



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
Tampub – The Institutional Repository of University of Tampere

*Publisher's version*

Authors: Korhonen Vesa, Nevgi Anne, Stenlund Antero  
Name of article: Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa  
Name of work: Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta  
Editors of work: Mäkinen Marita, Korhonen Vesa, Annala Johanna, Kalli Pekka, Svärd Päivi, Värri Veli-Matti  
Year of publication: 2011  
ISBN: 978-951-44-4516-9  
Publisher: Tampere University Press  
Pages: 130-152  
Discipline: Social sciences / Educational sciences  
Language: fi  
School/Other Unit: School of Education

URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-939>

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

# PEDAGOGISEN JOHTAMISEN JA YHTEISTEN OPPIMISKÄSITYSTEN LUOMISEN HAASTEET KORKEAKOULUJEN MUUTOKSISSA

*Vesa Korhonen, Anne Nevgi & Antero Stenlund*

Artikkelissa tarkastellaan, miten opetuksen suuntaviivoista ja oppimiskäsityksistä kyetään sopimaan yhteisötasolla ja miten pedagoginen johtaminen muotoutuu muutoksissa osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää. Muutoshaasteita hahmotetaan kolmen erilaisen, rakenteellisa kehittämissyrkimyksiä näkyvästi ratkoneen korkeakouluorganisaation näkökulmasta. Osallistavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisen kannalta kysymys näyttää aineistojen perusteella kietoutuvan oppi- ja tieteenalan traditioiden ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Akateemisille yhteisöille luonteenomaiset episteemiset kulttuurit sulkevat helposti sisäänsä korkeakoulutuksen pedagogiset prosessit ja ylläpitävät mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita. Pedagogisella johtamisella on merkitystä yksiköiden johtamisessa ja pedagogista identiteettiä korostavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisessa. Yhteisöllisyyttä korostavalle pedagogiselle johtamiselle antavat kuitenkin haasteen yliopiston tuloksellisuutta, kilpailua ja tehokuutta painottava uusi yliopistolaki sekä sille perustuvat yliopistojen johtosäännöt ja strategiat. Jos opetus nähdään tutkimusta vähempiarvoisena tehtävänä, edellytykset yhteisen oppimiskäsityksen luomiselle eivät ole suotuisia.

## Pedagoginen johtaminen ja akateemisten yhteisöjen kulttuuri

Tässä artikkelissa hahmotamme pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten muodostamisen kysymyksiä opetusyksiköissä kolmen erilaisen korkeakouluorganisaation näkökulmasta. Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto ja Tampereen Ammattikorkeakoulu ovat näkyvästi ratkoneet muutoksia ja rakenteellisia kehittämisspyrkimyksiä viimeksi kuluneen vuoden aikana. Kohdistamme päähuomion oppimiskäsitysten muotoutumiseen ja pedagogiseen johtamiseen osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää ja muutosprosesseja.

Muutokset ovat kompleksisia prosesseja. Uusimmissa organisaatioteorioissa korostetaan erityisesti organisaatioiden monimutkaisuutta, näkökulmien moneutta, puhemaailman eriytymistä ja yhtenäisen sosiaalisen todellisuuden puuttumista (ks. Kuusela & Kuittinen 2008, 218.) Pedagogisella uuden luomisella kohti tunnistettavaa pedagogista identiteettiä tarkoitamme yhteisen perustan luomista opetustoiminnalle; pedagogisella identiteetillä tarkoitamme yhteisesti muotoiltuja käsityksiä hyvästä opetuksesta ja oppimisesta sekä opetuksen suuntaviivoista. Pedagoginen identiteetti voi myös tarkoittaa erityisiä yhteisesti sovittuja pedagogisia ratkaisuja, kuten ongelmaperustaista oppimista tai tutkivaa oppimista, jotka on otettu opetussuunnittelun ja opetussuunnitelmatyön kantavaksi perustaksi.

Erityisiä akateemisista yhteisöistä tekee niiden taustalla olevan episteemisen kulttuurin vaikutus (ks. Knorr-Cetina 1999; Becher & Trowler 2001), mikä voi heijastua myös opetustoiminnan suuntaviivojen luomisessa. Episteeminen kulttuuri syntyy erityisesti oppi- ja tieteenalojen sisällä rakentuvien akateemisten heimokulttuurien vaikutuksesta (ks. Becher & Trowler 2001). Episteemiset kulttuurit ovat vahvoja tiedon luomisen rakenteita, ja ne sulkevat helposti sisäänsä myös korkeakoulutuksen pedagogiset prosessit ja ylläpitävät mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita, ellei niitä oteta tietoisien tarkastelun kohteeksi yksiköissä. Ylijoki (1998) tarkastelee yliopistossa reviirejään asuttavia ja puolustavia akateemisia heimoja, joiden heimo-

kulttuuri kiteytyy oppiaineen vallitsevassa moraalijärjestyksessä ja sitä ylläpitävässä kollektiivisessa mallitarinassa. Akateemisilla ihmisillä on tietystä määrin lojaliteettia edustamansa oppi- ja tieteenalan tarinoihin (ks. Becher & Kogan 1992, 114).

Yhteisen kulttuurin kehittymisen sijasta yliopistot ja ammattikorkeakoulut ovatkin useiden perittyjen ja erilaisten kulttuurien samanaikaisen ilmenemisen tiloja, joissa kulttuurien erilaisuudet voivat olla hyvinkin suuria sekä korkeakoulujen välillä että niiden sisällä. Biglan (1973) selvitti tieteenalojen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä klassisessa korkeakoulutusta koskevassa kyselytutkimuksessaan, johon vastasi 222 yhdysvaltaista yliopisto-opettajaa. Tutkimuksensa tuloksiin perustuen hän ryhmitteli tieteenaloja ulottuvuuksilla kova–pehmeä, puhdas–sovellettu ja elollinen–eloton. (Ks. Ylijoki 1998, 56.) Kolb puolestaan on yhdistänyt oppimistyylytestinsä, laajaan aineistoon perustuneen analyysinsä ja Biglanin tulokset tieteenaloja kuvaavaksi nelikentäksi. Siinä erotellaan tieteenaloja siten, että kenttään kova/abstrakti kuuluvat luonnontiede ja matematiikka sekä luonnontieteelliset professiot; kenttään pehmeä/konkreettinen kuluvat humanistiset ja yhteiskuntatieteet sekä sosiaaliset professiot. Toisaalta humanistiset ja yhteiskuntatieteet sekä luonnontiede ja matematiikka kuuluvat kenttään puhdas/reflektiivinen, kun taas luonnontieteelliset ja sosiaaliset professiot kuuluvat kenttään soveltava/aktiivinen. (Kolb 1990, 239–243; ks. myös Ylijoki 1998, 58.) Becher (1989, I, 20–24) osoittaa tutkimuksensa tuloksena ja osaltaan myös Biglaniin ja Kolbiin tukeutuen, että tieteenalojen intellektuaaliset tehtävät ja tutkimuskohteet muovaavat niiden piirissä työskentelevien henkilöiden ajattelua ja toimintaa. Tieteenaloja voidaankin määritellä akateemiseksi heimoiksi, joilla kullakin on puolustettavat reviiirsä (Becher 1989, 13; Becher & Trowler 2001, 36). Tieteen- ja oppialojen identiteetti on siis usein vahvin määrittäjä akateemiselle opetustoiminnalle. Tämä ylläpitää mieluummin säilyttämisen kuin muuttamisen tarinoita myös muutostilanteissa, joissa tarvittaisiin pedagogisesti perusteltuja ja yhteisesti muotoiltuja näkemyksiä tulevan toiminnan suuntaviivoista.

Tieteenalat heimoina ja reviireinä korostuvat erityisesti professionaalisessa koulutuksessa, jossa opiskelijat omaksuvat tieteenalansa substanssitiedon lisäksi myös sen kulttuuriset ainekset, esimerkiksi käsitykset moraalista ja tieteenalansa ammatillisesta habituksesta (ks. Ylijoki 1998). Tieteenalan moraalit ja mallitarinat sekä käsitys ihmisestä ja oppimisesta ohjaavat jokaisen tieteellisen asiantuntijan arkitoimintaa organisaatioissa ja sen ulkopuolella. Arkitoimintaan liittyy vahvasti näkemys omasta reviiristä, jota muutostilanteissa ollaan valmiit puolustamaan viimeiseen asti vetoamalla tieteenalan erityisiin tarpeisiin ja tärkeisiin käytäntöihin. Tämä tulee näkyviin niin yhteisesti muodostuneissa opetusta ja oppimista koskevissa käsityksissä kuin myös pedagogista johtamista koskevissa käytännöissä.

## Pedagoginen johtaminen korkeakouluissa ja opetusyksiköissä

Pedagogisen johtamisen määrittely tai tunnistaminen ei korkeakouluissa ole itsestään selvää. Pedagogisen johtamisen sijasta käytetään mieluummin käsitettä opetustoiminnan johtaminen, jota kuvataan akateemiseen johtamiseen<sup>1</sup> sisältyvänä toimintana tutkimustoiminnan johtamisen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen johtamisen rinnalla (Evers & Nevgi 2009). Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä akateemisen johtamisen osa-alueena, jossa pedagoginen johtaminen kohdistuu erityisesti opetustoiminnan johtamiseen, mutta toisaalta pedagoginen johtaminen voidaan ymmärtää myös johtajan ja esimiehen rooliin liittyvänä tapana toimia ja henkilöjohtamiseen liittyvänä edellytysten luomisena yhteistoiminnalle ja ammatilliselle kehitymiselle. Hyvään akateemiseen johtamiseen, erityisesti ihmisten johtamiseen, sisältyy pedagoginen tehtävä: alaisten tukeminen, ohjaaminen ja kannustami-

1. Ymmärrämme artikkelissa akateemisen johtamisen laaja-alaisesti sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen näkökulmasta. Molemmassa korkeakoulutuksen instituutioissa akateemisuus on läsnä oppi- ja tieteenaloihin perustuvan opetuksen, tutkimuksen ja soveltamisen sekä henkilöstön akateemisen koulutustaustan kautta.

nen kehittymään (Kekäle 2002; Ambrose, Huston & Norman 2005). Pedagoginen johtaminen on ohjausta, henkilöstön kehittämistä ja opetussuunnitelmatyötä käsittävää toimintaa, joka tähtää myös kehittyvään oppimiseen yhteisössä. Korkeakoulutuksessa johtamisen muodot tavallisesti kuvataan dikotomiana, jossa toisena ääripäänä ovat autoritaarinen ja kontrolloiva johtamistapa ja toisena yhteistoiminnallinen ja ihmisiä tukeva johtaminen. Pedagoginen johtaja sijoittuu näin tulkittuna yhteistoiminnalliseen ja ihmisiä tukevaan kategoriaan. On myös olemassa tutkimusevidenssiä siitä, että kollegiaalisilla ja positii-visilla johtamiskäsityksillä olisi myönteisiä vaikutuksia opetuksen ja oppimisen laatuun (Ramsden, Prosser, Trigwell & Martin 2007).

Pedagoginen johtaminen ei ole suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulukontekstissa vielä kovin laajasti tutkittua. Joitakin avauksia on tehty lähinnä opinnäytteinä (Mielonen 2005; Viitasalo 2008). Kansainvälisellä yliopisto- ja korkeakoulukentällä pedagogisen johtamisen tutkimus on kytkeytynyt akateemisen johtamisen tehokkuuden tutkimukseen (Bryman 2007, ks. myös Ramsden 1998; Gmelch & Miskin 2004). Suomessa Siv Their (1994) on käyttänyt pedagogisen johtamisen käsitettä merkityksessä, jossa perinteinen hallinto-, talous- ja asiakaskeinen hallintatapa (management) yhdistyy ihmisten johtamiseen (leadership). Pedagoginen johtaminen toimii mihin tahansa organisaatioon sovellettuna. Pedagoginen johtaja voi toimia suunnannäyttäjänä ja fasilitaattorina kehitykselle sekä tukea yhteisöä jatkuvaan oppimiseen ja uusien haasteiden kohtaamiseen. (Their 1994, 40–42.)

Johtajien asemoitumista muutoksissa voidaan yleisesti pitää leikkauksipisteinä, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus kohtaavat. Tulevaisuutta ja strategista johtamista koskevassa tutkimuksessa käytetään usein käsitteitä reaktiivisuus ja proaktiivisuus sekä näiden osakäsitteinä passiivisuus ja preaktiivisuus (ks. Godet 2006; Rubin 2006). Passiivisuus kuvaa johtamisessa toimintatapaa, jossa asioiden annetaan tapahtua ja muutoksiin mieluummin otetaan etäisyyttä. Reaktiivisuudella tarkoitetaan sellaista toimintatapaa, jossa eteen tuleviin tilanteisiin ei pahemmin valmistauduta, vaan asiat otetaan vastaan sellaisina kuin ne tulevat eteen ja niihin suhtaudutaan tilanteen tai resurssien antamien

mahdollisuuksien mukaan. Preaktiivinen toimintatapa on puolestaan sitä, että pyritään ennakoimaan tapahtumia, mutta ei haluta puuttua asioihin, vaan etsitään ennakoinnin perusteella varautumisen ja nykyisten käytänteiden säilyttämisen mahdollisuuksia. Proaktiivisessa toimintatavassa preaktiivisen ennakoinnin lisäksi on olennaista aktiivinen mukanaolo muutoksessa. Proaktiivinen toimija pyrkii vaikuttamaan olemassa oleviin asioihin, muun muassa keskustelua ja yhteistyötä käynnistämällä ja vaikuttaa asioihin jo ennakolta. Puhutaankin usein ”tulevaisuuden tekemisestä”. (Ks. Rubin 2006.)

Proaktiivinen toiminta onkin ehkä lähinnä määrittelemäämme pedagogisen johtamisen käsitettä, mutta pedagoginen johtaja tarvitsee usein myös preaktiivista ennakointia. Pedagogisen johtamisen käsitteessä korostuu samalla pedagogisen yhteisön perustehtävä: opiskelijoiden kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen. Korkeakoulutuksessakin pedagogiset prosessit ovat tärkeitä. Myös kollegiaalisuuden ja yhteistoiminnallisuuden voidaan katsoa olevan tunnusomaista pedagogiselle yhteisölle.

## Aineistot tarkastelun pohjana – ketkä tarinansa kertovat

Tässä tutkimuksessamme etsimme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten opetuksen johtamisen parissa työskentelevä ammattikorkeakoulun henkilöstö kuvaa opetusta ja oppimista koskevien käsitysten muodostumista yksiköissään yliopistojen ja korkeakoulujen muutostilanteessa?
- 2) Miten yliopiston yksiköiden ja tiedekuntien johtajat kuvaavat ja tuovat esille pedagogista johtamista osana akateemisen johtamisen tehtäväkenttää yliopistojen ja korkeakoulujen muutostilanteessa?

Ammattikorkeakoulujen henkilöstön opetusta ja oppimista koskevien käsityksien muodostumista yksiköissään lähestymme analysoimalla Campus Conexus -projektissa syksyllä 2009 hankitusta laajasta aineistosta niiden 18 henkilöstön jäsenen haastattelut, jotka toimivat opetuksen johtamisen, suunnittelun ja toteutuksen tehtävissä. Lisäksi hyödynnämme syksyllä 2010 Tampereen ammattikorkeakoulussa opetussuunnitelmaprosessiin sisältyvän koulutuksen yhteydessä saatua aineistoa. Koulutuksessa tavoitteena oli edistää yhtenäiseen pedagogiseen kulttuuriin ja oppimisenäkemykseen johtavaa ja sitä vahvistavaa kehitystä. Syksyn aikana yksikkökohtaiset työryhmät tuottivat ohjatusti yksikkönsä toiminnasta runsaasti tietoja, joita hyödynnetään myös tässä artikkelissa. Tätä tarkasteluamme varten aineistosta on valittu koulutuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavien henkilöiden (n=75) ja yksiköiden (n=8) kuvaukset positioistaan pedagogisen tai oppialan identiteetin suhteen, sekä suhtautumisestaan muutokseen.

Akateemisen ja pedagogisen johtamisen kysymyksistä on koottu tätä artikkelia varten haastatteluaineisto Tampereen ja Helsingin yliopistoissa vuonna 2010. Tampereen yliopistosta on haastateltu seitsemän johtajaa ja Helsingin yliopistosta kaksi johtajaa. Johtajat on valittu siten, että he edustavat mahdollisimman laajasti eri oppi- ja tieteenaloja ja tiedekuntia. Mukana oli myös opetusta antavan erillislaitoksen johtaja. Haastatteluissa on tarkasteltu, millaisena yksiköiden ja tiedekuntien johtajat näkevät itsensä johtajina ja millaisena he näkevät opetuksen kehittämisen tilanteen ja opettajien aseman yksiköissä. Yhtenä erityis-teemana kysyttiin myös johtajien näkemyksiä johtamisen haasteista yliopiston ja yksiköiden muutoksissa vuoden 2010 tilanteessa, jolloin esimerkiksi Tampereen yliopistolla oltiin purkamassa vanhoja ainelaitoksia ja tiedekuntia ja siirtymässä laajempiin tieteenalayksiköihin ja samalla käynnistämässä mittavampaa koulutus uudistusta liittyen organisaatiomuutokseen. Helsingin yliopistossa oli toteutettu vuoden 2009 aikana ja vuoden 2010 alusta voimaan tullut laaja ainelaitoksia koskeva uudistus, jossa useita pienempiä ainelaitoksia oli yhdistetty suuremmiksi kokonaisuuksiksi.



Haastatteluaineistot on analysoitu aineistolähtöisen ja teoriasidonnaisen sisällönanalyysin yhdistelmällä, jossa Milesin ja Hubermanin (1999; ks. myös Boyatzis 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009) esittämiä sisällönanalyysin periaatteita noudattaen on läpikäyty aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn ja abstrahoinnin vaiheet. Aineistolähtöisyys toteutuu kummassakin aineistossa haastateltaville esitetyissä avoimissa pyynnöissä kuvailla vapaasti, miten opetussuunnittelun tai akateemisen johtamisen käytännöt toteutuvat arkipäivän tilanteissa. Sidoksen teoriaan tämän tutkimuksen analyysissa tuo erityisesti se, että analyysissa on käytetty apuna tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä akateemisten heimo- ja episteemisten kulttuurien traditioita (Ylijoki 1998; Becher & Trowler 2001) sekä edellä kuvattuja tulevaisuutta ja strategista johtamista kuvaavia johtamisen ja opetushenkilöstön suuntautumistapoja (Godet 2006; Rubin 2006).

## Yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet

Henkilöstön näkökulmasta tarkasteltuna opetusyksiköissä keskeinen kysymys näyttäisi liittyvän oppi- ja tieteenalan traditioitten ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Mitä vahvempaa heimon ammatillinen suuntautuminen korkeakoulun opetusyksikössä on, sitä selkeämmin reviiri on tunnistettavissa. Tullakseen heimon tunnustetuksi jäseneksi, on yksilön hyväksyttävä ja omaksuttava sen moraalijärjestys ja mallitarina. Tämä puolestaan korostaa sosialisaaion ja identiteetin merkitystä: yksilölle heimoon liittyminen on aina sosiaalinen ja persoonallinen identiteettiprojekti. (Ylijoki 1998.) Opettajat ovat sosiaalistuneet oppialansa moraalijärjestykseen ja mallitarinaan, jotka edelleen muovaavat heidän identiteettejään ja oppimiskäsityksiään. Oppialan identiteetti viittaa heimokulttuuriin ja niihin oppimisen sisältöihin, joiden omaksuminen tuottaa kyseisellä alalla toimivan ammatillisuuden. Henkilöstön puheessa korostuivat oppialan erityinen tieto ja ominaispiirteet.

Että meil on nää esimerkiks tämmöiset pätevyysvaatimukset, vaatimukset vaaditaan tiettyihin tehtäviin. Ja me pyritään kuitenkin kouluttaa semmoisia insinöörejä, jotka täyttäis nää pätevyysvaatimukset, niin aiheuttaa tietysti semmoisen taustan että mitä siel pitäis ehdottomasti olla mukana. (TAMK10M.)<sup>2</sup>

Traditioita puolustavan ja säilyttävän oppi- ja tieteenalan identiteetin rinnalla aineistossa tulee esille oppimiseen viittaava pedagoginen identiteetti, joka antaa valmiutta oppialojen rajojen ylittämiseen ja yläpuolelle nousemiseen. Pedagogiseksi identiteetiksi olemme nimittäneet kollektiivisesti perusyksikössä muotoiltua käsitystä opetustoiminnan suuntaviivoista ja hyvästä oppimisesta. Myös pedagoginen identiteetti syntyy sosiaalistumisen ja persoonallisen identiteettiprojektin kautta. Mutta sosiaalistumisen kontekstin näemme pelkkää koulutusohjelmaa, oppialaa tai tieteenalaa yleisempänä kasvun, kehittymisen ja oppimisen kontekstina. Pedagoginen identiteetti ilmenee opetushenkilön kykyinä tarkastella oppimista ja oppimisprosesseja sekä puhua niistä oppi- ja tieteenaloistaan irtautuneina yleisinä oppimisen, kasvun ja kehittymisen ilmiöinä:

Sanotaan näin, että opettajan ei pitäis olla niin tarpeellinen [naurahaen] oppimisenäkökulmasta kun sen tänä päivänä ajatellaan olevan. [Naurua.] Sen pitäis olla paremminkin tarpeellinen sen mahdollisuuden luomisessa ja kehittämisessä. (TAMK2M.)

Ehkä tämmönen solmukohta on se, että miten me päästäs enemmän tosiaan tästä opettajakeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. Siitä omasta tekemisestä opiskelijan tekemiseen. Jolle vasta se meidän opettajien tekeminen rakentuu. (TAMK14N.)

Opetusta suunnittelevan henkilöstön haastattelupuheessa tulee esille se, että haastateltujen identiteetti hakeutuu lähes poikkeuksetta oppialan identiteetin suuntaan. Haastateltujen puheista nousevat esiin suhteet muutokseen. Tarinat voivat olla luonteeltaan joko säilyttäviä tai

2. Tekstissä käytetyissä aineistositaaateissa on poistettu puhekielen tyypilliset toistot ja täytesanat.

muuttavia. Säilyttävät tarinat kuvailevat tai puolustavat haluttomuutta muutokseen.

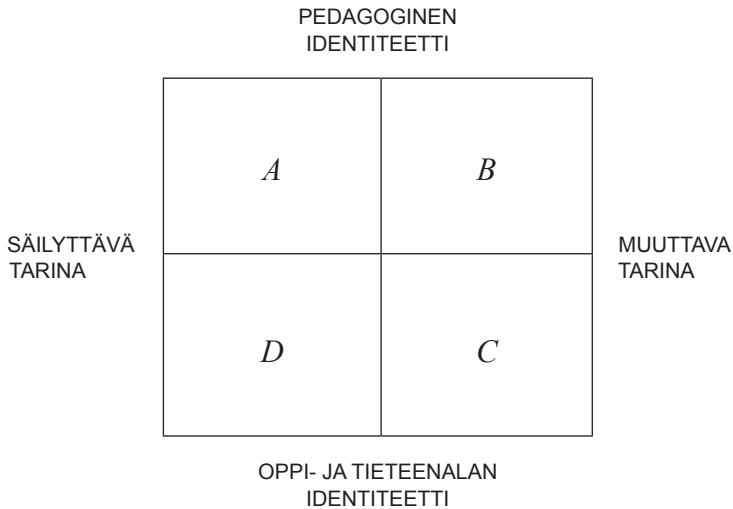
Riviopettajan näkökulmasta sitten ku lähetään tämmöstä puhumaan että ”nyt täytys tämmönen ja tämmönen homma uudistaa, uudistaa ja miettiä uudelta pohjalta”, niin sehän tuntuu varmaan ylimääräselä hommalta sitten (TAMK13M).

Muuttavat tarinat kuvailevat ja perustelevat aineistossa sen sijaan muutosten tarvetta. Oppi- ja tieteenalan identiteettiin viittaava muuttava tarina kuvaa oppialan tiedon ja sisältöjen aiheuttamia muutoksia ja poikkitieteellistäkin yhteistyötä. Pedagogiseen identiteettiin liittyessään kohteina ovat oppimiskäsitys ja oppiminen.

Ja se opetussuunnittelukulttuuri pitää sisällänsä sitten myös niinku paljo laajemmin niitten vaikuttavien ilmöitten huomioon ottamisen ja sen, opetussuunnittelukulttuurissa on tapahtunu myös entistä enemmän ja on tapahtumassa siirtyminen opetuskeskeisestä nimenomaan oppimiskeskeiseen (TAMK4M).

Tärkeintä olis että meillä olis niinkun symmetrisyyttä tässä ammattikorkeekoulussa, että koulutusalat vois tunnistaa niinkun samoja elementtejä että me oltais, että olis sitten että jos tulee niinkun esimerkiksi kysymykseen se että olis hyvä vaihtaa opintoja tai tehdä yhteistyötä (TAMK3N).

Henkilöstön haastatteluaineistoista nousevat identiteetin ja muutostarinoiden ulottuvuudet opetusyksiköissä voidaan esittää nelikentässä, jossa vastinpareina ovat pedagoginen ja oppi- ja tieteenalan alan identiteetti, sekä säilyttävä ja muuttava tarina.



**Kuvio 1.** Yksilöiden ja perusyksikön identiteettien suhde säilyttäviin ja muuttaviin tarinoihin muutoksessa

Vastinparit erottelevat nelikentässä (ks. kuvio 1) alueita (A, B, C, D), joihin yksiköt, koulutusohjelmat ja niiden piirissä työskentelevät yksilöt tiedostamatta tai tietoisesti asemoivat itsensä haastattelupuheessa. Otettu positio kuvaa tässä tapauksessa aseman ottamista identiteetin rakentumisessa ja muutokseen suhtautumisessa. Positio muodostuu keskusteluissa otettujen ja annettujen asemien perusteella, ja se voidaan tunnistaa niihin liitettävistä merkityksistä (vrt. Hietala, Koivunen & Ropo 2004, 100; Kukkonen 2007; Kukkonen tässä teoksessa). Vastinparien suhteisiin ja positioihin liittyy eroavista näkemyksistä ja tavoitteista johtuvia jännitteitä, joiden esiintyminen korostuu muutostilanteissa. Oppilaitoksessa tämä asettaa haasteita pedagogiselle johtamiselle ja yhteisen oppimiskäsityksen muodostumiselle.

Nelikentän positiossa A korostuu oppi- ja tieteenaloista riippumaton pedagoginen ajattelu ja oppimiskäsitys kuitenkin estäen kehittämi-

sen tai vaihtoehtoisen ajattelun, siinäkin tapauksessa, että oppimiskäsitys olisi menettänyt perustelunsa ja oikeutuksensa. Eräs position ilmenemis-  
muoto voisi olla opetusmenetelmien käyttöön perustuva indoktrinaatio. Positio B nostaa esiin oppi- ja tieteenaloista irtautuneen pedagogisen identiteetin sekä siihen liittyvän oppimista kehittävän ajattelun ja oppimiskäsityksen. Positiolle on ominaista aktiivinen ja jopa rohkea pedagoginen kehittäminen. Positio C sitä vastoin korostaa oppi- ja tieteenalan omaa identiteettiä rakennusaineinaan oppi- ja tieteenalan moraalikäsitys, mallitarina, käytännöt, sisällöt ja tieto. Muutostarinat kuvaavat suhdetta oppi- ja tieteenalalla tapahtuvaan kehitykseen ja muutokseen: sen tarpeita, tavoitteita ja niiden perusteluita. Kehitystyö on sidottu oppi- ja tieteenalan tietoon, moraalijärjestykseen ja mallitarinaan, koska ne asettavat kehittämislle ehtoja. Positio D puolestaan kuvaa edellisen tavoin oppi- ja tieteenalan identiteettiä ja sen rakennusaineita, mutta edellisestä poiketen, muutostarinoissa perustellaan pyrkimystä välttää muutosta ja säilyttää aikaisempi tilanne.

Pedagogista identiteettiä korostavat yksiköt tarkastelevat toimintaansa oppimisen näkökulmasta. Opetettavien sisältöjen asemesta esiin nousevat oppimiskäsitykset ja erilaiset oppimisen muodot. Nämä yksiköt asemoituvat usein positioon B. Pedagogista identiteettiä ja muuttavaa tarinaa korostavat yksiköt pohjaavat toimintansa pääosin pehmeisiin ja konkreettisiin ihmistieteisiin ja niitä soveltaviin professioihin (ks. Kolb 1990, 239–243; vrt. Ylijoki 1998, 58). Oppi- ja tieteenalansa identiteettiä korostavat yksiköt tunnistavat omalla alallaan tapahtuvan kehityksen ja sen edellytykset toiminnalleen. Ne sopeutuvat näihin edellytyksiin opetuksensa rakenteita ja sisältöjä muokkaamalla. Yleisesti positioon C sijoittuvat yksiköt pohjaavat toimintaansa koviin ja abstrakteihin luonnontieteisiin, matematiikkaan ja logiikkaan sekä niitä soveltaviin professioihin (ks. Kolb 1990, 239–243; vrt. Ylijoki 1998, 58).

## Pedagogisen johtamisen kynnyskysymyksiä muutoksissa

Johtamisen käytännöt vaikuttavat pedagogisen identiteetin ja yhteisen oppimiskäsityksen rakentumisen mahdollisuuksiin yksiköissä. Muutoksissa näkyvänä strategisen ja rakenteellisen kehittämisen trendinä tulee erityisesti esille opetusyksiköiden koon kasvaminen ja samalla perinteisen perusyksikön johtajan tehtävän muuttuminen ammattimaisemmaksi johtamiseksi. Tästä puhuivat sekä Tampereen että Helsingin yliopiston haastatellut yksiköiden johtajat. Esimerkiksi yksi johtajista on vastannut haasteeseen organisoimalla yksikkönsä toiminnan uudelleen ja jakamalla vastuun akateemisen johtamisen eri tehtäväkenttien mukaisesti. Hän on nimennyt johtajat ja varajohtajat tutkimustoiminnan, opetustoiminnan ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen sekä eri koulutusten johtamiseen ja varannut itselleen strategisen ja operatiivisen johtamisen alueet. Toinen yksikön johtaja on vastaavalla tavalla jakanut varajohtajille vastuuta tutkimustoiminnan, opetustoiminnan ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen johtamisesta ja opetustoiminnan osalta nimennyt lisäksi oppiainevastaavat. Omaksi tehtäväkseen hän näkee henkilöstöjohtamisen ja strategisen johtamisen alueet. Molemmissa perusyksiköissä opetustoiminnan johtaminen on opetussuunnitelmatyön ja opetuksen toteutukseen liittyvien reunaehtojen strategista johtamista.

Ja tässä opetustoiminnan johtamisessa, meillä on siis selkeä työjako oppiaineen vastuuhenkilöiden kanssa. Että he ovat selkeästi sen opetustoiminnan johtajia. (HY1M.)

Johtamisvastuun jakamisen ja delemoimisen lisäksi yksiköissä on haastateltavien mukaan alkanut syntyä jaettua johtamisvastuuta johtamistimin tai vastaavan muodossa, minkä muutamat johtajat toivat haastattelussa esille. Jaetussa johtamisvastuussa opetusta koskevat kysymykset voivat päästä paremmin esille hallinnollisten tai henkilöjohtamista koskevien asioiden rinnalla, jos opetustoiminnan johtamisvastuu on myös selkeästi määritelty ja henkilöity.

Joo meillä on semmonen johtoryhmä, se on vähän epävirallinen, johtoryhmä kokoonnutaan aina jossa on sitte mukana kaikki dekaanit, kolme dekaania, laitoksen johtajat ja sitte hallintopäällikkö (TAY3M).

Ongelmia pedagogisen identiteetin kannalta voi syntyä, jos opetustoiminnan vastuu ei selkeästi määriy tai henkilöidy. Opetuksen kehittämissryhmät, joista useat haastateltavat kertoivat, ovat tyypillisin tapa organisoida pedagogista kehittämistä opetusyksiköissä. Opetuksen kehittämissryhmät vastaavat usein myös opetussuunnitelmatyöstä. Muutamia huomioita tuli esille muun muassa opetustoiminnasta vastaavan johtajan piirteistä. Opetustoiminnan johtajalta edellytetään pedagogisen johtamisen taitoja, kuten opiskelijatuntemus ja vuorovaikutustaidot opiskelijoiden kanssa.

Ja sitten, että heillä on hyvä suhde opiskelijoihin ja että hahmottaa ne opiskelijat osana sitä johtamista, että ei suinkaan niin, että ne ovat vain se massa joka vyöryy siellä kuin makkaratehtaassa (HY1M).

Johtajahaastatteluista nousee esille myös kysymys johtajan omasta asemoitumisesta ja johtamistavasta muutostilanteessa. Muutoshan voi edellyttää vaikeitakin ratkaisuja ja rakenteellisia muuttamistarpeita vanhaan verrattuna. Erityisesti yksiköiden yhdistämiset ja siirrot ovat tällaisia. Johtajien asemoitumisessa tulee esille suhtautuminen muutokseen joko ongelmana tai mahdollisuutena. Yksiköiden johtajat vertaavat itseään keskijohtoon ja johtajan tilanne voi asettua ylimmän johdon kantaan verrattuna joko muutosta puoltavaksi tai muutosta vastustavaksi ja samalla henkilöstön puolelle asettuvaksi. Toisaalta voi olla mahdollinen myös tilanne jossa johtaja asemoituu ikään kuin välittäjän asemaan tai välitilaan, jossa tarvitaan eri näkemysten yhteensovittamista.

Mä oon tässä oppinu ymmärtämään näitä yliopiston hallinnollisia prosesseja erittäin hyvin, samalla oon oppinu ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja intressiryhmiä, erilaisissa positioissa olevien ihmisten tarpei-

ta, olen oppinu tekemään päätelmiä ja joskus ratkaisujakin sovitellen näitä erilaisia intressistiriitoja tai tarpeita ja sanotaan näin että mulla on vielä näinkin varttuneella iällä mahdollisuus oppia jotakin itsestäni ja suhteestani muihin ihmisiin (TAY4M).

Ongelmalliseksi tilanteen saattaa tehdä se, jos johtaja näkee aktiivisen aseman ottamisen johtajana haasteellisena ja suorastaan hankalana. Tällainen asemoituminen syntyy tilanteissa, joissa hallintokäytännöt korostuvat ja muutosten koetaan tapahtuvan ylhäältä annettuina ja muutosten ehkä rikkovan työyhteisön normaalin keskustelun ja vastuunkannon ilmapiiriin.

Semmost kollektiivista vastuunkatoa on kyllä ja silloin kun asiat sujuu niin työyhteisö toimii ihan hyvin, mutta siel on myöskin sitte niin kuin sanoin, tää jotenkin asettautuminen siihen että yritettäisiin jollakin tavalla johtaa, ja just lyödä näitä strategisia linjoja tai käydään kehityskeskusteluja, neuvotellaan palkasta, niin ne on kyllä vaikeita asioita, et osa ihmisistä ei oo kerta kaikkiaan hyväksyny et tämmöstä nyt yliopistoon tulee (TAY1M).

Muutosta puoltava ja aktiivinen asemoituminen tuli selkeästi esille erityisesti kahden Tampereen yliopiston yksikön johtajan haastattelupuheessa. Muutoksen rooli nähdään toimintoja ja organisaatiota selkiyttävänä asiana, joka tuo linjakkuutta johtamiseen. Tätä on usein kaivattu yliopiston hyvin epäselviltä näyttävien vaikutuskanavien kontekstissa.

Tulevassa niin sanotussa school mallissa, siinähan on ajateltu että näiden schoolien johtajat jotka tietyllä tavalla vastaa nykyisiä dekaaneja niin ne muodostaisivat rehtorin kanssa tämmösen johtoryhmän ja se kuulostaa minusta järkevältä ja minusta se on ihan hyvä (TAY3M). Mä toivon että tää johtaminen jatkossa ja mä uskonkin että se selkiytyy, että meillä on selvemmin ne johtamislinjat olemassa ja mä luulen että tää yksikköjen, yksikkökoon suurentaminen osaltaan vaikuttaa siihen,



et siihen johtamiseen on yksinkertaisesti panostettava ja siitä tulee ehkä vähän ammattimaisempaa, mitä mä pidän myönteisenä kehityksenä (TAY5M).

Kun johtajahaastattelujen teemoja kootaan yhteen, johtajien asemoitumisessa muutoksissa tulee esille yhteisten oppimiskäsitysten luomiselle analoginen suuntautuminen. Teemoissa toistui kaksi näkökulmaa. Useat johtajat kiinnittyivät yksikön koulutusohjelmien, opetustraditioiden ja oppimiskäsitysten säilyttämisen tarinoihin. Toiset sitävastoin näkivät muutoksen yhteisenä uuden luomisen mahdollisuutena, jota esimerkiksi pedagogisen identiteetin ja muuttuvien tarinoiden neljännes yksilöiden ja yksikön kohdalla edustaa. (Ks. kuvio 1). Johtajahaastatteluaineistoa on tässä yhteydessä peilattu erityisesti strategista johtamista koskeviin suuntautumistapoihin (ks. Godet 2006; Rubin 2006). Tämän jäsentelyn avulla syntyvässä nelikentässä johtajien asemoitumista muutoksissa voidaan hahmottaa suhteessa pedagogisen johtamiseen tai vastakohtana traditioihin tukeutuvaan johtamiseen (kuvio 2).

PEDAGOGINEN  
JOHTAMINEN

SÄILYTTÄVÄ TARINA	<i>Preaktiivisesti muutoksessa:</i> muutosten ennakointia ja säilyttämisen tasapainon etsintää suhteessa muutokseen	<i>Proaktiivisesti muutoksessa:</i> innovatiivisuus ja kannustaminen yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen	MUUTTAVA TARINA
	<i>Passiivisesti muutoksessa:</i> Etäännyttäminen muutoksesta ja huomion kiinnittäminen olemassa oleviin rakenteisiin ja käytänteisiin ja toiminnan jatkuvuuteen	<i>Reaktiivisesti muutoksessa:</i> Sopeudutaan muutokseen ja tehdään ja muutetaan vain se, mikä on välttämätöntä tai mahdollista muuttaa	
TRADITIOIHIN TUKEUTUVA JOHTAMINEN			

**Kuvio 2.** Johtamistapojen suhde säilyttäviin ja muuttaviin tarinoin tulevaisuutta hahmotettaessa (mukailien Godet 2006, 7–8)

Pedagogisessa johtamisessa korostuu aktiivisuus, innovatiivisuus, tulevaisuusvaihtoehtojen ennakointi sekä mahdollisuuksien näkeminen ja etsiminen. Pedagogisessa johtamisessa yhdistyvät samalla preaktiivinen ja proaktiivinen toimintatapa. Proaktiivisessa toimintatavassa ennakkoinnin ohella on olennaista aktiivinen mukanaolo ja vaikuttaminen muutoksessa sekä kannustaminen yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen. Tämä oli hahmotettavissa erityisesti niiden johtajien haastattelupuheessa, joissa pedagogisen johtamisen elementit tulivat selkeimmin esille. Traditioihin tukeutuva johtaja katsoi sen sijaan enemmän oppi- ja tieteenalan, oman yksikön tai korkeakoulutuksen perinteisiin ja siihen, mikä nykyisissä toimintata-

voissa oli säilyttämisen arvoista ja halusi varoa puuttumasta toimivaksi koettuihin käytänteisiin. Traditioihin tukeutuva johtaja liikkui siten enemmän passiivisen tai reaktiivisen toimintatavan alueilla organsiaatiota koskettelevissa muutoksissa.

## Yhteenveto ja pohdinta – miten yhteisö luo tulkintansa muutoksessa?

Akateemisten yhteisöjen toiminnassa on kyse perusyksiköiden toimijoiden ja oppi- ja tieteenalan välisen suhteen hahmottumisesta, mikä tuli esille erityisesti ammattikorkeakoulun opettajahaastatteluissa, mutta vaikuttaa myös yliopistossa. Muutos toi tähän suhteeseen jännitteen, jossa tasapainoa on haettava opetuksen kehittämisessä muuttamisen ja säilyttämisen välillä. Osallistavan opetus- ja oppimiskulttuurin luomisen kannalta kysymys näyttää aineistojemme perusteella kietoutuvan oppi- ja tieteenalan traditioiden ja pedagogisen uuden luomisen väliseen jännitteeseen, joka helposti kärjistyy muutostilanteissa. Kun episteemisen kulttuurin rajoitukset pystytään ylittämään ja uutta oppimiskäsitystä yhdessä luomaan, yksilöt ja yhteisö rakentavat parhaassa tapauksessa pedagogista identiteettiään. Tällöin on olennaista pohtia, mikä yhteisön käsityksessä opetustoiminnasta ja hyvässä opetuksessa ja oppimisessa on keskeistä.

Pedagogisen identiteetin muotoutumisessa on myös pedagogisella johtamistavalla merkitystä yksiköiden toiminnassa. Akateemisessa ympäristössä pedagoginen johtaminen on proaktiivista ja ennakoivaa toimintaa ja luo managerialistisen, hallinnolle alistaisen kulttuurin sijasta kehittymiselle myönteistä kollegiaalista kulttuuria (collegial culture), mikä merkitsee sellaisten toimintojen ja rakenteiden luomista, jotka tukevat yhteisön jäsenten ammatillista kehittymistä ja osallistumista yhteisöön (ks. Bergquist 1992; Bergquist & Pawlak 2008). Kun yhteistä pedagogisen toiminnan perustaa muotoillaan, se usein tapahtuu yhteisen näkemysten vaihdon ja keskustelujen kautta. (Bergquist

1992; Bergquist & Pawlak 2008.) Johtamisella on ratkaiseva merkitys tasapainon ja yhteisten käsitysten löytämisessä.

Pedagogista johtamista voi havaintojemme perusteella kuvata kannustamiseksi yhteiseen uuden luomiseen, kehittymiseen ja jaettuun vastuuseen. Se voi olla myös jaettua johtajuutta, jossa opetustoiminnan ja pedagogisten prosessien johtaminen on selkeästi määriteltyä. Pedagogista identiteettiä ei synny passiivisen tai reaktiivisen johtamistavan alaisuudessa, tai ainakin se on hyvin epätodennäköistä aineistojemme valossa. Suotuisimman kasvualustan luo proaktiivinen johtamistapa yhdessä muutoksia ennakoivan reaktiivisen toiminnan kanssa, joissa kuvatut pedagogisen johtamisen elementit parhaimmin toteutuvat. Proaktiivinen johtamistapa edellyttää johtajalta aktiivista mukanaoloa ja vaikuttamista.

Kun muutokset realisoituvat kohti toteutusta, pedagogisen johtamisen kannalta avaintahoja yhteisössä ovat ”välittäjät” (ks. Mönkkönen & Roos 2009, 125) eli opetustoiminnasta vastaavat johtajat tai koulutuspäälliköt sekä opetuksen ja opetussuunnitelmatyön kehittämissyörymi- en vetäjät. Heidän roolikseen muodostuu viedä muutosta käytäntöön vuorovaikutuksen avulla, tulkita se tekemisen näkökulmasta ja olla mukana luomassa yhteistä käsitystä muutoksen periaatteista ja toteutuksesta. Avainasiana tällöin on muun muassa se, miten eri tahot, kuten opettajat ja opiskelijat, saavat äänensä kuuluville merkitysneuvotteluissa ja miten esimerkiksi tutkimuksen ja opetuksen välinen ristiveto kyetään ratkaisemaan yhteisen oppimiskäsityksen luomisessa. Yhteisöllisyyttä korostavalle pedagogiselle johtamiselle vahvan haasteen antavat yliopiston tuloksellisuutta, kilpailua ja tehokuutta painottava uusi yliopistolaki ja sille perustuvat yliopistojen johtosäännöt ja strategiat. Tehokkuusvaatimuksien leimaamassa yritysmäisessä yliopistossa yliopistotoimijoiden vaikutusmahdollisuudet ovat kaventuneet (ks. Ylijoki 2010.) Jos opetus nähdään edelleen tutkimukseen nähden vähempiarvoisena tehtävänä, niin todellista muutosta opetuskäytännöissä ei tulla näkemään. Opetuksen nostaminen tutkimuksen rinnalle tarkoittaa myös pedagogisen johtamisen kehittämistä osana akateemista johtamista.

## *Lähteet*

- Ambrose, S., Huston, T. & Norman, M. 2005. A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 46, 803–830.
- Becher, T. 1989. Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. Process and structure in higher education. London: Routledge.
- Becher, T. & Trowler, P. 2001. Academic tribes and territories. 2. painos. London: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Bergquist, W. H. 1992. The four cultures of the academy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bergquist, W. H. & Pawlak K. 2008. Engaging the six cultures of the academy: Revised and expanded edition of the four cultures of the academy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology* 57(3), 195–203.
- Boyatzis, R. 1998. Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burke, P. 1992. History and social theory. Cambridge: Polity Press.
- Bryman, A. 2007. Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710.
- Collini, S. 1998. Johdanto. Teoksessa C. P. Snow (suom. K. Pietiläinen) *Kaksi kulttuuria*. Helsinki: Terra Cognita, 7–93.
- Evers, A. & Nevgi, A. 2009. Akateeminen johtaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 382–393.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Gmelch, W. H. & Miskin, V. D. 2004. Charing and academic department. 2. painos. Madison: Atwood Publishing.
- Godet, M. 2006. Creating futures. Scenario planning as a strategic management tool. 2. painos. London: Economica.
- Hayes, S. C., Hayes, L. J. & Reese, H. W. 1988. Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's world hypothesis: A study in evidence. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* 50 (1), 97–111.
- Hietala, P., Koivunen, K. & Ropo, E. 2004. Analysis of student decision-making in online collaboration. *Journal of Information Technology Impact* 4 (2), 99–120. <http://www.jiti.com/v04/v4n2.099-120.pdf>. Luettu 12.8.2011.

- Kekäle, J. 2002. Johtaminen eri tieteenalakulttuureissa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 75–94.
- Knorr-Cetina, K. 1999. Epistemic cultures: how the sciences make knowledge. New York: Harvard University Press.
- Kolb, D. A. 1990 (1981). Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. W. Chickering (toim.) The modern American college. San Francisco: Jossey-Bass, 232–255.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktioismin muodot. Kuopio: UNIPress.
- Kuusela, P. & Kuittinen, M. 2008. Toimijuuden ja muutoksen tarkastelun paradigmat organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIPress, 217–226.
- Mielonen, K. 2005. Pedagoginen johtaminen. Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Kuopio: UNIPress.
- Pepper, S. C. 1942. World hypothesis: A study in evidence. Berkeley: University of California Press.
- Ramsden, P. 1998. Learning to lead in higher education. London: Routledge.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. & Martin, E. 2007. University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140–155.
- Rubin, A. 2006. Muuttuva korkeakoulu. Turun kauppakorkeakoulun opettajien tulevaisuuskuvat. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja 4: 2006.
- Saarinen, T. & Välimaa, J. 2006. Muutos korkeakoulupolitiikan tutkimuksessa. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 91–114.
- Silver, H. 1990. A Higher Education. The Council for National Academic Awards and British Higher Education. 1964–1989. Basingstoke: The Falmer Press.
- Southworth, G. 2005. Instructional leadership in schools. Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.

- Stenlund, A. 2010. Opetussuunnittelu Tampereen ammattikorkeakoulussa. Käsitteitä, onnistumisen kokemuksia, kiinnostavia ajatuksia ja hyviä käytäntöjä. Campus Conexus -projektiin julkaisuja B:1, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Suhonen, L. 2008. Ammattikorkeakoulujen lehtoreiden käsityksiä tutkivasta ja kehittävästä työstä. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 130.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Viitasalo, M. 2008. Opetustoiminnan johtaminen osana Helsingin yliopiston akateemisten johtajien työnkuvaa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 2010. Yliopisto lumo. Teoksessa T. Tomperi (toim.) Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Tampere: Vastapaino, 83–92.