

# Opettajan työ muutoksessa – muuttuuko ajattelu ja minäkuva?

Muuttuva opettajuus ammatillisessa opettajakorkeakoulussa  
opiskelevien näkökulmasta

---

Säde-Pirkko Nissilä

Yliopettaja, KT, FM

Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Oulu

sade-pirkko.nissila@oamk.fi

**T**änä päivänä eräs opettajalta edellytettävä osaamisen laji on tulevaisuustietoisuus. Koulu- maailman, julkishallinnon ja elinkeinoelämän yhteistyö, sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys toimivat tulevaisuuden haastajina. Tulevaisuuden kehityssuuntien havaitsemista edellytetään myös oppimisympäristöjen muuttuessa ja kansainvälistyessä. Vastaako ammatillinen opettajankoulutus opettajuuden uusiin haasteisiin? Mistä pedagoginen ajattelu koostuu ja millai-

senä opettajan minäkuva näyttäytyy tänään?

Tätä artikkelia kuvittava aineisto on koottu Oulun Ammatillisessa Opettajakorkeakoulussa opiskelevien, uutta ammatti-identiteettiä rakentavien akateemisten aikuisten (N=50) kirjoitelmista (N=289), joissa he kuvailevat oppimiskokemuksiaan ja kommentoivat omia ja toistensa kokemuksia opettajuudesta hankkimansa teoritiedon valossa. Fenomenografisen tutkimuksen aineisto on analysoitu yksilö-, tehtävä-, prosessi- ja ammatillisen tietoisuuden ulottuuksien avulla (Nissilä 2006).

## Teoria, käyttöteoria ja ajattelu

**K**onstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppija konstruoi itse tiedon rakenteet, jäsentää uutta tietoa niiden avulla ja sijoittaa niihin uusia sisältöjä joko lisäyksenä tai rakenteita uudelleen muokaten. Monialaisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa tiedon prosesseja tulisi tarkastella usean näkökulman valottamana, kokonaisvaltaisesti. Kokonaistietoon ihmisestä kannattaa pyrkiä siten, että tunnustetaan tiedon ominaislaadun erityyppisyys. Koska ongelmat ovat erilaisia, ei tietokaan voi olla yhdentyyppistä.

Kun opiskelijat tulevat ammatilliseen opettajakorkeakouluun yksittäisten tieteenalojen opiskelusta ja käytännön harjoituksesta, he kohtaavat monitieteisen yhteisön, jonka perusparadigmana on pedagoginen, kasvatustieteellinen lähestymistapa. Koulutuksen tavoitteena on pyrkiä teorian ja käytännön yhdistämiseen ja näin poistaa perinteinen dikotomia tieteen ja opetuksen väliltä. Toisin sanoen vaatimukset käsitteellisten ja älyllisten rakennusaineiden tarjonnasta nähdään yhtä tärkeiksi kuin opettajan praktisten taitojen oppiminen. Koulutukseen tullessaan opiskelijan tulee hallita oman alansa tietämyksen ja sovelluksien nykytila, kyetä hankkimaan ajantasaista tietoa molemmista ja soveltamaan niitä tulevaan opetukseensa. Opettajankouluttajien taas tulee pyrkiä tarjoamaan joustavia polkuja, kriittistä, mielekästä ja innovatiivista opetusta tavalla, joka voisi toimia esikuvana myös opiskelijoiden omalle opettajatoiminnalle.

Monet ammatilliseen opettajankoulutukseen tulevat opiskelijat ovat suorittaneet oman perustutkintonsa korkea-

kouluissa aikana, jolloin sitä leimasi näkemys opiskelijasta passiivisena tiedon vastaanottajana, näkemys tiedosta ulko-kohtaisina mielipiteinä, näkemys opetussuunnitelmasta pirstaleisina sisällön koosteina ja instrumentalistinen näkemys tieteen ja opetuksen arvosta. Tästä johtuen ensimmäisiä opettajankoulutuksen tehtäviä on saada opiskelijat paneutumaan omiin ajattelumalleihinsa, niiden tiedostamiseen, ymmärtävään arviointiin ja uudistamiseen sekä oman tieteenalan tarjoaman tiedon käytäntöön soveltamiseen ja opetuskäyttöön.

Ajattelun ja mielen intentionaalisuus viittaa tarkoitukseen ja aikomukseen sekä siihen, että ihmisen mieli on aina suuntautunut johonkin kohteeseen. Suuntautumisen kohteesta ilmenee kohteen mieli. Mielen syntyä seuraa suhde ajattelun ja kohteen välillä, mitä kutsutaan merkityssuhteeksi. Pedagoginen ajattelu suuntautuu oppijaa ja opitavaa asiaa kohti ja voidaan nähdä osana opettajaopiskelijan maailmankuvaa.

Miten voidaan saada tietoa opettajaopiskelijan pedagogisesta ajattelusta? Käytännöissä ilmenevä praktinen tieto kertoo siitä, samoin asioiden kielentäminen suullisesti ja/tai kirjallisesti. Omaan toimintaan ja havaintoihin kohdistuvat reflektiiviset kirjoitelmat paljastavat piirteitä ajattelun kehittymisestä, auttavat tiedostamaan kokemuksia ja antamaan niille merkityksiä. Sellaisesta on J. V. Snellman aikanaan osuvasti kirjoittanut: ”Ihminen ei ilmaise sanoissaan vain ajatuksiansa, hän uskoo ja tuntee, tietää ja tahtoo sanoissaan, hänen ajatuksensa, hänen koko järjellinen olemuksensa liikkuu ja elää kielessä.”

Kielentämisprosessissa nousee esiin ja tulee entistä tiedostetummaksi sekä

opiskelijan ammatillinen tieto että opettajuutta koskeva, osittain rakentumassa oleva kokemuspohjainen tieto. Tieto ei kuitenkaan yksistään riitä tasapainoisen opettajuuden rakentamiseksi. Myös tunteet: affektiot ja emootiot, sekä itsetuntemus, itsearvostus ja toisen arvostus tulevat ilmi sanoissa ja samalla niistä tulee entistä tiedostetumpia.

Opettajaopiskelijoiden merkityssuhdejärjestelmien sisäinen avoimuus ja rakentumassa oleminen näyttäytyy keskeisenä tekijänä kirjoitelmissa. Opiskelijan yksittäinen havainto liittyneenä muiden merkityssuhdejärjestelmien kanssa on saattanut saada aikaan uusia merkityssuhteita ja ehkä niitä seuraavaa toimintaa muodostaen siten ikään kuin verkoston, joka muodostuu praktiseksi toimintamalliksi eli käyttöteoriaksi (Mezirow 1995). Tämä käyttöteoria ja teoreettinen tietämys yhdessä kumoavat dikotomian teoriasta ja käytännöstä toistensa vastakohtina ja muodostavat opiskelijan oman oppimisnäkemys, tiedonkäsityksen ja ihmiskäsityksen. Viimeainitut voivat olla koulutuksen tavoitteenmukaisia tai sitten eivät ole. Kuitenkin mahdollinen näkemys opetuksesta tiedonsiirtämisenä ja opettajakoulutuksen opetus oppimisesta transformaationa saavat opiskelijassa aikaan kognitiivisen ristiriidan, jonka ratkaiseminen on osa oppimisprosessia. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajan opetustyön ja tutkimustyön yhdistäminen ja niiden näkeminen toisiaan täydentävinä tulisi olla osa elinikäistä oppimista sekä opettajankouluttajalla että opettajalla.

Ammatilliseen opettajakoulutukseen tulevilla on yleensä jo omaksuttuna joku ammatti-identiteetti. Samoin heillä on hallussaan korkeamman ajattelun, eli kriittisen ajattelun taidot. Martonin

6-portaisen mallinnuksen mukaan useimmat heistä pääsevät toiseksi ylimmälle tasolle, muutamat ylimmällekin tasolle ajattelussaan (Marton 1988, 144; 1997, 38). Opintojensa päättövaiheessa opettajaopiskelijat ovat tutkimuksen mukaan (Nissilä 2006) saamassa myös pedagogisessa ajattelussaan omakohtaisia piirteitä, jolloin he suhteuttavat minäkuvansa, minä-ihanteensa, arvonsa ja kykyuskomuksensa oletettuun tai jo koettuun työkontekstiin. Kouluttajilla puolestaan täytyy olla rakennettuna didaktinen struktuuri ja organisoituna merkityssuhteita ilmaisemaan intentioita. Kyseessä on pyrkimys mielekkääseen opetustoimintaan niin, että ymmärretään, miten yksilön ja ryhmien oppiminen tapahtuu ja miten opettaja voi siihen vaikuttaa.

### **Reflektio ja kokemukset minäkuvan muovaajina**

**K**okemus pelkästään ei riitä opettajankouluttajan pätevyyden arvioimiseksi. Myöskään opiskelijan kokemus ei voi olla hänen itsearviointinsa ainoa mittapuu. Kokemus ilman reflektiota, ilman, että kokemukseksi annetaan merkityksiä, ei opeta. Opettajankoulutukseen tulee siksi sisältyä reflektion ja itsearvioinnin harjoitusta. Se lisää opettajaopiskelijoiden tiedostamisen tasoa. Sekä yksilöllinen että kollektiivinen tai kollegiaalinen reflektio on myös opettajankouluttajan työväline. Sitä kautta sekä opettajankouluttaja että opettajaopiskelija oppivat tuntemaan oman ominaislaatunsa ja myös tiedon, ymmärtämisen ja tulkinnan problematiikkaa omakohtaisesti. Samalla tavalla he myös tiedostavat oman persoonallisuutensa eri puolia (Senge 1990; Mezirow 1995).

Kokemusten tiedostamisen tulisi siis alkaa jo opettajaksi kouluttautumisvaiheessa. Samassa yhteydessä tai aikaisemmin opiskeltu teoreettinen tietämys ja muistojen tietoisiksi tekeminen tarjoavat mahdollisuuden dialogiin eri kokemusperspektiivien välillä. Reflektiivinen dialogi antaa myös mahdollisuuden tiedostaa aikojen kuluessa muovautuneita asenteita, joihin sisältyy kognitiivinen aspekti (uskomus, asenne), affektiivinen aspekti (tunne) ja konnotatiivinen aspekti (toiminta) (Ruohotie 1996).

Uskomukset perustuvat subjektiiviseen kokemukseen ja ilmenevät implisiittisenä tietona tai tuntemuksena jostakin asiasta. Uskomukset siis rakentuvat yksilön henkilökohtaisista kokemuksista ja perustelut ovat yleensä hänen itsensä määrittelemiä. Toisin sanoen yksilö itse valitsee perustelut päätelyleen ja myös itse arvioi niiden hyväksyttävyyden. Uskomukseen sisältyvä affektiivinen aspekti vaikuttaa niihin merkityksiin, joita uskomukselle annetaan. Affektiivinen aspekti toimii yleensä syvätasolla, kognitiivinen aspekti on yksilön perusteltavissa ja liittyy hänen rakentamaansa uskomussysteemiin tietoisesti. Kummankin tason aspektit realisoituvat eri tavoin toiminnassa konnotatiivisen aspektin myötä. Kriittinen reflektioprosessi käynnistyy usein jonkin yllättävän kokemuksen seurauksena, kun koetaan vaikeaksi tulkita sitä aikaisempien kokemusten ja merkitysperspektiivien pohjalta (Courtenay, Merriam & Reeves 1998).

Edellä mainitussa prosessissa on tärkeää myös yksilöllisten ja kollektiivisten merkitysten kohtaaminen. Oppijan merkitysmallma ei voi kehittyä irrallaan kulttuurista. Oppija tulkitsee yleisiä tapoja, normeja ja kollektiivisesti hy-

väksytyä tietoa omien kokemustensa pohjalta ja luo omia arvostuksia ja tiedon rakenteita. Eri ihmisten toisistaan poikkeavat näkemykset voivat rikastuttaa yksilön omaa merkityksenantoprosessia, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Aloin ymmärtää yhä selvemmin, ettei ole olemassa yhtä ainoata oikeaa tai väärää mielipidettä, absoluuttista tiedon lähdettä, vaan että elämä on täynnä pieniä yksityiskoh-  
tia, ja ihmiset kokevat asioita eri tavoin. Aloin kiinnostua erilaisista näkemyksistä, joita ihmisillä oli, ja nautin kiinnostavista keskusteluista, jotka käsittelivät erilaisia asioita ja joista ihmiset olivat eri mieltä (Nainen, FM).

Merkitykset muodostuvat monimutkaisissa vuorovaikutusprosesseissa, ja niitä voi tarkastella kielen ja käsitteiden avulla. Intuitiivinen tieto jää helposti implisiittiseksi. Voidaan kuitenkin ajatella, että kokemusten kielentäminen ja niiden tarkastelu jäsentää hiljaista tietoa, tuo esille ristiriitaisiakin tulkintoja ja tarjoaa mahdollisuuden uusiin tulkintoihin (Polanyi 1962, Prawat 1999). Uudistava, transformatiivinen oppiminen edellyttää muutosta merkityksenantojärjestelmässä (Mezirow 1995). Se tarkoittaa, että oppijan tulee reflektoida omia taustaoletuksiaan kriittisesti sekä yksin että sosiaalisessa kontekstissa. Perspektiivien muutos on prosessi, jossa ”tullaan kriittisesti tietoisiksi siitä miten ja miksi ennako-oletuksemme ovat määränneet tapaamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailma ympärillämme” (emt, 31).

Reflektoidut kokemukset näyttävät lisäävän motivaatiota ja kasvattavan itse-

ymmärrystä ja itsearvostusta (Ruohotie 1996). Persoonan kehitys on usein yhteydessä emotionaaliseen kehitykseen. Sen yhteys yksilön persoonan ja hänen sosiaaliseen kehitykseensä on eräs tärkeä seuraus persoonallisesti merkittävästä kokemuksesta (Nias 1991). Kokemukset voivat myös tapahtua ilmiötasolla, koki-  
jan mielessä. Abstraktin ominaisuuden vuoksi yksi ja sama kokemus voi saada erilaisia merkityksiä eri aikoina ja eri tilanteissa (Silkelä 1999). Siitä kertoo seuraava esimerkki, jossa kokemus ja sille annetut merkitykset ovat vaihdelleet ajan kuluessa ja avautuneet vasta myöhemmin:

Paras oppimiskokemus on ammattikoulun ajalta. Opiskelimme kokeita varten kolmen hengen ryhmässä (...) minä ehdotin yhdessä opiskelua. Niinpä luimme, keskustelimme ja kyselimme toisilta. (...) Yksi meistä ei ollut koskaan tätä ennen menestynyt kokeissa (...). Nyt kun minusta itsestäni tulee opettaja, olen huomannut, että olen innokas käyttämään yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä. Ehkäpä se johtuu varhaisesta myönteisestä ryhmässä oppimisen kokemuksesta (Nainen, restonomi AMK).

Kun ihmiset tulkitsevat kokemuksiin, he luovat itselleen tulkintojen avulla henkilöhistoriaansa yhä uudelleen. Tulkinnat ovat merkittäviä, eivät kokemukset sinänsä, sillä tunteisiin liittyneinä kokemusten tulkinnat muokkaavat minäkuvaa.

Opettajan uran merkittävät kokemukset voivat olla ”hetkiä tai episodeja, joilla on suunnattomat vaikutukset henkilökohtaiseen muutokseen ja kehittymiseen” (Sikes, Measor & Woods 1985,

230). Ne ovat suunnittelemattomia, ennakkoimattomia ja kontrolloimattomia. Ne ovat välähdyksiä, jotka yhden sähköistyneen hetken aikana valaisevat joltain keskeistä ongelmaa tai opettajan roolin keskeisiä piirteitä. Tällaisia hetkiä syntyy esimerkiksi opettajan uran alkuvaiheessa:

(Nyt, kun opetan teknillisessä tiedekunnassa, olen oppinut paljon.) Kaksi talvea sitten opetin tietoa ja viestintätekniikkaa. Eräät loistavat opiskelijasuoritukset tuottivat minulle kirkkaan oivalluksen hetkiä. (...) Ajattelen, että se olin minä, joka opin eniten tuolla kurssilla. Tuollaisia huippukokemuksia on sattunut useamminkin tuon tapauksen jälkeen (Nainen, DI).

Tällaiset kokemukset auttavat opettajayhteisöön sosiaalistumisessa ja oman opettajuuden löytämisessä. Ne ovat joko huippukokemuksia tai uran vaiheisiin liittyviä. Tunteisiin enemmän kuin puhtaaseen järkeen vaikuttavina ne ovat tärkeämpiä ammatissa kehittymiselle kuin äly, tieto tai asiantuntemus yksinään (Goleman 1999).

Opettajan praktinen tieto on ensisijaisesti kokemuksellista ja implisiittistä. Se tulee esille käytännön kokemusten välityksellä, vaikka sillä voi olla myös muita lähteitä elämäkerrallisista lähteistä aina sisäistettyihin arvoihin ja normeihin asti (Beijaard & Verloop 1996). Niiden integroitumisprosessi määrittynyt havainnoista opetustilanteissa ja tilanteiden tulkinnasta käsin. Tulkintaan vaikuttavia tekijöitä ovat uskomukset. Ne määrittävät, mitä tietoa ja missä määrin tulkitaan ja integroidaan omaan käsittekehikkoon (Eraut 1994). Seuraavassa opettajaopiskelija pohtii näkemäänsä ja

kokemaansa ja suhteuttaa sitä opiskelumaansa teoriatietoon:

Voimakkaasti opettajajohtoiset tunnukset eivät aktivoi opiskelijoita tekemään kysymyksiä, ja he pysyvät passiivisina. Kommunikaatiota tapahtuu opettajan ja kerrallaan yhden opiskelijan välillä, kun taas oppijakeskeisessä opetuksessa opiskelijoiden keskinäinen viestintä on yleisempää. Tämän näkeminen käytännössä vahvisti näkemystäni, jonka olin lukenut myös teoriasta (Mies, FT).

Vaikka opettajien uskomuksia ja sen myötä praktista tietoa on vaikea muuttaa, opettajaksi opiskelevien käsityksiä kasvatuksesta ja opetuksesta voidaan oletettavasti muuttaa riippuen vaikutuksen kontekstista ja luonteesta (Richardson 1996).

Opettajan ammatillisen minäkuvan ydin on tavoitteiden ja arvojen järjestelmä, jonka yksilö on kehittänyt voidakseen tehdä päätöksiä vaikeissa tilanteissa. Ammatillainen kykenee sovittamaan yhteen ulkoa tulevat vaatimukset, omat muihin kohdistuvat odotuksensa ja ihanne-minäkuvansa, jota hän pystyy vertaamaan tietoisesti todelliseen minäkuvaansa. Opettajaksi opiskelevat kovailevat arvojaan ja tavoitteitaan seuraavasti:

Opettaja, joka on tasapainossa itsensä kanssa ja omaa itsetuntemusta, osaa arvioida omaa toimintaansa ja reflektoida sitä, on kehityskykyinen ja haluaa uudistua (Nainen, KTM).

Ihanneopettajani luottaa itseensä ja osaamiseensa. Se ei tarkoita,

että hänen täytyisi tietää kaikki, mutta tarvittaessa hänen tulisi olla valmis myöntämään, että hän ei tiedä kaikkea ja on halukas oppimaan lisää. (...) Jos jokin meni pieleen tunnilla (...) hän ei piiloutuisi, vaan refleктоisi prosessia, arvioisi toimintaansa ja miettisi, mitä voisi tehdä toisin seuraavalla kerralla, jottei virhe toistuisi. Sitten hän jatkaisi elämäänsä iloisena (Nainen, restonomi AMK).

Haluan kulkea opiskelijoiden kanssa kappaleen matkaa; ajan käyttäminen siihen ei merkitse ajan haaskausta. Haluaisin olla joustavampi(...). Hyvä opettaja on rohkea; olen sellainen itsekkin, mutta opettajalta vaadittava rohkeus on toistaiseksi minussa piilossa (Mies, YTM).

Paitsi yksilöllisen reflektion avulla tiedostetuista toiveista ja havainnoista yksilön ammatillinen kehittyminen rakentuu myös kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä omaehtoisessa prosessissa henkilökohtaisten impulssien ja objektiivisesti tarkastellun toivottavan minäkuvan tulisi olla tasapainossa.

Opettajan ammatillisen identiteetin ymmärtäminen edellyttää tunteiden roolin tunnustamista itsetuntemuksessa. Opettajan tunteet voivat muodostaa joko kehittymisen esteen tai muutosvoiman, ja näin ne tuovat tarkasteltavaksi opettajaidentiteetin monikerroksisuuden ja tunteiden situationaalisuuden (Kelchtermans 1996). Tunteet ovat korvaamattomia rationaalisessakin toiminnassa, kuten opettajaopiskelijat toteavat:

Kun juttelin tämän pienen ryhmän kanssa (joka oli heterogeeninen iältään ja koulutukseltaan),

huomasin myös, että he tarvitsevat palautetta kukin persoonallisuutensa mukaisesti, kuten minäkin tarvitseen opettajana, jotkut tarvitsevat rohkaisua, toiset huomiota, jotkut empatiaa jne. (Mies, YTM).

Itse arvostin spontaania tunneilmastoa luokassa. Ehkä paras hetki opettajan työssä oli, kun viimeisellä tunnilla eräs opiskelija pomppasi ylös ja halasi minua koko luokan puolesta ja kiitti kivasta viikosta ja hyvästä opetuksesta (Nainen, FM).

Deleuze & Guattari (1987) näkevät identiteetin keskeneräisenä ja dynaamisena konstruktiona. Narratiiviset kertomukset opettajien elämästä dokumentoivat dynaamisia persoonallisia ja persoonien välisiä identiteettien konstruktioita (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003) ja ongelmanratkaisuja (Heikkinen 2000). Yhteisöllisten identiteettien muodostuminen hämärtää paikoin rajoja persoonallisen ja yhteisöllisen identiteetin välillä. Tällainen yhteinen dynaaminen prosessi korostaa affektiivista näkökulmaa, kun palautetaan mieleen ja annetaan merkityksiä kokemuksille. Tunteet sinänsä eivät kuitenkaan ole keskeisiä henkilön ja yhteisön identiteetin muodostumisessa, vaan tärkeäksi nousee myös tunteiden roolin ymmärtäminen monimutkaisten kokemusten keskellä. Kasvava tietoisuus niistä oman käyttäytymisen taustatekijänä vakuuttaa niiden merkityksestä:

Eräs opiskelija jotenkin provosoitui käsiteltävästä aiheesta niin, että hän kertoi hyvin ahdistavasta, lähipiirissä tapahtuneesta huumeiden käyttöön liittyvästä kokemuksestaan. Opiskelijat menivät jotenkin lukkoon, koska kaikki hiljenivät

täysin. Asian eteenpäin vieni jäi siis minulle. Tajusin kyllä, että tämä tilanne voi helposti karata käsistä ja oloni oli hetken aikaa melkoisen avuton. Eihän tällaista pitänyt sattu. Kykenin kuitenkin käsittelemään asian siten, että asian kertojalle ei jäänyt avoimuudestaan pahaa mieltä ja muut oppilaat saivat takaisin rennon ilmapiirin. (...) Päivän päätyttyä mietin kovasti kuinka tilanteessa olisi pitänyt toimia ja päädyin siihen, että enpä juuri paremmin tätä outoa tapausta olisi kyennyt hoitamaan (Mies, vankeinhoitotutkinto).

Kasl & Yorks (2002) toteavat, että menestyäkseen oppijana - samoin kuin identiteetin rakentajana - opettajana kehittyvän täytyy yhdistää psyyken neljä osa-aluetta: affektiivinen, havainto-, kognitiivinen ja praktinen osa-alue. Koska havaintojen ja tunteiden tulkinta kulkee kognitiivisen alueen eli tiedostamisen kautta, se nousee tärkeäksi suhteessa praktisen alueen osatekijöihin.



Kuvio 1 . Oppimisen ja identiteetin rakentumisen neljä osa-aluetta (Kasl & Yorkin 2002 mukaan).

Reflektiivisessä toiminnassa näistä kolme ensimmäistä, affektiivinen, havainto- ja kognitiivinen alue tiedostetaan ja kielennetään, kun taas praktinen osa-alue kokoaa kaikki neljä aspektia.

Kun reflektoidaan kokemuksia niihin liittyvien muistojen ja niitä kuvailevien tarinoiden avulla, kyetään irtautumaan ajan ja paikan kahleista, palaamaan menneeseen ja elämään uudelleen jo koettuja tapahtumia. Niitä voidaan projisoida tulevaan ja siten ennakoida toimintoja. Kontekstispesifinen episodinen muisti integroi kokemukset, minuuden ja emotiot itsesäätelyjärjestelmään, joka toimii automaattisesti, kun teemme tilannearvioita. Tällainen reflektiivinen toiminta mahdollistaa myös minäkuvien vertailun: potentiaalisia, mahdollisia minäkuvia voidaan käsitteellistää ja verrata niitä aikaisempiin minäkuviin (Ruohotie 2005).

Minäkäsitystä voidaan pitää tietorakenteena, joka jäsentää ihmisen persoonallista ja sosiaalista identiteettiä. Jokaisella on yleensä monia identiteettejä, joiden avulla samaistutaan eri rooleihin eri tilanteissa, mutta jotka eivät yleensä aktivoitu kaikki samalla kertaa. Persoonallisen minäkäsityksen alueella työstävä minäkäsitys määrittelee standardin, johon ihminen vertaa itseään. Siinä toimivat vallitseva minäkuva (realistinen minä), potentiaalinen minäkuva (toivottava tai mahdollinen minäkuva) sekä tavoitteet ja standardit (ihanneminäkuva). Ihanneminäkuva määrittää ihmisen käyttäytymistä ja vaikuttaa itsesäätelyyn. Sen avulla luodaan standardeja, joihin yksilö vertaa saamaansa palautetta (Ruohotie 2005). Opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelijoilla oli runsaasti tilaisuuksia pohtia, millaisia opettajia he haluaisivat ja voisivat olla:

Toisaalta olen alkanut saada itseluottamusta, ja toivon, että se lisääntyy onnistumisen kokemusten myötä. Kuitenkin olen joskus liian sensitiivinen ottamaan vastaan kritiikkiä, vaikka kriittiset kommentit olisivat oikeutettujakin (Nainen, res-tonomi AMK).

Opetusharjoittelun aikana olen tarkkaillut opettajia aivan uudella tavalla, tarkoituksena havainnoida erilaisia opettajapersoonallisuuksia. (...) ehkä tärkeintä on olla rehellinen itselleen puutteineen ja epätäydellisyyksineen (Mies, insinööri AMK).

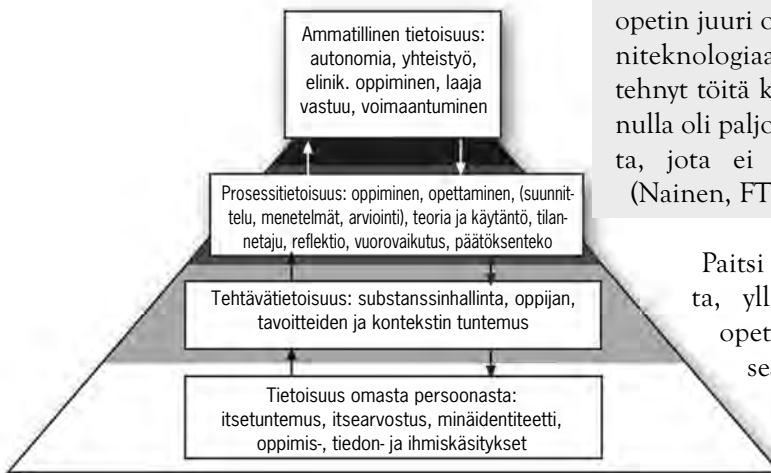
Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että minäkäsitys on erittäin yksilöllinen ja muodostunut sisäistetyistä elämän varrella koetuista enemmän tai vähemmän merkittävistä kokemuksista ja vuorovaikutustilanteista.. Vuorovaikutustilanteiden painottaminen auttaa ymmärtämään ”merkittävien toisten” vaikutusta ja toiseuden kokemuksia (Kristeva 1996, 196; Anhava 2006, 8). Minäkäsitys vahvistuu samaistumisen ja sisäistämisen välityksellä ja mahdollistaa mm empatian kehittämisen, mikä on opettajan työssä tärkeää.

Opettajan persoonallisuus on opetuksessa tärkeä työväline, ja se ilmenee etenkin suhteessa toiseen ihmiseen ja tietoon. Erilaiset persoonallisuuden piirteet kuten kyky empatiaan ja vuorovaikutukseen, eettisyys, oikeudenmukaisuus, positiivisuus ja erilaisuuden arvostaminen ovat opettajaopiskelijoiden tärkeiksi kokemuksia ominaisuuksia. He painottavat, ettei ole vain yhtä hyvää opettajapersoonan prototyyppiä, vaan että jokainen pystyy löytämään oman opettajuutensa tiedostamalla omat vahvuutensa.



## Pedagoginen ajattelu opettajan työssä

**I**tsetuntemus, itsearvostus ja minäidentiteetti sekä mentaaliset mallit muodostavat opettajuudessa ikään kuin rakennuksen perustan. Persoonallisen tietoisuuden päälle rakentuu tehtävä-, prosessi- ja ammatillinen tietoisuus seuraavasti:



Kuvio2. Pedagogisen ajattelun osatekijöitä.

**Tehtävätietoisuus** näyttyy opettajaopiskelijoille oppiaineen hallintana, oppijantuntemuksena, motivaation herättämisenä ja ylläpitämisenä, oppimistehtävien rakentamistaitona, kykyä tuottaa oppimateriaalia ja toimia erilaisissa oppimiskonteksteissa. Opetuksen sisällön ja laadun sekä oppimistilanteiden suunnittelu koettiin hyvin tärkeänä:

Pelkasin eniten etukäteen teoriatunteja, koska niihin voi huomauttaa sisällyttää liikaa asiaa yhdeksi kerraksi. Sensijaan en ollut huolissani laboratorioharjoituksista, sillä olen tottunut valvomaan

niitä, ja pidin ryhmää hyvin itseohjautuvana ja taitavana käytännön töissä. Kaikki meni kuitenkin toisin kuin olin odottanut: teoriatunnit, joita olin pelännyt sekä sisällön että ajoituksen suhteen, olivat sopusointuisia, kun taas laboratoriotehtävissä kohtasimme odottamattomia satutumuksia kahtena päivänä, ja jouduimme tekemään harjoitukset hätäisesti ja paniikissa. (...) Onneksi opetin juuri omaa erityisalaani, geeniteknologiaa, jonka parissa olen tehnyt töitä kymmenen vuotta. Minulla oli paljon käytännön osaamista, jota ei löydy kurssikirjoista (Nainen, FT).

Paitsi sisältöjen suunnittelusta, ylläoleva lainaus kertoo opettajaopiskelijoiden yleisestä käsityksestä, että opettaminen on suorittamista. ”Asian oppiminen niin, että se ymmärretään, ei tarkoita ensisijaisesti sitä, että suunnitteluun esitys sopimaan asiaan, vaan että kehitetään joustava esittämisvalmius aiheen ympärille” (Perkins 1998, 55).

Opiskelijoiden motivoituneisuus on edellytyksenä oppimiselle. Motivointi ei ole helppoa, sen opettajaopiskelijat totesivat. He havaitsivat myös, että heidän työkokemuksensa ja niistä kertominen toimi hyvänä innostajana samoin kuin opittavan asian ajankohtaisuus:

Teoriatunneilla motivointi perustui kiinnostavaan sisältöön, erityisesti omiin kokemuksiini (työelämästä), joiden avulla saatoin perustella teorian oppimisen tärkeyttä asiakokonaisuuden ymmärtämiseksi. (...) Käytännön harjoitusten

motioivointi perustui opiskelijoiden haluun tehdä käsillään ja ratkaista ongelmia itsenäisesti (Mies, insinööri AMK).

Opetusmateriaalin laatiminen osoitautui keskeiseksi tehtäväksi, sillä ammatillisessa koulutuksessa ei ole aina tarjolla valmista, ajankohtaista materiaalia, vaan opettaja joutuu tai haluaa tuottaa sitä itse. Materiaali koostui monisteista, power-point esityksistä, kalvoista, sovelustehtävistä, perinteisistä harjoituksista, itsenäisen opiskelun materiaaleista sekä havaintomateriaalista ja -laitteista. Opiskeluaineiston laatiminen niin, että otetaan huomioon sekä oppiaineen sisäinen logiikka että ymmärtämistä edistävää asioiden esittämisjärjestys, ei ole yksinkertaista. Opettajaopiskelijat kokivat usein onnistuneensa tässä tehtävässä, kuten seuraava lainaus osoittaa:

Laatimani opiskelumateriaalin teoreettiseen osaan olin kerännyt keskeisen teorian tiedon mikrobiologian perusteista, ja se oli tarkoitettu itseopiskeluun. Harjoituksissa ”sovellusosan” monistetta käytettiin ohjeena. Moniste palveli myös oppimispäiväkirjana, joka arvioitiin kurssin lopussa. Lyhyitä tietoiskuja varten osa materiaalista esitettiin kalvoilla. Oppimispeli suunniteltiin eriyttämistä ja ryhmäkilpailua varten teorian syventämiseksi. Muukin havaintomateriaali oli runsasta (Nainen, FT).

Toinen opiskelija taas toteaa itsenäisesti:

Osa materiaalista, jonka olin kerännyt kurssia varten, oli epäilemättä huonointa koskaan esittämäni.

Kalvojen teksti oli liian pientä (tarkoituksena oli poimia esille vain olennaisia kohtia tekstistä ja kirjoittaa ne muistiin) ja filmi, jonka olin valinnut, vaikutti liian vaikealta ymmärtää. (...) Näiden kokemusten jälkeen minun täytyy keskittyä enemmän materiaalin valmistukseen. Havainnollistaminen oli tärkeämpää opetuksen onnistumiselle kuin olin etukäteen arvellut (Mies, vankeinhoitotutkinto).

Jotta opiskelumateriaali olisi täsmäsuuntautunutta, opettajaopiskelijoiden tulee tietää, mitä opiskelijat osaavat ja tietävät kurssille tullessaan. Aikaisemmin eri tieteenalojen koulutus on korostanut tiedon lisääntymistä, kun taas käytännön alojen koulutus on painottanut oppijan suorituksia. Korostusten erilaisuudesta huolimatta useimmat opettajaopiskelijat arvostivat tieteellistä täsmällisyyttä, sosiaalista relevanttisuutta ja kriittistä asennetta. Voidakseen rakentaa oppimiskokonaisuuksia, jossa opitaan ymmärtämään asia ja käyttämään opittua uusissa tilanteissa, opettajaopiskelijoiden tulee tiedostaa oppijoiden tiedon ja käytännön taitojen taso. Se taas edellyttää, että puhutaan samaa kieltä:

Aloitimme aiheeseen sovitettamisen etsimällä kulttuurisia elementtejä jokapäiväisestä ympäristöstämme. (...) Opettajana voin tuoda vain teorian, asian ytimen (oppimistilanteeseen) – oppijat tuovat lihakset tämän teorian ympärille. (...) Niin tehdessämme jaamme opettamisen ja oppimisen vastuun, mikä saattaa merkitä suurempaa sitoutumista asiaan (Nainen, FT).

Edellä kuvatun kaltainen tehtävä-orientoitunut toiminta, reflektiivinen sitoutuminen oppimiseen, kokemuksesta oppiminen, joka herkistää aikaisempien käsityksien tarkasteluun, ja ydinajatuksia etsivä oppiminen on eittämättä hedelmällistä. Se merkitsee syvenevää tietoisuutta oppimisen sisällöistä. Persoonallinen käyttöteoria tarvitsee näin tuekseen paitsi oppijantuntemuksen, sisältöjen ja kontekstin tuntemuksen, myös opiskelumenetelmien, ryhmädynamiikan ja koulutusjärjestelmien tuntemuksen sekä tavoitteiden ja arvojen tiedostamisen (Shulman 1987).

**Prosessitietoisuus** opettajan näkökulmasta korostaa edellämainittujen näkökohtien, eli tehtävä- ja toimijatietoisuuden liittämistä opetuksen toteuttamisen kokonaisuuteen. Prosessi on kuin punaisen langan, näytelmän juonen rakentamista ja sen kuljettamista oppimistilanteen läpi, unohtamatta mitään muuta tärkeää, onnistumiseen vaikuttavaa tekijää. Voidan jopa sanoa, että opettajan praktinen tietoisuus on merkittävää oppitunnin rakentumisessa, tosin yhdessä objektiivisen, tieteellisesti todistetun sisältötiedon kanssa.

Opettamisprosessin taustalla on aina opettajan mentaaliset piirteet: tiedot ja uskomukset opettamisesta, reflektio ennen opetustilannetta, sen aikana ja jälkeen, käytännön perustelut menetelmien valinnassa ja niihin vaikuttavat mentaaliset mallit. Joskus nämä asiat tiedostetaan vasta epäonnistumisen kautta:

Ehdin myös kokea, mitä tapahtuu, kun tuntia ei ole suunniteltu kunnolla. (...) Kaiken huipuksi tunnilla opetettava asia ei ollut minulle tuttu, enkä oikein ymmärtänyt oh-

jaajani kanssa käydyistä keskusteluista, mihin seikkoihin ja miten hän halusi minun keskittyvän. Tämä kaikki tuli ilmi tunnilla: sisältö oli onttoa, aikataulu ontui, enkä saanut opiskelijoita mukaan keskusteluun (Nainen, KM).

Opettajankoulutuksen aikana pyritään varmistamaan, että opetusprosessia ei kutisteta käsittämään vain tehokkaita opetustoimintoja. Kuitenkin opettajan toimintaan liittyvät taidot eli suunnittelu ja opetusmenetelmät nousivat merkittäväksi tutkittujen opettajaopiskelijoiden kokemuksissa. Niiden lisäksi he painottivat oppimisympäristöjä, niiden laatua, kulttuuria ja yhteistyötapoja sekä kykyä kontrolloida toimintaa. Viime-mainittu, eli työrauhan ylläpito askarrutti opettajaopiskelijoita koulutuksen alussa, mutta ajan myötä pelot vähenivät ja menettivät merkitystään, kuten saman henkilön eriaikaiset pohdinnat osoittavat:

Jotensakin unohdin suunnittelussani motivoinnin tärkeyden. Heti iltapäivätuntien ensi metreillä se aiheutti ongelmia, kun luokan takiosa oli vaikea saada hiljaiseksi ja keskittymään opetettavaan asiaan (Nainen, KM).

Välitön tunne nyt (opintojen päättyessä) on luottamus omiin kykyihini. (...) Opettajan työn arvostukseni on myös noussut (Nainen KM).

Ajattelun muutokset näkyvät toiminnassa siten, että aloitteleva opettaja keskittyy selviytymiseen luokkaopetustilanteessa. Sitä varten hän ottaa järjestyksenvalvojan roolin, joka vaikuttaa opettajan minäkuvaan ja kuvaan, jonka

opiskelijat muodostavat opettajasta. Tällainen opettaja saa helposti aikaan valtataistelun, jossa hän on eri puolella kuin opiskelijat. Opettaja, joka tiedostaa opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet ja tavoitteet ja jonka toiminta pohjaa pedagogiseen intentioon, onnistuu helpommin luomaan yhteenkuuluvaisuuden ja yhteistyön ilmapiiriin:

Opettamani ryhmä oli hyvin motivoitunut ja innokas, ei todellakaan ollut minkäänlaisia työrauhaongelmia. Opiskelijat olivat itseohjautuvia laboratorioharjoituksissa ja kysyivät heti, jos eivät ymmärtäneet jotakin (Nainen FT).

Toimintakulttuurien erilaisuuden tiedostaminen taas avasi monien opettajaopiskelijoiden silmiä:

Työyhteisö ei tullut tutuksi, koska siihen kuului monia opettajia, eikä opettajainhuoneessa harastettu keskustelemista. Toisaalta, keskustelin tutor-opettajani kanssa paljonkin ja yhä pidämme yhteyttä soittelemalla. Olin koululla kuin kulkuri... (Mies, vankeinhoitotutkinto).

Hämmästykseni Ammattikorkeakoulun toiminnat ovat hyvin monipuolisia. Opettajilta odotetaan opetuksen lisäksi monia muitakin asioita. Aikaisemmin ihmettelin, miksi kukaan opettajat valittivat, että he olivat väsyneitä (Nainen, YTM).

Opetusmenetelmät, niiden laajan valikoiman esittely ja käyttökokemusten reflektointi ovat kaiken muun ohella keskeisessä asemassa opettajaopiskelijoiden kirjoitelmissa. Opettajälähtöisten ja oppijakeskeisten menetelmien soveltu-

vuus eri tilanteisiin mietityttää, samoin pohditaan tapoja opettaa ajattelutaitoja, ongelmanratkaisutaitoja ja yhteistyötä. Tekemällä oppiminen, vierailut ja työssä oppiminen saavat myös huomiota:

Aloitin aamun pienellä draama-harjoituksella. Puolet luokasta muodosta perinteisen organisaation. Annoin opiskelijoille neuvoja, kuinka toimia ja mihin pyrkiä. Tulos oli melko onnistunut, vaikka isompi ryhmä olisi tehnyt siitä vielä paremman. Toinen puoli luokasta muodosti oppivan organisaation. Opiskelijat kertoivat tuntemuksistaan roolileikin jälkeen. Ilmapiiri oli rentoutunut. Roolileikkejä kannattaa käyttää, jos keksii tilanteeseen sopivan tehtävän (Nainen KTM).

Tällaisen opetustavan oppiminen - käytännön työssä (rakennustyömaalla) - on paljon vaativampaa kuin luokassa opettaminen (Nainen, insinööri AMK).

Lounaan jälkeen jatkoimme arvoista keskustelemista. Ensin otimme tarkasteltavaksi Finnairin arvot. Toiseksi, olimme kutsuneet koulun vararehtorin tunnille mukaan. (...) Häntä pyydettiin kertomaan koulun arvoista (Nainen KTM).

**Ammatillinen tietoisuus** kasvaa asiantuntijaksi kasvamisen myötä. Se edustaa opettajuuden ydintä, ammatillista asennetta opettajan työhön ja koostuu monista ominaisuuksista: ammatillisesta vastuusta, opettajan eetoksesta, älyllisestä kypsyydestä, kyvystä tulkita oikein havaintoja, tilanneherkkyydestä, joustavuudesta, avoimuudesta arvioinnille sekä halusta huolehtia opiskelijoiden oppimisesta ja hyvinvoinnista. Li-

säksi tätä artikkelia varten tutkituissa opiskelijoiden reflektioissa esitetään tavoitteina vuorovaikutustaidot, erilaisuuden arvostaminen, luovuus ja kyky verkostoitua. Opiskelijat näkivät opettajan työn laajuuden ja vastuullisuuden seuraavasti:

Luulen, että tämä myös pysyy mielessäni: opettaja on vastuussa työstään opiskelijoille, koululle ja yläpitäjälle sekä yhteiskunnalle, ja tämä edellyttää tietyn autonomiatason saavuttamista opettajan ammatillisessa kasvussa (Mies, YTM).

Opettajan ammatti edellyttää elämistä hyvin erilaisten ja eri tahoilta tulevien odotusten keskellä. Se tarkoittaa suunnatonta haastetta tulevaisuudessa ja tänä päivänäkin ammatissa, joka on alituisessa muutoksessa (Nainen YTM).

Havaintojen jäsentämisessä opettajan avainkäsitteitä ovat metakognitiiviset, motivationaaliset ja oppimisen suunnittelua koskevat osaprosessit. Niihin kuuluu tavoitteiden asettaminen, opittavan asian hahmottaminen, itsevalvonta, kykyuskemukset, tulosodotukset sekä uskomusjärjestelmien muuntelu, jota tapahtuu, kun henkilökohtaisia taitoja harjoitetaan toiminnassa (Ruohotie 2005). On ilmeistä, että ammatillisen minän konstruoinnissa on ratkaisevana tekijänä yksilön intentionaalisuus. Tapa olla opettajana, on jokaisella opettajaopiskelijalla yksilöllinen ja on kasvamisprosessin osa. On silti helppoa kuvata ammattiroolia kuin ammatillista minäkuvaa. Jälkimmäinen nimittäin piirtyy henkilön persoonallisuudesta käsin.

Opettajankoulutuksen aikana kouluttajien ja tutoreiden henkilökohtaiset näkemykset sisällöistä ja käytännöistä ovat merkittäviä. Keskustelut ja asioiden jakaminen ovat välttämättömiä, mutta eivät riittäviä, kun halutaan saada opettajaopiskelija ymmärtämään erilaisia näkökulmia opetustoiminnassa. Tuettu oppiminen aidoissa tilanteissa ja niihin liittyvä kollegiaalinen ja yksilöllinen reflektio auttavat tekemään ”näkyvät näkyviksi”, opiskelijan hiljaisen tiedon tiedostetuksi.

Koska opettajaopiskelijoiden kasvu opettajaksi on yleensä vasta alkanut, näyttää siltä, että pohdinnoissa on aukko teorioiden ymmärtämisen ja niiden käytäntöön soveltamisen välillä. Tämän kuilun ylittämiseksi tarvitaan harjoitusta ja kokemusten reflektiota. Sillä varmistetaan, että tuleva ammatissa kasvaminen ei jää hiljaiseksi tiedoksi, vaan ilmiöiden tiedostaminen jatkuu tulevaisuudessakin.

Spiraalimalli jatkuu siten, että tietoisuus itsestä henkilönä ja opettajana sekä tehtävä-, prosessi ja ammatillinen tietoisuus vaikuttavat peruselementtiin, opettajan tietoisuuteen itsestään persoonana ja muuttavat sitä. Sen mukana muuttuvat muutkin tietoisuuden kohteet. Tilanteet ratkaisevat, mitkä tietoisuuden lajit ovat milloinkin enemmän muutoksessa kuin toiset. Kuitenkin tutkimuksen kohteena olevien opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista käy ilmi, että ammattilaiseksi kasvu ei ole kovin nopea. Tiedostaminen näyttää kehittyvän nopeammin, opettajan praktiset taidot seuraavat jäljessä.

## **Ammatillisen opettajan kvalifikaatiot**

**M**itä kaikkea ammatillisen opettajan, hänen pedagogisen ajattelunsa ja minäkuvansa sitten pitäisi olla, jotta se vastaisi opettajuuden uusiin haasteisiin?

Ensiksi opettajaopiskelijoiden mielestä opettajien tulisi olla innovaattoreita, joiden osaaminen ja näkemykset olisivat sopusoinnussa työelämän tarpeiden kanssa ja joilla olisi kykyä ottaa ne huomioon opetuksellisissa ratkaisuissa. Vaikka sekä ammatillinen opettajan-koulutus että yliopistojen aineenopettajakoulutus antavat yleisen opettajapätevyyden opiskelijan suorittaman tutkinnon alueella, yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opettajien on profiloitava opetuksensa eri tavoin. Ammatillisten opettajien täytyy kaikilla koulutusasteilla ja koulumuodoissa muistaa, mitä varten he tekevät työtänsä. Heidän täytyy ajatella niin sanottuja pääteikäyttäjiä, eli työelämän toimijoita. Siksi on tärkeää säilyttää ja rakentaa ammattialan työelämäkontakteja ja saada niistä tuleva hyöty molemminpuoliseksi, toteavat opettajaopiskelijat.

Toiseksi, opetussisältöjen syvä ymmärtäminen, tiedon ja taitojen integrointi on koettu perusedellytyksenä innovatiiviseen toimintaan. Opettajaopiskelijat näkevät kokemusten reflektoinnin tärkeänä asioiden tiedostamisen välineenä ja aikovat käyttää sitä työvälinaikana myös jatkossa. Paitsi kognitiivisen aineksen, myös affektiivisten, tunneperäisten kokemusten kielentäminen, pohdinta ja tulkinta pitäisi useimpien kokemuksen mukaan olla normaali osa opettajan työtä. Sen taustalla on myös pyrkimys käsitellä niitä opetustyön ai-

neksia, jotka aiheuttavat opettajille kasvavaa työstressiä.

Tähän liittyy opettajaopiskelijoiden suuri kiinnostus opetusmenetelmiä kohtaan. He ovat oppineet ymmärtämään koulutuksensa loppuun tultaessa, että metodiikka ja didaktiikka eivät ole vain instrumentalismia, vaan että heidän valitsemillaan menetelmillä on syvä yhteys heidän omaan oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitykseensä. Oman opetusajattelunsa kehittämiseksi ja sen näkyväksi tekemisessä käytännön valinnoilla he kokevat tarvitsevänsä lisää harjoitusta.

Kolmanneksi, opettajalta vaaditaan kulttuurista osaamista. Laajemmin ymmärrettynä se sisältää paitsi monikulttuurisen ja kansainvälisen osaamisen, myös erilaiset toimintakulttuurit ja yhteistyöverkostot. Monikulttuurisuus on tullut maahamme peruuttamattomasti. Maahanmuuttajissa on enemmistö lapsia ja nuoria, jotka tarvitsevat asianmukaisen koulutuksen. Heidän suhteensa opettajien pitäisi osata ennakoita. Ennakointi edellyttää erilaisuuden arvostamista, ei siis vain hyväksymistä tai sallimista, kuten opettajaopiskelijat toteavat. Samalla monet heistä myöntävät, että he tarvitsevat lisää tietoa kulttuurikysymyksistä.

Itsetuntemus, itseymmärrys ja oppijan tuntemus muodostavat lähtökohdan opettajan kehittymiselle vuorovaikutusammattiin ja tulemiselle hyväksi opettajaksi omalla ainutlaatuisella tavallaan. Vuorovaikutustaidot ovat nousseet yleisesti keskeiseksi opettajuuden paradigmatoksi ammatillisuuden, kasvatuksellisuuden ja persoonallisuuden ohella (Tiilikkala 2004, 241). Ennen kaikkea opettaja tarvitsee kuitenkin halua tehdä opetustyötä ja kykyä saada siitä myös si-

säinen palkkio. Monipuolinen vuorovaikutus, eettisyys, elämyksen ja kokemuksen tiedostaminen ja teoreettinen tarkastelu tulee aina säilymään opettajuuden ja opettajankoulutuksen ytimessä.

Aika, jota elämme, on dynaamista. Ammatillisen opettajankoulutuksen on ennakoitava sekä yhteiskunnan ja työelämän muutoksia että muuntuvaan tiedon- ja oppimiskäsitystä. Opettajuus on muuttumassa oppimislähtöiseksi ja sitä kautta läpinäkyväksi, ja opettajan arvo nousee kyvystä ohjata ja löytää monipuolisia vaihtoehtoja oppimiseen ja harjoitteluun.. Uudenlaiset oppimistehtävät tuovat intensiteettiä oppimiseen ja tiedonmuodostus muuttuu yhä enemmän kollektiiviseksi. Sekä ammatillinen peruskoulutus, ammatillinen aikuiskoulutus että korkeakoulutus edellyttävät korkeatasoista osaamista sekä substanssin että kasvatustieteen alueella.

Opettajaopiskelijat painottavatkin erilaisten ohjaus- ja tutorointijärjestelmien kehittämisen tärkeyttä sekä opettajankoulutuksen aikana että työn tukena jatkuvasti. Nämä toivomukset tarjoavat haasteen kehittää ohjaustoimintaa sekä perus- että täydennyskoulutuksessa. Jatko- ja pätevyitysmiskoulutustarve kasvaa myös siksi, että dynaamisen muutoksen tilanteessa paraskaan peruskoulutus ei riitä koko uralle. Opettajaopiskelijat toteavat elinikäisen kouluttautumisen olevan asia, johon täytyy asennoitua myönteisesti jo opettajan ammatturan alussa. Ammatillisen opettajan työtä ajatellen opettajankoulutukseen voitaisiin luoda nelivaiheinen malli, joka sisältönä voisi olla 1) nykyisen mallin mukainen, vahva teoriaa ja käytäntöä yhdistävä peruskoulutus ja opetus-

harjoittelu, jonka laajuutta voisi määrittää yksilöllisesti aikaisemman opettajakokemuksen perusteella, 2) induktio- koulutus työuran alussa oppilaitoksessa, 3) toimiminen opettajana ja 4) tutorin tai mentorin ohjaama opetustyön jakso omassa koulukontekstissa. Tämä voisi toimia kuten kaksiosainen ajokortin hankinta. Opettajien ”liukkaalla ajon kurssi” voisi toimia suotuisten käytänteiden päivittäjänä esimerkiksi kokeen kollegan johdolla.

## Lähteet:

---

Anhava, H. 2006. Toimita talosi. Helsinki: WSOY.

Beijaard, D. & Verloop, N. 1996. Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 275.

Boyd, R. & Myers, J. 1988. Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education* 7. no 4, 261-284.

Courtenay, B.C., Merriam, S.B. & Reeves, P.M. 1998. The centrality of meaning-making in transformational learning. *Adult education Quarterly* 48 (2), 65-84.

Cranton, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York NY: HarperCollins Publications.

Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press.

Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A moral voice of vocation in teachers narratives. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 239-256.

Goleman, D. 1999. *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja no 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 8-19.
- Kasl, E. & Yorks, L. 2002. Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualising experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*. 52, 76-192.
- Kelchtermans, G. 1996. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*. 26, 307-324.
- Kristeva, J. 1992. *Muukalaisia itsellemme*. Helsinki: Gaudeamus.
- Levinas, E. 1969. *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. Translated by Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Marion, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R.R. Sherman & R.B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 141-161.
- Marion, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1-20.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 17-37.
- Nias, J. 1991. Changing times, changing identities: grieving for lost self. Teoksessa R. Burgess (toim.) *Educational Research and Evaluation*. London: Falmer Press.
- Nissilä, S.-P. 2006. *Dynamic Dialogue. Towards transformative learning and teaching in vocational teacher education*. Doctoral dissertation. Tampereen yliopisto.
- Perkins, D. 1998. What is understanding? Teoksessa M. Stone Whiske (toim.) *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey Bass, 39-57.
- Polanyi, M. 1962. *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: Routledge & Kegan Paul.
- Prawat, R.S. 1999. Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal* 36 (1), 47-76.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Teoksessa J. Sikula (toim.) *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 102.
- Ruohotie, P. 1996. *Professional Growth and Development in Organizations*. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional Growth and Development*. Tampere: University of Tampere and Simon Fraser University, 9-70.
- Ruohotie, P. 2005. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) *Ammatti ja kasvatustieteet. Ammattikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1-22.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. *Teacher Careers: crisis and continuities*. Lewes: Falmer Press.
- Sikkelä, R. 1998. "Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat?" *Psykologia* 32 (1997), 174-182.
- Sikkelä, R. 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tiilikkala, L. 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.