet pedagogisen koulutuksen kehittäneen heidän pedagogista ajatteluaan ja tietoisuuttaan sekä vahvistaneen heidän pystyvyysuskomustaan ja varmuuttaan toimia yliopiston opettajana. Pedagogisen koulutuksen on koettu antaneen uusia näkökulmia ja ideoita opetukseen. (Nevgi, Postareff, Räisänen & Tuononen, 2007; Postareff ym., 2007; Stes ym., 2010). Opettajat, jotka eivät osallistuneet pedagogiseen koulutukseen, eivät sen sijaan kehittäneet opetustaan tai muuttaneet opetuksellista lähestymistapaansa (Stes ym., 2010), tai heillä oli yliopistopedagogista koulu-

tusta kohtaan kielteinen asenne, ja he kokivat koulutuksen tarpeettomaksi yliopiston opettajille (Nevgi ym., 2007).

Kuten edellä esitetyistä tutkimuksista selviää, tarkastellaan yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta pääsääntöisesti yksilöllisesti, opettajien käsityksien ja opetustapojen muutoksina. Jotta voidaan väittää, että tietyllä toiminnalla on jonkinlaisia vaikutuksia, on muut ilmiöön mahdollisesti vaikuttavat tekijät kyettävä sulkemaan pois. Tämä on ihmistieteissä usein lähes mahdotonta. Tässä artikkelissa yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutusta tutkitaan opettajaksi kehittymisen näkökulmasta. Tavoitteena on tutkia pedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta Kirkpatrickin (1998) mallin toisen tason, oppimisen ja käsitysten muutosten, ja Guskeyn (2002) professionaalisen kehittymisen mallin mukaisesti. Vaikutuksen tulkitaan näkyvän niistä merkityksistä, joita koulutuksen suorittaneet opettajat liittävät koulutukseen ja sen rooliin opettajana kehittymisen kokemuksessa koulutuksen jälkeen. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme koulutuksen vaikuttavuutta myös Kirkpatrickin (1998) esittämän kolmannen ja neljännen tason mukaisesti eli tutkimme, miten yliopistopedagoginen koulutus on muuttanut koulutettavien opetuskäytäntöjä ja miten muutos on ilmennyt heidän omassa työkontekstissaan.

Pedagogisen tietoisuuden herääminen transformatiivisen oppimisen tuloksena

Yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on kehittää osallistujien pedagogista ajattelua ja sitä kautta pedagogista toimintaa (Levander & Ruohisto, 2008, 12; ks. Kansanen, 1993). Tässä tutkimuksessa oletetaan, että pedagogisesti kokemattomista, luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneista tutkija-opettajista pedagoginen ajattelu saattaa tuntua vieraalta (Luedecke, 2003). Näin käytämme yleisempää käsitettä pedagoginen tietoisuus, jota voidaan pitää pedagogisen ajattelun esiasteena. Pedagoginen tietoisuus sisältää käsitykset useista eri opettamisen malleista, joita opettajat soveltavat työssään (Löfström & Nevgi, 2008, 101). Postareff kollegoineen (2007, 568) on osoittanut, että yliopistopedagoginen koulutus lisää osallistujien pedagogista tietoisuutta omista opetuksellisista lähestymistavoistaan sekä käyttä-

mistään opetusmenetelmistä. Tämä tietoisuus on edellytys opetuksen kehittämislle.

Yliopistopedagoginen koulutus pyrkii kehittämään pedagogista ajattelua herättämällä pedagogisen tietoisuuden, minkä tulisi edistää osallistujissaan kriittistä reflektiota (Mezirow, 1991; 2000). Koska kriittinen reflektio on yliopistopedagogisessa koulutuksessa keskeistä, tarkastelemme koulutuksen vaikuttavuutta Jack Mezirowin (1995b) transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Transformatiivisella oppimisella viitataan kulttuuriin ja kieleen sidotun, uskomuksista, olettamuksista ja arvoista koostuvan merkitysperspektiivin muutokseen, jossa oppija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja uskomuksistaan (Mezirow, 1991, 93–94; 2000, 16–18). Merkitysperspektiivi muuttuu henkilökohtaisesti merkittävien tapahtumien, kuten erilaisen kriisien tai ongelmatilanteiden, seurauksena. Myös ajan myötä kehittyvä, tiedostettu tai tiedostamaton muutostarve voi ohjata kyseenalaistamaan vanhat merkityksenannot. (Mezirow, 2000, 21; Taylor, 2000, 298–301.)

Merkitysperspektiivin eheyttä suojelevat miellyttävät tunteet, joita ilmenee, kun toimitaan merkitysperspektiivin rajoissa, sekä epämiellyttävät tunteet, jotka tulevat esiin, kun merkitysperspektiivi kyseenalaistuu. Uhkaaviksi koetut tilanteet vaihtelevat yksilöllisesti sen mukaan, miten tapahtumat asettuvat suhteessa henkilön merkitysperspektiiviin (Mezirow, 2000, 18; Mälkki, 2010). Merkitysperspektiivi syntyy ja pysyy yllä sosiaalisten suhteiden varassa. Kun jaetut merkitykset kyseenalaistetaan, saatetaan menettää sosiaalinen hyväksyntä. Toisaalta uusien sosiaalisten suhteiden luominen samanmielisten henkilöiden kesken on tärkeää transformatiivisen oppimisen edellyttämän kriittisen reflektion kannalta. (Mälkki, 2010; Taylor, 2000, 306–308.)

Henkilökohtaisten sosiaalisten suhteiden lisäksi transformatiiviseen oppimiseen liittyy myös laajempi, sosiokulttuurisista tekijöistä koostuva kontekstuaalinen ulottuvuus. Sosiokulttuurisilla tekijöillä tarkoitetaan niitä historiallisia ja maantieteellisiä seikkoja, joiden mukaan yksilö merkityksellistää kokemuksensa. Kontekstuaalisiin tekijöihin voidaan lisätä myös kulttuuriset tekijät: vallitsevat arvot ja kulttuuri määräävät osaltaan, millaisia oppimiskokemuksia henkilö oppii ar-

vostamaan. Uusille näkökulmille avoimessa ja joustavassa kulttuurissa kriittinen reflektointi on todennäköisempää kuin jäykässä ja kapeakatseisessa kulttuurissa. (Mezirow, 1991, 57; Mälkki, 2010; Silkelä, 2000, 125; Taylor, 2000, 309–311.)

Tietoinen päätös käytännön toiminnasta on transformatiivisen oppimisen selkein indikaattori. Ilman toimintaan siirtymisen ja uuden toiminnan arvioinnin vaiheita transformatiivisen oppimisen prosessi jää epätäydelliseksi. Reflektion tuloksena syntynyt päätös voi myös vahvistaa jo käynnissä olevaa toimintaa. Ympäristön myönteinen suhtautuminen muutokseen edesauttaa jatkuvaa oppimisprosessia. (Mezirow, 2000, 23–25, 30; 1995a, 376, 382.) Transformatiiviset oppimistapahtumat, jotka johtavat aikaisempien oletusten kyseenalaistumiseen ja uudelleen toimintaan, koetaan myöhemmin usein merkittäviksi (merkittävistä tapahtumista ks. esim. Flanagan, 1954).

Tässä tutkimuksessa yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta tutkitaan Kirkpatrickin (1998) mallin toisen tason mukaan selvittämällä, miten koulutus vaikuttaa opettajien merkityksellisiin oppimiskokemuksiin ja opettajien pedagogisen tietoisuuden kehittymiseen. Pedagogisen tietoisuuden kehittymistä tarkastellaan transformatiivisen oppimisprosessin kautta. Tutkimuksessa oletetaan, että mikäli yliopistopedagoginen koulutus synnyttää osallistujissa kriittistä reflektiota, se edistää merkittävästi pedagogisen tietoisuuden kehittymistä siihen osallistuneiden opettajien kokemuksissa.

Tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Millaisia merkityksellisiä opettajana kehittymisen oppimiskokemuksia yliopistopedagoginen koulutus antaa yliopisto-opettajille?
2. Millainen yhteys yliopistopedagogisella koulutuksella on yliopisto-opettajan pedagogisen tietoisuuden kehittymiselle?

Tutkimusaineiston hankinta ja analysointi

Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen organisoima yliopisto-opetuksen opintokokonaisuus, YOOP-koulutus, on laajin Teknillisen korkeakoulun yliopistopedagoginen koulutuskokonaisuus. Koulutuksessa korostetaan konstruktivistisen oppimisnäkömyksen mukaan yhteisöl-

lisyyttä, opiskelijälähtöisyyttä ja käytännönläheisyyttä. Koulutuksen tavoitteena on kannustaa osallistujia uudistamaan oman työyhteisönsä pedagogisia käytäntöjä. YOOP-koulutuksen kohdeyryhmänä ovat Teknillisellä korkeakoululla työsuhteissa olevat, opettamisesta kiinnostuneet henkilöt. YOOP-koulutus on 20 opintopisteen laajuinen, vapaaehtoinen ja kurssimuotoinen, ja se koostuu kontaktiopetuksesta ja itsenäisestä työskentelystä. Opinnat kestävät valintojen mukaan yhdestä puoleentoista vuoteen. Koulutusta on järjestetty Teknillisessä korkeakoulussa vuodesta 1999, ja sen osallistujamäärä on vaihdellut vuosittain. Lukuvuoden 2008–2009 alusta koulutukseen on valittu puolivuositain 20–25 osallistujaa. (Opetuksen ja opiskelun tuki 2008–2009, 2008.)

Tässä tutkimuksessa yliopisto-opettajien kokemuksia YOOP-koulutuksesta tarkastellaan koulutuksen perustamisvuodesta 1999 vuoteen 2008. Kokemuksia tarkastellaan retrospektiivisesti keväällä 2009 kerätyn haastatteluaineiston perusteella. Maria Clavert toteutti tutkimuksen Aalto-yliopiston ulkopuolelta toimeksiantona ja jatkoi myöhemmin Aallossa työntekijänä. Anne Nevgi osallistui paitsi kirjoitusprosessiin myös ohjasi tutkimusta Aalto-yliopiston ulkopuolelta. Ainoastaan Nevgillä on kokemusta yliopistopedagogisen koulutuksen järjestämisestä.

Haastatteluun pyydettiin Teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen avulla sähköpostitse yhteensä 135:tä henkilöä. Viestissä kerrottiin tutkimuksen aihe ja vakuutettiin osallistujien anonymiteetin säilyminen tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Pyyntöön vastanneista 21 henkilöstä haastatteluun valittiin kymmenen Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetushenkilöstön jäsentä, jotka olivat suorittaneet YOOP-koulutuksen vuosina 1999–2008. Henkilöt valittiin siten, että he edustivat tasaisesti eri vuosina koulutuksen suorittaneita ja Teknillisen korkeakoulun kaikkia tiedekuntia. Haastateltavien sukupuolijakauma oli tasainen. Koulutuksen suorittamisesta oli haastatteluhetkellä kulunut keskimäärin kolme vuotta.

Tutkimusaineisto kerättiin narratiivisesti yhden kysymyksen tekniikkaa mukailevalla haastattelumenetelmällä (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Haastateltavia pyydettiin ensin kuvaamaan elämänviivatekniikalla opettajaksi kehittymisensä merkittävät vaiheet. Elämänviivan piirtämisen

jälkeen haastateltavia pyydettiin kertomaan, miten heistä tuli sellaisia opettajia, kuin he kokivat haastatteluhetkellä olevansa. Kysymyksen muotoilussa huomioitiin, että luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneille tutkija-opettajille saattaa olla luontevaa kertoa opettajaksi tulemisesta opettajana kehittymisen sijaan. Haastatteluissa edettiin haastateltavien ehdoilla, ja haastattelijä kysyi vain tarvittaessa jostakin vaiheesta useamman kysymyksen. Kertomuksissa kiinnitettiin huomiota erityisesti siihen, millaisia merkityksiä YOOP-koulutukseen liitettiin osana yliopisto-opettajaksi kehittymistä.

Haastattelut kestivät vajaasta puolesta tunnista hieman yli tuntiin ja tuottivat aineistoksi yhteensä 185 sivua litteroitua tekstiä. YOOP-koulutukseen liittyviä kuvauksia oli yhdessä haastattelussa keskimäärin neljä sivua. Koulutuksen mahdolliset kumulatiiviset vaikutukset otettiin huomioon analysoimalla myös koulutuksen jälkeiset tapahtumat. Litteroinnin jälkeen aineistoa analysoitiin narratiivisella tutkimusotteella soveltaen Marjalan (2009) kehittämää narratiivista analyysimallia (ks. myös Polkinghorne, 1988; 1995). Tutkija konstruoii jokaiselle haastateltavalle oman narratiivin sellaisista yliopistopedagogiseen koulutukseen liittyvistä tapahtumista, jotka olivat merkittäviä osallistujien transformatiivisen oppimisen kautta tapahtuvalle pedagogisen tietoisuuden muutokselle.

Narratiivien temaattinen analyysi alkoi YOOP-tarinoiden lukemisella ja yksittäisten merkittävien tapahtumien erottamisella analyysiyksiköiksi. Merkittävät tapahtumat luokiteltiin transformatiiv-

visen oppimisen ulottuvuuksien avulla yläkategorioihin etsimällä tapahtumakuvauksista sosiaalisia, emotionaalisia, kognitiivisia, kontekstuaalisia ja toiminnallisia merkityksiä. Tämän jälkeen kunkin kategorian sisältämiä otteita tarkasteltiin suhteessa toisiinsa. Yläkategorioiden sisältämät analyysiyksiköt jaettiin alakategorioihin, jotka nimettiin joko uusia tai vanhoja merkityksiä vahvistaviksi. Koska kaikkien kognitiivisten tapahtumien tulkittiin edistävän uusien merkitysten oppimista, jaettiin kognitiivisesti merkittävät tapahtumat poikkeuksellisesti arvioivan ja kriittiseen reflektioon. Ylä- ja alakategorioiden sisältämät analyysiyksiköt ryhmiteltiin teemoiksi, jotka nimettiin kuvaamaan tapahtumien sisältöä. Tutkimuskysymykset ja valittu teoreettinen viitekehys ohjasivat teemojen erittelyä. (Ks. Marjala, 2009, 74–75.) Elämänviiväpiirrokset, haastattelumuistiinpanot ja haastatteluiden jälkeen kirjatut huomiot toimivat kontekstina analyysille. Taulukossa 1 esitetään temaattisen analyysin vaiheet aineistoesimerkkien avulla.

Yliopistopedagogiseen koulutukseen liitetty merkittävät tapahtumat

Kaikki haastateltavat mainitsivat yliopistopedagogisen koulutuksen opettajana kehittymisen kertomuksissaan. Kymmenestä haastatellusta opettajasta YOOP-koulutus oli yhdeksälle opettajalle heidän ensimmäinen pedagoginen koulutuksensa. Haastateltavista seitsemän osallistui koulutukseen omien opetuskokemustensa herättämien kysymys-

Taulukko 1. Narratiivien temaattisen analyysin vaiheet

I-vaihe Merkittävät tapahtumat	II-vaihe Yläkategoriat	III-vaihe Alakategoriat	IV-vaihe Teemat
<i>"Erityisen hyödyllistä oli se, että siellä tapasi muiden laitosten ja tiedekuntien opettajia. Minä vaihdoin heidän kanssaan ajatuksia muun muassa siitä, miten minun tieteenalaani pitäisi opettaa. Minä olin sellaisessa ryhmässä, jossa puhuttiin massaopetuksesta. Minusta oli tärkeää huomata, että monilla muillakin opettajilla on samanlaisia ongelmia isojen kurssien kanssa kuin minulla." (Alpo 2)</i>	Sosiaaliset merkitykset	Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	YOOP-ryhmän antoisuus
<i>"Kerran minä kokeilin sellaista uutta menetelmää, että laitoin opiskelijat tekemään välitehtäviä luennon aikana. Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. Minulle tuli sellainen olo, että opiskelijat luulevat itse tietävänsä, miten heitä kuuluu opettaa." (Virpi 4)</i>	Sosiaaliset merkitykset	Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	Opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin

ten myötä. Vain kolme haastateltavaa osallistui koulutukseen esimiehen kehotuksesta. Kahden haastateltavan osallistumiseen oli oman kiinnostuksen lisäksi vaikuttanut kollegoiden myönteinen suhtautuminen koulutukseen. Yhdeksän haastateltavaa mainitsi, että yliopistopedagoginen koulutus oli yleisesti ottaen hyvä tai hyödyllinen koulutus. Kuusi haastateltavaa suhtautui siihen kuitenkin varauksellisesti: he pitivät YOOP-koulutusta harrastusluonteisena, opettajien iltapäivä- tai askarteluterhona. Osa heistä epäili myös koulutuksen teoreettista sisältöä.

Haastateltavista kuusi kertoi tarinassaan hyvästä YOOP-ryhmästä ja sen kanssa käydyistä antoisista keskusteluista. Viisi opettajaa mainitsi ryhmän käymien keskustelujen lisäksi myös muita aktiviteetteja, esimerkiksi kirjan lukemisen tai lopputyön, jotka olivat jääneet koulutuksesta mieleen. Kahdeksan opettajaa mainitsi koulutuksen muuttaneen heidän käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. He puhuivat koulutuksesta eräänlaisena alkuna tai kuvailivat koulutuksen laajentaneen heidän näkemystään opettamisesta. Koulutuksen jälkeen kahdeksan opettajaa oli muuttanut opetustaan tai toiminut kursseillaan eri tavalla kuin ennen. Heistä kolme kertoi kokeilunsa epäonnistuneen tai hiipuneen ajan myötä, kun taas viiden opettajan uudistus oli onnistunut. Kolme opettajaa jatkoi pedagogisia opintoja YOOP-koulutuksen jälkeen.

Opettajana kehittymisen merkitykselliset kokemukset yliopistopedagogisessa koulutuksessa

Tutkimuksen tuloksista selviää, että yliopistopedagogiseen koulutukseen liitettiin eniten sosiaalisia, toiminnallisia ja kognitiivisia merkityksiä. Vähiten koulutukseen liitettiin aineistossa emotionaalisia ja kontekstuaalisia merkityksiä. Yli puolet merkittävistä tapahtumista sisälsi pedagogisen tietoisuuden muutosta vahvistavia merkityksiä, kun taas alle puolet tapahtumista sai pedagogisen tietoisuuden muutosta ehkäiseviä merkityksiä. Yksittäisistä teemoista opettajat nostivat useimmiten esille merkittäviä tapahtumia, jotka viittasivat YOOP-koulutuksen kognitiivisiin merkityksiin ja pedagogisen ymmärryksen lisääntymiseen. Erään haastateltavan aiemmat merkitykset vahvistuivat

vastareaktionä uusille merkityksille, kun hän tutustui YOOP-koulutuksessa vastakkaisiin näkemyksiin ja totesi ne omien kokemustensa perusteella vääriksi.

(– –) heil [kasvatustieteilijöillä] oli eri näkemys siitä asiasta. Tyyliin tämmösistä et onks kaikki ihmiset (naurahtaa) tota yhtä kykeneviä oppimaan asioita. Sen kirjan mukaan on ja meidän käsityksemme mukaan ei ole. Mun esimerkiks oma kyky opiskella kieliä on erittäin paljon huonompi ku esimerkiks mun tyttärellä, joka oppii selvästi nopeemmin ja puoliso vielä nopeammin.

Muista teemoista esille nousivat voimakkaasti YOOP-ryhmäläisten ja koulutuksen jälkeen tehtyjen opetusuudistusten merkitys pedagogisen tietoisuuden muutoksessa. Eräs haastateltava kertoi soveltaneensa opetuksessaan onnistuneesti koulutuksessa esiteltyä ongelmalähtöisen opetuksen mallia.

(– –) sit aloin sitä ongelmalähtöstä opetusta soveltaan siihen labrakurssiin, mikä tuli tuolt YOOPista. Et se oli tavallaan, ei siit nyt voi puhua opetuksen tutkimuksena todellakaan, mut niinku on kuitenkin joku idea mihin suuntaan kehittää ja lähtee edes keräämään palautetta ja muuta. Et ei sitä oikeen vielä sillon tienney et mitä järkevää siitä tekis, mutta yritys oli kuitenkin kova jo.

Haastatellut opettajat korostivat kollegoiden kannustuksen, oman opetuksen taustaoletusten muutoksen sekä innostuksen merkitystä omassa oppimisprosessissa. Eräs opettaja kertoi innostuneensa koulutuksen ansiosta opetuksesta sekä saaneensa energiaa ja intoa organisoida yhteistyötä opettajien kesken omassa työyhteisössään.

Eli tota kyl tää on tota sen YOOPin kautta, et jos en mä ois sitä YOOPpia käyny, niin, niin mä en ois saanu tukea tälle mun omalle ahaa-elämykselle ja ilman sitä YOOPpia, ni mul ei ois ollu sitä energiaa ja intoa alkaa keräämään näit ihmisiä kasaan.

Myös muun muassa opiskelijoiden suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin sekä opiskelu pedagogisessa koulutuksessa muodostuivat haastateltaville merkittäviksi oppimisen lähteiksi. Eräs haasta-

teltava sai vahvistusta koulutuksessa esitetyille merkityksille tarkkaillaessaan opiskelijoiden suhtautumista uuteen opetusmenetelmään.

(– –) se oli hirveen mielenkiintosta siinä mieles et siin [opetuskokeilussa] toteutu kaikki mitä tossa YOOPissaki sanottiin, et siin oli ensinnäki aika paljon opiskelijoilla vastarintaa siihen, koska ne ei ollu ennen kokemu tällasta, nii et sun piti niinku päästä yli ja tavallaan tulee tää persuasion, et sun pitää niinku saada ne puolelles. Sit huomaa, että osa niistä on selkeesti sellasia, jotka oli ilahtuneita, jotka oli hyvin kypsiä sen, se oli paljon helpompi niinku arvioida, et mitä ne oppii ja miten ne oppii (– –).

Yliopistopedagogisessa koulutuksessa kriittisesti refleктоivat erityisesti ne henkilöt, jotka osallistuivat koulutukseen käytännön kokemuksistaan kumpuavien ongelmien myötä. Mikäli haastateltava koki irtautuneensa Teknillisen korkeakoulun yhteisöstä, hänen oli helpompi tukeutua koulutuksen tarjoamiin uusiin sosiaalisiin suhteisiin. Ahdistusta ja hämmennystä herättäviä tapahtumia kohdanneet opettajat saattoivat kokea koulutuksen tarjoamat merkitykset vastauksina jo aiemmin syntyneisiin kysymyksiin. Näissä henkilöissä vastausten saaminen ja uuden merkitysperspektiivin vahvistuminen herättivät usein positiivisia tunteita. Erityisesti heille oli tärkeää saada sosiaalista tukea uusille merkityksille.

Haastatteluaineistossa jotkut opettajat puolustautuivat, kuten vitsailivat tai asettivat kouluttajat ja yhteisiä merkityksiä jakavat opettajat vastakkain, kun heidän merkitysperspektiiviään uhattiin. (Ks. Mezirow, 1995b, 21; 2000, 3.) Koulutuksen myöhemmästä vaiheesta puhuessaan monet opettajat kertoivat samaistuneensa aiempaa enemmän kasvatustieteilijöihin ja opetuksen kehittäjiin, jolloin vastakkain asettuivat vanhoja merkityksiä edustavat Teknillisen korkeakoulun opettajat ja uutta merkitysperspektiiviä tukevat pedagogisesti suuntautuneet henkilöt. Tällaisesta muutoksesta antoi aineistossa viitteitä esimerkiksi hakeutumisen pedagogiseen jatkokoulutukseen.

Taulukossa 2 esitetään tiivistetysti temaattisen analyysin tulokset YOOP-koulutuksen merkittävistä tapahtumista opettajien transformatiivisen oppimisen kannalta. Taulukon vasemmassa reu-

nassa esitetään transformatiivisen oppimisen ulottuvuuksien yläkategoriat. Jokaisen sarakkeen alussa esitetään alakategoriana tulkinta siitä, vahvistavatko tapahtumat opettajan vanhoja merkityksiä vai edistävätkö ne uusien merkitysten oppimista. Kognitiivisesti merkittävät tapahtumat puolestaan jaetaan arvioivaan ja kriittiseen reflektioon, joista molempien tulkitaan edistävän uusien merkitysten oppimista. Alakategorioiden alle on merkitty aineistosta löydetty teemat. Sulkuihin on merkitty kunkin kategorian analyysiyksiköiden summat.

Yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys yliopisto-opettajan pedagogisen tietoisuuden kehittymiselle

Yliopistopedagogisen koulutuksen aikana tai sen jälkeen toteutetut opetuskokeilut ja -uudistukset vahvistivat onnistuessaan koulutuksessa esitettyjä merkityksiä. Koulutus sai useat opettajat toimimaan uudella tavalla, ja transformatiiviset oppimiskokemukset syntyivät usein vasta uudesta toiminnasta. Jotkut opettajat kokivat voimakkaita innostuksen ja mielihyvän tuntemuksia, kun he toimivat uusien merkitysten mukaan. Uutta merkitysperspektiiviä emotionaalisesti vahvistaneiden kokemusten myötä nämä opettajat liittivät myös YOOP-koulutukseen aiempaa positiivisempia merkityksiä.

Transformatiivinen oppimisprosessi oli osallistujien kertomuksissa useimmiten kumulatiivinen siten, että merkitysperspektiivi muuttui ajan kuluessa useiden tapahtumien ansiosta. Esimerkiksi opetuskokeilut ja niistä saatu sisäinen ja ulkoinen palaute muuttivat merkitysperspektiiviä. Mikäli osallistuja ei saanut vahvistusta uusille merkityksille koulutuksen jälkeen, hän usein luopui uusista merkityksistä ja niiden edellyttämästä toiminnasta. Kun uusia merkityksiä vahvistavat kokemukset puuttuivat, osallistuja saattoi palata YOOP-koulutusta edeltäneisiin transformatiivisen oppimisprosessin vaiheisiin, esimerkiksi pohtia opetusta koskevia kysymyksiä sen sijaan, että uudistaisi opetustaan. Usein vasta kun opettajan opetusvastuu lisääntyi ja omien valmiuksien koettiin kasvaneen, haastateltavat etenivät uudelleen transformatiivisessa oppimisprosessissa ja siirtyivät ympäristönsä pakotteiden passiivisista kohteista kohti kontekstiinsa aktiivisesti vaikuttavia toimijoita.

Taulukko 2. YOOP-koulutuksen merkitykset yliopisto-opettajien transformatiiviselle oppimisprosessille

Sosiaaliset merkitykset (21)	<i>Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (7)</i> Opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin (3) YOOP-ryhmäläisten kielteinen suhtautuminen koulutuksen sisältöihin (2) YOOP-kouluttajien ulkopuolisuus TKK:n yhteisöstä (1) Esimiehen vähättelevä suhtautuminen opetuksen kehittämiseen (1)	<i>Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (14)</i> Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin (2) YOOP-ryhmän antoisuus (6) YOOP-kouluttajien myönteinen vaikutus (2) Kollegoiden kannustava vaikutus (4)
Toiminnalliset merkitykset (20)	<i>Vanhoja merkityksiä vahvistavat toimintatavat (6)</i> Negatiivisesti koettu opetussuunnitelmaudistus YOOP-koulutuksen jälkeen (3) Turhauttava opiskelu YOOP-koulutuksessa (2) Negatiivisesti koettu opetuskokeilu YOOP-koulutuksessa (1)	<i>Uusia merkityksiä vahvistavat toimintatavat (14)</i> Positiivisesti koettu opetussuunnitelmaudistus YOOP-koulutuksen jälkeen (6) Antoisa opiskelu YOOP-koulutuksessa (2) Positiivisesti koettu opetuskokeilu YOOP-koulutuksessa (2) Muun pedagogisen koulutuksen suorittaminen (3) Yhteistyön organisoiminen YOOP-koulutuksen jälkeen (1)
Kognitiiviset merkitykset (19)		<i>Arvioiva reflektio (12)</i> Pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen (9) Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen (3) <i>Kriittinen reflektio (7)</i> Oman opetustoiminnan taustaoletusten muutos (4) Opettamiseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (2) Kasvatustieteeseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (1)
Emotionaaliset merkitykset (11)	<i>Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet (3)</i> Mieliäpaha (2) Innostuksen lasku (1)	<i>Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet (8)</i> Mielihyvä (2) Innostuksen nousu (4) Rohkeus (2)
Kontekstuaaliset merkitykset (2)	<i>Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (1)</i> Työyhteisön kehittämistä vähättelevä asenne (1)	<i>Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (1)</i> Työyhteisön kehittämiseen kannustava asenne (1)

Yliopistopedagogisen koulutuksen merkitys yliopisto-opettajana kehittymiselle

Tässä tutkimuksessa yliopistopedagogisen koulutuksen merkitystä yliopisto-opettajana kehittymiselle tarkasteltiin kahdesta näkökulmasta: Kiinnostuksen kohteena oli, millaisia merkityksellisiä opettajana kehittymisen oppimiskokemuksia yliopistopedagoginen koulutus antaa opettajalle. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millainen yhteys yliopistopedagogisella koulutuksella on opettajan pedagogisen tietoisuuden kehittymiselle.

Tutkimuksessa haastatelluilla opettajilla oli eniten sosiaalisesti merkityksellisiä opettajana kehittymisen oppimiskokemuksia. Aiemmissa yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksissa (esim. Levander & Ruohisto, 2008; Postareff ym., 2007) korostuneet kollegiaalinen tuki, ryhmähenki ja mahdollisuus keskustella muiden opettajien kanssa saivat vahvistusta myös tästä tutkimuksesta. Mahdollisuus solmia uutta merkitysperspektiiviä vahvistavia sosiaalisia suhteita auttoi haastateltavia irtautumaan vanhaa merkitysperspektiiviä tukevista suhteista ja ehkäisi pelkoa menettää sosiaalinen hyväksyntä. Yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota osallistujille mahdollisuus keskustella transformatiivisen oppimisen eri vaiheissa olevien opettajien kanssa ja luoda sellaisia sosiaalisia suhteita, joihin heillä olisi mahdollisuus turvautua, kun he kyseenalaistavat jaettuja merkityksiä. Nämä sosiaaliset suhteet voisivat toimia tukiverkostona myös koulutuksen päätyttyä.

Yliopistopedagogisessa koulutuksessa vallitsevat asenteet ja arvot saattavat poiketa huomattavasti siitä, miten opettajan työyhteisö suhtautuu opetukseen ja sen kehittämiseen (Gibbs & Coffey, 2004, 98). Vaikka koulutus saattaa synnyttää ristiriidan työyhteisöön vakiintuneiden opetus- ja oppimiskäsitysten ja pedagogisessa koulutuksessa tarjottavien käsitysten välille (D'Andrea & Gosling, 2005, 74–75, 146), voi yliopistopedagoginen koulutus uran varhaisessa vaiheessa tarjota vaihtoehdoisen, pedagogista toimintaa arvostavan ja siitä kiinnostuneen vertais-yhteisön uusille yliopisto-opettajille (Gibbs & Coffey, 2004, 98). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että oman työyhteisön myönteinen suhtautuminen pedago-

gista kehitystyötä kohtaan edesauttoi opettajien sitoutumista koulutuksen tarjoamiin merkityksiin ja sosiaalisiin suhteisiin.

Yksittäisistä teemoista tämän tutkimuksen opettajat nostivat useimmiten esille sellaisia yliopistopedagogisen koulutuksen merkittäviä tapahtumia, jotka viittasivat kognitiivisiin merkityksiin ja lisäsivät pedagogista ymmärrystä. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota uusia näköaloja opettamiseen ja oppimiseen sekä kannustaa osallistujia problematisoimaan omia opetuskokemuksiaan, mikä auttaa paljastamaan toimintaan vaikuttavia oletuksia. Opettajia tulisi rohkaista kertomaan avoimesti ongelmista ja ristiriidoista opetuksessa. Samalla yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi saada osallistujat pohtimaan kriittisesti laajempaa toimintaympäristöään. Koulutuksen tulisi haastaa osallistujien merkitysperspektiivejä ja tarjota uusia merkityksiä, jotka kytkeytyvät läheisesti opettajien kokemusmaailmaan. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että yliopistopedagoginen koulutus tekee opettajat tietoisemmiksi omista rajoituksistaan ja ongelmistaan opettajina. Tämä tietoisuus liittyy merkitysperspektiivin kyseenalaistumiseen ja on edellytyksenä uusien opetuksellisten lähestymistapojen omaksumiselle. (Ks. Postareff ym., 2007, 569.)

Tarjotessaan osallistujille vaihtoehtoisia merkityksiä ja uusia näkökulmia opetukseen sekä oppimiseen koulutuksen tulisi muodostaa turvallinen ja avoin ympäristö, jossa voi esittää myös eriäviä mielipiteitä ja kokea negatiivisia tunteita. Tiedostamalla, että transformatiiviseen oppimiseen liittyvät tunteet ovat jaettuina, yliopistopedagogiset kouluttajat voisivat aktiivisemmin etsiä keinoja tukea osallistujien emotionaalisia oppimiskokemuksia. Osa tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista koki koulutuksessa esitetyt näkemykset uhaksi merkitysperspektiivilleen ja liitti koulutukseen sekä kouluttajiin voimakkaita negatiivisia merkityksiä. Toisaalta uusien merkitysten vahvistuminen koulutuksen jälkeen herätti osallistujissa innokkuutta, rohkeutta ja energisyyttä. Aiemmista vaikuttavuustutkimuksista (vrt. esim. Postareff ym., 2007) poikkeavat negatiiviset merkitykset saattavat johtua siitä, että tutkimuksessa otettiin huomioon koulutuksen kumulatiiviset vaikutukset: mikäli koulutuksen suorittamista seuraavat

kokemukset olivat negatiivisia, myös koulutukseen liitettiin negatiivisia merkityksiä.

Tämä tutkimus vahvistaa transformatiivisen oppimisteorian oletuksen, jonka mukaan merkitysperspektiivin muuttuessa muuttuu toiminta: yliopistopedagogisessa koulutuksessa esitetyt merkitykset saivat vahvistusta esimerkiksi, kun opettajat tarkkailivat opiskelijoiden suhtautumista uusiin opetusmenetelmiin. Myös Guskeyn (2002) mallin mukaan opettaja muuttaa asenteitaan vasta nähdessään muutokset opiskelijoidensa oppimisessa. Useat tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat halusivat vahvistaa uutta merkitysperspektiiviään ja saavuttaa näin sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista tukea uusille merkityksille. Yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota osallistujille onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat koulutuksessa esitettyjä merkityksiä. Tällaisia onnistumisen kokemuksia tutkimuksessa haastatellut opettajat saivat esimerkiksi koulutukseen sisältyneistä opetuskokeiluista. Uuden merkitysperspektiivin varassa toimiessaan opettaja muovaa työyhteisönsä kulttuuria, sen asenteita ja toimintatapoja. Oli kuitenkin haasteellista uudistaa työyhteisön pedagogisia käytäntöjä (mikä oli YOOP-koulutuksen keskeinen tavoite), mikäli osallistuja ei löytänyt sopivia tilaisuuksia vahvistaa uusia merkityksiä tai mikäli työyhteisö ei tukenut uusien ajatusten toteuttamista.

Vaikka yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota osallistujille uskallusta kokeilla ja muuttaa toimintatapoja, on työyhteisön tarjoama tuki tämän tutkimuksen mukaan tärkeää. Pedagogisten tietojen ja taitojen oppiminen ei automaattisesti kehitä valmiutta käyttää opittua tehokkaasti myöhemmin eri kontekstissa, kuin jossa tiedot ja taidot on hankittu. Mikäli opettajan koulutuskokemukset jäävät irrallisiksi eikä niiden nähdä olevan yhteydessä tuleviin kokemuksiin, ei toiminta muutu. (Dewey, 1938, 79; ks. myös Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola, 2002, 469.) Myös osa tässä tutkimuksessa haastatelluista opettajista palasi koulutuksen ja uusia merkityksiä ehkäisevien kokemusten jälkeen koulutusta edeltäviin ajatusmalleihin, jolloin transformatiivinen oppimisprosessi jäi vajaaksi.

Yliopistopedagogisen koulutuksen suunnittelussa tulisi tämän tutkimuksen mukaan ottaa huomioon, että osallistujien toimintaympäristö sekä toimintakulttuuri ja -tavat määrittävät hei-

dän käyttämiään opetuksellisia lähestymistapoja ja koulutukseen liittämiään merkityksiä. Osallistujien kontekstuaaliin kokemuksiin voitaisiin vaikuttaa esimerkiksi suosimalla osallistuja- ja ongelmalähtöistä koulutusta, joka perustuu käytäntökeskeiseen mentorointiin perinteisen sisältökeskeisen koulutuksen sijaan. Ottamalla laajemmin huomioon yliopistopedagogisen koulutuksen kontekstuaaliset sekä koulutuksen jälkeiseen pedagogiseen toimintaan ulottuvat merkitykset pyritäisiin varmistamaan, että koulutuksesta hyötyvät sekä yksittäinen opettaja että hänen edustamansa laitos ja tiedekunta. (Lindblom-Ylänne ym., 2002, 471, 474–475.)

Maria Clavert toimii kehitysasiiantuntijana Aalto-yliopiston Design Factoryssa. Anne Nevgi toimii yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikössä.

LÄHTEET

- Bennett, J. & Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring the faculty training program. *The Internet and Higher Education*, 6 (1), 53–63.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving teaching and learning in higher education: A whole institution approach*. Berkshire: Open University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87–100.
- Gilliers, F. J. & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 253–267.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381–391.
- Hubball, H., Collins, J. & Pratt, D. (2005). Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development program. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35, 57–81.
- Hyvärinen, M. & Löytyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvaari & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues IV* (pp. 51–65). Research Report 121. University of Helsinki. Department of Teacher Education.
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15 (3), 203–214.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programmes. The four levels*. San Francisco (CA): Berett-Koehler.

- Levander, L. & Ruohisto, J. (2008). Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-forum – yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, 14 (2), 6–14.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). Yliopistopedagogiikka tutkimusintensiivisessä yliopistossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset* (s. 93–102). Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. (2002). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (s. 468–478). Helsinki: WSOY.
- Luedekke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and "teaching-scholarship". *Studies in Higher Education*, 28 (2), 213–228.
- Löfström, E. & Nevgi, A. (2008). University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments*, 16 (2), 101–116.
- Marjala, P. (2009). Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisin prosesseina. Narratiivinen arviointitutkimus. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis, Technica C 315. Luetu 8.4.2009, <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290244/isbn9789514290244.pdf>
- Meriläinen, M. (2005). Esipuhe. Teoksessa M. Meriläinen (toim.), *Kehittämishankkeista pysyviksi käytännöiksi: Yliopisto-opettajan pedagogisten perusopintojen "opetuksen ja opettajuuden kehittämishankkeiden" satoa 2003–2004* (s. 3–4). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita: 92.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995a). Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym., *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 374–397). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (1995b). Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym., *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (s. 17–37). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow et al., *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8 (1) 42–62.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 18–30). Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A., Postareff, L., Räisänen, M. & Tuononen, T. (2007). University teachers' descriptions of the meaning of instructional development courses. A poster presented at the 13th Biennial Conference for EARLI, Amsterdam, Netherlands, 25.8.–29.8.2009.
- Opetuksen ja opiskelun tuki 2008–2009*. (2008). Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetuksen ja opiskelun tuen esite lukuvuodelta 2008–2009.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (2004). Oppimisen tiedettä osajille – yliopistopedagogiikan haasteet. Teoksessa A. Järvinen ym. (toim.), *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä* (s. 89–110). Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5–23). London: The Falmer Press.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused approaches to teaching*. Research Report 214. University of Helsinki. Department of Teacher Education.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A Follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56 (1), 29–43.
- Silkelä, R. (2000). Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 120–131). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Luetu 4.10.2009, <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/>
- Stes, A., Clement, M. & van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development*, 12 (2), 99–109.
- Stes, A., Coertjens, L. & van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education; impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187–204.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & van Petegem, P. (2009). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25–49.
- Taylor, E. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow et al., *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285–328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ursin, J. & Paloniemi, S. (2005). Yliopisto-opettajan osaaminen ja sen kehittäminen työyhteisössä. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 12 (2), 44–46.
- Öystilä, S. (2004). Yliopistopedagogiikkaa Tampereen yliopistossa. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 11 (2), 66–67.