

4

MUUTTUVA OPETTAJUUS

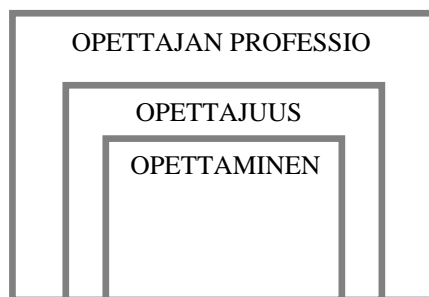
4.1 OPETTAJUUDEN MUUTTUVAT TULKINNAT

4.1.1 Opettajan itsenäinen ja alisteinen asema

Hankesuunnitelman mukaisesti opettajan työn sisällöt ja siinä tapahtuneet tai tapahtuvat muutokset ovat OPEPRO-hankkeen perusta. Siksi selvityksemme tarkoituksena on ollut erilaisten opettajaryhmien, opettajankoulutustahojen, kuntien, koulun ulkopuolisen työelämän ja muiden keskeisten koulutuksen sidosryhmien yhteiskunnallista kehitystä ja yleisivistävää koulutusta koskevien tulevaisuuskuvioiden pohjalta tarkastella opettajan työtä ja ammatillista professiota vuonna 2010.

Opettajuutta ja opettajan professiota ovat tarkastelleet lähinnä kasvatustieteilijät ja professiota yleisesti yhteiskuntatieteilijät ja sosiologit. Tässä raportissa keskeisiä käsitteitä ovat **opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio**. Opettajuudella tarkoitetaan tässä opettajan työn sisältämiä osa-alueita ja opettajan professiolla opettajan ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä. Tässä luvussa lähtökohtana on profession tarkastelu opettajan työn haasteiden ja työkuvan pohjalta. Opettajan professioon sisältyy siis sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta.

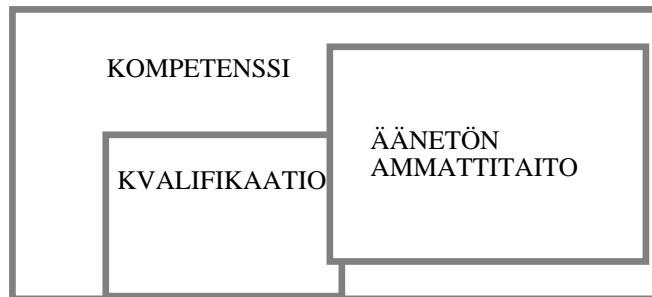
Seuraavissa kuvioissa kuvataan tässä raportissa käytettävien keskeisten käsitteiden keskinäistä suhdetta.



Kuvio 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde.

Opettaminen on osa opettajan työtä, mutta opettajan työhön liittyy lisääntyen muutakin. Opettajuuden lisäksi opettajan professioon sisältyy laajemmin vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä.

Kompetenssi on sama kuin pätevyys, ja se tarkoittaa työntekijän omaamia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaan nähdä, että henkilö voi olla pätevä, kompetentti, tekemään jotain asiaa, vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua eli kvalifioitua.



Kuvio 2. Kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde.

Seuraavassa tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa opettajan työn haasteisiin ja opettajankoulutukseen. Vaikka eräissä kohdin täydennyskoulutus mainitaan erikseen, ovat haasteet pääasiassa yhteisiä sekä perus- että täydennyskoulutukselle. Tarkastelussa opettajankoulutuksella tarkoitetaan yleensä sekä yliopistollista että ammatillista opettajankoulutusta, vaikka lähtökohta on useimmiten yliopistollisen opettajankoulutuksen tarkastelussa.

Maarit Martti kuvaa opettajan ammatin luonnetta sanomalla, että opettaminen on kokonaisvaltaiseen oppimiseen pohjautuvaa reflektiivistä ajattelun toimintaa. Sen tuloksena on ajatteluprosessi, joka auttaa opettajaa tunnistaman työhönsä liittyviä haasteita ja myös vastaamaan niihin. Kehittyneellä eksperttiopettajalla on hänen mukaansa laaja tietous oppilaisistaan, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta. (Martti 1993, 376.) Määritelmä tiivistää hyvin 1990-luvun alkupuolen ja sitä edeltävän ajan kuvaa opettajan työstä. 2000-luvun alkaessa opettajan työ nähdään vielä laajempaan sisältäen laajan kasvatusvastuun ja yhteiskunnallisen tehtävän.

Opettajan työtä on useimmiten tarkasteltu hyvin työtehtäväkeskeisesti. Viimeisin ja kattavin kuvaus on Kari E. Turusen (1999) tämän hankkeen alussa tekemä. Kuitenkin myös toimenkuvan laadullisiin ulottuvuuksiin on kiinnitetty huomiota. Koulutus on aina oman aikansa kulttuurin tulkki ja siksi myös opettajuuden ja opettajan profession tutkimus on senhetkistä kulttuuria heijastavaa.

Opettajuuteen liittyvät hyveet ilmaisevat henkilön sivistystä tai viisautta, sitä minkälaiset valmiudet opettajalla on toimia tehtävässään yhteiskunnan muuttuvissa olosuhteissa. Arvotavoitteita on vaikeaa vahvistaa tai kehittää ilman kiinteää yhteyttä käytännön toimintaan ja sen pohjalta tapahtuvaan ajatteluun. Hyveitä ei voikaan muotoilla säännöiksi tai moraalisiksi periaatteiksi (Van Manen 1994, 154). Opettajan työ on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa tulevaisuuden rakentaminen on aina läsnä. Kukin opettaja tekee sitä yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen pohjalta oman käyttöteorian mukaisesti. Tulevaisuuden opettaja elää ja ohjaa oppilaiden opiskelua muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa. Lahdes (1977, 67) katsoo jo vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan esittäneen opettajankoulutuksen yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi opettajan kyvyn eritellä yhteiskunnallista kehitystä ja tietoisuuden työn yhteiskuntapoliittisesta merkityksestä. Monet tutkijat ovatkin 1990-luvulla nostaneet opettajuuden tärkeäksi osatekijäksi epävarmuuden sietämisen, tulevaisuuden kohtaamisen ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen. (Niemi 1992a, 1993, 1995, 1998; Niemi & Tirri 1997a; Tirri 1999; Niemi ym. 1998; Kohonen 1997; Syrjäläinen 1995; Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg 1997; Fullan 1999, 1994a, 1994b; Fullan & Hargreaves 1993; Fullan & Stiegelbauer 1991; Fullan ym. 1998.) Kuitenkin opettajuuden tarkastelussa kuvastuu tietty intomieli yleviä päämääriä kohtaan (Aaltola 1991; Krokfors 1993; Patrikainen 1997; Sikes 1993).

Usein opettajan työtä tarkastellaan liian oppilaitoskeskeisesti. Edelleen monasti kuvastuu usko siihen, että kodin tehtävä on kasvattaa, koulun opettajaa ja opettajan päätehtävä on opettaminen. Koulu kattaa kuitenkin vain osan lasten ja nuorten ajankäytöstä. Nuorisokulttuureilla, joita vanhempien on joskus vaikea ymmärtää, on luja ote nuorista. Kodin ja paikallisyhteisöjen kasvatusvastuu vähenee. Lehtisalo ja Raivola (1999, 15–16; ks. myös Laine 2000, 21–22, 150–151) näkevät lasten ja nuorten auktoriteettisuhteen muuttuvan neuvottelusuhteeksi ja pyrkimykseksi konfliktien välittämiseen ja sovitteluun. Yhteenkuuluvuuden tunne heikenee. Yhä nuoremmille keskeiseksi sosiaalistajaksi muodostuvat vertaisryhmät, joissa vallitsee ankara kilpailuhenki. Sosiaalisten siteiden oheneminen vaatii nuorelta itsekontrollia ja itseohjautuvuutta. Kaupunkimainen ympäristö, kiivas elämäntahti ja kaventunut harrastuskenttä vievät nuorilta mahdollisuuden suoriin ja luonnollisiin kokemuksiin, jolloin et-

sitään korviketta virtuaaliodellisuuksista. Nuoruuden ja aikuisuuden rajasta tulee yhä vaikeammin määriteltävä. Tämän asian myöntäminen näyttää jossakin määrin olevan vaikeaa opettajille. He, jotka ovat olleet mukana valitsemassa opiskelijoita opettajankoulutukseen ja heitä kouluttamassa tietävät kokemuksesta, että halu opettaa on piintynyt osa opettajaksi hakeutumista. Sama leimaa kyllä opettajan arkitoimintaakin. Osaltaan se on hidastanut myös oppimiskäsityksen muutosta behavioristisesta konstruktivistiseen.

Opettajan rooli ja opettajan kasvun tavoitteet nähdään hyvin erilaisina riippuen siitä, millaisena opettajan ammatin tietoteoreettinen pohja nähdään. Akateemiseen opettajankoulutukseen liittyy usko opettajan halusta ja kyvystä pohjata työssään tekemänsä ratkaisut laajaan teoreettiseen viitekehyksen. Tämän perusteella voidaan koko opettajan roolia tarkastella kahden ääripään kautta: alisteinen – itsenäinen asema.

Niemen (1995, 28–29) ja Helakorven ym. (1996, 131–132) mukaan opettajan itsenäiseen asemaan liittyy:

- valmius ja halu jatkuvaan oppimiseen
- opettajan ammatin eettisyys, johon liittyy korkea vastuullisuus, joka taas edellyttää riittävää
- koulutusta arvokysymysten käsittelyyn
- ammatin professionaalinen autonomia
- hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus sekä valmius ohjata erilaisia oppijoita, opettajat toimivat aktiivisesti kollegiaalisessa yhteistyössä.

Alisteista asemaa leimaa:

- opettajien työtä rajoittaa ja kontrolloi hallinnon edustajien ja poliitikkojen asettamat tiukat normistot ja ohjeet
- opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät sen kehittäjiä
- pedagogista keskustelua vältetään
- opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen.

Opettajan epäitsenäinen status johtaa heikkoon työmotivaatioon, joka yleensä näkyy myös oppilaiden heikkoina oppimistuloksina. Seurauksena on kumuloituva kehä, joka saattaa johtaa lopulta jopa yhä heikomman opiskelija-aineksen hakeutumiseen opettajankoulutukseen, opettajien tason madaltumiseen ja heikompiin työolosuhteisiin kouluissa. Tavoiteltavana voidaankin pitää opettajien aktiivista panosta koulun ja yhteiskunnan kehittämässä sekä opettajuuden eettisyyttä; opettaminen ei ole vain teknistä taitamista, vaan ennen kaikkea oppilaiden kasvun mahdollisuuk-

sien avaamista sekä rakenteellisten ja pedagogisten uudistusten etsimistä. Toisaalta opettajan statusta ja ammatin arvostusta leimaa myös yliopistojen itsensä osoittama arvostus ja opettajankouluttajien kokemus työn arvostus (Jussila & Saari 1999, 98–100; Goodblad 1990, 700–710).

Kun lähtökohdaksi otetaan aktiivinen vaikuttaminen kehityksen suuntaan, on tavoitteena opettajankoulutuksen kannalta selkeästi opettajan itsenäinen asema. Suuri osa opettajista on kuitenkin saanut koulutuksensa paljon sidotummassa ja alisteisemmassa opettajakulttuurissa kuin missä nyt ja tulevaisuudessa toimitaan. Tähän liittyvä muutostarve asettaa vaahteita sekä täydennys- että työyhteisökoulutukselle.

Opettajan itsenäisyyttä on tarkastellut myös Huusko (1999, 40–42), jonka mukaan myytit ohjaavat epävirallisesti ja kätkeytyneenä opettajan toimintaa. Myyttien mukaan opettajuus on synnynnäinen kyky, joten kukaan ei saa arvostella toisen opettajuutta. Hän jakaa Lortieta mukaillen opettajuuden kolmeen ammattikoodiin: tavoitteiden asettelun konservatiivinen luonne, jolloin pitäydytään entisissä työtavoissa ja malleissa; individualismi, joka ilmenee omana henkilökohtaisena, kollegoista poikkeavana toimintamallina; presentismi, mikä ilmenee työn suunnittelussa pitäytymiseen lyhyelle aikavälille. Näkökulma saattaa kyllä kuvata opettajanhuoneita, mutta on tavoitteena kaukana akateemisesta opettajankoulutuksesta.

Opettajuuden tarkastelun tarpeellisuus korostuu erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen tehtävänä on valmistaa kansalainen kohtaamaan huomisen haasteet ja luomaan parempaa tulevaisuutta ja yhteiskuntaa. Nämä haasteet kohtaavat kaikenikäisiä kansalaisia. Tämän vuoksi opettajan työtä voidaan hyvällä syyllä sanoa ”tulevaisuuden tekemiseksi”. Työn keskeisenä sisältönä tulee aina olla valmiuksien kehittämisen tukeminen ja voiman tunteen antaminen oppijalle. Opettajankoulutuksen tehtävä on antaa perustaa opettajan ja opettajayhteisön prosessoinnille pyrittäessä vastaamaan noihin haasteisiin. Tämä haaste koskee opettajien osalta molempia koulutusvaiheita, siis sekä perus- että täydennyskoulutusta.

4.1.2 Laaja-alainen opettajuus

Opettajuuden tarkastelussa tullaan ennemmin tai myöhemmin kysymykseen yhteisestä ja eriytyvästä opettajuudesta. Eräät opettajuuden tutkijat (Toiskallio 1994, 33; Krokfors 1998, 78–80; ks. Niemi 1992a, 35) katsovat, että opettajuutta voi luonnostella vain yleisellä tasolla. Myös säädöksiin on vahvistettu näkemystä yleisestä opettajuudesta yleisen pedagogisen kelpoisuuden välityksellä. Näkemys ei kuitenkaan ole kiistaton, kuten toisaalla tässä raportissa todetaan.

Opettajankoulutuksessa modernin ajan tunnusmerkkeihin kuuluivat Niemen ja Tirrin mukaan (1997a, 11) jokaista kouluelämän ryhmää var- ten erityiskoulutuksen saaneet opettajat. Koulutusta leimasi voimakas ainejakaisuus, ja opettajan identiteetti ja rooli muovautuivat hänen oman aineensa ja asiantuntija-alueensa sosialisaatioprosessissa. Kun opettaja edustaa kouluasteensa traditiota ja samalla luo sitä, seurauksena on aiem- pien käytäntöjen ja vakiintuneiden kulttuurien ylläpitäminen ja vahvista- minen. Tällöin opettajien keskinäinen, alojen rajat ylittävä kommunikaatio on vaikeaa. Esimerkkeinä ovat kuhunkin ainetiedekuntaan ja opettajan- koulutusyksikköön muotoutuneet omat kommunikaatiojärjestelmänsä sekä yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen erottaminen. Näillä kullakin on pitkät kulttuuriset perinteet, ja ne uusintavat kulttuuri- aan omaan traditioonsa kytkeytyneinä. Lisäksi kullekin opettajankoulutus- alueelle on muodostunut oma kulttuurinsa, jolloin opettajankoulutuksen alaryhmät elävät omaa elämäänsä, joka on irrallaan paitsi toisista opetta- jankoulutuksen osista, myös muista osasysteemeistä, kuten koulusta ja työelämästä, koska myös näissä on tapahtunut sama elämismaailman pirstaloituminen. Modernin ajan opettaja teki siis työtään yksin ja työ painottui selvärajaisiin tehtäviin luokkahuoneessa.

Modernin ajan huippukohta ajoittuu toisen maailmansodan jälleen. Sitä seuranneen postmodernin aikakauden alku sijoittuu suunnilleen 1960- luvulle. Niemi ja Tirri (emt. 12–17) määrittävät aikakautta hajoamiseksi. Aikaisemmat uskomukset murtuivat. Tätä kautta kuvaa tarve kouluttautua työn takaamiseksi. Opettajan työn kannalta aikakautta kuvaa oppimis- käsityksen muutos kohti aktiivista, yksilön omaa osuutta koskevaa oppi- mista. Opettajasta tuli oppimisen ohjaaja ja innostaja uusissa kehittyvissä ja laajenevissa oppimisympäristöissä. Vuorovaikutus ja yhteistyö on opet- tajan työn ydinalue.

On mielenkiintoista havaita, kuinka 1960-luvun lopulla innokkaimmat opetusteknologit ennustivat vuonna 1985 opettajan työajasta suurimman osan kuluvan oppimateriaalien, lähinnä ohjelmoidun opetuksen val- mistamiseen. 1970-luvun alussa koulutuksen futurologit Lahdeksen (1987, 377–379) mukaan ennustivat mm. opettajien keskeisen sekä opettajien ja oppilaiden välisen yhteissuunnittelun lisääntymistä, joustoa oppilasryh- mien vakiokokoihin ja oppituntien kestoan. Samoin ennustettiin, että opet- taja on yhä enemmän opintojen ohjaaja, virikkeiden antaja eikä itse tiedon pääasiallinen lähde ja että koulun henkilökuntarakenne monipuolistuu ja opettajien työskentely tiimissä lisääntyy. Jälkikäteen voimme todeta näkö- kulmien olevan yhtä ajankohtaisia kuin tuolloin.

Jo 1980-luvulla, mutta lisääntyen viime vuosikymmenellä on tulevai- suuden opettajuus nähty huomattavasti laaja-alaisempana. Opettajan per- soonallisuutta on alettu jälleen korostaa koulun vuorovaikutustilanteiden

kannalta. Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Omatakseen edellytykset tukea oppilaan kasvua ja kehitystä opettajalla itsellään tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Myös laaja-alaisuus korostuu opettajan valmiuksissa. Valmiuksiin kuuluu paitsi oman aineen hallinta, myös tietämys eri työelämän alueilta ja kyky ymmärtää talouselämää. Eri tahoilla kannetaan huolta siitä, että valmistuvat opettajat eivät riittäväällä tavalla hahmota yhteiskuntaa kokonaisuutena, sen rakenteita tai toimintaan vaikuttavia voimia. Syrjälä katsookin (1998, 30–31) tarvittavan opettajia, jotka tuntevat yhteiskunnan infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja siten kykenevät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Tarvitaan siis opettajia, jotka ottavat huomioon ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta aina globaalille tasolle. Postmodernia aikaa katsottiinkin 1990-luvun puolivälissä seuranneen informaatioyhteiskunnan, jota on kutsuttu myös vuorovaikutus- ja tietoyhteiskunnaksi.

Kasvatus onkin keskeinen osa opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa, joskin se ilmenee eri yhteydessä eri tavoin. Varsinkin viime vuosikymmenen aikana opettajia on hämmentänyt opettamisen ja kasvattamisen suhteen selkeä siirtymä kasvatuksen suuntaan. Myös kasvatuksesta on erotettavissa erilaisia näkökulmia. Aaltola (1991) erottelee kasvatuksen adaptiivisen ja kriittisen aspektin. Adaptiivisella kasvatuksella hän viittaa siihen, että nuoria pyritään kasvattamaan tulemaan toimeen oman aikansa yhteiskunnassa. Tähän liittyy yhteiskunnan normien sekä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen ja omaksuminen. Sopeutumisen lisäksi on kyettävä itsensä ja yhteiskunnan kriittiseen arviointiin. Kasvatuksen kriittisessä näkökulmassa on kyse muutoksen ja toisin olemisen mahdollistamisesta.

Kasvatuksen historia on osoittanut, että sopeuttava aspekti valtaa varsin helposti koko kasvatustodellisuuden. Vaikka kasvatuksen tehtävänä onkin tradition välittäminen uusille sukupolville, ei koulu kuitenkaan saisi juuttua siihen. Yhteiskuntaan juurruttavan ja vastuulliseen itsenäisyyteen sekä uuden etsimiseen rohkaisevan kasvatuksen on oltava tasapainossa. Tärkeä kysymys onkin, miten opettajat havainnoivat koulua ympäröivän kulttuurin eri ilmiöitä ja muutoksia (Aaltola 1991, 4–5; Kohonen & Leppilampi 1994, 21).

Opetus on yksi kasvatuksen keino. Emme kuitenkaan juuri puhu kasvatukseen vaan opetussuunnitelmasta, joka kattaa opetettavan aineksen ja sen jaksotuksen, opetusmenetelmät ja kontekstin, jossa opetus/oppimisprosessi tapahtuu. Uusien oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien kautta on kuitenkin tapahtunut muutosta oppilaitoksen kasvatuskäytännön kir-

kastamiseksi ja kirjaamiseksi. Yhteistyö vanhempien ja ympäristön kanssa on ehdoton perusta onnistumiselle.

Perinteisesti opetus on määritelty oppilaan ja opettajan suhteeksi, jossa opettaja välittää hallitsemansa sisällön oppilaalle, jolta se puuttuu (Lehtisalo & Raivola 1999, 27). Muun muassa kehittynyt informaatioteknologia, muuttunut tiedonkäsitys ja monipuolistunut oppimisympäristö ovat tehneet määritelmästä vanhentuneen. Kun toisen puolesta ei voi oppia ja kun opetuksenkin tarkoituksena on tuottaa oppimista, on näkökulma kääntynyt opettajasta oppijaan. Opettamisen ja oppimisen välillä vallitsee käsitteellinen riippuvuus: ilman oppimista ei olisi opettamisen käsitettä. Kuitenkaan hyväkään opettaminen ei takaa oppimista. Opettaminen nähdään persoonallisena ja tasapainoisena vuorovaikutussuhteena, jossa rakentuu tehokkaasti oppiva oppilas. Opettamisen tarkoituksena on tukea oppilasta suoriutumaan kehitystehtävästään sekä tukea ja auttaa hänen oppimistaan. Koulun ulkopuolella tämä merkitsee oppimismahdollisuuksien näkemistä kaikkialla. Rohkeimmat ovatkin halunneet kyseenalaistaa tulevaisuussuuntautuneeseen, holistiseen ja avarakatseiseen tarkasteluun sopimattomana koko opettaja-käsitteen.

Ruohotien (1996b, 204) mukaan ammatillisesti ajan tasalla oleva opettaja tuntee oman alansa, ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa sekä käyttää hyödykseen työstään saamaansa palautetta. Ammatillisesti ajan tasalla olevan opettajan asiantuntemusta arvostetaan niin kollegojen kuin muidenkin asiantuntijoiden keskuudessa. Voidaan siis todeta, että eksperttiys opettajan ammatissa sisältää ainakin seuraavia tekijöitä:

- Opettajan sisältötiedon tulee olla syvällistä samalla kun hänen yleisten ajattelutaitojensa tulee olla korkeatasoiset.
- Opettajan tulee osata työskennellä ammatissaan siten, että ammatillinen kehittyminen on mahdollista.

4.1.3 Opetussuunnitelmatyö avaajana

Opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa on 1990-luvulla korostunut yhteiskunnan yhä avoimempi kiinnostus yliopistoja ja opettajankoulutusta kohtaan. Tutkimuksissa korostetaan koulutuksen yleisenä tavoitteena yhteistyötaitoja, hyvää itsetuntemusta, ajattelutaitoja ja kokonaisvaltaisen ihmisen kouluttamista. Samat vaatimukset kohdentuisivat opettajiin (Niemi & Tirri 1997a, 7). Opetustyöhön nyky-yhteiskunnassa suuresti vaikuttava tekijä on päätöksentekovallan hajauttaminen paikallistasolle. Parhaiten se näkyy opetussuunnitelmatyössä. Siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on asettanut opettajat aivan uusien haas-

teiden eteen ja pakottanut kasvamaan ja kehittymään monessa suhteessa ja varsin nopeassa tahdissa. Syrjäläinen (1995, 92) näkee erityisesti ala-asteen opettajien osalta koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön tuoneen esille ns. refleктоivan opettajan mallin ja refleктоivan ammattikäytännön. Tämä malli on syntynyt vastineeksi sellaiselle ajattelutavalle, jonka mukaan opettaja on teknisen työn suorittaja, muiden antamien käskyjen ja ohjeiden toteuttaja. Syrjäläinen (emt. 116–117) pitääkin erityisen tärkeänä, että opettajat laajentavat tietoisuuttaan ja keskusteluaan yli koulukohtaisen opetussuunnitelman toteuttamisen. Opettajien tulee pystyä näkemään opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittiset yhteydet sekä tiedostamaan koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat sekä yleissivistävässä että ammatillisessa koulutuksessa.

Opetustyöhön on ratkaisevasti vaikuttanut myös opetussuunnitelmauudistuksen myötä muuttunut oppimiskäsitys. Tämä kehitys näkyy niin luokanopettajan kuin aineen- tai ammatin opettajan työssä. Opetussuunnitelman perusteet (1994) korostavat aktiivista oppimisenäkemyä. Mm. Niemi (1998) ja Patrikainen (1997) ovat pohtineet aktiivisen oppimiskäsityksen toteutumista ja vaikutuksia koulussa. Uuteen opettajuuteen sisältyvä opettajan koko toiminnan muuttunut lähestymistapa näkee oleelliseksi oppijan kasvattamisen tekijäksi (subjektiksi), ei kohteeksi (objektiksi). Aktiivinen oman toimintansa subjekti on Niemen (1998, 52–53) sekä Ruohotien ja Hongan (1997, 5) mukaan sekä yhteiskunnallinen että yksilöllinen tavoite. Niemen (emt.) mukaan lähes kaikissa Euroopan tulevaisuutta kuvaavissa dokumenteissa opettajan työn tukeva merkitys korostuu, tukea tarvitsevat etenkin heikot ja vetäytyvät oppilaat, mutta myös nopeasti edistyvät. Opettajan tulee kannustaa ja olla huolehtivan vaativa, sormien läpi katsominen ja helpolla päästäminen nakertaa oppilaan kasvun mahdollisuuksia ja hänen oman elämänhallinnan taitojen kehittymistä.

4.1.4 Tavoitteena uusi asiantuntijuus

Avain aktiiviseen oppimiseen ovat oppijan metakognitiiviset valmiudet eli oman oppimisen ohjaamisen taidot. Oppija tietää, miten hän oppii parhaiten ja on tietoinen omasta oppimaan oppimisesta ja sen mahdollisista vaikeuksista. Opettajan tehtävä tässä prosessissa on tukea oppilasta tuntemaan itsensä oppijana ja rohkaista kehittämään itseään. Opettaja on siis ensisijaisesti tukija.

Syrjäläinen (1995, 105) katsoo opettajan roolin ratkaisevasti muuttuneen ja opettajiin kohdistuvien vaatimusten kasvaneen suhteellisen lyhyen ajan sisällä. Ala-asteilla opettajat ovat hänen mukaansa voittopuolisesti kokeneet uudet haasteet innostavina ja uusia mahdollisuuksia tarjoavina, mutta mitä ylemmäksi kouluasteella mennään, sitä kielteisempiä

kokemukset ovat. Monet opettajat työskentelevät jaksamisen rajoilla. Asialla on kaksi puolta: yhtäältä muutokset pakottavat opettajat yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn, toisaalta ne myös hajottavat työyhteisöjä sekä aiheuttavat eripuraa (Syrjäläinen 1995, 115).

Koulutus ja opettaja ovat aina oman aikansa tuotteita ja tulkkveja. Kehitys näyttäytyy kuitenkin koulutuksessa viiveen kautta. Tämän päivän ratkaisut näkyvät huomisen toimijoissa huomisen toimina. Sahlberg hahmottaa kouluinstituution kehitystä kolmen vaiheen kautta. Suomen ensimmäinen koulu oli maatalousyhteiskunnan koulu, josta kylien maalaiskansakoulut ovat esimerkkinä. Ensimmäisen koulun tehtävänä oli nuoren itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen ja sivistyksen edistäminen. Neljännesvuosisata sitten teollistuminen ja yhteiskunnallinen demokratisoituminen muuttivat maalaiskansakoulun koko kansan yhtenäiskouluksi. Peruskoulu ja toisen asteen koulutus muodostavat Suomen toisen koulun. Kantavana periaatteena on koulutuksellinen tasa-arvo ja kaikkien kansalaisten sivistäminen. Vuosituhannen vaihde tuo toisen koulun haasteille sellaisia haasteita, joihin se ei nykyisten rakenteidensa ja toiminta-ajatusten puitteissa enää pysty vastaamaan. Uuden koulun syntyminen on siksi väistämätöntä. Vielä visiona olevaa koulua Sahlberg kutsuu kolmanneksi kouluksi, jossa älyllinen ja kulttuurinen perusta poikkeaa aiemmasta. Se on opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö. (Sahlberg 1997, 18–19.) Tätä tavoitetta kohti tapahtuvaa ponnistelua korostavat myös opetussuunnitelmaperusteet ja lukuisat työryhmien ja toimikuntien sekä eduskunnan lausumat, joita tarkastellaan toisaalla tässä raportissa.

Opettajankoulutuksen päämääränä tulisi olla opettajuuden ammattilaisia, jotka opetuksen suorittajan, tiedon siirtäjän ja kontrolloijan sijaan ovat oppimaan ja kasvamaan saattajia, kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajia, innostavia oppimisen prosessoijia, hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa, tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksia voimistaen, näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana ja välittävät myönteistä ihmiskäsitystä. (Patrikainen 1997, 255; Kari 1996, 37–38.) Opettajan työ onkin Kohosen ja Leppilammen mukaan muuttumassa profession suuntaan, opettajan ammatillisesta identiteetistä on parhaillaan muodostumassa käsite ”uusi asiantuntijuus”. Siinä keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 53.) Samaa näkemystä edustaa vahvasti myös kanadalainen Michael Fullan (1999, 32–33, 61; 1994, 29–30, 45, 119–122; ks. Fullan & Hargreaves 1993, 5–6; Fullan ym. 1998, 55).

Huuskon (1999, 96–97) mukaan opettajan työ on siirtymässä luokahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain

tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän sähköisten viestimien välityksellä tapahtuvaksi dialogiksi. Samalla työ laajenee koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä ja koulun uudistajina, ns. pedagogisina konsultteina. 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.

Niemen ja Tirrin tutkimuksen mukaan opettajankoulutus ja opettajat eivät kuitenkaan ole pystyneet muuttumaan samaa tahtia kuin yhteiskunnan muutos olisi edellyttänyt. Opettajat koulutetaan edelleenkin liiaksi luokkahuoneissa tapahtuvaan opetukseen ja oppituntien ulkopuoliset tehtävät jäävät vähemmälle huomiolle. Opettajat saavat heikosti valmiuksia hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä koulu yhteisössä toimimiseen. Kuitenkin opettajilta edellytetään entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. Uusia tavoitteita opettajien kehittymiselle ovat opettajan valmiudet toimia yhteistyössä elinkeinoelämän sekä kulttuurin edustajien kanssa, valmiudet kriisitilanteissa toimimiseen sekä modernin informaatioteknologian sovellusten kehittämiseen ja niiden hyödyntämisen ohjaamiseen. Vielä opettajankoulutus ei ole ehtinyt vastata näihin yhteiskunnan haasteisiin. (Niemi & Tirri 1997a, 43–45.)

Nämä kehityssuunnat ymmärrettävästi hämmentävät eri kulttuuriin opettajaksi kouluttautunutta. Kulttuurimuutos hämmentää sekä yksilöä että yhteisöä. Sen kohtaaminen on osa opettajuutta, ja siinä onnistuminen kehittyvää professiota. Opettajien peruskoulutus ohjaa opiskelijoita tämän päivän opettajuuteen. Suuri haaste on kuitenkin kaksijakoinen: Kuinka kehittää peruskoulutusta niin, että nykypäivän koulutuksen saanut osaa ja jaksaa olla tulevaisuuden yhteiskunnan tulkki? Kuinka täydennyskoulutuksella tuetaan opettajia tulkitsemaan sitä yhteiskuntaa ja koulukulttuuria, jossa kulloinkin toimitaan? Tämä haaste ei ole opettajankoulutukselle uusi, mutta se näyttää yhä uusin kasvoin.

4.2 OPETTAJAN PROFESSIO

4.2.1 Mikä on professio?

Seuraavan tarkastelun tavoitteena on hahmotella professiota käsitteenä ja suhteessa opettajan ammattiin.

Professioiden historia on monien tekijöiden summa, eikä yksiselitteistä tulkintaa professioiden asemasta ole helppo antaa. Professionalismin tutkimus on ollut vilkasta aina 1930-luvulta alkaen. Monet kehityskulut ja erilaiset näkemykset kulminoituvat Raivolan (1989) mukaan eri aikakausina.

Koska suomen kielessä ei ole kotoperäistä sanaa, joka kattaisi kaiken edellä mainitun, käytetään käsitettä “professio”. Sanakirja määrittelee profession ammatiksi tai elinkeinoksi. Yhteiskuntatieteilijät käyttävät termiä kuitenkin tarkemmassa merkityksessä viittaamaan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu abstrakti, erikoistunut tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun (Hodson ja Sullivan 1990, 258).

Sosiologisessa keskustelussa on esiintynyt kahdenlaisia näkemyksiä professioiden merkityksestä ja asemasta yhteiskunnassa. Esa Kontinen (1989) katsoo Durkheimin ajatuksiin pohjautuvaa funktionaalista teoriaperinteestä lähtevää William Gooden (1957) ajattelua mukaillen, että ammattiryhmän itsemääräämisoikeus perustuu toisaalta erikoistietoon ja toisaalta siihen, että yhteiskunnan kannalta on järkevää antaa ammattiryhmän itse määrätä standardinsa. Julkinen valta luovuttaa tällaisille ammattiryhmille oikeuden kontrolloida itseään, koska niiden toiminta on yhteiskunnan kannalta tarkoituksenmukaista. Professiot ovat tässä näkökulmassa säilyvyyden takaajia. Niiden ajamat arvot ovat erilaisia kuin liike-elämän itseintressin sanelemat arvot, mutta poikkeavat myös kollektiivisistä arvoista. Professiot ovat eräänlainen “kolmas tie” (Parson 1939), josta on tullut yhteiskunnan keskeinen osa (Parson 1968). Kun ammattikunta pystyy itse kontrolloimaan itseään, se samalla yleensä rajoittaa ammattiin pääsyä esimerkiksi säätelemällä koulutusta ja rakentamalla erilaisia ammatin harjoittamiseen oikeuttavia lupajärjestelmiä.

Toisessa sosiologista kirjallisuutta hallinneessa näkökulmassa on puututtu juuri näihin etuisuuksiin. Tässä “monopolistisessa” lähestymistavassa on ajateltu, että professiot ovat omia etujaan ajavia monopoleja, jotka tähtäävät oman asemansa parantamiseen sulkemalla tietyt, yleensä arvostetut työt oman ammattikuntansa jäsenten yksinoikeudeksi (ks. Kontinen 1989, 75–116). Keinoina tällaisessa monopolipyrkimyksessä ovat

esimerkiksi ammatin “tieteellistäminen”, järjestövoiman käyttö valtiovallan painostamiseksi, koulutuksen säätely niin, että ammattiin ei ole koskaan liikaa tulijoita sekä erilaiset ammatilliset lisenssit. Tutkijat ovat toisinaan jopa ajatelleet, että jotkin poikkeuksellisen voimakkaat ryhmät kykenevät suorastaan saavuttamaan hallitsevan aseman yhteiskunnassa (Freidson 1970; Illich 1977). Vaikka tällaisia teesejä voidaankin pitää monella tavalla liioiteltuina (ks. esim. Barnes 1985, 98–112; ks. Brint 1994, 129–149), ne kiinnittävät huomion tapoihin, joilla jokin ammattikunta pyrkii takaamaan itselleen yksinoikeuden joihinkin arvostettuihin ammatteihin ja tehtäviin ja näin samalla kohottamaan omaa arvostustaan ja palkkatasoaan. (Konttinen 1991, 2–3; Laitila 1999, 45.)

4.2.2 Profession muuttunut määrittelytapa

Sosiologinen professiotutkimus irtautui 1960–70 -lukujen taitteessa aiemmin tutkimusalaa hallinneesta käsityksestä, jonka mukaan professioiden kehitys on tietynlaista luonnonhistoriaa. Suuri joukko ammatteja olisi tällöin kulkeutumassa kohti eräänlaista puhdasta tyyppiä, “täysin kehittyntä professiota”. Tällaisessa professiossa korostuvat sellaiset koko yhteiskunnan integraatiota edistävät tekijät kuin tieteeseen perustuva puolueettomuus, epäitsekkäs omistautuminen muiden palveluun, (jota ammatti sisäisesti säätelee ja kontrolloi ns. eettisellä koodilla), ammatinharjoittajien kollegiaalinen yhteistoiminta ja ammattitoiminnan epämuodollisen kontrollin ensisijaisuus muodolliseen verrattuna. (Konttinen 1991, 12; ks. Konttinen 1989, 11–74.)

1960-luvun lopulla niin sanottu uusweberiläinen, kriittinen professiotutkimus luopui profession puhtaasta tyyppistä ja määritteli profession ammatilliseksi monopoliksi, jonka ammatillinen ryhmä oli paljolti itse kyennyt aikaansaamaan. Lähtökohtana ja teoreettisena kulmakivenä on niin sanottu sosiaalisen sulkemisen (social closure) teoria. Sen perusajatus on, että ryhmän muodostuksen motiivina on usein jäsenten liittoutuminen niukkojen etujen saavuttamista varten. Modernit professiot turvautuvat erikoiskoulutukseen ja tutkintoon. Oikeus ammattitoimintaan ja siihen liittyviin sosiaalisiin palkintoihin halutaan rajata tietyn koulutuksen ja tutkinnon suorittaneille. Tästä hyvä esimerkki on opettajatutkinto.

Vaikka uusweberiläinen monopolin näkökulma ja funktionalistinen integraationäkökulma ovatkin monin tavoin vastakkaisia, molemmat suuntaukset ovat professiokeskeisiä: tarkastelun lähtökohtana on itse ammatti, sen rakenteet ja ominaisuudet, kehitys ja ammatin edustajien toiminta. Kehkeytyvässä tutkimussuunnassa aiempi, profession autonomisuutta korostava näkökulma on syrjäytynyt ja tilalle on tullut yhteiskunnasta professioihin etenevä tarkastelutapa. Tarkastelussa onkin ero-

tettavissa kaksi suurta linjaa länsimaisten yhteiskuntien professioiden kehityksessä: angloamerikkalainen ja kontinentaalinen. (Konttinen 1991, 13–15; ks. Geison 1984, 1–12; Rueschemeyer 1986, 120–124 ja 1989; Collins 1990, 15–18; Jarusch 1990, 9–26; Halliday & Carruthers 1990.)

Professiotermin alasta ja soveltuvuudesta eri yhteiskuntiin on käyty runsaasti keskustelua. Konttisen kanta (1991, 29) on, että käsitettä voidaan käyttää viittaamaan sellaisiin rakennepiirteisiin, jotka ovat yhteisiä tälle ammattiryhmälle. Tällaisia rakennepiirteitä modernissa professionissa ovat esimerkiksi erikoistuneeseen teoreettiseen tietoon perustuva spesialiteetti, ammatinharjoittajan suhteellisen laaja autonomia, professionaalinen järjestö ammatin organisoituneena ytimenä ja käytetyt professionaaliset strategiat etujen tavoittelussa unionististen strategioiden ohella.

Suuria muutoksia professionissa aiheuttaa työmarkkinoiden joutuminen nopeaan liikkeeseen tieteen ja teknisen kehityksen, talouden ja muiden yhteiskunnallisten muutosten vuoksi. Ammattien vakiintuneet rajat, ammattikuntien statusasemat ja hierarkkiset suhteet ovat menettäneet itsensä selvyytensä. Voimme seurata vain, miten vakiintuneet professionaaliset ammattikunnat onnistuvat pyrkimyksissään asemiensa säilyttämiseksi muutoksessa, jonka kaikkia puolia ei ole helppo ennakoida. Muutosten ymmärtäminen edellyttää sellaisen tulkintakehikon kehittelyä, joka ottaa huomioon työmarkkinoiden, tieteen, ammattikuntien ja koko yhteiskuntadynamiikan nykyisen luonteen. (Konttinen 1991, 272.)

Myös asiantuntijuuden käsite liittyy läheisesti professiotarkasteluun. Se määritellään ammattikunnan mahdollisuudeksi ja pyrkimykseksi kontrolloida työtä koskevia valtuutuksia. Modernilla kaudella valtuutukset hankittiin ennen muuta vetoamalla ammatinharjoituksen erikoistuneeseen tietoperustaan. Siksi ammattikunnat kehittelevät omia, muista ammateista erottuvia abstraktiin tietoon perustuvia erityisaloja pyrkien vaikuttamaan siihen johtavaan koulutukseen. Menestyminen professionaalisissa pyrkimyksissä on edellyttänyt tehokasta järjestäytymistä. Professionaalista järjestöstä onkin monesti tullut ammattikunnan sisäisen hallinnan keskus ja edusmies laajaan yleisöön ja päättäjiin päin. (Konttinen 1998, 42.)

Näiden näkökulmien rinnalle on viimeisen parinkymmenen vuoden aikana kehittynyt joukko uusia tutkimusotteita. Koskinen ja Mykkänen (1998) nostavat esille sellaisia professioiden kehityskulkuja, joihin aiemmat teoriat heidän mukaansa eivät pureutuneet yksityiskohtaisesti. Uudet lähestymistavat ovat Konttisen (1998) esittelemä jälkiweberiläinen näkökulma, Abbotin (1988) ”professionaalisen järjestelmän” näkökulma ja Brintin (1994) käsitys professionaalisesta uuden keskiluokan yhtenä mahdollisena osana.

Useat tutkijat tähdensivät 1980-luvulla professioiden kehityskulkujen erilaisuutta ja yhteiskunta-kohtaisuutta. Kehkeytyvässä tutkimussuunnassa

aiempi, profession autonomisuutta korostava näkökulma syrjäytyi vuosikymmenen lopulla ja tilalle tuli yhteiskunnasta professioihin etenevä tarkastelutapa. Tämän kehitystyön tärkein tähänastinen saavutus on kahden suuren linjan, angloamerikkalainen ja kontinentaalisen, erottaminen länsimaisten yhteiskuntien professioiden kehityksessä. (ks. Geison 1984, 1–12; Rueschemeyer 1986, 120–124 ja 1989; Collins 1990, 15–18; Jarusch 1990, 9–26; Halliday & Carruthers 1990).

4.2.3 Profession tunnusmerkit

Profession tunnusmerkkeinä on usein pidetty tieteellistä yhdistystä ja erityistä ammattieettistä säädöstä, mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja yleensä omaehtoista toimintaa (Mykkänen & Koskinen 1998, 1-2) tai niiden vaatimaa akateemista koulutusta, jossa korostuvat älylliset taidot, sekä yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoamista (Bayles 1988, 28). Lisäksi tunnusmerkkejä ovat yleisesti seuraavat piirteet (Laitila 1999, 77–78; Case ym. 1986; Strike ja Soltis 1992; ks. myös Taipale 2000, 12; Eteläpelto 1992, 22):

- 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 ammatitaidon 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 ammatista erottaminen.

Pursiainen (1998, 206–207) on pohtiessaan profession luonnetta halunnut englanninkielisessä ammattieettisessä keskustelussa erottaa toisistaan varsinaiset professiot eli asiantuntija-ammattit (professions) ja muut elinkeinot (occupations). Professionille on tyypillistä ammatillinen sitoutuminen, jolloin usein edellytetään julkista valaa eli professiota. Profession on monella tavalla vaativampi käytäntö kuin occupation. Varsinaisen asiantuntija-ammattin eli profession on Pursiaisen (1998, 213–214) mukaan täytettävä seuraavat kriteerit:

- Ammattikunta koostuu asiantuntijoista eli se on hankkinut monopolin johonkin ihmiselämän kannalta tärkeään tietoon.
- Ammatillainen on enemmän kuin ekspertti ja julkisesti sitoutunut käyttämään erityistietoaan asiakkaansa hyväksi asiakkaansa ehdoilla.

(Asiakas on alun perin tarkoittanut ihmistä, joka haavoittuvassa asemassaan ei selviä avutta.)

- Perusajatus on, että ammattilainen auttaa itse asiassa vailla taloudellista motiivia. Jos asiakas maksaa palkkion, hän tekee niin pelkkää kiitollisuuttaan. Tämä idea ei aina toteudu käytännössä.
- Ammattilaisen odotetaan keskittävän huomionsa siihen arvoon, joka on hänelle uskottu, jopa toisten tärkeiden asioiden kustannuksella. Asianajaja puolustaa rikollisenkin etua. Lääkäri salaa potilaan terveydelliset tiedot silloinkin, kun niiden julkistaminen olisi suureksi eduksi joillekin toisille tahoille. Pappi ei kerro sitä, mitä hänelle uskotaan ripissä.
- Ammattilaisella on suuria valtuuksia. Esimerkiksi lääkäri tunkeutuu potilaansa fyysiseen intimitettiin. Hän poistaa tältä jopa ruumiinjäsenen, jos tämän etu sitä vaatii.
- Yhteiskunta ei kontrolloi ammattikunnan toimintaa yksityiskohtaisesti, vaan antaa ammattikunnalle luottamusvapautta ja luottaa toisaalta ammattikunnan omaan sisäiseen kuriin, toisaalta ammattilaisen henkilökohtaiseen ammattietiikkaan.
- Olennaista asiantuntija-ammateille on, että ne nauttivat suurta julkista arvostusta yhteiskunnassa.
- Yhteiskunnan vapaiden käytäntöjen ammattimaisuus on jatkumo.

Rinteen ja Jauhiaisen (1988, 59–61) mielestä professionalismi on tietyn ammattiryhmän pyrkimystä muodostaa, säilyttää tai lisätä asiantuntijuteen perustuvaa valtaa tarkoin rajatulla toiminta-alueella. Se ilmenee ammattiryhmän tarjoamina erityispalveluina. Professionaalistumiskehitykseen kuuluu taipumus kehittää keinoja professionaalisten palveluiden tuottamiseksi, organisoimiseksi ja kontrolloimiseksi. Pyrkimyksenä on esimerkiksi koulutuksen haltuunotto ja monopolisoiminen.

Profesionaalistumiskehityksen 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.

Tiedekytken lisäksi professiota yhdistävät tyypillisesti suhteellisen korkea status ja monesti hyvä palkkataso. Yhteys tieteeseen ja korkeakoululaitokseen erottaa professio-ammattit muista. Ammattien vaatima erityiskoulutus hankitaan pitkässä suljetussa erikoiskoulutuksessa, johon professio itse hyväksyy koulutettavat ja jonka sisällöt se määrää (Raivola 1989, 19). Usein aidoiksi professioiksi luetellaan lääkärit, opettajat, juristit, psykologit ja sosiaalityöntekijät. Martti (1993, 427–428) näkee profession

luonteen ilmenevän erikoistuneena tietorakenteena, tavoitesuuntautuneisuutena ja ammatin monimuotoisuutena. Näin muodoin opettajan ammatti on hänenkin mukaansa professio.

Laitila (1999, 64) katsoo opetusprofession aseman koulutuksen ohjauksessa korostuvan, kun opettajan asema perustuu pitkään ja erikoistuneeseen koulutukseen, kun valtio takaa kelpoisuusehdot ja niitä kunnioittavan rekrytointipolitiikan ja kun korporatiiviselle edunvalvontapolitiikalle annetaan runsaasti tilaa toimia. Opettajat voivat ammattikuntatiedon monopolisoimisen sijaan huolehtia vaikutusmahdollisuuksistaan ylläpitämällä ja edistämällä reflektointi- ja osallistumiskykyään. Hän (emt. 82–83) katsoo edelleen, että koulutuksessa ei asiakkailla ole juuri käytettävissään merkittäviä vaikuttamisen keinoja, vaan opettajakollegiot todellisuudessa käyttävät paljon valtaa. Toki ne voivat järjestää omaa sisäistä päätöksentekoaan vaikka kuinka demokraattisesti.

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 ammatillista 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 (vrt. mietinnöt ja eduskunnan päätökset). Opettajan ammattia voidaan siis tarkastella professiona ja etsiä siitä erityispiirteitä. Opettajankoulutus on siis perustellusti opettajan ammatillisen kasvun tarkastelua. Laitilan mainitsema reflektointi- ja osallistumiskyky sekä asiakkaan äänivallan huomioiminen on opettajankoulutuksen kannalta keskeinen osa uudistuvan profession tarkastelua.

4.2.4 Opettajaprofessio viime vuosikymmeninä

Opettajan professioon sisältyy sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta. Professionalismin tutkimus on ollut vilkasta aina 1930-luvulta alkaen. Useimmat tarkastelut opettajan professiosta laajenevat pohdinnoiksi kriteereistä, mikä erottaa profession ei-professionaalista työstä. Mielenkiintoista on nähdä opettajan profession kehittyminen teknisen opetustaidon korostamisesta kohti joskus erehtyvää, reflektiivistä ammattilaista. Jokaisella ajalla on ihanteensa, jotka muuttuvat ajan myötä. Nykyisin hyväksytään ehkä aiempaa enemmän erilaisia opetuksen lähestymistapoja, oppija ymmärretään yksilönä. Kuitenkin konstruktivismin korostaminen leimaa vahvasti nykypedagogista keskustelua.

Suonperä (1980) viittaa opettajaominaisuuksilla lähinnä persoonallisuuden ja luonteen piirteisiin sekä kykyihin. Kansainvälistä aineistoa verratessaan hänen mukaansa kognitiivisten tekijöiden ja käytännön työsuoritusten tason välisiä yhteyksiä on tutkittu verraten paljon. Tuolloin tulosten katsottiin osoittavan yleisen älyllisen suorituskyvyn olevan oireellisesti yhteydessä opetuksen tehokkuuteen. Tutkijat eivät ole kuitenkaan olleet tästä aivan yksimielisiä, sillä riippuvuutta ei ole voitu osoittaa.

1960- ja 1970-lukuja koskevilla tutkimuksilla näkyy opettajan profession persoonallisuuden ominaisuuksiin painottunut hyvää opettamista ja opetustaitoa etsivä tarkastelu. Nämä tekijät leimasivat opettajan koulutuksen opettajuus- ja professio-ajattelua pitkälle 1990-luvullekin opetustaidon arvosanan muodossa ja sen arviointikriteereinä.

Asp tarkasteli (1968) opettajatyyppejä alun perin sairaanhoitajia varten laaditun tyyppiä pohjalta. Hän nosti esille kolme eri opettajatyppiä:

1. *Virkamies* on luonteeltaan byrokraattinen. Hän korostaa “oikeiden” menetelmien käyttämistä ja tuntee olevansa vastuussa työstään kouluviranomaisille. Virkamies suhtautuu kouluunsa kokonaisuutena välinpitämättömästi, hän tekee vain sen, mitä virkaan kuuluu.
2. *Ammattimies* on sikäli keskittynyt tehtäväänsä, että hän soveltaa saamaansa koulutusta työssään ja kehittää jatkuvasti ammattipätevyyttään, toivoo itselleen lisää päätäntävaltaa ja tuntee olevansa vastuussa toiminnastaan ennen muuta ammatin sanelemille periaatteille, ammattiteknikalle.
3. *Kutsumusopettaja* on vastuussa työstään oppilailleen tai itselleen. Hän uhraa oppilailleen aikaa yli “virka-ajan” ja katsoo tehtäviinsä kuuluvan myös opituntien ulkopuoliset toiminnot ja koulunpidon.

Aspin mielestä koulu on elävä yhteisö, jonka jäsenet toimivat palveluammateissa. Virkamiestyypin yleistymisen johtaisi koulun sisäisen elämän ja kehityksen jäykistymiseen ja loputtomaan kiistelyyn siitä, kenelle mikin tehtävä oikeastaan kuuluu tai millainen on oikeudenmukainen korvaus uudesta tehtävästä. Tällainen koulu ei ole itseään uudistava. Ammattimies soveltuu selvästi paremmin opettajanammattin kokonaisuuteen. Tämän tyyppin yleistymisestä Asp näki merkkejä. SIVA- ja VESO-koulutus merkitsi hänen mielestään kaikkine puutteineenkin ammattimiesopettajan suunnan lujittumista. Jatko-opintoja harjoittavat opettajat ovat myös tämän tyyppin edustajia. Ammattimiesopettaja viihtyy työssään, on siis kutsumustyössään, arvostaa sitä ja haluaa sitä kehittää. Vain tällaiselle vastuunsa tuntevalle, luovalle opettajalle voi uskoa koulun kehittämisen.

Suonperän (1980) mukaan affektiivisen alueen ominaisuuksista tutkimukset osoittavat ystävällisyyden, asiallisuuden, empaattisuuden (eläytyvä toisen ihmisen ymmärtäminen), hyväntuulisuuden ja innostuneisuuden olevan menestyvien opettajien tavanomaisia piirteitä. Tunnollisuuden, tunneherkkyyden ja itsekontrollin on todettu olevan riippuvuussuhteessa käytännön opetustyössä saavutettuun menestykseen. Siitä huolimatta, että tutkimustulokset ovat antaneet edellä mainitunlaisia vihjeitä menestymälle opettajalle ominaisista käyttäytymistavoista, ei tutkimuksen avulla Suonperän mukaan voitu sitovasti osoittaa, minkälaiset persoonallisuuden piirteet ovat ehdoton tae hyvälle opettamiselle.

Todettakoon, että Unescon ja ILO:n opettajan asemaa koskevassa suosituksessa (1966) todetaan: **”Opettamista tulisi pitää urana: Se on yksi palvelun muoto, joka vaatii harjoittajaltaan asiantuntemusta ja erikoistaitoja. Niiden saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitaan myös sekä henkilökohtaista että yhteistä vastuuntuntoa opetettavaksi uskottujen oppilaiden koulutuksesta ja hyvinvoinnista.”**

1970-luvulla katsottiin, että menestyvän opettajan on asennoiduttava opetustyöhön myönteisesti. Opettajanominaisuuksia voi itse kukin kehittää huolellisen itsearviointin ja itseohjautuvan käyttäytymisen muuntelun ja tulosten tarkkailun avulla. Tämä puolestaan turvaa persoonallisten ominaisuuksien kuvastumista opetuksessa.

Myös vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta painotti opettajan professiossa oman opetusalan tiedollista hallintaa. Opettajan tuli tuntea perusteellisesti alan käsitteistö ja tiedon struktuurit ja pystyä tämän perusteella välittämään oppilailleen virheettömästi keskeinen tietoaineisto ja ohjaamaan näitä erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä sekä itse seuraamaan tiedonalueen kehitystä. Sama toimikunta painottaa, että opetuksen horisontaalinen integrointi helpottuu, jos opettaja hallitsee myös omaa opetusainettaan lähellä olevien alojen tiedolliset perusteet.

Lahdeksen (1977) mielestä 1970-luvulla opettaja nähtiin suuressa määrin tiedon välittäjänä ja myös tietojen lähteenä. Hänen mukaansa tietojen lisääntyessä opettajan on kuitenkin hänen mukaansa vaikea pysyä niiden tasalla, vaikka hyvä peruskoulutus auttaakin. Oppilaan kannalta tuli muistaa, että tulevaisuudessa joukkotiedotuksen, oppimateriaalien kehittymisen, kirjallisten lähteiden lisääntymisen ja teknisten tiedontallentamisjärjestelmien kehittymisen myötä hän saa tietoja yhä enemmän muilta kuin opettajilta. Opettaja ei ole vain tiedon lähde vaan yhä suuremmassa määrin oppilaan opastaja tiedon lähteiden luo ja näiden lähteiden käytön opettaja. Lahdes katsoi tämän vaikuttavan koulussa annettavan opetuksen luonteeseen ja helpottavan opettajan asemaa sikäli, ettei tarvitse olla enää tiedollisesti erehtymätön. Opetuksessa tulikin muistaa, että jo peruskoulussa tulee ottaa esille ongelmia, joihin ei ole olemassa aina-

kaan varmaa oikeata vastausta tai joissa on useita mahdollisia vastauksia.

Edelleen Lahdes näki yhteiskunnan muuttumisesta seuraavan myös opettajaan kohdistuvia muuttuneita ja osin myös kasvaneita paineita. Samalla kun lainsäätäjät odotti, että koulu tuottaisi hyvän koron koulun-uudistukseen uhratuille rahoille, kouluviranomaiset asettivat määräyksillään opettajille uusia sääntöjä, vanhemmat pyrkivät siirtämään kasvatusvastuutaan koululle, oppilaat halusivat päättävältä koulun asioihin ja poliittiset puolueetkin lisäsivät odotuksiaan opettajiin nähden. Opettajien kokemat, usein ristiriitaiset haasteet ja muutoksen kohtaaminen näyttääkin olleen jo 1970-luvulta yksi keskeinen opettajan työtä ja professio-tarkastelua leimaava piirre.

Suonperä (1980) piti 1970-luvun opettajan keskeisimpinä taitoina opetussisällön hallintaa ja opettamistaitoa. Opettamisen perustaitoihin tuli lisäksi sisällyttää kyky hoitaa ihmissuhteita ja luoda sosiaalista järjestystä. Opetustaidon peruselementteihin kuului myös motivoimiskyky. Opettajakoulutuksen avulla tuli pyrkiä kehittämään persoonallista opetustaitoa osoittamalla menettelytapoja, joiden avulla opetus tulee mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi. Koulutuksen avulla tuli pyrkiä lisäksi lisäämään opettajan opetusmenetelmien, sosiaalimuotojen (oppilaiden sijoittamistapa opetustilanteessa), opetuksen eriyttämisen (oppilaiden erilaisuuden huomioon ottaminen opetuksessa) ja tilanteiden sisältöjen sekä aikajaksottelun hallintaa. Arviointitaidon ja rationaalisen suunnittelutaidon kehittymisen myötä edellytykset sitten kasvaisivat sellaisiksi, että voidaan puhua taitavasta opettajasta. Opettajakoulutus olikin Suonperän mielestä itse asiassa vain perustaitojen antamista, kokemus hioo niistä käytökelpoisia työvälineitä.

Samaan aikaan Johnson (1970) tarkasteli opettajan työn paineita rooliristiriitojen kautta. Niitä olivat:

- *Roolin sisäiset ristiriidat.* Odotukset koetaan mahdottomiksi toteuttaa (aina uusia tavoitteita, työtapoja, käsitteitä, arviointitapoja jne.) tai koetaan kilpaileviksi (ajan puutteen vuoksi on osa opetussuunnitelman sisältämästä aineksesta jätettävä opettamatta jne.).
- *Roolin moniselitteisyys.* Vanhemmat ja puolueet odottavat erilaista käyttäytymistä. Esim. toisten mielestä pitäisi opettaa tunnustuksellista, toisten mielestä ei-tunnustuksellista uskontoa, joidenkin mielestä uskonto pitäisi poistaa kokonaan jne.
- *Eri roolien väliset ristiriidat.* Ristiriidat tehtäessä päätöksiä samanaikaisesti lapsen huoltajana, koululautakunnan jäsenenä, poliittisen puolueen jäsenenä, ammattiyhdistysmiehenä jne.

- *Oman persoonallisuuden ja roolin välinen ristiriita.* Opettaja ei tunne olevansa oikeassa ammatissa. Opettajan käyttäytymiseen kohdistetut vaatimukset ovat lieventyneet. Toisaalta odotusten moninaistuminen voi lisätä tunnetta, ettei opettaja olisi enää omalla alallaan.

Nämä roolikuvat sopivat hyvin myös tämän päivän opettajaprofession tarkasteluun. Aika ei siinä suhteessa ole muuttunut, sisällöt vain ovat laajenneet.

Siirryttäessä 1980-luvulle keskusteluun opettajan professiosta nousivat sitoutuminen, hyvinvoinnin edistäminen, yksilötason vapaudet jne. Mielenkiintoista on verrata Carrin ja Kemmisin (1986, 7–9) esittämiä pohdintoja professioiden yleisistä kriteereistä nykykeskusteluun. Opettajan professioon he näkevät liittyvän rajallisia ulottuvuuksia. Ajoittain esiin noussut keskustelu opettajankoulutuksen siirtämisestä pois yliopistoista perustelee näkemystään mm. sillä, että teorialla ja tutkimuksella on vähäisempi rooli opetuksessa kuin muissa professioissa. Myös opettajan suhde asiakkaaseen on epäsuorempi kuin muissa professioissa. Esimerkiksi lääkärin tai lakimiehen palveluiden tarvitsemiseen on yleensä jo ennalta tiedossa oleva asia, jota ratkaistaan. Näin ei ole opettajalla. Sivistyksen ja opin puute on laaja ja avoin tilanne. Opetustapahtuma on hajautunut ja pitkäkestoinen tapahtuma, jossa opettajan on käytettävä useita erilaisia ratkaisuja. Lisää ristiriitaa opettajalle aiheuttaa se, että oppilas ei yleensä ole hänen ainoa senhetkinen asiakkaansa. Vanhemmat, paikallinen yhteisö, hallitus ja työntekijät voidaan kaikki laskea lailisiksi asiakkaiksi, joiden intressiä opettaja ei aina miellä opetukselliseksi intressiksi. Carrin ja Kemmisin mukaan tarvitaan kolmenlaista kehitystä, jotta opettamisesta voisi tulla aito professio: Asenteiden ja käytännön toiminnan täytyy perustua tiiviimmin opetuksen teoriaan ja tutkimukseen. Opettajien professionaalista autonomiaa olisi laajennettava, jotta opettajilla olisi mahdollisuus osallistua paremmin päätöksentekoon niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Opettajan professionaaliset velvollisuudet tulisi laajentaa käsittämään opettajan professionaalisen vastuun yhteisössä laajasti kaikkiin asianosaisiin.

Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan profession kehittymisen neljään jaksoon opettajan toiminnan perusteella ja pohtivat samalla, miten uuden profession keskeinen ominaispiirre, vertaistutorointi, on muuttunut ajan myötä.

Esiprofessionaalaisella ajalla yleinen opetus alkoi tehdastyypisenä massatuotantona. Yleisimmät opetusmenetelmät olivat opettajajohtoista luentojen seuraamista, jossa käytettiin kysymys- ja vastausmenetelmää ja se merkitsi istumatyötä oppilaille. Opettaminen oli johtamisen suhteen vaativaa, mutta teknisesti helppoa. Se opittiin omista koulukokemuksista

ja muita seuraamalla. Vertaistutorointi rajoittui esiprofessionaalisisella ajalla vain muutamaaan rohkaisun sanaan.

Seuraavassa vaiheessa, 1960-luvulta alkaen, opettaminen kehittyi autonomista professiota kohti. Opettajat työskentelivät eristäytyneinä omissa luokissaan. Opettaminen koettiin ainutlaatuisena haasteena, eikä sen perinteitä kyseenalaistettu. Tuolloin opettajankoulutusajat pitenivät ja palkka parani, mutta professionaalinen autonomia esti samalla uusien innovaatioiden syntymisen. Vanhat kokeneet opettajat eivät apua tarvitseet, vaan vertaistutoroinnilla pyrittiin tukemaan noviiseja ja epäpäteviä opettajia. Siksi heilläkin oli kiire korjata asia ja päästä tutorista eroon. Onneksi vielä tuolloin saattoi helposti vetää luokan oven turvaksi kiinni.

Kollegiaalisen professionalismin ajan Hargreaves ja Fullan tulkitsevat alkaneeksi 1980-luvun puolivälissä, jolloin koulunkäynnin kompleksisuus kasvoi. Opettajat pyrkivät kehittämään omia tietojaan ja taitojaan ongelmien ratkaisemiseksi. Samaan aikaan lisääntyi tarve luoda yhteistoiminnallista kulttuuria, joka aiheutui mm. tiedon räjähdysmäisestä kasvusta. Paineet opettajan työtä kohtaan kasvoivat edelleen. Kollegiaalisella professiolla oli merkittävä vaikutus opettajankoulutukseen. Opettajien täytyi oppia opettamaan tavalla, jolla he eivät olleet opettaneet.

Neljänteen profession ajanjaksoon kuuluvat Hargreavesin ja Fullanin mukaan meneillään olevat syvät sosiaaliset, taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset muutokset. Tulevaisuus on nyt käsissämme ja tällä on perustavaa laatua olevia vaikutuksia opettajan roolin ja hallintoon. Opettajien täytyy heidän mukaansa oppia työskentelemään monimuotoisemmassa yhteisössä. Ammatillisen oppimisen pitäisi olla syvempää ja laajempaa. Tämä vaatii yhteistyötä vanhempien kanssa ja heidän näkemistään tukena sekä keskittymistä toiminnan ja oppimisen arviointiin. Lisäksi tarvitaan halua ja sitoutumista opetuksen ja koulun kehittämiseen. Ammatillinen koulutus tulisikin heidän mukaansa nähdä jatkuvana prosessina, jonka pitäisi olla sekä yksittäisen opettajan että instituutioiden vastuulla. Kollegiaalinen professio tarkoittaa myös työskentelyä ja oppimista yhdessä kollegoiden kanssa.

4.2.5 Professionaalisuus ja itsensä kehittäminen

Ojasen (1993, 34) mukaan opettajan professionaalinen tieto ymmärrettään henkilökohtaisena, yksityisenä, aina muutostilassa olevana tietosysteeminä, kokemuksena ja arvoina, jotka ovat relevantteja opetuskäytännöille. Näin ollen opettajan työ olisi nähtävä tietynlaisena tiedon harjoittamisena, jossa on mukana erilaista 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.

Niemi ja Kohonen (1995) nostivat 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. Niemi (1995, 43) on jatkanut mallin kehittelyä ja tuonut siihen lisäoletuksen, jonka mukaan professionaalisuuden viitekehyksessä ammatillinen kehitys merkitsee kasvua ammatillisissa oloissa, omassa persoonallisuudessa ja kognitiivisuudessa. Kohosen mukaan professionaalisuuteen liittyy jatkuva oman profesionaalisuuden opiskelu ja tästä oppiminen. Opettajan kyky jäsentää ympäristöään riippuu hänen professionaalista ajattelustaan, kyvystään ja sitoutumisestaan (Kohonen 1996, 66, 78).

Niemi katsoo kuitenkin opettajan kehittämisen tarkastelussa erottuvan kaksi vastakkaista linjaa: toinen painottaa vastuuta ja laadun kontrollia, toinen syvempää ja laajempaa eettistä vastuuta, mikä perustuu opettajan professionaalille roolille ja asemalle. Hän painottaa näkemystä, jossa opettajan professio nähdään kriittisenä osallistumisena. (Niemi 1997, 12–14.) Niemi ja Tirri (1997b, 81–82) korostavat avointa ja ennakkoluulotonta suhtautumista omaan työhön. Teorian ja käytännön kytkeminen toisiinsa on jatkuva haaste opettajan ammatillisen ajattelun kehittymiselle. Raivola näkee (1993) oppilaan oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun tukemisen opettajan ammatin keskeiseksi tehtäväksi.

Barringer (1993, 20) ja Kohonen (1994) ovat esittäneet opettajan uuden asiantuntijuuden tunnusmerkeiksi sitoutumisen oppijoihin ja heidän oppimisensa tukemiseen, vastuunoton oman aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen ylläpitämiseen, vastuun oppimisen johtamisesta ja ohjauksesta, systemaattisen omien opetuskäytänteiden itsearvioinnin (reflektointi) ja kokemuksellisen oppimisen sekä osallistumisen kollegiaaliseen yhteistyöhön, jossa koko koulu on oppiva työyhteisö.

Tähän suuntaan orientoituvia tavoitteita on asetettu myös OECD:n Teacher Quality -projektissa. Siinä todettiin, että opettajan laatua on arvioitava luokan, koulun, työyhteisön ja asianomaisen maan kontekstissa, sillä perinteet, tehtävät ja mahdollisuudet ovat niin erilaiset. Laatua on myös arvioitava suhteessa koululaitokselle asetettuihin tavoitteisiin ja niihin pääsemiseksi tehtyihin kansallisiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Opettajan laadulle on siis vaikea asettaa mitään tarkkoja, yhtenäisiä kriteereitä. Kuitenkin keskeiset kriteerit voitaisiin tiivistää käsitteisiin “tieto”, “osaaminen” ja “läsnäolo” luokan ja koulun työskentelyssä.

Kriittisen näkökulman voimistuminen opettajan työssä nostaa esille kysymyksen siitä, missä määrin opettajan ammattia voidaan pitää asiantuntijan ammattina, professiona. Opetuksen tehokkuuden käsitteen kehitys antaa selviä viitteitä opettajan työn muuttumisesta profession suuntaan. Opettajan ammatillista identiteettiä kuvaava käsite uusi asiantuntijuus (new professionalism) korostaa tutkivaa työhön suhtautumista, eettistä ammatillisuutta ja toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Profession jäsenet kokevat olevansa aktiivisella tavalla vastuussa ammattinsa vastuualueen kehittämisestä. He näkevät ammattinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota he pyrkivät uudistamaan etsien uudistamisen suuntaa ja kehittämistyön kohteita. Koulutuksen aikana opettajaksi opiskelevat tutustuvat kasvatuksen tutkimukseen ja teorioihin sekä didaktikkaan ja aineenhallintaan. He myös harjoittelevat opettamista. Tärkeäksi nousee kuitenkin kysymys opettajuuteen liittyvien ominaisuuksien tutkistelusta osana opettajankoulutusta. Opettajat käyttävät persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti. Opetustaito on näin ajatellen erilaista eri yksilöillä. Ehkä juuri tästä syystä opettajan profession määrittely tarkasti ja yksiselitteisesti on hankalaa.

4.2.6 Eettisyys osana opettajan professiota

1990-luvun puolivälin jälkeen on kirjallisuudessa alkanut jälleen esiintyä näkökulmia, jotka tarkastelevat opettajan persoonasta nousevia opetuksen elementtejä. Professio-tarkastelun osaksi nousee uudestaan kutsumusopettaja. Banner ja Cannon (1997, 3) toteavat, että vaikka pedagoginen eksperttiys ja tekniset opetusmenetelmiin liittyvät tiedot ja taidot ovat keskeisiä, pohjimmiltaan opetus on luova tapahtuma, jossa opettajuuteen liittyvien persoonallisten elementtien on ajateltu muodostuvan sellaisista tekijöistä kuten into, mielikuvitus tai luonteen korkeatasoisuus. Heidän näkökulmassaan painottuu perinteinen “opettaminen taiteena tai taitona” -lähtökohta. He (emt. 7–13) katsovat, että opettajan on hallittava oma tiedonalansa siten, että hän voi ajatella itsenäisesti ja ohjata oppilaitaan tiedon haltuunotossa. Oppimisen taidot ovat tarpeen, jotta opettaja voi opettaa oppilaansakin oppimaan. Opettajan auktoriteettiin liittyy moraalinen komponentti, se perustuu vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen. Auktoriteetti nousee vakavasti otettavasta opiskeluilmapiiiristä. Kiinnostavaa on huomata, että auktoriteetti edellyttää ainakin jonkinasteista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä. Aikuisen rooliin kuuluu vastuun kantaminen ja oppilaista huolehtiminen. Opettamisessa eettisyys tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomioimista. Opettajat ovat lisäksi eettisiä, jotta heidän oppilaansa voisivat oppia, miten olla eettinen. Opettajan ei tule ilmaista mielihyvää luo-

kassa vain siksi, että sen avulla oppiminen tehostuisi, vaan ilmaistakseen oppilailleen sitä iloa, jota uuden tiedon haltuunotto ja käyttö ihmisessä tuottaa. Tällainen idealismi ei ole tavallista suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, vaikkakin opettajan työn eettisyyttä aika ajoin voimistuen korostetaan. Bannerin ja Cannonin analyysi on esimerkki kutsumusopettajan kaipuusta, joka omistautuu vahvasti ja nimenomaan työlleen. Lisäksi näkökulma on hyvin yksilökeskeinen, ei yhteiskunnallista tehtävää painottava.

Opettajan työhön kuuluu kiinteästi eettinen elementti. Siihen liittyy kirjoittamattomia periaatteita auttamisesta, erilaisuuden kohtaamisesta, ryhmän huomioimisesta, yhteisestä hyvästä jne. Useat ammattietikan tutkijat korostavat persoonan merkitystä. Ammattieettisiä ohjeita voidaan tulkita opettajan persoonallista kasvua ohjaavina suuntaviivoina. Lebacqz (1985, 70–71) katsoo eettisten ohjeiden kertovan enemmän siitä, millaisia piirteitä ammattia harjoittavalla henkilöllä on oltava kuin antavan konkreettisia ohjeita ammatissa toimimiseen. Kaikissa ammateissa esiintyvä rehellisyyden vaatimus ei niinkään viittaa tilanteisiin, joissa ammatin harjoittajan on puhuttava totta, vaan taustalla on henkilöä koskeva oletus. Professionaalinen henkilö puhuu aina totta, on rehellinen ihminen. Ammattietikassa ei opettajan ammatillista toimintaa ja persoonaa voida erottaa. Etsittäessä oikeaa ja hyvää eettistä toimintaa emme kysy vain, mikä on oikein ja hyvää. Samalla kysymme millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja. (Tirri 1999, 13–14.)

Tirri, Husu ja Kansanen (1999) ovat erottaneet opettajan käytännöllisen tiedon ulottuvuudet. Tällöin opettajan persoonaa koskeva ammatillinen ja moraalinen ulottuvuus ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Vuorovaikutus muodostaa opettajan eettisen profession käytännön tietoperustan. Mallissa on pyritty yhdistämään moraalinen ulottuvuus kognitiiviseen ja käytännölliseen ulottuvuuteen. Lisäksi halutaan korostaa ammatillisten ja moraalisten periaatteiden yhteyttä opettajan omaan persoonaan.

Opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, ja niitä on usein mahdotonta erottaa toisistaan. Käytännön työssä ammatillinen ja moraalinen ajattelu kulkevat käsi kädessä muodostaen yhdessä käytännön tiedon. Empiirisen tutkimuksen mukaan opettajat eivät erota omaa ammattirooliaan moraalisesta luonteestaan. Kuvatessaan moraalisia ideoita he kertoivat samalla ammatillisista periaatteistaan. Samalla lailla ammattieettiset kysymykset nostattavat opettajissa esiin ammatillisia periaatteita ja toimintatapoja. (Tirri 1999, 22–24; Tirri, Husu & Kansanen 1999.)

Opettajan uuden asiantuntijuuden piirteissä on Fullanin (1993a,b,c) mielestä kysymys muutoksesta kohti parempaa. Kasvattajan on tarpeen selkiinnyttää itselleen toimintaansa ohjaavia eettisiä päämääriä ja tavoite-suuntaa. Sen lisäksi hänellä tulee olla myös uskallusta ja henkisiä voimavaroja toimia sen mukaisella tavalla. Eettinen päämäärä ilman muutosvoimaa ei yksin johda vielä mihinkään. Toisaalta muutosvoima ilman päämäärää jää vain muutokseksi muutoksen itsensä vuoksi. Tästä syystä opettajasta tulee kehittyä muutosagentti, jolle ovat ominaisia seuraavat piirteet:

- Päämäärän ja henkilökohtaisten arvojen selkiinnyttäminen: oma kasvatusnäkemys, henkinen itsenäisyys ja eettinen vastuu.
- Asennoituminen: ajattelun uudistaminen, ammatillinen kasvu ja jatkuva oppiminen omakohtaisen pohdinnan kautta.
- Ammattitaidon laajentaminen ottamalla haasteita ja ammatillisia riskejä: kokeileva opetustyö, uusien ideoiden työstäminen luokassa.
- Kollegiaalinen yhteistyö ammattitaidon ja itsetuntemuksen syventäminen vuorovaikutteisen yhteistyön kautta.

4.2.7 Professio ja autonomia

Hannele Niemi (1993) esittää asiantuntevan kehittämistyön perustaksi neljää keskeistä käsitettä: opettajan autonomia ja vastuu sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu. Ne ovat opettajan työssä jatkuvassa dialektisessa, jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Autonomia on sisäistä vastuunottoa omasta työstä. Siihen sisältyy pyrkimys myös oppijoita itsenäistävään kasvatukseen, jonka tavoitteena on, että mahdollisimmat monet voisivat hankkia itselleen valmiuksia oman oppimisensa ohjaamiseen. Tämä edellyttää opettajalta pedagogisten ratkaisujen kriittistä harkintaa. Se on omakohtaisen vastuun ja yhteisvastuun kysymys, jossa oma toiminta on nähtävä suhteessa koulun toiminnalliseen kokonaisuuteen. Opettajan on myös tarpeen katsoa tulevaisuuteen ja arvioida omaa ja koulunsa toimintaa oppijan tulevaisuuden näkökulmasta. Ihmistyössä tarvitaan kykyä ja rohkeutta myös intuitiiviseen ajatteluun pohjaavaan toimintaan. Niistä muodostuu jännitekenttä, jossa opettaja joutuu kohtaamaan myös valintojen tekemiseen liittyvää ahdistusta ja oman rajallisuuden tuntemuksia. Esimerkiksi autonomia ilman vastuuta on vain itsekeskeisten päämäärien tavoittelua. Rationaalisuus ilman autonomiaa johtaa tehokkaana käskyläisenä toimimiseen ilman omaa ajattelua. Rationaalisuus ilman intuitiivista ajattelua taas kaventaa todellisuutta, ja intuitio ilman vastuuta merkitsee hallitsemattomien voimien valtaan nostamista. Näin opettajan kasvu asiantuntijana on myös hänen kasvamistaan ihmisenä. (Niemi

1993, 72–73.) Myös Huusko (1999, 97–99) näkee opettajan profession keskeisesti alisteisuuden ja itsenäisyyden välisenä suhteena.

Laitila katsoo professionalismien merkitsevän autonomiaa, jossa jokainen opettaja on kaiken yläpuolella. Se merkitsee heikkoa asemaa kaikille niille, jotka ovat opettajaprofession ulkopuolella. Tätä kautta se voi saada myös professionaalisen valtakoneiston muotoja, joka ulottuu organisoituna opettajasta hänen koulutuksestaan vastaavaan organisaatioon. Opettajan autonomia on riippuvainen siitä, kuinka pitkälle muut tunnustavat hänen eksperttinsä. (Laitila 1999, 45.)

Sinikka Ojanen (1993) korostaa samoin tietoisien ajattelun merkitystä asiantuntijan toiminnassa. Asiantuntemus merkitsee toiminnan ja sen pohtimisen jatkuvaa vuorovaikutusta. Asiantuntijalta edellytetään kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisellä tavalla siten, että hän uskaltaa myös kyseenalaistaa sitä ja nähdä sen ongelmallisena. Se merkitsee suhtautumista omaan työhön tutkijan tavoin, avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Tällä tavoin opettaja autonomisuus tarkastella työtään ja kehittää sitä ja itseään kasvaa. Teorian ja käytännön kytkeminen toisiinsa muodostaa jatkuvan haasteen opettajan ammatillisen ajattelun kehittymiselle. On opittava tunnistamaan tilanteita, joissa on tarkoituksenmukaista toimia tietyllä tavalla.

Tällä vuosisadalla tradition määrittämä asiantuntemus on korvautunut koulutuksen ja kokemuspohjaisen harjaantumisen avulla saavutetulla modernilla asiantuntemuksella. Valistava asiantuntemus ja ammatillinen autonomia ei enää voi nojata traditioon ja henkilökohtaisiin lahjoihin. Kuitenkin edelleen voidaan valistavan asiantuntijan toimintamallit jakaa kahtia: vanhanaikaiseen ja moderniin. Valistavat asiantuntijat näyttäytyvät esimerkiksi opettajan, kouluttajan, tiedottajan ja konsultin roolissa. 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. (Pirttilä, Nuotio & Turjanmäki 1996, 36–37) Laitila (1999, 184) toteaaakin opettajan roolimutoksen ylhäältä annettujen opetussuunnitelman toteuttajasta kohti oman työnsä suunnittelua olevan viimeaikaisen kehityksen keskeisiä opettajan professiota tukevia asioita.

Koulussa selviytyminen vaatii enemmän sitoutumista kuin kunnianhimoa. Se ei ole niinkään suurta draamaa kuin pikemminkin lukuisia pieniä tapahtumia, jotka vaativat pienempien lahjojen käyttämistä pienempien velvollisuuksien täyttämiseksi ilman että niillä olisi sen enempää ilmeistä tarkoitusta kuin selviä seurauksiakaan. Opettajan kohtalona on etsiä iloa toimista, jotka eivät ole vain merkityksettömiä vaan myös raa' an arkipäiväisiä. (March 1995, 276.) Niinpä opettajuuden kolme peruselementtiä – usko oppimiseen, sitoutuminen aikuisuuteen ja syvä optimismi

– eivät ole Marchin mukaan sen paremmin arvoituksellisia kuin syvällisäkään, vaan perusidean kiteytymä. March lähtee yksilön toimintamahdollisuuksien rajoista ja korostaa arkipäivän pienten tapahtumien tärkeyttä suurten tavoitteiden, massiivisten uudistusten ja ylhäältä johdettujen kehittämisaaltojen ohessa. Ajattelu avaa yksittäiselle opettajalle inhimillisen arvokkuutensa säilyttämiseen vision. Lähtiessään siitä, että suurten päämäärien ja tavoitteiden toteutuminen on rationaalisen toimintamalluolottumattomissa, March (1995, 273–277) korostaa arjen hyveitä, hetkeen tarttumisen tärkeyttä ja konkreettisten olosuhteiden ymmärtämistä.

Opettajan professiossa korostuu siis professionaalisen autonomian vähäisyys yhteisöllisellä tasolla. Vaikka opettaja voikin päättää luokkatyöskentelystä melko itsenäisesti, opettajat työskentelevät hierarkkisesti järjestetyissä instituutioissa. Mahdollisuudet ovat vähäiset päätettäessä sellaisista asioista kuten yleinen koulutuspolitiikka, uusien jäsenten valinta ja organisaatioiden rakenne.

Erityiskasvatuksen piirissä on alettu yhä useammin korostaa ammatillista erityisosaamista sekä työntekijöiden ammatillista järjestäytymistä ja ammatinharjoittajien etujen ajamista. Tällöin itse auttaminen ja keskeinen olemus ovat saattaneet jäädä toissijaisiksi. Kasvatettavan kannalta tällaisen professionaalistumisen Hautamäki, Lahtinen, Moberg ja Tuunainen (1993) näkevät kaksiteräisenä asiana. Toisaalta kasvattajien ponnistelut oman alansa ja arvostuksensa puolesta ovat myös kasvatettavan ihmisarvon ja -oikeuksien puolesta käytävää taistelua. Toisaalta professionaalistuminen saattaa uhata autettavia, kun luovutaan joistakin kasvatettaville tarpeellisista arvopäämääristä ja toiminnoista. Pahimmillaan tällainen ammatillisuus saa aikaan toimintoja, jotka ylläpitävät systeemiä ja palkitsevat kasvattajia, mutta joiden merkitys kasvatettavien kannalta on vähäinen. Toisena haittana on se, että ammatillisuuteen kuuluva tunne-etäisyys saa kasvatettavan kokemaan olevansa yksin. Kasvatettava saattaa kyllä luottaa kasvattajan ammattiosaamiseen, mutta se ei riitä silloin, jos hän tuntee itsensä hylätyksi.

Hopkinsin (1994) tutkimuksessa nousi esille joukko kouluja, joissa oli havaittavissa epätavallisen korkealaatuista opettajien toimintaa. Näille opettajille ja kouluille olivat yhteisiä seuraavat piirteet:

- Selvä visio tai päämäärä, jossa on keskeisenä pyrkimyksenä kaikkien oppijoiden edistyminen riippumatta heidän oppimishistorioistaan. Opettajat uskovat, että he pystyvät vaikuttamaan oppijoidensa elämään.
- Sitoutuminen yhteistoiminnalliseen opettajien kehittämiseen. Yhteistoiminnallisuus ei ole päämäärä sinänsä, vaan suora keino varmistaa kaikkien oppijoiden menestyminen.

- Koulun sijoitus opettajien hyvyyteen. Se näkyy opettajien valinnassa ja henkilöstön kehittämiss politiikassa sekä yhteistoiminnan resurssointina ja riskinoton rohkaisuna.
- Koulun hallinnollisten järjestelyjen kautta luotu koulun sisäinen rakenne, joka tukee hyvälaatuista opetusta ja oppimista. Ratkaisut saavat eri muotoja eri maissa, mutta niihin kuuluu tavallisesti koulun sisäinen kehittäminen, tiimien ja epävirallisten verkostojen käyttö, avoin informaation kulku ja laaja osallistuminen päätösten tekoon.
- Symbioottinen suhde koulun, koulupiirin ja paikallisen yhteisön välillä. Tähän sisältyy sekä paineita että tukea kaikilla tasoilla sellaisessa kontekstissa, jossa eri osapuolilla on yhteisesti jaetut kasvatukselliset arvot.

Näissä piirteissä tulee esille muutos yksinään toimivan “sankariopettajan” mallista opettajan laadun yhteistoiminnalliseen “voimatiimin” malliin. Avainkysymykseksi muodostuu se, miten tällaiset olosuhteet voidaan saada toimimaan pitkäjänteisenä koulujen kehittämisenä. Opettajien ja koulujen tukitoimet ja tuen tarpeet saattavat kehityksen eri vaiheissa olla myös erilaisia. Erilaiset kehitystarpeet vaativat erilaisia, yksilökohtaisia ratkaisuja. Mitään kaikille soveltuvaa samanlaista mallia ei ole syytäkään etsiä.

Hargreaves (1994) erottelee kahdenlaista opettajan syyllisyydentunnetta: vainoavaa ja masentavaa syyllisyydentunnetta. Vainoava syyllisyys nousee tunteesta, ettei ole tehnyt sitä, mihin on sitoutunut ja mikä on asetettu tehtäväksi. Se saa monet opettajat pitäytymään tarkasti säädöksissä ja normeissa tai käymään lävitse vaaditut oppisisällöt ja -kirjat. Samalla se estää heitä karsimasta ja rajaamasta oppiainesta tai tekemästä omia persoonallisia tulkintoja ja innovaatioita virallisten tehtävien laiminlyönnin pelossa. Masentava syyllisyydentunne syntyy puolestaan tilanteessa, jossa opettaja tuntee hylänneensä ja laiminlyöneensä, pettäneensä ja vahingoittaneensa juuri niitä läheisiään, jotka ovat hänelle tärkeitä. Tällä Hargreaves tarkoittaa ennen muuta opettajan tunnetta siitä, ettei hän ole tarpeeksi kyennyt pitämään huolta oppilaistaan tai auttamaan heitä.

Molemmilla syyllisyydentunteilla Simola (1998, 104) näkee välittömiä yhteyksiä viimeaikaisiin koulunuudistusohjelmiin. Vainoava syyllisyydentunne liittyy erityisesti “tulosvastuuseen” ja byrokraattiseen kontrolliin. Opettajan edellytetään vastaavan työnsä tuloksista, vaikka hän vain rajallisesti kykenee kontrolloimaan tuloksiin vaikuttavia tekijöitä. Masentava syyllisyys saattaa puolestaan yllättää opettajan sellaisten uudistushankkeiden yhteydessä, joissa painotetaan koulun ja opettajan suhdetta “sidosryhmiin” tai muihin “markkinavoimiin”. Opettaja saattaa

tuntea, että työn perinteinen ja eniten ammatillista tyydytystä tuottava ydin – suhde oppilaisiin – saattaa jäädä jalkoihin ja menettää merkitystään. Ilmiötä voi koettaa ymmärtää opettajaprofessionalismin taustaa vasten. Akatemisoimisen ja tiedeperustaisuuden vahvistumisen myötä opettajat vertaavat työtään mielellään muihin arvostettuihin asiantuntija-ammatteihin. Popkewitz (1991) on osoittanut, että opettajilla on taipumus nähdä oma ammatillinen identiteettinsä käynnissä olevan koulun- uudistuksen termein, vaikka suhtautuisivatkin itse uudistukseen kyynisesti. Tässä taustalla olisi siis pyrkimys ammattikuntana ylöspäin ja halu idealisoida itseään. Kenties opettajien pyrkimys nähdä työnsä nk. arki-professioiden, ennen muuta lääkäreiden ja juristien työn kaltaisena, estää näkemästä yhtä olennaista eroavaisuutta näiden töiden välillä. Lääkäri ja juristi kohtaavat työssään asiakkaansa yksi kerrallaan, kun taas opettajan työ on perimmäiseltä luonteeltaan joukkotyötä. Autonomia ilmenee siis eri muodossa. Opettaja näyttää olevan puun ja kuoren välissä. Simola kysyykin: Miten selviytyä tästä kaksoissidoksesta tulematta kyyniseksi tai palamatta loppuun? (Simola 1998, 105–106.)

Professionaalisuus merkitsee opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Siihen kuuluu rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita, mutta myös omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Professionaalisuus ja autonomisuus ei ole kaikki tai ei mitään -asteikolla mitattava ominaisuus, vaan siihen voi sitoutua eriasteisesti. Sitoutumisen aste on opettajan työssä eräs ammattietiikan keskeisiä kysymyksiä. Professionaalisuuteen liitetään henkilön pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisältöjen lisäksi opettajan persoonaa koskevia tekijöitä. Ilman persoonallista sitoutumista on vaikea hoitaa opettajan työhön kuuluvaa palvelutehtävää. Siksi opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettiin kysymyksiin ja tekemään valintoja yhteisten sopimusten ja yksittäisen oppijan parhaan välillä.

4.3 KVALIFIKAATIO

4.3.1 Osaamistarpeet ja tunnustettu osaaminen

Työelämän arvostamalla työnsä osaajilla on muodollisen koulutuksen lisäksi hallussaan työkokemusta. Vastuu tulevaisuudesta lepää jokaisen työntekijän harteilla. (Metsä-Tokela ym. 1998, 12.) Voidaan perustellusti todeta, että vahvasti etenevässä, verkottuneessa ja vaihtuviin tiimeihin perustuvassa työskentelyssä on tilanne kaikissa yhteisöissä sama.

Vaikka seuraavassa esitettävä kompetenssin, kvalifikaation ja ammattitaidon tarkastelu heijastaa yleensä työelämän ja ammatillisen koulutuksen näkökulmaa, sopii se myös opettajan ammatillisuuden tarkasteluun. Lisäksi kaiken koulutuksen tavoite on osaamisen lisääminen ja sitä kautta yhteiskunnassa menestymisen ja elämänhallinnan edellytysten vahvistaminen.

Tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat relevantteja itse työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta. Näiden tekijöiden haltuun ottamisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat **kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito**. Työssä tarvittavia taitoja on perinteisesti tarkasteltu kvalifikaatiokäsitteen avulla. Myös opettajan ammattitaitoa voidaan lähestyä näiden käsitteiden kautta. Taito on silloin määritelty kyvyksi toimia ennalta määriteltyjen teknisten tai käytännöllisten sääntöjen mukaisesti (Lehtisalo & Raivola 1999, 39; Raivola 2000, 167).

Kvalifikaatio liittyy ammattitaitoon siten, että työelämä tuottaa ne vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatio on se tunnustettu osaaminen, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan haasteeseen. Kompetenssi puolestaan liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39; Helakorpi 1999; Metsämuuronen 1998, 39-41.) Taalaksen mukaan (1993, 172) kompetenssi on se ammatillinen osaaminen, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Helakorven (1999) määritelmän mukaan kompetenssi on sama kuin pätevyys ja tarkoittaa työntekijän omaamia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaan nähdä, että henkilö voi olla pätevä tekemään jotain asiaa (kompetentti), vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitua). Ääritapauksessa työntekijä saattaa olla teknisesti kvalifioitunut tekemään työtä (saanut esimerkiksi opettajan kelpoisuustodistuksen), muttei osakaan tehdä työnantajan edellyttämää työtä (menesty opettajana). Raivola (2000, 60) liittää professioon vielä mm. määritelmät sertifioinnista, joka validoi opettajan taidot opettajana ja lisenssin, joka antaa oikeuden opettaa. Osaamisessa opiskelulla ja kokemuksella hankittu tieto otetaan käyttöön eikä sitä pidetä pelkästään tietoina, koulussa hankittuna päätetilana (Lehtisalo & Raivola 1999, 39). Osaaminen on siis aktiivista ja dynaamista tietämistä, jossa tiedon sisältö ja sen soveltaminen yhtyvät. Opettajankoulutuksen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle kompetenssia opettajan työhön, siis opettajan työn vaatimaa osaamista. Kvalifikaatio osoitetaan kelpoisuuden osoittavilla todistuksilla.

Kvalifikaatiovaatimuksia voidaan tarkastella myös ryhmän kautta. Tällöin tiettyä ominaisuutta tai osaamista ei ole välttämätöntä vaatia yksittäiseltä työntekijältä, vaan työyhteisöltä. Tämä mahdollistaa sen, että työntekijät voivat edustaa hyvinkin erilaisia osaamisen alueita, mutta tuovat oman erityisalueensa ryhmän käyttöön. Kvalifikaatiovaatimuksista käytetään usein synonyymiä osaamistarve. Se kuvaa oleellisesti kvalifikaatiovaatimuksen käsitteen sisällön. Termin kvalifikaatio rinnalla käytetään termiä osaaminen tietäen, että käsitteinä kvalifikaatio ja osaaminen eivät ole samanlaisia. (Metsämuuronen 1998, 39–41.) Oppilaitoksen ja koulutuksen järjestäjän kannalta onkin lisääntynyt pyrkimys hakea opettajakuntaan siihen tarvittavaa osaamista. Tavoitteena on täyttää kvalifikaatiovaatimus ryhmän näkökulmasta.

Kvalifikaatiot muuttuvat, siksi niihin liittyviä osaamistarpeita on jatkuvasti ennakoitava koulutuksessa. Tämä johtuu siitä yksinkertaisesta seikasta, että kvalifikaatiot ovat kiinteästi yhteydessä suoritettavaan työhön. Koska muutoksia tapahtuu niin yhteiskunnassa ja ihmisissä kuin työelämässä ja työssä itsessäänkin, nämä muutokset heijastuvat kvalifikaatiovaatimuksina. Ajan myötä ilmenee uusia muutoksia, jotka edelleen heijastuvat toiminnan ja työn muuttumisena. (Metsämuuronen, 1998, 42–43; Mannermaa & Ahlqvist 1998, 11; Taalas 1993.) Tästä seuraa kiistämätön tarve osaamisen kehittämiseen. Täydennyskoulutus on siis välttämätöntä sekä yksilön itsensä että laadukkuutta haluavan työnantajan näkökulmasta.

Työ tuo siis ne vaatimukset, joita sen suorittamiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan. Perimmäisenä tavoitteena oppijan kannalta on ottaa haltuun sitä osaamista, jolla työssä menestyy ja varmistaa koulutuksella näitten taitojen kehittyminen.

Ammatillisia tietoja, taitoja ja pätevyyskäsitteitä Väärälä (1995, 48) nimitää tuotannollis-tekniikkä kvalifikaatioiksi. Vaikka nimitys liittyy lähinnä tekniseen tai kaupalliseen alaan, huomataan sisältö tarkastelusta sisältöjen olevan mielenkiintoisia myös opettajan työn kannalta. Monet niistä ovat keskeisiä opettajan työn ja opettajankoulutuksen kannalta, mutta tärkeitä varsinkin koulutuksen yleisinä tavoitteina. Tuotannollis-tekniikkä kvalifikaatioihin liittyy oleellisesti muitakin osaamistarpeita, joista osa kuuluu hänen Väärälän mukaan selviytymiskvalifikaatioihin. Tällaisia ovat motivaatiokvalifikaatiot (mm. sitoutuminen, itseohjautuminen, reflektio ja lojaliteetti), mukautumiskvalifikaatiot (mm. työaikaan, -tahtiin ja -kuriin sopeutuminen, tuotannollisuus, nopeus), sosio-kulttuuriset kvalifikaatiot (mm. tiimityö- ja verkostoitumistaidot, kommunikointi, vuorovaikutus) sekä innovatiiviset kvalifikaatiot (mm. muutosten havainnointi, työn analysointi, jatkuva oppiminen, ammattitaidon kehittäminen). Viimeksi mainitut innovatiiviset kvalifikaatiot lienevät oleellisia ”selviy-

tymiskvalifikaatioita”. Mainitut viisi kvalifikaatioryhmää eivät ole irrallaan toisistaan, vaan aina suhteessa muihin kvalifikaatioihin. Näin ollen tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot ovat Väärälän ajattelussa oleellisia, mutteivät riittäviä kvalifikaatioita. Tärkeiksi kvalifikaatiovaatimuksiksi Metsämuurosen (1998, 41) mukaan näyttävät kohoavan muut kuin tuotannollis-taloudelliset kvalifikaatiot.

4.3.2 Kvalifikaatiot ja äänetön ammattitaito

Kvalifikaatioiden tarkastelussa nousee esille termi ”äänetön ammattitaito” (tacit knowledge). Tällä tarkoitetaan sellaisia työssä tarvittavia taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ja jotka ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja. Tieto on henkilökohtaista, juurtunut syvästi toimintaan, mahdollisesti tullut kokemuksen kautta ja sisäistynyt niin, ettei sitä tarvitse tietoisesti pohtia ja se on tiukasti yhteydessä sitoutumisen asteeseen. Yksilö saa tällaisen piilevän tiedon käyttöönsä ensisijaisesti oivalluksen, järjearvelyn, mietiskelyn ja tunteiden muodossa. (Ruohotie 1998; Ruohotie & Honka 1997, 12–13; Helakorpi & Olkinuora 1997, 17, 86–87; Kivinen 1998; Eteläpelto 1992, 36.) Tiedon luomisen prosessi alkaa piilevän tiedon jakamisella (Ruohotie & Honka 1997, 27).

Koska edellä kuvatun kaltainen äänetön ammattitaito on oleellista työn suorittamiseksi hyvin, sen osatekijöitä voidaan nimittää äänettömiksi kvalifikaatioiksi. Tällaiset äänettömät kvalifikaatiot voivat olla myös muulla tavalla näkymättömiä. Ne voivat ilmetä innostuneisuutena, innostavuutena, rakentavana yhteistyökykynä, ihmissuhdetaitoina, tahdikkuutena, diplomatiana tai kykynä ohjata, kouluttaa ja perehdyttää muita (Metsämuuronen 1998, 41). Ihanainen (1995, 87) lisää tarkasteluun tunteet, aidon vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen osana ammattitaitoa. ”Äänettömyys” tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että kyseisiä ominaisuuksia ei aina tule ajatelleeksi ammattitaidon osatekijöiksi. Vahervan mukaan (1998, 169) hiljainen tieto muodostuu pääosin kokemuksen kautta. Kaikenlaiseen tietoon liittyy ”hiljainen” ulottuvuutensa, se ilmenee aina toiminnassa (esim. työssä) eikä siihen kiinnitetä aina huomiota, mutta se korostuu silloin kun ihmiset oppivat epämuodollisesti ja satunnaisesti. Piilevän tiedon tunnistamisen ja hyödyntämisen prosessit vaativat yksilöltä autonomisuutta ja ryhmältä reflektiivistä dialogia (Ruohotie & Honka 1997, 33). Koulutussektorilla on äänettömällä ammattitaidolla edellä kuvatussa mielessä tärkeä merkityksensä. Opettaminen ei ole ainoastaan tietämistä ja opettamista, se on ennen kaikkea vuorovaikutusta.

Oppilaan ja oppilasryhmän kohtaamiseen liittyy nopeasti esiin tulevia tilanteita, joissa tiedostamattomat tekijät ohjaavat toimintaa. Lisäksi työ

on ihmissuhdetyötä, jossa kokemus erilaisista kohtaamisista tuo tärkeän lisän ammattitaitoon. Tätä näkökulmaa vahvistaa vahva sitoutuminen työhön.

Opettaminen käytännön toimintana sinänsä korostaa käytännön tietoa (practical knowledge), jolla ei tarkoiteta vain suorituksissa näkyvää teknistä taitavuutta vaan myös sen takana olevaa laajaa tiedollista pohjaa. Se jäsentyy toimintaskeemoissa ja implisiittisissä teorioissa, jotka jäsentävät arvoja, uskomuksia ja toimijan osaamista. Käytännön tieto on sekä yksilöllistä että kollektiivista. (Leino & Leino 1990, 18.)

Työelämässä työntekijöiltä vaadittavat kvalifikaatiot ovat monipuoliset, nyt tarvitaan monipuolisuutta. Sama koskee opettajia. Vaikka käytännöllisyys on läsnä opettajan työssä, liittyy siihen aina vahvasti hiljaita tietoa, epämuodollista ja vaikutelmatietoa sekä itsesätelytietoa. Sen lisäksi on tapahtunut muutosta siihen suuntaan, että yhä useammin työntekijän odotetaan olevan kvalifikaatioiden kantaja ja siksi hänen on entistä useammin huolehdittava omasta kouluttautumisestaan ja osaamisensa päivittämisestä. Tämä vaikuttaa myös erilaisten koulutusmuotojen kehittämiseen sekä nostaa esille työelämän ja opiskelun vuorottelun. Työelämän ammatilliset muutokset vaikuttavat myös opettajien ammatillisiin kvalifikaatioihin, mikä, kuten edellä on todettu, vaatii opettajien ammatillista täydennyskoulutusta.

4.4 KOHTI LAAJA-ALAISTA OPETTAJUUTTA

4.4.1 Opettajan työnkuvan jäsentely

Opettajan työn tarkastelussa perinteinen paini hyvän opetustaidon, kulttuurinsiirtämistehtävän (sosiaalistaminen) ja moraalisesti sekä eettisesti vahvan kutsumustyön välillä on saanut rinnalleen 1990-luvulla laajemman näkemyksen opettajan professiosta. Tässä raportissa halutaan opettajuutta ja siihen liittyvää ammatillisuutta tarkastella laajasta näkökulmasta. Tällöin em. tekijöiden rinnalla korostuu oppimisen näkeminen laajempaan kuin kouluympäristön ja opettajan toiminnan tuloksena. Lisäksi uudet oppimisympäristöt ja kumppanuudet, muutosprosessin kohtaaminen ja erityisesti työyhteisöllisyys nousevat esiin.

Kanadalainen Fullan työtovereineen (1991, 77, 313, 326; 1994a, 38, 119–122; 1994b, 155–163; 1999, 32–33) ja Suomessa erityisesti Kohonen (1997), Niemi (1992a, 1993, 1995, 1997, 1998) sekä Niemi & Tirri (1997a) ovat korostaneet edellä kuvattuja opettajan profession näkökulmia.

Seuraavassa opettajan professiota ja opettajan tulevaisuuden työkuvaajäsentetään Kohosen (1997, 272–273) Fullania mukailleen tekemää jakoa käyttäen:

- Opettaminen ja oppiminen
- Kollegiaalinen yhteistyö
- Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet
- Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön)
- Muutosprosessien kohtaaminen
- Eettinen päämäärä

4.4.2 Opettaminen ja oppiminen

OPETTAJA OHJAAJANA

Opettajan rooliin muuttuvassa koulussa liittyy ajattelun kehittäminen. Opettajan tehtävänä on asettaa oppilaille haasteellisia tehtäviä, kiinnittää huomiota ilmiöiden selittämiseen ja johtopäätöksiin. Opettajan osallisuus ei tarkoita sitä, että hän tarjoaa valmiita ajattelumalleja tai harjaannuttaa teknisesti erilaisia päättelyn ja ongelmanratkaisun taitoja. Oleellista on, miten opettaja tiedostaa vastuunsa siitä, millaisia älyllisiä haasteita hän oppilaille tarjoaa ja miten hän tukee oppilaan henkistä kehitystä. Opettajalta edellytetään sitoutumisen lisäksi riittäviä tietoja opettamistaan oppiaineista ja niiden tiedon olemuksesta ja omaa kriittisen ajattelun taipumusta. (Virta 1995, 137, 146; Patrikainen 1997, 83; Niemi 1995, 12.)

Opettajan työn tavoite on siis **ohjata oppimiseen**. Opetustyössä korostuu vuorovaikutustilanteiden ohjaaminen, oma vastuu työstä ja itsearviointi. Työn ulkoiset edellytykset ja koulutettavien ikä voivat vaihdella, mutta opettajan velvoitteet aktivoida, ylläpitää, suunnata, syventää ja arvioida toisessa ihmisessä tapahtuvaa oppimisprosessia eivät muutu. (Niemi 1992a, 23; Virta ym. 1998, 29; ks. myös Olkinuora 1994, 68; Laine 2000, 17–19; Leino & Leino 1997, 30.) Kun opettaminen ymmärretään opiskelijan kasvun ohjaukseksi ja tukemiseksi, on opetuksen ensisijaisena lähtökohtana oppija omine tarkoituksineen ja päämäärineen.

Leino ja Leino (1990, 20) korostavat opettajan hallussa olevan oppiaineen opettamiseen liittyvässä tiedossa sisältötietoa, pedagogista sisältötietoa ja opetussuunnitelmatietoa. Sisältötieto liittyy opettajan mielessä olevaan oppiaineen tietomäärään ja struktuuriin. Eri oppiaineet eroavat tässä suhteessa toisistaan. Pedagoginen sisältötieto viittaa oppiaineen opettamiseen liittyvään tietoon, esimerkiksi siihen, miten tietyn oppiaineen keskeiset asiat tyypillisesti opetetaan, minkälaisia selityksiä tarvitaan ja mitä havainnollistamiskeinoja käytetään. Opetussuunnitelmatieto koskee oppilaan opetussuunnitelmaa.

OPETTAMINEN, OPPIMINEN JA TIEDONKÄSITYS

Metakognitiiviset tiedot ja taidot ovat oppimisen keskiössä. Ne ohjaavat oppimista ja ovat oppimisen kohde. **Metakognitiivista tietoa** on yksilön omien skeemojen, strategioiden ja prosessien tunteminen ja tietoinen käsitys itsestä oppijana sekä tietoisuus erilaisten oppimistehtävien vaativuudesta. Tällainen tieto kehittyy hitaasti, ja kehittyminen jatkuu läpi elämän ohjaten tilanteeseen sopivan strategian valintaa. Onnistunut valinta edellyttää metakognitiivisen tiedon oikeaa tulkintaa käsittelyn eri vaiheissa. **Metataitoja** ovat esimerkiksi oppiminen, innovatiivisuus, erilaisten taitojen yhdistely ja juurtuminen tai itsereflektio, palautteen hyödyntäminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Tieto on välttämätön edellytys taidolle, mutta toisaalta onnistunut strategian käyttäminen lisää tietoa strategian soveltamismahdollisuuksista. Metakognitiivisten prosessien yhteys motivaatioon on myös selkeä. Näistä syistä niiden merkitys opettajan työn kannalta on erittäin keskeinen. (Ruohotie 1997, 120–132; 1996b; 1998, 88; 1994, 33–35; 1993a, 47–48; 1992b, 70–71, 78; Niemi 1998, 39–55; ks. Eteläpelto 1992, 41.)

Koululaitostamme kohtaan 1980–90 -lukujen vaihteessa kohdistuneen kritiikin mukaan sitä ja opetusta vaivaa mekanistinen, irrallinen, staattinen, atomistinen ja kritiikitön ihmis- ja maailmankuva, vääränlainen tiedonkäsitys (tieto on valmiina annettua, ongelmatonta ja pirstaleista) sekä tästä seuraten oppimiskäsitys, joka painottaa ulkoa oppimista ja pinnallisia oppimisstrategioita. Koulut ovat yrittäneet liiaksi juosta tiedon määrällisen lisääntymisen perässä, mistä on seurannut opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien paisuminen, pirstaleinen, faktapainotteisen tiedon ylikorostuminen ja kiireinen etenemistähti opetuksessa. Pyrkimys ymmärtää maailmankuvaamme jäsentäviä ydinasioita, käsitteitä ja periaatteita on ajanpuutteen vuoksi saanut jäädä. (Syrjäläinen 1992, 4; Olkinuora 1994, 61, 63; Kohonen & Leppilampi 1994, 17–18; Aaltola 1991.)

Aaltola (1991, 12) arvostelee koulun tiedonkäsitystä siitä, että opettajakeskeinen, tietoja jakeleva ote on jatkuvasti Suomessa liian hallitsevassa asemassa. Tällainen opetuskäytäntö johtaa helposti atomismiin, virikkeet ja tiedot jäävät irrallisiksi toisiinsa nähden. Tiedot eivät jäsenny mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, perspektiivit omaan ja yhteiskunnan elämään jäävät muodostumatta. Tässä yhteydessä Aaltola viittaa myös usein esitettyyn väitteeseen, että koulu on liian ”teoreettinen”. Asian korjaamiseksi on vaadittu teoreettisen tai tietoineksen, jopa aineiden vähentämistä sekä taito- ja taideaineiden lisäämistä opetusohjelmaan. Tällainen tarkastelu on kuitenkin liian yksioikoista. Koulu ei Aaltolan mielestä ole liian teoreettinen, vaan liian epäteoreettinen, koska tieto ja virikkeet eivät jäsenny ajattelua ja toimintaa ohjaaviksi kokonaisuuksiksi. Teoriaksi

muotoutuva tieto ei rasita muistia, vaan herättää kysymyksiä ja luo yhteyksiä asioiden välille. Perspektiivejä ja näkemystä synnyttävää opetusta voidaan Aaltolan mukaan pitää teoreettisena. Näin tarkasteltuna koulu ei siis ole liian teoreettinen vaan liian tietopainotteinen. Runsaan tietomäärän sijaan tulisi enemmän painottaa ajattelua, keskustelua ja harjaantumista asiayhteyksien ymmärtämiseen. Pyrkimyksenä tulisi olla laaja-alainen ja dialogiin perustuva kasvatussuhde. Ongelma ei korjaannu poistamalla aineita ja tuomalla toisia tilalle, vaan ydin on aivan muualla. Opettajalta tämänkaltaisen teoreettisuuden aikaansaaminen vaatii hyvän aineenhallinnan lisäksi laajaa kiinnostusta nuorten ja yhteiskunnan elämään.

Monimutkaistuvan yhteiskunnan ongelmana voidaan pitää sitä, että monenlaisen tiedon ja informaation alati paisuvan tulvan mielekäs jäsentäminen ja ymmärtäminen on varsin työlästä. Nopeasti kehittyvä tietoyhteiskunta asettaa paineita koululle ja opettajille erityisesti tietoon liittyvän pedagogiikan suhteen. Oppijan tarkoituksia ja päämääräsuuntautuneisuutta, oppimisen yhteisöllisyyttä, kokemuksellisuutta ja kokonaisvaltaisuutta sekä tiedon aktiivisen prosessoinnin merkitystä oppimisessa korostava aktiivinen oppiminen johtaa asioiden syvempään ymmärtämiseen ja parempaan muistissa säilymiseen, mutta toteutuakseen se edellyttää mahdollisuutta merkityksellisten valintojen tekemiseen ja omakohtaiseen vastuunottoon.

Myös opetuksen tasapäistämistä kohtaan esitetään kritiikkiä. Koulun ei katsota riittävästi kannustavan ja rohkaisevan erilaisia oppilaita, nykykoulussa ei ole mahdollisuutta kehittyä omien edellytysten mukaan (Syrjäläinen 1992). Toisaalta eriyttämiselle ei ole perustaa, koska opetusryhmät ovat liian suuria ja opettajat eivät juuri tunne oppilaitaan. Siten eriyttämisen ongelmat ulottuvat niin pedagogiselle kuin järjestelmääkin koskivalle tasolle. (Syrjälä 1998, 29.)

Ojanen (1990, 2–3) totesi jo vuosikymmen sitten, että ammatillisesti pätevä uusi opettaja opettaa entistä vähemmän. Tie luokkahuoneeseen ei saa urautua, vaan se vaatii opettajan omaa tutkivaa otetta. Jatkuva oman työn tutkiminen ja arviointi pitää kaiken koulutuksen elävänä. Tuolloin Ojanen kiteytti opettajankoulutuksen haasteet seuraavalle vuosikymmenelle autonomiseen, työtään pohtivaan opettajaan ja opetustilanteen muuttamiseen lähemmin tutkimus- ja kehittämistyöksi.

Nykyään oppiminen ymmärretäänkin yksilön omakohtaisena tietojen ja taitojen konstruoimisena, jossa valikoiva tarkkaavaisuus on keskeisellä sijalla. Korkeatasoista tietoa ja osaamista ei ole mahdollista kaataa oppijan päähän. Oppiminen nähdään yksilön kannalta yksilöllisenä merkitysten luomisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Oppimisprosessissa sekä opittava sisältö että oppiva yksilö ovat saman kokonaisuuden osia, ja oppiminen on sidoksissa kontekstiin. Op-

piminen näin ymmärrettynä edellyttää, että suoraan vaikuttamiseen käytettyä opetusaikaa tulee vähentää, jolloin aikaa jää oppilaiden keskinäiselle keskustelulle, neuvottelulle, väittelylle ja arvioinnille. Opettajan merkitys oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana korostuu: opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja ohjata. Merkityksellistä on oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus ja reflektiivinen toiminta. (Sahlberg 1997, 62–63; Olkinuora 1994, 63, 65; Niemi & Tirri 1997a, 15–17; Patrikainen 1997, 68–69; Aaltola 1994, 46, 48, 51–52; Ruohotie & Honka 1997, 31–32; Helakorpi ym. 1996, 41–42; ks. myös Kohonen & Leppilampi 1994, 18; Helakorpi & Olkinuora 1997, 156–158.) Tällainen oppimiskäsitys vaatii opettajan roolin uudistamista.

Oppiminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan yksilöllinen, aktiivinen prosessi, jossa ihminen on päämääräsuuntautunut subjekti. Vasta tiedon aktiivinen prosessointi johtaa tiedon muistissa säilymiseen ja ymmärtämiseen. Jotta oppilas voisi hallita omaa oppimistaan, tulee hänellä olla metakognitiiviset välineet. Opettajan tulee kyetä tarjoamaan näitä välineitä, ohjata tiedonhankintaan, jäsentämiseen ja arvioimiseen sekä käsittelemään erilaisia oppimisprosessin vaiheita. Yksilöllisyys, oppimisen tyylit, nopeus, strategiat ja syvyys vaihtelevat huomattavasti ja erityishaasteen antavat erityisopetusta tarvitsevat oppilaat.

Oppiminen on yhteisöllinen prosessi. Tämä oppimisen näkökulma on merkittävä yhteiskunnan kannalta, koska valmiudet yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun valmistavat oppilaita myöhempään toimintaan yhteiskunnan eri osa-alueilla. Oppiminen on kokonaisvaltainen, kokemuksellinen prosessi. Vaikka opettajan työstä valtaosa tapahtuukin luokkahuoneessa, on opettajan tiedostettava koko se taustatekijöiden kirjo, joka vaikuttaa koulun oppimistilanteisiin. Tällaisia taustatekijöitä ovat mm. oppilaan kotitausta, sieltä lähtöisin olevat kouluun ja opiskeluun liittyvät arvot, asenteet ja päämäärät sekä oppilaiden harrastukset. Koska oppiminen koskettaa koko ihmisen persoonallisuutta, edellytetään opettajalta laaja-alaista kasvattajan työtä. Pelkkä tietojen ja taitojen jakaminen ei riitä. (Niemi 1992a, 24–29; Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 15–16; Olkinuora 1994, 65; Syrjäläinen 1995, 12–15, 51.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa vaatimuksensa opetusmenetelmien valinnalle. Perinteinen opettamisen malli, jossa opetus pohjataan opetuksen tavoitteisiin, opetusjärjestelyjen suunnitteluun, suunnitelman toteuttamiseen ja oppimisen tulosten arviointiin ei suinkaan ole vanhentunut tai aikansa elänyt. Sitä toteutettaessa on kuitenkin pyrittävä ottamaan huomioon oppijoiden aikaisemmat kokemukset ja heidän subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta. Mitä monipuolisemmin ja syvemmin merkitykset nivELYTÄVÄT aikaisempaan tietorakenteeseen, sitä pysyvämpää oppiminen on. (Leino & Leino 1997, 44; Kari 1996, 64–66.)

Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset ovat oleellinen osa opettajan didaktista ajattelua ja vaikuttavat hänen asennoitumiseensa ja toimintaansa osittain jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta varsinkin opetuksen vuorovaikutustilanteissa sekä opetuksen tuloksellisuuden arvioinnissa. Koulu- ja toiminnan kehittämisen merkityksellistä on, kuinka moni opettaja kykenee omaksumaan uudet käsitykset. Jos vain pieni osa opettajista omaksuu esimerkiksi opetussuunnitelmaperusteiden mukaiset uudet oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsitykset ja enemmistö pitäytyy vanhoissa, ei koulun toiminnassa voi tapahtua oleellista muutosta (Olkinuora 1994, 58; Patrikainen 1997, 1999).

Luopajarvi nostaa opettajan ammatillisen minäkäsityksen tärkeäksi osaksi opetuskäyttäytymistä ja määrittelee sen opettajan arvioksi pedagogisista valmiuksistaan ja kyvystään toimia yhdessä opiskelijoiden kanssa. Ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen alkaa hänen käydessään itse koulua ja kehittyy varsinaisesti opettajan peruskoulutuksen aikana sekä edelleen työssä. Ammattioppilaitoksen opettajalla ammatilliseen minäkäsitykseen tulee liittää opettajan ammattialan lisäksi työkokemus, mitkä tekijät yhdessä määrittävät hänen käsitystään itsestään alansa ammattilaisena ja opettajana. Opettajan minäkäsitys heijastuu sitten hänen motivaatiooperustaansa ja opetuskäyttäytymiseensä. Heikon minäkäsityksen omaavat valitsevat muodollisia opetusmenetelmiä, eikä opetus muutoinkaan ole kovin joustavaa. Lisäksi se epäpätevyyden tunteen kautta voi huonontaa vuorovaikutusta oppilaisiin. (Luopajarvi 1993, 166–168.)

Oman tiedon- ja ihmiskäsitykselle rakentuvan oppimiskäsityksen tiedostaminen on opettajan työssä tärkeää. Oppimiskäsityksen muuttaminen on usein hyvin hidasta ja vaikeaa, omina kouluaikoina opittu näkemys voi jäädä hyvinkin pysyväksi. Opettajalla on tinkimätön vastuu siitä, minkälaiseen oppimiskäsitykseen hän oppilaitaan ohjaa. Tähän liittyen tutkijat painottavat monien seikkojen merkitystä opetuksen kehittämisessä sekä opettajankoulutuksen uudistamisessa.

Sama pohdinta teorian ja käytännön yhdistymisestä koskettaa myös opettajankoulutusta. Sitä on arvosteltu siitä, että teoriaopetus ei kytkeydy riittävästi käytäntöön, sillä ei ole hyödynnettävyyttä eikä käyttöarvoa. Kuitenkin kasvatuksen teoreettisten kysymysten opiskelun tavoitteena ei Krokforsin mukaan (1997, 15) ole, eikä voikaan olla, tietojen välitön hyötykäyttö. Tavoiteltavaa on, että teoreettisen koulutuksen varustamana opettaja kykenee itse kriittisesti valitsemaan tieteellisestä kirjallisuudesta ne tekijät, joihin hän didaktisen ja pedagogisen ajattelunsa perustaa. Teoreettiset opinnot ovat siten varsin tarpeellisia, jotta tutkimusta ja sen tuloksia voidaan ymmärtää ja hyödyntää ja jotta opettajan kasvatustilanteiden näkemys saisi rakennusaineita. Teoriaopinnot voivat antaa valmiuksia ymmärtää opetuskokemuksia ja niitä ongelmia, joita opettajat

työssään kohtaavat. Myös Aaltola (1994, 54) yhtyy näkemykseen, että tekniset välineet ja asenteet muodostavat liian kapean pohjan kasvatukselle ja koulutukselle. Ihmisten ”rakentamisessa” asioiden ja informaation kasaaminen ei riitä, tarvitaan traditiosta nousevia kokoavia näkökulmia ihmiseen ja kulttuuriin.

SOSIAALISESTI LAAJENTUNUT TYÖNKUVA

Useissa tapauksissa oppimisen esteet ovat oppilaan sosiaaliseen kenttään liittyviä, eivät vain tiedollisia. Opettajat joutuvat luokkahuoneissa kohtaamaan oppilaan kokonaisuutena ja ongelmatilanteissa muutoksen saavuttaminen on vaikeaa, jos ei tunneta koko sitä todellisuutta, jossa oppilas elää. Opettajalta vaaditaan yhä enemmän yksilöllistä ohjaamista ja oppilaan tukemista yhteistyön avulla. **Sosiaalisesti laajentunut opettajan työkuva merkitsee opettajan kokonaisvaltaista vastuuta oppilaasta.** Se edellyttää opettajalta pitkäaikaisia kontakteja oppilaisiin ja luokkayhteisöihin sekä perehtymistä lasten ja nuorten ongelmiin nyky-yhteiskunnassa. (Niemi & Tirri 1997a, 64; ks. Syrjäläinen 1998.)

Tämän päivän lapsilla ja nuorilla on puutetta aikuiskontakteista. Jos todelliset ja luontevat aikuiskontaktit puuttuvat jo hyvin nuoresta asti, syrjäytyy nuori helposti. Koulussa oppilaiden ja opettajien suhteet etenkin yläasteilla ja lukioissa jäävät varsin etäisiksi. Opettaja–oppilassuhde on ratkaiseva oppimistapahtumassa. Opettajankoulutuksessa todellinen haaste on antaa tuleville opettajille valmiuksia kohdata oppilas, jolla on oppimisvaikeuksia, erilaiset taustat ja sosiaaliset olot. Opettajaksi valikoituvat entisistä oppilaista ne, joilla itsellään ei ole ollut oppimisvaikeuksia. Siksi heidän voi olla usein vaikea lähestyä erilaista oppijaa oppimistilanteessa (Syrjälä 1998, 28).

Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti. Virran ym. (1998, 45) tutkimuksessa opiskelijat korostivat opetustyössä tarvittavia ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Läheisesti opettajan persoonallisuuteen liittyy, minkälaiseen vuorovaikutukseen hän opetustilanteessa kykenee. Yleisesti mainittuja vaatimuksia opettajapersoonallisuudelle olivat kärsivällisyys, joustavuus, kyky kohdata erilaisia oppilaita, suvaitsevaisuus ja diplomaattisuus, hyvä itsetuntemus ja kyky tulla toimeen nuorten kanssa. Kun sosiaalisesti laajentuva työkuva edellyttää näitä taitoja opettajalta, on tämä haaste sekä opiskelijavalinnalle että opettajankoulutukselle.

Opettajuudessa tulisi ainoan ja ehdottoman, objektiivisen opettajuuden sijaan rakentaa kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. Nyky-yhteiskunta velvoittaa opettajaa auttamaan oppilasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Tämä edellyttää henkisen kasvun tukemista, itsetunte-

mukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Tavoitteena on oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Kaikki tämä on viime kädessä yhteydessä opettajan omiin arvoihin ja arvostuksiin: opettajan ihmiskäsitykseen ja hänen oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelunsa laatuun sekä käsitykseensä omasta työkuvastaan. Oleellista on siis, miten opettaja itse tiedostaa itsensä ja yhteiskunnallisen kehityksen tulevaisuuden kuvat ja miten hän on sisäistänyt niistä johdetun opetussuunnitelma-ajattelun (Patrikainen 1997, 7). Tämä luo pohjan opettajan painotukselle oppilaalle merkityksellisestä tiedosta ja siitä, miten tietoja on tarkoituksenmukaista ja järkevää opiskella. Opettajankoulutuksessa toteutetut ratkaisut kuvastavat tiedon- ja oppimiskäsitystä sekä toimivat mallina oppimisen järjestämisestä. Siksi sekä perus- että täydennyskoulutuksessa toteutettuja ratkaisuja tulee pohtia laajemmassa kuin sisällön tai taloudellisuuden viitekehyksessä.

4.4.3 Kollegiaalinen yhteistyö

OPETTAJAKULTTUURI

Koulua organisaationa luonnehtii kolme käsitettä: professionaalisuus, byrokraattisuus ja oppilaiden kannalta pakollisuus. Koulu on organisaationa yhteiskunnan ja toimintatason ohjauksen funktio. Organisaatiotasoa sijoittuu valtiollaan ja koulukulttuurin väliin. Olennaista organisaatiotasolle on yhteistyö ulkoa tulevan ohjauksen ja koulun oman kulttuurin välillä. (Isosomppi 1996, 27.) Opettajayhteisö ja opettaja on tämän toiminnan toimeenpanija, opettajakulttuuri sen ratkaiseva perusta.

Muutokset ovat aina vaikeita ja moni-ilmeisiä prosesseja. Yhteiskunnallinen murros edellyttää kokonaisvaltaista koulukulttuurin muutosta, joka ulottuu kaikille koulun toiminnan tasoille: opettajan kehittymiseen (opettaja oppijana), oppilas- ja luokkatasolle, koulukulttuurin kehittymiseen ja yhteyksiin koulun sidosryhmien kanssa. Kollegiaalisen yhteistyön muotoja tai sen puutteita on mahdollista ymmärtää tarkastelemalla asiaa opettajakulttuurin näkökulmasta.

Kuten useassa yhteydessä tässäkin raportissa todetaan, opettajan työn perinne on ollut yksin toimimista. Kollegiaalinen pohdinta ja työn arviointi ei ole kuulunut opettajakulttuuriin. Opettajan työstä on puuttunut sitoutuminen ryhmänä tapahtuvaan työn analyysiin ja sen perustalta lähtevään oppimisen kehittämiseen. Vaikka oppimisprosessit ovat yksilöllisiä, ne riippuvat koulutuksellisista, yhteiskuntapoliittisista ja kulttuurisista konteksteista yhteiskunnassa ja koulussa (Kohonen 1996, 74).

Koulutus on samalla tavalla kuin muutkin yhteiskunnan toimintamuodot oman aikansa kulttuurin tulosta. Kulttuuri asettaa arvot, joilla ihmiset sitoutuvat yhteen. Se näkyy monina kirjoittamattomina ja lausumattomina totuuksina ihmisen toiminnassa. (Grimmett 1994, 76–78.) Siksi niitä täytyy peilata suhteessa siihen taustaan, jossa ja josta ne ovat kehittyneet. Uusi opettaja sosiaalistetaan vahvasti entiseen toimintamalliin ja yksi selvimpiä muotoja on ollut vahva autonomia (Grimmett 1994, 81; Huusko 1999, 34). Grimmett (1994, 87–88) katsoo, että opettaja onkin professiossaan työn varmuuden ja ammatillisen mukavuuden ristipaineessa. Yhteistoiminnallisuus tulee osaksi opettajan toimintaa vasta, kun yksilölliset resurssit eivät riitä. Paljastamalla itseään yhteistoiminnallisessa työskentelyssä opettaja ottaa riskin, että hänen ammatilliset taitonsa eivät ole riittävät. Pahinta on, jos se paljastuu kollegoille.

Opettajahuonetta organisaationa tutkineen Huuskon (1999, 20) mielestä monessa yhteydessä korostettu opettajan laaja-alainen autonominen asiantuntijuus voi johtaa yksilöllisyyden ylikorostumiseen. Opettaja-yhteisö onkin väljäkytkentäinen (loosely coupled) organisaatio, mikä tarkoittaa organisaation luonnetta vakaana, ennustettavuutta etsivänä suljettuna järjestelmänä ja toisaalta epävakana, epävarmuutta odottavana avoimena järjestelmänä.

Niemi ja Tirri (1997a) siteeraavat Hargreavesia (1992), joka erottaa yksilökeskeisen, rajatun, yhteisökeskeisen ja rajoja ylittävän opettajakulttuurin. Varmasti yleisin opettajakulttuurin muoto on **yksilökeskeinen opettajakulttuuri**. Tyypillistä tälle kulttuurille on eristäytyminen omaan luokkahuoneeseen. Luokkahuone on opettajan valtakunta, jonne ulkopuolisilla ei ole asiaa. Ulkopuolisen vierailu luokassa ymmärretään negatiivisesti arvostelemisena tai sekaantumisena opettajan asioihin. Tämä koskee myös toisia opettajia. Tämä on yksi opettajan profession erityispiirteitä.

Rajatussa kulttuurissa opettaja on vuorovaikutuksessa paitsi oppilaidensa, myös joidenkin opettajien kanssa. Opettajan sosiaaliset suhteet yleensä painottuvat samaa ainetta tai luokkatasoa opettaviin kollegoihin. Rajattu opettajakulttuuri varsin helposti johtaa heikkoon kommunikation opettajaryhmien välillä. Opettajat itse saattavat olla tyytyväisiä tällaiseen vuorovaikutukseen, mutta oppilaan etu kuitenkin vaarantuu, koska oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kehityksen ja oppimisen kannalta olisi tärkeää eri aineiden ja luokkatasojen opettajien kommunikointi. Rajattu kulttuuri hankaloittaa opettajien välistä opetussuunnitelmatyötä ja eri aineiden opetuksen integraatiota. Opettajien välisellä yhteistyöllä voitaisiin välttää toiston ja sirpaletiedon uhkaa.

Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa yhteistyö on laaja-alaista ja useimpien opettajien välistä. Yhteistyötä tehdään aine- ja luokkarajoja

ylittäen. Näitä kulttuureja leimaa avoimuus, myös epäonnistumisia uskalletaan jakaa. Uusia ideoita uskalletaan kokeilla, vaikka onnistuminen ei täysin varmaa olisikaan. Yhteisökeskeinen kulttuuri edellyttää yksimielisyyttä tärkeimmistä kasvatuksellisista päämääristä, mutta se sallii myös erimielisyyksiä. Opettajakunnan kriittisyyttä vallitsevia käytäntöjä sekä uudistuksia kohtaan voidaan pitää työyhteisön käyntivoimana. Yhteisöllinen opettajakulttuuri edellyttää opettajilta sitoutumista, aktiivista yrittämistä sekä virallisen työajan ylittämistä. Osittainen, rajoittunut yhteisöllisyys, jossa opettajat työskentelevät yhteistyössä jonkin suppean, määräaikaisen tavoitteen saavuttamiseksi, ei Hargreavesin (1992) mukaan ilmennä vielä todellista yhteisökeskeistä opettajakulttuuria. Se on sinänsä positiivista, mutta ei saa aikaan pitkäkestoista muutosta opettajien toiminnassa.

Parhaimmillaan avoin vuorovaikutus johtaa monipuoliseen opetus suunnitelman toteutumiseen, joka tukee erilaisten oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä ja oppimista. Vuorovaikutus tukee myös opettajan ammatillista kehittymistä ja innostaa opettajia uusien opetusmuotojen kokeiluun. Yhteisöllinen kulttuuri edellyttää, että opettaja luopuu auktoriteetin roolistaan, asettuu oppijan rooliin ja on valmis laajentamaan vuorovaikutustahojaan. Edellä esitetyissä opettajakulttuureissa vuorovaikutus ja yhteistyömuodot ovat rajoittuneet opettajien väliseen vuorovaikutukseen koulussa.

Rajoja ylittävässä kulttuurissa opettajat laajentavat vuorovaikutusta koulun ulkopuolisiin tahoihin. Tämä on oppilaan edun kannalta tärkeää. Tärkein koulun ulkopuolinen taho on oppilaiden vanhemmat. Muita mahdollisia koulun ulkopuolisia vuorovaikutus- ja yhteistyötahoja ovat esim. paikkakunnan yritykset, kirkot, harrastusseurat jne. Opetuksen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle vaatii opettajalta aktiivisuutta, mutta näin hänellä on mahdollisuus tarjota kaikille oppilailleen kiinnostavaa ja haastavaa opiskelua. Hyödyntämällä uusia viestintämuotoja ja informaatioteknologiaa opettaja voi tarjota oppilaille rajattomasti oppimishaasteita. Rajoja ylittävä opettajakulttuuri tukee uutta oppimis- ja opetuskäsitystä. Vaikka opettajat yhtyisivätkin konstruktivismin ajatuksiin, vallitseva opettajakulttuuri muuttuu kovin hitaasti. Opettajakulttuurin muutoksessa opettajankoulutus ja opettajien kouluttajat ovat avainasemassa. (Niemi & Tirri 1997a, 28–32; Niemi 1996, 22; ks. Kohonen & Leppilampi 1994, 61–62.)

MITÄ KOLLEGIAALISUUS ON?

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan yleisesti keskinäistä ammatillista yhteistyötä. Sahlbergin (1996, 118–119, 133) mukaan kollegiaalisuus on opet-

tajien keskinäisen yhteistyön suppeampi ja spesifimpi muoto, sillä yhteistyö saattaa olla myös esimerkiksi harrastuksiin tai vapaa-ajanviettoon liittyvää toimintaa. Lisäksi hänen mukaansa kollegiaalisuuteen katsotaan kuuluvan tiettyjä yhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. Hänen mukaansa kollegiaalisuus tarkoittaa opettajayhteisön korkeampaa astetta, jolle on tyypillistä yhteistoiminnallisuuteen kuuluva yksilöiden välinen myönteinen keskinäinen riippuvuus. Se on tärkeää sekä koulun kulttuurin sosiaalisten normien, kuten luottamuksen, tuen ja auttamisen luomisessa että koulun kehittämässä oppivaksi organisaatioksi. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilön uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia. Toisaalta kollegiaalisuus voi hyväksyä opetuksen muuttumisen ongelmien ratkaisuna tai koulun kehittämisen periaatteena. Kollegiaalisuuden merkitys korostuu erityisesti silloin, kun koulun työyhteisössä tai opiskelussa halutaan kehittää dialogin ja reflektion edellyttämiä yhteisiä normeja, kuten vastavuoroisuutta, luottamusta ja toisten näkemysten arvostamista.

Oppivan organisaation käsite on ollut käytössä jo 1960-luvulta, mutta koulun muutoksen yhteydessä oppivasta organisaatiosta on alettu puhua vasta aivan viime vuosina. Monet tutkijat korostavat, että oppiva organisaatio on työyhteisölle kulttuurin muutosta ohjaava visio sen sijaan, että se olisi konkreettisesti saavutettavissa oleva olotila. Tämä korostaa olemisen (being) asemasta kehittämisen prosessia, tulemistä (becoming). Tulevaisuudessa koulujen tulee profiloitua luoviksi oppiviksi organisaatioiksi, koska yhteiskunta tulee perustumaan entistä selvemmin jatkuvan oppimisen ja erilaisten yhteisöjen idealle. (Sahlberg 1997, 110–111.) Menestyvien, joustavasti ja nopeasti suuntautuvien yhteisöjen luonnetta oppivina organisaatioina ovat korostaneet mm. Ruohotie (1998, 1997, 1996, 1994, 1993b) ja Nikkanen (2000; 1996; 1995; 1994; 1992).

Organisaatioissa tulisikin korostaa suoritustavoitteiden ohella myös oppimistavoitteita. Tärkeää ei ole pelkästään se, kuinka ihmiset tekevät työnsä, vaan lisäksi se, mitä he osaavat ja miten he voivat hyödyntää osaamistaan. Luovuuteen ja innovatiivisuuteen rohkaisevan ympäristön ominaisuuksia ovat Ruohotien (1993b, 154–155; 1992a, 18–19) mukaan mm. vapaus, hyvä projektien johto, riittävät resurssit, tuki ja kannustus, ympäristön tarjoamat haasteet sekä jossakin määrin myös ympäristöstä kohdistuvat paineet. Organisaation ilmapiiri parhaimmillaan rohkaisee ammatilliseen uusiutumiseen, innovatiivisuuteen ja riskinottoon sallien myös virheitä. Huuskon (1999, 70–72) mukaan kollegiaalinen yhteishenki ilmenee koulussa opettajien toisiaan tukevana asenteena. Tämä auttaa pyrkimyksissä muuttamaan oppilaitoksen työtapoja pysyvästi muutos-

hakuisemmiksi ja siten mahdollistaa koulun muodostuminen kehittymissuuntautuneeksi yhteisöksi. Tällöin kollegiaalisuus voidaan jakaa rajattuun kollegiaalisuuteen, jolloin opettajakollegat tekevät päivätyön (suunnittelu ja toteutus) koulun perinteen, koodin ja käytännön mukaisesti ja laajennettuun kollegiaalisuuteen, jolloin koulun käytäntöjä kehitetään problematisoiden ja kriittisesti tarkastellen. Koulun kehittyminen vaatii siirtymistä kohti yhä laajempaa kollegiaalisuutta.

Pelkästään kollegiaalisuuden tunne ei riitä, vaan tarvitaan käytännön tasolla vuorovaikutustaitoja, kykyä kommunikoida. Vaikeiden asioiden välttely on tunnusomaista opettajanhuoneelle, halutaan säilyttää yksilöllisyys. Tällöin helposti ohjaututaan keskustelemaan toisarvoisista, yhteinäistävistä asioista ja asiakysymysten kautta tapahtuva työn kehittäminen jää taustalle. Samalla osa opettajakunnasta jää helposti syrjään yhteisestä keskustelusta.

YHTEINEN VISIO

Opettajien yhteisellä pohdiskelulla ja suunnittelulla on tärkeä merkitys opetuksen ja opettajan, mutta myös koko oppilaitoksen kehittämisessä. Parhaat tulokset saavutetaan, kun yhteiseen pohdintaan yhdistyy oman työn jatkuva arviointi. Tällöin kysymys on varsin syvällisestä koulun muutoksesta kohti yhteistoiminnallista, kollegiaalista koulukulttuuria. Koulun kehittämisprosessin onnistumisen ydin on siinä, että jokaisen opettajan ammattitaitoa hyödynnetään kouluyhteisön kehittämisen hyväksi.

Tukiainen (1999, 5) katsoo yhteisen vision ja tavoitteiden asettelun olevan tärkeää kollegiaalisuuden kehittymisen kannalta. Yhteinen tavoite ei ole staattinen eikä synny itsestään ja kollegiaalisuuden säännöt viittavatkin tapoihin, joilla koulussa arvioidaan ja kunnioitetaan opettajien keskinäistä yhteistyötä, avunantoa ja yhdistettyjä voimia. Littleä (1990) lainaten hän katsoo, että kollegiaalisuus täytyy yhdistää jatkuvan kehittämisen ja kokeilun normeihin, jolloin opettajat jatkuvasti etsivät ja arvioivat mahdollisia parempia käytänteitä oman koulun sisä- ja ulkopuolelta sekä edistävät muiden käytänteitä jakamalla tietoa. Avoimuuden ja koulun sisäisen yhteistyön täytyy ohjata koulun kehittämistä.

Sosiokonstruktivistinen tutkimus Helakorven ym. (1996, 127) mukaan osoittaa, että tärkeää on saada koko kouluyhteisö kehittämään opetusta. Yhteistoiminta ja uudistushankkeitten yhteinen kohtaaminen ja käsittely osoittautuvat keskeisiksi koulunkehityksen ehdoiksi.

OPETUSSUUNNITELMATYÖ HAASTEENA

Yksi opettajakulttuurin muutosta edistävä tekijä on varmasti opetussuunnitelmatyön siirtyminen koulutasolle. Syrjäläisen (1995) tutkimuksen mukaan ainakin ala-asteilla koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen myötä opettajien keskinäinen yhteistyö, suunnitelmallisuus ja keskustelu on lisääntynyt ja työyhteisö aktivoitunut. Kriittinen, aktiiviseen kehittämiseen pyrkivä ote on tullut osaksi opettajan työn luonnetta. (Syrjäläinen 1995, 6–10.)

Mielenkiintoisen näkökulman tarjoaa Virran ym. (1998) tutkimus aineenopettajaopiskelijoista. Kysyttäessä opiskelijoilta opetustyön haasteista opettajan persoonallisuudelle vastauksissa ei juurikaan esiintynyt mainintoja työyhteisössä, koulussa ja yleensäkin aikuisyhteisössä toimimiseen liittyvistä haasteista. Tästä voidaan päätellä että yhteistyötaitoja ja yhteistyötä työtovereiden kanssa ei vielä pidetä ajankohtaisena eikä ongelmana opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoilla on tiukasti sisäistyneenä käsitys opettajan työn individualistisuudesta. Virran ym. näkemyksen mukaan koulun työyhteisö ei vielä koulutusaikana tule opiskelijalle tutuksi ja opiskelu on melko yksilökeskeistä. Opettajankoulutukselle tämä asettaa haasteen entistä enemmän valmentaa tulevia opettajia jo opiskeluaikana yhteisöllisyyteen. (Virta ym. 1998, 41, 46–47.)

JOHTAJUUS

Johtajuus korostuu koulukulttuurissa uudella, aiempaa laajemmalla tavalla. Se on osa myös hyvin toimivaa kollegiaalisuutta (Huusko 1999, 74–79). Johtajalla on kokonaisvastuu oppilaitoksen toiminnasta. Suomessa on kuitenkin Tukiaisen (1999, 1–4) mukaan tehty vähän rehtorin toimintaa kuvaavaa tutkimusta, yleensä toimintaprofiilin perustaksi on määriteltä oppilaille asetetut oppimistulokset. Rehtorin toimenkuva on kuitenkin muuttunut varsinkin peruskouluun siirtymisen jälkeen kovin voimallisesti. Rehtorille on siirretty uusia tehtäviä, jotka aiemmin on hoitanut joku muu kunnallinen viranhaltija tai luottamuselin. Myös valta on lisääntynyt. Opettajat kokevat, ehkä hieman perinteekin siivittämänä, pedagogisen johtajuuden rehtorin tärkeimpänä tehtävänä.

Koulun muuttamisen ja kehittämisen kokeilut ja tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun kehittämisen tärkein osatekijä on henkilökunnan ammatillinen kehittäminen (Erätuuli & Leino 1992, 5). Koulun pedagoginen johtaminen on aktiivista kannustusta, tukea ja koulun ulkopuolelta tulevien suunnanmääritysten tulkintaa vallitsevissa olosuhteissa sekä uudistumistarvetta ja yritystä saada ympäristö uusiutumaan (emt. 12). Johtaminen ei ole käskemistä eikä valvontaa, se on valmentamista ja valtuuttamista

(Helakorpi ym. 1996, 107). Pedagoginen johtajuus on kehittämistä, kokeilemista, visiointia, uusiin asioihin perehtymistä ja ihmissuhdetyötä (Taipale 2000, 19). Näiden seikkojen vähenemisen opettajat kokevat huonoksi (Väljjarvi 2000).

Tukiaisen (1999, 28) mukaan pedagoginen johtaja ottaa vastuun kekeellisen työn ja kehitystyön taloudellisten ja organisatoristen olosuhteiden luomisesta. Karjalainen (1991, 21) näkee pedagogisen johtamisen hieman eri valossa. Hänen mukaansa koulun johtajat kammoavat sitä. Syyksi Karjalainen näkee opettajainhuoneessa piilevänä ilmenevänä ”ammattitaidon myytin”. Kun pedagoginen johtajuus hänen mukaansa pitää sisällään opettajan työhön ja toimintaan osallistumista, suoraa ohjausta, kommentointia ja ongelmiin puuttumista, kokee johtaja sen edessä itsensä voimattomaksi. Tukiaisen (emt. 171) näkee suomalaisessa koulussa rehtorin toiminnan jaettuna johtajuutena. Kuitenkin todellinen jaetun johtajuuden malli hakee suomalaisissa kouluissa vielä todellisia sisällöllisiä ja toimintatapaan liittyviä muotojaan. Uusia ratkaisuja tarvitaan, ja niillä on mahdollista lisätä voimakkaasti kollegiaalisuutta ja vastuullisuutta yhteisestä hyvästä oppilaitoksessa.

Taipaleen mukaan johtajuuteen heijastuvat aina muutokset niin yhteiskunnassa, yleisessä ilmapiirissä kuin arvostuksissa. Johtajuuden laatu siis liittyy aikakauden ilmiöihin. Kuitenkin hän toteaa hyvän johtajuuden kaikissa organisaatioissa lähenevän hyvän opettajuuden ihannetta. (Taipale 2000, 9–11.) Ammatillisten oppilaitosten johtajuus on jo aiemmin suuntautunut kauemmaksi opettajista, mihin Taipaleen mukaan syynä on ehkä ollut monen rehtorin kokemus tuotantoelämästä. Koulutus- ja kulttuurierot oppilaitosten sisällä ja yleiskouluihin verrattuna ovat suuret. (Emt. 26.) Tämän vuoksi onkin tärkeää, että oppilaitoksen johtaja tuntee omakohtaisesti opettajan työn ja voi rakentaa johtajuuttaan tätä kautta asiantuntijatyön omakohtaiselle tuntemiselle. Isosompin (1996, 59–60) mukaan tutkimustulokset osoittavatkin, että pedagogisen johtamisen käsite on epämääräinen tai ainakin muutostilassa. Hallinnollisissa ja koulutuksellisissa yhteyksissä suuntana näyttäisi olevan yhä voimakkaampi rehtoreihin kohdistuva pedagogisen aktiivisuuden vaatimus. Tämä näkyy oppilaitoksen kehittämissuhteisissä johtajan aseman korostamisena.

Sekä koulun johtamisen että koulun sisäisen toiminnan kehittämisen tausta-ajattelu ja piilomerkitykset saattavat olla koulun tasolla toimivalle työntekijälle tuntemattomia. Ihannekuva harmonisesti ja rationaalisesti toimivasta koulusta ei vastaa Isosompin tutkimustuloksia ristiriitaisesta ja moniselitteisestä toimintaperustasta, jolta koulussa työskentelevien merkityksenannot ja näkyvä toiminta ohjautuvat. Yhteisen työn kehittämiseen liittyy aina kriittisyyttä. Kriittisyyden ja toiminnan aktiivisuuden ja

yhteistoimintavalmiuksien kehittäminen asettaa haasteita opettajien sekä perus- että täydennyskoulutukselle. (Isosomppi 1996, 163.)

Opettajan työn asiantuntijuus leimaa koko kouluyhteisöä. Erityisesti aineenopettajajärjestelmä on korostanut tiedonalaan liittyvää asiantuntijuutta. Oppilaitoksen rehtori joutuu etsimään oikeutusta pedagogiselle toiminnalleen samalla kun ihanteina ovat kuitenkin puuttumattomuuden ja tasa-arvoisuuden perinne. (Isosomppi 1996, 110.) Koulun kehittämisen yhteydessä koulun johtajalta vaaditaan julkista pedagogista asiantuntijuutta suhteessa opettajakuntaan, opettajilta taas keskinäistä professionaalista kollegiaalisuutta. Nämä vaatimukset eivät ole enää perusteltavissa kahdesta syystä: opettajien ja johtajien professionaalistumiskehitys on vielä kesken ja parhaimmillaan onnistunut oppilaitosyhteisö sisältää yhteistä keskustelua ja toiminnan perimmäisenä perustana on oppilaitten oppiminen. (Emt. 116–117.)

Eräänä opettajan työn ongelmana näyttäytyy ajoittain koulutuksessa olevan joukon heterogeenisuus ja heikko motivaatio opiskeluun. Tällaisissa ryhmissä sekä opettajan saama ulkoinen että sisäinen palaute jää usein heikoksi, mikä heijastuu koko opetustyöhön. Tällöin esimiesten ja kollegoiden tuki korostuu opiskelijakeskeisten työtapojen ohessa. Myös opettajan kokemat vaikutusmahdollisuudet työhönsä riippuvat voimakkaasti koulun johtamisilmastosta. (Luopajarvi 1993, 177, 226.)

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Ammattitaitoinen opettaja pääsee hyviin tuloksiin oppilaidensa kanssa ilmankin kollegiaalista yhteistyötä, mutta yksinään työtään tekevälle opettajalle kehittämisen katto tulee kuitenkin jossakin vaiheessa vastaan. Ammattitaidon syveneminen edellyttää kollegiaalista peilausta ja pohdintaa, jotta voidaan muuttaa käytänteitä ja ajattelua. Koulua ei kukaan kykene uudistamaan yksinään, vaan siihen vaaditaan koko henkilökunnan, oppijoiden ja myös sidosryhmien välistä avointa yhteistyötä ja kollegiaalisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 60–61, 256–257; Leino & Leino 1997, 12,14; Niemi & Tirri 1997a, 15–17; Niemi 1996, 22; Helakorpi ym. 1996, 133.)

Yhteistyön vaatimuksesta seuraa, että tulevaisuuden opettajan on hallittava ihmissuhdetaidot. Perinteisen yksinpuurtajan rinnalle on noussut ihanne yhteistoiminnalliset taidot omaavasta opettajasta, joka pystyy tiimityöskentelyyn. Opetustyön kehittäminen ja aineiden sitominen todelliseen elämään avautuu verkostoitumisen myötä. Tulevaisuudessa yhteistyön tulisi ulottua aina kansainväliselle tasolle asti. Perusvalmiuksia opettajalle ovat vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ristiriitatilanteita. (Syrjälä 1998, 31.) Oppilaitoksen opettajakun-

nan kehittämissuunta on laajeneva kollegiaalisuuden ja aktiivisen yhteistoiminnallisuuden lisääminen unohtamatta opettajuuteen kuuluvaa voimakasta yksilöllistä asiantuntijuutta. Tulevaisuuden opettajat ovat yksilöllisiä asiantuntijoita, jotka työskentelevät yhä enemmän ja laadukkaammin kollegoidensa kanssa (Huusko 1999, 80). Opettajien kehityksen ja koulun uudistuksien kannalta sitoutuminen yhteistoimintaan on tärkeää. Mutta on selvä tarve ylittää pelkkä teknisen yhteistyön periaate ja siirtyä moraalisiiin ja eettisiin periaatteisiin, jotka ohjaavat yhteistyötä. Tarvitaan eettistä diskurssia, jossa erilaiset mielipiteet otetaan esiin ja niistä keskustellaan. Konflikti on välttämätön osa muutosta. (Helakorpi ym. 1996, 26–29.)

Ihmisen ammatillinen kasvu jatkuu ihannetapauksessa koko työiän ajan. Uusi uranäkemyks korostaa horisontaalista kasvua, jolle on ominaista osaamisen jatkuva laajeneminen tai monipuolistuminen ja työhön liittyvä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. Ura on osaamisen kasvua, jossa taidot ja asiantuntemus lisääntyvät ja vuorovaikutusverkosto kehittyy. (Ruohotie 1998, 75; 1996, 72; Kohonen 1993, 80–81.) Opettajalla tulee olla mahdollisuus uransa eri vaiheissa hakeutua pitkäjänteiseen, laadukkaaseen täydennyskoulutukseen. Jo ensimmäiset työvuodet edellyttävät nnistumisen turvaamiseksi tukea työyhteisöltä ja ainesta koko ammatillisen identiteetin muodostamiseen ja jalostamiseen. Yksittäisten opettajien erillisen kouluttamisen sijasta on perustellumpaa pyrkiä mahdollisuuksien mukaan koko työyhteisön, tai ainakin mahdollisimman monen yhteisön jäsenen, samanaikaiseen kehittämistoimintaan, koko oppilaitoskulttuurin kehittämiseen. Tärkeää on koulutettavien itsensä sitoutuminen päämäärään ja sitä kautta koulutukseen, prosessuaalisuus, pitkäkestoisuus, reflektiivisten ja vuorovaikutteisten menetelmien kehittäminen sekä arviointi. (Kohonen 1993, 81; Sahlberg 1993, 161–174.) Tällainen edellyttää kuitenkin hyvää oppilaitoskohtaista ja yksilöllistä suunnitelmaa ja pitkäkestoisuutta.

Jo peruskoulutuksessa tulee opiskelumuotojen tukea yhteisöllisyyttä ja siinä ilmenevien piirteiden tunnistamista ja analyysiä. Yhteisöllisyyteen eivät riitä yhdessä tehtävät projektit tai oppimistehtävät, vaan sen on oltava kokonaisvaltaisen toimintatavan ilmentymä. Opettajan jaksamisen kannalta kollegiaalisen yhteisön kehittyminen on avainasia. Varonen (2000, 14–19) toteaa opettajan pedagogisiin aineopintoihin valittuja koskevassa tutkimuksessaan kollegiaalisuuteen liittyvän vuorovaikutuksen tärkeäksi opiskelussa ja erityisesti opetusharjoittelussa. Täydennyskoulutuksen kannalta kollegiaalisuuden kehittäminen on moniulotteinen ja vaativa haaste. Opettajat ovat toimineet kukin oman aikansa perinteessä ja sen muuttaminen yksilön ponnistuksin on kova vaade. Siksi koulutusmuotoja tuleekin kehittää niin, että myös koko oppilaitosyhteisö saman-

aikaisesti on mukana siinä. Lisäksi tulee ottaa huomioon kulttuurin sosiaalistava vaikutus niin, että koulutuskokonaisuuksiin osallistuu työpareja tai tiimejä. (Vrt. seuraava luku.)

4.4.4 Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet

YHTEISKUNNALLINEN VASTUU LAAJENEE

Työnantajat valittavat usein koulun antamaa puutteellista ammattitaitoa tai tuotantoon sopimattomia asenteita. Syy vastaamattomuudelle voi olla siinä, että oppiminen on erilaista koulussa ja sen ulkopuolella. Koulupoppimista luonnehtii yksin tekeminen ja yksilöllinen tiedonmuodostus, kun taas koulun ulkopuolella tieto ja osaaminen muodostetaan yhdessä sosiaalisesti jaettuna ongelmanratkaisuna. Koulussa työ tapahtuu mielikuvilla, simuloimalla. (Raivola 2000, 173.)

Aaltola (1991) painottaa opetuksen laajentumista yli perinteisen luokahuoneopetuksen. Hänen mukaansa opetuksessa pitäisi käyttää enemmän hyväksi ennen koulua ja koulun ulkopuolella opittuja asioita. Sorrumme tuhlaukseen kasvatuksessa, jos emme kykene käyttämään opetuksessa hyväksi lapsen jo omaksumia tietoja, taitoja ja intressejä. Samalla kehittyy helposti koulumaailma, joka eristäytyy muusta yhteiskunnasta eikä kykene muuttumaan ympäröivän kulttuurin mukana. Koulun ja opettajien tulee pitää oppilaan kokemuksia voimavarana. Opettajan pitää osata laajasti hyödyntää sitä, mitä oppilas on koulun ulkopuolella oppinut.

Tätä kuitenkin vaikeuttaa opettajaan kohdistuva kolminkertainen tradition vaikutus:

1. Opettajakin on ollut aikanaan oppilaana koulun vaikutuksen alainen.
2. Opettaja on saanut perinteiltään hyvin vahvan opettajankoulutuksen.
3. Opettaja työskentelee valmistuttuaan koulun käytännöissä, koulu-
maailmassa.

Hieman kärjistäen opettaja siis saattaa viettää koulussa lähes koko elämänsä. Vaarana on, että opettajan suhde yhteiskuntaan muuttuu etäiseksi, mistä saattaa pahimmillaan seurata tietämättömyys ja välinpitämättömyys koulun ulkopuolisiin asioihin. **Tulevaisuudessa tavoitteena on myös opettaja, joka osallistuu aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan.** Aktiivinen osallistuminen ulottuu koulun ulkopuolelle, opettaja on mukana yhteiskunnallisessa keskustelussa ja toiminnassa. Didaktinen taitavuus ja into opettaa eivät voi korvata opettajan elävää ja monipuolista kiinnostusta ympäröivään elämään ja kulttuurin kehityslinjoihin.

Yhteiskunnalliset paineet luovat uuden horisontin. Koulujen ja opettajien elämässä on enää vähän itsestään selviä asiantiloja, kasvatustyötä joudutaan koko ajan perustelemaan, koska erilaiset äänet vaativat erilaisia käytäntöjä ja tavoitteita. Tosiasia on myös, että oppilaiden elämässä koulu on vain pieni vaikuttava tekijä ja aina on niitä, joille oppiminen ei ole ensisijainen tavoite. Varhainen putoaminen oppimisen palkitsevuuden kokemuksista voi johtaa vetäytymiseen ja syrjäytymiseen yhteiskunnassa. Näkyvissä onkin merkkejä, että opettajan **yhteiskunnallinen vastuu laajenee**, ja rajat opettajan työn ja sosiaalialan työn välillä hämärtyvät. Tällöin koulun ja opettajien rooli syrjäytymisvaarassa olevien elämään on varsin merkittävä. Koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa lapsen tulevaisuuteen voidaan vielä vaikuttaa, opettaja on lapsen elämän ainoa oikea aikuinen. Työ vaatii opettajalta hyvin moninaisia taitoja, opettaja on satunnaisesti siis myös sosiaalikasvattaja, psykologi, perheterapeutti, kuuntelija, lohduttaja, erotuomari jne. (Niemi & Tirri 1997a, 15–17; Kohonen & Kaikkonen 1998, 130; ks. myös Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 29; Syrjälä 1998, 32.)

Tämän päivän opettajankoulutus johtaa liiaksi atomismiin: tietoa tarjotaan runsaasti, koulutus on kiireistä ja kokonaisperspektiiviä ei juurikaan synny varsinkaan koulun ulkopuolisen yhteiskunnan elämästä. Uudet opettajat tulisikin nykyistä laajemmin motivoida sosiaalisen elämän ja sitä koskevien ongelmien erittelyyn. Opettajankoulutuksessa olisikin raivattava tilaa yhteiskuntaa ja kulttuuria koskevalle analyysille sekä yhteiskunta- ja kasvatustieteille nykyistä enemmän. (Aaltola 1991, 6–8; ks. Syrjälä 1998, 29; Niemi ym. 1998, 23; Laine 2000, 177.)

Myös kunnissa opettajilta odotetaan aktiivista paikallista toimintaa (Jokinen 2000; Välijärvi 2000). Opettajilta odotetaan kehittävästä panosta oppilaitosta laajemmalle. Lieneekö tämä ”kansankynttilöiden” kaipuuta? Opettajia kaivataan tuomaan oma panoksensa myös kuntatason päätöksentekoon. Tässä mielessä kyse ei ole pelkästään entisajan kylän ja kunnan kulttuurisesta keskushenkilöstä, vaan demokraattisesta yhteiskunnan kehittämisestä kiinnostuneesta vaikuttajasta.

Yhteistyö oppilaitosten ja yritysmaailman välillä on ollut hyvin rutiini- luontoista. Käytännön yhteistyö on ollut lähinnä harjoittelupaikkojen hankkimista. Esimerkiksi opetuksen suunnittelussa yhteistyö on nähty puutteelliseksi. Tulevaisuudessa yhteistyöhön tulisi sisältyä mm. työpaikkojen työprosesseihin perehtymistä, opetus suunnitelmatyötä työpaikoilla sekä opiskelijoiden ohjaamista työssäoppimisen jaksoihin ja jaksoissa. (Nikkanen ym. 2000; Kulmala 1998, 48–49.) Opettajalta tämä vaatii uuden roolin tiedostamista opiskelijoiden tutorina, ammatillisessa koulutuksessa jopa mentorina, mikä asettaa suuria vaatimuksia opettajien yhteistyötaidoille.

KODIT TÄRKEIN KUMPPANI

Yksi merkittävimmistä yhteistyötahoista kouluille ovat tietysti oppilaiden kodit. Syrjäläisen (1995) tutkimuksessa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtymisen vaikutuksista opettajan työhön yhtenä tuloksena oli kodin ja koulun, siis vanhempien ja opettajien välisen suhteen muuttuminen. Tutkimuksen mukaan kontaktinpito on tiiviimpää ja vanhempien merkitys koulunpidossa on selvästi kasvanut. Kontaktointi on saattanut tiivistyä jopa siinä määrin, että opettaja kokee sen työtään rajoittavana ja ahdistavana. Opettaja ei enää ole ainoa informaationlähde oppilaille, myös oppilaiden vanhemmat ovat tuoneet asiantuntijuuttaan kouluihin ja luokkiin. Vanhempien lisääntynyt aktiivisuus edellyttää opettajilta uudenlaista roolia. Perinteisesti on ajateltu, että niin kauan kuin kodeista ei kuulu yhteydenottoja, opettaja on onnistunut työssään. Vanhempien aktiivinen yhteydenpito alkaa tällöin helposti ahdistaa opettajaa. Syrjäläisen tutkimuksessa ilmenikin, että joissakin tapauksissa kotien liiallinen kiinnostus oli koettu koulunpitoa häiritsevänä tekijänä. (Syrjäläinen 1995, 16–19.)

OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ KOKO MAAILMA

Opetustyö on laajentunut pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti. Näistä kaikista näkökulmista voi taustalta tunnistaa vaatimuksen, että opettajat eivät enää voi sulkeutua luokkahuoneisiin harjoittamaan opetustyötä, vaan avautuminen yhteiskuntaan on välttämätöntä. **Opettajan työn pedagoginen laajentuminen** näkyy ehkä selvimmin siinä, miten avoimet oppimisympäristöt muuttavat luokkahuoneen elektroniseksi ja maailmanlaajuiseksi oppimisympäristöksi. Erityisen olennaista koulutuksen kannalta on siirtyminen informaatioyhteiskuntaan. Se luo haasteita koulutuksen uudistamiselle ja uusien toimintatapojen oppimiselle. Jokaisella kansalaisella tulisi olla valmiudet käyttää uusia informaatioteknologian mahdollisuuksia.

Tietoteknologinen osaaminen sekä uusien kommunikaatio- ja viestintätaitojen oppiminen ovat tulevaisuudessa perusvalmiuksia, sillä ennusteiden mukaan ne, jotka eivät ole valmistautuneet uudenlaiseen oppimis- ja toimintakulttuuriin, putoavat pois työmarkkinoilta ja ovat vaarassa syrjäytyä. Opettajalta voidaan niiden valmiuksien lisäksi, joita perinteisessä luokkahuonetyöskentelyssä tarvitaan, vaatia uusia ohjausvalmiuksia, joiden avulla oppimisprosessit liitetään tiedonhankinta- ja tiedonluomisprosesseihin. Interaktiivinen teknologia, verkko-oppiminen, hypermedia ja virtuaaliset ympäristöt avaavat aivan uusia mahdollisuuksia, mutta samanaikaisesti edellyttävät uutta pedagogiikkaa. Hienoinkaan tekniikka

itsessään ei auta oppilasta, jos oppilas itse ei ole halukas ja kykenevä hyödyntämään näitä mahdollisuuksia. Tuleviltä opettajilta vaaditaankin valmiutta soveltaa uusia ympäristöjä erilaisia oppilaita varten. (Koivisto ym. 1999.)

Tietotekniikkaa ei pidäkään tarkastella vain paperin ja kynän tehokkaampana versiona, vaan opettajan tulisi kehittää omia tietoteknisiä valmiuksiaan siten, että hän kykenee suunnittelemaan opiskelutilanteita, jotka todella muuttavat oppilaan työskentelyä ja oppimisprosessia. Opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta työn ohjaajaksi ja organisoijaksi ja opettajan on oltava valmis oppimaan yhdessä oppilaidensa kanssa. (Syrjäläinen 1992, 19–21.) Oppilaiden saattamisella erilaisten oppimisympäristöjen yhteyteen tarkoitetaan paitsi uutta teknologiaa myös erilaisia yhteyksiä koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin ja resursseihin. Uusimman oppimiskulttuurin tulisikin näkyä jo opettajankoulutuksen sisällöissä ja käytännöissä, koska opettajien on mahdotonta välittää laajentunutta pedagogista ulottuvuutta oppilaille, jos he eivät ole sitä omassa opiskelussaan kokeneet (Niemi & Tirri 1997a, 63–64).

Uusin teknologia mahdollistaa sen, että tiedon lähteet ovat miltei rajattomat. Oleellista onkin, miten mahdollisuuksia käytetään hyväksi. Opettajan tehtäväksi muodostuu oppijan auttaminen oman oppimisympäristönsä luomisessa. Uudet mahdollisuudet edellyttävät opettajalta niiden tuntemista ja avaamista, mutta viime kädessä kaikki rakentuu sen varaan, että oppija itse ottaa vastuun oppimisestaan ja lähtee luomaan itselleen näitä mahdollisuuksia. Opettajan ehkä mittavin tehtävä onkin synnyttää oppilaissa oppimisen halu ja taito. (Niemi & Tirri 1997a, 15–17; Esteve 1999b, 235.)

Piipari (1996, 98–99) on todennut tieto- ja viestintäteknikan olevan vahvasti esillä opettamista ja opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa, mutta tuhansien opettajien olevan kokonaan vailla valmiuksia sen käyttöön. Perustaitojen lisäksi tarvitaan kykyä verkottua ja rakentaa sekä työskennellä avoimissa oppimisympäristöissä. Vuonna 1999 Piipari katsoi kehityksen kuitenkin olleen myönteistä ja suunnattujen täydennyskoulutuskokonaisuuksien vaikuttaneen käytänteisiin koulutyössä. Varsinkin verkottumiseen ja tietoverkkojen käytön edistämiseen suuntautuneiden ohjelmien jälkeen on oppilaitoksissa tapahtunut koulutuksen suuntaista voimakasta edistymistä. Tämä korostaa osaltaan täydennyskoulutuksen tärkeyttä opettajan ammatillisten taitojenkin päivittämisessä ja samalla menetelmällisesti sisältöjen opettajan arkityöhön sitomisen tärkeyttä. Opettajankouluttajien omat taidot ja asenteet ovat avainasemassa.

Tuominen ja Varis (1998, 71–79) nostavat esiin tarpeen kasvattaa oppilaista selviytyjiä viestintäyhteiskuntaan. Oleellinen haaste opettajille on oppilaiden viestintätaitojen kehittäminen niin, että heillä on edelly-

tykset selviytyä informaatiotulvan ja -teknologian hallitsemassa yhteiskunnassa. Koulun tehtävänä on kehittää oppilaissa piilevää ja osin tiedostamatonta mediataitoa. Mediataito sisältää kykyjä toimia erilaisissa mediaympäristöissä tekijänä, ilmaisijana ja kuluttajana. Hyvät mediataidot omaava ihminen osaa käyttää mediaa valiten ja uutta luoden omien tarpeidensa mukaan.

VERKOSTOT OPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Opettajien tulisi jo opiskeluaikana saada kosketus aidossa vuorovaikutuksessa niihin tahoihin, joiden kanssa koulun tulisi toimia. Näitä tahoja ovat mm. sosiaalityöntekijät, perheneuvojat, elinkeino- ja muun työelämän edustajat, kulttuurin edustajat ja vanhemmat. Oppilaitoskulttuurin muuttaminen aiempaa vuorovaikutteisemmaksi voi onnistua, jos opettajankoulutuslaitoksella on aktiiviset yhteydet näihin tahoihin opintoprojektien ja harjoittelujen muodossa. Niemen ja Tirrin mukaan yhteistointintaan ja vuorovaikutukseen liittyvän oppimisen lisääminen opettajankoulutuksessa on erityisen tärkeää, koska nyky-yhteiskunnassa valtaosa toimintamuodoista rakentuu yhteistyön, verkostojen ja uudenlaisten rooli-asetelmien varaan. Opettajan roolia tarkasteltaessa ominaista on, että vaikka muutostrendit kumpuavat hyvin moninaisista lähteistä, niitä yhdistää se, että opettaja yhä enemmän joutuu tekemään työtään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhteistyö koulun ja ympäröivän yhteisön kanssa antaa uusia mahdollisuuksia oppimisen ja osaamisen edistämiseen. Sekä opettajan omalle kehitykselle että koulun uudistukselle on merkittävää, että opettajat sitoutuvat yhteistyöhön niin koulun sisällä kuin ympäröivän yhteiskunnankin kanssa. Huomionarvoista on, että pelkkä yhteistyö sinänsä ei johda mihinkään uuteen, on ylitettävä pelkät teknisen yhteistyön muodot. Yhteistyöhön pitää liittyä sitä ohjaavia moraalisia ja eettisiä periaatteita. (Niemi & Tirri 1997a, 64–65.) Kohonen (1996, 76) edellyttääkin opettajankoulutukselta sisältöjä ja esimerkkejä oppilaitoksen ulkopuoliseen yhteistyöhön, mikä on osa kehittyvää professionaalisuutta.

Oppilaita olisi valmistettava muutoksessa elämiseen, mikä taas edellyttää tietynlaista muutosten simulointia oppimistilanteessa. Uusien oppimisympäristöjen ja kumppanuuksien etsiminen ovat haasteita, joihin tulee tarttua, jos halutaan kasvattaa yksilöitä ja ryhmiä, jotka osaavat itse luoda muutosten kohtaamis- ja ohjausstrategioita. Opetuksen tulee simuloida todellisuutta riittävän monimutkaisella tasolla. Ainoastaan kompleksinen opetus sisältö luonnollisissa tilanteissa voi innostaa opettajien ja oppilaiden ajattelua riittävän haasteellisella tasolla. (Patrikainen 1997, 7–8.)

Opettajan ja rehtorin työ sisältää monia muuttuneita työn alueita. Yhä useammalle opettajalle monikulttuurisuuden kohtaaminen on arkipäivää. Monet työtehtävät yhteiskunnassa vaativat taitoja tehdä monentasoista yhteistyötä eri kansallisuuksista olevien ihmisten kanssa. Kansainvälistyminen asettaa vaatimuksia myös opettajan toiminnalle. Edellytykset kulttuurien kohtaamiseen luodaan jo koulussa. Opettajan on osattava kasvattaa myös oppilaat kansainvälisyyteen ja toisten kunnioittamiseen. (Syrjälä 1998, 31; Leino & Leino 1997, 127–132; Koponen 2000.)

Helakorpi näkee opettajan työn eräänä nousevana haasteena opettajan taidoille verkosto-osaamisen, jossa opettajalta edellytetään kokonaan uutta kulttuuriosaamista, systeemiajattelua, tulevaisuusajattelua, arvojenhallintaa sekä kommunikointitaitoja, jotka laajenevat perinteisestä kirjallisesta ilmaisusta enemmän kuvalliseen ja sähköiseen viestintään sekä sen järjestelmien joustavaan hallintaan. Oppilaitoksen verkostoituminen voidaan nähdä kolmella tasolla: oppilaitoksen sisäinen verkosto (tiimityöprosessit), lähiverkosto (joka liittyy yhteistyöhön oppilaitoksen välittömässä läheisyydessä olevien oppilaitosten, elinkeinoelämän ja muiden tahojen kanssa) ja etäverkosto (joka on suurelta osin moderniin sähköiseen viestintään perustuvaa toimintaa, myös kansainvälistä). (Helakorpi 1996, 46; ks. Helakorpi & Olkinuora 1997, 97.) Opettajankoulutuksen onkin opittava tiimityöhön niin pitkälle, että opiskelijaryhmää ohjaa opettajatiimi, joka voi syvällisesti paneutua opiskelijoihin ja heidän yksilöllisiin taipumuksiin ja vaatimuksiin (emt. 63).

4.4.5 Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana – tutkiva asenne työhön

OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU ON JATKUMO

Opetustyössä työtehtävät muuttuvat jatkuvasti ohi saadun koulutuksen niin, että pitkän ja hyvän koulutuksenkin jälkeen opettaja huomaa joutuvansa tehtäviin, joihin hän ei koulutuksensa perusteella ole valmistautunut. Ongelmat, jotka on ratkaistava heti, ilman teoreettiselta pohjalta lähteviä pohdiskeluja, edellyttävät opettajalta jatkuvaa valmiutta uuden oppimiseen. Opettajan ammattitietoa voidaan jäsentää monin tavoin. Käytettiinpä mitä jäsennystapaa tahansa, opettajan tieto on ammatillisen kasvun alue, jonka vähimmäisperusta saadaan opettajankoulutuksessa. Pääasiallinen kasvu tapahtuu kuitenkin työelämässä, eikä tälle kasvulle periaatteessa ole ylärajaa. Tämä nostaa opettajien täydennyskoulutuksen entistä tärkeämpään asemaan. (Leino & Leino 1997, 48, 54; Kohonen 1990, 49.)

Ihannetapauksessa yksilön kehittyminen, kasvuprosessi, jatkuu koko työiän ajan. Työtehtävät ja asema antavat ammatillisen kasvun mahdollisuuksia. Jos kasvuprosessi katkeaa jossakin vaiheessa, työmotivaatio

heikkenee, työ menettää merkitystä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi. (Ruohotie 1993b, 125.) Ammattirooliin vakiintumisen estämiseksi henkilöllä tuleekin olla kasvutarvetta. Kasvutarpeella Ruohotie (emt. 128, 288) tarkoittaa yksilön halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan.

Opettajan ammatillinen taitavuus ymmärretään nykyään hyvin laajasti. Aiemmin painotettiin voimakkaasti kognitiivisten valmiuksien, ajattelun ja opetustaidon kehittymistä, nyt ammatilliseen kehittymiseen liitetään myös persoonallisuuden kasvu (Aho 1998, 1–2). Myös Niemi (1992a) korostaa opettajan persoonan merkitystä opettajaksi kehitymisessä. Opettajan kasvu ja kehittyminen on yksilöllinen ja jatkuva prosessi. Merkittävä tekijä siinä on ammatillisen identiteetin kehittyminen. Siinä oma persoonallisuus integroituu ammatillisiin vaatimuksiin, ammattirooli kehittyy. Tämä ei ole suoraviivainen kehitysprosessi, vaan siihen useasti liittyy jäsentymättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksen kokemuksia. Opettajan ammattipersonan kehittymiseen vaikuttaa aina merkittävästi kouluissa vallitsevat perinteet ja ammattikulttuuri. Ammattiperinteeseen sosiaalistuminen on tekijä, jota ei voida ohittaa. Se muokkaa väistämättä opettajan persoonaa. (Niemi 1992a, 33–35; 1992b, 10.)

Niemi (1992b, 13–17) on Judy Pickleä mukaillen esittänyt opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyviä sisältöalueita seuraavasti:

- Opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia. Opettajalla tulee olla valmiudet jatkuvaan tiedonhankintaan ja sen pohjalta tapahtuvaan oman työn kehittämiseen.
- Opettajan työn tulee pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tieto- ja tiedepohjaan. Jos opettajalla ei ole kokoavaa tiedepohjaa, vaarana on pyrkimys etsiä valmiita malleja ja ohjeita ongelmatilanteissa.
- Opettaja tarvitsee työssään monia käytännön taitoja. Näiden tulisi yhdistyä mielekkäällä tavalla opettajan omaan persoonallisuuteen.
- Opettajan työ on eettinen ammatti. Erityisesti tämä koskee suhdetta oppilaisiin, mutta myöskin sisältöjä ja metodeja koskevia valintoja. Ollakseen eettinen ammattinsa edustaja opettajalla tulee olla valmius kriittiseen reflektioon.

RESEPTJÄ VAI AINEKSIA?

Ammatillisen kehityksen kehitysalueita – ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit – ei pidä ajatella erillisinä, vaan ne ovat pikemminkin kasvun tarkastelun erilaisia näkökulmia. Opettajat helposti liittävät opettajuuden ja opettajana kehittymisen vain siihen toimintaan, joka

tapahtuu luokkahuoneissa. Kehitystavoitteet liittyvät didaktisiin prosesseihin, kehittymistä ei juuri tavoitella luokkahuoneen ulkopuolella, koulu-yhteisössä tai yhteiskunnassa. (Niemi 1992b, 72–73; ks. Virta & ym. 1998, 26.)

Tähän tarkasteluun voidaan liittää myös tiedonintressien näkökulma. Opettajan työn voidaan katsoa sijoittuvan tekniselle, käytännölliselle tai emansipatoriselle tasolle. Opettaja, jonka työtä leimaa mekaanisuus ja valmiiden mallien soveltaminen harjoittaa ammattiaan teknisellä tasolla. Opettajalla, jolla on pyrkimys syvempään ymmärtämiseen ja asioiden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen voidaan luokitella käytännölliselle tasolle kuuluvaksi. Tiedonintressien emansipatoriselle tasolle yltää opettaja, joka näkee työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia. Opettajat ovat kriittisiä ammattilaisia. (Aaltola 1991; Niemi 1995, 34–35.) Tämä on ihannetila, mutta mm. Niemen (1992b) tutkimukset osoittavat, että valtaosa opettajista on teknisellä tai käytännöllisellä tasolla, vain harva yltää emansipatoriselle tasolle. Tekniseen tiedonintressiin pohjautuva tutkimusparadigma asettaa opettajat alisteiseen asemaan. Oikean tiedon oletetaan tulevan heidän ulkopuoleltaan (Niemi 1993, 55). Tämä ilmenee erityisesti täydennyskoulutuksessa. Usein opettajat tulevat sinne hakemaan valmiita malleja ja ohjemonisteita käytettäväksi luokassa. Tämä selittää yhdeltä osin myös täydennyskoulutustoivetta ainedidaktiikasta lyhytkursseina (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999).

Nykyinen koulu edellyttää opettajalta aiempaa enemmän aktiivisuutta sekä suunnittelu- ja kehittämistä vastuullisuutta. Opettajan odotetaan olevan ikuinen opiskelija, aktiivinen, motivoitunut ja lähes kaikesta mahdollisesta kiinnostunut, joustava ja muuntautumiskykyinen, muutoksessa mukana pysyvä (Niemi ym. 1998, 61). Opettajan työhön kuuluu jatkuva oman työn ja ammatin arvioiminen, kehittäminen sekä uudistaminen. Opettajankoulutuksen suunnittelun kannalta merkittävää on ottaa huomioon tämä opettajuuden osatekijä ja pyrkiä kehittämään opettajankoulutusta siten, että opettajille saadaan kehittymään ammattikäsi, johon sisältyy uusien vaihtoehtojen etsiminen ja kokeilu. Koulutuksessa tulee myös alusta asti rohkaista kriittisesti arvioimaan vallitsevia käytäntöjä ja etsimään mahdollisuuksia toimia toisella, tehokkaammalla tavalla. Opettajuuteen kuuluu kriittinen tietoisuus ja aktiivinen ammatin kehittämiseen pyrkivä asenne, tutkijan asennoituminen omaa työtään kohtaan. Opettajan työ on jatkuvaa tutkimusta: itsestään selvyyksien kyseenalaistamista, uusien näkökulmien etsimistä, kokeilua, tulosten arviointia ja uusien päätösten tekoa työn jatkamiseksi. (Niemi 1992a, 32–33).

KOULUTUS NÄKEMYKSELLISYYDEN KEHITTÄJÄNÄ

1980- ja 1990-luvuilla vahvistui kuva opettajasta oman työnsä tutkijana. Tällöin nähdään tärkeäksi kriittinen, problematisoiva asennoituminen opetukseen ja sen sosiaaliseen kontekstiin. Tarvitaan valmiutta pohtia omia kasvatuspäämääriä ja opetuskäytänteitä. Nämä auttavat perusteellamaan tehtyjä ratkaisuja ja kehittämään omaa työtä ja itseä. (Ruohotie 1993b, 321; Kansanen 1993, 49; Niemi 1993, 53.)

Viime vuosien aikana kriittinen teoria on vaikuttanut voimakkaasti opettajan kehityksen tutkimukseen. Sen mukaan koulun ja opettajan tehtävä nähdään yhteiskunnallisena muutosvoimana. Tällöin opettajan tavoiteltavia ominaisuuksia ovat kriittinen tiedostaminen ja uusien käytäntöjen etsiminen. Kehittyminen kriittiseksi ammattilaiseksi edellyttää opettajalta, että hän tiedostaa ammattinsa yhteiskunnallisen luonteen, oppii näkemään työnsä yhteiskunnallisena tehtävänä ja osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnalliseen toimintaan oppituntikohtaista työtä laajemminkin. Kriittisen teorian paradigmaan yhdistetään usein toimintatutkimuksen merkitys opettajan työvälteenä. Se vapauttaa opettajan valmiista opetussuunnitelmasta ja koulun toimintaa koskevien rajoitusten ylivallasta. Toimintatutkimuksen avulla opettajat voivat nähdä uusia mahdollisuuksia sekä itsessä että oppilaissa. Tässä valossa opettajalta tulee edellyttää yhteistoiminnallisen toimintatutkimuksen taitoja. (Niemi 1995, 22–23.)

Karin mukaan opiskelijakeskeistä tiedonkäsitystä korostavassa opetuksessa **päähuomio opettajan kehittymisessä olisi kiinnitettävä opettajatietoisuuden kehittämiseen**. Opettajatietoisuus koostuu neljästä dimensioista: yhteiskunnan asettamista haasteista, ammatillisesta identiteetistä, oppilaille tärkeistä tiedoista, taidoista ja asenteista sekä oppilaantuntemuksesta. Kari haluaa erottaa ammatillisen identiteetin opettajan rooli-käsitteestä, koska roolin käsite korostaa pääasiassa yhteiskunnan opettajalle asettamia haasteita. Ammatillinen identiteetti on tietoisuutta siitä, mitä opettaja voi tehdä ja mitä hänen tulisi saada aikaan opettajan tehtävissä, joihin hän koulutuksen aikana hankkii peruspätevyyden. (Kari 1996, 15.)

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella myös Niemen ja Kohosen (1995) kehittämän mallin pohjalta. Malliin on koottu niitä tekijöitä, jotka ovat tutkimusten perusteella nousseet hyvin keskeisiksi määrittäessä hyviin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksia:

- Sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivisia muutoksia. Sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen on laajempi käsite kuin pelkkä tunnollinen tehtävien suorittaminen. Siihen kuuluu

itsensä arviointi ja tutkiskelu sekä myös epävarmuuden ja riskien kohtaaminen.

- Yhteistyö ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa on paljon enemmän kuin vain kommunikointitaitojen hallintaa, parhaimmillaan se on syvää persoonallista vastuuta oppilaiden kehityksestä ja etsimistä oppilaiden kanssa. Oppilaiden lisäksi opettajuuteen kuuluu yhteistyö muiden kouluyhteisön jäsenien ja oppilaiden vanhempien kanssa. Myös vuorovaikutus hallinnon kanssa on osa opettajan tehtävänkuvaa. Opettajalta edellytetään uuden aktiivisen ammattikäsitteen valossa mukana oloa koulua ja kasvatusta koskevassa päätöksenteossa. Opettajan työ ei rajaudu vain kouluun, vaan ulottuu laajalti koko yhteiskuntaan. Opettajien tehtävä demokraattisessa yhteiskunnassa on edistää niitä tietoja ja taitoja, joiden avulla ihmisen mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämäänsä ja yhteisön vastuulliseen kehitykseen laajenevat.
- Autonomia ei merkitse eristäytymistä, riippumattomuutta eikä pelkkää itsensä toteuttamista. Se merkitsee itsenäisyyttä, johon liittyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen vastuu, ajatus siitä, että on olemassa erilaisia vaihtoehtoja, joista voidaan valita. Autonomisuus liittyy opettajuuteen kahdellakin tavalla. Opettajien tulee edistää oppilaidensa mahdollisuuksia autonomiaan, tukea heitä tiedostamaan eri vaihtoehtoja sekä tekemään omaa elämäänsä koskevia valintoja. Autonomia koskee myös opettajan ammatillista asemaa.
- Aktiivinen oppiminen koskee opettajan ammatissa yhtä paljon opettajaa kuin oppilaitakin. Jotta opettaja voisi välittää oppilailleen aktiivisen oppimisen periaatteita, on hänen täytynyt oivaltaa ne omassa oppimisessaan.

(Niemi & Kohonen 1995; Niemi 1995, 35–38.)

Viime aikoina on puhuttu opettajista muutosagentteina. Virta (1995, 147) näkee kriittisen ajattelun muutosagenttiopettajan työvälteenä ja perusasenteena, joka ilmenee paitsi tavassa, jolla hän ohjaa oppilaitaan itsenäiseen ajatteluun, myös tavassa, jolla hän itse toimii. Opettajankoulutus ei saakaan olla passivoivaa, tiedon vastaanottamiseen totuttavaa tai yksipuolisesti instrumentaalista, erilaisten tekniikoiden hallintaan ja käytännön rutiinien hoitamiseen opastavaa harjaannuttamista. Koulutuksessa tulee korostua asiantuntijuuden perusteiden luominen ja asiantuntijuus taas edellyttää tiedollista perustaa eli tietoja opetussisällöistä, oppilaan kehityksestä oppimisesta ja ajattelusta sekä yhteiskunnasta koulun toimintaympäristönä. Asiantuntijuudessa kysymys on suuresti asennoitumisesta, arvostuksista, yksilöllisistä taipumuksista ja valvutuneisuudesta.

Reflektion käsite on keskeinen silloin, kun halutaan edistää opettajan ammatillista kehitystä ja muutosta (Virta ym. 1998, 36, 44). Ojasen (1993)

näkemyksen mukaan reflektion avulla opettajan on mahdollista selkiyttää luokkahuonetilanteiden persoonallinen merkitys ja muuttaa käyttäytymistään. Se on keino tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämiseksi. Reflektiivisyys voidaan määritellä oman toiminnan perusteiden ja lähtökohtien sekä sen seuraamusten kriittiseksi pohdinnaksi, joka mahdollistaa rutiineista emansipoitumisen ja synnyttää vastuun oman työn kehittämisestä. Mm. opetussuunnitelmatyössä kyky kriittiseen reflektioon on ensiarvoista. Rutinoituneen ja työtään tutkivan opettajan toimintamalleissa on merkittävä ero: reflektiivinen opettaja pysähtyy ohitettujen itsestäänselvyyksien kohdalle ja ottaa itse vastuun kehittymisestään. Tämän vuoksi reflektiivinen ote kaikessa täydennyskoulutuksessa on tärkeä. Reflektiivisyyttä tulisi pitää opettajankoulutuksen ja koulunpidon haasteena. Tällaisen ammattikäytännön kehittäminen tulisi aloittaa jo opettajankoulutuksen aikana. Olennainen tekijä reflektiivisyyden synnyttämisessä on opetusharjoittelu ja sen ohjauksen onnistuminen. Tavoiteltavaa on, että opetusharjoittelu olisi teoretisoitu tapahtuma, jossa huomio ei kiinnittyisi pelkästään tilannekohtaisiin ja pragmaattisiin toimenpiteisiin. Opiskelija tarvitsee myös tietynlaista opiskeluilmapiiriä (ideologinen konteksti) sekä aikaa ja tilaa tutkivaan kyselemiseen ja pohtimiseen. (Ojanen 1993, 125–136; Kari 1996, 22–23.)

Vuonna 1991 Aarnio ym. (212) katsoivat, että opettajankoulutus tulee ymmärtää jatkuvana prosessina, jossa perus- ja täydennyskoulutuksen tulee muodostaa yhtenäinen kokonaisuus. Tämä onnistuu parhaiten siten, että jo peruskoulutusvaiheessa tuleva opettaja ja opettajankouluttaja yhdessä pohtivat kyseisen opettajan täydennyskoulutustarpeita hänen siirtyttyään opettajan tehtäviin. Työssään sitten opettaja toteuttaa tätä ohjelmaa. Samalla opettajankoulutuslaitos saa tarkan kuvan täydennyskoulutustarpeesta ja voi suunnata täydennyskoulutustaan tältä pohjalta. Opettajakokelaan aktiivisuus ja asioiden prosessointi on tärkeämpää kuin ulkoisesti havaittava monipuolinen ja taitava toiminta. Ohjaaminen edellyttääkin avarakatseista, joustavaa ja tasa-arvoista suhtautumista. Yhteistyön ehtona on molemminpuolinen avoimuus. (Emt. 217–218.)

4.4.6 Muutosprosessien kohtaaminen

MUUTOS ON JATKUVAA

Muutos on yhteiskunnassamme yhä useammin kuultu ilmaisu. Yleisesti ajatellaan, että yhteiskunta ja sen mukana opettajankoulutus ovat jatkuvassa muutostilassa, joka ei ole ennakoitavissa, mutta jonka haasteisiin on vastattava. Tähän liittyy myös se, että vanha, perinteinen opettajakäsitys on hylättävä.

Kouluissa eletään jatkuvaa muutosten aikaa. Muutokset oppimiskäsitksissä, oppimisympäristöissä ja yhteistyöverkoissa luovat aivan uusia mahdollisuuksia, mutta synnyttävät myös ahdistusta ja epävarmuutta siitä, mikä on oikea suunta (Niemi ym. 1998, 21, 29; Fullan 1994b, 157; Niemi 1992c, 20–22). Opettajalla tulee olla käsitys siitä, mihin maailma on menossa ja mitkä ovat kehityksen kulkuun vaikuttavat tekijät (Helakorpi ym. 1996, 54–55). Toisaalta yhteiskunnalliset arvot, perheitten olosuhteet, koulutukselliset ja ammatilliset rakenteet, kansalliset ja maailmanlaajuiset kriisit, uuden teknologian tuomat mahdollisuudet, opiskelijoiden erilaisuus, monikulttuurisuus jne. ovat todellisuutta luokissa. Kaikki tämä pakottaa opettajan itsensä oppijaksi ja monessa tapauksessa itse luomaan uutta ammatillista kulttuuria. Paineet opettajan professiota kohtaan ovat valtavat. (Niemi 1999b, 10; Esteve 1999a; Laine 2000, 191–192.)

Moninaisten muutosten keskellä yhä tärkeämmäksi nousee **kyky kohdata muutoksia** ja niihin liittyvää epävarmuutta ja epätietoisuutta. Turvallisuuden tunnetta ei enää voida etsiä asiantilojen pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta. Turvallisuudentunne pitää jatkossa syntyä valmiuksista muutosprosessien kohtaamiseen ja oivalluksesta, että eletään jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 11; Fullan 1994b, 161; Helakorpi 1994, 19–35; Huusko 1999, 84–89.)

Kun yksilö pyrkii kohtaamaan tuntemattoman tulevaisuuden, on pohjana yleensä selitysmallin hakeminen. Tällöin apuna on tulevaisuuskuva, joka maailmankuvan ulottuvuutena luodaan nykyisyyden ja menneisyyden pohjalta nykyisyyden eduskuvaksi. Se ymmärretään menneisyyttä ja nykyisyyttä koskevien asioiden ja ilmiöiden konstruoituneeksi varastoksi, jonka pohjalta tulevaisuutta koskeva tieto muodostetaan tulevaisuusajattelun valmiuksien avulla. Tulevaisuuskuvan ymmärretään heijastavan myös suhtautumista tulevaisuuteen sen sisältämien tiedollisten, toiminnallisten ja emotionaalisten aineiden kautta. (Mikkonen 2000, 63, 65.) Koulutuksen, oppilaitosten ja opettajien on opittava kohtaamaan muutosta senkin vuoksi, että se on normaali osa nyky-yhteiskuntaa. Oppilaitoksen tulee olla peili ja pienoismalli yhteiskunnasta ja ohjata oppilaita toimimaan sen prosesseissa (Kohonen 1996, 65). Opettajalta vaaditaan siis aktiivista toimintaa, uudistumista ja muutoskykyisyyttä. Seuraava lainaus tiivistää hyvin sen, mitä tämän hetken yhteiskunta opettajalta vaatii.

”Me elämme nyt sellaista aikaa, jossa erilaisia katsomustapoja ja uskomuksia muuttuu aikaisempaa nopeammin ja monet erilaiset ryhmät, tahot ja ajatuskannat tulevat samanaikaisesti näkyville. Niitä harvoja valmiuksia, joita opettajankoulutuksen ainakin tulisi opiskelijoilleen antaa, on kyky ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta ja kykyä elää tilanteessa, jossa on hyvin monia muospaineita. Kyky toimia

sellaisessa tilanteessa selkeästi ja tiedostaa se, miksi toimii siten kuin toimii, on kiinni hyvin paljon oman arvopohjan vakauttamisesta ja sen rikastaminen on yksi olennainen asia.”

(Syrjäläinen 1998, 31–32.)

Syrjäläisen mukaan muutosten (uusi oppimis- ja tiedonkäsitys, uusi opettajan ja oppilaan rooli, uusi teknologia) yhtenä esteenä on ns. perinteisen opettajuuden ja opettajakulttuurin malli. Perinteinen opettajuus estää muutosta, koska siitä on vaikea luopua eikä vanhoista perinteistä usein edes haluta luopua niiden tuoman turvallisuuden vuoksi. Kerran opittuun menetelmään turvataan herkästi, joko tiedostamatta tai tiedostetusti pitäydytään perinteisessä luokkahuonetyöskentelyssä, joka ei salli oppilaiden puhetta, päällekkäisiä tapahtumia tai kaaosta. (Syrjäläinen 1992; ks. myös Olkinuora 1994, 67.) Perinteiseen opettajankuvaan Syrjäläinen liittää myös tietyn arkuuden ja itseluottamuksen puutteen, joka estää tarttumasta uusiin ideoihin. Uudistusten toteutuminen edellyttää uudenlaisen opettajuuden omaksumista, uusia työtapoja, vuorovaikutteisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Vuorovaikutteisuuden ja yhteistoiminnallisuuden lisääminen opettajien keskuudessa on suuri haaste, koska opettajat perinteisesti ovat kokeneet toisten neuvot ja ohjeet henkilökohtaiselle alueelle tunkeutumisenä. (Syrjäläinen 1992, 53–54, 69.)

Muutoksen kohtaaminen on osa uudistavaa oppimista, jossa myötäilystä edetään haluan vaikuttaa muutoksen suuntaan ja vaikuttaa itse tulevaisuuteen (Ruohotie 1998, 6; Ruohotie & Honka 1997; Mikkonen 2000, 2–4; Hytönen 1990, 117).

Opettajan työn sisältöihin merkittävästi on vaikuttanut keskusjohtoisuuden purkamisen ja siirtyminen valtakunnallisista opetussuunnitelmista koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Tällä muutoksella on pyritty lisäämään koulun vuorovaikutusta ja reagointiherkkyyttä muun yhteiskunnan aikaisempaa kompleksisempiin ja yhä nopeammin muuttuviin tarpeisiin. Koulun hallinnollinen, rakenteellinen ja pedagoginen muuttuminen ovat pakottaneet opettajat pohtimaan omaan työhönsä ja sen kehittämiseen liittyviä arvoja ja käytänteitä aivan eri mittakaavassa kuin ennen. (Patrikainen 1997, 89.) Uudenlainen opetuksen suunnittelu edellyttää myös radikaalisti uudenlaista käsitystä opettajuudesta ja opettamisesta (Toiskallio 1994, 23, ks. Laitila 1999, 184; Lehtinen 1992, 164–165).

MUUTOSVASTARINTA

Muutoksen kohtaaminen ei aina ole helppoa, kouluissa voi esiintyä voimakastakin muutosvastarintaa. Niemen (1995) mukaan sosiokonstruktivistiset teoriat auttavat ymmärtämään, miksi koulun ja opettajien on niin

vaikea muuttua. Käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja opettajan roolista on miltei mahdollista muuttaa nopeasti, koska ne muotoutuvat pitkän kouluajan kuluessa. Uudet opettajat ovat kyllä hyvä maaperä uudistuksille, mutta koska nuori opettaja on ammattikuntansa vahvan yhdenmukaistavan paineen alla, ei koulua saada uudistumaan, jos myös vanhempi opettajakunta ei lähde muutokseen mukaan. Sosiokonstruktivistiset tutkimukset osoittavatkin, miten tärkeää on saada koko kouluyhteisö yhdessä kehittämään opetusta. Suunniteltaessa uudistuksia ja muutoksia opetustoimintaan ja koulunpitoon tulisi vakavasti ottaa huomioon, että opettajat eivät ole vain erilaisilla tiedoilla, taidoilla ja taipumuksilla varustettuja yksilöitä, vaan tietyn sukupolven, sosiaaliluokan ja rodun jäseniä, tietyn aineen opettajia, tietyllä koulujärjestelmän tasolla. Opettajan työtä säätelevät pitkät perinteet ja niihin liittyvät alakulttuurit. (Niemi 1995, 20–22.)

Opetussuunnitelmatyö voi osoittautua niin vaativaksi, että se aiheuttaa erilaisia ongelmia ja säröjä työyhteisöön. Suuri syy ongelmiin on työyhteisöissä vallitseva muutosvastarinta. Yhteistyötaitojen puute ja perinteinen yksinpuurtamisen malli on vieläkin sitkeästi uuden opettajuuden esteenä. Monissa kouluissa puutteelliset yhteistyötaidot ovatkin avoimen keskustelun ja koulun kehittämisen esteenä. (Syrjäläinen 1995, 34–37.) Muutos voi olla stressaavaa ja kuluttavaa, mutta se on samalla aina myös mahdollisuus (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 21). Yksi Syrjäläisen (1995, 34) tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista oli, että opettajan ammatillinen kehittyminen on yhteydessä koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön kouluasteesta riippumatta. Opettajan kehittymiseen kuuluu olennaisesti myös yhteistyöhön opettelu (Syrjäläinen 1996, 165; Syrjäläinen 1995, 34–37).

MUUTOKSEN KOHTAAMINEN

Oleennaista muutosprosessien onnistumisessa yhteisöllisellä tasolla on tavoitetietoisuus; oppilaitokset ja opettajat itse tietävät ja päättävät, mihin suuntaan ollaan menossa. Ihanne on, että tavoitteet elävät, näkyvät ja kuuluvat oppilaitoksissa. Muutosvoima löytyy yhteiskunnan kulttuurisista ja sosiaalisista muutoksista, jotka tukevat koulua sen muutospyrkimyksissä, mutta myös painostavat siihen. Näin koulun muutos nähdään luonteeltaan kulttuurisena, jolloin ratkaisevaa on yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä. (Sahlberg 1996, 51–52; Simola 1998, 108; Helakorpi ym. 1996, 129.) Tämä ei kuitenkaan riitä. **Kyky kohdata tulevaisuus liittyy vahvasti opettajien haluun ja valmiuteen aktiiviseen kommunikaatioon yhteiskunnan eri yhteistyökumppaneiden kanssa**, tämä on myös opettajankoulutuksen arvioinnin keskeinen kysymys (Niemi 1996, 20).

Muutoksen kohtaaminen edellyttää koko organisaatiolta, erityisesti johdolta, strategista osaamista. Osaamattomuus synnyttää muutosvastarintaa, heikentää organisaation kilpailukykyä nopeasti muuttuvassa ympäristössä ja kykyä kartuttaa tarvittavaa työhön suoraan liittyvää osaamista. Opetuksessa tulee pyrkiä tiedon uusintamisesta sen uudistamiseen. Muutoksen kohtaamisessa onkin tärkeää huolehtia siitä, että yksilöillä ja sitä kautta koko yhteisöllä on riittävästi kontaktipintaa ympäristöön. Sieltä tulevat virikkeet auttavat ratkaisevasti näkemään ja hakemaan uusia mahdollisuuksia toimia tulevaisuussuuntautuneesti. Ydinosaamiseen liittyy kollektiivinen, monimutkainen sosiaalinen osaaminen, kyky viestiä ja siirtää osaamista sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti organisaation sisällä ja sidosryhmien välillä, kyky innovatiivisesti yhdistellä olemassa olevaa osaamista ja tuottaa uutta tietämystä organisaation prosesseista tai tuotteista. (Ruohotie 1997, 17–23.)

Oppilaitoksen toiminnan suuntaamisen kannalta keskeinen opetussuunnitelmiin liittyvä muutos päätöksenteon siirtymisestä paikallistasolle on opettajien ja rehtoreiden arvioimina osoittanut voittopuolisesti kehittämisen- ja kehittymismahdollisuuden. Opettajien keskinäinen yhteistyö, suunnitelmallisuus ja keskustelu on lisääntynyt, aikuisten työyhteisö on aktivoitunut ja kriittinen, aktiiviseen kehittämiseen pyrkivä ote on tullut osaksi opettajan työn luonnetta. (Syrjäläinen 1995, 6–10; ks. Huusko 1999, 61–64.) Yhdessä läpikäydyt prosessit ovatkin vaikuttavinta muutosta sekä yksilö- että yhteisötasolla.

Mistä yksilö sitten saa voimansa taistella muutoksen puolesta? Tähän peruskysymykseen postmodernistit antavat lähinnä vastauksia, jotka rakentuvat vaatimuksille. Jotta opettaja kykenisi toimimaan muutosagenttina, häneltä edellytetään Fullanin (1994a, 119–122) mukaan seuraavaa:

1. moraalista sitoutumista oppilaskohtaisiin tavoitteisiin
2. laajoja kasvatustieteellisiä tietoja
3. moraalista tietoisuutta ja sitoutumista koulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin
4. kykyä interaktiiviseen yhteistyöhön
5. valmiutta työskennellä uusien rakenteiden (yhteistoiminnalliset ryhmät, tiimit, yhteistyöverkostot jne.) pohjalta
6. jatkuvaa tutkimisen ja oppimisen taitojen kehittämistä ja
7. kaikkein tärkeimpänä syventymistä dynaamisen kompleksisuuden mysteereihin sekä muutosprosessin myötä- ja vastamäkiin: miksi konflikti on välttämätön, miksi visioitten aika tulee vasta myöhemmin, miksi individualismi ja kollektivismi elävät rinnakkain dynaamisessa jännityksessä, miksi ongelmatekijätkin kuuluvat asiaan, miksi tavoitetta ei voi koskaan täysin saavuttaa ja miksi asiat eivät toisinaan onnistu, vaikka miten yrittäisi.

Arvioitaessa opettajien tarvitsemia valmiuksia postmodernissa yhteiskunnassa pysyviä kiinnekohtia on mahdoton määrittää. Simola kiteyttää, että postmoderni vastaus opettajalle, joka kamppailee toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa on joukko vaatimuksia: rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi – ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti (Simola 1998, 109; ks. Huusko 1999, 65). Ahon (1998) mukaan kolme keskeistä aluetta ovat ammattitaito (mm. aineenhallinnan, ohjaustaidot, tutkivan työtteen), persoonan kehittyminen (mm. vahvan itsetunnon, autonomisuuden, reflektiivisyyden, dynaamisuuden, innovatiivisuuden, self-empowermentin) ja vuorovaikutustaidot (mm. sosiaalisen herkkyyden, aktiivisen kuuntelun, keskustelun korvaamisen dialogilla, yhteiskunnallisen toiminnan, vastuun, innovatiivisen oppimisympäristön luomisen). Tällainen opettaja on kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija, joka tiedostaa oman teoriaan perustuvan kasvatustilafilosofiansa. Hän ei voi työskennellä tyhjiössä, yksinään. Tästä seuraa, että opettajuudessa korostuu voimakkaasti opettajan merkitys yhteiskunnallisena toimijana ja kansainvälisenä vaikuttajana. (Aho 1998, 23, 26; Niemi 1999b.) Niemen ja Tirrin (1997a, 19) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteita ja opettajuutta ei voida asettaa staattiseen kehykseen koska pysyviä tavoitteita ja rakenteita ei ole. Koulutuksen tavoitteet ja koulutukseen kohdistuvat paineet muuttuvat erittäin nopeasti. Poliittiset, talouselämän ja työelämän nopeat muutokset edellyttävät joustavuutta ja liikkuvuutta. Muutosprosessi on jatkuvaa. Mikä tänään on koulu yhteisössä tarkoituksenmukaista, ei välttämättä ole sitä enää huomenna. Uusi tilanne edellyttää uutta tavoitteenasettelua.

Matkalle uuteen kouluun Sahlberg (1997, 112–113) ehdottaa kahdeksan teesiä koulun ja opetuksen kehittämisestä:

1. Ennakolta ei voi määrätä, mikä on tärkeää. Mitä kompleksisempi muutos on, sitä vähemmän siihen on mahdollista vaikuttaa.
2. Muutos on 'matka', ei 'rakennuspiirustus'. Muutos on epälineaarinen, täynnä epävarmuutta, jännitteitä ja poikkeuksia.
3. Ongelmat ovat ystäviämme. Ongelmat ovat väistämättömiä, eikä ilman niitä voi oppia.
4. Visioiden ja strategioiden aika on myöhemmin. Kypsytymisen visiointi ja suunnittelu sokeuttavat.
5. Individualismilla ja kollegiaalisuudella on oltava yhtä vahva asema. Eristäytymiseen ja ryhmäajatteluun ei ole yksipuolista ratkaisua.
6. Keskusjohtoisuus ja desentralisaatio eivät yksinään toimi. Sekä ylhäältä johdettu että alhaalta ohjautuva strategia ovat välttämättömiä.
7. Yhteydet lähiympäristöön ovat välttämättömiä. Parhaat organisaatiot oppivat sekä ulkoa että sisältä tulevista signaaleista.
8. Jokainen henkilö on muutosagentti. Muutos on liian tärkeä jätettäväksi asiantuntijoiden huoleksi.

Fullanin (1994a, 9) mukaan on perimmältään kyse uuden paradigman läpimurrosta, “kvanttihypystä” suhteessamme koulun muutokseen. Muutosta ei enää nähdä ylhäältä alas toteutettavissa olevana suunnitelmallisena prosessina. Se ei ole myöskään yhdenkään toimijan hallittavissa, eikä siinä ole havaittavissa selkeitä lainalaisuuksia. Fullan hahmottelee sankarikseen opettajan moraalisenä muutosagenttina, “kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehenä” (Fullan 1994a, 29; ks. Ojanen 1990, 1; Mikkonen 2000, 37–38).

Muutosprosessin toteuttamisen peruseriaate on, että ihmiset, joita muutos koskee, on otettava ja saatava mukaan muutosta suunnittelemaan. Ilman ihmisten omien ajatusten ja kehittämisenäkemyksien mukaan saamista muutoksen suunnittelu on mahdotonta ja muutoksen toteuttaminen sekä toiminta muutoksen jälkeen mahdotonta. Äänettömän tiedon olemassaolo vaatii muutosprosessilta paljon. Koska ihmiset ovat sosiaalisuneet tiettyyn kulttuuriin, sitä ei tule kyseenalaistaa. Ihmiset ajattelevat ja kokevat kulttuurisen koodiston varassa, eivätkä kykene käsittelemään kulttuurin muutoksen tarvetta. Kaikki tapahtumat, joita kulttuurin symbolisen kentän avulla ei kyetä selittämään, jäävät heidän havaintokenttäänsä ulkopuolelle, eivätkä ihmiset kykene reagoimaan niihin. Äänettömän tiedon olemassaolo edellyttää kulttuurin syvällistä muuttamista, mikäli aiotaan saavuttaa pysyviä tuloksia. (Helakorpi ym. 1996, 208–209.)

Postmoderni tai systeeminen koulun kehittämisajattelu eroaa edeltäjistään ennen kaikkea siinä, että koulu ja opettajan työ nähdään kontekstissaan: historiallisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään, jotka yhtäältä rajoittavat mutta toisaalta myös mahdollistavat tiettyä toimintaa. Lehtisalonen mielestä (1998, 17–18) helposti paisuttelemmekin oman aikamme tapahtumia, murroshakuisuutta ja muutoksia, jotka seuraava sukupolvi tai viimeistään sitä seuraava kuittaa väheksyvästi ihmiselämää vain lievästi muuttaneeksi ilmiöksi. Jälkeenpäin monet muutokset koetaankin pieninä suhteessa siihen ajankohtaan, jolloin ne olivat ajankohdaisia.

Opettajan työ oppilaitoksissa on kuitenkin muuttunut niin paljon, että jokaisessa yksikössä on tarpeen yhdessä kollektiivisesti pohtia ja perustella ydintehtävää. On mietittävä ja yhä uudelleen ratkaistava missä erityisesti ja ensisijaisesti tulee olla hyvä. Ydinosaaminen on siis kommunikaatiota, osallistumista ja vahvaa sitoutumista työskentelyyn. Todennäköisesti tämä pohdinta sekä auttaa ymmärtämään ja kohtaamaan oman työn muutosta että tekemään välttämättömiä valintoja koko ajan eteen tulevien kansallisten tai paikallisten kehittämishankkeitten välillä: valitsemaan ja syventämään.

4.4.7 Eettinen päämäärä

OPETTAJAN TYÖ ON EETTINEN AMMATTI

Opettajan työ on aina ollut eettinen ammatti. Erityisesti tämä koskee opettajan suhdetta oppilaisiin, mutta se käsittää myös opetuksen sisältöjä ja metodeja koskevat valinnat. **Opettajuuteen liittyy aina pyrkimys välittää jotakin arvokasta ja tärkeää oppilaille.** Opettajan työn eettisen ulottuvuuden toteuttaminen ei ole helppoa, opettaja joutuu työssään jatkuvasti tilanteisiin, joissa joutuu tekemään eettisiä valintoja. Eettinen ulottuvuus velvoittaa opettajaa tiedostamaan tehtävänsä liittyvän valta-aseman ja vastuullisuuden. Kuten aiemmin on todettu, eettisiä ohjeita pidetään myös kriteerinä ammatin professionaalisuudelle (McDowell 1991; Niemi 1992c, 20–21). Tirrin (1996, 84–85) mukaan opettajan moraalinen ja eettinen malli ovat professiossa aiemmin määrittäneet vastuullisuudeksi, mikä ilmenee toiminnassa. Oser käytti käsitettä ”opettajan eetos”. Siihen liittyy hänen mukaansa oikeus, huolehtiminen ja totuudellisuus. Erot yksilöiden välisessä professionaalisessa moraalissa ovat painotuseroja em. kolmen tekijän välillä. Oser painottaa teoriassaan päätöksentekostrategioiden laadullisia eroja, jotka siis pohjautuvat em. painotuksiin. (Oser 1991, 202.)

Yhteiskunnallisten rakennemuutosten seurauksena opetustyö on muuttanut hyvin vaativaksi. Eettiseen tarkasteluun merkittävän näkökulman tuo yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja erilaisuuden lisääntyminen. Oppilaiden kouluun tuomat kotien paineet vaikuttavat väistämättä koulujen toimintaan. Konkreettisesti ne näkyvät keskittymiskyvyn puutteena, työrauhaongelmina, väsymyksenä ja kiusaamisena. Opettajalta tällainen tilanne vaatii hyvin moninaisia taitoja ja herkkyyttä käsitellä usein arkoja asioita. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Opettajan sitoutuminen oppijan kasvuun edistävään merkitykselliseen toimintaan on ensisijaisen tärkeää (Kohonen 1997, 273). Opettajan työ eettisenä ammattina edellyttää reflektiivistä lähestymistapaa. Opettajan tulee olla tietoinen moraalista vastuustaan sekä opettaja–oppilas -suhteesta että myös esim. opetussuunnitelmakysymyksissä. (Niemi 1990, 74.)

Opettajankoulutus ja koulukasvatuksen onnistuminen kulkevat käsi kädessä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on toimia välineenä, joka muuttaa koulua, jotta se puolestaan voi kehittää yhteiskuntaa. (Ojanen 1990, 1.) Opettajan ammatti onkin noussut muiden professioiden kuten lääkärin ja juristin rinnalle omine eettisine ohjeineen. Opettajan työtä ohjaavat eettiset ”ohjeet” ovat väljät, eivätkä ne tarjoa konkreettisia vastauksia opettajan kohtaamiin ammatillisiin ongelmatilanteisiin. Ohjeet voivat kuitenkin toimia muistuttajina ideoista, joihin opettajien tulee kas-

vattajina pyrkii. Ne muistuttavat oppilaan tarpeiden huomioonottamisen ohella opettajan oikeudesta kehittää ja hoitaa omaa itseään. Oppilaiden lisäksi opettajan työhön kuuluu yhteistyö kollegoiden kanssa sekä kodin ja muun ympäröivän yhteisön kanssa. Myös työhön liittyvä eettinen periaatteisto on osoituksena opettajan ammatin professionaalistumisesta.

Filosofisten arvokysymysten käsittelyä onkin korostettava osana opettajan tehtäväkenttää. Koulun tapahtumia ja tilanteita tulee pohtia eettiseltä kannalta ja opettajan pitää pystyä tiedostamaan, miten kasvatustieteiden, etiikka, didaktiikka ja kasvatustieteiden kietoutuvat toisiinsa koulun todellisissa tilanteissa. Opettajuuteen liittyy jatkuvasti enemmän ja enemmän arvokysymysten ja opettajan oman kasvatustieteen pohdintaa. Opettajalta vaadittaviin valmiuksiin kuuluu siis paitsi opetusmenetelmien hallinta, myös **taito etsiä opetukselle suunta**, johon pyrkii (Niemi & Tirri 1997a, 61; Niemi 1992a, 30–31). Tämä on todellinen haaste opettajien perus- ja täydennyskoulutusta suunniteltaessa.

IHMISKÄSITYS PERUSTANA

Patrikaisen (1997, 48, 57) mukaan kasvatustieteessä käsitys ihmisen perusolemuksesta on äärimmäisen tärkeä, koska se antaa suuntaa kaikelle opettajan ajattelulle ja toiminnalle. Käsitteet ihmisestä muodostavat pohjan kasvatusteoreettisten mallien rakentamiselle. Erilaisista pedagogisista ja psykologisista suuntauksista voidaan nähdä, mitä ihmisyyden ajatellaan olevan. Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle tavoitteet ja rajat. Sen vuoksi ihmiskäsityksen pohtiminen ja siitä oman näkemyksen jatkuva rakentaminen on opettajan työn, hänen käyttöteoriensa, perusta.

Myös Aaltola (1991, 3, 8–9) sijoittaa ”kasvatuksellisen ihmiskäsityksen” koulu-yhteiskunta -suhteeseen. Hän korostaa ihmisen sisäistä sosiaalisuutta, joka tarjoaa lähtökohdan kasvatukselle. Tämä näkemys kytkee tarkastelun humanistiseen ihmiskäsitykseen, Aaltolan näkemyksen mukaan kasvatuksen perustana tulee olla niin sanottu ”dialoginen ihmiskäsitys”. Ihmisen sisäisestä sosiaalisuudesta seuraa, että ihminen varttuu perustavien sosiaalisten yhteyksien kautta. Näihin elämänmuotoihin lukeutuu myös koululuokka ja työyhteisö. Tämän vuoksi kouluyhteisöjen laadulla on tärkeä merkitys. Inhimillisistä yhteyksistä irtirevittynä ihminen ei kasva ihmiseksi. Opettajan kyky kytkeä koulu mahdollisimman monipuolisesti sitä ympäröivään sosiaaliseen elämään on ensiarvoisen tärkeää. Aaltolan mukaan opettaja tarvitsee näkökulmia ihmisen olemuksesta, hänellä tulee olla mahdollisimman ”osuva” ihmiskäsitys.

EETTISYYS – UUSI IDENTITEETTI?

Hyvä ammattietiikka ei saa olla opettajan työssä taakka, vaan se pitäisi kääntää OAJ:n Elämäntyönä tulevaisuus -projektin periaatteiden mukaan yhdeksi opettajan tärkeimmistä resursseista. Hyvä ammattietiikka voi ohjata kaikkia opettajan vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. Opettajan työhön tulisi sisältyä oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla vaikuttavat tietyt perusarvot, joiden selvittäminen ja tiedostaminen voi auttaa vaikeiden valintojen tekemisessä. Opettajan omaksuamalla ihmisarvolla on perustavaa laatua oleva merkitys hänen toiminnalleen.

Eettisten periaatteiden lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Opettajan työssä totuudellisuus on keskeinen arvo. Rehellisyys itselle sekä kaikessa vuorovaikutuksessa on opetustyössä tärkeää. Oikeudenmukaisuuden toteutumiseen yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa kuuluu erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat. Kysymys oikeudenmukaisuudesta kuuluu aina myös opettajan antamaan arviointiin. Vaikka opettajalla onkin vapaus omaan arvomaailmaansa, on hän aina sidoksissa opetustyötä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. (www.oaj.fi/ett/etiikka.htm) Samansuuntaisia eettisiä ulottuvuuksia opetustyölle ovat löytäneet myös Kohonen ja Leppilampi (1994, 16).

Tärkeintä opettajan työssä nykyään on kasvu ihmisenä, omaleimaisena persoonana. Koulutusta on muutettu humanistisen ihmiskäsityksen ja konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisesti. Persoonallisuus nähdään opettajan tärkeimpänä työvälineenä ja näin ollen opettajaksi kasvussa voimakkaasti korostetaan opiskelijoiden persoonallisuuden kasvua. Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan aina realistisen tervettä minäkäsitystä, vahvaa itsetuntoa, itseohjautuvuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, vastuuntuntoa, reflektiivisyyttä ja tiedon prosessointitaitoja. Nämä seikat tulee ottaa huomioon sekä opiskelijavalinnoissa että koulutuksen prosessien ja sisältöjen kehittämisessä. (Aho 1998, 3–4.) Myös Niemi ym. (1998, 57–58) peräävät opettajilta voimakasta omaa persoonallisuutta. Ennen kaikkea opettajan tulee olla turvallinen aikuinen, joka kyllä kuuntelee, mutta asettaa rajoja ja johon voi luottaa. Hän on humaaniuden ilmentymä ja opettaja (Esteve 1999b, 237).

Opetussuunnitelmien, koulun ja opettajien kehittämiseksi on pohdittava sitä, millaiseen työhön, työympäristöön ja yhteiskuntaan oppijoita kasvatetaan. Samoin on pohdittava, miten yhteiskunnan muutosten tulisi näkyä koulun tavoitteissa, opetuksen sisällöissä ja työmuodoissa. Analy-

soinnissa tulisi etsiä sopivaa tasapainoa yhteiskunnan perinteisiin sopeut-tavan ja **yhteiskuntaa uudistavan kasvatustehtävän välille**. (Kohonen & Leppilampi 1994, 21.) Tämä on niitä peruskysymyksiä, joihin koko koulutuksen tehtävä nojaa. Uusi oppimiskäsitys pitää tätä koulutuksen tehtävää **opettajuuden perustana**. Niemen mukaan tärkein kysymys yhteiskunnallisesta näkökulmasta on, kuinka opettajankoulutus edistää demokratiaa. Opettajan yhteiskunnallinen vastuu kasvaa ja opettajan työn kulttuurin on muututtava. Ilmeinen ongelma onkin, että opettajankoulutus reagoi varsin hitaasti yhteiskunnan ja koulun muutokseen. Sen juuret ovat syvällä vanhassa perinteessä. Siihen eivät kuulu monikulttuurisuus, uusi teknologia, kasvava median vaikutusvalta jne. Yhteiskunnan muutokset sisältävät aina myös arvojen muuttumista, mikä heijastuu opettajille ja opettajankouluttajille epävarmuutena. Yksilön tasolla opettajankoulu-tuksen tuleekin valmistaa opettajaa uuteen identiteettiin. Se sisältää uusia, muuttuvia rakenteita, sitoutumista humaaneihin arvoihin ja syvää hiljaista iloa oppilaan oppimisesta. (Niemi 1999b, 2–3.)

Opettajan valmius koulutuksen historiallisten ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien kriittiseenkin analysointiin Tähtisen (1994) mukaan edel-lyttää historiallista, sosiologista ja sosiaalipsykologista tietämystä ja näi-den tarjoamaa viitekehystä, mutta myös muita yhteiskuntatieteitä: talo-ustiedettä, sosiaalipolitiikkaa tai valtio-oppia. Yhteiskunnallinen tutkimus voi tarjota aineksia sen pohtimiseen, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan työskentelyyn ja sen uudistumiseen koulussa ja luokahuoneissa. Erityi-sen tärkeää yhteiskunnallinen tiedostaminen on aikana, jolloin erilaisia koulu-uudistuksia pursuilee joka suunnalta. Uudistusten iskulauseet jää-vät helposti ilman sisältöä, jos niiden taustalla vaikuttavista teoreettisista ja poliittisista sidoksista ei olla tietoisia. Tällöin vaarana on, että opetta-jat antavat niille merkityksiä mielivaltaisesti omista lähtökohdistaan ja intresseistään käsin. Uudistumispyrkimyksiä ei mielletä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, vaan opettajat ovat kiinni omissa yksilö-tulkinnoissaan.

Jos koulutus ja opetus nähdään yhteiskunnallisena toimintana, tulee opettajankoulutuksessa opetettavien ainesten hallinnan ja pedagogisen tietämyksen ohessa keskeiseen asemaan kohottaa myös yhteiskunnalli-nen tietämys. Tärkeitä koulutuksessa huomioon otettavia seikkoja ovat tällöin opettajan valmiudet kriittisesti analysoida koulun ja oman työn yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja erilaisia sidoksia ja toimia aktiivisena osallistujana koulussa ja laajemminkin yhteiskunnassa. Yhteiskunnallis-historiallinen tietämys avaa mahdollisuuden hahmottaa koulua ympäröi-vän yhteiskunnan, oppilaiden erilaisten taustatekijöiden sekä koulun ja opetuksen yhteiskunnallisen ulottuvuuden vaikutuksia koulussa ja luo-kassa. Tämä näkökulma opetustyöstä vaatii kasvatussosiologian nosta-

mista aiempaa keskeisempään asemaan opettajankoulutuksessa. Haasteita opettajankoulutukselle asettaa erityisesti se, että yhteiskunnallisissa opinnoissakaan pelkkä teoreettisen aineksen lukeminen ja tenttaaminen ei tee autuaaksi. Tavoitteena on, että tietämys konkretisoituu opettajan toiminnassa koulussa ja luokassa. (Tähtinen 1994, 56–59.)

4.5 UUSI OPETTAJUUS JA OPETTAJANKOULUTUS

4.5.1 Uusi asiantuntijuus

Opettajan työtä säätelevät viralliset säädökset, joissa määritellään oppilaitoksen tehtävä ja tavoitteet, opettajan kelpoisuudet ja tehtävät. Lisäksi valtakunnallisesti säädetyt opetussuunnitelmien perusteet rajaavat pääosin koulutusammatin tavoitteet sekä oppimäärät. Ulkoisesti siis opettajan työ näyttää melko tarkasti rajatulta. (Laitila 1999, 58–59.) Kuitenkin opetusjärjestelyjen ja oppimisprosessin toteuttamisen suhteen opettajan työssä on paljon valinnan mahdollisuuksia, kunhan hänellä vain on halua ja kykyä kokeilla ja käyttää niitä.

Kohosen ja Leppilammen (1994, 53) mukaan opettajan työ on muuttumassa profession suuntaan, opettajan ammatillisesta identiteetistä on parhailtaan muodostumassa käsite 'uusi asiantuntijuus'. Siinä keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa.

Karin (1996) mukaan tulevaisuuden opettajia koulutettaessa päämääränä tulisi olla, että opettajat ovat opettajuuden ammattilaisia, jotka:

1. ovat innostavia oppimisen prosessoijia
2. tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksia voimistaen
3. hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa
4. kykenevät ratkaisemaan ennalta arvaamattomat ongelmat luovasti
5. näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana ja
6. välittävät myönteistä ihmiskäsitystä.

Paras onnistumisen tae näiden tavoitteiden saavuttamisesta on opettajan tietoisuus oman professionsa eri alueista ja rohkea opettaja-ajattelu, joka säilyy myös työelämään ja jatkaa kehittymistä sielläkin. Ulkokohtaiset mallit eivät opettajan vaativassa ammatissa välttämättä kannu kovinkaan pitkälle. (Kari 1996, 37–38.) Voitaneen puhua vahvasta, kehittyvästä itsetunnosta.

Syrjälän mukaan (1998, 30–31) myös opetustyön laaja-alaisuus korostuu. Opettajan valmiuksiin kuuluu paitsi oman aineen hallinta, myös tietämys eri työelämän alueilta ja kyky ymmärtää talouselämää. Koulun tuloksellisuuden arvioinnissa korostuvat nykyisin taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus. Talous- ja laatuvastuu ovat osa opettajan ja rehtorin vastuuta työstään. Niiden suhde kaipaa kuitenkin keskustelua kaikilla tasoilla. Opettajankoulutusohjelmien tavoitteissa ei tällä hetkellä talous sisältöjä yleensä mainita. Paikallistasolle hajautetun vastuun, sen osana talousvastuun, seurauksena kuitenkin jokainen opettaja, mutta erityisesti rehtori joutuu talouden kanssa tekemisiin. Tämä näkyykin esimerkiksi rehtoreiden koulutustoiveissa (Nikkanen 1998, 24–27, Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999, 98). Tällä perusteella on pääteltävissä, että talouteen liittyvät kysymykset ovat jo tällä hetkellä osa ainakin rehtorin ammatillista professiota. Paikallistasolle laajenneen talousvastuun ja toivottavasti uudistuvien johtamismallien myötä kuitenkin sama pätee koko opetushenkilöstön profession suhteen.

Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen eivät tapahdu vain myötäilemällä passiivisesti yhteiskunnan ja työelämän muutoksia. Oppimisen tuloksena tulee vaikutusten olla toisensuuntaisia. Ne vaikuttavat työelämän muutoksiin ja muokkaavat tulevaisuutta. (Ruohotie 1996, 7; Niemi 1992c, 20–21.) Koulutuksen tehtävänä on siis turvata inhimillinen yhteiskunnallinen kehitys.

Opettajat työyhteisönä ja heidän käyttämänsä työskentelytavat ovat eräitä muutoksen olennaisimpia elementtejä vastattaessa yhteiskunnan esittämiin haasteisiin. Kurtakko ja Mutka (1993, 33) näkevät tulevaisuuden työntekijän ominaisuudet tavoiteltavina myös opettajille. Tällaisia ominaisuuksia ovat mm. osaaminen, jossa olennaista on entistä laaja-alaisempien tehtävien hallinta, kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa, kansainvälinen vuorovaikutus, kyky nähdä omien toimintojen yhteys isompiin kokonaisuuksiin ja taito paitsi suunnitella työtään, myös arvioida sen mielekkyyttä.

Niemen ja Tirrin mukaan opetustyön perusvalmiuksiin (suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin ja opetusmenetelmien käyttöön) saadaan opettajankoulutuksessa hyvät tai jopa erittäin hyvät valmiudet. Kohtuullisesti eväitä opettajankoulutuksessa saadaan myös oman kasvatustalouden filosofian kehittämiseen ja opetuksen eriyttämiseen. Opettajankoulutus ja opettajat eivät kuitenkaan ole pystyneet muuttamaan samaa tahtia kuin yhteiskunnan muutos olisi edellyttänyt. Opettajat koulutetaan edelleenkin liiaksi luokkahuoneissa tapahtuvaan opetukseen, ja oppituntien ulkopuoliset tehtävät jäävät vähemmälle huomiolle. Opettajat saavat heikosti valmiuksia hallinnollisiin tehtäviin, oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa sekä koulu yhteisössä toimimiseen. Kuitenkin entistä

enemmän opettajilta edellytetään myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. Uusia tavoitteita opettajien kehittymiselle ovat opettajan valmiudet toimia yhteistyössä elinkeinoelämän sekä kulttuurin edustajien kanssa, valmiudet kriisitilanteissa toimimiseen sekä modernin informaatioteknologian sovellusten kehittämiseen ja niiden hyödyntämisen ohjaamiseen. Vielä opettajankoulutus ei ole ehtinyt vastata näihin yhteiskunnan haasteisiin. (Niemi & Tirri, 1997a, 43–45.) Tulevaisuuden opettaja on ensisijaisesti kasvattaja. Hän on rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämäntaluttomia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Omataksaan edellytykset tukea lapsen kasvua ja kehitystä opettajalla itsellään tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. (Emt. 1997a, 60–61.)

4.5.2 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa tarkasteltiin 1960- ja 1970-luvuilla opettajaa ja hänen ominaisuuksiaan Niemen mukaan lähinnä vain oppilaan oppimistulosten kautta. Tutkimuksilla pyrittiin selittämään, mitkä opettajan ominaisuudet selittivät hyvää oppimista. 1970-luvulla pyrittiin ns. vaiheteorioiden avulla kuvaamaan opettajan kehityksen eri vaiheita. Toisen tradition tarkastelutapa oli aikuiseksi ja aikuisena kehittyminen, toisen opettajan urakehitys. Päätuloksia oli, että opettaja olivat koulutuksessaan ammatillisesti hyvin eri kehitysvaiheissa. Tämä haastoi ottamaan huomioon täydennyskoulutuksen osana opettajan ammatillista kehittymistä. 1980- ja 1990-luvuilla siirryttiin yhä enemmän kontekstuaalisuuden ja prosessin kuvaamiseen. Opettajaa alettiin 1990-luvun alussa tarkastella yhä enemmän elinikäisen oppimisen näkökulmasta pitkäkestoisena, yksilöllisenä, kontekstisidonnaisena ja jatkuvan oppimisprosessin kautta. (Niemi 1995, 4–7.)

Myös Leino ja Leino (1990, 16–17) ovat opettajankoulutuksen toteutusmalleja pohtiessaan kyseenalaistaneet noviisi–ekspertti-lähestymisen. Heidän mielestään eksperttiyttä ei voida saavuttaa toisten suorituksia tutkimalla, käyttäytymisen observoinnilla tai kuuntelemalla kertomuksia tutkimustuloksista. Mallien seuraaminen mekanisoi opettajan työtä. Lisäksi opettajan tehokkuuden kriteeri pysyy kiinni vain oppilaiden välittömissä koulusaavutuksissa. Opetusharjoittelun ohjauksen kautta on olemassa vaara suuntautua liikaa mekaaniseen ja pinnalliseen suuntaan, kun työ tulisi nähdä kokonaisvaltaisena vastuunottamisena oppilaan henkisestä kehittämisestä (emt. 25). Täydennyskoulutuksen he näkevät keskeiseksi osaksi opettajan ammatillista kasvua, mutta se suuntautuu liian usein tekniseen ja taustastaan irrallaan olevaan tietoon (emt. 28).

Opettajalla tulee olla kykyä ajatella itsenäisesti ja etsiä määrätietoisesti uusia, tilanteeseen vaikuttavia premissejä. Muutoin hän jää toistamaan hyviksi havaitsemiaan periaatteita. Jos opettajat eivät jo koulutuksessaan voi kasvaa itsenäisiksi tiedon hankkijoiksi ja johtopäätöksen tekijöiksi, on vaarana, että opettajankoulutus toimii vain poliittisen ja yleisen mielipiteen vallankäytön välineenä. (Niemi 1990, 70; Hytönen 1990, 115–116.)

Jo vuonna 1990 Ojanen määritteli opettajankoulutuksen kehittämisen vaatimuksiksi vuoteen 2000 tultaessa autonomisen, työtään tutkivan opettajan ja opetustilanteen muuttamisen lähemmin tutkimus- ja kehittämistyöksi. Tämä edellyttää muutosta sekä koulutusstrategioissa että kouluttajissa. Opiskelija täytyy saada sitoutumaan koulutukseensa eikä opettajaksi opiskelevan oma kasvu saa tukahtua liialliseen ja pirstaleiseen tietopainotteisuuteen. Samalla Ojanen totesi ammatillisen koulutuksen sisällyttävän valmiuden soveltaa akateemiset tiedot kouluaineeksi sekä toteuttaa psykologisista ja pedagogisista teorioista luokan toimintoja. Tämä edellyttää uutta suhtautumista oppimiseen, inhimillisen kokemuksen syvää ymmärtämistä sekä ammatillisuuden käsitteen laaja-alaista mieltämistä. Vaikka ammatillisuuden käsite mielletään Ojaseen mukaan usein ammattisuuntautumisena vastakohtana tieteellisyydelle, ammatillinen koulutus tarkoittaa hänen mukaansa pikemminkin kokonaiskuvan saamista amatista, asiantuntijuutta. Opettajankoulutus ei hänen mielestään kuitenkaan takaa välttämättä opiskelijan kehittymistä. Sen päähaaste on auttaa opiskelijaa saamaan omat voimavaransa käyttöön. Liian usein opettajaksi opiskelevat saavat kapean kuvan opettajan koko työstä. Yksi syy on, että koulutusohjelmat keskittyvät liikaa opettajan rooliin luokassa. Mm. opetusharjoittelupalautteen tulisikin perustua yhdessä suoritettavaan ”toiminnan etsintään”. (Ojanen 1990, 2–7.)

Ammatillista opettajuutta ja ammatillista opettajankoulutusta tarkasteltaessa nähdään opettaja erikoisasiantuntijana, jonka osaaminen on jatkuvasti kehittyvää, johon vaikuttavat toisaalta työelämän muutokset ja toisaalta tiedon ja oppimisen käsitysten muutokset. Opettajan ammattitaito perustuu teoreettisesti hallittuun opettajan työhön, johon opetuksen ohella kuuluu oman työn ja koko oppilaitosyhteisön yhteistyö ja kehittäminen. Koska koulu organisaationa poikkeaa työelämän tavanomaisista työyhteisöistä, ammatillisen sosialisoinnin ohjauksessa opettajan oman alan tuntemus ja syvälinen tietämys sosiaalisista prosesseista sekä niiden ilmenemisestä on erityisen tärkeää. (Helakorpi 1995, 134–135; Helakorpi & Olkinuora 1997, 24–25.)

Ammattisuuntautuneen koulutuksen tieteellistämisen haasteet kytkeytyvät työn teoreettisen hallinnan tavoitteeseen. Tavoitteena on tietoisuuden tason nostaminen sekä kaikkien koulutusprosessiin osallistuvien

omakohtaisen näkemyksellisyyden ja toimintakyvyn kehittäminen. Tämän tulee koulutusprosessin tasolla ilmetä kyseenalaistamisena ja problematisointina, ja se tarkoittaa tutkivan suhteen omaksumista koulutuksen päämäärä- ja prosessitietoon. Opettajankoulutuksessa tieteellistäminen on sitä, että kaikki koulutusprosessiin osallistuvat pyrkivät kytkemään kokemustietoa yleisemmälle, abstraktille, jäsentyneemmälle tasolle. Prosessit ovat hyvin yksilöllisiä ja vaativat opiskelijakohtaisia valintoja. Siksi opettajankoulutusta tulee kehittää entistä yksilöllisempään suuntaan. Lisäksi on päästävä irti lokeroituneesta ajattelusta, jonka mukaan eri ihmiset ovat tutkijoita, eri ihmiset taitajia ja eri ihmiset opettajia. Erityisesti ammatillisen opettajankoulutuksen syvin haaste on juuri siinä, että saman ihmisen on osattava tehdä, tutkia ja opettaa. Koulutukselta edellytetään, että siinä tullaan tietoiseksi ihmisestä, yhteiskunnasta ja kulttuurista. (Helakorpi & Luopajarvi 1991, 28–35; Helakorpi 1996, 52–53.)

4.5.3 Käyttöteoria oman työn perustana

Silkelä (1999, 42–44) katsoo useita tutkijoita lainaten, että opettajan ammatillisen kasvun koko opettajan uran mittaista prosessia ja sen kehittymistä voidaan ymmärtää vain tarkastelemalla sitä laajemmassa yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kontekstissa. Opettajankoulutuksen ohella elämänkulun opiskelu- ja oppimiskokemukset ovat subjektiivisen kasvatusteorian perusta. Tämä teoria on henkilökohtainen teoria niistä tiedoista ja uskomuksista, jotka opiskelija kokee aikaisempien elämäkokemustensa perusteella relevanteiksi esimerkeiksi opettamisessa, oppimisessa ja kasvattamisessa. Yksilön henkilökohtainen, persoonallinen tieto ei ole kuitenkaan sama kuin hänen subjektiivinen tietonsa, vaan siihen sisältyy myös hiljaista, sanatonta tietoa.

Opettajan uskomusjärjestelmän osana puhutaan myös käyttöteoriasta, joka ohjaa opettajan ammatillisia valintoja ja toimintaa ja on luonteeltaan vähitellen kehittyvää esitietoa. Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun lähtökohtana tulisikin olla opiskelijoiden opetusta ja oppimista koskevien käyttöteorioiden tunnistaminen. Opiskelijoiden epärealistinen optimismi opettajankyvyistään sekä omat koulu- ja opiskelukokemukset voivat johtaa heitä aliarvioimaan teoreettisen tiedon merkitystä, pitämään opettajan työstä syntyneitä mielikuvia itsestäänselvyyksinä ja tämän seurauksena soveltamaan opettamismalleja kriitikittömästi. Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on ohjata reflektiiviseen itsearviointiin ja oman arvoperustan ja kasvatustietämisen pohtimiseen. Silkelän mielestä opetusharjoittelun autenttisilla opettajakokemuksilla on vahva merkitys pyrittäessä kohti syvempää ymmärrystä tehtävästään, opettajan työstä. Siinä on aidosti kollegiaalisuus ja asiantuntijayhteisö läsnä. Tämän ko-

kemuksen pysyvyys jääkin kysymyksenä ilmaan. (Silkelä 1999, 155: ks. Krokfors 1997, 3–64; Ojanen 1996, 142–144; Väisänen & Silkelä 1999, 230–233; Laine 1999, 248–251.)

Tulokset ovat haaste opetusharjoittelun ohjaajille. Ne peräävät opettajankouluttajien keskinäistä yhteistyötä ja arvokeskustelua. Opettajan ammatillinen kasvu elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ja toimintatilanteiden teoreettinen tarkastelu saavat lisäpontta. Tämän tulisi konkretisoitua sekä kasvatustieteellisissä opinnoissa että opetusharjoittelussa. Tavoitteena tulisi olla aktiivinen, tasa-arvoinen ammatillinen dialogi sekä uutta luova pedagogiikka. Lisäksi tulisi opettajankoulutuksen, mukaan lukien harjoittelukoulun, linkittyä sekä muiden oppilaitosten että ympäröivän yhteiskunnan keskeisten sidosryhmien kanssa yhteisten kehittämishankkeitten kautta. Tämä on tarpeellista myös kansainvälisesti.

Niemi tarkasteli (1995, 14–15) opettajankoulutuksen erilaisia metodologisia ratkaisuja ja esitti konstruktivismin pohjautuvista ”learning to teach” -tutkimuksista yhteenvetona seuraavaa:

1. Laajat aineiden akateemiset opinnot eivät sinänsä takaa hyvää aineen opetusta. Opettajaksi kasvun näkökulmasta tarvittaisiin enemmän opitun pohdintaa, selitysten etsimistä ja apua käsitteiden ymmärtämiseen.
2. Pelkkä tieto ja informaatio ilman yhteyttä opetukseen lisää ennakkoluuloja vieraita kulttuureja kohtaan. Tarvitaan vuorovaikutusta.
3. Hyvä opettaja ei välttämättä ole hyvä opetusharjoittelun ohjaaja. Ohjaajia on koulutettava jatkuvasti tehtävänsä.
4. Opettajat eivät kykene hyödyntämään ainetietoutta, ellei heitä samalla ohjata tutkimaan omia opetuskäytänteitään ja niiden vaikutusta oppilaisiin.
5. Opettajankoulutusohjelman filosofia ja siitä sisältöihin heijastuvat ratkaisut ovat tärkeitä.
6. Täydennyskoulutuksessa tarvitaan opetustyön todellisuuteen kiinnittyviä laaja-alaisia ja pitkäkestoisia prosesseja, jotta opettajan käytännöt muuttuvat.

Kokemuksellisen oppimisen viitekehys nostaa esille opettajan käytännöt ja niiden rakentumisen. Siihen liittyvä reflektiivinen oman työn tarkastelu luo muutoksille hyvän kasvualustan. Keskeisiä ovat opettajan metakognitiiviset valmiudet ja yhteisön merkitys. (Niemi 1995, 18–19.)

Kriittisen teorian kautta on opettajan työtä tarkasteltu mm. ammatillisen kasvun, toimintatapojen ja tulevaisuuskäsitysten osalta. Tarkastelu on usein perustunut Habermasin tiedonintressien näkökulmaan. Päätösvalan hajauttaminen kuvastaa pyrkimystä pois teknisestä tiedonintressistä. Myös opiskelijavalinnan tavoitteet tulee ennalta pohtia yhdessä ja

jos päämääränä on saada opettajat ajattelemaan itsenäisesti (emansipatorinen tiedonintressi), täytyy pyrkiä valitsemaan tähän suuntautunutta opiskelija-ainesta. Tällöin tavoitteena on, että opettajat olisivat valmiit etsimään uusia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia erilaisissa konteksteissa erilaisten oppilaitten kanssa. Tämän vuoksi opettajien tulee jo koulutusvaiheessa saada riittävät tutkimustyövalmiudet. (Niemi 1995, 24–25; Niemi 1993, 55–56: ks. Aaltola 1991.)

Kansasen mukaan tutkimuksellisesti on tunnettua, että opettajat eivät suunnittele toimintaansa tavoitteista alkaen, vaan he aloittavat aktiviteettin ja sisällön suunnittelusta. Tavoitteet ovat opetustapahtuman suunnittelussa mukana lähinnä välillisesti pedagogisten periaatteiden tai vastaavien kokonaisuuksien muodossa. Tätä on tukenut erityisesti voimakas oppimateriaalidonnaisuus, joka on varmistanut opetussuunnitelman mukaisen toiminnan. Siksi onkin tärkeää sekä ohjata opetussuunnitelman ideologian, rakenteen ja sen prosessuaalisen työstämisen sisään että kehittämään sitä. (Kansanen 1993, 44.)

4.5.4 Teorian ja todellisuuden kohtaaminen

Opetusharjoittelun tulisi havahduttaa opettajat siihen, että opettajan ammatissa on kovin vähän pysyviä ja vakaita tiloja. Opettajalta edellytetään jatkuvaa aktiivista tilanteiden arviointia ja suunnan etsimistä. Harjoittelukoulun rooliin tuleekin tällöin sisältyä toisaalta opettajan työn koko kenttä, mutta myös uuden etsiminen ja kehittämisen kytkeminen tutkimukseen. Tämä ilmenee opiskelijan näkökulmasta harjoitteluna kehittämisprojektien sisällä.

Opettajankoulutuksen tulisi Niemen mukaan ohjata avoimuuteen ja epävarmuuden kohtaamiseen, ongelmanratkaisuun, kriittisyyteen ja uudelleen arvioimiseen, koulun kehittämiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Hänen mukaansa monet em. tavoitteista ovat sellaisia, että ne voivat toteutua vain silloin, kun harjoittelukoulun työhön liittyy aktiivista tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa. Silloin myös harjoittelukoulun opettajan työhön liittyy prosesseja, joiden kulkua ja lopputulosta ei voida varmuudella ennustaa. Tätä kautta opitaan toteuttamaan opettajan ammatin eettistä luonnetta ja etsimään avoimempaa, enemmän mahdollisuuksia sisältävää, rohkaisevampaa, totuudellisempaa ja itsenäisyyttä edistävää suuntaa koulussa ja opettajankoulutuksessa. (Niemi 1992c, 20–23; ks. Snellman 1990.)

Suortin (1990, 143–144) mukaan ei olekaan ihme, että opiskelijat pitävät yleensä kenttäharjoittelua harjoittelun parhaana jaksena. Tämä johduttaa siitä, ettei siihen sisälly arvioinnin leimaa ja siihen liittyvää kritiikkiä. Suortti katsoi tuolloin, että arvostelun pois jääminen helpottaisi ti-

lannetta. Onko näin tapahtunut? Harjoitteluun ei tulisi päästää liian aikaisin. Tarvitaan kykyä kritiikkiin ja kykyä vastavuoroiseen kommunikointiin. Opetusharjoittelun ohjauksen kannalta oleellinen kysymys on, halutaanko kehittää suojautumis- ja puolustusmekanismeja vai opetus-taitoa ja opettajan uutta professionaalisuutta.

Korpisen (1993, 67, 80–81) mukaan opiskelun hajanaisuus, päällekkäisyys ja pinnallisuus ovat opiskelijoiden yleisiä luonnehdintoja opiskelustaan. Teorian ja käytännön yhteen kietoutuminen oman persoonallisuuden kehittämisen ohessa merkitsee opettajankouluttajan itsensä kehittämislle ja kasvulle jatkuvaa vaadetta, jota ehkä parhaiten edustaa tutkiva opettajapersoonallisuus. Myös Korpinen katsoo opettajana kasvamisen olevan prosessi, johon peruskoulutuksen lisäksi kuuluu täydennyskoulutusvaihe.

Opettajan mahdollisuus toimia työtään laajasti katsovana ja toteuttavana ammattilaisena on Niemen (1996, 16) mukaan yhteydessä opettajan motivaatioon kehittää työtään. Tällä on hänen mukaansa suora vaikutus oppilaitten oppimistuloksiin. Opettajaa tulisikin tukea, ettei hänen työnsä kehittyisi eristyneisyyden, heikkenevien työolosuhteiden ja vähäisen konstruktivisen yhteistyön suuntaan. Vaara teknisestä rationaalisuudesta ei kasva pelkästään ulkoisista vaateista, vaan myös opettajan työn sisäisestä perinteestä. Jos opettajankoulutus painottuu vain teknisten taitojen kehittämiseen ja opettajan työhön luokkahuoneessa, opettajankoulutus on menettänyt otteensa ja voimansa syvempään keskusteluun yhteiskunnasta ja koulutuksesta. Opettajankoulutus onkin eräänlainen risteys, jossa uusi ja vanha vaatimuksineen ja perinteineen kohtaavat. Habermasia mukaillen Niemi kaipaakin opettajilta ja opettajankoulutukselta avoimuuden ja avoimen kommunikaation lisäämistä, jossa useat tahot yhteistyössä ovat keskustelemassa koulutuksen suunnasta ja kehittämässä sitä (emt. 19).

Mielenkiintoinen on Niemen tapa nähdä opettajankoulutuksen arviointi haluna ottaa laajempaa vastuuta yhteiskunnan kehityksestä. Tavoitteena ei ole mikään paremmuuslista tavoiteltavista asioista tai olevasta tilasta, vaan määritellä yhdessä yhteiskunnan monien toimijoiden kanssa yhteinen paras. Oma perinne ja kulttuurinen konteksti tekee kaikessa arvostettavuudessaan kuitenkin jossakin määrin sokeaksi, erityisesti arvioinnille. Opettajankoulutus ei ole sillä tavalla tulevaisuussuuntautunut, että se antaisi eväitä tarkastella yhteiskuntaa ja sen toivottavaa suuntaa. (Niemi 1996, 20–24). Tämä vahvistaa tässä hankkeessa toteutetun laajan sidosryhmäyhteistyön oikeellisuutta ja esitettävän ennakoitimenettelyn perustaa.

Opettajankoulutuksen laatua koskevassa tarkastelussaan Buchberger (1996, 9–17) näkee nopeasti muuttuvan yhteiskunnan joutuvan kohtaamaan uusia ja muuttuvia tehtäviä ja odotuksia. Tästä seuraa opettamisen

ja oppimisen tehtävän, opetussuunnitelman, opettamisen ja oppimisen menetelmien, koulutusrakenteiden sekä opettajan roolin ja profession uudelleen määrittelemisen. Hänen mukaansa on ollut merkkejä siitä, että monet opettajankoulutusorganisaatiot ja opettajankouluttajat ovat välttäneet keskustelua opettajankoulutuksen laadusta, ainakin jos keskusteluun on tuotu taloudellisuutta, hallintoa tai organisaatioita koskevat asiat. Buchberger kysyykin, onko tämä merkki avoimen keskustelun välttämisestä ja halusta mystifioida opettajankoulutusta? Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen välillä on nyt suuri kuilu, eivätkä ne yhdessä edistä ammatillista liikkuvuutta sekä roolien ja tehtävien erilaistumista. Lisäksi Buchberger perää opettajankoulutukselta systemaattista koulukulttuurin tutkimusta ja uusia perehdyttämis- ja täydennyskoulutusmuotoja, joissa toisaalta erilaiset opettajaryhmät yhdessä ja toisaalta kokonaiset opettajakunnat pohtivat työnsä keskeisiä kysymyksiä ja profession kehittämistä.

Niemi ja Tirri (1997a, 63–67) esittävätkin opettajankoulutukselle seuraavat vaateet:

1. Avoimet oppimisympäristöt vaativat uutta pedagogiikkaa ja edellyttävät informaatioteknologian sovellusten sekä mediakulttuurin ja viestintäkasvatuksen hyvää tuntemusta.
2. Sosiaalisesti laajentunut opettajan työn kuva merkitsee kokonaisvaltaista vastuuta oppilaasta.
3. Koulutuksessa tulisi toteutua jo peruskoulutusvaiheessa aito vuoro-vaikutus erilaisten yhteistyötahojen kanssa.
4. Opettajankoulutuksen tulisi tehdä opiskelija tietoiseksi opettajan työn yhteiskunnallisista ulottuvuuksista.

Suomen Akatemian 1995 käynnistämän koulutuksen vaikuttavuus -tutkimusohjelman osana tehtiin opettajankoulutuksen vaikuttavuus -tutkimus. Niemen mukaan tulokset antavat viitteitä siitä, että yhteiskunnallinen eriytymisprosessi on kuitenkin edelleen etäännyttänyt perheen, koulun, opettajankoulutuksen ja työelämän toisistaan (Niemi 1999a, 18).

Tirrin tutkimuksen mukaan (1999, 158) oppilaiden työmoraaliin liittyvät kysymykset keskusteluttavat opettajia eniten. Kielteinen asenne koulutyöskentelyyn, vilpillisyys sekä koulussa esiintyneet kiusaamistilanteet ja niiden ratkaisutavat heijastavat koulun keskustelukulttuuria. Tirrin mielestä näyttääkin siltä, että oppilaiden työmoraaliin liittyvistä kysymyksistä on helpompi keskustella kuin opettajan menettelytavoista. Tämä nostaa esille kysymyksen opettajan kyvystä yleensä arvioida omaa ja yhteisön työtä kollegiaalisesti. Lisäksi nousee tarve ohjata perus- ja täydennyskoulutuksella pohtimaan eettisiä kysymyksiä ja ratkomaan ongelmia yhdessä. Näiden taitojen tarve näyttää yhteiskuntamuutoksen valossa yhä tärkeämmältä.

Sunnari on selvittänyt opettajankoulutuksen sukupuolisuuntautuneisuutta. Hänen mukaansa, vaikka viralliset opetussuunnitelmat ovat muuttuneet näennäisen sukupuolineutraaleiksi, toteutuneet opetussuunnitelmat eivät sitä ole. Tämä ilmenee opiskelijoiden opintoja koskeneissa valinnoissa sekä heidän suhtautumisessaan tyttö- ja poikaoppilaisiin. (Sunnari 1999, 170–171.) Aiemmassa tutkimuksessaan Sunnari (1996, 136) katsoo pitkälti perinteeseen pohjautuvana arvostuskysymyksenä sen, että yleensä ala-asteella naiset opettavat nuorempia ja miehet vanhempia oppilaita, sillä vanhempien opettamista arvostetaan enemmän.

Opettajan etiikka ja moraali eivät kovin vahvasti näy opettajankoulutustutkimuksessa. Tirri (1996, 92) kaipaakin tätä tutkimusta ja sen sitomista todellisiin koulutilanteisiin. Opettajankoulutuksen tulee olla sekä ammatillisuuden että tieteellisyyden sävyttämää. Ei siis tule puhua erillisestä teoriasta ja käytännöstä. **Tieteellisyys ohjaa tiedostamaan ja kyseenalaistamaan. Ellei tieteellisyyden ja ammatillisuuden integraatiossa onnistuta, syntyy teorian ja käytännön maailma.** Tällöin opettajaksi kasvu on vain aikaisempien käytäntöjen toistamista. Opettajankoulutus tulisikin nähdä pedagogisena prosessina, jossa keskeinen lähtökohhta on opettajien kasvun ja kehityksen ohjaaminen. (Niemi 1990, 76–77.) Tämäkin on harjoittelulle ja sen ohjaamiselle erityinen haaste (emt., 83–84). Jatkuvaan kasvuun tarvitaan jatkuvaa täydennyskoulutusta. Sen tulisi liittyä oppilaitoksen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. (Emt., 92–93.)

Kohosen ja Niemen (1996, 80–82) mukaan opettajan työ muuttuu kohti oppimisen ohjaajaa ja yhteistoiminnallista oppimista opiskelussa, opettajien keskinäisessä toiminnassa ja oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa. Keskeinen haaste suomalaiselle opettajankoulutukselle on pedagogisten opintojen kehittäminen niin, että ne todella antavat valmiudet työskennellä eri asteilla. Kehittäminen vaatii yhteistyötä eri koulutusasteiden ja kouluttajatahojen kesken. Opettajankouluttajat tarvitsevat oman profession reflektiivistä pohdintaa, koska oma toiminta heijastuu tavoiteltavana mallina opiskelijoille. Lisäksi Kohonen ja Niemi korostavat induktiokoulutuksen tarvetta, jotta nuoren opettajan sosiaalistuminen työyhteisöön ei sosiaalistaisi häntä ”vanhaan”, vaan hän pystyisi viemään mukanaan oppilaitokseen koulutuksestaan saamaansa uutta. Päämääränä on autonominen opettaja. Opettajankoulutuksen mahdollistamat monimuotokoulutusratkaisut tuovatkin joustavuutta, vaihtelevuutta ja haastavuutta, mutta kuten Varonen (2000, 23–24) toteaa, vaativat ne opiskelijoiden lisäksi ohjaajilta paljon. Oppiminen voi muutoin jäädä pintapuoliseksi.

Matikaisen (2000, 48–50) tutkimus kenttäkouluilla tapahtuvasta opetusharjoittelun ohjauksesta tuo ohjaajan kannalta etuna mm. työn jakamisen mukanaan tuoman helpotuksen, myönteisen tunteen siitä, että voi auttaa harjoittelijaa, vuorovaikutteisuuden tuomat pohdinnat, oman työn

kyseenalaistamisen, vaihtelun ja vinkkien saamisen harjoittelijalta. Ongelmina nähtiin mm. ohjauksen viemä aika, pelko ohjaustaitojen riittämättömyydestä sekä yhteistyö ja tiedonkulku yliopiston kanssa.

4.5.5 Täydennyskoulutus uusintajana ja uudistajana

Vuonna 1993 arvioitiin opetusalan koulutustarjontaa kolmessa eri yliopiston täydennyskoulutusyksikössä ja vuonna 1994 sosiaali- ja terveysalan yliopistollista täydennyskoulutusta. Tulosten perusteella vahvistui käsitys siitä, että asiakkaiden toiveet ovat konservatiivisia eivätkä tuoutta. Kouluttajien onkin tarjottava uusia ajatuksia, joita kouluväki sitten voi muokata ja ottaa tarvittaessa käyttöönsä. Lisäksi tulokseksi saatiin, että kunkin asiakasryhmän tarpeet tulisi selvittää erikseen ja tuotteet olisi sovitettava räätälöitynä kulloisillekin asiakkaille sopiviksi. Lisäksi, vastoin ennakko-odotuksia, opettajankoulutuslaitoksissa ei ollut löydettyä mitään yhteistä linjaa siitä, mitä tietoja ja taitoja opettajille ja kouluille pitäisi täydennyskoulutuksesta välittää. Kukin haastatelluista piti tärkeänä oman aineensa täydennyskoulutusta.

Sosiaali- ja terveysalan täydennyskoulutuksen osalta kunnan asiantuntijat painottivat paikallisia ajankohtaisia asioita, esim. avopalveluiden kehittämistä. Lisäksi työssä jaksaminen koettiin tärkeämmäksi kuin koulutuksen tarjoajien näkemyksissä. Koulutuksen tarjoajat painottivat enemmän koulutuksen laatua ja sitä, ettei täydennyskoulutuksen tule perustua reseptiopeille, vaan kriittiseen näkökulmien ja vaihtoehtojen arviointiin. Koulutustoiveissa nousivat esiin työyhteisön ongelmien ratkaisujen etsiminen koulutuksen lähtökohtana, oppimispsykologiset teoriat, monimuoto-opiskelu täydennyskoulutuksen toteutustapana ja koulutuksen järjestäminen mahdollisimman lähellä koulutettavaa. Yliopistollisen täydennyskoulutuksen keskeisimpänä tehtävänä nähtiin teoreettisen tiedon ja käytännön vuorovaikutuksen edistäminen. (Hämäläinen & Haimi 1995, 265, 274–282.)

4.5.6 Opettajankoulutuksen arvostus

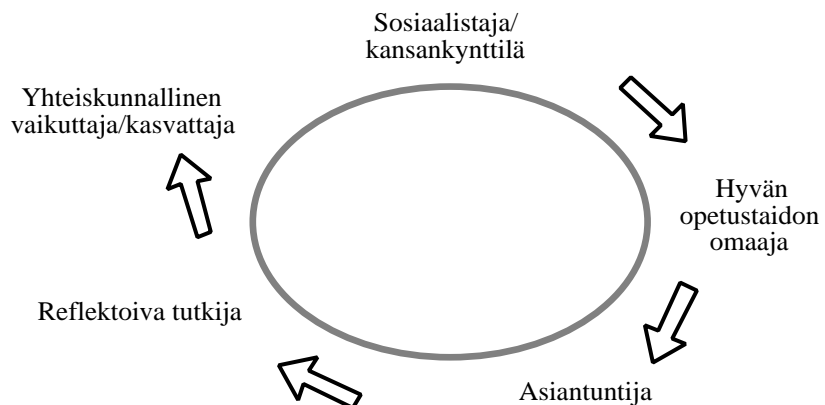
Opettajankoulutuksen arvostus on yhteydessä opettajan ammatin arvostukseen. Korpisen (1993, 30–34) mukaan itse koulutuksen lisäksi opiskelijan arvostukseen vaikuttaa mm. yhteiskunnan arvostus. Yhteiskunnallista arvostusta kuvaavat osaltaan hakijamäärät. Opiskelijoiden kriittisyyden kohteena on yleensä opintojen sekavuus. Luokanopettajan ammatin kiinnostavuutta helsinkiläisissä lukioissa tutkinut Heinonen (2000, 39–47, 52) toteaa, että tytöt suhtautuvat kasvatusta ja opetusalan ammatteihin poikia myönteisemmin. Poikien mielestä luokanopettajan työllä ei

ole yhteiskunnallista arvostusta. Lisäksi työ on yksitoikkoista, liian vastuullista, siihen ei sisälly mahdollisuuksia kehittää itseään ja kouluissa on liikaa ”riehuvia lapsia”. Lisäksi pojat katsoivat usein olevansa epäsoivia persoonaltaan tähän tehtävään. Kuitenkin helsinkiläistytöt arvostavat ammatin kovin korkealle ja painottavat myönteistä työkuva. Työn sisällöllinen kiinnostavuus ja ammatin tarjoamat haasteet omille kyvyille ja taidoille painottuvat perusteina. Sen sijaan lyhyisiin päiviin ja pitkiin lomiin liitettujen etujen merkitys luokanopettajan ammattiin hakeutumisen perusteena näyttää aiempiin selvityksiin verrattuna olevan vähenevässä.

4.5.7 Sykli kansankynttilästä yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi

Koulutuksen tehtävä on tavallisimmin jäsenetty taloudelliseen, sosiaaliin eli kulttuurin siirtämiseen, valikointiin, emansipoivaan ja säilyttävään tehtävään (Raivola 2000, 11.) Opettajan profession tarkastelu on tehnyt 1960-luvulta tähän päivään eräänlaisen syklin.

Aina 1950- ja 1960-luvuille saakka opettajan profession liittyi voimakas yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia kansalaisia, joille erityisesti koulussa opettajan voimin kirkastettiin yhteiskunnan normit ja kansalaisen vastuu yhteiskunnalle sekä kasvatettiin tunnolliseen, mallintavaan työntekoon. Lisäksi ”hyvä opettaja” huolehti myös kulttuurista ja muista yhteisistä toiminnoista yhteisössä. Yhteiskunnallinen tehtävä oli siis tärkeä. Tämä ilmeni opettajankoulutuksessa moraalien korostamisena ja monipuolisina kulttuuriharrastuksina.



Kuvio 3. Opettajan profession kehittyminen 1900-luvulla.

1970-luvulle tultaessa kutsumusopettajan mantteli alkoi pudota ja taito opettaa teknisesti hyvin asiasisältöjä oli tärkeää. Tämä korostui luonnollisella tavalla peruskoulun syntyyn liittyvänä pyrkimyksenä nostaa koko ikäluokka samanlaisen koulutuksen piiriin. Samalla myös luokanopettajakoulutus muuttui yliopistolliseksi koulutukseksi, jota leimasi tarkasti määriteltä putkimaisuus. Didaktiikkaa korostettiin opettajankoulutuksessa, ja opetustaidon arvioinnista käytiin vahvaa keskustelua.

1980-luvulla opettaja oli aiempaa enemmän asiantuntija. Asiasisältöjä pidettiin aiempaa tärkeänä. Muutoinkin yksilöllisyys jäi yhteiskunnassa taustalle, mikä ilmeni myös koulutuksessa. Koulutuksen arvosidonnaisuus väheni, ja pitäydettiin turvallisesti faktoissa.

1990-luvulle tultaessa alettiin opettajan työn osana korostaa reflektivistä oman työn arviointia ja opettajaa oman työnsä tutkijana. Akateemisuuden viitta ja ao. vuosikymmenen alun opettajankoulutukseen liittyneet arvoinnit pakottivat osaltaan opettajankoulutusta suuntautumaan opettamisen teknisyuden korostamisesta laajempiin ympyröihin. Myös yksilöllistyminen ja erityisesti Kari Uusikylän lahjakkuutta koskevat tutkimukset nostivat keskustelun uudeltaisesta opettajasta. Vuosikymmenen lopulla kansainvälistyminen, uusi tieto- ja viestintäteknikka sekä verkot oppimisympäristöinä avasivat opettajuuden profession tarkastelua laajemmaksi.

Siirryttäessä uudelle vuosituhannele on tässäkin hankkeessa nousut vahvasti esille toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. Osittain toive on heijastusta mm. EU:n mukanaan tuomista laajenneista toimintaympäristöistä ja nykyteknologian tuomista mahdollisuuksista kommunikoida mihin tahansa ja koska tahansa. Osittain taustalla lienee huoli tulevaisuudesta ekologisenä ja syrjäytymiseen liittyvänä sosiaalisena kysymyksenä ja suomalaisuudesta sekä kansallisvaltiona että kulttuurina.

Monet opettajat kuitenkin kavahtavat esiin nostettua ns. yhteiskunnallista laajaa tehtävää. Se on luonnollista, kun ajatellaan siihen liittyvää vastuuta ja sitä kriittisyyttä, minkä kohteena koulu ja opetustyö on viime vuosikymmenen ollut. Samalla näyttäytyy kulttuuri tutussa valossa: opettajankoulutukseen hakeutuneet ovat aikanaan hakeutuneet opetusosalalle senhetkisen kulttuurin innoittamana. Nyt edessä koetaan olevan uudentainen tehtävä. Tämä ilmennee myös monien opettajien väsymisenä ja toiveina palaamisesta entiseen tuttuun, sellaiseen oppilaitoskulttuuriin, jossa kaikki oli tarkasti säädelty (ks. Kiviniemi 2000).

Opettajankoulutuksen kannalta tärkeäksi muodostuukin kysymys siitä, kuka määrittää ja antaa profession? Tuleeko se ulkoapäin ja mikä on opettajan oma halu? Opettajuuteen on aina liittynyt tietty osa keskipisteenä olemista, taiteilijaa ja johtajana olemista. Vuosisadan alussa se ilmeni

myös maalaiskylien kulttuurisena ja hengellisenä johtajuutena, mutta jousean vuosikymmenen ajan rajoittuneisuutena luokan sisälle. Nyt tuota opettajan toimintamallia näytetään kaivattavan uudelleen. Opettajankoulutukselle on suuri haaste pohtia profession suuntaa ja samalla tukea työssä olevien opettajien kykyä uudistua jatkuvan ja nopeutuvan muutoksen maailmaan. Uudistajien ja muutoksen kohtaajien valinta luo jatkuvia tarpeita opettajankoulutusvalintojen tutkimukselle ja kehittämiselle.