

Kehittyvä opettajan professio

Olli Luukkainen

Johtaja, KT

Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu
olli.luukkainen@hamk.fi

S euraavan tarkastelun tavoitteena on hahmotella professiota käsitteenä ja suhteessa opettajan ammattiin. Tarkastelun tekee ongelmalliseksi se, että monet tutkijat tarkoittavat professionaalisuudella samaa kuin opettajuus. Tässä tutkimuksessa niille nähdään eri merkitys ja sisältö. Profession keskeisin osatekijä on opet-

tajuus, mutta nämä kaksi eivät ole synonyymejä keskenään. Tiivistetysti määriteltynä opettajuus tarkoittaa kuvaa opettajan työstä. Opettajuus on kaksidimensionaalinen ilmiö: toisen dimension muodostaa yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja toisen yksilön, opettajan, orientaatio tehtäväänsä. Opettajuus voidaan tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa.

Profession käsite

Profession käsite on moniselitteinen. Sen tunnusmerkkeinä on usein pidetty tieteellistä yhdistystä ja erityistä ammattieettistä säädöstä, mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja yleensä omaehtoista toimintaa (Mykkänen & Koskinen 1998, 1–2; Tirri 2002) tai niiden vaatimaa akateemista koulutusta, jossa korostuvat älylliset taidot, ja lisäksi yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoamista (Bayles 1988, 28; ks. Soder 1990; Goodson 1997, 32; Huhtanen 2002, 428–429). Profession edustajat pystyvät kontrolloimaan jäsentensä määrää, heidän toimintaansa arvioidaan enemmän metodien kuin tulosten pohjalta, heillä on oikeus määrittellä toisten tarpeita ja heillä on hallussaan erityistä ymmärrystä (opettajilla erilaisten ja eri-ikäisten oppijoiden oppimisesta) (Feinberg 1990, 160). Lisäksi tunnusmerkkejä ovat yleisesti seuraavat piirteet (Case ym. 1986; Strike ja Soltis 1992; Laitila 1999, 77–78; Carr 2000, 13–16; ks. myös Eteläpelto 1992, 22; Taipale 2000, 12; Nicholls 2001, 25–26; Huhtanen 2002, 427):

- Riittävä erityisasiantuntemus: oma käsitejärjestelmä, joka antaa riittävän tietopohjan päteville ratkaisuille.
- Eettisen koodin omaksuminen: toiminta asiakkaan parhaaksi ja yhteisen hyvän palveleminen.
- Ammatillinen autonomia: vastuullinen itsenäisyys ja sitoutuminen ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. Tähän kuuluu myös ammatin uudistaminen itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti, ilman ulkopuolista valvontaa.

- Ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen.
- Ammattipätevyyden määrittely: pätevyyskriteereiden asettaminen, ammattiin valinta ja myös ammattista erottaminen.

Nicholls (2001, 36, 40) korostaa professionaaliseen koulutukseen liittyvänä professionaalista tietoperustaa, kompetenssia toiminnassa ja reflektion kehittämistä. Lisäksi hän korostaa jatkuvan oppimisen merkitystä ja oppimisesta oppimista. Myös Kyrö (1995) määrittää professiota siihen liittyvän ulosrajaavan erityisyyden kautta. Hän katsoo professioiden muotoutumiseen vaikuttavan seuraavien tekijöiden

- profession oma tiedetausta, jolla se erottuu muista professioista,
- eriytyneeseen tietoperustaan perustuva koulutus,
- professionaaliset organisaatiot, jotka luovat ja kontrolloivat normeja ja käyttäytymissääntöjä,
- valtion takaama legitimointi näille professionaalistumisen elementeille esimerkiksi koulutuksen ja lainsäädännön kautta.

Professionaalistumiseen liittyy kolme huomionarvoista tekijää: Vaikka professionaalisuus nähdään elitisminä, kaikki ryhmät yrittävät sinne. Yrittämistä voi myös jatkaa, vaikka tavoitetta ei heti saavuttaisikaan. Lisäksi tilaa on monille. Vaikka joku ryhmä saavuttaisikin professio-aseman, se ei ole toisten ammattiryhmien mahdollisuuksista pois. Soder katsoo professionaalistumispäämäärän kuvaavan pyrkimystä saavuttaa hegemonia, pyrkimystä olla enemmän kuin useimmat (1990, 40–44).

Professionalismi on siis tietyn am-

mattiryhmän pyrkimystä muodostaa, säilyttää tai lisätä asiantuntijuuteen perustuvaa valtaa tarkoin rajatulla toiminta-alueella. Se ilmenee ammattiryhmän tarjoamina erityispalveluina. Professionaalistumiskehitykseen kuuluu taipumus kehittää keinoja professionaalisten palveluiden tuottamiseksi, organisoimiseksi ja kontrolloimiseksi. Esimerkkinä on esimerkiksi koulutuksen haltuunotto ja monopolisoiminen. Professionaalistumiskehityksen edistämisen keinoja ovat koulutustason kohottaminen, koulutuksellisen erikoistumisen lisääminen, koulutukseen pääsyn sisäinen kontrollointi, ammattikunnan omistaman tiedon monopolisointi ja ”salaaminen”, ammatinharjoittamisoikeuden rajaaminen lainsäädännön avulla ja määrätietoinen edunvalvontapolitiikka työmarkkinoilla (Rinne & Jauhiainen 1988, 59–61; Raivola 1989, 19; Huhtanen 2002, 428). Tiedekytkennän lisäksi professiota yhdistävät tyypillisesti suhteellisen korkea status ja monesti hyvä palkkataso.

Opettajan ammatti professiona

Profession tarkastelu johtaa mielenkiintoisiin pohdintoihin opettajan ammatista professiona. Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Lisäksi opettajat ammattikuntana katsovat ammattiin liittyvän sellaista amatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Varsinkin opettajat itse korostavat profession eettistä näkökulmaa: tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Yhteiskunnalla on samanlaiset odotukset. Opettajan

Tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen

ammattia voidaan siis tarkastella professiona ja etsiä siitä erityispiirteitä.

Huhtanen (2002, 429) jakaa opettajaprofession vielä specialisteihin (aiheenopettajat) ja generalisteihin (luokanopettajat). Raivola (1989, 119–121) näkee ammattikunnan eriytymisen tärkeimpänä jakajana sen, opettaako lasta vai ainetta. Toimintaympäristön muutoksista johtuvasta opettajien laaja-alaisesta liikkuvuudesta johtuen voidaan nähdä taistelun kiristyvän opettajaprofession sisällä, mikä ilmenee lähinnä keskinäisenä kisana palkkatason oikeutuksesta suhteessa toisiin opettajaryhmiin.

Smylie ym. (1999, 46–47) tiivistävät opettajan profession neljään ulottuvuuteen, joille rakentuu todellisen muutosagenttiopettajan professio:

- oppilaskeskeinen orientaatio, muutoin ammatti olisi lähinnä teknistä suorittamista,
- halu hyväksyä epävarmuus ja asioitten epäselvyys, mistä seuraa

tarve omaa työtä koskevaan jatkuvaan kriittisyyteen, kysymyksiin ja analyysiin,

- yhteistyöhalukkuus suhteessa opiskelijoihin, vanhempiin, kollegoihin, koulutuksen järjestäjiin jne. sekä lisäksi ymmärrys siitä mitä on olla profession jäsen ja
- huolenpito työnsä sosiaalisista seurauksista ulottuen koulun tasolta yhteiskuntaan, jolloin päämääränä on työskennellä sosiaalisen ja eettisen yhteisymmärryksen puolesta.

Buchberger ym. (2001, 18–19) katsovat yleiseurooppalaisessa opettajan työn tarkastelussaan, että laaja opettajaprofessio-käsite pitää muiden ohella sisällään pedagogisen profession ja sosiologisen professio-käsitteeseen. Molemmat näkökulmat edellyttävät tutkimuspohjaista tietoa opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta, empiirisesti todennettuja käytänteitä opettamisen, opiskelun ja oppimisen edistämiseksi, itsenäisyyttä, kompetenssia, kriittistä älykkyyttä, kiinnostusta asiakkaasta, vastuuta autonomisesta, professionaalista opettajayhteisöstä ja eettistä koodia.

Opettajan professionaalinen asiantuntijuus

Carr (2000, 3–4) haluaa selkeästi erottaa toisistaan opetuksen (teaching) ja koulutuksen (education). Tästä seuraa hänen mukaansa, että koulutusta (education) voidaan pitää professiona, mutta opetusta (teaching) ei aina. Mitä tiukemmin opetus on kietoutunut koulutuksen laajaan merkitykseen, sitä vahvemmin se täyttää profession tunnusmer-

kit. Opettajan professionaalisen asiantuntijuuden perustan voidaan katsoa muodostuvan teoreettistyyppisestä ja käytännöllisestä tiedosta. Teoreettistyyppinen (deklaratiivinen) tieto on Väisäsen ja Silkelän (2000, 142–145) mukaan yleispätevää ja kouluttajien uskomuksia välittävää tietoa. Käytännöllinen (proseduraalinen) tieto koskee yksittäistapauksia ja on luonteeltaan intuitiivista, ns. hiljaista tietoa. Lisäksi tarvitaan ns. itsesäätelytietoa rakentamaan yhteys teoreettisen ja käytännöllisen tiedon välille. Itsesäätelytieto koostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä tiedoista ja taidoista, joilla yksilö säätelee toimintojaan. Smylie ym (1999, 45) kuvaavat opettajan professionaalista tietoa nykyaikaan liittyvällä ilmaisulla ”know how”. Sen lisäksi, että opettaja tietää mikä tieto on relevanttia, tietää kuinka sen kanssa menetellään.

Vuorovaikutus muodostaa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustan. Tällöin moraalinen ulottuvuus yhdistyy kognitiiviseen ja käytännölliseen ulottuvuuteen. Lisäksi korostuu ammatillisten ja moraalisten periaatteiden yhteys opettajan omaan persoonaan. Professionaalisuus on kiinteässä yhteydessä spesialisoituun tietoon, mutta opettajaprofessiota siitä tulee vasta tiedon käyttämisestä tietysissä tilanteissa. Opettajan professio voidaankin nähdä erikoistietoa erityisessä kontekstissa käyttävänä roolina. Opettajan professionaalisuuden ydin on laajasti ja kontekstuaalisesti, myös yhteiskuntasidonnaisesti ymmärretty ”opettaminen”. Tärkeä osa sitä on sitoutuminen (ks. Kansanen ym. 2000; Goodlad 1990, 5–6, 28–30).

Opettajan professionaalinen tieto voidaan ymmärtää henkilökohtaisena, yksityisenä, aina muutostilassa olevana tietosysteeminä, kokemuksena ja arvoina, jotka ovat relevantteja opetuskäytännöille. Jos opettajan professioon katsotaan Fenstermacherin (1990, 146) tapaan sisältyvän sellaista ainutlaatuisuutta, jota ei sisälly muihin, ei myöskään muihin humaaneihin profesioihin. Seuraa tästä opettajaprofession edustajalle uniikkeja vaatimuksia. Tällöin opettajan työ olisi nähtävä tietynlaisena tiedon harjoittamisena, jossa on mukana monenlaista tietoa. Tieto koostuu tilannekohtaisesta, teoreettisesta, käytännöllisestä, persoonallisesta ja interaktionäkökulmasta. Nämä vaatimukset edellyttävät pitkäkestoista koulutusmallia, jossa prosessinomaisuus korostuu. Parhaassa tapauksessa täydennyskoulutus jatkaa siitä, mihin peruskoulutus on saattanut loppua. Opettajan professioon kuuluukin poikkeuksellisen vahva velvoite jatkuvaan itsensä kehittämiseen, omakohtaiseen elinikäisen oppimisen ideologian toteuttamiseen (ks. Claxton 1996, 6; Goodson 1997, 29–30; Hargreaves & Evans 1997, 16; Smylie ym. 1999, 54).

Eettisyys osana opettajan professiota

Opettajan professionaalisuutta on tarkasteltu liikaa opettamisena ja jättäen moraalinen ulottuvuus liian vähälle huomiolle. Moraalinen ja eettinen ulottuvuus ovat keskeinen osa opettajan professiota. Ne korostuvat opettajan tehtävässä kasvattaa lapsia ja nuoria yhteiskunnan kulttuuriin. Pyrittäessä kohti itseenäisiä ja itseohjautuvia ihmisiä näkökulma korostuu.

Opettajan professioon liittyy kirjoittamattomia periaatteita auttamisesta, erilaisuuden kohtaamisesta, ryhmän huomioimisesta, yhteisestä hyvästä jne. (ks. Hargreaves & Evans 1997, 4). Useat ammattietiikan tutkijat korostavat persoonan merkitystä. Ammattieettisiä ohjeita voidaankin tulkita opettajan persoonallista kasvua ohjaavina suuntaviivoina. Eettiset ohjeet kertovat enemmän siitä, millaisia piirteitä ammattia harjoittavalla henkilöllä on oltava kuin antavan konkreettisia ohjeita ammatissa toimimiseen. Ammattietiikassa opettajan ammatillista toimintaa ja persoonaa ei voida erottaa. Etsittäessä oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa emme kysy vain, mikä on oikein ja hyvää. Samalla kysymme, millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja. (Soder 1990, 71–76; Tirri 1999, 13–14; 2002, 25–26.) Oser (1991, 202) käyttää käsitettä ”opettajan eetos”. Siihen liittyy hänen mukaansa oikeus, huolehtiminen ja totuudellisuus. Erot yksilöiden välisessä professionaalisisessa moraalissa ovat painotuseroja em. kolmen tekijän välillä. Käytännön työssä ammatillinen ja moraalinen ajattelu kulkevat käsi kädessä muodostaen yhdessä käytännön tiedon.

Professio ja autonomia

Opettajan autonomia nähdään Pohjoismaissa yleisesti keskeiseksi osaksi professiota (Klette 2002, 143). Tosin Syrjäläisen (2002, 61) mielestä opettajan vapaus ja autonomia ovat pitkälti illuusioita ja ne muodostavat lähinnä koulutuspoliittisen savuverhon, jonka takana opettajat puurtavat vastentahtoisesti, kiireellä ja väsyneinä ylhäältä määriteltyjä massauudistuksia.

Laitilan (1999) mukaan professionalismi merkitsee autonomiaa, jossa jokainen opettaja on kaiken yläpuolella. Se merkitsee heikkoa asemaa kaikille niille, jotka ovat opettajaprofession ulkopuolella. Tätä kautta voi syntyä myös professionaalisen valtakoneiston muotoja. Valtakoneisto ulottuu organisoituna opettajasta hänen koulutukseen vastaavaan organisaatioon. Opettajan autonomia on riippuvainen siitä, kuinka pitkälle muut tunnustavat hänen eksperttinsä (Laitila 1999, 45).

Hyvältä valistavalta asiantuntijalta odotetaan, että hän yhtäällä tuntee asiansa, mutta että hän toisaalla tuntee ne pedagogiset menetelmät, joilla eri asiakkaat ymmärtävät ohjeet. Valistajan tulee pedagogisoida annettava tieto. Laitilan (1999, 184) tapaan on syytä todeta opettajan roolimuu- tos ylhäältä annetun opetussuunnitelman toteuttajasta kohti oman työnsä suunnittelua olevan viime vuosikymmenen kehityksen keskeisiä opettajan profes- siota tukevia asioita.

Yhteisöllisyys ja autonomisuus

Opettajan professionaalinen asiantuntijuus on ollut vahvasti yksilöllistä asiantuntijuutta. Olennaista on ollut itsenäisenä asiantuntijana selviytyminen niin työn suunnittelusta ja toteutuksesta kuin arvioinnistakin. Yhteistyö ei ole ollut edes välttämätöntä. Opettajuuden haasteet muuttavat professiota kohti yhteistyötä ja kollegiaalista toimintata- paa vastoin perinnettä. Tästä seuraa sekä yksilö- että yhteisötasolla ristiriita menneisyyden ja nykyisyyden välillä. Yhteistyön vahvistuminen ja yhteisöl-

Professionalismi merkitsee autonomiaa

lisyys kuitenkin tukevat opettajan profes- sionaalisuuden vahvistumista. Itse- näisyys ja yksilöllinen vapaus ei ole ris- tiriidassa professionaalisen autonomian kanssa.

Professionaalisuus merkitsee opet- tajan ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen kuuluu rationaalista päät- telyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Professionaalisuuteen ja autonomisuu- teen voi sitoutua eriasteisesti. Sitoutu- misen aste on opettajan työssä eräs am- mattietiikan keskeisiä kysymyksiä. Pro- fessionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisäl- töjen lisäksi opettajan persoonaa kos- kevia tekijöitä. Ilman persoonallista ja yhteisöllistä sitoutumista on vaikea hoitaa opettajan työhön kuuluvaa pal- velutehtävää. Siksi opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma per- soona opettajan ammattirooliin ja am- mattieettisiin kysymyksiin ja tekemään valintoja yhteisten sopimusten ja yksit- täisen oppijan parhaan välillä.

Kuten Laitila toteaa (1999, 193) on opettajaprofession autonomisuus ollut myös osana koulutuksen ohjausjärjestelmän temmellyskenttää. Periaatteessa luottamus opettajan professioon liittyy näkemykseen keskitetyn tai hajautetun ohjauksen onnistumisesta ja paremmuudesta. Voidaankin yhtyä Laitilan (ks. myös Nicholls 2001, 110–111; Huhtanen 2002, 430) kysymykseen siitä onko usko opettajan professioon heikentynyt pyrittäessä 2000-luvun alussa edellistä vuosikymmentä selkeästi keskushallinnon vahvempaan opetuksen ohjaukseen? Hiipuuko usko opettajan ammattitaitoon muuttuvissa olosuhteissa? Kysymykset ovat tärkeitä ja kysymyksenalaiseksi tulee, miksi ohjausta nyt ollaan merkittävästi kiristämässä juuri oppisisältöjen ja opettamisen suhteen? Opettajan alisteista asemaa kuvaavat muun muassa opettajien työtä rajoittavat ja kontrolloivat hallinnon edustajien ja poliitikkojen asettamat tiukat normistot ja ohjeet. Tuoloin opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia. (Ks. Niemi 1995; Helakorpi 1996; Sharan ym. 1999.) Carrin (2000, 15) tapaan on syytä todeta, että mikäli opettajasta tehdään tiukasti määritellyn opetussuunnitelman toteuttaja, ei voida enää puhua professiosta.

Syrjäläinen (2002, 57) katsoo myös, että arviointikulttuurin muutos koulun toiminnan avaamiseen ulkopuolisten tahojen tarkasteltavaksi ja vanhempien aktiivisuuden lisääntyminen merkitsevät opettajan ammatillisen autonomian murentumista. Tämän opettajat kokevat uhkaksi professiolle. Johduuko tästä opettajien haluttomuus päästää ulkopuolisia suunnittelemaan ja arvioimaan koulutyötä?

Uusprofessionaalisuuden käsitteeseen

Niemi ja Kohonen (1995) nostivat Suomessa esille uusprofessionaalisuuden käsitteen ja siihen liittyvät ammatillisen identiteetin kehittymisen elementit, joita heidän mukaansa ovat ammatillinen sitoutuminen kehittymisen ja oppimisen edistämiseen, ammatillinen autonomia, dynaaminen käsitys oppimisesta sekä yhteistyö ja vuorovaikutus koulun viite- ja sidosryhmien kanssa (ks. myös Buchberger ym. 2001). Niemi (1995, 43) on jatkanut mallin kehittelyä ja tuonut siihen lisäoletuksen, jonka mukaan professionaalisuuden viitekehiksessä ammatillinen kehitys merkitsee kasvua ammatillisissa oloissa, omassa persoonallisuudessa ja kognitiivisuudessa. Professionaalisuuteen liittyy jatkuva oman professionaalisuuden opiskelu ja tästä oppiminen. Opettajan kyky jäsentää ympäristöään riippuu hänen professionaalisesta ajattelustaan, kyvystään ja sitoutumisestaan (Kohonen 1996, 66, 78).

Opettajan professionaalisuuteen liittyy oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus. Syrjäläisen mielestä (2002, 38–39; ks. myös OECD 1998, 29) tähän liittyykin yksi opettajan professionaalisuuden paradoksi: Opettajan ammatissa opettaja ei ole oppija, vaan tavoitteena on oppijan, eli oppilaan oppiminen. Tällöin opettajan oman oppimisen merkitys jää liian vähälle arvostukselle. Tutkivan opettajan toimintatapa on keskeinen osa opettajan professiota. Yhteisöllinen kehittyminen on välttämättömyys ja keskeinen osa kehittyvää professionaalisuutta.

Opettajan professionaalisuus elää ja voi hyvin

Yhteisöllinen kehittyminen on välttämättömyys

Opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkkejä ovat sitoutuminen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, vastuunotto oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämisestä, vastuu oppimisen johtamisesta ja ohjaamisesta, systemaattinen omien opetuskäytänteiden itsearviointi (reflektointi) ja kokemuksellinen oppiminen sekä osallistuminen kollegiaaliseen yhteistyöhön, jossa koko koulu on oppiva työyhteisö (Barringer 1993, 20; Buchberger ym. 2001). Tällöin korostuu tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammatillisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettajan professio onkin kriittistä osallistumista, jolloin sen jäsenet kokevat olevansa aktiivisella tavalla vastuussa ammatinsa vastuualueiden kehittämisestä. He näkevät ammatinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota he pyrkivät uudistamaan etsien uudistamisen suuntaa ja kehittämistyön kohteita.

Koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tuloksia. Kehitys näyttäytyy kuitenkin koulutuksessa viiveen kautta. Tämän päivän ratkaisut näkyvät huomisen toimijoissa huomisen toimina. ”Uusi koulu” asettaa opettajuudelle uusia haasteita. Opettajan työ on siirtymässä luokkahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän erilaisissa, myös sähköisissä oppimisympäristöissä tapahtuvaksi dialogiksi. Samalla työ laajenee koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina, virittäjinä ja koulun uudistajina. Tässä uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan kykenevän analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan yksin ja yhdessä muun työyhteisön kanssa.

Opettajan profession asema perustuu pitkään ja erikoistuneeseen, monopolisoituun tiedeperusteiseen koulutukseen. Opettajan professionaalisuuteen kuuluu vastuullinen itsenäisyys ja vahva eettinen koodisto sekä koodistoon sitoutuminen; toiminta tärkeimmän asiakkaan, oppijan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi. Lisäksi opettajalta odotetaan sitoutumista ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. Ammatin uudistaminen tapahtuu itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti, ilman valtiovallan tiukkaa sisällöllistä ja me-

netelmällistä valvontaa. Ohjaus perustuu suosituksiin. Opettajaprofession edustajat täydentävät melko suljetusti itse itseään: opettajat itse valitsevat opettajankoulutukseen otettavat uudet opettajat, kouluttavat heidät ja pyrkivät olemaan vahvasti mukana myös opettajia virkoihin valittaessa. Erityisasiantuntemuksen varmemmaksi vakuudeksi profession jäsenet käyttävät omaa käsitejärjestelmää, jolla pyritään vahvistamaan ammattikunnan erityistiedon olemassaoloa ja joka avautuu vain saman asiantuntijuuden haltijoille. Onneksi myös opettajan professiolla kansalaisten arvostuksissa on edelleenkin vahva, korkea status.

Opettajan ammatin professionaalisuus pysyy vahvana ja mahdollisesti vahvistuu edelleen, jos professiota uudistetaan opettajan työn erityislaadun lähtökohdista. Erityislaadun tärkein tekijä on inhimillisen kasvun edistäminen. Sitä velvoitetta ja oikeutta ei samassa mitassa sisälly mihinkään muuhun ammattiin. Se erottaa opettajan ammatin muista ammateista ja opettajaprofession muista professioista. Kysymys on sitoutumisesta oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen. Toinen keskeinen osa opettajan professiota ja eettistä luonnetta on yhteiskunnallinen vastuu. Siitä ei voi eikä tule haluta paeta. Suurimman uhkan opettajan ammatille professionaalisuudeltaakin opettaja itse pitäytymällä työorientaatiossaan luokka- tai oppilaitostasossa.

Opettajien täytyy oppia työskentelemään nykyistä monimuotoisemmissa yhteisöissä. Profession kollegiaalinen ulottuvuus tarkoittaa työskentelyä ja oppimista yhdessä kollegoiden kanssa.

Tarvitaan halua ja sitoutumista opetuksen ja koulun kehittämiseen. Professionaalinen opettaja kykenee kantamaan vastuuta opiskelijoistaan ja ryhmästään, mutta myös oman ammattinsa ja yhteiskunnan kehittämistä. Tällöin opettajaprofessio ilmenee kriittisenä toimintana kehityksen aloitteellisena moottorina. Opettajan profession ydin on oppimisen, kehittämisen, kasvamisen ja opettamisen ammattilaisuudessa, ammattilaisuudessa, joka ilmenee sekä yksilöllisenä että tulevaisuudessa yhä vahvemmin yhteisöllisenä professionaalisuutena. Todelliseen professionaalisuuteen liittyy jatkuva oman professionaalisuuden opiskelu ja siitä oppiminen. Opettajan kyky jäsentää ympäristöään riippuu hänen professionaalisesta ajattelustaan, kyvystään ja sitoutumisestaan.

Opettajan ammatti professionaali ei ole kuollut eikä uhattuna, jos profession toteuttajat ja vaalijat jaksavat tehdä tutkivaa työtä oppimisen salojen selvittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi niin, että yhä useampi eri-ikäinen oppija voi edetä omalla kehittymispolullaan. Ja jos hallinto, päättäjät ja koulutuksen järjestäjät voivat antaa siihen riittävän väljät kehykset: enemmän tavoitteita ja yhteistä arviointia, vähemmän määräyksiä ja yksityiskohdaisia ohjeita, mutta myös yksilöllistä ja yhteisöllistä tukea.

Lähteet

- Barringer, M-D. 1993. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50 (6), 18–22.
- Bayles, M. 1988. The Professions. In Callahan, J. (eds.) *Ethical issues in Professional life*. Oxford University Press, 27–30.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. 2001. Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning. Umeå universitet.
- Carr, D. 2000. *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Case, C. W., Lanier, J. E. & Miskel, C. G. 1986. The Holmes Group Report: impetus for gaining professional status for teachers. *Journal of Teacher Education*. 37 (4), 36–3.
- Claxton, G. 1996. Integrated learning theory and the learning teacher. In Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. *Liberating the Learner. Lessons for Professional Development in Education*. Routledge, 3–15.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. WSOY, 19–42.
- Feinberg, W. 1990. The Moral Responsibility of Public Schools. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 155–187.
- Goodlad, J. I. 1990. The Occupation of Teaching in Schools. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 3–34.
- Goodson, I. 1997. ‘Trendy Theory’ and Teacher Professionalism. In Hargreaves, A. & Evans, R. *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Open University Press, 29–43.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. Teachers and Educational Reform. In Hargreaves, A. & Evans, R. *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back In*. Open University Press, 1–18.
- Helakorpi, S. 1996. Koulun tiimityö. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. *Julkaisuja* 107.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 4/2002, 427–437.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers’ pedagogical thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges. Peter Lang Publishing. *American university studies / Series XIV. Education*; Vol. 47.
- Klette, K. 2002b. Comparison – looking across the countries. In Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (eds.) *Restructuring Nordic Teachers: Analysis of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. University of Oslo. Institute for Educational Research. *Report* 3/2002, 125–144.
- Kohonen, V. 1996. Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. In Niemi, H. & Tirri, H. (eds.) *Effectiveness of Teacher Education. New Challenges and Approaches to Evaluation*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6/1996, 63–82.
- Kyrö, P. 1995. The management consulting Industry Described by Using the concept of profession. Department of Education. University of Helsinki. *Research Bulletin* 87.
- Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksella. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 146.
- Mykkänen, J. & Koskinen, I. (toim.) 1998. *Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa*. Yliopistopaino.

- Nicholls, G. 2001. *Professional Development in Higher Education*. New Dimensions & Directions. Kogan Page.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- OECD. 1998. *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*. Centre for Educational Research and Innovation. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oser, F. 1991. Professional morality: a discourse approach (the case of the teaching profession). In Kurtines, W. & Gewirtz, J. (eds.) *Handbook of moral behavior and development*. Volume 2: Research New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A44.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalituminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammatti kuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Sharan, S., Shachar, H. & Levine, T. 1999. *The Innovative School. Organization and Instruction*. Bergin & Garvey.
- Smylie, M. A., Bay, M. & Tozer, S. E. 1999. Preparing Teachers as Agents of Change. In Griffin, G. A. (ed.) *The Education of Teachers*. NSSE, 29–62.
- Soder, R. 1990. The Rhetoric of Teacher Professionalization. In Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 35–86.
- Strike, K. & Soltis, J. F. 1992. *The ethics of teaching*. Second edition. Teachers College Press.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership –menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 213.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 150–167.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Otava, 23–32.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kehityksestä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinäitä*. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.

