



TYÖELÄMÄSTÄ OPETUSTYÖHÖN

AMMATILLISEKSI OPETTAJAKSI KASVAMINEN

Johanna Jansson

Kehittämishankeraportti
Joulukuu 2006



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Jansson Johanna	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 22	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/>	
Salainen _____ saakka		
Työn nimi Työelämästä opetustyöhön Ammatilliseksi opettajaksi kasvaminen		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Marja Vuortama-Räsänen		
Toimeksiantaja(t) -		
Tiivistelmä Opetustehtävä on muuttunut suuresti konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä ja opettajan ammattitaidon katsotaan täten koostuvan monesta eri osa-alueesta. Työssä menestyäkseen opettaja tarvitsee ammatillisia ja pedagogisia taitoja mutta myös sopivan persoonan sekä kognitiivisten prosessien tuntemusta. Työelämä on erilainen toimintaympäristö kuin koulu ja siellä korostuvat myös erilaiset taidot. Siirtyminen työelämästä opetustehtävään on uudelle opettajalle suuri muutos. Opettajan on ymmärrettävä teorian ja käytännön tasolla konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset. Opetus-oppimisprosessi on nähtävä opettajan ja oppilaiden välisenä sekä oppilaiden keskinäisenä vuorovaikutusprosessina. Ihmissuhdetaitoja tarvitaan oppilaan ymmärtämisessä ja onnistuneen oppimistilanteen luomisessa. Hallittu ajatteluprosessi ja itsereflektiiviset valmiudet ovat myös tärkeitä opettajan työssä. Opettajan ammatissa toiminen edellyttää elinikäistä oppimista oman alan sisällön ja oppilaan ymmärtämisen vuoksi. Opettajan on hallittava oppimisen taito ja osattava opettaa sitä myös muille.		
Avainsanat (asiasanat) ammattillinen opettaja		
Muut tiedot -		

Author(s) Jansson Johanna	Type of Publication Development project report	
	Pages 22	Language finnish
	Confidential <input type="checkbox"/>	
Until _____		
Title From working life to teaching task Develop as a vocational teacher		
Degree Programme Vocational teacher training		
Tutor(s) Marja Vuortama-Räsänen		
Assigned by -		
Abstract Teaching has changed a lot because of constructive conception of learning. Professional skill of teacher has many sub areas. Strong vocational and pedagogical skills are needed in successful teaching. In addition the teacher has to have knowledge of cognitive process and good human relations skills. In working life the employee works in different kind of environment than the teacher in the school. Different skills are also needed in working life and in school. Teacher has to understand the consequences of constructive conception of learning. Teaching-learning process has to be seen as an interaction both between teacher and pupil and between pupils. Human relation and self-reflective skills are needed in creation of successful learning event. Also process of thinking has to be controlled by teacher. Life time learning is needed by teacher to make sure that vocational skills are valid. Life time learning makes also the understanding of viewpoint of pupil easier.		
Keywords vocational teacher		
Miscellaneous -		

Sisältö	1
1. KEHITYSHANKKEEN AVULLA OPETUSTYÖHÖN	2
2. OPETTAJAN AMMATTITAITO	3
3. PROFESSIONAALISET TOIMINTAVALMIUDET	4
3.1 Oppimiskäsitys	4
3.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys	5
3.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	6
3.2 Opetus-oppimisprosessi	7
3.2.1 Opetus	9
3.2.2 Oppiminen	11
4. PERSOONALLISUUS	12
5. KOGNITIIVISET PROSESSIT	14
5.1 Tiedon hankinta, käsittely ja uuden oppiminen	14
5.2 Tutkimustehtävä	15
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET	15
7. POHDINTA	18
LÄHTEET	20

1. KEHITYSHANKKEEN AVULLA OPETUSTYÖHÖN

Opettaminen on aina kiehtonut minua. Minulla on ollut ilo olla oppimistilanteessa jossa taitava opettaja on tullut ja ottanut ”tilan haltuunsa” ja on saanut oppilaat motivoitumaan ja innostumaan opetettavasta aiheesta. Kokemusta on myös oppimistilanteesta, jossa opettaja on joutunut ottamaan käyttöön koko äänimääränsä saadakseen edes jotain huomiota ja tunti on jatkunut tuskaisissa merkeissä. Nämä kokemukset ovat saaneet minut miettimään kysymystä, että voiko opettajaksi opiskella vai saadaanko opettajuuden taito syntymälahjaksi?

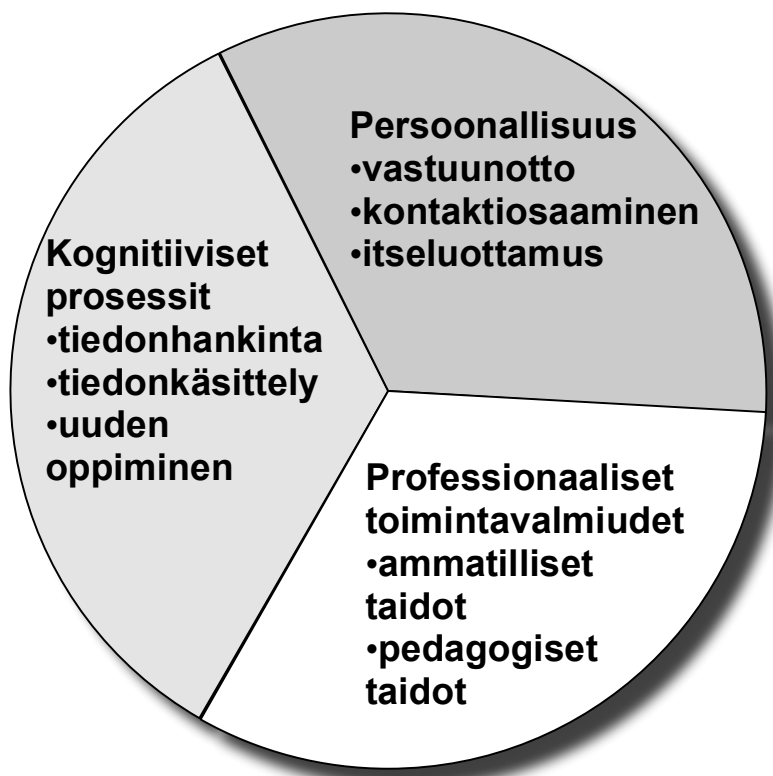
En valitettavasti kuulu niihin ihmisiin, jotka omalla fyysisellä olemuksellaan tai värikkäällä kielellään saavat kuulijoiden kiinnostuksen heräämään. Mielelläni olisin yksi heistä, sillä olisi hienoa huomata kuinka opiskelijat automaattisesti hiljentyisivät ja alkaisivat kuunnella kun saapuisin paikalle ja avaisin suuni. Esiintyjän lahjaa minulla ei siis ole, mutta voisiko minusta silti tulla opettaja? Ja vielä hyvä opettaja?

Opetuskokemukseni rajoittuvat opetusharjoitteluun, joka oli mielenkiintoinen kokemus. Opettajan työn vaativuus yllätti ja en kokenut omaavani tarpeeksi tietoja ja taitoja siirtyäkseni työelämästä opetustyöhön. Tästä syntyi idea määritellä tarkemmin hyvä opettaja ammatillisen opettajakoulutuksen kehittämishankkeessa. Tässä kehityshankkeessani pohdin opettajan ammattitaidon osa-alueita. Toisin sanoen etsin määritelmää hyvälle opettajalle sekä ammatillista kasvua itselleni. Työelämästä opetustyöhön siirtyminen on uudelle opettajalle suuri muutos. Työelämässä ja opetustehtävässä menestyminen edellyttävät molemmat ammattitaitoa, mutta miten opettajan ammattitaito eroaa työelämässä tarvittavasta ammattitaidosta? Asian tutkimisessa käytän apuna kirjallisuutta sekä omia kokemuksia.

2. OPETTAJAN AMMATTITAITO

Rauste-von Wrightin mukaan (1997, 8) opettaja on tienhaarassa. Aikaisemmin opettajan tehtäväksi katsottiin annetun opetussuunnitelman sisältöjen siirtäminen oppilaalle, asianmukaisen aineiston esittäminen ja vaadittujen vastausten palkitseminen. Nyt tätä perinteistä käsitystä arvostellaan laajasti, koska elämme aikaa, jolloin tiedon sisällöt muuttuvat nopeasti. Koulutuksen on annettava jotain muuta kuin opettajalta oppilaalle siirtyvää faktaa.

Ammatillisen opettajakoulutuksen tavoite on kouluttaa ammattialaansa ja opetustyötään tutkivia opettajia, jotka uskaltavat luovaan vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa ja arvioivat omaa toimintaansa tavoitteena työnsä ja toimintaympäristönsä kehittäminen. Opettajan ammattitaito muodostuu kolmesta eri osa-alueesta (kts. kuvio 1), jotka ovat professionaaliset toimintavalmiudet, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit (Ainelaitos+OKL+harjoituskoulu 2003, 3).



Kuvio 1 Opettajan ammattitaidon osa-alueet

3. PROFESSIONAALISET TOIMINTAVALMIUDET

Professionaalisilla toimintavalmiuksilla tarkoitetaan tässä opettajan ammatillisia ja pedagogisia taitoja. Molempia tarvitaan menestyksekkäässä opetuksessa. Tässä luvussa keskitytään opettajan pedagogisiin valmiuksiin ja opetus-oppimisprosessiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

3.1 Oppimiskäsitys

Nykyään vallitseva käsitys ihmisestä perustuu pääasiassa humanistiseen psykologiaan, jossa ihminen nähdään aktiivisena, itseohjautuvana toimijana ja oppijana. Käsitys siitä, että ihminen on itseohjautuva vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Oppimiskäsitys kertoo oppimistapahtuman luonteen ja on Rauste-von Wrightin & von Wrightin mukaan (1997, 103) kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana. Oppimiskäsityksiä on erittäin vaihtelevia ja monimuotoisia. Oppimiskäsitykset sisältävät yleensä monenlaista ainesta, joissa käytäntöihin liittyvät arvot, asenteet ja tottumukset yhdistyvät oletuksiin siitä, mitä oppilaan päässä tapahtuu oppimisprosessin kuluessa. Monet tekijät vaikuttavat oppimiskäsityksiin. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien yleiset käsitykset, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat odotukset sekä oppimista koskevan tutkimuksen teorit ja tulkintaperinteet.

Rauste-von Wright & von Wright (1997, 104) toteavat, että viime vuosikymmenten aikana on korostunut behavioristisen ja kognitiivisen oppimiskäsitysten vastakkainasettelu. Ihmisen käyttäytymiseen keskittyvä behavioristinen tutkimus on korvautunut ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvalla kognitiivisesti suuntautuvalla tutkimuksella. Oppimistapahtumaan myötävaikuttavat useat asiat. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 104) mainitsevat tässä yhteydessä ihmisen lajityypilliset, biologisesti määräytyvät oppimisen mahdollisuudet, rajoitukset ja information hahmottamistavat sekä aistien välittämä informaation. Eri oppimiskäsityksissä painottuvat eri asiat oppimistapahtuman säätelyssä ja oppijan roolissa. Behavioristinen oppimiskäsitys oli hallitsevassa

asemassa 1900-luvun alkupuoliskolla. Kognitiivinen oppimiskäsitys on vallannut alaa 1950-luvulta alkaen ja sen puitteissa oppimista pidetään pääosin tiedon konstruoimisprosessina.

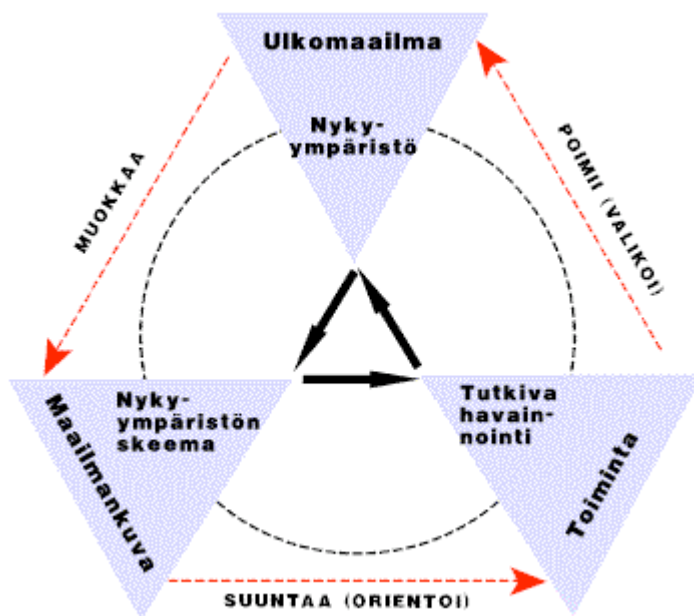
3.1.1 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen sisältyy useita teorioita ja malleja. Siinä huomio kohdistui keskeisesti informaation prosessointiin, ihmiseen tiedon käsittelijänä. Samalla huomio siirtyi keskeisemmin oppimiseen opetuksen sijasta. Oppimiseen vaikuttaa oppija ja hänen ominaisuutensa enemmän kuin opettaja opetus. Informaation vastaanottaminen ja muistin rakenne ja toiminta onkin todettu paljon monimutkaisemmaksi kuin automaattiseksi tallentumiseksi.

Rauste-von Wright & von Wright (1997, 115) toteavat, että muistaminen riippuu keskeisesti siitä, miten opittava aineisto organisoidaan oppimisvaiheessa. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan tulkitsemme ja valikoimme tietoisesti tai tiedostamatta informaatiota jo havaintoja tehdessämme. Tätä informaation vastaanottoa ohjaavat ns. sisäiset mallit eli skeemat. Kun kytkemme havainnon aiemmin opittuun ja tulkitsemme sitä aiemman tietomme pohjalta, se saa enemmän tai vähemmän mielekkään merkityksen. Muistettavaa ainesta jäsennetään sisäisten kytkentöjen avulla laajemmiksi rakenteiksi.

Skeeman käsite on keskeinen käsite kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 24) mukaan skeema on yksilön kokemusten välityksellä rakentunut sisäinen malli tietyn esine –tai tapahtumatyyppin tyypillisistä tai olennaisista piirteistä. Skeema ohjaa havaitsemista ja uuden informaation vastaanottoa uudesta ilmiöstä. Skeema ei ole muuttumaton vaan uusi tieto muokkaa ja muuttaa puolestaan skeemaa jatkuvana prosessina. Toinen keskeinen ja usein esiin tuleva käsite kognitiivisen oppimisenäkemyksen yhteydessä on orientaatioperustan käsite. Se on osittain päällekkäinen skeeman käsitteen kanssa. Orientaatioperustasta puhutaan usein erityisesti systemaattisen opetuksen ja oppimisen apuneuvona, skeemat liittyvät laajemmin kaikkeen ihmisen havaintotoimintaan ja informaation prosessointiin.

Orientaatioperusta on annettu tai oppijan itse muodostama ennakkokuva, joka tiiviisti ja pelkistetyesti paljastaa jonkinlaisen yleisperiaatteen ja oleelliset kohdat opittavasta asiasta kokonaisuutena. Orientaatioperustana voi toimia esimerkiksi sisällysluettelo, kaavakuva, kartta, pienoismalli tai hyvä esimerkki.



Kuvio 2 Neisserin havaintosykli

Kognitiivisen oppimisenäkemyksen myötä alettiin myös puhua oppimisprosessista. Oppiminen ei ole vain mekaanista mieleenpainamista vaan se tapahtuu useiden vaiheiden kautta. Ikosen (2000, 16) mukaan oppiminen on kehämainen prosessi, jossa aiemmin opittua käyttämällä omaksutaan uutta. Kysymys on havaitsemisesta osana kommunikaatioprosessia, jota Neisser on kuvannut ns. havaintosyklillään (kts. kuvio 2).

3.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistista oppimiskäsitystä ei voi tarkkaan erottaa kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ole yksi erillinen teoria, vaan käsittää monia eri tavoin painottuneita suuntauksia. Oppimisen lähtökohtana on aiempaa korostetummin opiskelijan aikaisemmat tiedot, kokemukset, ongelmanratkaisutavat ja skeemat eli yleisesti sanoen oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Oppiminen on näiden muokkaamista, täydentämistä ja uudelleenrakentamista. Lisäksi konstruktivistinen

oppimiskäsitys korostaa oppijan uusien konstruktioiden toimivuuden kokeilemista.

Oppimisen edellytyksenä on, että oppija itse ymmärtää, "mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää tai osaa tai ei ymmärrä tai ei osaa: tämä edesauttaa relevantin tiedon hakua, relevanttien kysymysten asettamista" (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 124). Näin myös itsearviointi ja reflektointitaito korostuvat. Jos oppija ei ymmärrä, miksi tietty asia pitää muistaa tai osata, ei opitulla välttämättä ole kovin merkittävää siirtovaikutusta ja opittua ei käytetä hyväksi uusissa tilanteissa. Esimerkiksi tentissä hyvin muistettua tietoa ei välttämättä käytetä käytännön ongelmanratkaisutilanteissa. Oppimisen kriteerinä ei enää tyydytä mekaaniseen tietämiseen, pelkkään muistamiseen.

Vaikka oppiminen on oppijan toimintaa, on myös opetus merkityksellistä. Opettajaa tarvitaan suuntaamaan ja ohjaamaan oppimista osoittamalla sille tavoitteet ja arvioimalla eli refleктоimalla oppimista, sillä aikuinenkaan oppija ei välttämättä luonnostaan ole itseohjautuva. Kokonaan itseohjautuvuudelle perustuva malli ei välttämättä toimi, koska opiskelijoilla ei välttämättä ole motivaatiota eikä riittäviä edellytyksiä valita relevanttia oppiainesta ja arvioida yksin omaa ymmärtämistään ja oppimistaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kyseenalaistaa sellaisen yksityiskohtaisen opetuksen etukäteissuunnittelun, jossa oppijan yksilöllistä lähtötilannetta ei huomioida.

3.2 Opetus-oppimisprosessi

Opetus-oppimisprosessia on pitkään pidetty ongelmattomana itsestäänselvytenä. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 10) mielestä tämä ongelmattomuus liittyy pitkälti käsitykseen oppimisesta "tiedon siirtämisenä". Konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei siirry vaan oppija rakentaa sen itse. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 15) toteavat, että oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää ja itsestään tämän maailman osana. Tämä konstruointi- eli oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Se myös ankkuroituu aina

sosiaaliin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin. Jo koulutuksen suunnittelussa olisi otettava huomioon edellytykset sille, että koulutus tavoittaa koulutettavat ja johtaa tosiasiallisesti toivottuihin muutoksiin. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 16) mielestä koulutus ei tarvitse vain hyvin suunniteltuja ulkoisia vaan myös toimivia sisällöllisiä puitteita, jotka mahdollistavat mielekkään oppimistapahtuman. Tässä nousee tärkeäksi kouluttajien eli opettajien koulutuksen ja myös organisaatioiden – niin koulutusta suunnittelevien kuin sitä toteuttavien organisaatioiden – kehittäminen ottamalla huomioon ihmisen toiminnan, etenkin oppimistoiminnan ja sen säätelyn peruseriaatteet (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 15).

Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 10) mukaan koulutuksen tulisi taata jokaiselle koulutettavalle riittävä pätevyys ratkaista työssään eteen tulevia ongelmia ja toteuttaa toimintaansa sellaisin toimin, joiden merkityksen hän itse ymmärtää ja joita hän on halukas jatkuvasti analysoimaan pyrkimyksenä kehittää omaa toimintaansa. Tämä vuorostaan edellyttää opetus-oppimisprosessien hahmottamisen ihmisen toimintaprosesseiksi. Tällöin voidaan aiempaa helpommin analysoida ja reflektiivisesti evaluoida, miten koulutustoiminta parhaiten johtaa tavoitellun ammattitoiminnan todelliseen hallitsemiseen. Samalla myös kahtiajako ”joko teoria tai käytäntö” jää epäoleellisena sivuun. Kun lisäksi otetaan huomioon työn ja ammattien jatkuva muuttuminen on ilmeistä, että kaikessa koulutuksessa saa ammattivalmiuksien uusiutumisen lisäksi yhä suuremman merkityksen myös yleisten ”elämisen” ja uudistumisen valmiuksien oppiminen.

Rauste-von Wright & von Wright (1997, 13-14) kuvaavat kirjassaan koulutuksen tutkimuksen neljä tasoa. Koulutuksen ensimmäinen taso on järjestelmän ja hallinnon taso eli koulutus poliittis-taloudellisena järjestelmänä. Didaktiikan taso muodostaa toisen tason ja siinä on keskitetty opetusprosessin analyysiin sekä yleisenä ilmiönä että etenkin eri oppisisältöjen pohjalta. Kolmas koulutuksen taso on oppisaavutusten evaluoinnin ja kontrollin taso. Oppimis- ja opetusprosessi ihmisen toimintana ja näiden toimintaprosessien säätely muodostaa neljännen ja vähimmälle huomiolle jääneen tason. Oppimis –ja opetusprosessi on

olennaisen tärkeä koulutustapahtuman kannalta. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 15) kirjoittavat, että opetus-oppimisprosessin onnistumisen on katsottu usein riippuvan ensi sijassa niin opiskelijoiden kuin opettajienkin perityistä kyvyistä ja ahkeruudesta. Oppimisprosessien yhteyksiä oppijan muuhun elämänmenoon tai yhteiskunnassa tapahtuviin prosesseihin ei ole koettu oleelliseksi.

3.2.1 Opetus

Engeströmin (1991, 11) mukaan kasvatuksen tärkein muoto on systemaattinen opetus. Opetuksen Engeström määrittelee olevan tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opiskelun suunnitelmallista ohjaamista. Yrjönsuuren teoksessa esitellään opetuksen määrittelyn viisi tyyppiä, jotka Smith (1987) on luokitellut. Ensimmäinen on opetuksen kuvaileva määritelmä, jossa opetusta kuvaillaan yleisesti tunnettuja sanoja käyttäen tiedon tai taidon jakamisena. Toisena tyyppinä on opetuksen ja oppimisen yhteys, jolloin oppimisen onnistumisen ajatellaan sisältyvän opetukseen ja puhutaan opetus-oppimisprosessista. Intentionaalinen toiminta on opetuksen määrittelyn kolmas tyyppi, jossa opettajan ja oppilaan intentiot suuntautuvat oppimisen aikaansaamiseen. Neljäntenä tyyppinä on opetuksen pitäminen normatiivisena toimintana, jossa käyttäytymisen määrääjinä ovat tietyt eettiset ehdot. Opetuksen tieteellinen määritelmä on viides tyyppi. (Yrjönsuuri 1993, 19.)

Opetus –sanan synonyymi on koulutus, joka on ensi sijassa yhteiskunnan ylläpitämää toimintaa. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 8) määrittelevät koulutuksen perinteiseksi tehtäväksi sosiaalista lapset ja nuoret siihen elinkeino- ja kulttuuriperinteeseen, jota yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. Koulutus on yhteiskunnan tärkeä ase vaikuttaa ja säädellä kansalaisten toimintaa eli vaikuttaa siihen mitä yksilöt pitävät totena ja arvostettavana ja siihen, miten he oppivat toteuttamaan omaksumiaan tietoja ja arvoja. Opettajan tärkein taito on luoda toimivia oppimisympäristöjä, joiden kautta oppija saa mahdollisuuden kehittää omia valmiuksiaan oppia oppimaan (Rauste-von Wright 1997, 30). Opettajan tulee siis muistaa, että oppimisen käynnistää oppijan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautuminen opittavan kannalta oleelliseen asiaan ja oppija kokee tällöin heräävät kysymykset itselleen tärkeiksi. Toimivan

oppimisympäristön on mahdollistettava opiskelijalle monipuolisen palautteen saaminen, jonka avulla opiskelija voi harjaannuttaa ajattelutaitojaan ja oppia ymmärtämään, mistä kulloinkin oppimisen tavoitteena olevassa asiassa on kysymys. Rauste-von Wrightin (1997, 30) mukaan ymmärtämisen oppimisessa ovat opettajan tietoisesti opiskelijassa käynnistämät epätietoisuuden tilanteet oleellisen tärkeitä.

Rauste–von Wright ja von Wright (1997) määrittelevät hyvän opettajan vaatimukset seuraavasti:

- a. Välttämättömänä ehtona on, että opettaja hallitsee opettamansa sisältöalan hyvin, niin hyvin, että pystyy odottamattomassakin tilanteissa toimimaan ongelmanratkaisujan mallina alallaan.
- b. Opettajan on myös hallittava alansa niin, että pystyy ymmärtämään, miten eri oppilaat erilaisista lähtökohdistaan käsin ymmärtävät kyseisen alan ilmiöt, käsitteet, käsitteellistämistavat ja ongelmanratkaisustrategiat.
- c. Opettajan on ymmärrettävä ei vain ”teoriassa” vaan myös toiminnan tasolla konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset, kuten valikoivan tarkkaavaisuuden ja informaation tulkinnan säätelyn periaatteet, oppimisen kontekstisidonnaisuus ja ns. korkeampien taitojen kuten ajatteluprosessien rooli kaikessa oppimisessa. Hänen on myös hallittava itsereflektiiviset valmiudet sekä omassa opetuksessaan että myös valmiuksina, joita pyrkii kehittämään oppilaissaan. Opettajan käsitykset oppimisprosessin luonteesta kuvastuvat hänen toiminnassaan ja näin ne myös välittyvät hänen oppilailleen.
- d. Opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen taidot. Hänen on esimerkiksi pystyttävä sekä toimimaan oppimisprosessin tukijana ja ”fasilitaattorina” että myös luomaan oppimisprosessia edesauttavia konfrontaatioita, uteliaisuutta herättäviä ristiriitoja, ja säätämään tilanteen emotionaalista ilmapiiriä. Tässä yhteydessä mainittakoon seikka, joka jää usein syrjään opetusta pohdittaessa, vaikka sitä korostetaan esimerkiksi psykoterapiassa, nimittäin oppijan aktivaatiotaso. On runsaasti todisteita siitä, että henkilön aktivoitumisen taso säätelee olennaisesti hänen valikoivaa tarkkaavaisuuttaan, hänen kykyään käsitellä joustavasti uutta informaatiota ja hänen valmiuttaan kokeilla uusia toimintastrategioita.
- e. Opettajan on myös selvästi nähtävä, että opetus-oppimisprosessi on olennaisilta piirteiltään toisaalta opettajan ja oppilaiden välinen, toisaalta oppilaiden keskinäinen vuorovaikutusprosessi. Tarkoituksenmukaiset interventiot edellyttävät ihmissuhdetaitoja.

(Rauste-von Wright & von Wright 1997, 200-201.)

3.2.2 Oppiminen

Valtaosa ihmisistä pitää oppimista faktojen mieleen painamisena (Rauste-von Wright 1997, 13). Harvempi on ajatellut oppimisen olevan asioiden merkityksen ymmärtämistä, jonka avulla todellisuutta voidaan ymmärtää paremmin. Rauste-von Wrightin (1997, 13) mielestä ajattelu on olennainen osatekijä yhtä hyvin taitojen kuin tietojenkin oppimisessa. Kun ihmiselle ominainen informaation prosessointi aiheuttaa kauemmin kuin hetken kestäviä muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme tai tunteissamme niin sitä kutsutaan oppimiseksi konstruktivisessa oppimiskäsityksessä.

Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Oppimisen motivaatio kuvastuu toiminnan tavoitteissa. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä yksilö tekee ja hänen toiminnastaan saamansa palaute. Oppimisen kannalta tärkeitä eivät näin ole toiminnan tavoitteet vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 19) mukaan oppimista on monenlaista ja yhteistä oppimisen eri muodoille on se, että ne kytkeytyvät ihmisten kaikkeen toimintaan, auttavat heitä orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. Kysymys siitä kuinka paljon opitaan on muuttunut kysymykseksi mitä ja miten hyvin opitaan. Opettajan työ on muuttumassa oppimisen ohjaamiseksi, ja opetuksen kohteesta on tullut yksilöllinen oppija. Oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja oppijan aktiiviseen työskentelyyn, jossa tulee käyttää laajasti hyväksi kaikkia koulun ja sen ympäristön mahdollisuuksia. Oppimisen ja toiminnan välinen kytkentä korostuu samoin kuin se, että ihminen on informaation vastaanottajana sekä valikoiva että tulkitseva. Oppimiselle ei ole tyypillistä informaation passiivinen vastaanotto vaan tiedon aktiivinen käsittely ja järjestäminen. Kärjistäen onkin sanottu, että oppiminen on kognitiivisen toiminnan sivutuote: muistiin eivät taltioitu tekstit tai tapahtumat sinänsä, vaan se, mitä kulloinkin olemme tarkkailleet, hahmottaneet ja tehneet (Rauste-von Wright & von Wright (1997, 22).

Opetuksen sanoman perille menoa vaikeuttaa myös se, että usein opitaan "koulua, ei elämää varten" (Rauste-von Wright & von Wright (1997, 96).

Tällöin koulutuksen välittämä sanoma voi jäädä maailmankuvan sivurakenteeksi. Maailmankuvalla tarkoitetaan oppijan itselleen muodostamaa kuvaa siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Koulua varten opiskelu tarkoittaa sitä, että oppijalle muodostuu koulutuksen välityksellä tietystä asiasta pintaprosessoitu käsitys, joka ei pysty muuntamaan arkielämän vuorovaikutusprosesseissa rakentunutta syväprosessoitua käsitystä. Tällöin hän orientoituu todellisuuden tilanteissa arkikäsitystensä varassa vaikka on menestynyt tentissä ulkoluvun avulla. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 18) mielestä oppimaan oppimisen taito on tullut koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi. Ajan mittaan on käynyt ilmi, että niin maailma kuin tietommekin muuttuvat nopeasti ja tämän vuoksi oppijalle on luotava edellytykset oppia jatkuvasti uutta.

Viimeisten vuosikymmenien aikana on tapahtunut mielen tutkimuksen vallankumous, jolla on ollut kasvatuksen kannalta tärkeitä seurauksia. Bransford, Brown, Cocking, Donovan, Bransford, Pellegrino (toim.) (2000, 17) mainitsevat erään tärkeän löydöksen aivotieteen alueelta, jossa on alettu saada todisteita kuinka oppiminen muuttaa aivojen fyysistä rakennetta ja siten myös aivojen toiminnallista organisaatiota ja täten laajentaa älyllisen toiminnan mahdollisuuksia. Toinen tärkeä mielen tutkimuksen löydös on sosiaalipsykologian, kognitiivisen psykologian ja antropologian alueelta. Bransfordin ja muiden (2000, 17) mukaan tutkimustyö on selventänyt, että kaikki oppiminen tapahtuu tietyissä puitteissa, joissa vallitsevat tietyt kulttuuriset ja sosiaaliset normit ja odotukset, ja että nämä puitteet vaikuttavat voimakkaasti oppimiseen ja siirtovaikutukseen.

4. PERSOONALLISUUS

Opettaja tekee työtään vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joten kyseessä on ihmissuhdeammatti. Ihmissuhdeammattien erityisongelmana ovat työn ”kahdet kasvot” (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 168). Tämä tarkoittaa, että jokainen ammatti edellyttää harjoittajaltaan oman erityisalan sisällöllisiä tietoja ja taitoja mutta ihmissuhdeammattina se edellyttää aina myös ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä ja

vuorovaikutustaitojen hallintaa. Vasta tämän pohjalta opettaja voi toteuttaa työtään, ohjata ja tukea oppimisprosesseja, auttaa oppilaita ratkaisemaan ongelmia. Ihmissuhdeammattit on yleensä hahmotettu ”käytännöllisiksi ammateiksi” koska ihmisten välinen vuorovaikutus on osa arkitodellisuutta. Yhteiskunnassa tapahtuva nopeutuva muutos on kuitenkin horjuttanut ennen kaikkea käsitystä käytännön kokemuksen riittävydestä ammattityössä.

Ammatissaan toimivan opettajan käsitykset ja uskomukset työnsä kohteesta ja itsestään työnsä toteuttajana heijastuvat aina hänen toiminnassaan siinä minkä merkityssisällön hän työlleen antaa, mitä hän pitää tärkeänä, miten hän liittää työnsä eri aspektit toisiinsa ja millä tavoin hän pyrkii toteuttamaan työtään. Orientaatiopohjan kokeminen jäsentymättömäksi ja epämääräiseksi on ihmissuhdeammattien harjoittajien keskeisimpiä ongelmia. Koetuksi orientaatioperustaksi jää usein vain minusta tuntuu –malli ja tämän seurauksena on syntynyt työhön turhautumista ja väsymistä. Rauste–von Wright ja von Wright (1997,172) toteavat, että jokainen ihmissuhdetyöntekijä toimii jatkuvasti omaa työtään ja sille tyypillisinä pitämiään tapahtumaseuraantoja koskevien skriptiensä tai skeemojensa pohjalta. Tällöin työn onnistumisen kannalta on tärkeää, miten osuvia nämä skriptit ovat oppilaan oman todellisuuden kannalta. Rauste–von Wright ja von Wright (1997, 172) jatkavat, että näiden skriptien joustavuus ja niiden muuntuminen niin yhteiskunnallisten kuin oppilaiden elämänprosesseissa tapahtuvien muutosten myötä on ammattitaidon tärkeä edellytys.

Oppimisen onnistumisen edellytyksenä on, että oppilaan näkökulma saa riittävästi huomiota. Opettajan olisi pyrittävä ymmärtämään paitsi omansa myös oppilaittensa tavoitteita ja odotuksia ja niiden perustana olevaa maailmankuvaa eli kuinka tämä hahmottaa ongelmansa ja mahdollisuutensa. Tärkeätä on tietää myös, että millaiset ovat oppilaan toimintaedellytykset ja –rajoitukset ottaen huomioon myös hänen yleisen elämäntilanteensa. Rauste–von Wrightin ja von Wrightin (1997,178) mielestä kulttuurin rutiininomaisiin totuuksiin eli stereotyyppisiin luokituksiin turvautuminen ei edistä oppimista. Tällaista toimintaa olisi keskittyminen ennalta yksityiskohtaisesti jaksotetun opetussuunnitelman noudattamiseen

ja oppilaiden luokitteluun tyliin ”laiska tai lahjaton”. Ihmissuhdetyön onnistuminen edellyttää vuorovaikutusta, johon opettaja prosessia jäsentäen osallistuu.

Opettajan työ ei ole pelkästään vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettaja toimii yhteistyössä vanhempien kanssa ja toimii monikulttuurisessa ympäristössä. Opettaja tarvitsee työyhteisönsä tukea ja vaikuttaa käyttäytymisellään työpaikkansa ilmapiiriin. Opettajan työhön kuuluu paljon kohtaamista ja se tapahtuu yhteisössä. Ihmissuhdetaitojen merkitystä ei siis voi tarpeeksi korostaa.

5. KOGNITIIVISET PROSESSIT

5.1 Tiedon hankinta, käsittely ja uuden oppiminen

Kognitiivisilla prosesseilla tarkoitetaan tässä tiedon hankintaa, käsittelyä ja uuden oppimista. Näiden prosessien hallinta on yksi tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Nämä prosessit eroavat toisistaan eri yksilöillä oppijan valmiuksista ja ominaispiirteistä kuten motivaatiosta tai arvojen ja tavoitteiden hierarkiasta riippuen. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 45) mukaan taitojen ja tietojen opettelemiseen liittyy yleensä odotus, että niitä pystytään käyttämään laajemminkin kuin vain siinä yhteydessä, joissa ne on opittu. Tietojen ja taitojen siirtovaikutuksen eli transferin edesauttamiseksi Rauste-von Wright & von Wright (1997) antavat kaksi käytännön neuvoa:

- a. Tietoja ja taitoja on tehokkainta opetella tai harjoitella oloissa, joissa niitä tullaan myöhemminkin käyttämään – oppiminen on tilanne sidonnaista.
- b. Mitä vaihtelevammassa oloissa opittua taitoa harjoitellaan, sitä useampia erilaisia sovelluksia opittavana olevasta säännöstä kokeillaan ja sitä laajemmalle ulottuu opitun transfer.
(Rauste-von Wright & von Wright 1997, 46.)

Rauste-von Wright & von Wright (1997, 47) toteavat, että automaattinen transfer on aiemmin opitun toiminnan yleistymistä osittain uusiin tehtäviin tai tilanteisiin kun taas aktiivinen transfer perustuu oppijan tavoitteellisiin pyrkimyksiin toisaalta luoda edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa, toisaalta käyttää hyväkseen aiemmin opittua uusissa tilanteissa. Olennaista

on siis se, missä kontekstissa ja mitä tarkoitusta varten tietoa konstruoidaan. Tietoa pitäisi järjestää sen tulevan käytön mukaan ja toimintavirikkeiden pitäisi vastata niitä, joita odotetaan esiintyvän transfer-tilanteissa. Mitä rikkaampaan tietoverkoston uusi tieto kytketään oppimisvaiheessa, sitä useampia ”muistista haun reittejä” sille samalla luodaan (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 48).

Oppimisen taitoja tarvitaan tässä nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Oppimaan oppimisen taitoa voidaan parantaa osallistumalla toimintaan, jossa pyritään yhteisesti pohtimaan, selittämään, perustelemaan ja arviomaan evidenssiä. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1997, 49) mielestä tällä tavalla on mahdollista oppia kriittisen ajattelun strategia, jota voi käyttää uusissa oppimistilanteissa. Kriittinen ajattelu auttaa lähestymään uusia oppimistilanteita sekä auttaa tiedon etsimisessä tai rakentamisessa. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 48) määrittelevät oppimaan oppimisen ”meta-aidoksi”, jossa itsereflektiivisen ajattelun strategioilla on merkittävä osuus ja johon liittyy uusien tehtävien hahmottaminen haasteellisiksi ongelmanratkaisutilanteiksi.

5.2 Tutkimustehtävä

Aiemmissa luvuissa on esitelty opettajan ammattitaidon osa-alueet.

Seuraavassa kappaleessa pohditaan tutkimusongelmaa: Mitä opittavaa on työelämästä opetustyöhön siirtyvällä opettajan ammattitaidon osa-alueista?

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Kehittämishankkeen tietoperustassa esiteltiin opettajan ammattitaidon osa-alueet. Ensimmäisen osa-alueen muodostivat professionaaliset toiminta-vaumiudet. Professionaaliset toiminta-vaumiudet koostuvat ammatillisista ja pedagogisista taidoista. Molemmat taidot ovat tärkeitä ajatellen opettajan työssä menestymistä. Työelämästä opetustyöhön siirtyvän eli aloittelevan opettajan kohdalla pedagogiset taidot ovat ammatillisen opettajakoulutuksen peruja ja kokemus ei ole niitä vielä päässyt vahvistamaan.

Aiemmin opettaja oli pätevä kun hän hallitsi opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot, ja kykeni suunnittelemaan, ohjaamaan ja kontrolloimaan ne

opetustilanteet, joissa oppilaat omaksuivat ennalta määritetyt oppisisällöt. Konstruktivismin näkemys on, että niin oppiminen kuin opetuskin ovat ihmisen toimintaprosesseja ja saman prosessikokonaisuuden vaiheita. Opetus-oppimisprosessi oli itsellenikin ongelmaton itsestänselvyys opetusharjoitteluun saakka. Ensimmäistä opetustuntia suunniteltaessa tästä itsestänselvydestä tuli suuri kysymysmerkki. Miten tieto siirtyy opettajalta oppilaille?

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen idea on, että tieto ei siirry vaan oppija konstruoi sen itse. Ihminen oppii jatkuvasti, mutta vain sitä mihin hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa kohdistuu. Opetustilanteessa voi olla menneillään aivan muihin asioihin kuin tavoitteena olevaan osaamiseen kohdistuvia konstruointiprosesseja jos opetustilanteenne ei vedä oppilaan tarkkaavaisuutta puoleensa. Opettajan pitää pystyä havainnoimaan tapahtumia ja säätelemään oppimisympäristöjä joustavasti opiskelijoiden oppimistilanteen mukaan. Opettajan täytyy jatkuvasti olla tietoinen oppilaidensa oppimisprosessin tilasta. Opettajan oma valikoiva tarkkaavaisuus auttaa tämän tiedon hankkimisessa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys vaikuttaa opettajan ja oppijan rooleihin opetustilanteessa. Opettajasta tulee ohjaaja ja oppijasta ”pääroolin esittäjä”. Nämä uudet roolit ovat mielestäni haastavampia kuin aiemmat. Opettajan ammattitaito ja opetus-oppimisprosessin tuntemus korostuvat. Oppijan uusi ”päärooli” vaati suurempaa aktiivisuutta. Aiemmin saattoi riittää pelkkä muistiinpanojen tekeminen, jossa ajatus ei välttämättä seurannut mukana. Ainakin itselläni on muistikuvia tällaisista ”haaveilutunneista”. Nyt pääroolin esittäjän tulee toimia siten että ongelma saadaan ratkaistuksi tai tehtävä suoritetuksi opettajan ohjauksen avustuksella. Työskentely työelämässä on usein tehtävien suorittamista ja ongelmien ratkaisemista. Monella viimeisenkin vuoden opiskelijalla ei ole käsitystä, että millaisia työtehtäviä he tulevat tekemään. Tämä kertoo koulun ja työelämän välisestä kuilusta ja vaikeuttaa varmasti työllistymistä ja hidastaa työn tuottavaksi tuloa. Mielestäni näiden uusien roolien myötä kuilu opiskelun ja työelämän välillä on mahdollista kaventua.

Käsityksellä älykkyydestä ja sen alkuperästä on merkittävä vaikutus oppimisprosessiin. Olen itsekin kuulunut oppilaisiin, jotka uskovat älykkyyden perustuvan pysyviin ominaisuuksiin ja tämän vuoksi tavoittelevat pikemmin ulkoisesti näyttäviä suorituksia ja sosiaalista hyväksyntää kuin pyrkivät ratkaisemaan syvällistä oppimista tukevia haasteellisia ongelmia. Oma käsitykseni älykkyydestä on hyvin todennäköisesti muovautunut lapsuudessa ja siihen on vaikuttanut sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa olen kasvanut. Siinä ympäristössä älykkyyttä todella ajatellaan pysyvänä ominaisuutena, joka tulee toisille syntymälahjana ja toisille taas ei. Tämän vuoksi tieto, että kokemukset ihmisen omasta aktiivisesta toiminnasta ympäristössään johtavat aivojen rakenteelliseen ja toiminnalliseen uudelleenmuovautumiseen on todella tärkeä, joka muovaa omaa oppimiskäsitystäni. Aivojen kyky muovautua uudelleen läpi elämän antaa mahdollisuuksia löytää uusia polkuja oppimisvaikeuksien voittamiseksi ja venyttää älyllisiä voimavaroja. Tätä tietoa voi sanoa suorastaan vapauttavaksi ja toivoisin tämän tiedon välittyvän joka maailman kolkkaan.

Toinen opettajan ammattitaidon osa-alue on opettajan persoonallisuus ja siinä varsinkin ihmissuhdetaidot. Myös työelämässä ihmissuhdetaidot ovat koko ajan tärkeämmässä roolissa, mutta opettajan ammatissa niitä voi sanoa työssä onnistumisen edellytykseksi. Opettajan tulisi ihmissuhdeammattin harjoittajana oppia valmiudet selvittää, mistä hänen oppilaansa kulloinkin etsivät informaatiota ja elämisen malleja. Lisäksi olisi riittävän selvästi pystyttävä itse tulkitsemaan näiden tietolähteiden viestejä. Kokemuksella on tärkeä rooli ihmissuhdetyössä, mutta omaa toimintaa koskevalla itsereflektiolla ja palautteen analysoinnilla on keskeisempi merkitys. Itse henkilökohtaisesti koen tämän oppilaan ”ymmärtämisen” taidon tärkeäksi, koska toisen asteen oppilaat ovat useimmiten siinä iässä että vasta muodostavat identiteettiään ja saattavat olla todella ”herkästi särkyviä”. Itse toivoisin olevani helposti lähestyttävä opettaja, jonka puoleen oppilaan helppo kääntyä.

Hyvä opettaja pyrkii edistämään oppilaiden tiedonhankintaa, joka kytkeytyy opettajan yrityksiin ja taitoihin luoda motivoiva oppimisympäristö ja edistää ja ohjata sen ihmissuhteita. Mielekäs opetus ja oppiminen edellyttävät

toimivaa vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajalla onkin oltava hyvät ihmissuhdetaidot menestyäkseen työssään. Ammatillisen oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaan ammatillisen peruskoulutuksen eräs tehtävä on tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. Tämähän tarkoittaa, että ammatillisen opettajan tehtävä ei ole pelkästään valmentaa nuorta työelämään vaan myös välittää nuorelle hyvän elämän edellytyksiä. Tärkeysjärjestys näissä asioissa on mielestäni selkeä. Tiedoista ja taidoista ei ole hyötyä jos elämä ei ole hallinnassa.

Kognitiiviset prosessit muodostavat opettajan ammattitaidon kolmannen osa-alueen. Maailman nopean muuttumisen seurauksena opettavat sisällöt muuttuvat jatkuvasti, joten ei riitä että opettaja pystyy siirtämään ennalta annettuja tietoja ja taitoja oppilailleen. Nykyihmisen elämä edellyttää taitoja, joten jatkuva oppiminen on yksilöiden elämänhallinnan perusedellytys. Oppilaiden on opittava oppimaan eli opittava motivoitumaan muutokseen ja tietojensa jatkuvaan päivitykseen. Tämä asettaa suuria vaatimuksia opettajalle.

7. POHDINTA

Opettajan ammatti on monipuolinen ja haastava. Opettajan on hallittava ajatteluprosessi ja hänellä on oltava hyvät itsereflektiset valmiudet. Opettajan käsitykset oppimisprosessin luonteesta kuvastuvat hänen toiminnassaan ja näin ne myös välittyvät hänen oppilailleen. Opetus-oppimisprosessi on toisaalta opettajan ja oppilaiden, toisaalta oppilaiden keskinäinen vuorovaikutusprosessi. Ihmissuhdetaitoja edellytetään opettajalta kaikissa kasvat- ja koulutusprosesseissa.

Opetuksen odotetaan johtavan toimintavalmiuksien kehittymiseen sillä saralla, jota opetus koskee. Opetus-oppimisprosessin puitteissa olisi pyrittävä edistämään kulloistakin sisältöalaa koskevan kokonaisnäkemyksen kehittymistä ja alan ymmärtämistä, ongelmanratkaisun ja ajattelun taitojen oppimista, valmiutta käyttää opittuja tietoja ja taitoja uusissa tilanteissa sekä oppimaan oppimisen valmiuksia ja

motivaatiota. Lisäksi opetuksen pitäisi edistää oppijan valmiutta perusteltuihin eettisiin arvovalintoihin elämänsarallaan.

Oppiminen liittyy yksilön kokonaistoimintaan eli oppija oppii sen minkä hän mielessään työstää. Tehokkaan oppimisen edellytys on, että oppija saa ja voi olla aktiivinen ja että hän kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi eli motivaatiojärjestelmänsä mukaiseksi. Myös itsereflektiivisiä valmiuksia ja taitoja sekä pyrkimystä sovittaa oma toimintansa kulloisenkin tehtävän vaatimuksia vastaavaksi edellytetään oppijalta tavoitteellisessa oppimisessa.

Ihmissuhdeammateista ovat usein kiinnostuneet ne, jotka ovat oman arkielämänsä puitteissa olleet tavallista enemmän tekemisessä vuorovaikutukseen liittyvien skriptien kanssa. Heitä motivoi halu saada koulutusta kyseisellä alalla, mutteivat useinkaan koe tarvitsevansa tietoja ja taitoja ihmissuhteisiin tai myöskään oppimiseen liittyvissä kysymyksissä. Koulutuksen tehtävä on problematisoida ihmiskuva, jottei ihmiskuvan arkikäsitys jää vallitsevaksi.

Opettajaa voi hyvinkin luonnehtia moniosaajaksi. Vahvan alansa ymmärryksen lisäksi hän hallitsee ajattelun, itsereflektoinnin, oppimisen ohjaamisen ja kontaktit. Myös työelämässä menestyminen edellyttää syvällistä oman alan ymmärtämistä ja ajattelua ja siellä työn tuottavuus mitataan rahassa. Opettajan työn tuottavuuden mittaaminen on hankalampaa ja perinteisesti se on tehty arvioimalla, että ovatko oppilaat oppineet ne valmiudet, joita opetus pyrkii välittämään. Vuorovaikutustaitojen painoarvo kasvaa koko ajan myös työelämässä ja hyvien vuorovaikutustaitojen avulla voi edetä pitkälle urallaan vaikka ammatilliset taidot eivät olisikaan parhaimmasta päästä. Opettajan työssä hyvät vuorovaikutustaidot ovat mielestäni edellytys, niitä ilman siinä on hankala toimia.

Opettajan ammattitaito koostuu useista eri tekijöistä. Juuri hyvän opettajan ammattitaidon ja osaamisen laajuus askarruttaa työelämästä opetustyöhön siirtyvää. Olen tämän kehityshankkeen avulla saanut kokonaisvaltaisen käsityksen hyvästä opettajuudesta. Se, miten tulevana tietotekniikan

opettajana pystyn sitä käytännössä toteuttamaan, jää nähtäväksi. Hyvä opettaja on oman alansa rautainen osaaja vahvistettuna sekä pedagogisilla- että ihmissuhdetaidoilla. Työelämässä hankittu kokemus on omiaan lisäämään ammatillista ammattitaitoa ja ammatillinen opettajan koulutus antaa pedagogiset taidot. Ihmissuhdetaitojakin voi oppia jos tahtoa riittää. Hyvä opettaja osaa myös itse oppia ja opettaa muita oppimaan. Näiden perustelujen valossa voisi sanoa, että opettajuus on elämäntapa. Opettajaksi ei siis tarvitse syntyä vaan sellaiseksi voi kasvaa ja kehittyä – oppimalla.

LÄHTEET

- Ainelaitos+OKL+harjoituskoulu. 2003. Viitattu 3.12.2006.
http://www.helsinki.fi/vokke/dokumentit/esim_vieraatkielet.pdf.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R., Donovan, S., Bransford, J., Pellegrino, J. (toim.) 2000. Miten opimme – Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY
- Engeström, Y. 1991. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS kustannus.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Juva:WSOY
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva:WSOY
- Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.