



# MIKSI SITTEENKIN OPETTAJAKSI?

Anne Rummukainen

Ammatillisen opettajankoulutuksen  
kehittämishanke  
Toukokuu 2012  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Tampereen ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Rummukainen Anne  
Miksi sittenkin opettajaksi?

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 35 sivua  
Toukokuu 2012

---

Meillä kaikilla Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opiskelevilla on ammatti, jota olemme tehneet jo vuosia. Silti haluamme opiskella vielä opettajan pedagogisen pätevyyden. Miksi? Kokosin teoriatietoa opettajuudesta ja tein omassa 11TaMa-opettajankoulutusryhmässäni pienen kyselyn aiheen tiimoilta. Vaikka aihe on henkilökohtainen, pyrin käsittelemään asioita mahdollisimman yleisellä tasolla.

Teoriaosuudessa halusin selventää opettajuuden taustoja ja teorioita. Etsin tietoa opettajuudesta, erilaisista oppimisteorioista ja opettajan toimintamalleista. Muutos opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen on ollut suuri. Yhteisöllinen, toiminnallinen, tutkimuksellinen ja reflektiivinen toimintatapa vaativat oppilaalta aktiivisuutta ja sosiaalisuutta. Opettajan tehtävä on vastaavasti muuttunut ohjaavaksi oppimisen tukijaksi.

Pohdin myös opettajan ammatillista kehittymistä muun muassa käyttöteorian, portfolion ja asiantuntijuuden käsitteiden avulla. Selkeä kuva omien toimintatapojen perusteista ja syistä on voimavara, joka selkiyttää työtä ja auttaa erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Käyttöteoria ja henkilökohtainen portfolio-työskentely ovat merkityksellisiä erityisesti aloittavalle opettajalle. Oman asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on tärkeä tiedostaa mitä tietoja ja taitoja itsellä jo on ja mitä olisi tarpeen hankkia tai ainakin kehittää.

Kyselyosuudessa kartoitin oman 11TaMa-opettajankoulutusryhmäni pedagogisten opintojen motiiveja. Vastauksista hahmottui kaksi kategoriaa: opettajan työhön liittyvät syyt ja omaan itseen liittyvät syyt. Miesten yleisin syy hakeutua alalle oli opettajan työhön liittyvä vuorovaikutuksellisuus. Toiseksi tärkein motiivi oli oma ammatillinen kehittyminen. Myös hyvät lomaedut ja palkan nousu olivat miehille tärkeitä. Naisten yleisin syy hakeutua alalle liittyi myös työn vuorovaikutuksellisuuteen. Lisäksi naiset arvostivat työn itsenäisyyttä, vaihtelevuutta, monipuolisuutta ja luovuutta. Naisilla toiseksi tärkein motiivi hakeutua alalle oli halu jakaa omia tietoja, taitoja ja osaamista eteenpäin.

---

Asiasanat: opettajuus, opettajuuden motiivit, ammatillinen kehittyminen

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	5
	2.1 Mikä motivoi opettajuuteen? .....	5
	2.2 Mitä opettajuus on? .....	6
	2.2.1 Behaviorismista kokemukselliseen oppimiseen .....	7
	2.2.2 Tiedonhankinnasta tiedon luomiseen.....	11
	2.2.3 Opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen .....	12
	2.2.4 Kolme erilaista opettajatyyppiä .....	13
	2.3 Miten kehittyä ammatillisesti? .....	15
	2.3.1 Opettajan ammatillinen kehitysprosessi.....	15
	2.3.2 Käyttöteoria.....	18
	2.3.3 Portfolio.....	20
	2.3.4 Asiantuntijuuden kehittyminen .....	22
3	MIKSI SITTEINKIN OPETTAJAKSI? -KYSELY JA TULOKSET.....	24
	3.1 Kyselymenetelmä ja prosessi.....	24
	3.2 Kyselyn tulokset .....	25
	3.2.1 Miesten yleisimmät syyt .....	25
	3.2.2 Naisten yleisimmät syyt.....	26
	3.2.3 Muut syyt.....	27
4	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	28
5	YHTEENVETO .....	32
	LÄHTEET .....	34

## 1 JOHDANTO

Minusta ei koskaan pitänyt tulla opettajaa. Juuri siitä syystä minua kiinnostaa pohtia opettajuutta - Miksi sittenkin? Esitellessäni hankeidea omalle pienryhmälleni havaitsin, että monet muutkin miettivät ”ajautumistaan” opettajuuteen.

Kehityshankkeeni tavoitteena on pohtia opettajuutta ja opettajuuden motiiveja. Mitä kaikkea opettajuus pitää sisällään? Miksi haluamme opiskella opettajan pedagogisen pätevyyden, vaikka meillä kaikilla on jo ainakin yksi tutkinto ja ammatti, jota olemme tehneet vuosia? Mitkä ovat motiivimme? Aiheen henkilökohtaisuudesta huolimatta tavoitteena on pysyä mahdollisimman yleisellä tasolla.

Hanke koostuu teoriaosuudesta, johon olen koonnut tietoa opettajuudesta, erilaisista oppimisteorioista ja opettajan toimintamalleista. Tällä osuudella halusin selvittää opettajuuden taustoja ja teorioita. Halusin selvittää kivijalan, jolle tuleva ammattini - opettajuus - rakentuu. Jotta jaksaisin vaativassa opettajan ammatissani, pohdin teoriaosuudessa myös opettajan ammatillista kehittymistä. Itseni kehittäminen on varmasti myös tulevaisuudessa tärkeä osa sekä itseäni että ammattiani.

Teoriaosuuden jälkeen kerron tekemästäni Miksi sittenkin opettajaksi? – kyselystä. Tein kyselyn alkukevästä 2012 omassa opettajankoulutusryhmässäni. Itse en osallistunut kyselyyn, mutta pohdin kyllä koulutukseen hakeutumisen syitä paperille ja analyysin tehtyäni vertasin niitä muun ryhmän vastauksiin. Vaikka kysely oli pienimuotoinen, ovat sen tulokset mielestäni hyvin suuntaa antavia ja peilaavat hyvin myös omia tuntemuksiani ja motiivejani, joiden takia olen halunnut alalle ryhtyä.

## 2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä osuudessa halusin selvittää opettajuutta. Etsin kirjallisuudesta teoretietoa opettajuudesta, sen motiiveista, erilaisista oppimiskäsityksistä ja opettajamalleista. Yritin selvittää itselleni sen kivijalan, jolle opettajuuteni rakentuu. Teoriaosuuden lopuksi etsin vielä keinoja opettajan ammatilliseen kehittymiseen, jotta jaksaisin valitsemallani uralla.

### 2.1 Mikä motivoi opettajuuteen?

Haluan nostaa esiin pari opettajan motiiveihin liittyvää kirjallista löydöstä, vaikka tyydynkin motiivien suhteen pitkälti seuraavan luvun antiin, jossa selvitän oman opettajankoulutusryhmäni opettajaksi ryhtymisen syitä.

Nuorten Akatemia teki keväällä 2010 opettajille suunnatun kyselyn, johon osallistui 114 yläkoulujen, lukioden ja ammattikoulujen opettajaa. Kyselyn mukaan opettajia motivoi eniten oppilaiden innostus oppimiseen. ”Tuottaa suurta iloa nähdä, että oppilas innostuu opetettavasta asiasta ja saa onnistumisen kokemuksia”, totesi eräs kyselyyn vastanneista opettajista. Myös vuorovaikutus nuorten kanssa, heiltä opitut uudet asiat ja uusien opetusmenetelmien kokeileminen auttoivat opettajia jaksamaan työssään.

Luin mielenkiinnolla Haaga-Helian opettaja-opiskelijoiden hakumotiiveista vuodelta 2009-2010. Opettajina toimivia opettajaopiskelijoita oli tuolloin motivoinut eniten oppilaitoksen taholta tullut velvoite suorittaa opettajan pedagogiset opinnot kolmessa vuodessa. Kiinnostus ja sisäinen motivaatio kuitenkin heräsivät usein opintojen myötä. Niillä opiskelijoilla, jotka eivät työskennelleet opettajina, motivoivat henkilökohtaisiin elämänmuutoksiin liittyvät siirtymät sekä halu kehittää omaa osaamistaan. (Manninen, 2010, 57).

Hakanen on tutkinut opettajan työn voimavaratekijöitä. Niitä ovat muun muassa palkitsevat oppilassuhteet, työn itsenäisyys ja vaikutusmahdollisuudet, esimie-

heltä ja rehtorilta saatu tuki ja palaute, toimiva tiedonkulku sekä innovatiiviset, toimintaa arvioivat ja kehittävät työskentelytavat. Lisäksi opettajien työhyvinvointia voidaan edistää huolehtimalla siitä, että työn panostukset ja vastineet ovat tasapainossa ja että työn vaatimukset ovat kohtuullisia. (Hakanen 2004, 2006.)

Simo Skinnari (2004) esittää opettajan motiiveihin liittyen nelijaon, joka perustuu ihmisen ymmärtämiseen fyysisenä, psyykkis-sosiaalisena ja henkisenä kokonaisuutena. Ensimmäisenä motivoijana Skinnari mainitsee rahan, koska opettajatkin ovat fyysisiä olentoja ja tarvitsevat ruokaa, vaatteita sekä katon pänsä päälle. Toisena hän mainitsee sosiaalisen ulottuvuuden, koska ihminen kaipaa edelleen sitä, että voi tehdä jotain muiden hyväksi, palvella ja auttaa. Kolmantena tulee henkisyys ja itsensä toteuttamisen ulottuvuus, jonka takaa muun muassa opettajan työn tietty autonomisuus. Neljäntenä hän mainitsee opettajan työn rakkaudellisen puolen. Opettaja ei ole pelkkä tietojen ja taitojen siirtäjä vaan oppijoiden tarpeiden herättäjä, tukija ja mahdollistaja. (Skinnari, 2004, 49-50)

## 2.2 Mitä opettajuus on?

Opettajuuden psykologia-kirjassa Juha Perttula pohtii opettajuuden olemusta ymmärrettävästi ja mielenkiintoisesti. Perttulan mukaan opetustyö on ennen muuta ihmissuhdetyötä, jossa ihmiset kohtaavat toisensa ja työskentelevät jollain tapaa yhdessä. Opetustyön ytimen muodostaa opettajan henkilökohtainen kokemus arkisesta opetustyöstä. Opettajan ei siis pidä etsiä työnsä ydintä oman kokemuksensa ulkopuolelta vaan hänen on tukeuduttava omaan ajatteluunsa ja hahmotettava itse työnsä perusluonne. Hallinnollisesta näkökulmasta opetustyö voidaan nähdä sopeutumiseksi yhteiskunnan sen hetkisiin tarpeisiin, jossa koulutetaan sitä ja sen verran kuin lähitulevaisuudessa ajatellaan tarvittavan. (Perttula, 1999, 14-19.)

Jokaisen kokemusmaailma on yksilöllinen, joten opettajankaan on turha yrittää ymmärtää täydellisesti oppilaitaan. Opettajan on kuitenkin kyettävä löytämään

mahdollisimman aito yhteys oppilaisiin. Aito läsnäolo, avoimuus, valppaus ja aktiivisen passiivisuuden tila voivat olla avaimia ymmärtää toista ihmistä hänen kokemuksessaan. Liika yrittäminen, suorittaminen ja tilanteen hallinta puolestaan sulkevat tämän yhteyden ja tappavat vuorovaikutuksellisen ymmärtämisen. (Perttula, 1999, 46-48.) Vaikka opettajalla on ammatillinen velvollisuus pyrkiä edellä kuvatun laisiin vuorovaikutussuhteisiin, voi opettaja työnsä ulkopuolella olla ymmärtämätön, poissaoleva, ennakkoluuloinen ja kielteiselläkin tavalla itsekäs (Perttula, 1999, 49-50).

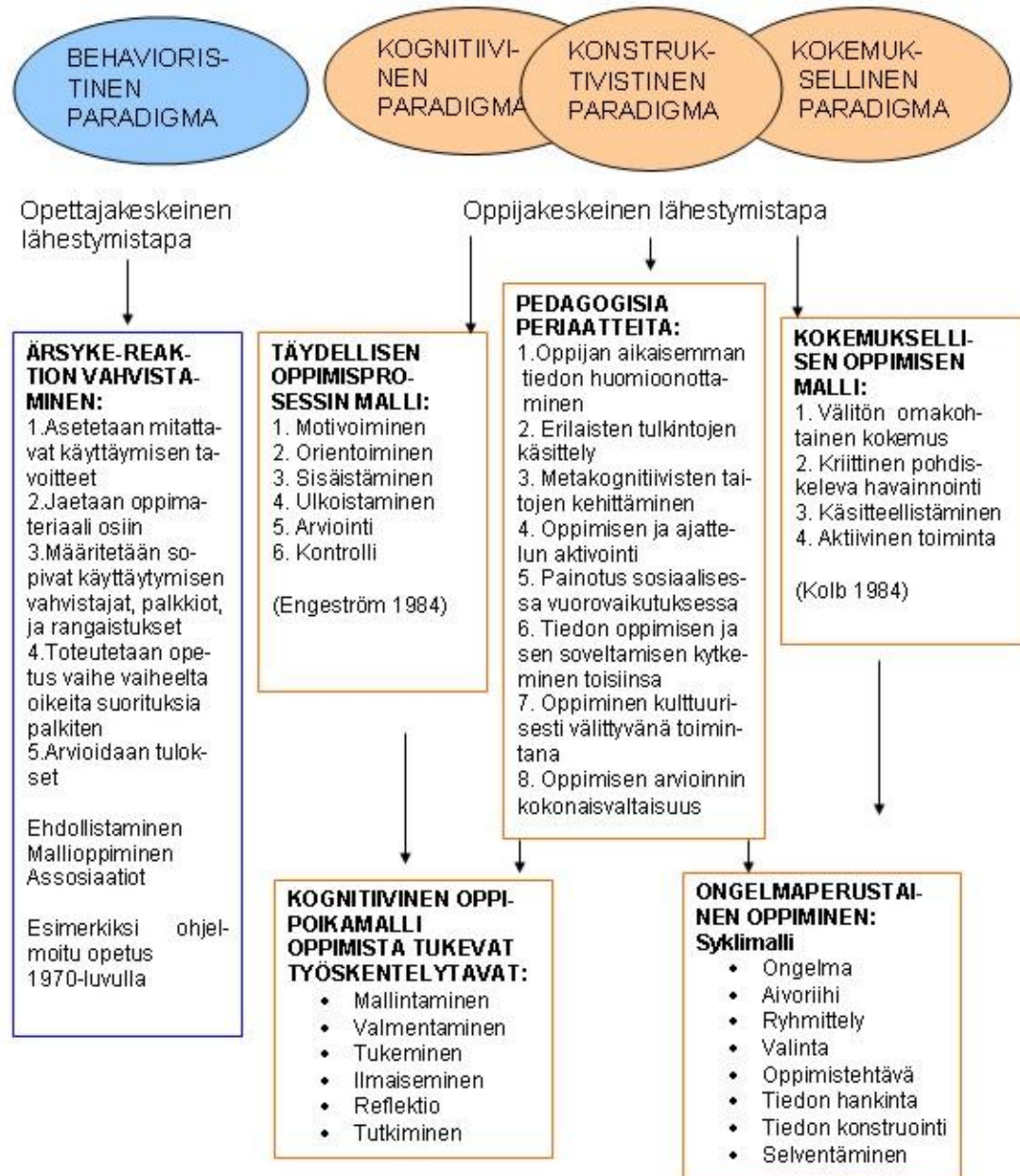
Opetustyössä teorian ja käytännön erillisuus on Perttulan mielestä mahdottoisuus. Teoreettista ajattelua voisi kutsua kokemusperäisen ajattelun taidoksi, joka ei ole arkielämästä vieraantunutta asioiden käsitteellistämistä. Teoreettisuuden mielekkyys on juuri sen yhteydessä elettyään elämään. (Perttula, 1999, 21-22.) Enpä voisi olla enempää samaa mieltä sen jälkeen, kun väsyin erään työpaikkani teoriajaaritteluihin, joilla ei ollut enää mitään yhtymäkohtaa käytännön elämään. Muutenkin Perttulan käsitykset opettajuudesta ovat hyvin lähellä omia tuntemuksiani.

### 2.2.1 Behaviorismista kokemukselliseen oppimiseen

Löysin Jyväskylän ammattikorkeakoulun nettisivuilta seuraavan sivun kuvion eri oppimiskäsityksistä. Se on selkeä, yksinkertaistettu ja antaa historiallinen katsauksen eri oppimiskäsitysten olemassa olost, muuttumisesta ja vaikutuksesta opettajuuteen viimeisten vuosikymmenten aikana.

## OPPIMISKÄSITYKSISTÄ OPPIMISEN OHJAAMISEEN

esimerkkejä siitä, mitä eri paradigmoista on seurannut opettamiseen



Kuvio 2. Tämän kuvion sisällön on tuottanut Outi Pylkkä, JAMK. Sisällön käyttöoikeutta koskee [Creative Commons -lisenssi](#).

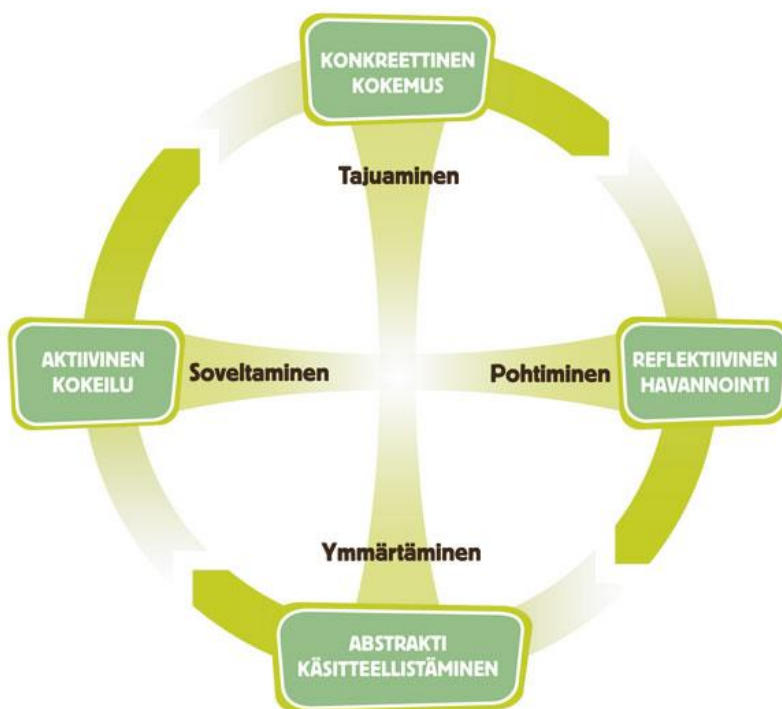
<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasityksista-oppimisen-ohjaamiseen/>

Behaviorismin juuret ovat luonnontieteellisessä ajattelussa. Se on opettajajohdoinen lähestymistapa, jossa oppiminen on tietojen ja taitojen siirtämistä oppilaalle. Ulkoa opetteluun ja yksityisten suoritusten merkitys korostuu. Opettava aines pilkotaan osiin, sidotaan aikaisemmin opittuun ja edetään kohti monimutkaisempia kokonaisuuksia. Oppijan omia valmiuksia ajatella ja ymmärtää ei tueta eikä opettajan opetusta kyseenalaisteta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2003.)

Kognitiivisessa suuntauksessa ulkoisen sijaan alettiin kiinnittää huomiota ihmismielen sisäisiin ilmiöihin, kognitiivisiin prosesseihin. Se on edellisestä poiketen oppijakeskeinen lähestymistapa, jossa oppija nähdään tiedon aktiivisena käsittelijänä. Hän ottaa vastaan tietoa, tekee havaintoja, valikoi, taltioi, tulkitsee ja kehittää sitä aktiivisesti. Oppiminen nähdään tiedon prosessointina, jonka tuloksena oppijalle muodostuu toimintaa ohjaavia sisäisiä rakenteita ja malleja, skeemoja. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2003, 16.)

Konstruktivismi jatkaa oppijakeskeisten lähestymistapojen sarjaa. Siinä oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisena. Tiedon ei ajatella siirtyvän vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen. Oppijan omat aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset vaikuttavat siihen, mitä ja miten hän havaitsee. Oppiminen on tilannesidonnaista, asiayhteyteen sidottua ja vuorovaikutuksellista. Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen kytkeytymisestä toisiinsa. Itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia, mutta ne on opittava. (Rauste-von Wright & von Wright, 1994.)

Kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu oppijan omiin kokemuksiin sekä kykyyn arvioida omia kokemuksia ja omaa oppimista uuden oppimisen pohjaksi (itsereflektio). Omat näkemykset avartuvat muiden erilaisten kokemusten ja tulkintojen avulla. Tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja "minän" kasvu. (von Wright 1997, 17.) Seuraavan sivun Kolbin mallissa (1984) kokemuksellinen oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja syvenevänä kehämäisenä prosessina, joka sisältää tiedostamattoman ja tiedostetun ulottuvuuden.



Kuvio 3. Kuvan lähde: <http://kouluttaja.ok-opintokeskus.fi/kouluttaja/opetuksen-mallit>

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli koostuu neljästä vaiheesta: omakohtainen kokemus, kriittinen pohdiskeleva havainnointi (reflektointi), abstrakti käsitteellistämisen vaihe sekä aktiivisen ja kokeilevan toiminnan vaihe. Tässä viimeisessä vaiheessa opiskeltavaa asiaa testataan todellisessa ympäristössä esimerkiksi case-tapausten, työssä oppimisen tai erilaisten projektin muodossa. Vastuu omasta oppimisesta on oppijalla ja opettaja on lähinnä oppimisen tukija. (Kupias, 2001, 16-25.)

Oppimiskäsitysten kehittyminen ja muuttuminen on vaikuttanut omaan uravalintaan siten, että niiden kehittymisen myötä olen voinut ylipäättään kuvitella itseni opettajaksi. Behaviorismi on varmasti paikallaan opettaessa yksittäisiä perustaitoja ja oma opetuksenikin on usein opettajajohtoista, mutta behaviorismin vaatima oikeassa olemisen ”auktoriteetti” tuntuu minusta todella vieraalta. Mielestäni asiat voi useimmiten tehdä monella eri tavalla, jotka ovat lopputuloksen kannalta ihan yhtä oikeita. Itse saan voimaa vuorovaikutuksellisuudesta ja yhdessä uuden luomisesta, jota oppijakeskeiset lähestymistavat edellyttävät.

## 2.2.2 Tiedonhankinnasta tiedon luomiseen

Kirjassa Tutkiva oppiminen (2004) esitellään kolme näkökulmaa, jotka korostavat osin samoja, mutta hieman edellisistä poikkeavia näkökulmia oppimiseen. Tiedonhankintänäkökulma (1.) korostaa *yksilön* mielen ja tiedollisten rakenteiden merkitystä. Osallistumisnäkökulma (2.) korostaa *sosiaalisia ja kulttuurisia* käytäntöjä. Nämä molemmat ovat pääosin sekä tietoa että vallitsevia käytäntöjä säilyttävä näkökulmia. Tiedonluomisnäkökulma (3.) on sitä vastoin uutta luova ja muuttava ja suhtautuu oppimiseen tutkimuksellisin menetelmin. Oleellista on tiedonluomisen sosiaalinen ja yhteisöllinen luonne sekä vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistaminen, edistäminen ja muuttaminen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004)

Tutkivan oppimisen mallissa oppimistyöskentely on siis yhteisöllistä ja oppilaat jakavat tietonsa ja asiantuntemuksensa toisilleen pyrkien muodostamaan uusia, vielä kehittyneempiä selityksiä. Oppilailla on vastuu omasta oppimisestaan. Heidän tulisi osata arvioida mitä he osaavat ja mitä eivät osaa, mitä tietoa he tarvitsevat ongelman ratkaisemiseen ja miten he lähestyvät ongelmaa. Oppilas on itseohjautuva, suunnittelee, ohjaa ja arvioi itse toimintaansa. Opettaja toimii asiantuntijan mallina ja ongelmanratkaisuprosessin ohjaajana.

Pohtiessani tutkivan oppimisen mallia, se vaikuttaa tutulta. Eikö tämäntyyppisesti ole toimittu ennenkin? Automaattisesti, ainakin silloin, kun tehtävä on sitä vaatinut. Ainakin omissa opinnoissani ja myös työelämässä muodostimme automaattisesti pieniä tiimejä, joissa pähkäilimme niin eteen tulevia ongelmia kuin niiden ratkaisuja yhdessä. Tulevina käsityöammattilaisina uskalsimme olla luovia, vaikka toimintamme olikin selkeästi rajattua ja tavoitteellista. Mietin kuitenkin, kiinnostaako ongelma- ja tutkimuslähtöinen opiskelu ja oppiminen kaikkia? Onko kaikkien tarpeen paneutua asioihin syvällisesti ja luoda uutta?

Edellä mainitun kirjan viimeisessä luvussa tuodaan esille monia niitä asioita, joita lukiessani kritisoin. Siinä todetaan muun muassa, että tutkiva oppiminen ei voi korvata nykyisiä oppimiskäytäntöjä kokonaan, vaan sen täytyy kehittyä yhdessä niiden kanssa ja tukea koulun institutionaalisia tavoitteita (Hakkarainen, ym. 2004, 372). Tätä tukee myös yliopistopedagogiikkaa tutkineen Enkenber-

gin toteamus: ”Monimutkaisina ja monitieteisinä tiedonalueina opetus ja oppiminen kehittyvät vain, jos suositaan keskenään kilpailevia lähtökohtia sekä tutkimusstrategioita. Nähtävissä olevassa tulevaisuudessa ei ole näköpiirissä yhtä oikeaa opetuksen ja oppimisen ilmiöiden teoreettista perustaa.” (Enkenberg, 2005, 13).

Kokonaisuutena voisin todeta, että oppimisteoriat ovat tärkeä osa yliopistomaailmaa ja kaikkea opetusta ja oppimista. Käytännön vastakkain asettua en ole koskaan täysin ymmärtänyt. Joko-tai -ajattelu on minusta liian mustavalkoista ja itselleni vierasta. Arvostan enemmän sekä-että -ajattelua, joka ei edellytä eri näkökulmien välistä vastakkain asettelua vaan etsii pikemminkin kompromisseja, hyväksyy tilannesidonnaisuuden sekä yksilöiden väliset erot niin opiskelijoiden kuin opettajien välillä. Voivatko eri oppimisteoriat ja -käsitykset edes kilpaila keskenään? Mielestäni yhtä ja ainutta oikeaa ei ole. Oppiaine, ammattiala, opettajan persoonallisuus, opiskelijoiden ikä ja muut ominaisuudet vaikuttavat siihen, mitkä niistä ovat soveliaimmat ja käyttökelpoisimmat menetelmät kussakin tilanteessa. Menetelmät tukevat toisiaan ja antavat erilaisia valmiuksia selviytyä niin työ- kuin henkilökohtaisessa elämässä.

### 2.2.3 Opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen

Perinteisesti on korostettu kahta ääripäätä: opettajakeskeistä ja oppijakeskeistä opetusta. Opettajan oppimiskäsitys ja opettajan rooli vaikuttavat opetustavan valintaan ja sitä kautta opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen kuin oppimisen tavoitteisiinkin. Seuraavaksi esittelen muutamia opettajien toimintamalleja, joiden pohjana ovat edellä luetellut erilaiset oppimiskäsitykset.

Opettajakeskeinen näkökulma pohjautuu pääosin behavioristiseen ajatteluun. Paino on taitojen oppimisessa ja toiminnassa korostuu yksilöllinen työskentely. Alkuun opitaan alemman tason taidot, joista sitten edetään kohti ylemmän tason taitoja. Kokeet ja testit sovitetaan suhteessa tavoitteisiin. Opettajakeskeisessä mallissa korostuu opiskelijan tiedon kontrollointi. Tavoitteen asettelussa korostuvat mieleen painaminen, asian ymmärtäminen tai opitun soveltaminen. Opetusmenetelmissä painottuvat opettajan suora opettaminen (luento) sekä tarkoin

valitut oppimistehtävät, joissa vastaukset tai ratkaisut on etukäteen kiinnitetty. Opetuksen alussa motivoidaan, sen jälkeen tuodaan esille tavoite, tämän jälkeen palautetaan mieleen merkitykselliset, jo aiemmin opitut asiat, esitetään uusi asia, annetaan oppimistehtäviä ja ohjataan oppimista. Keskusteluissa opiskelijan kanssa pyritään selvittämään, miten opiskelija suoriutuu annetuista tehtävistä. Prosessi jatkuu palautteen annolla. Pyrkimyksenä on, että opiskelija painaa asiat mieleensä ja kykenee ne myöhemmin muistamaan. (Enkenberg, 2005, 15-16.)

Oppijakeskeisestä opetuksesta ja ajattelusta käytetään usein nimitystä konstruktionismi. Osallistuminen kuvaa hyvin tätä kyseistä opetusteoreettista ajattelua. Näkökulma korostaa ongelmien muotoilua, tutkimista sekä ratkaisujen etsimistä, pohtimista ja löytämistä. Opetuksen tavoitteet liittyvät ajattelun sekä ongelmanratkaisun taitoihin. Opetusstrategioina voivat olla muun muassa avoimet ongelmat, tapausperustainen työskentely tai tutkimusprojektit. Ryhmätyöskentelyä arvostetaan. Opetuksessa korostuvat ennen muuta ongelmakeskeisyys, teknologiaa hyödyntävien oppimisympäristöjen suosiminen, kyselevä, pohtiva, kokeileva ja tutkiva lähestymistapa. Opetussuunnitelmien tulisi olla joustavia ja ottaa huomioon oppijan valmiudet ja tiedon suhteellisuus sekä muuttuvuus. Myös oppimisen arvioinnin tulisi olla monipuolista. (Enkenberg, 2005, 15-16.)

#### 2.2.4 Kolme erilaista opettajatyyppeä

Seuraavan sivun taulukossa on tyypitelty kolmen erilaisen opettajan toimintaa. Tyypittely on yksinkertaistettu ja selventää hyvin opettaja- ja oppilasjohtoisen opetuksen väliset erot. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 172).

Opettajatyyppi	Opettaja A	Opettaja B	Opettaja C
<b>Oppimisprosessin kontrolli</b>	Opettaja päättää työjärjestyksen.	Opettaja päättää työjärjestyksen keskusteltuaan oppilaiden kanssa.	Oppilaat päättävät työjärjestyksen opettajan antamissa puitteissa.
<b>Opettajan oppimiskäsitys</b>	Tiedon välitysmalli: Oppiminen tiedon vastaanottamisena ja osoitettujen tehtävien loppuun saattamisena.	Oppiminen edellyttää oppijan osallistumista (sitoutumisen, oppimismotivaatio) opettajan luomissa tilanteissa.	Oppiminen on asteittain syvenevä tutkimusprosessi, jota ohjaa ongelmien asettaminen. Opettajan oma tietämys ei aseta rajoja oppimisprosessille.
<b>Oppimisprosessin rakenne</b>	Lukusuunnitelmaa seuraavien tehtävien, kuten määritelmien, tehtäväpapereiden ja kirjallisten töiden toteuttaminen annetusta aiheesta.	Opettaja valitsee toiminnot sen mukaan, kuinka ne soveltuvat kyseiselle tiedonalueelle, oppilaiden senhetkiseen tiedontasoon ja kuinka mielenkiintoisia ja motivoivia ne ovat.	Toiminnan suunnittelu tukemaan oppilaiden itsenäistä tutkivaa toimintaa. Luokkatoiminta ohjautuu oppilaiden tarpeesta toteuttaa heidän tietoon kohdistuvia päämääriään.
<b>Opettajan rooli</b>	Faktojen ja informaation välittäminen. Strategioiden ja opiskelutaitojen välittäminen.	Mielen herättäminen. Oppimisen ohjaaminen.	Oppimisprosessin kontrollin asteittainen siirtäminen oppilaille.

Kuvio 4. Bereiter ja Scardamalia 1987b.

Kärjistäen opettaja A edustaa perinteistä opettajajohtoista oppimista, jossa toiminta ohjautuu opetussuunnitelman tai oppikirjojen sisällöistä. Oppijoiden tiedolliset tarpeet ovat sivuosassa. Toiminta painottuu tehtävien suorittamiseen. Oppimisen oletetaan seuraavan sivutuotteena. Päähuomio on toiminnassa, ei ymmärtämisessä ja oppimisessa. Opettaja B mahdollistaa oppijoiden oman ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisen ja opettaja C pyrkii vielä tämän lisäksi asettamaan toiminnan suunnittelun, ohjauksen ja arvioinnin prosessit asteittain oppilaiden itsensä toteutettaviksi. (Hakkarainen, ym., 1999, 171-173)

Tutkivan oppimisen onnistuminen edellyttää siirtymistä kohti opettaja C:n kaltaista toimintaa. Opetussuunnitelma antaa puitteet opettajan työlle ja ohjaa aihepiirin valintaa. Opettajan tehtävänä on omalla kokemuksellaan ja pedagogisella asiantuntemuksellaan ratkaista kussakin tilanteessa, missä määrin oppi-

misprosessin suunnittelu, sen ohjaaminen ja arviointi siirretään oppijoiden omalle vastuulle. (Hakkarainen, ym., 1999, 171-173.)

Opettajalle opettajakeskeinen, behaviorismiin perustuva opetus on helpommin hallittavaa ja turvallisempaa. Mitä pidemmälle oppijakeskeisyys ja uuden tiedon luominen menevät sitä haasteellisemmaksi opetustyö muuttuu. Tuolloin opettaja ei voi rajata keskustelua tuntemiinsa aiheisiin, vaan hänen täytyy sietää se, ettei hän välttämättä tiedä juuri mitään oppilaiden esiin nostamista aiheista. Opettaja itsekin on oppilas, jonka kuitenkin pitäisi pystyä tukemaan oppilaita heidän tiedon luonnissaan. Hänen on pystyttävä ohjaamaan oppilaiden tutkimusprosesseja kuitenkin ratkaisematta ongelmia heidän puolestaan. Tämä on mielenkiintoista, haasteellista, mutta varmasti myös erittäin antoisaa.

### 2.3 Miten kehittyä ammatillisesti?

Teoriaosuuden lopuksi pohdin opettajan ammatillista kehitysprosessia ja siihen liittyen käyttöteorian sekä portfolion merkitystä opettajuudelle. Tämä siitä syystä, että ne molemmat kulkevat koko pedagogisten opintojen ajan mukana - toivottavasti myös opintojen jälkeen. Joka tapauksessa ne ovat tärkeitä työvälineitä oman työtavan ja opettajuuden löytymisessä. Käyttöteorian ja portfolion anti oman opettajuuteni selkiintymisessä ja kehittämisessä on ollut merkityksellinen.

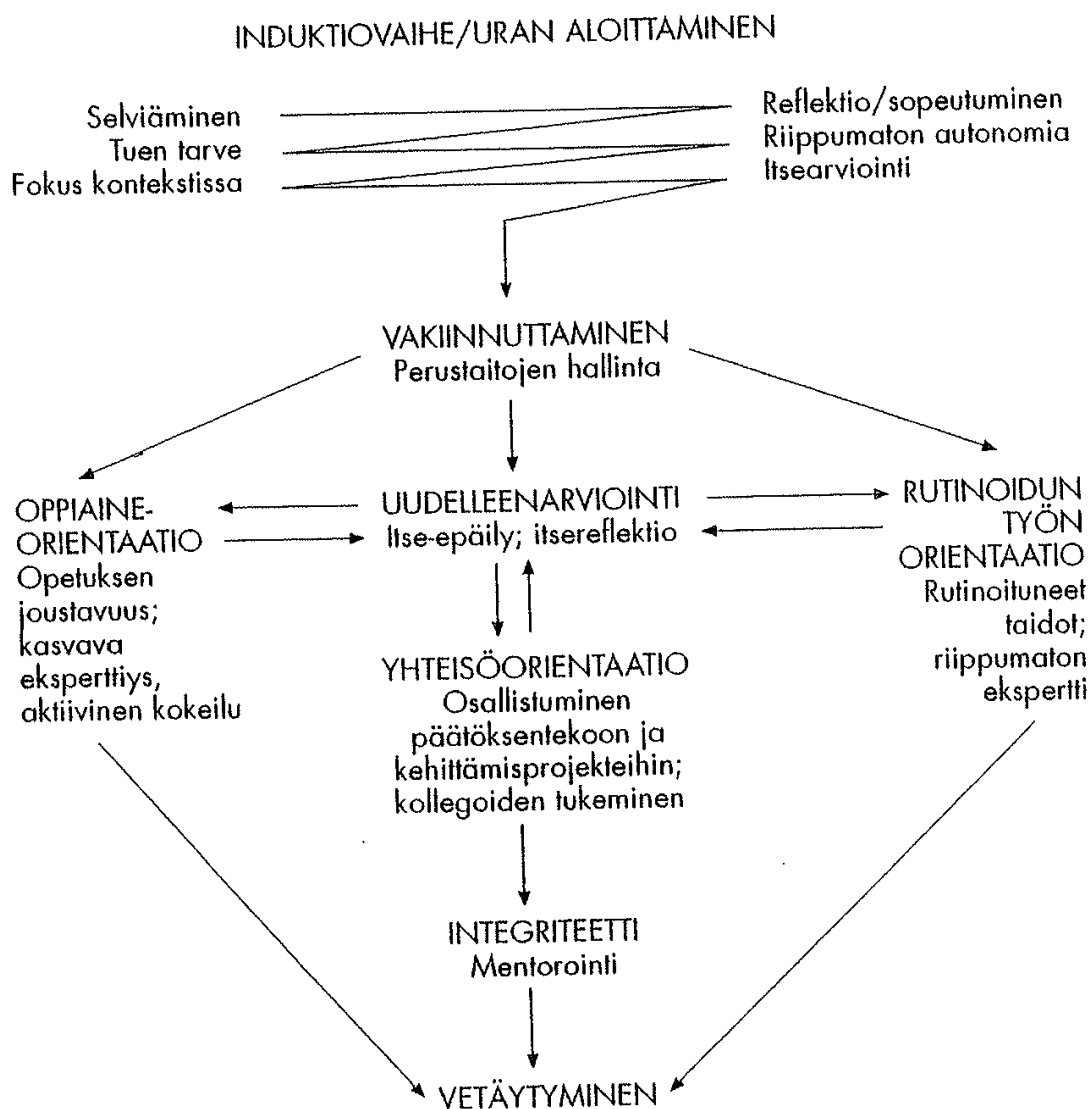
#### 2.3.1 Opettajan ammatillinen kehitysprosessi

Jussi Onnismaa kirjoittaa urakehityksen muuttumisesta. Ennen normaalina pidetty ura oli ennakoitava, lineaarisesti etenevä ja hierarkkinen. Käsitykset urasta ovat muuttuneet taloudellisten, teknologisten ja kulttuuristen muutosten myötä ja perinteistä ura-termiä on alettu pitää vanhentuneena. Uusi uraideologia korostaa urakehityksen sattumanvaraisuutta, yksilöllisyyttä ja hyppäyksellisyyttä. (Onnismaa, 2004, 275-279.)

Anneli Niikko (1998) on analysoinut erilaisia opettajaksi kehittymisen teoriamalleja. Opettajaksi kehittyminen on usein monimuotoinen, pitkä, melko vaativa ja kompleksinenkin prosessi. Hän ei yritäkään kehittää malleista yhtä uutta teoriamallia, joka sopisi kaikille opettajille vaan tarkastelee opettajaksi kehittymistä samanaikaisesti eri näkökulmista. Hän yhdistelee eri malleja teoriaryppäiksi ja päätyy tutkimuksessaan (1998) tarkastelemaan opettajaksi kehittymistä kolmesta eri näkökulmasta: 1. ulkoapäin nähtynä kypsymisenä ja vaiheittaisena prosessina, 2. sisäisenä ja laaja-alaisena oppimisen ja kasvun prosessina sekä 3. kontekstuaalisena ilmiönä, jossa nähdään myös ympäristön ja kulttuurin vaikutus opettajaksi kehittymiselle. Osassa hänen läpikäymistään malleista opettajaksi kehittyminen nähdään jaksottaisena ja erillisenä vaiheena, kun taas toisissa se ymmärretään kokonaisvaltaisena oppimisen ja kasvun prosessina. Uusimmissa malleissa näitä yhdistellään. (Niikko, 1998.)

Joka tapauksessa opettajaksi tuleminen ei ole itsestään tapahtuva kypsymisprosessi, vaan laaja-alainen kasvun ja kehittymisen tulos sekä oppimisprosessi, jossa opettajan oman aktiivisuuden lisäksi myös ulkoisilla tekijöillä kuten ympäristöllä ja kulttuurilla on tärkeä osuutensa. Jokaisen opettajan kehitys on yksilöllinen ja ainutlaatuinen, mutta samalla myös sosiaalinen ja ammatillinen. Lisäksi kehitys tapahtuu aina jossain kontekstissa, joka omalta osaltaan asettaa reunaehdot kehittymiselle. (Niikko, 1998, 92-93.)

Toisin kuin edellä mainittu Niikko, Annikki Järvinen on yhdistänyt eri lähteistä opettajan ammatillisen kehityksen prosessimallin (kuvio 1), jossa vain uran aloittaminen ja lopettaminen ovat aikaan sidottuja. Opettajan ammatillinen kehitys ei ole enää suoraviivaista vaan se voi olla hyvin erilaista eri yksilöiden välillä. (Järvinen, 1999, 269.)



Kuvio 1. Opettajan ammatillisen prosessin kehitysmalli

Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen-artikkelissaan (1999) Järvinen toteaa, että opettajan ”ammatillinen kehitys on nähtävä nykyään elinikäisenä oppimisena tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina eikä eri vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena ketjuna” (Järvinen, 1999, 258).

Mallin mukaan *vakiintumisvaiheessa* opettaja kehittää perustaitojaan ja sitoutuu alalle. Tämän jälkeen tulevilla vaiheilla ei ole ennalta määrättyä järjestystä. *Oppiaineorientaatio*ssa oppiaineen asiantuntijuus, aktiiviset opetuskokeilut ja pedagoginen joustavuus lisääntyvät. *Rutinoituneessa työorientaatio*ssa opettaja

omaksuu itsenäisen työroolin eikä aseta itselleen erityisiä kehitystavoitteita. Tämä on mekaaninen tapa tehdä opetustyötä, mutta toisaalta se voi merkitä myös itsensä hyväksymistä ja rentoutunutta toimintaa luokassa. Usealla opettajalla tulee jossain vaiheessa uraa *uudelleenarvioinnin vaihe*, johon liittyy uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintää. Kollegiaalisen tuen saaminen on tärkeää tässä vaiheessa. *Yhteisösuuntautuneessa orientaatioissa* aktiivinen päätöksenteko, kiinnostus työyhteisöön ja sen kehittämiseen lisääntyvät. *Integreetti- eli eheyty-misvaiheessa* opettaja näkee itsensä työyhteisön tukijana ja mentorina, eikä pelkäästään asiantuntijaopettajana. Tämän kehityksen voivat kuitenkin estää itsetutkiskelun ja kollegiaalisen dialogin puuttuminen. (Järvinen, 1999, 266-268.)

Nykyisin myös opettajan työssä on lyhyitä työkaksoja sekä työttömyysvaiheita.. Järvinen korostaakin reflektiivisyyden tärkeyttä sekä opettajakoulutuksen että sitä seuraavan työelämävaiheen aikana. Itsearviointi esimerkiksi portfolion avulla on keskeinen kehittämisen väline. (Järvinen, 1999, 261-264.)

### 2.3.2 Käyttöteoria

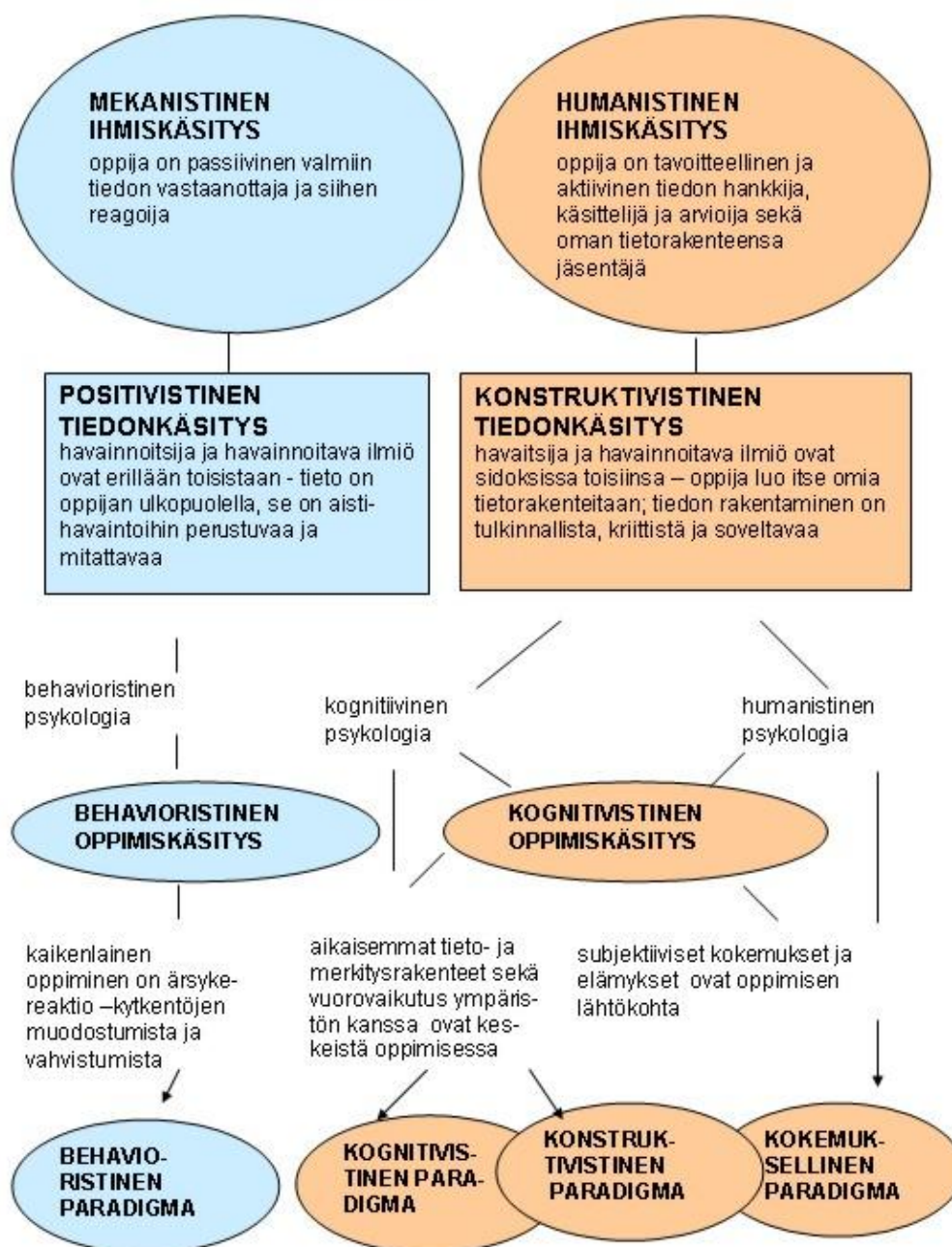
Käyttöteoria on laaja henkilökohtainen teoria, jossa yhdistyvät ihmiskäsitys, tietokäsitys ja oppimiskäsitys. Katariina Stenbergin mukaan oman henkilökohtaisen käyttöteorian tiedostaminen, aktiivinen työstäminen ja tietoinen reflektointi tuovat selkeyden opetustyöhön. Kun opettajalla on selkeä kuva toimintatapojensa perusteista ja syistä, auttaa se häntä tekemään työstään mielekästä ja jaksamaan siinä. Se on voimavara, joka selkiyttää työtä ja auttaa erottamaan olennaisen epäolennaisesta. (Stenberg, 2011, 28-29.) Käyttöteoria on kuin jalista, jolla voi seistä rauhallisena ja olla ammattiihlpeä. Se vapauttaa opettajan tekemään työtään ammatillisesti ja luovasti. (Stenberg, 2011, 37.)

Löysin sivulla kahdeksan mainituilta Jyväskylän ammattikorkeakoulun nettisivuilta seuraavalla sivulla olevan kuvion, joka antaa kokonaiskuvan siitä, miten opettajan käsitykset ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta vaikuttavat opettajan toimintaan. Yksinkertaistettuna, oppijan käsittäminen passiivisena tiedon vastaanottajana, joka imee valmiin, itsensä ulkopuolella olevan tiedon itseensä, liittyy behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja mekanistiseen ihmiskäsitykseen.

Vastaavasti aktiivinen oppija, joka luo ja rakentaa yhdessä muiden kanssa tietoa sekä soveltaa sitä käytäntöön ja tarpeen mukaan kehittää sitä edelleen, liittyy kognitiivis-konstruktivistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen. Juuri käyttöteoria ja sen osa-alueet luovat puitteet opettajan käytännön toiminnan suunnittelulle ja toteutukselle.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

## OPPIMISKÄSITYSTEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT



Juha Perttula pohtii opettajuutta ja opettajuuden olemusta ihmiskäsityksen kautta: ”Ellei opettaja ole selvillä siitä, millaisena olentona hän ihmistä pitää, on opettaja työssään kuin tuuliviiri.” (Perttula, 1999, 7). Jokainen opettaja perustaa työnsä aina omaan ihmiskäsitykseensä, tiedostipa hän sen tai ei. Yhtä oikeaa ihmiskäsitystä ei ole olemassa, eivätkä eri ihmiskäsitykset sulje pois toisiaan. Jokaisen on löydettävä oma ihmiskäsityksensä itse (essentialistinen, naturalistinen, kulturalistinen, eksistentiaalinen). Opettaja ei pääse pakoon omaa ihmiskäsitystään, vaan se ohjaa hänen arkista opetustyötään halusipa hän tai ei. Henkilökohtaisen ihmiskäsityksen jäsentäminen on koko elämän kestävä vuoropuhelu. Ihannetapauksessa opettajan ihmiskäsitys ohjaa ja on sopusoinnussa hänen arkisen opetustyönsä kanssa. Ihmiskäsityksen ja työtapojen välinen ristiriita voi puolestaan olla syynä mm. opettajan työuupumukseen. (Perttula, 1999, 23-40).

Kaikessa vaativuudessaan tämä tuntuu minusta erittäin lohdulliselta siinä mielessä, että voin olla opetustyössä oma itseni eikä minun tarvitse muuttua ”enemmän opettajamaisemmaksi”. Mitä se sitten ikinä olisikaan. Jaksakseni opettajana minun on kuitenkin tunnettava itseni ja oma tapani olla opettaja ja kehittyä siinä. Laadin pedagogisten opintojeni alussa oman käyttöteoriani, jossa ruodin käsityksiäni ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. On mielenkiintoista, että lukiessani pohdintojani nyt opintojeni loppuvaiheessa, käyttöteoriani on edelleen hyvinkin yhtenevä aikaisempien käsitysteni kanssa. Ensin minua harmitti, kun koin, etten ole kehittynyt opintojeni aikana. Nyt kuitenkin arvelen, että olen työstänyt omaa käyttöteoriaani jo koko maisteriopintojeni ajan, joten se on pitkän ja työlään urakan omannäköiseni tuotos, jota on hyvä silloin tällöin pohtia. Uskon vakaasti, että käyttöteorian tietoinen ja kriittinen pohdinta edesauttaa minua opettajan työssä ja siinä jaksamisessa.

### 2.3.3 Portfolio

Anneli Niikon kirja *Portfolio oppimisen avartajana* (2000) silmäillessäni portfoli-  
on monet eri ulottuvuudet alkoivat aueta minulle. Portfolio voi olla kokoelma, vä-

line, tuotos tai prosessi, joka voi toimia sekä ammatillisen kasvun että persoonallisen kasvun välineenä. Kasvun ja oppimisen prosessiportfolio vaikutti sopivimmalta omiin tarpeisiini, sillä tavoitteeni oli löytää suunta opettajuudelleni ja työllistyä hyvään organisaatioon. Toivoin, että portfoliotyöskentely auttaa minua ymmärtämään valintojani, selkiyttämään opettajuuteni eri puolia ja antamaan suunnan omalle opettajuudelleni: mm. mitä opetan, missä opetan, miten opetan. Joka tapauksessa portfoliotyöskentely on minulle ennen kaikkea henkilökohtainen prosessi ja teen sen itseäni varten.

Niikko korostaa reflektoinnin ja itsearvioinnin tärkeyttä portfoliotyyppisessä oppimisprosessissa. Teen muistiinpanoja, joiden avulla pyrin seuraamaan ajatteluaani, kasvuani, oppimistani ja kehittymistäni opettajan uralla. Kuvaan ammatillisen kasvun prosessia, jossa tarkastelen ammattitietojen, ammattiaitojen ja ammatti-identiteetin muuttumista ja kehittymistä. Mietin, mitä osaan ja mitä osa-alueita minun pitäisi vielä opiskella. Konstruktivistisesti ja kokemuksellisesti rakennan uutta vanhan päälle. Välillä on tarpeen myös muuttaa aikaisempia käsityksiä pystyäkseen oppimaan uutta ja kehittymään eteenpäin.

Annikki Järvisen opettajan ammatilliseen kehitysprosessiin liittyvän tutkimuksen analyysi osoitti, että henkilökohtainen portfoliotyöskentely paransi merkittävästi aloittavan opettajan identiteettiä, opetustaitoja sekä tuki henkilökohtaista kasvua. Portfolio tekee asiat näkyviksi ja antaa aidon kosketuksen omiin tunteisiin tietyissä tilanteissa. Aineisto osoitti, että aloittava opettaja kykenee kyseenalaistamaan ja rakentamaan uudelleen omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja mielikuviaan opettajan työstä. (Järvinen, 1999, 261-264.)

Portfoliotyöskentelyn lisäksi opetusharjoittelu on selkiyttänyt suuresti omaa opettajuuttani. Jo tähän mennessä minulle on selvinnyt, mitä ja missä haluan opettaa - ainakin aluksi. Monien eri opettajien työskentelyn seuraaminen ja omien harjoitustuntien suunnittelu ja pitäminen sekä lukiossa että ammatillisissa oppilaitoksissa ovat avartaneet näkemyksiäni ja kokemuksiani opettajan työstä. Myös se, mikä tai miten on minulle sopiva ja ominainen tapa opettaa, alkaa selkiytyä. Toivon kuitenkin, etten uraudu liikaa. Uskon, että poistuminen omalta mukavuusalueelta on silloin tällöin paikallaan ja kokeilemisen arvoista.

### 2.3.4 Asiantuntijuuden kehittyminen

Asiantuntijuutta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Hakkarainen ym. selvittävät ongelmalähtöisen, tutkivan oppimisen yhteyttä asiantuntijuuden kehittymiseen. Aloittelijan tiedot ovat järjestäytyneet lähdekeskeisesti, kun taas asiantuntijan tiedot ovat järjestäytyneet ongelmalähtöisesti. Asiantuntijuuden kehittyessä muodollinen oppikirja ja opetettu tieto muuttuvat vähitellen asiantuntijan omaksi käsitteelliseksi tiedoksi. Syntyy uusia käsitteellisiä järjestelmiä ja niihin liittyviä ratkaisumalleja, jotka mahdollistavat joustavan ongelmanratkaisun ja asiantuntijuuden. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää työhön sitoutumista ja varsin pitkäaikaista työskentelyä oman suorituskyvyn ylärajalla. Opintojen aikana tämä kehityskulku on kuitenkin varsin vaikea toteuttaa. (Hakkarainen ym. , 2004, s. 293-294).

Olli Luukkainen pohtii asiantuntijuutta suhteessa tulevaisuuteen ja opettajuuden muutokseen. Nykyään korostetaan aktiivista oppimista ja oppija nähdään opetustyössä subjektina eikä enää pelkkänä kohteena kuten aiemmin. Tämän myötä opettajan pitäisi olla nykyisin enemmän mahdollisuuksien avaaja ja kehityksen tukija kuin oman aineensa asiantuntija. Opettajan laaja-alainen asiantuntijuus edellyttää nykyisin oman alan tuntemuksen lisäksi mm. ongelmanratkaisukykyä, kykyä ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, hyvää ajattelutaitoa sekä kykyä hyödyntää työstään saamaansa palautetta ja kehittyä ammatillisesti. (Luukkainen, 2005, 23-25.) Tulevaisuuden opettaja ei siis tarjoa oppilaille valmiita ajattelumalleja vaan hän asettaa oppilaille haasteellisia tehtäviä ja pyrkii ohjaamaan heidät ilmiöiden havainnointiin, selittämiseen ja johtopäätöksiin. Opettamiskeskeisyydestä siirrytään oppimiskeskeisyyteen ja opettaminen ymmärretään yhä enenevässä määrin opiskelijan kasvun ohjaukseksi ja tukemiseksi. (Luukkainen 2005, 67-68)

Päivi Tynjälä soveltaa asiantuntijuuden eri komponentteja opettajan asiantuntijuuteen. Yksinkertaistettuna asiantuntijuus muodostuu teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja itsesäätelytiedosta. Teoreettinen tieto muodostuu opettajan substanssitudosta ja kasvatustieteellisestä tiedosta. Käytännöllinen tieto muodostuu opettajan opetustaidosta ja oppimisen ohjaamisen taidosta. Itsesäätelytiedon merkitystä on alettu korostaa vasta viime vuosina. Itsesäätely

muodostuu metakognitiivisista ja reflektiivisistä taidoista, joihin opettajan tulisi ohjata myös opiskelijoita. Metakognitiiviset taidot tarkoittavat lähinnä sitä, että oppija ymmärtää, mitä ymmärtää ja ymmärtää myös sen, mitä ei ymmärrä. Oleellista on, että edellä mainitut asiantuntijuuden komponentit kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat perustan opettajan asiantuntijuudelle ja joustavalle toiminnalle. (Tynjälä, 2006, 105-106.)

Seppo Helakorpi (2008) on pohtinut ammatillisen opettajan asiantuntijuuteen liittyviä yhteyksiä ja päättänyt määrittämään ammatillisen opettajan asiantuntijuuden neljään osaamisalueeseen, jotka ovat 1. substanssiosaaminen, 2. kehittämis- ja tutkimusosaaminen, 3. pedagoginen osaaminen sekä 4. työyhteisöosaaminen. Helakorven mukaan asiantuntijuus on nykyään jaettua ja kehittyä opettajuuden sisäisten verkostojen lisäksi myös organisaation ulkopuolisissa verkostoissa. (Helakorpi, 2008.)

Pekka Ruohotie (2010) korostaa asiantuntijuudessa vahvaa ammattispesifistä tietämystä sekä taitoa soveltaa sitä käytännön ongelmien ratkaisuun. Asiantuntijuus edellyttää myös metakognitiivisia ja korkean asteen ajattelun taitoja, joilla tarkoitetaan kykyä kriittiseen analysointiin, luovaan tiedonkäyttöön, asioiden ennakointiin ja haasteisiin reagointiin. Lisäksi tarvitaan itsesäätelytaitoja ja motivaatiota, että taidot muuttuvat suorituksiksi. (Ruohotie, 2010, 106.)

Asiantuntijuuden komponentit ovat yllä olevan perusteella hyvin moninaiset. Kirjoittajasta riippuen asiantuntijuudessa voidaan korostaa esimerkiksi sitoutumista, ongelmanratkaisutaitoja, ammattispesifistä tietämystä, käytäntöön soveltamista, itsesäätelyn metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja tai tulevaisuuteen suuntautumista. Joka tapauksessa opettajan asiantuntijuus on laajentunut pelkästä sitoutumisesta ja substanssin hallinnasta ainakin ajattelun ja itsesäätelyn taitojen hallintaan. Näiden lisäksi nykyisin peräänkuulutetaan vielä kehittämis- ja tutkimusosaamista sekä verkostojen hallintaa. Tätä kaikkea opettajan tulisi kytkeä opettamaan myös oppilailleen.

### 3 MIKSI SITTEENKIN OPETTAJAKSI? -KYSELY JA TULOKSET

#### 3.1 Kyselymenetelmä ja prosessi

Loppusyksyllä 2011 pohdimme opettajankoulutusryhmämme hankeideoita ja kehitimme niitä eteenpäin. Tuolloin minulle ehdotettiin, että voisin tehdä pienen kyselytutkimuksen omassa opettajankoulutusryhmässäni aiheen tiimoilta ja analysoida sen kehittämishankkeen osaksi. Pidin ideasta ja tein kyselylomakkeen, jossa oli yksi kysymys: Miksi sittenkin opettajaksi? Ohjeistuksessa pyysin lyhyttä, vapaamuotoista pohdintaa siitä, miksi kukin haluaa opettajaksi. Vastaukset sai palauttaa joko suoraan tai sähköpostin välityksellä. Taustatietoina kysyin ikää ja sukupuolta.

Kyselyt on analysoitu kvalitatiivisilla eli laadullisilla menetelmillä. Pertti Alasuutari on osuvasti verrannut laadullisen tutkimuksen tekemistä arvoituksen ratkaisemiseen. Siinä arvoitus ratkeaa kerätystä aineistosta saatujen johtolankojen ja niistä muodostettujen merkitystulkintojen avulla. Mitä enemmän vihjeitä löytyy, sitä varmempi tutkija voi olla ratkaisun oikeellisuudesta. (Alasuutari 1999, 47-48.)

Vastauksista hahmottui selkeästi kaksi, suurin piirtein yhtä vahvaa kategoriaa, joihin vastaukset sisällöllisesti sopivat: opettajan työhön liittyvät syyt ja omaan itseen liittyvät syyt. Opettajan ammattiin ja työhön liittyviksi motiiveiksi on laitettu mm. työn vuorovaikutuksellisuus, hyvät lomaedut, palkan nousu ja muut työhön liittyvät ominaisuudet. Itseen liittyvät motiivit ovat vastaavasti lähtöisin itsestä. Tähän kategoriaan on laitettu mm. oma ”kasvu”, oman osaamisen kehittyminen, oman osaamisen eteenpäin jakaminen, opettajaksi ”kypsyminen” sekä omiin tunteisiin ja persoonaan liittyvät syyt.

## 3.2 Kyselyn tulokset

Kyselyyn vastasi 16 opettajaopiskelijaa 11TaMa-opettajankoulutusryhmästä. Heistä viisi oli miehiä ja 11 naisia. Miehet olivat 29-43-vuotiaita ja heidän keski-iäkseen tuli 36,8 vuotta. Naiset olivat vastaavasti 28-51-vuotiaita ja heidän keski-iäkseen tuli 38,5 vuotta. Miesten ikäjakauma oli tasainen, mutta naiset jakautuivat ikänsä perusteella kahteen ikäjakaumaltaan yhtä suureen ryhmään, jotka olivat 28-34-vuotiaat ja 41-51-vuotiaat.

### 3.2.1 Miesten yleisimmät syyt

Yleisimmät syyt ryhtyä opettajaksi olivat miehillä opettajan työhön liittyviä. Eniten miehet korostivat työn vuorovaikutuksellisuutta, joka ilmeni muun muassa haluna tehdä työtä ihmisten kanssa sekä haluna auttaa ja palvella nuoria.

*Jos joka vuosi sais edes yhden ongelmaoppilaan jatkamaan opintojaan.*

Useampi mies mainitsi myös sen, että on palkitsevaa nähdä opiskelijoiden kehittyvän koko ajan. Myös hyvät lomaedut ja palkan nousu mainittiin yhtä vaille kaikissa miesten vastauksissa.

Itseen liittyvät syyt olivat miehillä lähes yhtä merkityksellisiä kuin työhön liittyvät. Oman itsensä kehittäminen ammatillisesti oli miehille erittäin tärkeä syy. He mainitsivat tähän liittyen muun muassa haasteellisuuden kasvun, oman uralla kehittymisen sekä oman osaamisen ja ammatillisuuden kehittymisen, jota pedagogiset opinnot tukevat ja edesauttavat.

### 3.2.2 Naisten yleisimmät syyt

Vaikka naisia oli yli puolet enemmän kuin miesvastaajia, olivat tulokset hyvin samantyyppisiä. Naisillakin itse työhön liittyviä syitä oli eniten. Työn vuorovaikutuksellisuutta naiset kuvasivat mm. työn ihmisläheisyydellä, auttamisella ja tukemisella. Osa naisista arvosti työn kasvatuksellista puolta. Vuorovaikutuksellisuuden lisäksi naiset arvostivat myös muita opettajan ammatille tyypillisiä piirteitä kuten työn itsenäisyys, vaihtelevuus, monipuolisuus, luovuus ja kiinnostavuus. Miesten tavoin naisetkin arvostivat sitä, että työssä näkee opiskelijoiden kehittymisen.

*Se, että pystyy olemaan mukana jossain sellaisessa, jossa joku toinen kokee elämyksiä, "valaistumisia" ja omien taitojensa kehittymistä, on mahtavaa.*

Merkittävin ero miehiin verrattuna oli se, että työhön liittyvistä syistä hyvät loimaedut mainittiin vain yhden naisten vastauksissa ja palkan nousua ei naisista maininnut kukaan.

Myös naisilla itsen liittyvät syyt olivat lähes yhtä merkityksellisiä kuin työhön liittyvät. Halu jakaa omia tietoja, taitoja ja osaamista eteenpäin oli yleisimmin mainittu itsen liittyvä syy. Muita itsen liittyviä syitä olivat halu esiintyä, sosiaalinen luonne, "oma tunteen palo" sekä tunne siitä, että nyt on riittävän vahva, varma ja valmis vaatimaan opettajan ammattiin. Miehillä erittäin tärkeä oma ammatillinen kehittyminen mainittiin myös muutaman naisen vastauksissa.

Merkille pantavaa oli, että neljä yhdestätoista naisesta mainitsi "ajautuneensa" opettajan ammattiin. Ajautuminen oli tapahtunut kuin itsestään, pikkuhiljaa ja ajautumisen seurauksena naiset olivat huomanneet pitävänsä opettajan työstä.

*En ajatellut/haaveillut ikinä opettajaksi ryhtymistä. Elämä siis ohjasi itse tähän suuntaan ja hyvä niin ☺*

Kyselyyn vastannet naiset jakautuivat ikänsä perusteella kahteen yhtä suureen ryhmään, jotka olivat 28-34-vuotiaat ja 41-51-vuotiaat. Silmäillessäni naiden

kahden ikäryhmän vastauksia, en huomannut niissä mainitsemisen arvoisia eroavuuksia opettajaksi ryhtymisen syiden välillä.

### 3.2.3 Muut syyt

Harvemmin mainittuja syitä opettajaksi hakeutumiselle niin miesten kuin naistenkin keskuudessa olivat oppilailta saatu hyvä palaute, työn sopivuus itselle, sekä työn merkityksellisyys ja arvostus. Myös esikuvana toimiminen ja työn tuoma ”tietynlainen auktoriteettiasema” mainittiin. Yksi vastanneista koki pedagogisiin opintoihin hakeutumisen velvollisuudekseen työnkuvaa vaihtaessaan.

Niin miesten kuin naisten keskuudessa mainittiin myös suvun vaikutus eli opettajuus kulki vähän kuin perintönä vanhemmilta lapsille. Mielenkiintoista oli myös se, että miesten mainitessa opettajuuden etuna pitkät lomat, mukavan työajan ja palkan kasvun, naiset korostivat parempia työnsaantimahdollisuuksia sekä opettajuuden tuomaa etua työnhaussa.

#### 4 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opettajuus on monimuotoinen ilmiö. Parhaimmillaan siinä yhdistyvät teoreettiset käsitykset oppimisesta ja opettamisesta, käytännön pedagogiset taidot, ammatillinen substanssiosaaminen, vuorovaikutuksellisuus, halu kehittyä sekä kyvykyys verkostoitua ja olla osa työyhteisöä.

Kehittämishankkeeni lopputuloksena voin todeta, että myös motiivini ryhtyä alalle ovat monimuotoiset. Kaikki Skinnarin neljä motiivia: taloudellinen (raha), sosiaalinen (auttaminen), itsensä toteuttaminen ja rakkaudellisuus näkyivät sekä itseni että opettajankoulutusryhmäni vastauksissa. Työn vuorovaikutuksellisuus, opiskelusta ja itsensä kehittämisestä nauttiminen, toimeen tulo ja palkan nousu sekä alalle ajautuminen ovat pikkuhiljaa ”kypsyttäneet” monia meistä opettajan vastuulliseen ja vaativaan työhön. Itse asiassa nyt mietin, miksi en ole jo aikaisemmin oivaltanut tai uskaltanut ryhtyä opettajaksi.

Oppimiskäsitysten kehittyminen on yksi tekijä, joka on vaikuttanut haluuni ryhtyä opettajaksi. Behavioristinen malli on riittämätön kuvaamaan oppimisen ja opettamisen monimutkaisia prosesseja. Toiminnan älyllinen vastuu ja kontrolli ovat siinä liiaksi opettajalla. Tämä oli turhauttavaa jo silloin, kun itse olin koululainen. Toisaalta arvostan kuitenkin behaviorismin selkeyttä ja loogisuutta ja se on varmasti paikallaan tietyissä tilanteissa. Olipa oppimiskäsitys millainen tahansa, arvostan selkeitä pelisääntöjä ja tavoitteita, joiden mukaan on hyvä edetä.

Viimeisten vuosikymmenten aikana on siirrytty opettajakeskeisyydestä oppija-keskeisyyteen, joissa opettaja ei enää annakaan oppilaille valmiita vastauksia. Entisestä tiedon vastaanottajaoppilaasta on tullut aktiivinen ajattelija ja toimija, joka rakentaa yhdessä muiden kanssa yhteistä totuutta yhteistoiminnallisesti ja kokemuksellisesti. Parhaimmillaan onnistutaan tutkimuksellisin keinoin luomaan yhdessä uutta tai ainakin löytämään vaihtoehtoja vanhoille toimintamalleille. Oppiminen on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Oppilaasta on tullut subjekti, jolla on vastuu omasta oppimisestaan ja kehittymisestään. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että opettaja olisi tehnyt itsensä tarpeettomaksi. Päinvas-

toin. Työnkuva on vain muuttunut enemmän ohjaavaksi. Opetusharjoittelussa halusin kokeilla tätä ja annoin oppijoille ”vapaat kädet” eräässä toiminnallisessa ryhmätyössä. Huomasin, että moni ryhmä pääsi paljon parempaan ja luovempaan lopputulokseen kuin olin edes uskaltanut toivoa. Tästä jäi niin hyvä kokemus, että varmasti käytän jatkossakin oppilasjohtoisia menetelmiä.

Pidän Perttulan tavasta nähdä opettajuus, jossa opettajan on tukeuduttava omaan ajatteluunsa ja hahmotettava itse työnsä perusluonne. Opettajuus ei ole enää suoraviivaista, vaan se voi olla hyvin erilaista eri yksilöiden välillä. Nykyisin myös opettajan työssä on pätkätyöjaksoja sekä työttömyysvaiheita. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi onkin nähtävä nykyään elinikäisenä oppimisena tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina eikä eri vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena ketjuna kuten aikaisemmin. En odota ammatin olevan helppo ja todennäköisesti tulen arvioimaan uraani kriittisesti kuten Annikki Järvinen opettajan ammatillisessa prosessimallissaan (s. 17) mainitsee. Ammatilla on kuitenkin kiistatta monia etuja, jotka varmasti auttavat jaksamaan raskaassa työssä. Itselleni tärkeimpiä ovat päivätyö, vapaat viikonloput ja mukavan mittaiset lomat, jotka toivottavasti riittävät akkujen lataamiseen uutta lukuvuotta varten.

Työn vuorovaikutuksellisuus oli omassa opettajankoulutusryhmässäni tärkein syy hakeutua opettajan pedagogisiin opintoihin. Minunkin mielestäni se on yksi opettajan työn parhaimmista puolista. Vuorovaikutuksellisuus ja asioiden yhdessä ihmettely ovat ominta itseäni. Ohjaava opettajani kiitteli aitoa läsnäoloani jokaisen harjoitustuntini jälkeen. Tosin hän kehotti minua myös ”suojelemaan” itseäni, sillä saattaisin ajan oloon väsyttää itseäni liikaa.

Haaga-Helian (2009-2010) opettajina toimivia opettajaopiskelijoita motivoi eniten oppilaitoksen taholta tullut velvoite suorittaa opettajan pedagogiset opinnot kolmessa vuodessa. Mielenkiintoista oli, että omasta opettajankoulutusryhmästäni vain yksi mainitsi pedagogisiin opintoihin hakeutumisen velvollisuudekseen. Neljä yhdestätoista naisesta mainitsi kuitenkin ”ajautuneensa” opettajan ammattiin. Ehkä tämä naisten ajautumien pitää sisällään jonkin asteisen sisäisen velvollisuuden suorittaa opettajan pedagogiset opinnot, ainakin silloin, jos kerran aikoo pysyä alalla.

Oma kehittyminen oli toinen, lähes yhtä tärkeä motiivi opettajuudelle omassa opettajankoulutusryhmässäni. Samoin niille Haaga-Helian opiskelijoille, jotka eivät työskennelleet opettajina. Heitä motivoi halu kehittää omaa osaamistaan ja henkilökohtaisiin elämänmuutoksiin liittyvät siirtymät. Mielenkiintoista oli, että siirtymiä ei maininnut kukaan oman ryhmäni vastanneista. Ehkäpä maininnat itsen tai uran kehittämistä pitävät sisällään myös näitä elämän siirtymiä. Ainakin itselläni omien lasten kasvu, maisterin paperien saaminen ja väitöskirjan tekemisestä luopuminen ovat vaikuttaneet haluuni ryhtyä opettajaksi. Tosin, en itsekään kirjannut niitä erikseen vastaukseeni, vaan ne sisältyivät itseni kehittämiseen ja elämäntapaan, jota en sen kummemmin kuitenkaan halunnut eritellä. Muutama oman ryhmäni nainen mainitsikin, että nyt on riittävän vahva, valmis tai varma olo ryhtyä opettajan vaatimaan ammattiin. Itse tunnen samoin.

Käyttöteoriassa yhdistyvät opettajan ihmiskäsitys, tietokäsitys ja oppimiskäsitys henkilökohtaiseksi jalustaksi, jolla voi rauhallisena seistä. Katariina Stenbergin mukaan oman henkilökohtaisen käyttöteorian tiedostaminen, aktiivinen työstäminen ja tietoinen reflektointi tuovat selkeyden opetustyöhön. Kun opettajalla on selkeä kuva toimintatapojensa syistä ja perusteista, voi hän tehdä työtä ammatillisesti ja luovasti. Se on voimavara, joka selkiyttää työtä ja auttaa erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Myös Annikki järvisen tutkimus osoittaa, että henkilökohtainen portfoliotyöskentely parantaa merkittävästi aloittavan opettajan identiteettiä, opetustaitoja sekä tukee henkilökohtaista kasvua. Työskentelyn avulla aloittava opettaja kykenee kyseenalaistamaan ja rakentamaan uudelleen omia oletuksiaan, uskomuksiaan ja mielikuviaan opettajan työstä. Ainakin omaa opettajuuttani käyttöteorian ja portfolion työstäminen ovat selkiyttäneet huomattavasti. Niiden ja muutaman sattumuksen myötä tiedän, mitä, missä ja miten haluan opettaa. Myös opetusharjoittelu oli tarpeellinen. Havainnoimalla opin paljon toisten opetuksesta ja omilla tunneilla sain kokeilla ja löytää omaa tyyliäni, josta sain sekä palautetta että kehitysehdotuksia. Portfoliotyöskentely jatkuu ja toivottavasti kehityksen edelle.

Asiantuntijaksi on kuitenkin vielä matkaa. Asiantuntijuus muodostuu monista eri komponenteista, jotka ovat yhdessä enemmän kuin osiensa summa. Oman asiantuntijuuden kehittämisen kannalta on tärkeä tiedostaa mitä tietoja ja taitoja

itsellä jo on ja mitä olisi tarpeen hankkia, kehittää tai ainakin muistutella mieleen. Tiedostamisessa on itselläni ollut tärkeänä työvälineenä oman käyttöteorian kirjoittaminen ja sitä myötä ihmis-, tieto- ja oppimiskäsityksen näkyväksi tekeminen ja kriittinen pohdinta. Portfoliotyöskentely on selkiinnyttänyt omaa osaamista ja myös kehittämisen kohteita. Lisäksi tämän kehittämishankkeen työstäminen on omalta osaltaan ”vaatinut” minua miettimään omaa opettajuuttani eri näkökulmista.

Uskon, että myös Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajat ja muu henkilökunta ovat kiinnostuneita opettajankoulutusryhmämme opettajaksi hakeutumisen motiiveista. Ehkäpä tietoisuus opiskelun syistä auttaa heitä sekä opintokursseja suunniteltaessa että meitä opetettaessa. Suurin hyöty tästä koitunee kuitenkin kaltaisilleni ihmettelijöille. Toivon, että opettajuuden kivijalan ja omien valintojen ymmärtäminen sekä syiden tiedostaminen hyödyntävät opettajuttamme ja sitä kautta myös tulevia oppilaitamme. Työn tekemisen myötä oma opettajuuteni on huomattavasti selkiytynyt. Lopullisia arvioijia ovat kuitenkin oppilaamme ja juuri heidän takiaan on tärkeää, että olemme ”sinut” opettajuuksiemme kanssa.

## 5 YHTEENVETO

Oppimiskäsitysten muuttumisen ja kehittymisen myötä on siirrytty opettajajohto-  
toisesta oppilasjohtoiseen opettamiseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija ja  
oman oppimisensa subjekti. Opettajasta on tullut oppilaan oppimisen tukija,  
kanssakulkija ja yhdessä ihmettelijä. Opetussuunnitelma antaa puitteet opetta-  
jan työlle, mutta hänen on omalla kokemuksellaan ja pedagogisella asiantunte-  
muksellaan ratkaistava kussakin tilanteessa, missä määrin oppimisprosessi  
voidaan siirtää oppijoiden omalle vastuulle. Mitä pidemmälle oppijakeskeisyys ja  
uuden tiedon luominen menevät, sitä mielenkiintoisemmaksi opettajan työ  
muuttuu. Opettajan on kyettävä sietämään epävarmuutta ja sitä, ettei hän tiedä-  
kään ongelmiin valmiita vastauksia. Silti hänen on kyettävä auttamaan oppilaita  
heidän ongelmissaan kuitenkin ratkaisematta niitä itse.

Hankeideani varsinaisena tavoitteena oli pohtia opettajuutta ja tutkia sekä itseni  
että opettajankoulutusryhmäni opettajaksi ryhtymisen syitä. Tekemäni kyselyn  
vastauksista hahmottui kaksi kategoriaa, joihin vastaukset sisällöllisesti sopivat:  
opettajan työhön liittyvät syyt ja omaan itseen liittyvät syyt. Miesten yleisin mo-  
tiivi hakeutua alalle oli opettajan työhön liittyvä vuorovaikutuksellisuus, joka il-  
meni muun muassa haluna tehdä työtä ihmisten kanssa sekä haluna auttaa ja  
palvella nuoria. Myös hyvät lomaedut ja palkan nousu olivat miehille tärkeitä.  
Toiseksi tärkein syy miehille oli oma kehittyminen, johon liittyen miehet mainitsi-  
vat muun muassa oman osaamisen ja ammatillisuuden kehittymisen, haasteel-  
lisuuden kasvun ja urakehityksen nousun, jota pedagogiset opinnot edesautta-  
vat. Myös oppilaiden kehittymisen palkitsevuus ja halu jakaa omaa osaamista  
eteenpäin mainittiin opettajuuden motiiveiksi.

Naistenkin yleisin motiivi hakeutua alalle liittyi työn vuorovaikutuksellisuuteen,  
jota naiset kuvasivat muun muassa työn ihmisseläheisyydellä, auttamisella ja tu-  
kemisella. Lisäksi naiset arvostivat työn itsenäisyyttä, vaihtelevuutta, monipuoli-  
suutta, luovuutta ja kiinnostavuutta. Lomaedut mainittiin vain yhden naisten pa-  
pereissa ja palkan nousua ei naisista maininnut kukaan. Myös naisilla itseen  
liittyvät motiivit olivat lähes yhtä merkityksellisiä kuin työhön liittyvät. Halu jakaa  
omia tietoja, taitoja ja osaamista eteenpäin oli yleisimmin mainittu itseen liittyvä

syy. Miehillä erittäin tärkeää ammatillinen kehittyminen mainittiin vain muutaman naisen vastauksissa. Muita itseä liittyviä motiiveja naisilla olivat halu esiintyä, sosiaalinen luonne sekä ”oma tunteen palo”. Myös tunne siitä, että nyt on riittävä vahva, varma ja valmis vaatimaan opettajan ammattiin, mainittiin naisten vastauksissa. Tuon kokemuksen ja tunteen tunnistan myös itsessäni ja se lielee yksi perimmäisistä syistä opettajuudelleni.

Opettaja peilissä -kirjan (2004) johdannossa sanotaan mielestäni osuvasti: ”Tie opettajaksi on monelle mutkainen, eikä aina edes tietoinen valinta. Opettajakoulutuskin on vain osa opettajan identiteetin rakentumista. Opettaja rakentaa identiteettiään koko elämän ajan. Sen perustana ovat lapsuuden ja kouluvuosien kokemukset, joita opettajankoulutuksessa saadut opit eivät hevin pysty ohittamaan. Opettajan henkilökohtainen elämä ei ole irrotettavissa työstä alalla, jolla oman persoonan käyttäminen on keskeistä ammatillista osaamista. Opettajan arvomaailman, tavoitteiden ja toiminnan rakennuspuina ovat omat kokemukset.” (Törmä & Vuorikoski, 2004).

## LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Ekenberg, J. 2005. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa Enkenberg J., Savolainen E. & Väisänen P. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja 2005. s. 7–21. Luettu 15.3.2012. Saatavana osoitteesta: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/>

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen, Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004: Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY

Helakorpi, S. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi. Luettu 17.04.2012. <http://openetti.aokk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/Opetus/opettajan%20asiantuntijuus/Opettajanasantuntijuus.pdf>.

Järvinen Annikki, 1999 : Opettajan ammatillinen kehitymisprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. (toim.), Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY. 258-274.

Kolbin kehä: <http://kouluttaja.ok-opintokeskus.fi/kouluttaja/opetuksen-mallit>.  
Luettu 27.3.2012.

Kupias, P. 2001. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa. S. Lindblom-Ylänne, S. & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.

Manninen, N. 2010. Soveltuvuuden arvioinnin suuntia. Opiskelijavalinta ammatillisissa opettajaopinnoissa. Haaga-Helia, kehittämisraportteja, 3/2010. Vantaa: Haaga-Helia.

Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammi.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuu: Yliopistopaino.

Nuorten akatemia. Luettu 02.04.2012.

<http://www.nuortenakatemia.fi/service.cntum?pagelid=151705&year=2010>

Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet: aikaa, huomiota kunnioitusta. Juva: PS-kustannus. 275-283.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Räsänen P, Arikoski J., Mäntynen, P. & Perttula J. (toim.) Opettajuu- den psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.12-61

Pylkkä, O.: <http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasityksista-oppimisen-ohjaamiseen/>

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytän- nössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright M. & von Wright J., 1994.Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntija- koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Kansanvalistusseura. 106-122.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ih- misen arvoituksen äärellä. Juva: PS-kustannus.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-kustannus.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Num- menmaa, A. & Välijärvi J. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulu- tuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 99-122.

Törmä, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Kansanvalistusseura.