



VITSASTA OHJAUKSEEN  
Ammatillisen opettajan matka  
nykyaikaan

**Reija Kuulusa-Kuoppala**

**Kehittämishankeraportti  
Toukokuu 2006**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

## JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

Tekijä(t)  Reija Kuulusa-Kuoppala	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 29	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen <input type="checkbox"/> saakka	
Työn nimi  Vitsasta ohjaukseen - Ammatillisen opettajan matka nykyaikaan		
Koulutusohjelma  Jyväskylän Ammatillinen Opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t)  Raija Miettinen		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä  Kehittämishankkeessa tutkitaan ammatillisen opettajan matkaa historiasta tähän päivään. Työssä tarkastellaan kuinka yhteiskunnan ja työelämän odotukset ovat muokanneet ammatillista opettajuutta. Matka alkaa ammatillisen kasvatuksen alkutaipaleelta, josta etenemme tämän päivän ammatilliseen opettajaan. Esiin on myös nostettu ammatillisen opettajankoulutuksen rakentuminen ja muuttuminen ajan kuluessa.  Kehittämishankkeessa tarkastellaan yhteiskunnan ja työelämän muutoksien vaikutuksia ammatillisen opettajan kehitykseen. Lopuksi työssä pohditaan, millaisia vaatimuksia tulevaisuus luo ja minkälaiseen suuntaan ammatillinen opettaja kehittyy.  Kehittämishankkeen tehtävänä on perehdyttää ammatillisen opettajan ammattikuvaan historian näkökulmasta ja luoda ajatuksia tulevasta opettajuudesta.		
Avainsanat (asiasanat) ammattikasvatus, ammatillinen opettaja, kasvatussociologia, ammatillinen koulutus,		
Muut tiedot		

JYVÄSKYLÄ UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Author(s)  Reija Kuulusa-Kuoppala	Type of Publication Development project report	
	Pages 29	Language Finnish
	Confidential Until <input type="checkbox"/>	
Title  From the cane to learning guidance - The journey of professional teacher from to our time		
Degree Programme  Jyväskylä Vocational Teacher Education		
Tutor(s)  Miettinen, Raija		
Assigned by		
Abstract  This development project deals with the journey of professional teacher from history until present time. In the project, it is observed how the expectations of society and work have prepared the professional teaching.  The journey starts right from the beginning of professional teaching, from where it advances to the professional teacher of today. The development and changing of the professional teacher education has also been brought up.  In the development project, the effects of the changes of society and work on the developing of professional teacher are observed. Finally it is speculated, what kind of demands the future will bring and in what direction the professional teacher will develop.  The tasks of the development project are the initiation in the assignments of the professional teacher and creating ideas of future teaching.		
Keywords  profession upbringing, professional teacher, vocational education, teacher training		
Miscellaneous		

## SISÄLLYS

1. VITSASTA OHJAUKSEEN .....	2
2. SUOMALAISEN AMMATILLISEN KASVUN ALKUVAIHEET .....	3
2.1 Oppipojasta mestariksi .....	3
2.2 Ensimmäiset ammatilliset oppikoulut .....	4
2.3 Sotien jälkeinen murrosaika .....	5
2.4 Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen.....	7
2.5 Suuntaus tietoyhteiskuntaan .....	8
3. AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN SYNTY .....	9
3.1 Opettajaopistosta ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi.....	12
3.2 Tulevaisuuden haasteita ammatillisessa opettajan koulutuksessa .....	14
4. OPETTAJUUDEN MUUTTUMINEN .....	15
4.1 Kuri ja kasvatus.....	16
4.2 Kutsumus opettamaan – sitoutuneisuus opettamaan.....	18
4.3 Kasvattajasta oppimisen ohjaajaksi.....	22
5. OPETTAJUUDEN TULEVAISUUDEN HAASTEITA .....	23
5.1 Ryhmän ohjauksesta yksilön ohjaukseen .....	25
6. LÄHTEET .....	28

## 1. VITSASTA OHJAUKSEEN

Monella on muistikuvia lapsuuden opettajasta, joka oli auktoriteetti luokassa. Opettajan tehtävänä on ollut kysymyksiä esittäminen ja monimutkaisten ilmiöiden selittäminen oppilaille valmiiksi jäsennehtyinä ja sopiviksi kokonaisuuksiksi pilkottuina. Perinteinen opettaja on toiminut opettajajohtoisesti luokkatilanteessa.

Tässä työssä tarkastellaan ammatillisen opettajan matkaa tähän päivään sekä miten ammatillinen opettajuus on muuttunut vuosikymmenten kuluessa. Alussa käsitellään ammatillisen koulutuksen sekä ammatillisen opettajakoulutuksen syntymistä ja kehittymistä. Koulujen historiaan perehtyminen auttaa ymmärtämään ajan kuluessa tapahtuneita muutoksia paremmin.

Opettajan opettaminen oppilaitoksissa on muuttunut muutaman vuosikymmenen kuluessa. Aikaisemmin opettajan katsottiin olevan vastuussa erityisesti opettamiensa oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisesta. Monet eettisen ja sosiaalisen kasvatuksen alueet saatettiin jättää pääosin kodin ja ulkopuolisten sosiaalisten toimintojen varaan ja puuttua niihin vain tarvittaessa. Nykyisin oppilaitosten itsenäisyys sekä tulosvastuu ulottuu pitkälle kasvatettavien persoonallisen, sosiaalisen ja ammatillisen kehityksen alueelle. (Leino & Leino 1997,10.)

Opettaja on siirtynyt opettajajohtoisesta asemasta selkeämmin opiskelijoiden joukkoon oppimisen ohjaajaksi. Tänä päivänä opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan. Osasta keskeisesti opettajalle kuuluneista tehtävistä, esimerkiksi suunnittelusta ja arvioinnista tuleekin nyt oppilaan oppimisen kohde. Opettajan tehtävä on opetella ohjaamaan oppilaita toimimaan pienryhmissä, kannustaa heitä kysymään, ideoimaan, selittämään, etsimään tietoa erilaisista lähteistä ja tukea oppilaita organisoimaan sekä arvioimaan omaa oppimista. Tulevaisuuden yhteiskunnassa keskeistä ei ehkä ole asioiden muistaminen ja mieleen painaminen, vaan ajattelu ja ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen.

Tulevaisuuden opettajan tulee jatkuvasti pohtia käsitystään omasta ammatillisesta osaamisestaan ja toiminnastaan. Opettajan tulee irrottautua tiedon siirtäjän ja yksin-

tekijän roolista ja muuntautua uuden tiedon luojaksi, kehityksen näkijäksi ja oppimisen ohjaajaksi.

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli tulevaisuuden opettajan muokkaamisessa. Sieltä saadut opit suuntaavat opettaja toimintaa työelämään. Ammatillinen opettajakoulutus on kehittynyt ja tulee kehittymään ammatillisen koulutuksen kanssa rinnan. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun missiona on pyrkimys kehittää ammattikorkeakoulujen ja ammatillisen koulutuksen pedagogista osaamista. (Opinto-opas 2005, 3.)

Kehittämishankkeessa ei pyritä esittämään suoria kannanottoja asioihin vaan on pyritty siihen, että lukija voi ikään kuin keskustella ja pohtia työssä esiintuotujen asioiden kanssa.

## 2. SUOMALAISEN AMMATILLISEN KASVUN ALKUVAIHEET

### 2.1 Oppipojasta mestariksi

Ammattikasvatuksen alkuvaiheeksi on monessa lähteessä luonnehdittu 1800-1860 välinen aika (Kuikka 1991, Raitaniemi 2000). Enemmistö suomalaisista työskenteli maaseudun moninaistaloudessa ja pieni vähemmistö työskenteli kaupunkien käsityöläisinä ja kauppiaina tai valtion ja kirkon viroissa, jälkimmäiset yleensä kartanonomistajina. Ammatillinen kasvu tähtäsi enimmäkseen elämisen keinojen omaksumiseen ja hallintaan, elämänmuodon ja ammatin säilyttämiseen ja jatkamiseen. Ammatikasvatusta tapahtui elinkeinon ja työvoiman ehdoilla, elinkeinon omistajan auktoriteetin ja kurituksen alaisena. Kasvatin asemassa yhdistyivät lapsen, oppilaan, palvelijan tai apulaisen asemat. Monipuolisinta ammattikasvatus oli maaseututiloilla, joissa työlajeja ja tuotantoa tarkasteltiin osana taloudenpidon kokonaisuutta. (Raitaniemi 2000, 10-18.) Koulutus muodostui yleensä oppipoika –kisälli-mestari asetelmasta. Oppipoika-aika kesti kolmesta vuodesta viiteen vuotta. Kisälliksi päästyään tästä kolmen vuoden kuluttua tämä saattoi pyrkiä mestariksi. Opetuksen ja kasvatuksen sisällöstä säädöksissä todettiin vain, että mestarin oli kyettävä opettamaan oppilaita. Muuten oppilaat olivat mestarin isäntä- ja kuritusvallan alaisia, heidän oli osallistut-

tava kaikkiin niihin tehtäviin ja toimiin, joita mestari heille antoi. Näin tarkasteltuna ammatillinen koulutus miellettiin oppisopimuskoulutukseksi. Varsinaista ammatillista kasvatusta ei erikseen ollut, vaan se liittyi koko ihmisen kasvatukseen.

Ammatillinen koulutus rakentui ammattikuntalaitoksen ja säätykeskeisen ajattelun varaan. Edellä kuvattu ns. oppisopimuskoulutus oli Suomessa aina 1800-luvulle saakka lähes ainoa ammattikasvatuksen ja -opetuksen muoto. Valistuksen aika korosti ammattitaidon ja -koulutuksen merkitystä. Suomen talousseura pyrki luomaan ammatillista koulutusta antavia kansakouluja ja kehruu- ja kutomakouluja. Keski-Euroopassa perustettiin ensimmäiset varsinaiset ammattikoulut 1700-luvulla. Ne olivat maa- ja metsätalouden sekä kaupan ja tekniikan perusoppilaitoksia. Suomessa ei kuitenkaan tehty uusia suunnitelmia, vaan ammattioppi haettiin edelleen ulkomailta sekä ammattikuntalaitoksesta että ammattikouluista ja hyödynnettiin kotimaassa omassa ammattityössä. (Kuikka 1991, 40-41.)

## 2.2 Ensimmäiset ammatilliset oppikoulut

Suomen elinkeinoa edistämään perustettiin ensimmäinen kauppaoppilaitos Turkuun vuonna 1838, puutarhaoppilaitos 1840, sunnuntaikoulut 1842 sekä ensimmäinen metsäoppilaitos vuonna 1861 Ammattitaidon ohella alettiin arvostamaan yleissivistystä, jonka vaikutuksesta 1842 asetus velvoitti perustamaan ns. sunnuntai-kouluja, joiden tehtävä oli antaa yleissivistävää koulutusta ammattiopissa oleville nuorille. Lisäksi sunnuntaikoulujen perustamisella toivottiin saavan aikaan parannusta oppi-  
poikien tiedollisen tason ja käytökseen sekä pyhäpäivien viettoon. Sunnuntai-  
kouluasetus ei säätänyt suoranaista koulupakkoa, mutta ilman kirjoitus- ja laskutaitoa ja kristinopin osaamista ei voinut saada kisällin tai mestarinkirjaa. Eikä näitä taitoja ollut mahdollista oppia oikeastaan muualla kuin sunnuntaikoulussa. Vuosikymmenen lopulla perustettiin ensimmäiset teknisen alan oppilaitokset Helsinkiin, Turkuun ja Vaasaan. (Kuikka 1991, 48; Heikkinen 2000, 13; Klemelä 1999, 34-35.)

1900-luvulle mennessä ammattiopetusta annettiin jo monissa eri alojen oppilaitoksissa, mutta koulutukseen osallistuminen oli vähäistä. Ammatillisten oppilaitosten lukumäärä lisääntyi ja opetus siirtyi lähes kokonaan työelämästä kouluihin. (Klemelä

1999, 13.) Ammatillisen koulutuksen syntyvaiheen yksi selvä ominaispiirre oli eri alojen erilaiset ja eri tasoiset koulut sekä koulujen erillisuus toisistaan.

### 2.3 Sotien jälkeinen murrosaika

Sodat ja niiden jälkeisien sotakorvauksien maksut vauhdittivat Suomen talouskehitystä. Monipuolistuva vientiteollisuus ja palveluiden lisääntyminen syrjäytti maa- ja metsätalouden elinkeinon ykkösasemasta. Sotateollisuus ja –korvaukset haastoivat metalliteollisuuden resurssit äärimmilleen, joutuen näin myös kehittämään teknologiaansa ja monipuolistamaan tuotevalikoimaa. (Itälä 2000, 56.) Tästä seurasi osaa- van työväen tarve teollisuudessa. Ihmiset kouluttautuivat, joka taas lisäsi ammatillisten koulujen tarvetta.

Ammatillisen koulutuksen rakenne vastasi vielä 1960-luvulla työelämän rakennetta. Koulutus oli pirstoutunut pieniin erityisalojen oppilaitoksiin. Koulutus noudatti työelämän hierarkiaa siten, että esimerkiksi teknisellä alalla annettiin kolmentasoista koulutusta (työntekijä, teknikko ja insinööri). Koulutuksen tehtävänä oli opettaa käden taitoja ja työvälineiden, koneiden ja laitteiden käyttöä. Ylemmällä hierarkiatasolla ammattien sisältämien työtehtävien määrä ja ala oli laajempi kuin työntekijöiden. Koulutuksen linjarakenne koostui useista kapeista linjoista, jotka oli rakennettu ammattien varaan ja johtivat puolestaan kapeisiin työtehtäviin. (Lampinen 2003, 98.)

Eri alojen oppilaitosten hallinto ja valvonta kuului pitkään eri hallintoaloille, tämän vuoksi oppilaitosmuodot ja koulutusalat kehittyivät vuosikymmenten kuluessa rakenteiltaan hyvinkin erilaisiksi. Ammattikoulujärjestelmästä ei voinut puhua ennen 1970-luvun vaihdetta, vaan monesta erillisestä järjestelmästä. Ammattikasvatushallituksen perustaminen 1960-luvun puolivälissä oli alku ammatillisen koulutuksen muotoutumisessa yhtenäiseksi järjestelmäksi. (Klemelä 1999,13.)

Ammatillisen koulutuksen tarkoituksena pidettiin ammattitaidon kohoamisen kautta saavutettavaa tuotannon kasvua, mutta myös yksilön sosiaalistuminen koulutuksen kautta työelämään nousi voimakkaasti esille. Koneellistuminen ja teknistyminen vai-

kutti työhön ja työtehtäviin merkittävästi, joten ammatillista koulutusta alettiin pitää tarpeellisena yhä useampaan tehtävään.

Keskiasteen koulunuudistuksen syntysanat lausuttiin 60-luvun alkupuolella, kuumin suunnitteluvaihe sijoittui 70-luvulle, kokeilu- ja toimeenpano 80-luvulle. Tulosten systemaattinen tarkastelu alkoi 90-luvulla. (Honka 2000,71.) Ammatilliselle koulutukselle keskiasteen uudistuksen ensimmäinen vaihe 1970- ja 1980-luvuilla merkitsi ennen kaikkea selkiytymistä ja kokonaisvaltaisen suunnittelun lopullista läpimurtoa, Tässä järjesteltiin kaikkea ammatillista koulutusta yhdellä kertaa selviin peruslinjoihin. Myös koulutusaikoja yhdenmukaistettiin. Ammatillisen koulutuksen hahmottaminen helpottui sekä opiskelijoille että työelämälle. (Itälä 2000,62.) Keskiasteen koulutuksen uudistamisen myötä koulutusjärjestelmämme rationalisoitiin ja järjkeistettiin. Sen tuli vastata maan yhteiskunnan ja taloudellisen kehityksen asettamia vaatimuksia. Koulutuksen laadun oli kehityttävä, jotta ammatillinen koulutus kykeni vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. Varsinainen työ kohdistui ope- tussuunnitelmien laadintaan, sekä päätösvallan ja resurssien käytön lisääminen.

KUVA 1. esimerkki puutekniikan peruslinjan muodostumisesta 1980

Kouluaste	Peruskoulupohjaisena	Ylioppilaspohjaisena
1. Puuseppä	2 v	1,5 v
2. Sahausprosessinhoitaja	2 v	1,5 v
3. Levyteollisuuden prosessinhoitaja	2 v	1,5 v
4. Puuteollisuuden terä- ja laiteasentaja	3 v	2 v
<b>Alempi opistoaste</b>		
5. Puuteknikko	4 v	2,5 v
6. Sahateknikko	4 v	2,5 v
7. Levyteknikko	4 v	2,5 v
<b>Ylempi opistoaste</b>		
8. Puuinsinööri	5 v	3,5 v

Valtioneuvoston vahvistettua tämän listan käytettäväksi ammatillisen koulun uudis- tuksessa, oli saatu ensimmäinen selvä luettelo ammatillisen koulutuksen tutkinnoista.

(Honka 2000, 84.)

Useat arvioitsijat katsoivat ettei tavoiteltu laaja-alaisuus toteutunut pedagogiikassa. Yleissivistävä opetus jäi irralliseksi, eivätkä ammatin opetuksessa tietopuolinen aines ja työtekniikat nivoutuneet kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelmat eivät antaneet kokonaiskuvaa ammattipätevyydestä, vaan niissä painottuivat tuotannolliset pätevydet. Laaja-alaisuuden keskeinen elementti oli yleisjakso, jonka piti vahvistaa ja kehittää yleisiä ammatillisia valmiuksia. Yleisjakson yksi tarkoitus oli kehittää yhteinen kieli ja käsitteistö alan ammattilaisille. Pedagogisesti yleisjakso epäonnistui. Siitä muodostui raskas ja tietopainotteinen. Ohjaus oli pikemminkin alan esittelyä kuin orientaatioperustan luomista. (Lampinen 2003, 99.) Ammatillisen koulutuksen uusiksi haasteiksi nousi koulutuksen sisällön ja rakenteen jatkuva kehittäminen ja ajan tasalla pitäminen sekä joustavuuden lisääminen, jotta yhteiskunnan ja työelämän paikallisiin haasteisiin kyettäisiin vastaamaan. (Kyrö, Vasiljeff & Virtanen 1988, 8.)

## 2.4 Ammatillisen koulutuksen muotoutuminen

Ammatillisen koulutuksen rakenne ja opetussuunnitelmat uudistettiin 1982-88. Koulutuspaikkojen määrää nostettiin, jotta jokaisella olisi mahdollisuus jatkaa opintojaan joko ammatillisissa oppilaitoksissa tai yliopistoissa. Kuitenkaan koulutuksen uusi rakenne, 25 ammatillista peruslinjaa, joissa mahdollisuus erikoistua 220 linjaan ei täyttänyt toiveita. Ammatillisen koulun ylläpitäjiä ovat valtio, kunnat ja yksityiset. (Kuikka 1991, 124-135.)

Valtioneuvosto laati ammatillisen koulutuksen rahoitusta ja suunnittelua koskevat suuntaviivat 1987- 88. Tämän mukaan ammatillisen oppilaitoksen tehtävänä on ammatillinen perus-, täydennys- ja jatkokoulutus. Niihin on perustettu aikuiskoulutus- ja kurssiosastoja. Näin koulujen tehtävät laajentuivat ja täsmentyivät. (Kuikka 1991, 137.)

Ammatillisten oppilaitosten määrä kääntyi laskuun 1990-luvun puolella. Uudeksi kehitys suunnaksi tuli oppilaitosten integroiminen suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Vuonna 1993 lakkautettiin 18 ammatillista oppilaitosta ja 31 oppilaitosta yhdistettiin

14 ammatilliseksi oppilaitokseksi. Vuonna 1994 lakkautettiin 8 oppilaitosta ja yhteensä 63 oppilaitosta yhdistettiin 26 oppilaitokseksi. Yhdistämiseen liittyi valtion pitämien oppilaitosten siirtyminen kuntien ja joidenkin yksityisten ylläpitämiksi. (Lampinen 2003, 99.)

Kehitys on vuodesta 1995 lähtien vienyt kohti laajempia perustutkintoja. Tämä on kuitenkin ollut epätasaista. Kun ammatillisia tutkintoja oli 1992 vuonna 225 kpl, niin 1995 alkavassa koulutuksessa niitä oli 156. Käsi- ja taideteollisella alalla kouluasteen 11 tutkintoa oli supistuneet yhteen, sosiaali- ja terveystieteillä 9 tutkinnosta oli tehty yksi tutkinto kun samaan aikaan teknillisellä alalla on 49 tutkintoa. (Lampinen 2003, 99.)

## 2.5 Suuntaus tietoyhteiskuntaan

Tietoyhteiskunnan leviäminen Suomeen aiheutti muutospaineita myös ammatilliselle koulutukselle. Uusi tekniikka, uusi tuotantoelämä ja avautuva kansainvälinen yhteistyö hajotti entisiä rakenteita ja loi aivan uusia kokonaisuuksia, joissa tarvittiin lukion ja ammatillisen koulutuksen sisältöjen yhdistelmiä. Toive yhdistelmä-tutkinnoista nousi työelämän puolelta. Työelämään kysyttiin ammatillisia huippuosaajia, joiden kouluttamisvalmiutta ei perinteisellä korkeakoululaitoksella ollut. Tästä seurasi ammattikorkeakoulu-uudistus, jossa opistoista alettiin rakentaa huippuosaamisen tärkeitä korkeakoulukokonaisuuksia. (Itälä 2000, 62.)

Näin ollen myös ammatillisten opettajien tietotekniikan täydennyskoulutus katsottiin välttämättömäksi. Vuoteen 1990 mennessä kaikille opettajille pyrittiin antamaan tietotekniikan peruskoulutus. (Kyrö, Vasiljeff & Virtanen 1988,40.) Tänä päivänä tietotekniikka on olennainen osa kaikkea koulutusta mukaan lukien myös ammatillinen opettajakoulutus. Ilman tietotekniikan käytön hallintaa opiskelu onkin tänä päivänä miltei mahdotonta.

Ammatilliseen koulutukseen tietotekniikan läpimurrolla oli kolmenlainen vaikutus. Ensinnäkin alakohtaiset atk-sovellukset kuuluvat kaikkeen ammatilliseen koulutukseen, tästä johtuen perusvalmiudet on saatava jo peruskoulussa. Toiseksi laitevalmis-

tukseen, ohjelmien suunnitteluun, ohjelmointiin ja huoltoon tarvittiin omat koulutuslinjat ammattikoulutuksen kaikille tasoille. Kolmanneksi tarvittiin yhdistelmäopintoja, jossa alan erikoiskoulutukseen liittyy tavanomaisia atk-valmiuksia syvällisempi ohjelmoinnin ja suunnittelun koulutus. Lisäksi atk tarjoaa aivan uusia mahdollisuuksia opetussisällön opiskeluun ja opettamiseen. (Itälä 2000, 63.)

2000-luvun alussa suomalainen yhteiskunta koki suuren muutoksen. Pitkään jatkunut itsestänselvyys hyvinvoinnin jatkuvasta laajenemisesta ja varmuuden lisääntymisestä murtui. Koulutusjärjestelmän kehittämisen ohjenuorana ollut tasa-arvon tavoite on joutunut väistymään markkinaorientoituneen koulutusajattelun tieltä. (Vuorikoski & Törmä 2004, 149.) Yhteiskunnan rakennemuutos koski myös elämäntapaa, kulutusta ja tottumuksia, sillä hyvin lyhyessä ajassa sadat tuhannet suomalaiset siirtyivät maaseudulta kaupunkiin, maataloudesta palkkatyöhön. Yhteisöllisten turvaverkkojen löyhtyminen toi mukanaan myös sosiaalisia ongelmia, vaikka elintaso nousikin. (Vuorikoski & Törmä 2004, 152.)

Tällä hetkellä Suomessa on entistä suorituskykyisempi ammatillinen koulutusjärjestelmä. Se koostuu harvemmistä yksiköistä, jotka kokoavat piiriinsä useamman alan opintoja. Opetussuunnitelmat ovat aikaisempaa laaja-alaisempia ja korostavat moniammatillisuutta. (Lampinen 2003,100.) Yhtenä suomalaisen koulutushistorian keskeisenä teemana voidaan pitää yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen kilpailua. (Itälä 2000, 68.)

### 3. AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN SYNTY

Vuonna 1913 ammattikasvatuskomitea otti kantaa opettajuuden kysymykseen: oli selvää, että kouluja perustettaessa, heräsi kysymys siitä, mistä päteviä opettajia olisi hankittava. Opettajan ei tule ainoastaan opettaa, vaan myöskin koko olemuksellaan vaikuttaa nuorisoon, jonka siveellinen kasvatus oli sangen suuresti laiminlyöty. (Olikinuora 2000, 186.)

Asetuksessa ammattioppilaitoksista (A 3/1959, 15§) säädetään opettajan kelpoisuusehdot: Yleisinä kelpoisuusehtoina vaaditaan hyvä maine ja sellainen terveys, joka ei

ole esteenä opettajan tehtävän hoitamiselle. Kelpoisuusehdot annetaan erikseen ammattiaineiden, yleisaineiden, ammatinopettajan ja työnopettajan toimeen.

Ammatillisen koulutuksen kokonaisuuden suunnittelun aikoihin (1900-luvulla), oltiin samaan aikaan huolestuneita opettajakysymyksestä. Kansa- ja oppikoulujen opettajanvalmistukseen oli jo muutamia opinahjoja, mutta ammatillisten opettajien valmennus oppilaitoksia varten alkoi huomattavasti myöhemmin. Ammatillisten koulujen kehittyessä muotoutui vähitellen ammatillinen opettajakoulutus. (Olkinuora 2000, 186.)

Jalmari Kekkonen aloitteesta aloitettiin vuonna 1913 kesäiset opettajankoulutuskursit. Kekkonen alkoi myös järjestää kouluhallituksen tavoin ammattikoulujen opettajille valtakunnallisia kokouksia. Teollisuuden ammattikouluissa opettajien koulutus käynnistyi 1920-luvun lopulla. (Olkinuora 2000, 186.) Opettajankoulutuksessa korostettiin moraalialia, isänmaallisuutta ja kansalaisvalmiuksia. Opettaja oli mallikansalainen ja opiskelijoiden esikuva.

Ammattikasvatusasiat kuuluivat (1940) kauppa- ja teollisuusministeriön alaisuuteen. Vuonna 1946 edellä mainittu ministeriön alainen ammattikasvatusosasto teki Ammattikasvatuksen kehittämisen 10-vuotissuunnitelman, joka sisälsi ehdotuksen opettajavalmistuksen järjestämiseksi. Vuonna 1958 laki ammattioppilaitoksista vahvisti osan suunnitelman tavoitteista, samoin kuin vuonna 1957 annettu laki ammattikoulujen opettajaopistoista. Tämän lain ja asetuksen perusteella perustettiin kaksi kauppa- ja teollisuusministeriön alaista ammattikoulujen opettajaopistoa, ensimmäinen Hämeenlinnaan 1.1.1959 Etelä-Hämeen keskusammattikoulun yhteyteen ja toinen Jyväskylään 1962 Keski-Suomen keskusammattikoulun yhteyteen. (Olkinuora 2000, 188-189.)

Ammattikasvatushallituksen perustaminen vuonna 1966 yhtenäisti ammatillista koulutusta kun suurin osa ammatillisesta koulutuksesta siirtyi opetusministeriön alaisuuteen. Ammatillista opettajakoulutusta järjestettiin 60-luvulla hyvin hajanaisesti useiden eri hallinnon alojen alaisuudessa ja monissa eri paikoissa. Pienten opettajavalmistusyksiköiden resurssit olivat riittämättömiä pedagogisen koulutuksen järjestämiseen. Lisäksi koulutus oli vielä suppeaa. Pedagogisena lähtökohtana oli behavioristi-

nen oppimiskäsitys. Opettajan tehtävänä oli tarjota opiskelijalle oikeita ärsykyksiä, jonka seurauksena opiskelija oppi. Opettajan tuli osata suunnitella opetuksensa erityisen tarkasti ja hallita opetustilanne huolella. Opettajakoulutuksessa opeteltiin laatimaan tuntisuunnitelmia, pitämään harjoitustunteja sekä teorian että työnopetuksen yhteydessä sekä annettiin tietty määrä näytetunteja, jotka arvioitiin. Opetusmateriaalien tekeminen oli oleellinen osa opettajan ammattitaitoa. (Olkinuora 2000, 190.) Opettajan työ oli 1950- 1970 – luvuilla pääasiassa ammattiin opettamista. Kasvatuksen osuus oli kovin vähäistä. Opettajien pääasiallinen vuorovaikutus tapahtui opiskelijoiden ja työyhteisön kesken, ulkopuoliset (työelämä) kontaktit olivat vähäisiä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistä pohtivat 1970-luvulla useat toimikunnat. Opettajankoulutuksen todettiin olevan epäyhtenäistä, pieniin yksikköihin jakautunutta tai puuttuvan kokonaan. Ammatillisten oppilaitosten opettajakomitea ja opettajankoulutustoimikunta painottivatkin opettajankoulutuksen yhtenäistämisen tarpeellisuutta. (Kyrö, Vasiljeff & Virtanen 1988, 38.)

Suomessa on aina ollut opettajankoulutus sidoksissa koulutusjärjestelmien kehitykseen. Niinpä 1971 saatiin uusi laki opettajankoulutuksesta ja vuonna 1973 harjoitteleasetus sekä opettajankoulutusasetus. Näiden perusteella uudistettiin peruskoulun ja lukion opettajien koulutus, seminaarit lakkautettiin ja opettajan koulutus liitettiin yliopistoihin. Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistuksessa lähtökohta oli, että ammatillisten oppilaitosten opettajienkoulutus tuli tapahtua samoin perustein kuin muunkin opettajankoulutuksen. Pedagoginen koulutus oli yhdenmukaistettava. Ammatillisten opettajien koulutus pidettiin kuitenkin erillään muusta opettajankoulutuksesta. (Olkinuora 2000, 191.) Ammatillisessa opettajankoulutuksessa on aina korostettu ammatillisuutta pedagogisen alueen ohella, tämän vuoksi ammatillinen opettajankoulutus on pidetty erillään muista opettajankoulutuksista. Ammatillisuus ja opettajuus ovat kaksi perustekijää, joihin ammatillinen opettajankoulutus nojaa.

Vuonna 1985 ammattikasvatushallitus vahvisti ammatilliselle opettajankoulutuslaitoksille uuden yhteisen opetussuunnitelmaohjeiston, nämä ohjeiston mukaiset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön elokuussa 1986. Uudistettu opettajankoulutus sisälsi peruskoulutuksen tai tutkinnon jälkeisen pedagogisen opettajankoulutuksen. Kaikille aloille koulutuksen laajuudeksi tuli 40 opintoviikkoa, paitsi teknisillä aloilla 20

opintoviikkoa. Opetussuunnitelmassa yleisopinnot ja yleispedagogiset opinnot olivat samoja kaikilla aloilla, kun taas ammattipedagogiset ja opetusharjoittelu vaihtelivat eri alojen vaatimusten mukaisesti. (Olkinuora 2000, 196.)

### 3.1 Opettajaopistosta ammatilliseksi opettajakorkeakouluksi

Vuonna 1990 tuli voimaan Laki ammatillisista opettajankoulutuslaitoksista. Lain mukaan Ammattikoulujen Hämeenlinnan ja Jyväskylän opettajaopistot muuttuivat ammatillisiksi opettajakorkeakouluiksi. Lain 14§ mukaan opetushallitus laatii opettajien peruskoulutusta varten opetussuunnitelman yleiset perusteet, joista käy ilmi koulutuksen tavoitteet, oppimäärät ja opetusjärjestelyjen perusteet. (Olkinuora 2000, 197.)

Opetushallitus täydensi ja tarkensi Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman yleisiä perusteita vuonna 1993, tähän vaikuttivat nopeat yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset muutokset sekä vuonna 1992 suoritettu ammatillisen opettajankoulutuksen tuloksellisuuden arviointityön johtopäätökset. Uudet perusteet tuli ottaa käyttöön 1.8.1995 mennessä. Opetussuunnitelman perusteissa ammatillisen opettajan pätevyysalueet olivat seuraavat:

1. opettajan halu ja taito kehittää jatkuvasti aktiivisesti omaa opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien sekä toimintaympäristöjen ja koulutuspolitiikan muutokset.
2. kyky ymmärtää oppimisen olennainen luonne sekä tahto ja kyky ohjata erilaisten opiskelijoiden opiskelua
3. taito arvioida erilaisten opetusjärjestelyjen ja oppimisympäristöjen vaikuttavuutta oppimisessa ja kyky toimia tarkoituksenmukaisesti yhdessä asetettujen tavoitteiden suunnassa eri toimintaympäristöissä, sekä

4. kyky yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä lähiympäristössä että kansainvälisesti. Näihin kaikkiin alueisiin liittyy ammatillisen kehittymisen ulottuvuudet: opettajan persoonallisuus, kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet. (Olkinuora 2000, 197- 198.)

Syksyllä 1995 opetusministeriön nimittämä selvitysmies Tuija Kirveskarin valmisti ehdotuksen suomenkielisen ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen uudelleen sijoittamisesta viiden ammattikorkeakoulun yhteyteen. Tuloksellisuuden kriteereiksi määriteltiin korkeatasoisen koulutuksen turvaaminen, toiminnallinen tehokkuus ja taloudellisuus. Raportissa korostettiin jatkuvan oppimisen valmiuksia ja opettajien lisä- ja täydennyskoulutuksen liittämistä tiiviisti toisiinsa. Ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen keskeisenä tavoitteena on vuorovaikutuksen säilyttäminen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Koulutuksen keskeisimpänä haasteena nähtiin kyky yhdistää opettajan ammatin teoreettiset ja käytännölliset kehittämistarpeet. Vuonna 1996 annettu Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta siirsi ammatillisen opettajankoulutuksen ammattikorkeakoulujen yhteyteen. (Olkinuora 2000, 199-200.)

Ammatillinen opettajankoulutus keskitettiin viiden ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiviin ammatillisiin opettajakorkeakouluihin. Ammattikorkeakouluja ovat Helsingin liiketalouden ja hallinnon ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu sekä Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillisella opettajankoulutuksella tarkoitetaan ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajille ja opettajiksi aikoville tarpeellista opettajankoulutusta. (Olkinuora 2000, 200.)

Opintojen perusteista, tavoitteista ja rakenteesta säädettiin kesäkuussa 1996 asetuksella ammatillisesta opettajankoulutuksesta, sen mukaan opintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Opinnot voi suorittaa 1-3 vuodessa, sekä niiden tavoitteena on antaa tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa huomioiden työelämän ja ammattien kehittyminen. (Olkinuora 2000, 200.)

Opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoita opetetaan käyttämään erilaisia menetelmiä eri oppiaineissa. (Leino & Leino 1997, 42.) Opetuksen teoriamallit ovat muut-

tuneet vuosikymmenten kuluessa. Opettajille jää yleensä opetusmallin soveltaminen käytäntöön. Ulkopuolelta tarjotut mallit eivät välttämättä tavoita opettajan sisintä ja hänen opetusajatteluaan. Tulevan ammatillisen opettajan rooliin vaikuttaa, millainen malli opettaja opiskelijoille seuraavaksi tarjoillaan. (Vuorikoski & Törmä 2004, 36.)

Ammatillista opettajankoulutusta koskevan asetuksen (357/2003) mukaisesti koulutuksen tavoitteena on antaa tiedot ja taidot ohjata erilaisten oppijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää omaa alansa huomioon ottaen työelämän kehittymisen ja tämän kautta ammattien kehittymisen. (Opinto-opas 2005, 8.)

Hyvää ammattikoulutusta pidetään nykyisin kaikissa maissa välttämättömänä. Tämä kohdistuu suoranaan opettajiin odotuksin, joita sekä työelämä että opiskelijat asettavat. Yhtenä ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittämisen painoalueena on työelämäyhteistyö, joka näkyy opettajaopinnoissa. Opettajaksi opiskelevien on tunnettava oman alansa työelämää ja sen tapaa toimia voidakseen opettaa. (Opinto-opas 2005, 7.)

### 3.2 Tulevaisuuden haasteita ammatillisessa opettajan koulutuksessa

Korkeakoulujen arviointineuvosto teki ammatillisen opettajakoulutuksen arvioinnin keväällä 2000. Arvioinnin kohteena olivat kaikki viisi ammatillista opettajakorkeakoulua ja niissä toteutettava opettajakoulutus suhteessa yhteiskunnan, työelämän ja opiskeluprosessin haasteisiin. Selvityksessä todettiin mm. seuraavia asioita:

Suomalainen yhteiskunnan säilyminen ja menestyminen on riippuvainen siitä, miten hyvin ammatillinen koulutus pystyy kouluttamaan työelämän palvelukseen ammattitaitoisia ja yhteiskuntakelpoisia työntekijöitä. Ammatillisen opettajankoulutuksen kohdalla nähtiin tärkeäksi toteuttaa seuraavia asioita;

- Ammatillisen koulutuksen opettajien ammattitaidon on oltava korkealla tasolla.
- Ammatillisen koulutuksen opettajien palkkarakenne olisi saatava kilpailukykyiseksi työelämän palkkojen kanssa

- Ammatillisten opettajien koulutus on kehitettävä koko opettajan uran kestäväksi. Peruskoulutus on kehitysprosessin aloittava osuus. Täydennyskoulutus ylläpitää ja jatkaa prosessia. Koulutukseen on syytä ottaa mallia yritysten uudenaikaisista henkilöstön kehittämisjärjestelmistä
- Opettajakoulutus on tuotettava korkeatasoinen lopputulos. Tämä edellyttää sisällön, välineiden ja toteutuksen ja arvioinnin jatkuvaa tarkkailua ja tarpeen mukaista kehittämistä. Koulutuksen tulee selvästi osoittaa, että se vastaa asetettuja tavoitteita. (Olkinuora 2000, 202-203.)

#### 4. OPETTAJUUDEN MUUTTUMINEN

Kasvatustieteen kirjallisuudesta löysin tutkimuksia sekä tietoa oppilaan ja koulun asemasta yhteiskunnassa, mutta opettajuutta ei paljonkaan ollut tutkittu. Halusin ottaa selvää siitä, miten opettajuus sekä opettajiin kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet koulutuksen muuttuessa. Perehdyin ensin koulutuksen historiaan ja muutoksiin eri aikoina. Tätä vasten aloin pohtimaan kuinka se kaikki vaikuttaa opettajaan ja hänen toimintaansa.

Kasvatukseen ja opetukseen suuntautuu eri aikoina erilaisia odotuksia ja laatuvaatimuksia. Tavallisimmin ne kohdistuvat etupäässä opettajien toimintaan sekä opettajankoulutuksen järjestämiseen. Opettajankoulutus koostui aikaisemmin pelkästään opettajankelpoisuuden tuottaneesta koulutuksesta eli niin sanotusta opettajanvalmistuksesta, jonka jälkeen opettajan oletettiin itsenäisesti pitävän ammatillisen kelpoisuutensa ajan tasalla. Jo pari vuosikymmentä sitten suhtautuminen opettajankoulutukseen muuttui. Siitä lähtien opettajankoulutusta on pidetty elinikäisenä koulutuksena, joka koostuu peruskoulutuksesta ja jatkuvasta tai toistuvasta täydennyskoulutuksesta. Opettajan pedagogisen ja ainekohtaisen osaamisen tason katsottiin vaativan jatkuvaa ylläpitoa, koska tietoja oli jatkuvasti pidettävä ajan tasalla ja koulutusta pidettiin kaikille kansalaisille välttämättömänä oikeutena ja velvollisuutena. Opettajan ammatista on yhteiskunnan kehittyessä tullut vaativa ja yhteiskunnallisesti tärkeä. (Leino & Leino 1997, 10.)

## 4.1 Kuri ja kasvatus

Ennen vanhaan opettajalla oli valta luokkahuoneessa: luokka oli opettajan tilaa ja se mitä siellä tapahtui, oli opettajan määritettävissä. Opettaja oli auktoriteetti. Luokassa istuttiin hiljaa. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnan kansalaisia. Hän kirkasti oppilaille yhteiskunnan normit ja kansalaisvastuun. Tavoitteena oli tunnolliseen työntekoon kasvattaminen. Lisäksi ”hyvä opettaja” huolehti hengen ja ruumiin kulttuurista. Opettajat toimivat usein myös kunnan luottamustehtävissä.

Koulun tulisi sosiaalista opiskelija yhteiskunnan arvoihin, normeihin ja velvoitteisiin, toisaalta kasvattaa autonomisia yksilöitä. Arvoperustan pohjan muodostavat opetussuunnitelman mukaiset perusarvot: hyvyys, totuus, ja kauneus, sekä ihmisten välinen tasa-arvo. (Tolonen 1999, 81.) Myös itse opettajan identiteetin kehittymiseen vaikuttaa yhteiskunta, kunkin aikakauden ideologiat, yhteiskunnalliset olot ja kulttuuri muovaavat ihmistä. (Vuorikoski & Törmä 2004, 149.)

Opettajan sana oli laki ja totuus. Ennen aikaan opettaja loi tarinoiden avulla jopa pelottavia kuvia opetuksen tueksi. Vasta aikuisena moni oppilas on ymmärtänyt mistä tietyt pelot ja käsitykset ovat kotoisin. Opettaja myös kuulusteli tunneilla läksyt. Moni asia oli opeteltava ulkoa vaikka ei olisi välttämättä ymmärtänyt koko asiaa. Jos ei osannut vastata opettajan kysymyksiin oikein, oli jätävä koulun jälkeen laiskanläksylle. Opettaja antoi ymmärtää, että oppilaan edessä on jotakin viisasta, jota tulee etupäässä arvostaa; ymmärtämisestä ei aina ole niin väliä.

Opettajilla oli käytössään tehokas keino oppilaiden kuritukseen, ruumiillinen kuritus. Vielä 1900-luvulla se oli erittäin paljon käytössä. Opettajat olivat esikuvia oppilailleen, joten heidän toimintaa säätelivät lait ja kirkon ohjeet. Kristinopin mukaan häväistys-, herjaus- ja kiro sanojen käyttö katsottiin erityisen pahaksi tavaksi, joka oli kitkettävä pois. Ruumiilliseen kivun kasvattavaan voimaan uskottiin yleisesti. Ruumiillisen kurituksen käyttöön ja erityisesti vitsan antamiseen on vaikuttanut ennen kaikkea kirkon juurruttama usko selkäsaunojen tehokkuudesta. Seuraavana muutama

raamatun kohta, jossa suhtautuminen lasten ruumiilliseen kuritukseen on varaukseton:

*Joka vitsaa säästää, se vihaa lastaan; mutta joka häntä rakastaa, se häntä ajoissa kurittaa* (Sananl. 13:24)

*Vitsa ja nuhde antavat viisautta, mutta kuriton poika on äitinsä häpeä.*  
(Sananl. 29:15)

*Kurita poikaasi, kun on vielä toivoa, varo sentään hengiltä hakkaamasta.* (Sananl. 19:18)

*Älä kiellä poikaselta kuritusta, sillä jos lyöt häntä vitsalla, säästyy hän kuolemalta.* (Sananl. 23:13)

Vasta vuonna 1983 valtiovalta otti virallisen kannan, jonka mukaan ruumiillinen kuritus on lainvastaista. Tämä kanta kirjattiin lakiin seuraavanlaista sanamuotoa käyttäen: ”Lasta ei saa alistaa, kurittaa ruumiillisesti eikä kohdella muulla tavoin loukkavasti.” (Hirsjärvi & Laurinen 2004, 211.)

Opetuksen tavoitteena on edistää oppijan persoonallisuuden monipuolista kehitystä. Oppimisella tarkoitetaan yksilön ajattelu- ja toimintajärjestelmän muuntumista. Opetuksella pyritään järjestelmällisesti vaikuttamaan oppimiseen, mutta opetuksen vaikutuksena tapahtuvaa oppimista on vaikea erottaa oppimisen kokonaisuudessa. Opetusta, opiskelua ja oppimista onkin pidettävä toisiinsa kietoutuneina käsitteinä. (Leino & Leino 1997, 74.)

Verrattaessa tämän päivän opetusta muutama vuosikymmen taaksepäin opetukseen, niin myös kurin voi nähdä muuttuneen luokkahuoneessa. Ennen ei uskaltanut opettajalle jutella vaan kunnioitus tätä kohtaan oli todella korkealla. Tänä päivänä opettajan auktoriteetti luokkatilassa näyttäisi kaventuneen todella roimasti. (Tolonen 1999, 275.)

Opettajan ehdoton auktoriteetti on tänä päivänä kadonnut tämän päivän koulunkäynnistä. Oppilaat ovat saaneet äänen koulussa, kouluelämä on käynyt vapaammaksi oppilaan kannalta. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on lähinnä jutustelua, kun ennen vanhaan se oli opettajan kysymyksiin vastaamista eli hyvin yksinkertaista.

#### 4.2 Kutsumus opettamaan – sitoutuneisuus opettamaan

Monissa kirjoissa kuvataan opettajan työtä kutsumustyöksi. Mitä tämä kutsumus merkitsee opettajille? Kutsumuksen käsite kuulostaa monien mielestä vanhanaikaiselta ja ummehtuneelta, mutta silti kunnioitettavalta. Tänä päivänä puhutaankin ennemminkin sitoutumisesta työhön. Jotkut koulutasot myös ehkä pelkäävät, että jos opettajan työ on kutsumus, yritykset nostaa opettajien koulutustasoa ja parantaa heidän ammatillisia olosuhteitaan eivät onnistu. Kutsumus nimike onkin aikanaan voitu mieltää Jumalan kutsusta tehtävään, jossa henkilö uhraa itsensä ja omat toiveensa ja omistautuu vain kutsumukselleen. (Estola & Syrjälä 2002, 85.) Ennen vanhaan uskonto oli tärkeimpiä elämän tarkoituksia, ja Jumalan sanaa luettiin hyvin tarkasti. Joten opettajat toimivat raamatun sanan mukaisesti ja pyrkivät näin siveellisellä toiminnallaan välittämään oikeaa oppia ihmisille. He olivat esikuvina kylien väestöille. Jumalaa palvellen hekin kokivat olevansa kutsumustyössä, jossa he uhrautuivat ja omistautuivat työlleen.

*Yötä päivää opetusta ajatteleva opettaja, joka tekee ylimääräistä työtä korvauksetta.*

Yhä tänä päivänä opettajan työtä pidetään suurelta osin kutsumusammattina. Työ on laaja-alainen ja vaativa ihmissuhdeammatti, joka on selvästi muuttumassa yksin toimijasta yhteistyötaitoja edellyttäväksi professioksi. Opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. Opettajan ammattia pidetään professiona, jonka harjoittajalla on laaja kasvatustyöhön kohdistuva erityinen tietoperusta, oppilaitoskohtainen ja opettajakohtainen laaja autonomia sekä monitahoinen vastuu opiskelijoille kuin oppilaitoksen johdolle, työantajalle ja yhteiskunnalle verovarojen käytöstä. Keskeistä on vastuu opis-

kelijoille, joka ulottuu sosiaaliseen ja persoonalliseen kehitykseen asti. Opetustyö on siten moraalista toimintaa. (Leino & Leino 1997, 106.)

Opettajat ovat hakeutuneet ammattiinsa eri syistä ja ehkä valtaosa ennen kaikkea hankkiakseen pysyvän toimeentulon, mutta opettajan työtä voidaan pitää myös kutsumusammattina. Opettaja sitoutuu jo uraa valitessaan ja sen aikana oppilaitoksen arvopäämääriin ja oman ammatillisen kasvun kehittämiseen. (Leino & Leino 1997, 106.) Opettaja on merkittävä vaikuttaja sekä hyvässä että pahassa.

Opettajuus on naisvaltainen ammatti, joka on monin tavoin sidoksissa naisten asemaan ja yhteiskunnalliseen työnjakoon. (Vuorikoski & Törmä 2004, 14.)

Opettajan ei tarvitse olla yli-ihminen. Opetukseen kohdistuvien vaatimusten ohella tulisi kiinnittää huomio työn edellytyksiin. Tänä päivänä on vaikea toimia opiskelija-keskeisesti tai kohdata opiskelijoita yksilöinä, sillä opiskeluryhmät ovat todella suuria ja aikaa vähän. Opettajan tietotaso ei aina voi olla kovin syvällinen, jos hän opettaa useita aineita. Opetustyötä rasittavat odotukset monelta taholta. Opettaja joutuu toimimaan koulutustavoitteiden ja –käytäntöjen mukaan ja samalla kohtaamaan opiskelijoiden tarpeet ja toiveet. Omien rajojen tunnistaminen on tärkeää opettajalle, sillä kaikkien toiveita ei voi täyttää. Opettaja on osa koulutusjärjestelmän koneistoa, joka sosiaalistaa ihmisiä yhteiskuntaan. Joskus on vaikea tiedostaa, millaisiin arvoihin opiskelijoita ohjataan ja kenen tietoa heille opetetaan. (Vuorikoski & Törmä 2004, 37- 39.)

Opettajalla on tärkeä merkitys toisten ihmisten oppimiselle. Me kaikki tiedämme omalta kouluajaltamme ja myöhemmästä koulutuksestamme, kuinka suuri ero saattaa olla eri opettajien pedagogisissa kyvyissä. Jotkut opettajat ovat luoneet pysyvän mielenkiinnon opettamaansa aineeseen. Tämän mielenkiinnon ansiosta olemme myös oppineet paljon senkin jälkeen kun suoranainen opetus on lakannut. Toiset opettajat eivät ole pystyneet luomaan tällaista kiinnostusta. Jotkut ovat jopa estäneet oppimisen ja onnistuneet aiheuttamaan inhon ainettaan kohtaan.

Lapsuuden maisema tuntuu pieneltä, kun sitä katsoo aikuisen silmin. Mittasuhteet ovat kutistuneet oman kasvumme myötä. Kokemusten ja elämysten kohdalla on kui-

tenkin päinvastoin. Lapsuudessa saadut turvallisuuden tai turvattomuuden kokemukset saattavat nousta aikuisiällä esiin voimakkaina tuntemuksina. Tässä mielessä lapsuuden ja nuoruuden opettajat saattavat olla hyvinkin ratkaisevassa asemassa. (Ruhonen 2001,79.)

Opettajakin on ihminen – vaikka opiskelijan silmin se ei aina näytäkään siltä. Opettajanahan on vain opettaja. Opettajat itsekin ottavat usein tämän opettajan roolin kasvoilleen ja piilotuvat asiantuntijan naamion taakse. Heidät myös ohjataan kantamaan neutraalin, sukupuolettoman ja etäisen ammattilaisen roolia, olemaan paljastamatta liikaa itsestään. Opettajille ja opettajiksi aikoville on tarjolla runsain mitoin tietoa hyvästä opetuksesta. Ne eivät kuitenkaan onnistu tavoittamaan ihmiseksi kasvun tukemisen salaisuutta. Kriittisiltä arvioijilta näyttää usein unohtuvan, että opettaja ja opettajuus on tunnetyötä. Tie opettajaksi on mutkallinen, eikä aina edes tietoinen valinta. Opettajankoulutus on vain osa opettaja identiteetin rakentamista. Opettaja rakentaa itseään koko elämän ajan. Perustana on lapsuuden ja kouluvuosien kokemukset, joita opettajankoulutuksessa saadut opit eivät helposti nujerra.

Opetustyön kokeminen kutsumustyöksi on entistä vaativampaa. Riittämättömyyden, epäonnistumisen ja syyllisyyden tunteet eivät ole vieraita tänä päivänä. Ainahan opettaja voisi perehtyä enemmän ja syvällisemmin asioihin, lukea huolellisemmin opiskelijoiden tuotokset sekä paneutua pedagogiseen suhteeseen opiskelijoiden kanssa. Opetustyön jatkuva arviointi ja tulosvastuullisuus eivät ainakaan helpota opettajan syyllisyyttä. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa oma persoona on mukana erittäin voimakkaasti. Työ ei jätä rauhaan iltaisin tai edes viikonlopuiksi. (Vuorikoski & Törmä 2004, 146.) Opettajan tehtävänä on olla ihminen, kasvaa ihmisenä ja jakaa opiskelijoiden kanssa ihmisenä olemista. Se on opettajana olemisen haasteellisin puoli. (Vuorikoski & Törmä 2004, 52.)

Toiset kokevat opettajana toimimisen erittäin raskaana kun toiset taas jännittävänä haasteena ja jatkuvan ilon ja uudistuksen lähteenä. Tähän saattaa suuresti vaikuttaa elämäkokemus ja itsetuntemus yhdessä empatian ja ihmisrakkauden kanssa. Jotkut toivoisivatkin opettajien toimivan ensin toisaalla ammatissa, josta sitten hakeutuisivat opetustyöhön reppu täynnä erilaisia kokemuksia elämästä. Näinhän ammatillinen opettajakorkeakoulun vaatimuksissakin todetaan. Ensin on täytynyt toimia kolme

vuotta oman alan esimiestehtävissä, jotta opettajakouluun haku ja pääsy mahdollistuisivat.

Opettajan työ on sidoksissa yhteiskuntaan. Opettajilta ja opiskelijoilta odotetaan huikeita tuloksia joistakin asioista, joita pedagogisilla keinoilla ei aina ole mahdollista savuttaa. Opettajana pyritään rakentaa parempaa huomista. Tämä vaatii omien arvojen ja tavoitteiden tiedostamista sekä niiden mukaan toimimista, mikä ei aina ole helppoa nykyisessä koulutusjärjestelmässä.

Aiemmin opettajat pystyivät hallitsemaan opetusalueensa, mutta tällä hetkellä informaatiotulva on suunnaton ja uutta tietoa virtaa joka suunnasta. Jatkuva itsensä kehittäminen aiheuttaa paineita tämän päivän opettajille. Elinikäinen oppiminen on muuttunut suosituksesta välttämättömyydeksi. Ammatilliset opit ja sanastot ovat muuttuneet moneen kertaan pienen ajan kuluessa. Opettajien tulee auttaa muita elämään muutoksessa ja uudistamaan oppejaan.

Yhä voimakkaammin on opettajan toimessa alettu korostamaan toiminnan ennakkoivaa suunnittelua sekä toiminnan aikana tapahtuvaa tilannekontrollointia ja tuloksellisuuden arviointia. Ulkoisia työohjeita mekaanisesti noudattavan toiminnan sijaan nähdään mieluummin päteviä työntekijä, jonka toiminta on tavoitteista ohjautuva, tilannevaihteluja huomioiva, tarkoituksen mukaisesti ja joustavasti työskentelevä. (Ekola & Rantanen 1988, 2.) Poliittisen päätöksenteon tuloksena syntyneet tutkintojärjestelmät, opetussuunnitelmat ja koulutusta koskevat ohjeistot ovat sääntöjä, joita opettajien tulee noudattaa nämä myös rajaavat heidän toimintaa monin tavoin.

Opettaminen on eräs vaativimmista ammateista. Työssä jaksaminen ja mielekkyyden löytäminen vaatii säännöllistä uuden oppimista ja ajoittaista itsensä ylittämistä rajoja rikkomalla. Tänä päivänä oppilaita pitää kasvattaa sellaiseen nopeasti kehittyvään maailmaan, jossa jatkuva muutos on ainoa pysyvä lähtökohta. Voidakseen toimia tulevaisuuden yhteiskunnassa opiskelijat tarvitsevat uudenlaisia taitoja. (Hakkarainen ym. 2004, 15- 16) Työelämä vaatii nykyisiltä opiskelijoilta uudenlaista itseohjautuvuutta, tiimityöskentely taitoja sekä taitoa monimutkaisten ongelmien ratkaisuun. Se millä tavoin opiskelijat koulutetaan odotuksia vastaamaan, jää loppujen lopuksi opettajan vastuulle.

### 4.3 Kasvattajasta oppimisen ohjaajaksi

Perinteinen kasvattajan auktoriteetti kuuluu menneeseen maailmaan. Tämän hetkinen yhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta ja kasvatussuhteen mahdollista tasavertaisuutta. Opettajista on tullut ohjaajia, mentoreita ja valmentajia, joiden tehtävät muuttuvat yhä enemmän oppimistoiminnan organisoimisen suuntaan. Kasvatusalan muotitermejä ovat 1990-luvulta lähtien olleet itseohjautuvuus ja itsearviointi. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta pyritään tukemaan henkilökohtaisilla opetussuunnitelmilla ja opiskelijakeskeisillä opetus- ja arviointimenetelmillä. Opettajan työn eettiset kysymykset korostuvat, kun opettajasta tulee ohjaaja, ja opettajan ja opiskelijan ohjaussuhde tiivistyy.

Myös tänä päivänä opettajiin kohdistuu monia erilaisia odotuksia ja paineita. Heidän tulisi olla oppijoiden kokonaisvaltaisen kehityksen tutkijoita, opetustaan uudistavia etsijöitä ja yhteiskunnallisia vaikuttajia. Koulutuksen kehittäminen on tuonut opettajan arkeen monia uusia tehtäviä mm. dokumentointia, suunnittelua ja yhteistyöpalaverieita. Koulun muutoksesta tuntuu tulleen pysyvä tila. Opettajien odotetaan ottavan vastaan uudistukset joustavasti ja toimivan työyhteisön kehittäjinä. Lisäksi opettajien työ on joutunut oppilaitosten ja oppimistulosten arvioinnin ja mittaamisen kohteeksi. (Vuorikoski & Törmä 2004, 170.)

Suomalainen koulujärjestelmä tuottaa merkittäviä tuloksia. Silti samaan aikaan merkittävä osa opiskelijoista kärsii oppimisvaikeuksista, ja erityisoppilaiden määrä luokissa kasvaa huomattavasti. Tämä vaatii opettajalta yhä enemmän resursseja tuntien suunnitteluun ja ohjaamiseen. Kuinka näistä nuorista erilaisista opiskelijoista saadaan kasvatettua monipuolisia työtaitureita työelämään? Kasvatus on siirtynyt kotoa koulun tehtäväksi yhä enemmän. Opettajan rooli onkin saanut nyttemmin myös kasvattajan roolin. Opettajan katsotaan olevan joko äiti, isä, valvoja tai rajojen antaja.

## 5. OPETTAJUUDEN TULEVAISUUDEN HAASTEITA

Ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja samana pysyvä ilmiö, vaan se on ajan mukana muuttuva suhteessa työhön ja ammattialaan. Ammatillista opettajuutta pidetään yksilöllisenä kasvuprosessina johon vaikuttavat yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja historialliset tekijät. Ammatillisiin opettajiin kohdistuvat muutospaineet ovat monitahoisia, sillä heidän on pysyttävä muuttuvien pedagogisten haasteiden sekä työelämän kehityksen mukana. Yhteiskunnallinen kehitys ja teknologian kasvu luo paineet ammatillisen koulutuksen ja opettajuuden kehittämiseen. Muutosvaatimuksia esittävät myös opetushallinto, työelämä, opiskelijat ja vanhemmat. Opettajilta vaaditaan uudistumista, samalla heitä saatetaan myös syyllistää kehityksen vastustajiksi. (Tiilikkala 2004, 13-14.)

Tulevaisuuden opettajan tulee jatkuvasti pohtia käsitystään omasta ammatillisesta osaamisestaan ja toiminnastaan. Opettajan tulee irrottautua tiedon siirtäjän ja yksintekijän roolista ja muuntautua uuden tiedon luojaaksi, kehityksen näkijäksi ja oppimisen ohjaajaksi.

Jokaisen ammatissa toimivan opettajan tulisi kysyä aika ajoin, kuinka opetussuunnitelmien sisältämiin haasteisiin voitaisiin vastata, käytännön koulutyössä, opetuksessa sekä oppimisessa. Ensin täytyy arvioida niiden nykytilanne. On mietittävä, missä on onnistuttu ja missä ollaan menossa oikeilla jäljillä sekä missä tarvittaisiin muutoksia. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 14.)

Opettajat pyrkivät reagoimaan kehitystarpeisiin, mutta mitkään suuret muutokset eivät tapahdu hetkessä. Vaan ne vaativat aikaa ja yhteistä ymmärrystä. Muutokset ovat hitaita, sillä vuosikymmenten aikana muotoutunut kehitys ja perinne eivät pyyhkiydy pois hetkessä. Opettajat kantavat mukanaan vuosikymmenten kuluessa kehittyntä perinnettä opettajuudesta. (Tiilikkala 2004, 15.)

Liisa Tiilikkalan mukaan opettajien on oletettu sopeutuvan uudistuksiin ja toteuttavan opetushallinnon määräyksiä kirjaimellisesti. Ammatillisten opettajien työhön liitetään hurjaa vauhtia uusia vaatimuksia. Tässä tilanteessa opettajilta saattaa hävitä näkemys omasta opettajuudestaan ja työn tavoitteista. Nyt täytyy pohtia syvällisesti

onko olemassa jokin ammatillisen opettajuuden ydin, joka on pysyvää ja johon opettaja voi tukeutua. (Tiilikkala 2004, 15.)

Kansainväliset trendit saapuvat Suomeen entistä lyhyemmällä viiveellä, joten kansainvälistä kehitystä on seurattava entistä tarkemmin. Kansainvälisyys tulee lyömään leimansa yritysten liikeideoihin, alan koulutuksen sisältöön ja yrityksen henkilövalintoihin. Kaikissa ammateissa tarvitaan tänä päivänä yhteistyötaitoja, tietoteknistä osaamista, kielitaitoa, esiintymistaitoja, jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, luovuutta ja pitkäjänteisyyttä, oma-aloitteisuutta ja nopeaa omaksumiskykyä sekä rohkeutta kohdata muutoksia. Palvelukseen halutaan tietäjiä ja taitajia, ammattitaitoisia nuoria kaikilta koulutusasteilta, tietotekniikan ja erityisesti harvinaisempien vieraiden kielten osaajia sekä matemaattis-luonnontieteellisiä osaajia.

Tämän päivän työmaailman odotukset luovat paineita opiskeleville nuorille sekä opettajille. Asiat uudistuvat niin hurjaa vauhtia tänä päivänä, jotta siitä helposti jää jälkeen. Opettajan tulee jatkuvasti päivittää omat tietonsa, jotta opetus olisi ajanmukaista ja tasokasta. Tekniikan kehittyessä uudet trendit saavuttavat yleisönsä yhä nopeammin kuin ennen. Jokaisella ammattialalla uudet suuntaukset saavat jalansijaa, joihin työelämän tulee pystyä vastaamaan. Tämä vaatii työntekijöiden taitoa hallita muutokset ja vastaamaan asiakkaiden vaatimuksiin. Kaikkia taitoja ei voida olettaa koulussa opettavan, mutta opettajan avoimuus muutoksille ja nopea kyky reagoida on aina oppilaiden etu.

Koko koulun kasvatusjärjestelmä ja ammattiin kasvattaminen on uusien suurien haasteiden edessä. Opettajuuden uudet haasteet ovat mittavia ja opettajuus tulee muuttumaan merkittävästi. (Tiilikkala 2004, 15.)

Ammatillinen opettajakorkeakoulu on laatinut tulevien vuosien kehittämistavoitteen-  
sa, näitä ovat verkostoituva oppimisympäristö, työelämäyhteistyö, e-oppiminen, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus sekä oppimisen ja ohjaamisen henkilökohtais-  
taminen. (Opinto-opas 2005, 7.) Kuinka nämä välittyvät ajan kanssa käytäntöön eli  
ammatilliseen koulutukseen? Jokainen opettajakorkeakoulu pyrkii toteuttamaan näitä  
sitoutuen samalla oman ammattikorkeakoulun strategiaan tavoitteisiin

Tulevaisuuden opettajan kuvaan voidaan siis koota seuraavia tehtäviä;

- opettaja toimii kasvattajana
- opettajan työn sisältö on laaja-alaista
- monikulttuurisuus jokapäiväistyy
- yrittäjyyden ymmärtäjiä ja oltava yrittäjyyteen kasvattajia
- ihmissuhdetaidot hallitsevia ammattilaisia
- oppilaan kasvun mahdollistaja ja oppimisen ohjaaja
- uudistuva ja muutoskykyinen, aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan osallistuva.

(Lehtinen & Hiltunen 2002, 135.)

## 5.1 Ryhmän ohjauksesta yksilön ohjaukseen

Perinteisesti opettaja on toiminut behavioristiseen tapaan opettajajohtoisesti luokkati-lanteessa. Opettajan tehtävänä on ollut kysymyksien esittäminen ja monimutkaisten ilmiöiden selittäminen oppilaille valmiiksi jäseneltyinä ja sopiviksi kokonaisuuksik-si pilkottuina. Opettajan vastuulla on ollut suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tällaises-sa opetuskulttuurissa oppilaan rooli jää passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, jossa oppilas vastaa opettajan kysymyksiin luvan saatuaan.

Tänä päivänä voidaan nähdä yleisenä suuntauksena siirtyminen behavioristisesta käsityksestä kohti kognitiivista psykologiaa ja konstruktivismia. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan yksilöllä olevan aktiivinen rooli oman oppimisensa valikoijana. Yksilö valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana, rakentaa kokemustensa avulla kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää ja itsestään tämän maailman osana. (Patrikainen 1997,80.) Oppilas nähdään aktiivisena osallistujana, joka ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Hän sitoutuu yhteiseen päämäärään ja rakentaa yhteistä ymmärrystä. Oppilas kasvaa pas-siivisesta vastaanottajasta toiminnan subjektiksi.

Yksilön ohjauksessa opettaja on oppimisen ohjaaja, eikä enää suunnittelekaan kaik-kea alusta loppuun asti oppilaalle valmiiksi. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan. Osasta aikaisemmin keskeisesti opettajalle kuuluneista tehtävistä, esimerkiksi suunnittelusta ja arvioinnista tuleekin oppilaan

oppimisen kohde. Opettajan tehtäväksi jää opetella ohjaamaan oppilaita toimimaan pienryhmissä, kannustaa heitä kysymään, ideoimaan, selittämään, etsimään tietoa erilaisista lähteistä ja tukea oppilaita organisoimaan sekä arvioimaan omaa oppimista.

Tulevaisuuden yhteiskunnassa keskeistä ei ehkä ole asioiden muistaminen ja mieleen painaminen, vaan ajattelu ja ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen. Opetussuunnitelman olisi siis valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen. Oppimisympäristön olisi tehtävä muutoksen kokeminen ja näiden kokemusten aktiivinen tuottaminen mahdolliseksi. Yksilöiden ja ryhmien on opittava itse luomaan uusia muutosten kohtaamis- ja ohjausstrategioita. Liiallisen tietojenhankinnan ja osaamisen sijasta olisi painotettava enemmän taitojen, ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä. (Patrikainen 1999, 8.)

Globaaliuden ja holistisuuden käsitteet sisältävät olennaisena ulottuvuutena maailmanlaajuisen tulevaisuusvision. Koulutuksen ja kasvatuksen päämääränä on ohjata oppilaita tulevaisuuden maailmaan, josta emme varmuudella tiedä, millainen se on. Useimpien tutkijoiden mielestä muutoksen vauhti tulee olemaan rajua. Muutoksia tapahtuu sekä elinolosuhteissa että arvojärjestelmissä. Yhteiskuntaelämä tulee monimutkaistumaan, ja elämä muuttuu koko ajan entistä kompleksisemmäksi. Siksi myös opettajien tulisi kyetä näiden muutosten edellyttämään jatkuvaan kasvuun ja oppimiseen. (Patrikainen 1999, 22.)

Muutosten johdosta sekä yksilöiden, yhteisöjen että koko maailman tasolla asioiden ja elämän hallinta käynee yhä vaikeammaksi ja epävarmemmaksi. Epävarmuutta lisää erityisesti ekologisten katastrofien uhka. Kansainvälistymiskehitys voimistuu informaation määrän ja käytön lisääntymisen myötä. Tällaisessa tilanteessa tehdään helposti johtopäätös, että ei kannata pohtia tulevaisuuden ihmiskäsitystä ja oppijalle merkityksellisen tiedon sisältöjä, koska ei ole varmuutta siitä, mitä on tulossa. Kysymys pitäisikin asettaa toisin; millainen on se ihminen, joka menestyy sellaisessakin tulevaisuuden yhteiskunnassa, josta emme tiedä juuri mitään? Millaisen ihmiskäsityksen varassa häntä on kasvatettava ja opetettava? (Patrikainen 1999, 22.)

Opettaja velvoitetaan auttamaan oppilasta sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Se edellyttää oppilaan henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin taitoihin ohjaamista. Tällöin tavoitteena ovat oppilaan realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva. Kaikki tämä on kuitenkin viime kädessä yhteydessä arvoihin ja arvostuksiin. Kyse on siis opettajan ihmiskäsityksestä ja hänen oppimisteoreettisen ja pedagogisen ajattelunsa laadusta. Kaikki tämä luo pohjan opettajan käsityksille siitä, mikä on oppilaalle merkityksellistä tietoa ja miten tietoa on järkevää opiskella. (Patrikainen 1999, 8.)

Jotta opettaja voi toimia opiskelijan oppimista edistääkseen on tärkeää, että hän tiedostaa oman oppimiskäsityksensä ja sen seuraukset toiminnan tasolla. Mitkä ovat hänelle tyypilliset rutiinit, toimintatavat ja roolit, ja miten ne edistävät tai rajoittavat oppilaiden toimintaa? Keskeistä olisi, että oppimisympäristö, jonka opettaja ja oppilaat yhdessä luovat, olisi avoin uusille ideoille ja kannustaisi opiskelijoita ihmettelemään. Kysymyksen tekeminen on ollut yleensä tyypillistä opettajille.

Oppimisympäristössä jokaisen tulisi tuntea olonsa turvalliseksi ja kokea, että omat käsiteltävissä olevaan aiheeseen liittyvät kysymykset ja mielipiteet ovat tervetulleita ja tärkeitä. Opettajan suhtautuminen oppilaiden tekemiin kysymyksiin on merkittävää. Opettajan tehtäväksi nousee hedelmällisen vuorovaikutuksen edistäminen ja kehittävän palautteen antaminen. Hyvään oppimiseen ja oppimisympäristön mielekkyyteen vaikuttaa opettajan osaaminen hyödyntää käytössä olevat resurssit.

## 6. LÄHTEET

Ekola, J. & Rantanen, H. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu. Kasvatustieteiden julkaisusarja A. Tutkimuksia 24.

Estola, E. & Syrjälä, L. 2002 Kutsumus. Teoksessa Heikkinen & Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura.

Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo, Lonka. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo; WSOY

Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. 2000. Saarijärvi; Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö

Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. 2004 Lempeästi mutta lujasti. Suomalaisia sanontoja ja arkiuskomuksia kasvatuksesta. Juva; WSOY.

Itälä, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen rooli Suomen rakentamisessa. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi; Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö

Klemelä, Kirsi 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Turun yliopisto, kasvatussociologian tutkimuskeskuksen raportti 48.

Kuikka, Martti 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.

Kyrö, M. & Vasiljeff, M. & Virtanen, K. 1988. Ammatillisen koulutuksen kehitys vuosina 1960- 1987. Ammattikasvatushallitus. Helsinki; Valtion painatuskeskus.

Lampinen, Osmo 2003. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudamus

Lehtinen & Hiltunen (toim.) 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama Oy.

Leino & Leino 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Suomalainen ammattikasvatus historia. Saarijärvi; Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö.

Opinto-opas 2005–2006. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä: PS-kustannus

Raitaniemi, V. 2000 Ammattikasvatus 2000 – projekti. Teoksessa Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Saarijärvi; Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö

Ruohonen, L. 2001. Opettaja Marja Dahlström –nauru maan sydäimestä. Teoksessa Hernberg, Eira (toim.) Elämäni opettaja. Jyväskylä; Gummerus Kirjapaino Oy

Sananlaskujen kirja, Vanha Testamentti. Kirjapaja; Suomen Kirkon Sisälähetysseura.

Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto.

Tolonen, Tarja 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-paino Oy.

Vuorikoski & Törmä (toim.) 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.