



UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

Publisher's version

Authors: Korhonen Vesa, Törmä Sirpa
Name of article: Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria hahmottamassa
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: 155-176
Discipline: Social sciences / Educational sciences
Language: fi
School/Other Unit: School of Education

URN: <http://urn.fi/urn:nbn:uta-3-940>

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.

YLIOPISTO-OPETTAJAN IDENTITEETTIÄ JA TYÖKULTTUURIA HAHMOTTAMASSA

Vesa Korhonen & Sirpa Törmä

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opettajilta kootun haastatteluaineiston pohjalta yliopisto-opettajana kehittymistä ja opettajaidentiteettiä. Haastattelun kohteena on ollut yliopisto-opettajien pedagogisiin opintoihin osallistuneita opettajia sekä emeritusopettajia eri tieteenaloilta. Aineiston pohjalta on rakentunut opettajaidentiteettien tyyppittely, jossa tulevat esille opetustyötä tekevien suhteet opetustyöhönsä ja opettajana kehittymiseen uran eri vaiheissa. Tulosten mukaan hyvä opetus perustuu toisaalta vankkaan tieteenalan asiantuntemukseen ja toisaalta avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Kollegiaalinen yhteistyötä ja jakamista korostava kulttuuri tuli aineistossa esiin positiivisessa merkityksessä suhteessa opetustoimintaan, opettajana kehittymiseen ja suhteissa opiskelijoihin. Toisaalta työskentelevien erilaiset hallitsevat individualistiset piirteet, opetustyön ja uran epävarmuudet ja tutkimuksen arvostetumpi asema yliopistossa vaikuttavat vahvasti ja saattavat etäännyttää opetustyötä tekeviä opettajana kehittymisen polulta, varsinkin opettajauran alkuvaiheissa.

Johdanto

Yliopistossa opetustehtäviä hoitavat muodostavat hyvin heterogeenisen ryhmän eri alueiden asiantuntijoita, joilla ei välttämättä ole yhteistä taustaa tai reittiä opettajan asemaan. Opetustehtäviä voivat hoitaa niin aloitteleva tohtoriopiskelija kuin vanhempi lehtori tai professori, jotka ovat keskittyneet opetustehtäviinsä jo vuosikymmeniä. Yliopisto-opettajien urapolut ovat vaihtelevia ja erilaisia. Lisäksi uraa määrittävät akateemiseen työhön ja kulttuuriin liittyvät piirteet ja arvostukset, mikä luo erityisen kontekstin yliopistossa toteutettaville pedagogisille prosesseille.

Yliopisto-opettajan suhde pedagogisiin tehtäviin ja opetustyöhön määrittää hänen toimintaansa ja minäkuvaansa opettajana. Mitä vahvemmin henkilö on motivoitunut opetustyöhönsä ja mitä realistisempi kuva hänellä on opettajuudestaan, sitä sitoutuneempi hän on ja sitä enemmän suoriutuminen työssä vaikuttaa omaan osaamiseen ja hallinnan tunteeseen (Lauriala 2004; Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005). Toisaalta yliopisto-opettajat joutuvat määrittämään opetustehtävänsä suhdetta muihin akateemisiin tehtäväalueisiin, esimerkiksi tutkimukseen (Ramsden 2003). On tyypillistä, että tutkijaura on paremmin artikuloitu ja selkeämpi valinta kuin opettajaura (Korhonen & Koivisto 2007).

Jos opettamisen ja oppimisen kulttuureja halutaan kehittää yhteisölliseen, osallistavaan ja hyvinvointia tukevaan suuntaan, on opettajana kehittymisen polkujen avaamisella ja näkyväksi tekemisellä merkitystä. Tämän artikkelin tavoitteena on luoda kuvaa opettajuudesta yliopistossa ja opetustyötä määrittävistä kulttuurisista piirteistä sekä samalla pohtia opetus- ja oppimiskulttuurin näkymättömiä reunaehtoja.

Opettajuus ja opettajana kehittyminen identiteettinäkökulmasta

Akateemisiin opetustehtäviin meritoituminen tapahtuu lähinnä oman alan tutkijakoulutuksen kautta (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003). Opetuksen kehittäminen ja pedagoginen kokemus on aliarvostetumpaa tutkijakokemukseen nähden, joten opetuksen ja tutkimuksen välille voi syntyä epäsuotuisa jännite. McCarthy (2008) tuo esille, että yliopisto-opettajat ovat sosiaalistuneet toimintakulttuuriin, jota esimerkiksi Shulman (1993) kutsuu pedagogisen yksityisyyden (pedagogical solitude) alueeksi. Kukin opettaja kantaa vastuunsa omasta alueestaan, johon muut eivät juuri puutu. Tutkimuksesta ja opetuksesta muodostuu helposti erilliset ja kilpailevat työn alueet. Opetuksen parissa vietetyn ajan ajatellaan olevan pois jostakin tärkeämmästä.

Identiteettiä voidaan tarkastella yksilön kehitysprosessina ja toisaalta sen suhteen, miten akateeminen yhteisö ja kulttuuri sosiaalistavat opettajia ja mahdollistavat kehittymisen. Keskeistä identiteettiprojektissa on joksikin tulemisen prosessi, jossa on kysymys tasapainon löytämisestä omassa toimijuudessa itsen ja ympäristön odotusten välillä (Kegan 1982, 1994, 2009). Ihminen tulkitsee kokemuksiaan, hahmottaa toimintaansa sekä jäsentää aktiivisesti suhdetta ympäristöönsä. Tämä liittyy tarpeeseen luoda minän integriteettiä ja eheyttä läpi muuttuvien kontekstien ja elämäntilanteiden (Mezirow 1991; Kegan 1982; 1994). Identiteetti kietoutuu oppimiseen ja kehitykseen sekä ihmisenä kasvamisen että ammatillisen kasvun näkökulmista.

Identiteettiä sosiaalisena projektina voidaan tarkastella yhteisön toimintaan osallistumisena eli johonkin kuulumisena. Sosiaalinen identiteetti on yhteisön kulttuuriperinnön omaksumista ja jakamista. Lave ja Wenger (1991; Wenger 1999) puhuvat käytäntöyhteisöistä (communities of practice). Osallistuessaan käytäntöyhteisöihin toimijat tulevat osallisiksi yhteisön tietämyksestä, uskomuksista ja käytänteistä, jotka edelleen muovaavat yksilöllisiä merkityksiä. Näin ymmärrettynä ammatillisen identiteetin, kuten opettajaidentiteetin, rakentuminen on yhteisöihin osallistumisen ja oppimisen tulosta. Wengerin (1999, 56,

145–153, 164–172) mukaan yksilön identiteetti jäsentyy ja muuttuu hänen osallistuessaan käytäntöyhteisöjen toimintaan. Identiteetti määrittyy osallistumisen prosessissa muodostuvien yhteyksien ja kokemusten tulkinnan kautta. Työyhteisön käytännöissä muodostuvat roolit ja asemat muokkaavat identiteettiä. Kokemus itsestä esimerkiksi yliopisto-opettajana jäsentyy sen pohjalta, miten yksilö näkee osaamisensa ja asemansa työyhteisön käytänteissä ja vastavuoroisissa suhteissa. Uusi tulokas voi aluksi toimia periferiassa, mutta toimivassa yhteisössä hän vähitellen laajentaa ja vahvistaa sosiaalisia sidoksiaan yhteisön ydinalueille. Osallistumisen ehdot vaikuttavat myös mahdollisuuksiin omaksua yhteisön hiljaista tietoa ja kehittää omaa asiantuntemusta. Marginaaliin jääminen ja epävarmuus yhteisön jäsenyydestä voi akateemisissa kontekstissa estää sekä asiantuntemuksen että ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Opettajuudessa on kyse myös omien opettamista koskevien teorioiden ja minäkäsityksen rakentumisesta yliopiston sosiaalisessa ja ammatillisessa kontekstissa (ks. Kleber 2010). Opettajaidentiteetin kehittymiselle yhteistoiminnan muodot ovat merkityksellisiä. Diaz-Maggiolin (2004) mukaan on näyttöä siitä, miten opettajan soveltamiin pedagogisiin toimintatapoihin vaikuttaa vahvasti se, millainen on hänen mielikuvansa opettajuudesta tai opettajan professiosta. Ne, jotka mieltävät opettajan toiminnan lähinnä traditioihin ja ulkoisiin normeihin pohjautuvana, ovat taipuvaisempia suhteellisen kaavamaisiin ja alakohtaisiin perinteisiin opetustyyliin. Ne, jotka näkevät itsensä dialogisisissa yhteistyösuhteissa toisten asiantuntijoiden kanssa työstäen ammatillisia identiteettejään, soveltavat usein konstruktivistisempia ja opiskelijalähtöisempiä tyyliä (Diaz-Maggioli 2004). Kontaktipinnoilla opiskelijoihin, opettajakollegoihin ja tukiverkostoihin on merkitystä opettajuuden kehittymiselle.

Akateemisen työkultuurin piirteet ja sosiaaliset rakenteet

Tarkastelemme opetustyön kulttuurisia piirteitä yliopistossa sosio-kulttuurisen suuntauksen näkökulmasta (ks. Boreham & Morgan 2004; Trowler 2005). Hargreaves (1994, 2003) on identifioinut erilaisia opetustyön kulttuureja, jotka luonnehtivat opetustoiminnan ja opettajien yhteistoiminnan piirteitä. Tätä jäsenystä voidaan käyttää akateemisenkin opetustyön tarkasteluun. Ensimmäistä opetustyön kulttuuria hän nimittää individualistiseksi kulttuuriksi, jolle on ominaista opettajien työskentely itsenäisesti toisistaan erillään (ks. taulukko 1). Opettaja toimii luokassa tai luentosalissa yksin ja valmistee opetuksensa itsenäisesti. Osaamisen tai tiedon jakaminen ei kuulu tähän työkultuuriin, vaan se on pikemminkin keskinäistä kilpailua suosiva. Jos yhteisöön tulee uusi opettaja, hänen odotetaan aloittavan ikään kuin puhtaalta pöydältä.

Edellisen vastakohtana tai ulottuvuuden toisena ääripäänä on kollaboratiivisen yhteistyön kulttuuri. Tällöin opettajayhteisössä syntyy aitoja kehittämisorientoituneita yhteistyön muotoja. Tässä työkultuurissa toteutuvat tiimimäiset suunnitteluprosessit, yhteistyö opetuksessa ja yhteiset arvioinnit. Yhteistyö perustuu kollegiaaliseen toisia tukevaan ja arvostavaan ilmapiiriin. Tätä työkultuuria kutsutaan tässä yhteydessä kollegiaaliseksi kulttuuriksi (ks. taulukko 1). Uusi opettaja tai uudet innovaatiot tulevat luontevasti mukaan toimintaan ja kehittämiseen. Hargreavesin (1994, 2003) mukaan kollaboratiivisessa kulttuurissa aito yhteistyö on epämuodollista, vapaaehtoista, eikä se ole sidottua esimerkiksi säännöllisiin kokoontumisaikoihin.

Taulukko 1. Opetus- ja työkuulttuurin kaksi ääripäätä (mukaillen Hargreaves 2003, 17; ks. Korhonen 2007)

Individualistinen kulttuuri	Kollegiaalinen kulttuuri
Tiedon ja tietämyksen siirtäminen	Tiedon ja tietämyksen muuntelu ja luominen
Ennalta määritellyt vaatimukset	Jaettu tutkiva ote
Suoritusten ja tulosten ohjaamaa	Evidenssin ja palautetiedon hyödyntäminen
Oikein/väärin –tyyppinen varmuus	Tilannesidonnainen varmuus
Standardoidut menettelytavat	Paikalliset ratkaisut
Auktoriteettiusko	Jaettu vastuu
Intensiivinen (täydennys-)koulutus	Jatkuva oppiminen
Suorittava/toteuttava yhteisö	Professionaalinen oppiva yhteisö

Kahden ääripään – individualistisen ja kollegiaalisen työkuulttuurin – välillä on myös havaittavissa erilaisia variaatioita, joten ne harvoin esiintyvät puhtaasti sellaisinaan. Aidon kollegiaalisen kulttuurin lisäksi Hargreaves (1994, 2003) erottaa niin sanotun teennäisen kollegiaalisuuden kulttuurin, joka saattaa näyttää kollaboratiiviselta toiminnalta, mutta syvemmin tarkasteltuna paljastuu ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Kun aito kollegiaalisuus on kehittämisorientoitunutta, teennäinen kollegiaalisuus on toteuttamisorientoitunutta. Työyhteisö voi olla myös hyvin voimakkaasti jakaantunut eri leireihin. Tällaista opetustyön kulttuuria Hargreaves (1994) nimittää ”balkanisaatioksi”. Balkanisoituneessa opetuskulttuurissa esimerkiksi suurten yksiköiden eri aineiden opettajat eristäytyvät omiksi ryhmikseen ja muodostavat keskinäisiä kuppikuntia. Ryhmät muotoutuvat epävirallisesti ja niillä on taipumus muuttua vähitellen pysyviksi. Opetuksen kehittämisen kannalta tällainen klikkiytyminen voi olla hyvin haitallista. Eräänlaisena vastalääkkeenä balkanisoituneelle kulttuurille Hargreaves esittää viidennen kulttuurin, jota hän nimittää liikkuvaksi mosaiikiksi. Myös mosaiikissa toimii erillisiä alueita tai ryhmiä. Erona on kuitenkin se, että liikkuvassa mosaiikissa pyritään hyödyntämään fragmentoitunut kulttuuri ja luomaan ryhmittymistä projektiluontoisia ja vaihtuvia. Projektiryhmät muodostavat parhaimmillaan moniammatillisia ja monimuotoisia kollegiaalisia yksikkörajoja ylittäviä verkostoja, jotka ovat kehittämisorientoituneita ja tilannekohtaisesti muuttuvia.

Akateemisessa työkulttuurissa on monia esteitä vahvan opettajuuden ja identiteetin saavuttamiselle, kuten käytettävissä olevan ajan ja resurssien niukkuus, opetustyön heikko arvostus tutkimukseen verrattuna ja katkonaiset työsuhteet. Edellytykset kollegiaaliselle yhteistyön kulttuurille eivät ole välttämättä suotuisat. Opettajana kehittyminen on työyhteisön kulttuuristen käytäntöjen näkökulmasta sidoksissa reflektiiviseen osallistumiseen, olivat kanssatoimijat yhteisössä siten opiskelijoita tai toisia opettajia (Sachs 2003; Kleber 2010). Yliopisto-opettajat kamppailevat usein oppiainetta, yhteisöä ja rutiineja painottavien orientaatioiden välillä, jotka on tuotu esiin tyypillisinä uraorientaatioiden muotoina (Huberman 1993; Huberman & Guskey 1995; Järvinen 1999; Korhonen & Koivisto 2007). Oppiaineorientaatio merkitsee substanssiosaamista ja kasvavaa asiantuntijuutta tietyllä tieteellisen toiminnan erityisalueella. Opetuskokeilut liittyvät tällöin lähinnä omien kurssien kehittämiseen. Rutinoidun työn orientaatio merkitsee autonomisen ja muista riippumattoman roolin omaksumista sekä tehokkaiden työruutiinien kehittelyä oman opetuksen tarpeisiin. (Ks. Korhonen & Koivisto 2007, 69–70.) Yhteisösuuntautunut orientaatio merkitsee sen sijaan kiinnostusta oman pedagogisen osaamisen kehittämisen lisäksi myös kollegoiden ja työyhteisön kehittymistä kohtaan. Se voi merkitä aktiivista osallistumista päätöksentekoon sekä tutkimus- ja kehittämisprojekteihin osallistumista. Yhteisösuuntautunut opettaja tekee mielellään yhteistyötä myös opiskelijoiden kanssa. (Korhonen & Koivisto 2007.)

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimustehtävänäme on jäsentää yliopiston opettajuutta ja erilaisia opettajaidentiteettejä huomioiden akateemisen työkulttuurin piirteet. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan korostunut yliopisto-opettajien oma kokemus opettajaidentiteetistään eikä kontekstin merkitys. Artikkelini pohjautuu yliopisto-opettajien pedagogisiin opintoihin osal-

listuneen kahdeksan opettajan sekä kahden emeritusopettajan haastatteluihin. Aineisto kerättiin Tampereen yliopistossa keväällä 2010 teemahaastatteluilla. Haastatellut pohtivat opettajauraansa, suhdettaan opetustyöhön sekä sitä, miten opetustyön työkuultuuri säätelee pedagogisia prosesseja ja opettajaidentiteetin suuntia yliopistotyössä. Useat haastatelluista olivat valmistautuneet kertomaan opettajuudestaan ja sen kehittymisestä kokonaisvaltaisena ja pohdittuna kertomuksena, kun taas osa vastasi kysymyksiin lyhyemmin ja ilman ennakkovalmistautumista. Haastatellut henkilöt edustivat yhdeksää eri oppiainetta ja ainelaitosta. Heidän työ- ja opetuskokemuksensa määrä yliopistolla oli hyvin vaihteleva, muutamasta vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Tehtävänimikkeet vaihtelivat apurahatutkijasta professoriin.

Aineiston analysoinnissa sovellettiin laadullista sisällönanalyysiä (Boyatzis 1998; Miles & Hubermann 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009). Valitsemaamme tutkimusotteeseen vaikutti Schutzin (1982) muotoilema teoria sosiaalisesta fenomenologiasta, joka tuo käytäntöjen ymmärtämisen lähtökohdaksi ihmisen elämismaailman (lifeworld) ja subjektiivisen kokemuksen merkityksen. Opettajuuden eri puolia ja suhdetta opetustyöhön analysoitiin aluksi haastattelupuheesta aineistolähtöisesti teemoitellen. Tämän pohjalta konstruoinimme opettajaidentiteettien tyypikuvaukset, joissa kiteytyvät eri haastatteluissa ilmenevät opettajuuden ja työkuultuurin tyypilliset elementit. Tyypittelyn avulla tiivistimme aineistosta kokonaiskuvan. Näin teimme näkyväksi erilaisia opettajaidentiteettejä ja niiden suhdetta toisiinsa. Tulkitsimme opettajaidentiteettejä sekä niiden yhteyksiä työkuultuuriin myös taustateorioiden valossa. Sekä aineistolähtöinen että teoriaohjaava analyysi etenivät kuitenkin aineiston ehdoilla. Pelkistimme tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmauksia ja etsimme merkityksenantoja kokonaiseen haastattelutarinoihin suhteuttaen. Johtopäätökset konstruointiin aineiston ja taustateorioiden vuoropuhelun kautta. (Ks. Boyatzis, 1998; Miles & Hubermann 1999; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–115.)

Yliopisto-opettajan urakehitys – tasapainoilua tutkimuksen ja opetuksen ristipaineissa

Suhdetta opetustyöhön rakentamassa

Suhde opetustyöhön tuli aineistosta esiin teemana, joka kuvaa opettajan omaa työnsä hahmotustapaa ja määrittää yhtenä osatekijänä, millaiseksi opetustehtäviä hoitava kokee oman opettajaidentiteettinsä. Kokeeko hän olevansa lähinnä opettaja, tutkija vai akateeminen pätkätyöläinen? Aineistosta kävi ilmi, että opettajaidentiteetti on kypsynyt pitkällä aikajänteellä sekä käytännön opetustyön että oman tieteenalan sisällöllisen asiantuntijuuden kehittymisen kautta. Opetustyön määrä ja panostus siihen ovat vaihdelleet jaksoittain ja vuorotelleet tutkimusjaksojen kanssa. Toisinaan haastatellut olivat kokeneet hypänneensä kylmiltään opetustyön ”suuriin saappaisiin” ilman riittävää kokemusta työn monimuotoisuudesta. Opettajuuden kehitys ei tyypillisesti ole ollut pitkäjänteistä tai suunnitelmallista, vaan haasteet ovat tulleet vastaan vähitellen ja satunnaisesti. Useat haastatellut toivat esiin, että olisivat tarvinneet pedagogista koulutusta jo uran alkuvaiheessa, ettei kaikkea olisi tarvinnut oppia kantapään kautta. Aineisto vahvistaa kuvaa yliopiston opettajuudesta heikkona professiona, jota luonnehtii vapaaehtoinen pedagoginen koulutus ja vakiintumaton institutionaalinen sääätely.

Yliopisto-opettajan identiteetin kehittymisen kannalta olennaista näyttäisi olevan kulloisenkin akateemisen tehtäväkentän määrittely, eli odotetaanko työntekijältä ensisijaisesti tutkimusta vai opetusta. Lehtorin tehtävien hoitamiseen sisältyy yleensä paljon opetusta, ja se velvoittaa keskittymään omaan opetusajatteluun, mikä luo pohjaa opettajaidentiteetin kehittymiselle. Opetustehtävän vaatimukset saattavat toisaalta luoda negatiivista jännitettä tutkijaorientaation ja tehtävän vaatiman panostuksen välille. Opettajaidentiteetin syntyminen näyttäisi edellyttävän myös pitkäjänteisyyttä urakehityksessä. Työn jatkuvuuteen liittyvä epävarmuus koetaan selvästi uhkana identiteetin rakentumiselle. Ongelma konkretisoituu siinä, että opettajana ansioitumista ei koeta

merkityksellisenä tehtävien täyttöprosesseissa. Yliopisto-opettajan urasta puhuminen koettiin jopa huvittavana:

Toi ura-sana mua joskus vähän huvittaa kyllä tässä akateemisessa maailmassa – – sanotaan et tässä akateemisessa maailmassa hengissä säilymisessä se tutkimus kuitenkin on se – – ku mäkin oon koko ajan määrääaikasen – – niin, se paine tehdä tutkimusta ja julkasta ni, se on sillä taval kova, että kyl sitä väistämättä aina sitä ajankäyttöä joutuu miettimään. (1.)

Epävarma työtilanne herätti myös aggressiivisia tunteita ja pohdintaa yhteiskunnallisesta tilanteesta laajemminkin:

Nähdäkseni tässä nykyisessä – paitsi yliopistossa niin yhteiskunnassa – liian moni ihminen pelkää sitä, että se putoaa yhtäkkiä kaikenmaailman verkostojen ja verkkojen ulkopuolelle. – – Koko ajan pitää olla kaikkee kehittämässä ja kehittämässä mut silti saattaa olla yhtäkkiä, et sä putoot. – – Kuinka pitkään ihmiset jaksaa tehdä tän. Mä väitän, että tämä johtaa Suomen kilpailukyvyn heikkenemiseen. (3.)

Vaikka opetuksen nähtiin olevan marginaalisessa asemassa, jakoa opettajuuden ja tutkijuuden välillä kyseenalaistettiin haastattelupuheessa. Ne eivät sulje toisiaan pois, vaan niitä tulisi enemmänkin pyrkiä integroimaan.

Mä oon yleismies, jonka pitäis tietää monenlaisista asioista ja, pitäis tietää paljon enemmän kun mä pystyn tietämään. En voi jakaa sitä et, hyvä on, tutkija tai opettaja, minusta tää jaottelu ei oo relevantti, koska nykyisin vaaditaan molemmat. (3.)

Tutkimuksen ja opetuksen yhteys nähtiin ihanteena, jossa molemmat palvelevat toisiaan ja osallistavat opettajia ja opiskelijoita yhteiseen prosessiin:

Akateeminen tutkija ei voi olla akateeminen tutkija, jos ei se opeta. – – Mulle on jotenki se jääny päähän, että sitä on pakko pystyä jollain tavalla sitä omaa tutkimusta ja tutkimustyötä hyödyntään myös opetuksessa. Ja sitten se reflektio mitä siitä saa opiskelijoilta, millä asteella nyt sitten onkaan, että se myöskin hyödyttää sitä tutkimusta. (1.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen ja opetuksen välinen arvostus sekä toisaalta työn ja urakehityksen reunaehdot koettiin paradoksaalisina.

Kyllä se on semmone realiteetti, että niitten välillä kilpailuasetelma on ihan jatkuva – – toisaalta tiedetään, että perusopetus on aivan välttämätöntä, se pitää olla hyvää ja korkeatasoista. Mutta – – tämän akateeminen meritoituminen perustuu selkeesti enemmän tutkimukseen. (5.)

Opettajaidentiteetin kehitystä aktiivisena prosessina valottaa Keganin (1994, 2009) näkemys, jonka mukaan identiteetti kehittyy itsen ja toiseuden rajojen etsimisen kautta. Aineistosta nousi esiin paitsi tutkijana toimimisen ja opettajuuden välinen jännite, myös yliopistoinstituutioon organisaationa liittyvät toiseuden kokemukset. Ammatilliselta identiteetiltään lähinnä tutkijoiksi identifioituvat saattoivat uransa alkuvaiheessa nähdä opettajuuden toiseutena, joka edellyttää itselle vieraita toiminnan sisältöjä, kuten jatkuvaa vuorovaikutusta eri tavoin motivoituneiden opiskelijoiden kanssa. Tällöin opettajan tehtävässä toimiminen edellyttää identiteettityöskentelyä – tasapainon etsimistä minän ja toiseuden välillä. Lähes kaikki haastatellut toivat esiin näkemyksiä, jotka voidaan tulkita toiseuden kokemuksiksi yliopiston organisaation suhteen. Pätkittäiset työsuhteet ja hallinnolliset muutospainet koettiin ammatillisen identiteettiin tasapainoa horjuttavina tekijöinä. Haastatellut olivat eri vaiheissa identiteettityöskentelyn ja ammatillisen kasvun prosessissaan ja heidän motivaationsa ja valmiutensa tunnistaa niitä ja kertoa niistä vaihteli.

Suhde opettajana kehittymiseen: kohti opiskelijälähtöistä opettajuutta

Opetustapojen kuvattiin kehittyneen uran aikana opiskelijakeskeisempään suuntaan. Erityisesti pedagogisen koulutuksen koettiin antaneen eväitä tunnistaa tätä muutosta, joka liittyy yleisempäänkin kulttuuriseen muutokseen yliopistolla. Opiskelijat ottavat entistä enemmän kontaktia opettajiin verkossa ja odottavat henkilökohtaista ohjausta ja joustoa. Toisaalta opiskelijoiden orientaatioiden ja sitoutumisen yliopistoyhteisöön koettiin vaihtelevan aiempaa enemmän. Motivoitumattomat ja heikosti sitoutuneet opiskelijat koettiin erityisen kuormittavina. Tämä tuli esiin kysyttäessä opetustyön muutoksesta. Varsinkin opettajaiden titeiltään vakiintuneimmat kuvasivat itseään helposti lähestyttävänä ja joustavina opettajina, joille huolenpito ja kiinnostus opiskelijoita kohtaan ovat tärkeitä. Toisaalta eräs aloitteleva opettaja katsoi tarpeelliseksi kehittää kykyä sanoa ”ei” sekä huolehtia omista rajoista ja jaksamisesta. Tähän ilmiöön liittyen haastatteluissa tuli esiin myös opiskelijoiden vastuullisuuteen kasvattaminen. Opettajat näkivät tärkeänä tavoitteena osoittaa opiskelijalle hänen oma vastuunsa opiskelun suhteen ja välttää liiallista tekemistä opiskelijan puolesta. Opiskelijoilta odotettiin sitoutumista ja vastuullisuutta eli Wengerin (1999) kuvaamia yhteisöllisyyden edellytyksiä. Opiskelijoiden sitoutuminen yhteiseen toimintaan motivoi opettajia vuorovaikutukseen ja opiskelijälähtöiseen opettajuuteen.

Haastatellut pitivät keskeisenä opiskelijapalautteen merkitystä opetuksen kehittämisen kannalta. Opiskelijoilta saadaan kiitosta ja toisinaan myös kehittämideoita. Myös negatiivisissävyisestä palautteesta oli mainintoja. Sen sijaan kollegoilta ei juurikaan saada palautetta opetustyöstä eikä sitä välttämättä osata edes odottaa. Tämän näkemysten taustalla saattaa olla luokkahuone- ja sisältökeskeinen käsitys opetuksesta, jolloin esimerkiksi opetuksen suunnittelua ja arviointia ei sisällytetä opetustyöhön eikä sitä nähdä yhteisöllisenä työnä: ”Kollegat ei tiedä miten opetan” (2). Tässä näkyy kulttuurinen perinne, jossa yliopisto-opetus on nähty yksinäisenä puurtamisena ja tiedon välittä-

misenä asiantuntijalta opiskelijoille. Toisaalta aineistossa näkyi myös toive positiivisesta palautteesta kollegoilta.

Sit on olemassa ne tietynlaiset raamit, joitten puitteissa sitä opetustyötäkin on tehtävä. Opiskelijat niistä raameista ei välttämättä tiedä mitään, joten ne ei voi siinä suhteessa sellasta palautetta antaa. Ja sit taas toisaalta kollegat, eihän ne oo seuraamassa sitä, et miten mä opetan, ni ne ei voi siitä antaa palautetta. – – Jos työyhteisö kokee, että mä teen työni hyvin, niin siitähän tietysti olisi kiva kuulla. (2.)

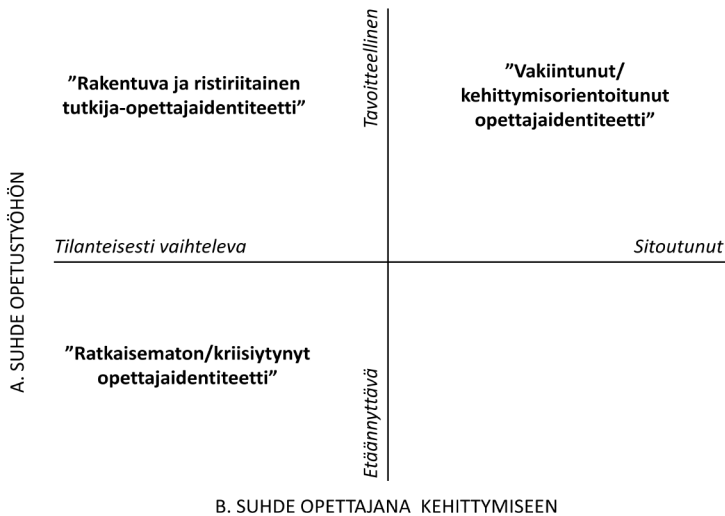
Parhaiten tutkimuksen ja opetuksen integroinnin nähtiin toteutuvan seminaarimuotoisilla syventävillä jaksoilla ja opinnäytetöiden ohjauksessa. Tällöin on mahdollista hyödyntää omaa asiantuntemusta ja opiskelijat ovat motivoituneempia kuin opintojen alkuvaiheessa. Perusopintojen massaluennot eivät houkuttelleet. Tosin poikkeuksena yksi uransa alkuvaiheessa oleva tutkija-opettaja katsoi, että seminaarityöskentely ei kehitä häntä itseään, kun taas luennon valmistaminen kehittää asiantuntemusta. Aineistosta kävi ilmi, että määräaikaiset työsuhteet koetaan ongelmallisina myös opetustyön kehittämisen suhteen. Sijaisuuksien hoitaminen sitoo opetuksen toteuttamista annettuihin raameihin, joita on vaikea lähteä muuttamaan. Mahdollisuudet tavoitteelliseen opettajana kehittymiseen ovat silloin rajalliset.

Opettajaidentiteettien tyypittelyä

Aineiston analyysin pohjalta rakentui opettajaidentiteettien tyypittely (kuvio 1), jossa välineenä toimivat edellä kuvatut kaksi pääteemaa siitä, millaiseksi yliopisto-opettajan orientaatio on rakentunut. Ensimmäinen pääteema kuvaa suhdetta opetustyöhön. Se vaihteli sen mukaan, oliko suhde tilanteisesti vaihteleva esimerkiksi opetustehtävien määrän mukaan, vai oliko suhde muuttunut tavoitteellisesti tietoiseksi opettajuudeksi, jota voi luonnehtia sitoutuneeksi asennoitumiseksi opetus-

työhön. Usein sitoutumiseen vaikuttaa opetuspainotteisen vakinaisen tehtävän saaminen, esimerkiksi kiinnitys lehtorin tehtävään, tai oman opettaja-aseman vakiinnuttaminen yksikössä. Sitoutuneessa suhteessa opetus ei ole vain muiden tehtävien ohella tai tutkimuksen varjossa hoidettavaa työtä, vaan opettajana toimiminen koetaan tärkeäksi ja luontevaksi tehtäväksi.

Toiseksi pääteemaksi muodostui suhde opettajana kehittymiseen, mikä kuvaa liikkumista tavoitteellisen ja etäännyttävän opettajana kehittymisen välillä. Ne, jotka olivat alkaneet tietoisesti pohtia omaa opettajuuttaan, olivat selvästi ottaneet askeleen kohti entistä tavoitteellisempaa opettajana kehittymistä. Tämän ilmentymänä voidaan aineistossa nähdä myös siirtymä kohti opiskelijalähtöistä toiminta- ja ajattelutapaa, toisin sanoen kohti opiskelijalähtöistä oppimiskäsitystä. Nelikentän tyhjiään lohkoon (kuvio 1) voisi potentiaalisesti sijoittua rutinoitunut opettajaidenteetti, jonka opettajuutta leimaisi sitoutuminen opetustyöhön, mutta etäännyttävä suhde opettajana kehittymiseen. Tällaista opettajatyyppejä ei aineistostamme kuitenkaan selkeästi hahmottunut.



Kuvio 1. Opettajaidenteettityyppejä kuvaava nelikenttä kahden pääteeman valossa

Vakiintunut ja kehitymisorientoitunut opettajaidentiteetti

Neljässä haastattelutarinassa tuli esille vakiintuneen ja kehitymisorientoituneen opettajaidentiteetin piirteet. Molemmilla emerituslehtoreilla ja kahdella muulla pitkään opetustehtäviä hoitaneella opettajaidentiteetti on uran aikana selkiytynyt ja vahvistunut. Opetus on muodostunut työn pääsisällöksi, jota tutkimuksen tuoma asiantuntemus tukee. Opettajuuden ja tutkijuuden välillä ei koettu suurta ristiriitaa, vaan tutkimustyö nähtiin tärkeänä ja siihenkin toivottiin enemmän resursseja. Opetustehtävien hoitaminen ja opetuksen määrän lisääntyminen olivat pääsääntöisesti vahvistaneet opettajaidentiteettiä, joka perustui tutkimuksen tuomaan teoreettiseen asiantuntemukseen. Näitä neljää haastateltavaa yhdistää pitkäaikainen ura (vähintään 14 vuotta) yliopiston erilaisissa tehtävissä. He ovat sitoutuneita opetustyöhön ja opettajana kehittymiseen. He pystyivät nimeämään monipuolisesti erilaisia kehitysteemoja, joissa painottuu itsensä kehittäminen. Silti he kokevat, että opettajana ei voi tulla valmiiksi. Pedagoginen koulutus ja opetuksen kehittäminen kollegiaalisesti nähdään tärkeänä. Nämä haastatellut toivat esiin, että työyhteisöissä tehdään opetuksen kehittämiseen tähtäävää yhteistyötä. He kuvasivat suhdettaan opiskelijoihin mutkattomana. Opiskelijat ovat heille yhteistyökumppaneita ja vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa koettiin voimavarana sekä arvokkaana myös oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Ristiriitaa koettiin kuitenkin opetustyön arvostuksessa yliopistossa.

Rakentuva ja ristiriitainen tutkija-opettajan identiteetti

Viisi haastateltavista oli sijoitettavissa tähän tyyppikuvaukseen. Tähän identiteettityyppiin kuuluvat tyypillisesti määräaikaisessa virassa toimivat yliassistentit ja tutkijat, jotka ovat yliopistouransa alkupuolella tai joiden ura on toistaiseksi ollut tutkimuspainotteinen. He kokevat olevansa tutkijoita enemmän kuin opettajia, ja tämä jako näkyy myös

ajankäytössä. Tutkijana ansioituminen nähdään välttämättömänä uran jatkuvuuden kannalta. Toisaalta heille on rakentunut myönteinen suhde opiskelijoihin ja opettajana kehittymiseen. Heillä on pyrkimystä kehittyä, ja he pystyvät tunnistamaan kehitystarpeitaan ja tavoitteitaan opettajuuden suhteen. Opiskelijälähtöisyyden toteutuminen käytännön opetustyössä nähdään keskeisenä haasteena, joten he ovat matkalla opiskelijälähtöisyyden suuntaan. He kokevat ristiriitaa sinä, että opetukseen panostaminen jää liian vähäiseksi ja opetustyössä kehittyminen tapahtuu liiaksi ”kantapään kautta”. He reflektioivat työnsä reunaehdoja ja kehitystarpeitaan sekä pyrkivät sovittamaan yhteen tutkimus- ja opetustyötä. Työn resurssit ja muut reunaehdot eivät riittävästi edesauta tutkimuksen ja opetuksen integrointia.

Ratkaisematon tai kriisiytynyt identiteetti

Kaksi haastateltavista liikkui haastattelupuheessaan ratkaisemattoman tai kriisiytyneen opettajaidentiteetin alueella. Tähän identiteettityyppiin kuuluvat henkilöt kokevat oman opettajuutensa tällä hetkellä selvästi ongelmallisena. Heillä on vaikeuksia kuvata omaa opettajaidentiteettiään ja opetusajatteluaan. Molemmat ovat alansa asiantuntijoita, mutta tämän hyödyntäminen ja linkittäminen opetustyön monimuotoisuuteen ja opiskelijoiden erilaisiin orientaatioihin koetaan ongelmallisena. Heidän haastatteluissaan ilmeni vahvasti kokemus opetustyön yksin tekemisen kulttuurista. Yhteistyötä ei juurikaan tehdä opetuksen kehittämisen suhteen. Toisaalta opetus nähdään tärkeänä osana työtä ja siihen panostaminen tulevaisuudessa olisi tavoitteena. Toinen heistä on suhteellisen vähän aikaa ollut opetustehtävissä, eikä koe itseään opettajaksi. Vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa tuntuu kuormittavalta ja energiaa vievältä. Toisella on taustalla pitkä ura tutkimus- ja opetustehtävissä yliopistossa, mutta uhanalainen tilanne jatkon suhteen kyseenalaistaa opettajan urasta ja identiteetistä puhumisen. Oman opettajuuden kehitysteemat ovat kapea-alaisia, opetustyön konkretiaan liittyviä. Opetustyötä koetaan opitun kantapään kautta tai vanhemman kollegan mallia seuraamalla.

Kaikissa kolmessa opettajaidentiteettityypissä hyvän opetuksen nähtiin perustuvan toisaalta vankkaan tieteenalan asiantuntemukseen, toisaalta avoimeen vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. Nämä tekijät näyttävät luovan edellytyksiä opetuksen mielekkyyden kokemukselle ja motivaatiolle kehittyä yliopisto-opettajana.

Opetustyön yhteydessä hahmotettava työkuulttuuri

Opetustyötä tekevien haastattelupuheesta oli hahmotettavissa myös sellaisia työkuulttuurin piirteitä, jotka vaikuttavat opetustyöhön. Työkuulttuuri kertoo jotakin niistä opettajan lähiyhteisöistä, jotka vaikuttavat opetustoiminnan ja yhteisen kehittämistyön muotoutumiseen (Chapman & Pyvis 2005; Trowler 2005). Työkuulttuuri voidaan tiivistää aineiston perusteella kahden teoriasta johdetun päätyypin eli individualismi–kollegialismi erottelun avulla. Voidaan kysyä, painottuuko opetustyön kuulttuuri individualistisuuteen ja autonomiaan vai kollegiaalisuuteen, jolloin yhteistyötä ja yhteisvastuuta opettajien välillä on huomattavasti enemmän (ks. Hargreaves 2003).

Kollegiaalinen, yhteistyön ja jakamisen kuulttuuri

Kollegiaalisesti toimivassa yhteisössä on haastateltavien mukaan yhteinen idea hyvästä opetuksesta ja opetustoiminnan periaatteista. Opetustyön autonomian rajoja on ylitetty esimerkiksi tekemällä pariopetusta tai vastaamalla yhteisesti opinnäyteryhmien toiminnasta. Opinnäyteitä ovat saattaneet ohjata kokeneempi ja nuorempi kollega yhdessä. Kolme haastateltavista luonnehti yhteistyötä myös yksikössä vallitsevan keskustelukulttuurin kautta, jonka todettiin kehittyneen yhteisöllisempään ja avoimempaan suuntaan. Tässä viitattiin esimerkiksi omassa yksikössä tapahtuneeseen sukupolvenvaihdokseen, mikä on edistänyt uusien käytäntöjen kehittämistä. Opetusyksiköihin on muodostunut

tiimejä tai kehittämisryhmiä. Pedagoginen kehittäminen on yhteistyötä ja jakamista korostavassa kulttuurissa tavoitteellista ja yhteisöllistä. Opetustoiminta on yhteistyön kautta muuttunut myös julkisemmaksi ja avoimemmaksi. Haastateltavien mukaan kollegiaalisessa yhteisössä korostuu positiivinen työilmapiiri, toisten arvostus ja tunteminen.

Individualistinen, traditioihin tukeutuva tai autonomisen vastuun kulttuuri

Yliopiston todettiin olevan hyvin hierarkkinen järjestelmä, mikä monissa tapauksissa johtaa individualistisen kulttuurin hallitsevuuteen. Vaikka yksikössä olisi tavoitteellisesti kehitetty opetuksen kehittämisen mekanismeja ja rakenteita, palautteen hyödyntäminen jää tyypillisesti opettajatasolle, mikä liittyy autonomiaa korostavaan toimintatapaan. Kukin opettaja saattaa koota palautetta omalla tavallaan, omalla tahollaan. Kollegoilta tai johdolta ei juuri saada palautetta. Johdon ja yksikön mahdollinen taustatuki opettajana kehittymiselle tai pedagogisiin opintoihin osallistumiselle mainittiin, mutta opettajana kehittyminen jää yksilön omalle vastuulle. Traditioihin tukeutuvassa kulttuurissa on tyypillisempää se, ettei pedagoginen kehittäminen ole tavoitteellista eikä systemaattisesti tuettua. Opetustoiminnan käytänteet nojaavat tieteenalan ja akateemisen toiminnan perinteisiin. Vallitseva ajattelutapa saattaa olla, että opetukseen suhtaudutaan välttämättömänä pahana, osana muita tärkeämpiä tehtäviä, kuten tutkimustyötä. Individualistisen kulttuurin hengessä kukin vastaa opetuksestaan itsenäisesti toisistaan riippumatta.

Edellä kuvatuissa individualistisen ja kollegiaalisen kulttuurin eroissa tulee esille, miten opetusyksiköissä tai opettajien välillä muotoillaan näkemys opetuksen perustasta ja miten se heijastuu opetustoimintaan. Mielenkiintoisella tavalla yhteyksiä näytti löytyvän edellä esitettyihin opettajaidentiteettityyppeihin, sillä erityisesti niiden neljän opettajan puheesta, jotka olivat sijoitettavissa vakiintuneeseen opettajaidentiteettityyppiin, oli löydettävissä muita haastateltavia enemmän kollegialista

yhteistyötä ja opetuksen periaatteiden yhteistä sopimista korostavia teemoja. Opettajat tuovat mielellään yhteistyösuhteet esiin puhuessaan opettajana kehittymisestään. Kollegiaaliset toimintatavat ovat saattaneet kehittyä pienimuotoisena opettajien välisenä yhteistyönä sekä keskinäisenä innostuneisuutena ja jakamisena. Opettajien yhteistyön tasolla on siirrytty kohti kollegiaalisempaa kulttuuria, vaikka akateemisen kulttuurin individualistiset piirteet vaikuttaisivatkin edelleen taustalla.

Yhteenveto ja pohdinta

Opettajaidentiteetin rakentaminen on hyvin kokonaisvaltainen ja samalla uranmittainen prosessi, joka ei haastateltavien mukaan ole koskaan valmis. Aineistossa vahvistui kuva yliopiston kahden perustehtävän, tutkimuksen ja opetuksen, välisestä ristivedosta (McCarthy 2008; Kleber 2010), joka väistämättä vaikuttaa opettajauran eri vaiheissa. Haastatellut korostivat tutkimuksen kautta kehittyvän asiantuntemuksen ja laadukkaan opetuksen yhteyttä. Myös laaja yleissivistys nostettiin esiin akateemisen opettajan hyveenä.

Vahva oman alan asiantuntijuus ja sisältötietämys ei kuitenkaan näyttäisi itsestään selvästi heijastuvan eksperttitytenä tai joustavuutena opettajan työssä. Huippuasiantuntija saattaa kokea olevansa noviisi opetustyössä, ja vastaavasti opetuksen perustaidoissa havaittiin puutteita melko pitkänkin yliopistouran jälkeen. Oma suhtautumistapa opetukseen, muiden ehkä arvostetumpien yliopistotehtävien varjossa, vaikuttaa opetustyöhön sitoutumiseen ja panostamiseen. Suhde opetustyöhön näyttääkin tärkeimmältä erottavalta piirteeltä vakiintuneen opettajaidentiteetin saavuttaneiden ja niiden välillä, joiden opettajuus on ristiriitaista tutkijuuden suhteen tai opettajuus on vielä ratkaisemattomaa, jopa ongelmallista.

Analyysin tulokset tekevät näkyviksi sosiokulttuuris-konstruktivistista näkemystä identiteetin kehityksestä, jossa oman muuntumisen (Kegan 2009) eli joksikin tulemisen prosessin lisäksi painottuu sosi-

aalisen kontekstin merkitys (Wenger 1999) eli johonkin kuulumisen prosessi. Opettajaidentiteetiltään vakiintuneet kertoivat opettajuutensa rakentuneen erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja aktiivisen toimijuuden kautta. Merkittävänä toiminnan kenttinä nähtiin erityyppiset kollegiaaliset yhteisöt, opiskelijaryhmät ja henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin sekä yhteydet työelämään. Pedagogista koulutusta yliopisto-opettajille pidettiin tärkeänä, ja useat haastatellut toivat esiin sen, että koulutusta olisi pitänyt saada systemaattisemmin jo uran alkuvaiheessa. On kuitenkin muistettava, että yliopisto-opettajien koko kirjo on monimuotoisempi kuin aineistomme toi esiin. Tämä koskee erityisesti opetuksen arvostuksen ja opetustyöhön sitoutumisen kysymyksiä.

Ammatilliselta identiteetiltään ristiriitaiset henkilöt kokivat epävarmuutta tai irrallisuutta yhteisöllisyyden suhteen. Esimerkiksi vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa haluttiin rajata tai työyhteisöä ei koettu omaa opettajuutta tukevana. Myös epävarmuus työsuhteen ja työyhteisön jatkuvuudesta näyttäytyi ongelmana opettajaidentiteetistä puhumiselle ja oman ammatillisen identiteetin eheydelle. Yliopisto-opettajan työ on yhä useammin epävarmaa ja epäjatkuvaa, lyhyitä työjaksoja sisältävää. Kauaskantoisempien omien tai yhteisöllisten kehittymistavoitteiden asettaminen on tällaisessa kontekstissa kovin hankalaa. (Korhonen & Koivisto 2007.) Akateemisen opetuksen kehittämisen yhdeksi avainkysymykseksi muodostuukin, kuinka opettajan urapolkuja voitaisiin tehdä näkyvämmiksi, luontevammiksi ja arvostetummiksi, samalla tavalla kuin tutkijan urapolut ovat olleet. Tämä voisi luoda kasvualustaa vakiintuneelle ja kehittämisorientoituneelle opettajaidentiteetille. Toiseksi avainkysymykseksi aineiston perusteella nousee, kuinka yhteistyötä ja jakamista korostavaa kollegiaalista kulttuuria voidaan edistää, jotta opetuksen ja oppimisen kulttuurit kehittyisivät osallistavaan suuntaan. Jos opetustehtäviä hoitavat kokevat asemansa heikoksi ja irralliseksi akateemisessa yhteisössä, on oletettavaa, että tämä heijastuu opiskelijoiden kokemuksiin ja arvostuksiin.

Lähteet

- Boreham, N. & Morgan, C. 2004. A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 307–325.
- Boyatzis, R. 1998. *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chapman, A. & Pyvis, D. 2005. Identity and social practice in higher education. *International Journal of Educational Development*, 25 (1), 39–52.
- Diaz-Maggioli, G. 2004. *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.
- Huberman, M. 1993. *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Huberman, M. & Guskey, T. R. 1995. The diversities of professional development. Teoksessa M. Huberman ja T. R. Guskey (toim.) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 269–272.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asian-tuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kegan, R. 1982. *The Evolving Self: Problems and Processes in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. 1994. *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. 2009. What "form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words*. Abingdon: Routledge, 35–54.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa H. Aittola & O.-H. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 67–83.
- Kleber, C. 2010. Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35 (2), 171–194.
- Korhonen, V. 2007. Individualistista vai kollegiaalista työkuultuuria yliopisto-yhteisössä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa*. Tampere: Tampere University Press, 25–40.

- Korhonen, V. & Koivisto, M. 2007. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa. Tampere: Tampere University Press, 59–80.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M.-L. Husso & T. Wallandingham (toim.) Teacher as researcher – pictures and perspectives of professionalism. Jyväskylä: Tuope, 20–39.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 468–478.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1999. Qualitative data analysis. 2. painos. London: Sage.
- McCarthy, M. 2008. The scholarship of teaching and learning in higher education: an overview. Teoksessa R. Murray (toim.) The Scholarship of teaching and learning in higher education. Buckingham: Open University Press, 6–15.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ramsden, P. 2003. Learning to teach in higher education. New York: Routledge.
- Sachs, J. 2003. The Activist Teaching Profession. Buckingham: Open University Press.
- Shulman, L. 1993. Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change* 25 (6), 6–7.
- Schutz, A. 1982. Life forms and meaning structure. London: Routledge & Kegan Paul.
- Trowler, P. R. 2005. A sociology of teaching, learning and enhancement: Improving practices in higher education. *Revista de sociologia* 76, 13–32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.