

OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN

Kirsti Rasehorn

Opettajuuden analyttinen kuvaaminen ei ole yksiselitteistä, sillä käsitteestä ei ole mahdollista tehdä yhtä yksioikoista opettajuuden representaatiota. Tässä artikkelissa opettajan työtä puretaan auki ja rakennetaan sellaisten käsitteiden kuten professio, autonomia, opettajuus, kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito ja asiantuntijuus kautta. Lisäksi paneudutaan opettajuuden kehystekijöihin ja opettajan ammattikuvaan. Opettajuudessa on kyse paitsi tavasta olla opettaja, myös työn ilmentymästä ja käsityksestä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Opettaja elää ja toimii jatkuvassa muutoksessa. Opettajan työhön kohdistuu paljon eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja odotuksia, mikä puolestaan asettaa opettajan työn erikoisasemaan muihin ammatteihin nähden. Niin sanotun uuden opettajuuden myötä opettajan työtä ja asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan opettaja nähdään ennen muuta verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana, jonka asiantuntijuuskin on siten yhteisöllistä, yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshakuista. Opettajuuden kehittyminen nähdään asiantuntijuuden kehittymisenä. Tätä elinikäistä ammatillista kasvuprosessia tarkastellaan asiantuntijuuden erilaisten kehitys-, tutkimus- ja tasomallien sekä opettajan ammattikuvan avulla. Opettajan ammatillisen kehittymisen keskeisimmiksi elementeiksi nousevat opettajan oman persoonallisuuden lisäksi kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet.

Lähtöasetelma

”...sivistystoimessa julistetaan haettavaksi muutosagentin virka. Toimenkuvaan sisältyvät oppimisen ohjaajan, oppimisympäristöjen järjestäjän, eettisen suunnannäyttäjän, oppimisvaikeuksissa tukijan ja ’hopsaajan’¹ tehtävät. Lisäksi eduksi katsotaan hankeosaaminen sekä laaja verkottuminen omalla alalla kuten myös toimintaympäristössä...” – Tunnistitko itsesi, opettaja tai opettajaksi opiskeleva? Ja joko olet nähnyt tällaisen työpaikkailmoituksen?!

Tänä päivänä opettajan työssä ja koulumaailmassa tuntuu olevan haasteita enemmän kuin aikoinaan Sävellähässä konsanaan². Suurimpia haasteita ovat Euroopan yhdentyminen, globalisaatio, yhteiskunnan kuten myös perheen sosiaaliset muutokset, monikulttuurisuus, eettiset kysymykset, koulutusta koskevan päätöksenteon hajauttaminen, koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääntyminen, nopea teknologiakehitys sekä tiedon määrän kasvu ja monimutkaistuminen (mm. Asunta & Husso & Korpinen 2005, 246; Luukkainen 2003; Willman 2001, 18) Edellä mainittu herättää pohtimaan alan kannalta keskeisiä kysymyksiä: Mitä opettajuus oikein on nykyään? Miten opettajuus ja opettaja-asiantuntijuus kehittyvät ja miten niitä voi kehittää? Entä miten opettajan työssä onnistuu ja jaksaa, kun yhteiskunta vaatimuksineen muuttuu koulua ja opettajaa nopeammin? Alati vaaditaan lisää kompetenssia sekä avoimuutta, ja muutospainetta sen kuin vain kasvaa.

Suomalainen yhteiskunta on kautta aikain pitänyt opettajan ammattia arvossaan: opettajan rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana on tiedostettu laajalti ja työn kauaskantoisen merkityksen on ymmärretty. Nykyään opettajia on maassamme enemmän kuin koskaan ja ammatin arvostus näkyy muun muassa siinä, että opettaja

on tilastollisesti yksi nuorten suosikkiammateista – opettajankoulutukseen riittää vuodesta toiseen runsaasti hakijoita. Myös ulkomailla opettajiamme, heidän vaikutusmahdollisuuksiaan sekä oppimistuloksiamme arvostetaan korkealle muun muassa kansainvälisten vertailujen tuloksena: esimerkiksi PISA-tutkimus on osoittanut suomalaisten opettajien vastaavan selkeästi OECD-maiden keskiarvoa useammin opetuksen sisällöistä ja oppikirjojen valinnasta, kurinpidon ja arvioinnin linjauksista kuten myös koulun talousarvioista ja varojen jakamisesta (Hellström 2008, 171-172; Nummenmaa & Välijärvi 2006)

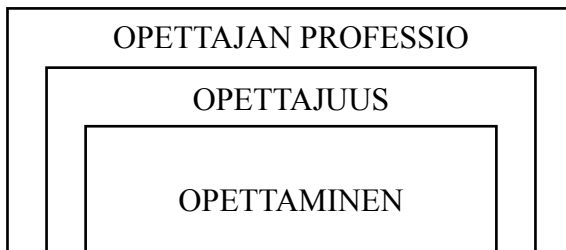
Millainen on sitten tämän arvostetun ja monipuolisen suomalaisen opettajuuden perusolemus – opettajan työn, roolin ja asiantuntijuuden ydin? Lähtekäämme liikkeelle perusasetelmasta, luokkahuonemallista: Yllättävää kyllä, perinteinen luokkahuonemalli (so. opettaja, oppilaat ja luokkahuone) on säilynyt varsin muuttumattomana vuosikymmenten ajan. Myös opettajan perustehtävä on pääosin ennallaan: hän edelleenkin opettaa, arvioi ja kasvattaa oppilaitaan yhteiskuntakelpoisiksi kansalaisiksi. Opettajan työtä ei kuitenkaan tulisi määritellä pelkästään konkreettisina tehtävinä, vaan laajemmin, sellaisten käsitteiden kuten opettajuus, professio, ammattitaito, kompetenssi ja kvalifikaatio avulla (Luukkainen 2005, 17, 42) Olennaista on tarkastella myös opettajuuden kehittymistä: Mitä on opettajan asiantuntijuus ja millainen on opettajan ammatillinen kasvuprosessi? Entä millaisen haasteen opettajuuden kehittymiseen tuo alati muuttuva toimintaympäristö? Hyväksi 'alkupähkinäksi' opettajan työn ja sen kehittymisen pohdintaan sopii vanha, taannoin opettajankoulutuksen eräissä valintakokeisakin hyödynnetty kysymysluettelo, joka on peräisin Engeströmilta (1983): Mikä on opettajan päätehtävä? Mikä on opettajan pääkeino? Minkälaisen tiedon varassa opettaja työskentelee? Minkälainen työnjako opetuksessa toteutuu?

2 Ilmaus lainattu: Lapinoja 2006, 21. Sävellähja on radio-ohjelma.

Opettajan professio ja autonomia

Opettajan ammatin määrittelyminen on sekä pedagoginen että yhteiskunnallinen kysymys. Yhteiskunnassa ammattien arvoasema määrittyy sen mukaan, kuinka merkittävästi ammatti sisältää valtaa ja vastuuta. Karkeasti voidaan tehdä jako suoritustason ammatin ja profession välillä. (Niemi 2004, 7.) Opettajan ammatti on vuosikymmenten kuluessa kehittynyt semiprofessiosta professioksi. Mutta mitä tämä professio-käsite tarkoittaa ja mikä on sen suhde opettajuuteen?

Professio ja opettajuus eivät ole toistensa synonyymejä, vaikka usein esiintyvätkin toistensa seurassa. Myös käännoitekstit sekoittavat sanojen sisältöjä, koska suomen kielen opettajuus-käsitteelle ei löydy suoraa vastinetta muista kielistä ja useimmiten sen käänno on vieraisissa kielissä hämäävästi juuri professio. Professio on moniselitteinen ammatillisuuteen ja ammattilaisuuteen liittyvä käsite, joka koskee muitakin ammatteja kuin pelkästään opettajan työtä. Ainoastaan niitä ammatteja, joilla on yhteys tieteseen ja korkeakoululaitokseen, voidaan kutsua professioammateiksi (Luukkainen 2005, 29) Tiivistetysti voidaan todeta professio-käsitteen opetustyön yhteydessä tarkoittavan sitä, että opettajan ammatti on korkean tason koulutus- ja asiantuntija-ammatti, johon päästään vain tietyn, tarkasti määritetyn ja säädetyn koulutuksen kautta, ja joka antaa opettajuudelle paitsi asiantuntijuuden, myös aseman, valtaa sekä jatkuvuutta (Luukkainen 2003 & 2005) Professio nähdään kiinteässä suhteessa opettajuuteen ja opettajan työn keskeisimpään osaan, opettamiseen, seuraavan kuvion ilmentämällä tavalla:



KUVA 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2005, 17).

Luukkaisen (2005) malli opettamisen ammatin eri ulottuvuuksista kuvastaa hyvin opettamisen, opettajuuden ja opettajan profession keskinäistä riippuvuussuhdetta: opettamisen ympärille kietoutuu opettajuus, jota puolestaan ympäröi ja määrittää opettajan professio. Toisin sanoen professio pitää sisällään sekä opettamisen että opettajuuden. Opettajan profession tunnusmerkkejä ovat muun muassa tarkat kelpoisuus- ja koulutusmääritelmät, erityisasiantuntemus ja eksperttietieto, ammatillinen autonomia, poikkeuksellisen vahva velvoite itsensä kehittämiseen (jatkuva ja elinikäinen oppiminen), oppimisesta oppiminen sekä työn eettinen näkökulma (Luukkainen 2005, 28-30)

Ammatin autonomialla tarkoitetaan sitä, että kyseisen ammatin koulutuksen voidaan ajatella tuottavan myös valmiudet ammatin kehittämiseen. Katsotaan siis, että aino-

astaan tämän koulutuksen saaneilla ja tässä tehtävässä työskentelevillä henkilöillä on riittävä asiantuntemus arvioida, miten ammattia tulisi kehittää. Toisin sanoen ammattikunnan edustajien – kuten tässä tapauksessa opettajien – edellytetään kehittävän omaa tehtäväaluettaan ja itseään jatkuvasti. Ammatin autonomia myös velvoittaa opettajat itse etsimään aktiivisesti palautetta esimerkiksi koulun toimivuudesta, opetuksen perille menemisestä sekä opetuksen ja opetussuunnitelmien kehittämisestä. Palautteen saaminen puolestaan edellyttää opettajien aloitteellisuutta ja ajatusten vastaanottamista myös koulun ulkopuolelta. Lisäksi opettajien tulisi olla aktiivisesti mukana erilaisten arviointien suunnittelussa sekä niiden kohteiden ja muotojen kehittämisessä. (Niemi 2004, 7-11.)

Nykyään opettajan ammatillisesta identiteetistä puhutaan jo käsitteellä uusprofessionaalisuus³ (new professionalism) Käsitteen nosti esiin 1990-luvulla opettajan ammatillista kehittymistä koskeva tutkimus ja käsite korostaa opettajan omaa sitoutumista työhönsä ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen, suhtautumista työhön tutkijan tavoin (tutkiva opettajuus), eettistä ammatillisuutta sekä toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Viimeksi mainitulla viitataan jatkuvaan vuorovaikutukseen ja tiimityöhön kollegoiden sekä erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa: koulu kehittyy vain silloin, jos opettajat toimivat keskenään yhteistyössä ja luovat verkostoja myös koulun ulkopuolisiin tahoihin. Lisäksi uusammattilaisuus korostaa moniosaamista: enää opettaja ei vain suorita hyvin rajattuja työtehtäviään, vaan hän toimii laaja-alaisena yleisosaajana, jonka on oltava valmis monitaitoisuuteen, eräänlaiseen yleisosaajuuteen. (Filander 2006, 52-53; Niemi 2004, 9 & 2005, 193; Luukkainen 2005, 35.)

Opettajan työhön kohdistuu siis paljon eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja odotuksia, mikä puolestaan asettaa opettajan työn erikoisasemaan muihin ammatteihin nähden. Eriytyistä opettajan työssä on myös työn voimakas persoonasidonaisuus: kun yleensä ammatti määrittää keskeisesti yksilön minää, niin opettajalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen. Edellä mainituista erityispiirteistä johtuen opettajan työtä on tutkittu varsin paljon. Tutkimuskohteena on ollut muun muassa opettamiseen liittyvät taidot, opettajan työ oppimisen ja oppilaiden näkökulmasta sekä kokeneiden ja kokemattomien opettajien työskentelytapojen vertailut. (mm. Patrikainen 1999, 65.) Opettajankoulutuksen kannalta keskeisin tutkimusaihe lienee opettaja-asiantuntijuus ja sen kehittyminen, jotta ala houkuttaisi sopivia hakijoita jatkossakin ja koulutus vastaisi työelämän vaatimuksia. Opettajan itsensä kannalta ammatillisen kasvun pohtiminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä mikään koulutus ei ole kaiken kattava – toisin sanoen opettajaksi kouluttautuminen ei pääty opettajaksi valmistumiseen, vaan ammatillinen kasvu on nähtävä elinikäisenä prosessina. Tämän kasvun keskeisimpiä elementtejä ovat opettajan oman persoonallisuuden lisäksi kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet.

3 Uusprofessionaalisuudesta käytetään myös termejä uusprofessionalismi ja uusammattilaisuus.

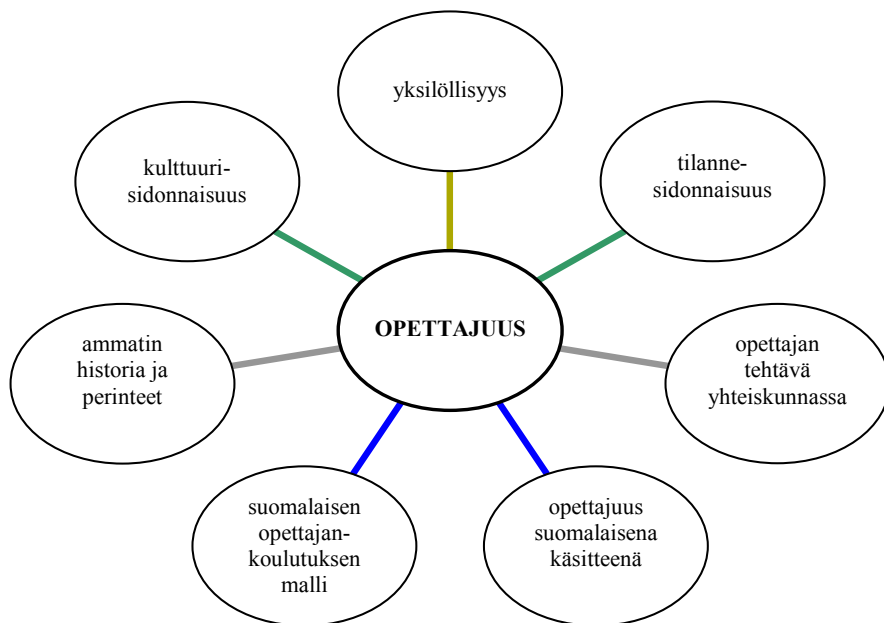
Opettajuuden kehystekijät

Kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen käsitteitä ei tahdota nykypäivänä käyttää eksaktisti tai väliin jopa lainkaan, sillä niistä on lähes salakavalasti tullut eräänlaisia 'kirosanoja'. Helposti katsotaan, että 'vanhojen' termien käyttäjä on tpahtanut ajan hermolta eikä hallitse oppimisen ja kehittämisen uutta, trendikästä sanastoa. Siksi vallalla on eräänlainen uuden sanaston buumi, mikä ilmenee muun muassa virkanimikkeiden ja oppilaitosten nimien tiuhana vaihtamisena sekä elinikäisen oppimisen, jatkuvan muutoksen, ongelmakeskeisen oppimisen ja työelämälähtöisen koulutuspolitiikan korostamisena. Opettajasta on tässä tuoksinassa tullut oppimisen motivaattori, opintojen yksilöllistäjä, yhdyshenkilö, oppilaitoksen kehittäjä, valmentaja, verkko-ohjauksen monitaituri, koulutuksen myyjä, markkinoija, ynnä muuta. Ja opettajan toimia kuvattaessa on opetus-käsite pyritty korvaamaan oppilaan toimia kuvaavalla käsitteellä oppiminen sekä opetuskäsitteet niin ikään oppimiskäsitteillä. (Aho 2002, 27 & Filander 2006, 45-51.)

Tässä artikkelissa opettajuutta selvitetään 'perinteisestä' ja suomalaisesta näkökulmasta opettajan yksilöllisyyttä painottaen. Perinteisellä viitataan ammattihistorian arvostamiseen sekä opettajan ammatti-identiteetin, auktoriteetin ja autonomian olemassaolon tunnustamiseen. Pidän siis opettajuutta käsitteenä täysin käypänä yhä tämänkin päivän sanarumbassa. Suomalaiseen painotukseen on puolestaan kolme syytä: 1) Kuten edellä jo todettiin, on opettajuus suomalainen käsite vailla kunnan vieraskielistä vastinetta (Hellström 2008, 182) 2) Opettajuus on aina kulttuurisidonnaista, joten se on eri yhteiskunnissa erilaista eikä eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia tule siten suoraan verrata keskenään (Luukkainen 2005,17-18) 3) Suomalaisen opettajankoulutuksen malli on harvinainen: ainutlaatuista on muun muassa kasvatustieteen asema (luokanopettajakoulutuksen pääaine) ja se, että opettajankoulutus voidaan määritellä myös viran alaksi, mikä puolestaan synnyttää maassamme systemaattista tutkimusta itse toiminnasta eli opettajankoulutuksesta (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 246) Ja vielä lopuksi, opettajuus on myös yksilöllistä: kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Tämä johtuu siitä, että kukin opettaja paitsi hahmottaa oman työnsä tehtävät, tavoitteet, toimintatavat ja merkityksen yksilöllisesti, myös käyttää persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti. Näin ollen myös opetuksen taito on erilaista eri yksilöillä. (Krokkfors, 1998, 80-84 & Luukkainen 2005,17-18.)

Opettajuuden analyttinen kuvaaminen ei ole yksiselitteistä, sillä käsitteestä ei voida tehdä yhtä yksioikoista opettajuuden esitystä, representaatiota. Näin siksi, että opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten he käsitteitänsä konstruoivat. Selityksissä pitäisi pyrkiä moni-ilmeisyyteen ja moniulotteiseen (kompleksiseen) opettajuuteen. (Luukkainen 2005, 20) Esimerkiksi Hellström (2008, 182) puhuu tavasta olla opettaja, Luukkainen (2005, 18-20) samansuuntaisesti opettajan työn ilmentymästä tai työn kuvasta sekä käsityksestä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa, millä hän viittaa opettajuuden kahteen, kokonaan tai osittain päällekkäiseen ulottuvuuteen: yksilön eli opettajan orientaatioon opettajan

tehtävään sekä yhteiskunnan edellyttämään orientaatioon opettajan tehtävään. Edellä mainitulta pohjalta hahmotan suomalaisen opettajuuden määrittelyyn vaikuttavat tekijät seuraavanlaisena kuviona (KUVA 2):



KUVA 2. Suomalaisen opettajuuden määrittäjät.

Vaikka opettajan työtä ja asiantuntijuutta tarkastellaankin yleensä pääosin yksilöllisenä prosessina, tulee opettajuuden määrittelyssä huomioida vielä opetuksen konteksti ja tämän myötä kasvatustilanteen kehystekijät: Opettaja on aina myös laajemman yhteisön jäsen ja hänen työssään korostuu entistä enemmän luokkatilanteen ulkopuolinen yhteistyö sekä verkottuminen. Lundgrenin (teoksessa Hellström 2008, 191-192) mukaan kehystekijät antavat toiminnalle puitteet ja oikeuttavat opetuksen. Näitä ovat 1) opetussuunnitelma ja sen tavoitteet, 2) hallintokoneisto, joka vaikuttaa muun muassa oppilaitosten varustelutasoon, opetusryhmien muodostamiseen ja opetusaikoihin, sekä 3) poliittinen päätöksentekojärjestelmä koulutuksen yleisten puitteiden säätelijänä. Engeström kuvaa puolestaan puitetekijöiksi seuraavat: 1) fyysiset puitteet kuten koulurakennus ja luokka, 2) ajalliset puitteet (esimerkiksi oppitunti ja opetusjakso), 3) sosiaaliset puitteet (muun muassa vuosiluokkajärjestelmä) sekä 4) taloudelliset-hallinnolliset puitteet. (teoksessa Hellström 2008, 191-192.)

Opettajan ammattikuva

Kun opettajuuden tarkastelussa käännetään perspektiiviä enemmän opettajan yksilöllisyyteen ja yhteiskunnalliseen tehtävään, piirtyy näkyviin opettajan ammattikuva⁴. Esimerkiksi Korpinen (1994, 196) määrittelee tämän termin ilmentävän käsitystä opettajan työn eri puolista. Tältä pohjalta olen itse (Hämäläinen 1999) hahmottanut opettajuutta ja erityisesti musiikinopettajuutta pelkistetysti siten, että musiikinopettajan ammattikuva (KUVA 3) koostuu viidestä eri osa-alueesta: opettajan tehtävistä, tiedoista, taidoista, ominaisuuksista sekä ammatillisesta minäkäsityksestä. Lähemmin tarkasteltuina osa-alueiden sisältö on seuraava:

- ☒ *Tehtävät* eivät ole pelkästään musiikinopettajan itsensä asettamia, vaan niiden muotoutumiseen vaikuttaa kolme tasoa: yhteiskunnalliset ja alakohtaiset, kouluinstitutionaaliset sekä yksilötason tavoitteet. Samat tasot vaikuttavat luonnollisesti myös muihinkin musiikinopettajuuden osa-alueisiin.
- ☒ *Taidoissa ja tiedoissa* erotetaan kaksi puolta, ammatillinen sekä didaktinen puoli: Ammatilliset valmiudet liittyvät nimenomaan musiikinopettajan työn eri ulottuvuuksiin. Kyseessä on aineenhallinta. Juuri näiden taitojen harjaanuttaminen vie suuren osan opiskeluajasta (Ruismäki 1991, 61) Tällainen on esimerkiksi soittotaito. Didaktiset valmiudet ovat pedagogisia tietoja ja taitoja. Ne ovat hyvän aineenhallinnan välttämätön kumppani, sillä juuri didaktiset valmiudet tarjoavat taitoa saada viesti oppilaille perille (Kohti opettajuutta 1993, 40)

Tieto nähdään informaation alakäsitteenä, sen suppeampana erikoistapauksena, jossa voidaan erotella eri lajeja ei-kielellisistä tiedon esiasteista propositionaalisiiin⁵ tiedon muotoihin⁶. (Niiniluoto 1991; ks. Krokfors 1998, 70.) Informaatio muuttuu tiedoksi vasta silloin, kun se saa merkityksen ja kiinnittyy osaksi ajattelua. Tämän jälkeen tiedon soveltaminen on mahdollista. (emt., 71.) Taitoa voidaan edelliseen viitaten pitää tiedon esiasteena. Tästä taas seuraa osaamisen käsittäminen sellaiseksi, mikä ”ei edellytä kykyä ym-

4 Ammattikuvalle erittäin läheinen käsite on ammatinkuva. Sillä tarkoitetaan ammattiin liittyviä taitoja ja valmiuksia – siis tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, muttei tehtäviä (Ruismäki, 1991, 57) Tehtävät toimivat siten näiden kahden käsitteen keskinäisenä erottajana.

5 Propositionaalinen tieto on kielen välityksellä ilmaistaavaa tietoa. Tämä tieto esittää maailmaa koskevia väitelauseita. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 59.)

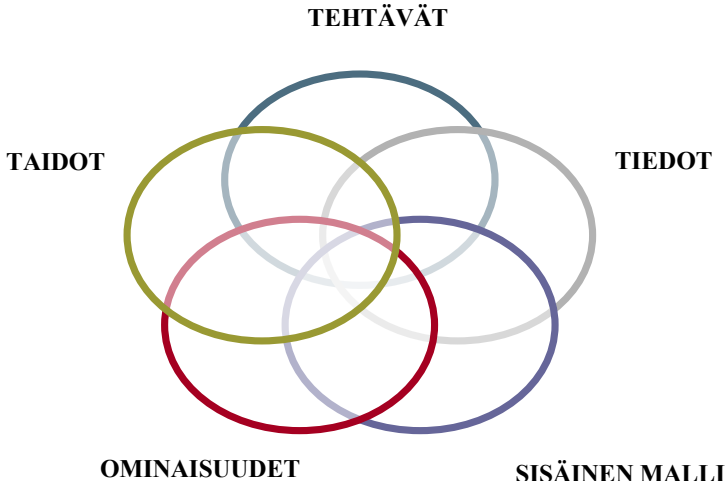
6 Tietoa voidaan jaotella monilla tavoin: esimerkiksi Niiniluoto käyttää ryhmittelyä, jossa tiedon lajit jakaantuvat 1) taitoon ja osaamiseen, 2) taitotietoon ja 3) propositionaaliseen tietoon (teoksessa Hirsjärvi & Huttunen 1991, 58) Omassa mallissani tieto ja taito on haluttu kuitenkin esittää kuviossa erillisinä osa-alueina, koska musiikinopettajuus on luonteeltaan hyvin käytäntöpainotteista. Taidon ja tiedon kombinaatiosta syntyy taitotieto.

märtää tai kielellisesti kuvata kyseistä toimintaa tai sen sääntöjä”. (emt.)

On myös piilevää tietoa (tacit knowledge), jota kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan hiljaisia sosiaalisia käytäntöjä, joita ei pystytä sanallisesti ilmaisemaan. Schön (1987) käyttää tästä ilmausta peitetty tieto, ja toteaa sen ilmenevän jokapäiväisissä ja harjaantuneissa toiminnoissa, joiden perusteista henkilö ei ole tietoinen. Tieto on tällöin itse toiminnassa. (emt., 22-23.) Näin varsinkin siksi, koska piilevää tietoa on lähes mahdotonta oppia ilman tekemistä ja harjoittelua (Krokkfors 1998, 71)

Taitotieto (know-how) eroaa osaamisesta ja taidosta siinä, että se on kielellisesti ilmaistavissa lauseina. Se on propositionaalisen tiedon erityislaji, joka ilmaisee välineellistä tietoa keinojen ja tavoitteiden suhteista. Sitä tarvitaan ennen kaikkea soveltavissa tieteissä ja se on luonteeltaan käytännöllistä. (emt. 70-71.) Musiikinopettajuudessa taidon ja tiedon osalta on ennen kaikkea kyse juuri tästä taitotiedosta, koska työ on hyvin käytäntö- ja toimintapainotteista.

- ☒ *Ominaisuuksiin* sisältyvät opettajan persoonallisuuden piirteet. Varsinkin tähän osa-alueeseen liittyvät vahvasti käsitykset niin sanotusta hyvästä opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan.
- ☒ *Ammatillinen minäkäsitys* muodostaa rajatun osa-alueen itsetunnosta ja on työntekijän subjektiivisesti kokema, kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. Se on samalla yksilön käsitys selviytymisestään ammatissaan, siitä mihin hän pystyy, ja mihin hän ammatissaan pyrkii. Ammatillista minäkäsitystä kutsutaan myös nimellä ammatillinen minäkuva ja se ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä. Siihen sisältyvät yksilön käsitykset itsestään sekä käsitykset tavoitteeksi asettamistaan ’hyvän opettajan’ ominaisuuksista. Määritelmässä korostuu sana työ, sillä ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen edellyttää aina työkokemusta. (Korpinen 1994, 141 – 142, 146; Ruismäki 1991, 49, 65-66.) Musiikinopettajan ammattikuva -mallissa käytän ammatillisen minäkäsityksen sijaan kuitenkin mieluummin nimitystä *sisäinen malli*. Se syntyy, kun ammatilliseen minäkäsitykseen liitetään opettajan oma opetusfilosofia sekä taideopetukseen olennaisina kuuluvat luovuuden aspekti, vuorovaikutuksellisuus sekä hiljainen tieto.



KUVA 3. (Musiikin)opettajan ammattikuva.

Opettajan yleinen ammattikuva on pysynyt samantapaisena hämmästyttävissä määrin vuosien saatossa. Pysyvyyttä ylläpitävät ennen kaikkea tietynlaiset opettajuuteen liittyvät myytit ja ihanteet – toisin sanoen epärealistinen suhtautuminen opettajuuteen. Yksi sitkeimmistä myyteistä on mielikuva hyvästä opettajasta (Koro 1998): Vaikka mielikuva on syntynytkin kauan sitten ja aikana, jolloin opettajan ammattistatus oli paljon nykyistä korkeampi, ovat monet uskomukset säilyneet sitkeästi nykyhetkeen saakka – huolimatta siitä, että näitä ’tosia’ on muun muassa uudella tutkimustiedolla perustellusti kumottukin. Tällaisia uskomuksia ovat esimerkiksi seuraavat: ”hyvä opettaja ei erehdy koskaan, tietää aina enemmän kuin oppilaansa, on aina iloinen ja loputtoman kärsivällinen”. Ne eivät suinkaan ole harmittomia lausahduksia, sillä tutkitusti on voitu osoittaa niiden ohjaavan etenkin vasta opettajuuttaan rakentavia nuoria vaaralliseen suuntaan; omaksuma epäaidon toimintamallin ja julkisivun sekä kriiikkittömän auktoriteettimallin. Tuota rataa heistä tulee opettajan työssä pikemminkin näyttelijöitä kuin ihmissuhdeammattilaisia. Ja raskaassa työssä tuollaisin eväin ei ole mahdollista jaksaa. (Koro 1998, 132.) Ihanteet kääntyvätkin opettajan roolin rasitteiksi, joiden myötä opettaja saattaa helposti aliarvioida itseään työnsä suorittajana, mikä johtaa taas sisäisen mallin ja edelleen koko ammattikuvan vääristymiseen, mahdollisesti myös stressiin ja uupumukseen. Jotta opettaja jaksaisi työssään hyvin ja pitkään, olisi olennaisen tärkeää päästä tällaisista haitallisista myyteistä eroon.

Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito

Opettajan todellisen osaamisen voidaan hyvin pelkistetysti katsoa muodostuvan kahdesta osatekijästä, muodollisesta koulutuksesta ja kertyneestä työkokemuksesta. Tämän käsityksen mukaan työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta olennaiset, opettajalta edellytettävät pätevyys- ja osaamisvaatimukset määrittävät itse työn kaut-

ta. Näitä vaatimuksia kuvaavat keskeisesti käsitteet kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito. (Luukkainen 2005, 42.)

Kvalifikaatiolla tarkoitetaan sitä tunnustettua osaamista, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan hänelle asettamiin haasteisiin – tässä tapauksessa opettajan osaamistarpeisiin. Opettajan kvalifikaatio- eli osaamistarvevaatimukset kumpuavat siis puhtaasti opetustyön arjesta ja ilmenevät erilaisina virallisina osaamista määrittelevinä asioina kuten esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmina, asetuksena opettajan kelpoisuudesta tai viranhakuilmoituksina. Ammattitaitoon kvalifikaatio liittyy siten, että juuri työelämä tuottaa ne vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. (Luukkainen 2005, 42-43.)

Kompetenssi, josta käytetään myös nimitystä pätevyys, eroaa kvalifikaatiosta keskeisimmän näkökulmaltaan: kvalifikaatio edustaa työelämää, kompetenssi taas työntekijää. Luukkainen (2005, 43) määrittelee kompetenssin seuraavasti: ”Kompetenssi on se ammatillinen osaaminen, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin (opettajan todellinen osaaminen)” Kompetenssi siis tarkoittaa työntekijän niitä kykyjä ja ominaisuuksia, joilla hän suoriutuu tietyistä tehtävistä. Tämä pätevyys ilmenee käytännön toiminnoissa sisältäen niin taitoja kuin arvojakin ja voi olla tietoista tai tiedostamatonta. Työntekijä siis joko tuntee taitonsa itse ja suoriutuu tehtävistään hyvin tai harjoittaa kykyjään, taitojaan ja tietojaan vaistomaisesti. (Luukkainen 2005, 43.) Näin ollen on luonnollista, että jokaisen opettajan kompetenssi on yksilöllistä, muotoutuuhan henkilökohtainen pätevyys jokaisella omia polkujaan, erilaisten ja omakohtaisten kokemusten kautta. Tässä prosessissa työkokemus on ymmärrettävästi ratkaisevassa roolissa.

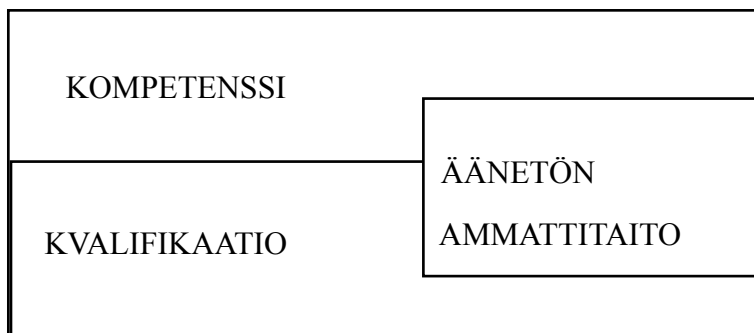
Jotta kvalifikaation ja kompetenssin ero tulisi selväksi, ottaakamme kolme esimerkkitapausta: 1) Työntekijä voi olla hyvinkin kompetentti (pätevä) tekemään jotain asiaa, vaikkei hänellä olisikaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei olisi muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitua) 2) Saattaa olla myös niin, että teknisesti kvalifioitunut, kelpoistodistuksen saanut opettaja ei menestykään työssään: hän hallitsee sisällön, muttei esimerkiksi opettamista. 3) Tiedostomattomasti inkompetentti opettaja luulee osaavansa työnsä, mutta oppimista ei tapahdu. Mikäli inkompetenssi on tiedostettua, joutaa se helposti opettajan uupumiseen. (Luukkainen 2005, 43-45.)

Entä sitten ammattitaito? Ammattitaitoa kuvataan useilla eri määritelmillä, riippuen kulloisestakin tarkastelunäkökulmasta ja viitekehyksestä. Esimerkiksi Taalas (1993) määrittelee ammattitaidon seuraavasti: Ammattitaito on jotakin, jota ammatti vaatii, jolloin ammattitaidon laajuus vaihtelee sen mukaan, miten ammatti ymmärretään. Pelkistetysti voidaan erottaa toisistaan kaksi tarkastelutapaa: ammattitaidon katsotaan viittaavan joko työntekijän ominaisuuksiin tai työn vaatimukseen. Tässä artikkelissa ammattitaidon määrittelyssä seurataan mm. Eteläpellon (1992) viitoittamaa tietä: ammattitaidolla tarkoitetaan yksilön valmiutta tai pätevyyttä toimia määrätysissä ammatissa. Ammattitaitoon sisältyy tekemisen osaamista ja toimintaa staattisen työnjaon edellyttämässä tehtävässä. (emt. 1992, 19-42.) Tämä valmius edellyttää aina alan tietotaitoa sekä kokemusta. Ammattitaito muodostuu tiedollisista, taidollisista

ja asenteellisista vaatimuksista, joita yhteiskunta ja työelämä edellyttävät opettajan työssä toimivalta henkilöltä. Ammattitaitoa ei siten ole mahdollista irrottaa erilleen itse työprosessista. Ja tästä johtuen työntekijän taitavuus tai taitamattomuus paljastuu lopullisesti vasta itse työtilanteessa.

Huomattakoon vielä, että ammattitaito ja asiantuntijuus eivät ole synonyymeja: Yhteinen nimittäjä ammattitaidon ja asiantuntijuuden käsitteille on kontekstisidonnaisuus, erottava tekijä löytyy sitoutumiskohteesta: Esimerkiksi Eteläpelto (1992) määrittelee asiantuntijuuden ja ammattitaidon käsitteiden eroavan toisistaan siinä, että asiantuntijuutta ei ensisijaisesti rajaa ammatillinen positio tai vakanssi, vaan asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Asiantuntijuus on siten tietämiseen perustuvaa osaamista, joka määrittyy tehtävä- ja ongelma-alueittain. Tämä ilmenee tehtäväläheisenä ja tulosvastuullisena osaamisena, analysointi-, arviointi- ja suunnittelutaitona sekä toteutuksen ammattilaisuutena. (emt. 1992, 19-42)

Puhutaan myös ”äänettömästä ammattitaidosta”. Tämä hiljaista/piilevää/sanatonta tietoa (tacit knowledge) tarkoittava termi nousee esiin erityisesti kvalifikaatioita tarkastellessa: Luukkaisen (2005) mukaan tämän tyyppiset töissä tarvittavat taidot ilmenevät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ja ovat osa työn kokonaishallintaa, mutteivät välttämättä ole tiedostettuja. Tieto on paitsi hyvin henkilökohtaista, myös syvästi toimintaan juurtunutta, mahdollisesti kokemuksen kautta tullutta ja niin sisäistynyttä, ettei sitä tarvitse pohtia tietoisesti. Yksilö saa tämän tiedon käyttöönsä ensisijaisesti oivalluksen, järjelyn, mietiskelyn sekä tunteiden muodossa ja sillä on kaksi ulottuvuutta: kognitiivinen ja tekninen. Kognitiivinen eli tiedollinen ulottuvuus sisältää muun muassa perinteitä, paradigmoja, uskomuksia, oletuksia ja sisäisiä malleja. Tekninen ulottuvuus koostuu puolestaan tilannekohtaisesta tietämyksestä ja taidoista. Hiljainen tieto sisältää myös niin sanottua sydämen sivistystä ja arvoja. Hiljaista tietoa ei ole aina helppo tunnistaa, mutta se ilmenee aina toiminnassa (esimerkiksi työssä) varsinkin silloin, kun oppiminen tapahtuu epämuodollisesti ja satunnaisesti. Hiljaisen tiedon avulla näkyvää toimintaohjekulttuuria sekä osaamista muutetaan todelliseksi toiminnaksi. Kouluyhteisössä hiljainen tieto on olennaisessa roolissa, koska kyseessä on vuorovaikutus- ja ihmissuhdetyö. Hiljaista tietoa on esimerkiksi taito kohdata ja käsitellä oppilaita sekä kyky motivoida oppilaat oppimaan. (Luukkainen 2005, 44-46.) Luukkainen (2005) havainnollistaa kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäistä suhdetta seuraavasti (Kuva 4):



KUVA 4. Kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde (Luukkainen 2005, 44).

Lisäksi on olemassa ”toteutuvan ammattitaidon” käsite. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilön kyky, osaaminen ja motivaatio toteutuvat laadukkaana toimintana tietyssä ympäristössä. Huomattakoon kuitenkin, että työntekijän ja työnantajan näkemykset saattavat tässä erota toisistaan. (Luukkainen 2005, 49.)

Tutkijat jakautuvat yleensä kahteen leiriin määriteltäessä ammattitaidon hierarkista suhdetta kompetenssiin ja kvalifikaatioon: 1) Ammattitaito kuvataan kompetenssin ja kvalifikaatioiden yläkäsitteenä (esim. Heikkinen 1993), jolloin ammattitaidon alle voidaan sijoittaa yhtä lailla suorituksia, kykyjä kuin kvalifikaatioitakin. 2) Ammattitaito määritellään kompetenssia suppeammaksi ja se nähdään kompetenssin ytimenä (esim. Haltia 1995) Toisin sanoen kompetenssi on ammattitaitoa laajempi käsite, koska osaamista ei voida pitää sen ainoana kriteerinä. Tässä artikkelissa opettajan ammattitaito hahmotetaan jälkimmäisellä tavalla, koska opettajan kompetenssi halutaan nähdä ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti – toimiihan opettaja jatkuvassa muutoksessa, jossa hänen tehtäväkuvansa alati elää ja laajenee. Lisäksi käytäisiin opetusalan kompetenssista mieluummin käsitettä opetustyön ammatillinen pätevyys, millä tarkoitan sitä valmiutta, jolla opettaja toimii opetusalan ammatin edellyttämässä tehtävissä muuttuvissa työtilanteissa.

Opettajan asiantuntijuus

Aivan kuten ammattitaito, on asiantuntijuuskin sängen vaikeasti määriteltävä käsite. Päästäkseen ongelman ytimeen ei tarvitse muuta kuin kurkistaa englannin kielen sanakirjaan: asiantuntijuus-sanana englanninkielinen vastine on expertise ja eksperttiyden (jolla en tarkoita samaa kuin asiantuntijuus) niin ikään expertise. Tämä aiheuttaa helposti sekaannusta suomalaisissa tulkinnoissa: puhutaan sujuvasti esimerkiksi eksperttiyden kehittymisestä, vaikka tarkoitettaisiinkin monivaiheisempaa ja laajempaa asiantuntijuuden kehittymistä. Englanniksi ekspertti ’aateloidaan’ etuliittein; tuloksena muiden muassa high level expertise. Useimmiten kuitenkin eksperttiyys toimii määreenä, esimerkiksi an expert musician tai an expert musical thinker. Asiantuntijuutta pidetään monesti ja erheellisesti myös kompetenssin (competence) synonyyminä.

Asiantuntijuuden tulkinnat voidaan jakaa karkeasti kahteen: joko pitäydytään muodollisesti hyvin koulutetussa, erityisalan kysymysten ratkaisijassa tai kokemuksen opettamassa, intuitiivisessa kokonaistilanteen hallitsijassa. (Kirjonen 1997, 16-18.) Jälleen pitäydyn jälkimmäisessä tulkinnassa, sillä kuten Kirsti Launis (1997) toteaa, jättää henkilön hyvin yksityiskohtainen toimintatapojen, tiedonkäsittelyn ja erityistaitojen horisontaalinen kuvaaminen huomiotta todellisen toimintaympäristön monimutkaisuuden – esimerkiksi useimmat työtehtävät – sekä taitojen ulottuvaisuuden. Kokonaisvaltainen, vertikaalinen tarkastelu hyödyntää myös henkilön kokemushistoriaa sekä hiljaista tietoa. Kokemus nähdään tässä yhteydessä oppimisen ja kehittymisen perustana. (Kirjonen 1997, 18; Launis 1997, 122-128, 132.)

Yhteistä eri tutkimussuuntauksille ovat seuraavat asiantuntijuuden luonnehdinnat (mm. Bereiter & Scardamalia 1993; Chi, Glaser & Farr 1988; Eteläpelto 1997, 87; Freeman 1992, 119-121; Nuutinen 1998, 7-11; Ruohotie 2002, 108-127; Tynjälä 2004):

- 1) Asiantuntijaksi kehitytään ja kasvetaan, kyseessä on jatkuva, elinikäinen prosessi.
- 2) Tutkimuksen peruslähtökohtana pidetään asiantuntijatietoa ja sen rakentumista. Asiantuntijatiedon kolme pääkomponenttia ovat praktinen, formaali ja metakognitiivinen tieto.
- 3) Asiantuntijakompetenssin (pätevyyden) osa-alueisiin kuuluvat ammattispesifiset taidot ja tiedot, jotka muodostuvat asiantuntijan ammatillisesta taito- ja tietoperustasta. Asiantuntijakompetenssiin liittyvät myös yleiset työelämävaatimukset, kuten kognitiiviset ja sosiaaliset taidot, luovuus ja innovatiivisuus, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä sähköisen viestinnän (mediakompetenssi) valmiudet.
- 4) Asiantuntijakompetenssin tärkeimpiin osa-alueisiin kuuluvat ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet, jotka ilmenevät oppimaan oppimisen taitoina sekä ammatillisena joustavuutena, sopeutumiskykyinä uusiin ympäristöihin ja työelämän muutosten hallintana.
- 5) Toiminnassa teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytieto (so. metakognitio ja reflektiivinen tieto) integroituvat yhteen.
- 6) Tilanneherkkyys, reflektiivisyys ja pyrkimys oman kompetenssin ylittämiseen ovat asiantuntijalle tyypillistä.

Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat onnistuneet summaamaan asiantuntijuuden olemuksen hyvin tiivistetysti: asiantuntijuuksi voidaan pitää tiedon, kokemuksen ja näkemysten keskinäisenä yhdistämisenä sekä omien kykyjen ylärajalla toimimisena.

Mitä on sitten opettajan asiantuntijuus? Luonnollisesti se sisältää edellä mainitut asiantuntijuuden luonnehdinnat, mutta niiden lisäksi myös tiettyjä erityispiirteitä:

- 1) Opettaja-asiantuntijuuden määrittely ja tutkiminen on osoittautunut sängen visaiseksi, sillä asiantuntijuuden ilmeneminen opetuslalla ei olekaan sama asia kuin se, mihin se perustuu. Tämä ilmeneminen voi olla hyvin moninaista ulottuen oppiainesisältöjen asiantuntijuudesta oppilaiden korkeatasoisiin oppimistuloksiin. (Karila & Ropo 1997, 149-150.)
- 2) Opettajan työtä voidaan kiistattomasti pitää vaativana asiantuntijatyönä, jossa vaaditaan paitsi korkeatasoista tiedollista osaamista, myös vahvaa taitojen hallintaa. Tämän ohella opettajan työhön liittyy runsaasti eettistä ja sosiaalista vastuuta. Mikään näistä ei ole opittavissa pelkästään lukemalla tai kirjoittamalla. Niin sanotun deklaratiivisen tiedon lisäksi tarvitaan myös proseduraalista tietoa (siis tietoa siitä, miten tieto muuttuu käytännön taidoksi) (Niemi 2005, 212-213.)
- 3) Opettajan asiantuntijuudessa on pitkälti kyse asennoitumisesta, arvostuksista, yksilöllisistä taipumuksista ja valveutuneisuudesta (Luukkainen 2005, 181)
- 4) Niin sanotun uuden opettajuuden myötä opettajan työtä ja asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan opettaja nähdään ennen muuta verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana, jonka asiantuntijuuskin on siten yhteisöllistä, yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshakuista.
- 5) Opettaja näkee ja kokee oman ammatillisen kasvunsa oppilaan välityksellä. ”Jos oppilas voi hyvin, edistyy oppimisessaan ja iloitsee oppimisestaan, uskoo opettajakin osaamiseensa.” (Syrjäläinen 2002 teoksessa Luukkainen 2005, 173-174.)
- 6) Korkeakoulutuksen myötä opettajuuteen liittyy akateeminen asiantuntijuus. Se tarkoittaa paitsi kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa, myös taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. Akateemiseen asiantuntijuuteen liittyy myös niin sanottuja yleiskvalifikaatioita. Näistä viestintätaitoja pidetään hyvin merkittävinä. Työssä menestymistä määrittävät lisäksi keskeisesti yhteistyötaidot, yhteistyökumppaneiden kulttuurien ymmärtäminen, kokonaisuuksien hahmottamiskyky, yleissivistys, työmotivaatio, uskomukset ja käsitykset. (Jakku-Sihvonen 2005, 130-133.)
- 7) Opettaja-asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä on olennaista jatkuva oppimisen ja opiskelun halu ja taito, sillä opettajat joutuvat kohtaamaan työssään jatkuvasti paljon uusia tilanteita, joiden kohtaamiseen tarvitsevat edellä mainittuja työkaluja. (mm. Niemi 1998, 34)

- 8) Helakorven (2000) mukaan opettajan asiantuntijuus voidaan määrittää neljään osaamisalueeseen: substanssiosaaminen (so. ammatillinen reflektio suhteessa työn maailmaan), kehittämisosaaminen (tutkiva ja kehittävä reflektio tieteiden maailmaan), pedagoginen osaaminen (pedagoginen reflektio suhteessa oppijaan ja opetukseen) ja työyhteisöosaaminen (työyhteisöllinen reflektio suhteessa kouluorganisaatioon ja sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin) Substanssi on opettajan ammatillisen osaamisen kivijalka. Hänen on siis hallittava opetuksensa sisällöt ja käytänteet sekä osattava toimia pedagogisesti taitavasti. Näiden perinteisten taitojen ohella opettajan tulee osata entistä laajemmassa mittakaavassa kehittää paitsi omaa työtään, myös työyhteisöään. Uudessa toimintakulttuurissa korostuu taito toimia tiimissä ja koko organisaatiossa. Opettaja tarvitsee siis vuorovaikutus- ja dialogitaitoja, kokonaisnäkemyksellisyyttä ja suunnitteluosaamista. Myös talouden ja markkinoinnin kysymykset on hallittava. ”Näitä taitoja kehittämällä voi koulu alkaa jälleen elää ja siihen voi syntyä yhteisen tekemisen, motivaation, kannustuksen ja arvostuksen ilmapiiri. Näin myös koulutus voi nousta sille tasolle, mitä uusi vuosituhat edellyttää.” (Helakorpi 2000.)
- 9) Huomattakoon vielä musiikin alan erityispiirre: on olemassa sekä vastaanotettavaa että tuottavaa asiantuntijuutta. Tämä erottaa musiikin monista muista aloista, joissa asiantuntijuus on vain jonkin asian tekemistä (kuten esimerkiksi shakinpeluu tai fysiikka) (Sloboda 1991, 157.)

Opettajan ammatillinen kehitysprosessi

Koska opettajan ammatillisessa kehitymisprosessissa on kyse asiantuntijuuden kehittymisestä, tehkäämme aluksi lyhyt katsaus näihin yleisesti asiantuntijuuden kehittymistä selvittäviin teorioihin:

Asiantuntijuuden yleisiä kehitysmalleja

Jo itse ilmaisu asiantuntijuuden kehittyminen antaa vihjeen siitä, että kyseessä on muutosprosessi, joka sisältää erilaisia vaiheita sekä niiden välisiä liikkumisia. Kehitystä kuvaavissa malleissa voidaan erottaa kolme pääsuuntausta (Eraut 1994, 123): 1) analyyttiset mallit, jotka pohjautuvat todennäköisyyksiin ja järjelyyn; 2) intuitiiviset, muistipohjaiset mallit; sekä 3) edellisten yhdistelmät. Ratkaisevinta mallien luokittelussa on se, miten paljon (jos aina lainkaan) niissä huomiota ja painoa annetaan a) havaitsemiselle, harkinnalle ja päätöksenteolle, b) rutiineille, kokemukselle ja intuitiolle, c) itsesäätelylle, reflektiolle, erehtyväsyydelle ja paineen alla toimimiselle, d) vuorovaikutukselle ja ympäristösuhteelle, sekä e) ajankäytölle. Näistä tekijöistä riippuen malleista muodostuu joko staattisia tai muuntautumiskykyisiä; elävästi kehittyviä rakennelmia. (emt. 123-155.)

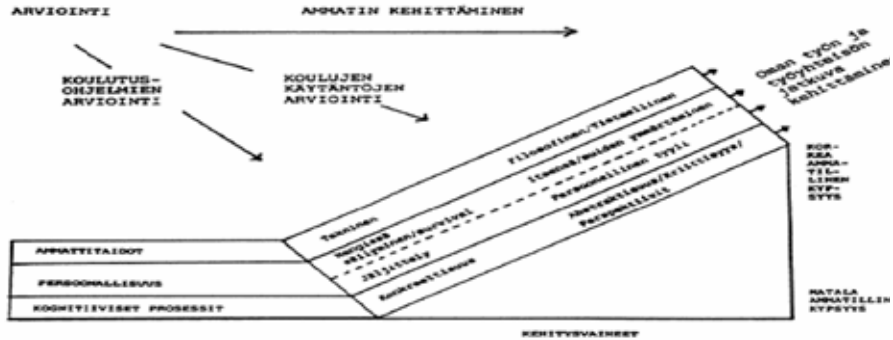
Suurin osa staattisista malleista noudattaa niin kutsuttua noviisi-ekspertti -paradigmaa, joka perustuu noviisien ja eksperttien vertailulle. Useimmat näistä malleista rakentuvat viidestä eri tasosta, joista kukin on eräänlainen asiantuntijapiirteiden esittely. Ylöspäin edettäessä asiantuntijuuden määrä lisääntyy. Alin taso nimetään yleisimmin noviisiksi, ylin ekspertiksi. Näiden mallien lähtökohtana toimii Dreyfusin veljesten (Dreyfus & Dreyfus 1986) taidon hankintaa ja oman työn lähestymistapaa käsittelevä malli. Vastaavia malleja ovat opettaja-asiantuntijuuden kehittymisestä esittäneet muiden muassa Berliner ja Leithwood (ks. Leino & Leino 1997, 111) Musiikkikasvatusfilosofi Elliottilla (1995) on niin ikään viisivaiheinen kaavio, jolla hän kuvaa muusikkouden oppimista. Suomessa vastaavia opettaja-asiantuntijuuden tasomalleja ovat rakentaneet muiden muassa Kari Rantalaiho (1994) ja Jorma Ekola (1990, 89-91), joiden tutkimusten eräänlaisena synteessinä voidaan pitää omaa viisiaskelmaista rappumalliani musiikinopettajan/kouluorkesterin johtajan asiantuntijuuden kehittämisestä (Hämäläinen 1999)

Tällaisia klinisiä tasomalleja kohtaan on kuitenkin esitetty melko runsasta kritiikkiä esimerkiksi siitä, että yksittäisen opettajan sijoittaminen malliin on vaikeaa, mikäli tasoilla ei ole riittävän selkeää kriteeristöä. Lisäksi on erittäin aiheellisesti huomautettu, ettei asiantuntijuuden kehittyminen suinkaan välttämättä etene katkeamattomana, suorana jatkumona, vaan yksilökohtaisesti voi tapahtua pysähdyksiä – joko hetkeksi tai pysyvästi – ja/tai harppauksia, jolloin jokin tasovaihe jää mahdollisesti kokonaan väliin. Monet tutkimukset ovat myös sortuneet keskittymään vain mallin ääripäiden keskinäiseen vertailuun. (mm. Eraut 1994, 138; Karila & Ropo 1997, 151; Kirjonen 1997, 19; Leino & Leino 1997, 107-112.) Tutkimuksen polttopistettä onkin suunnattu kohti kokeneiden asiantuntijoiden ryhmää: antoisimmaksi kohteeksi on nimittäin osoittautunut keskinkertaisten ja erinomaisten toimijoiden vertailu. Pulmallisimpia ongelmia kaikkein joustavimpien mallien osalta aiheuttavat yhä kyky käsitellä vaikeuksia, vuorovaikutuksen määrä suhteessa aiheutuviin kustannuksiin ja ajankäyttöön, asiantuntijan erehtyväisyys/erehtymättömyys, reflektion määrittely sekä rutiini-toiminnan ja intuitiivisen ajattelun alistaminen kriittiselle tarkastelulle. (Eraut 1994, 123-157)

Opettajan ammatillista kehitystä on tutkittu jo paljon, minkä myötä on pikku hiljaa luovuttu ajatuksesta, että opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ilmenisi edellä mainittujen mallien tapaan tiettyjen vaiheiden ja sosiaalisten roolien kronologisena ketjuna. Kehitys nähdään nykyään elinikäisenä oppimisprosessina tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina. Useat tutkijat (kuten esimerkiksi Huberman 1992 ja Sikes ym. 1985) ovatkin kehittäneet tilalle erilaisia opettajan urakehityksen vaihemalleja, mutta ne eivät ole onnistuneet selittämään vaiheesta toiseen siirtymistä eivätkä kehitysprosessin dynamiikkaa. Kasvattajan ammatillinen kehitys tulisikin nähdä epäyhtenäisenä ja dynaamisena prosessina. (Järvinen 1999, 258-259.)

Opettaja-asiantuntijuuden kehittymisen tutkimus- ja taso- malli (Niemi 1989)

Eräs toimivimmista opettajan ammatillista kehitystä kuvaavista malleista on Hannele Niemen (1989) koostama hypoteettinen malli (KUVA 5), joka pohjautuu Picklen (1985) kolmikantaiseen päädimensioteoriaan. Niemi (1989, 79) korostaa opettajaksi kasvuun sisältyvän ammatillisiin taitoihin liittyvää kypsymistä ja jäsentymistä, oman persoonallisuuden kasvun vaiheita sekä kognitiivisia ja metakognitiivisia elementtejä.



KUVA 5. Kokoava malli opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimusta varten (Niemi 1989).

Niemen (1989) mallissa opettaja-asiantuntijuuden kehittämisessä on havaittavissa kolme pääaluetta, jotka ovat keskenään monimuotoisessa ja yksilöllisessä kasvuerot sallivassa vuorovaikutuksessa: ammattitaidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit. Päämääränä on paitsi opettajan yksilöllinen, myös työyhteisöllinen ammatin jatkuva kehitysprosessi kohti reflektiota, itsetuntemusta, sisäistettyä opetusnäkemystä ja omaa kasvatusfilosofiaa, kuten myös kasvatus- ja opetustyön yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämistä. Opettajan ammatilliset taitovaatimukset liittyvät tässä yhteydessä opetusprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin opetustyön edellyttämiin didaktisiin ja kasvatuksellisiin valmiuksiin. Kypsymisensä myötä opettaja kehittyä käytännöllisen, suoraan sovellettavissa olevan tiedon käyttäjästä teoreettisemmän, tieteellisemmän ja filosofisemmän (Picklen termein esoteerisen) tiedon laaja-alaiseksi ja kriittiseksi käyttäjäksi, jolla on kyky muodostaa perspektiivejä ja siihen liittyen halu seurata aikaansa ja alaansa. Yksi tärkeimmistä kehitysprosessin työvälineistä on opettajan oma persoonallisuus, joka korostuu muun muassa itsenäisissä tilannekohtaisissa ratkaisuissa. (Niemi 1989.)

Havainnollistaakseen konkreettisemmin, mitä tapahtuu edettäessä kohti reflektiivista opettaja-ammattillisuutta, on Niemi (1989) rakentanut ammatillisen kehittymisen mallistaan tarkemman tavoitekuvauskuva (KUVA 6) Siinä opettajan omaa kasvuprosessia peilataan opetussuunnitelman ja opettajan ammatillisen kehityksen determinantteihin (oppilaan, opettajan ja yhteiskunnan perspektiivi)

OPETTAJAN OMA KASVUPROSESSI	OPPILAS (opettajan amm keh tavoitteet ja opetussuunnitelman determinantit)	OPETTAJA	YHTEISKUNTA
AMMATILLISET TAIDOT oman kasvatustieteen kehittyminen uusiutuva ja sisäistetty teona opetuksesta	valmius soveltaa tilannekohtaisesti didaktista tietoutta sisäistetty käsitys omasta kasvatustehtävästä oppilaiden parissa didaktiset valmiudet erilaisten oppilaiden ja ryhmien opetukseen	valmius muokata ja jäsentää opetettavaa ainesta siten, että löydetään oleellisin ja merkittävien oppilaiden kehitystä ajatellen materiaalien valinta tiedostettujen kriteerien ja arvojen perusteella	käsitys koulun kasvatustyön tehtävästä nyky-yhteiskunnassa ja oman työn yhteiskunnallisen merkityksen tiedostaminen näkemys oppilaiden kasvattamisesta kohti tulevaisuutta vuorovaikutuksen ja kommunikaation valmius yhteiskunnan ja lähiyhteisön kanssa (mm. vanhemmat ja kouluyhteisö)
PERSOONALLISUUS itsensä yhä syvempi ymmärtäminen terve ja vahva minäkäsitys persoonallinen tyyli oman kasvattajaidentiteetin kehittyminen	valmius persoonalliseen ja eettisesti vastuulliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa kyky ymmärtää oppilaiden erilaisuutta myönteisen tunneilmapiiirin luominen	tiedonhankintaan liittyvien tunnekokemusten ymmärtäminen (oppimista viiväyttävät ja sitä ehkäisevät) persoonallisten relevanssistruktuurien ja tiedonhankintaprosessien välisen kytkeytymien ymmärtäminen	terveen itsetunnon ja identiteetin kehittymisen merkityksen tiedostaminen kansallisen kehittymisen sekä kansainvälisen yhteistyön perus- (mm. kasvatustasaarvoon ja vastuullisuuteen)
KOGNITIIVISET PROSESSIT metakognitiivisten taitojen kehittyminen syväsuuntautunut prosessointi sekä opetusaineiden että kasvatustieteen opiskelussa ja soveltamisessa opetuslanteisiin liittyvän tiedonhankintaprosessin syveneminen	oppilaiden oppimisen ohjaus kohti selkeitä ja laajoja rakenteita	kokonaisuusien muodostuminen yhteyksien löytäminen perspektiivien muodostuminen kriittisyys ja tiedon arviointi	yhteiskunnallisten muutosten tiedostaminen ja niiden arviointi

KUVA 6. Opettajan ammatillisen kehityksen tavoitteet (Niemi 1989, 91).

Opettajan ammattikuvan kehittyminen

(Musiikin)opettajuuden kehittymisen kannalta on hyvin keskeistä, kuinka hyvin opettaja hahmottaa (tiedostaa) oman asiantuntijuutensa ja miten monipuoliseksi hänen asiantuntijuutensa on rakentunut. Käytän tästä nimitystä ammattikuvan kokonaisvaltaisuus. Asiantuntijuuden luokittelussa eivät siten ole ratkaisevassa roolissa pienet yksittäiset tekijät, vaan osa-tekijöiden summa – siis ammattikuvan kokonaisvaltaisuus, sillä jokainen opettaja kehittyy yksilöllisesti, persoonallisella tavalla. (Hämäläinen 1999, 99.)

Opettajan tehtävät: Kehittyminen riippuu siitä, millä tavoin ja kuinka laajasti opettaja tehtävänsä hahmottaa. Tulee huomata, etteivät kaikki tehtävät ole pelkästään hänen itsensä asettamia, vaan työn tavoitteisiin ja tehtäviin ovat vaikuttamassa myös ala-

kohtaiset, kouluinstitutionaaliset ja yhteiskunnalliset kuten myös yksilötason (esim. oppilaat, kollegat, vanhemmat ja yhteistyökumppanit) tavoitteet. Tästä syntyy linkki asiantuntijan kontekstuaalisuuden tarkasteluun.

Taidot ja tiedot jakaantuvat ammatillisiin ja didaktisiin, joista ammatillinen puoli on didaktista puolta paljon helpommin kehitettävissä, koska kärjistetyksi ilmaistuna sen kehittäminen vaatii vain puhdasta työtä – ovathan kyseessä ammatilliset ulottuvuudet kuten esimerkiksi musiikinopettajalla soittotaito. Aineenhallinnan kehittyminen ja kehittäminen on kuitenkin aikaavievää toimintaa, sillä edistyminen vaatii taitojen harjaannuttamista. Mutta huomattakoon, että suuri osa aineenhallinnasta saavutetaan kuitenkin jo opiskeluaikana. Toisaalta: jo pelkkä ammattitaidon ylläpitokin vaatii vuosien mittaan koulutusta (Kohti opettajuutta 1993, 36) Didaktista kehittymistä sen sijaan ei tapahdu esimerkiksi opetus-, vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja suunnittelutaidoissa ilman omakohtaista ajattelua ja kypsymistä. Aineenhallintaa ja pedagogiikka ei tulisi kuitenkaan tarkastella toisistaan erillisinä, vaan yhteisvaikutteisena elementtinä, koska kumpikin tarvitsee toimiakseen toistaan. Ratkaisevin tasomittari tällöin on kokemus. Varsinkin piilevää tietoa on lähes mahdotonta oppia ilman tekemistä ja harjoittelua (Krokkfors 1998, 71) Tiivistetyn pelkistetysti voidaan esittää kaikkien taitojen ja tietojen kehittämisen vaativan panostusta opettajan persoonallisiin, oppialakohtaisiin (esim. musiikillisiin) sekä opetuksellisiin valmiuksiin.

Ominaisuuksia koskien nostetaan usein esiin kysymys joidenkin piirteiden synnynäisyydestä. Olen kuitenkin vahvasti sitä mieltä, että kaikkia (musiikin)opettajalta edellytettäviä ominaisuuksia voidaan koulutuksella ainakin jossain määrin kehittää. Tähän liittyy tiiviisti myös taitojen ja tietojen sekä kokonaisvaltaisen tiedostamisen karttumisen. Luukkainen (2005) huomauttaa, että opettajan ammatillisessa kehitymisessä oma persoonallisuus yhdistyy ammatillisiin vaatimuksiin, mikä tarkoittaa oman ammattiroolin kehittymistä. Kehitysprosessina tämä ei ole suinkaan suoraviivainen, vaan siihen liittyy useasti jäsentymättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksenkin kokemuksia. Lisäksi kouluissa vallitsevat perinteet ja ammattikulttuuri vaikuttavat aina merkittäväällä tavalla opettajan ammattipersonan kehittymiseen. (emt. 2005, 174.)

Sisäisen mallin muodostuminen ja edelleen kehittyminen vaatii ehdottomasti aitoa työympäristöä ja työkokemusta, sillä muutoin malli on vailla aitoa kosketuspintaa ja vertailupohjaa. Sisäisen mallin rakentuminen on hyvin hidasta ja sitä nimitetäänkin työelämän puolella ammatilliseksi kasvuksi (Ruismäki 1991, 50)

(Musiikin)opettajan 'moniammatillisuus' asettaa kovia vaateita kokemukselle ja käytännön harjoittelulle, sillä jokainen osa-alue vaatii praksista kehittyäkseen. Tällaisessa laaja-alaisuudessa reflektio- ja ongelmanratkaisutaito nousee ratkaisevaan asemaan: kehittyminen edellyttää tilanteiden ja tehtävien ratkaisujen jatkuvaa uudelleenarviointia ja soveltamista aikaisempia kokemuksia hyödyksi käyttäen.

Tulevaisuuden opettajuuden osa-tekijät ja laatukriteerit

Mihin suuntaan opettajan tulisi tulevaisuudessa kehittää omaa opettajuuttaan ja työtään? Yhdeksi vastaukseksi sopii hyvin Olli Luukkaisen (2005, 53-55) visio tulevaisuuden (vuosi 2010) opettajuuden osatekijöistä:

1. sisällön hallinta
2. oppimisen edistäminen
3. eettinen päämäärä
4. tulevaisuushakuisuus
5. yhteiskuntasuuntautuneisuus
6. yhteistyö
7. itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen.

Luukkainen (2005) korostaa, etteivät opettajuuden osatekijät ole suinkaan rinnakkaisia, vaan menevät toistensa kanssa osittain päällekkäin. Mallista heijastuu uuden opettajuuden luonne: opettajuus ei ole enää pelkkää tiedon ja taidon kehittämistä tai vuorovaikutus- ja yhteiskuntataitojen rakentamista, vaan yhä enemmän myös tulevaisuushakuista yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Oppimisen edistäminen nousee koulutyön ytimeksi ja on yhteisöllisesti luotava eettisesti kestävä periaatteet ja päämäärät. Kaiken opetustyön onnistumisen perustana tulee olemaan opetettavan alan sisällön hallinta. Tässä kokonaisvaltaisessa kehitystehtävässä onnistuminen edellyttää monipuolista ja –tasoista, verkostoitunutta yhteistyötä niin oppilaitoksen sisällä, huoltajien kanssa ja oppilaitosten kesken kuin yhteiskunnan muidenkin toimijoiden kanssa yhtä lailla kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. (emt. 2005, 53-55.)

Toinen hyvä visio opettajuuden suositeltavasta kehittämissuunnasta on mielestäni Hannele Niemen (2005) hahmotelma ”suomalaisen opettajankoulutuksen laatukriteerit tulevaisuutta varten”: Niemi esittelee mallissaan (KUVA 7) kansallisista ja eurooppalaisista opettajankoulutuksen lähtökohdista käsin ne keskeiset tekijät, jotka tulisi ottaa huomioon kehitettäessä suomalaista opettajankoulutusta tulevaisuutta varten.

Opettajan- koulutuksen peruselementit	Sisään- pääsyn kriteerit	Perus- koulutus	Työhön- tulo- koulutus	Täydennys- koulutus
Oppimisen ja opetuksen metataidot elinikäistä oppimista varten				
Sisältötietous, joka kattaa sekä akateemisen sisällön että pedagogisen sisältötiedon ja joka avaa pääsyn kulttuuriseen rikkauteen ja ymmärtämiseen				
Opetusammatin sosiaalinen ja moraalinen ulottuvuus				
Reflektion merkitys ammatin kehittämisessä				
Käytännön taidot ammattia varten				

KUVA 7. Opettajakoulutuksen keskeiset laatulementit tulevaisuutta varten (Niemi 2005, 207).

Mallissa keskeiseen asemaan nousee näkemys siitä, että opettajan työ on intellektuaalisesti haastava ja eettinen ammatti, jossa luodaan sosiaalista pääomaa koulutettaville ja jossa opettaja itse kehittyy urallaan. Opettajan ammatille on leimallista jatkumose alkaa sisäänpääsystä koulutukseen ja jatkuu kautta uran täydennyskoulutuksissa. Jokaisessa vaiheessa olisi tärkeää, että osaaminen syvenisi ja opittaisiin uutta. Työn kannalta merkittävässä asemassa ovat laaja-alaiset metataidot ja syvälinen näkemys opetettavan aineksen sivistyksellisestä ja kulttuurisesta merkityksestä. Vain harjoittelemalla ja kokeilemalla omia voimia ja osaamista käytännössä voidaan saavuttaa opettajuudelle tärkeitä konkreettisia taitoja. (Niemi 2005, 206-207.)

Uusi opettajuus elää jatkuvassa muutoksessa ja opettaja sen myötä elinikäisessä kasvuprosessissa. Tässä uudistuvassa ammatillisessa oppimisen prosessissa pidän huoniarvoisina seuraavia 'rajapyykkejä' ja asioita:

1. Varma ammatinvalinta, joka takaa motivoituneen opiskelun ja antaa hyvät eväät ammatilliselle kehitymiselle. Opettajakoulutuksen tulisi paremmin esittäytyä lukioikäisten oppilaanohjauksessa (ammattiesittelyt)

2. Koska mikään valintakoe ei voi taata täysin opiskelijan opiskelumotivaatiota ja alalle suuntautumista, tulisi tutkintosisältöjen olla siten rakennettua ja toteutettua, että itse koulutus sytyttäisi opiskelijassa opettajuuden palon.
3. Peruskoulutuksen jälkeen tarvittava työhöntulo-ohjaus sekä täydennyskoulutus: Kumpikin osa-alue vaatisi oman systemaattisen ohjelmansa, jotta kehitysprosessi ei katkeaisi. Esimerkiksi säännöllisesti tehtävät tutkintojen uudistamiset olisivat oivallisia tilaisuuksia opettajankoulutuksen sisältöjen muokkaamiseen perus- ja täydennyskoulutuksen keskinäistä suhdetta ajatellen. Tämä edellyttäisi luonnollisesti yliopistojen, oppilaitosten ja kuntatason tiivistä yhteistyötä.
4. Täydennyskoulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota yksilöllisen hyvinvoinnin lisäämisen keinoihin.
5. Opettajan uramahdollisuuksien kehittäminen: Työtehtäviä tulisi pystyä tarvittaessa/haluttaessa muokkaamaan siten, että toimenkuva voisi muuttua opettajan kokemuksen/iän kartuttua hänen vahvuusalueitaan painottaen. Esimerkiksi lähempänä eläkeikää opettajan perusopetustehtäviä vähennettäisiin ja hän voisi toimia mentorina nuoremmille opettajille. (Miksei myös eläkkeeltä käsin)! Lisäksi välivuosien tai vuorotteluvapaiden pito tulisi tehdä teknisesti helpommaksi ja taloudellisesti houkuttelevammaksi. Tämä olisi opettajan uudistumisen ja jaksamisen kannalta tärkeää.
6. Opettajankouluttajille mahdollistettaisiin säännölliset (esimerkiksi viiden vuoden välein) 'kennäjäksot'.
7. Opettajankoulutusta ja opettajan arkityötä tulisi kehittää siten, että opettaja voisi rohkeasti etsiä ja kokeilla erilaisia vaihtoehtoja kuten myös toteuttaa tutkivaa opettajuutta.

Docendo discimus – opettamalla opimme!

Yhteenveto

Opettajuuden määritelmä on uudistunut: Opettajan ammatin määrittäminen on nykyään sekä pedagoginen että yhteiskunnallinen kysymys ja opettajan ammatillisesta identiteetistä puhutaan jo käsitteellä uusprofessionaalisuus, mikä korostaa opettajan omaa sitoutumista työhönsä ja itsensä ammatilliseen kehittämiseen, suhtautumista työhön tutkijan tavoin, eettistä ammatillisuutta sekä toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettajasta on tullut laaja-alainen yleisosajana, jonka työhön kohdistuu paljon eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja odotuksia, mikä puolestaan asettaa opettajan työn erikoisasemaan muihin ammatteihin nähden.

Erityistä opettajan työssä on lisäksi työn voimakas persoonasidonneisuus: kun yleensä ammatti määrittää keskeisesti yksilön minää, niin opettajalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen.

Opettajuuden määrittelyssä tulee pyrkiä moni-ilmeisyyteen ja moniulotteiseen, kompleksiseen opettajuuteen, koska opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten he käsitteitään konstruoivat. Näin ollen opettajuus voidaan selittää esimerkiksi tapana olla opettaja, opettajan työn ilmentymänä tai käsityksenä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Suomalaista opettajuutta määrittäviä tekijöitä ovat yksilöllisyys, kulttuuri- ja tilannesidonneisuus, ammatin historia ja vahvat perinteet, opettajan tehtävä yhteiskunnassamme, suomalaisen opettajankoulutuksen erityinen malli ja opettajuus suomalaisena käsitteenä. Näiden lisäksi opettajuuden määrittelyssä tulee luonnollisesti huomioida myös opetuksen konteksti ja tämän myötä kasvatusprosessin kehystekijät.

Opettajan todellisen osaamisen voidaan hyvin pelkistetysti katsoa muodostuvan kahdesta osatekijästä, muodollisesta koulutuksesta ja kertyneestä työkokemuksesta. Tämän käsityksen mukaan työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta olennaiset, opettajalta edellytettävät pätevyys- ja osaamisvaatimukset määrittyvät itse työn kautta. Näitä vaatimuksia kuvaavat keskeisesti käsitteet kvalifikaatio, kompetenssi ja ammatitaito. Opettajan ammattikuva –termi ilmentää puolestaan käsitystä opettajan työn eri puolista. Ammattikuvan osa-alueet ovat tehtävät, tiedot ja taidot, ominaisuudet sekä sisäinen malli.

Asiantuntijuus voidaan tiivistetysti määritellä tiedon, kokemuksen ja näkemyksen keskinäiseksi yhdistämiseksi sekä omien kykyjen ylärajalla toimimiseksi. Opettajan työtä ja asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan opettaja nähdään ennen muuta verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana, jonka asiantuntijuuskin on siten yhteisöllistä, yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshaikuista.

Koska opettajan työ voidaan epäilyksettä määritellä vaativaksi asiantuntijatyöksi, on opettajan ammatillisessa kasvuprosessissa kyse asiantuntijuuden kehittymisestä. Opettajaksi kouluttautuminen ei pääty opettajaksi valmistumiseen, vaan ammatillinen kasvu on nähtävä elinikäisenä prosessina. Tämän kasvun keskeisimpiä elementtejä ovat opettajan oman persoonallisuuden lisäksi kognitiiviset prosessit, ammatilliset toimintavalmiudet ja yhteisöllisyys. Opettaja-asiantuntijuudessa ja sen kehittämisessä onkin olennaista jatkuva oppimisen/opiskelun halu ja taito sekä tulevaisuussuuntautuneisuus, sillä opettajat joutuvat kohtaamaan työssään jatkuvasti paljon uusia tilanteita ja muutoshasteita. Aikaansa seuraava opettaja pyrkii kehittämään itseään kohti reflektiota, itsetuntemusta, sisäistettyä opetusnäkemystä ja omaa kasvatusfilosofiaa, kuten myös kasvatus- ja opetustyön yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämistä.

Keskeiset lähteet

- Hämäläinen, K. (1999) Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohtajan ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkimus.
- Lisensiaattityöni, jossa määrittelen näkemykseni musiikinopettajan ammattikuvasta sekä asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä.
- Jakku-Sihvonen, R. (2005), (toim.), Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmia. Keuruu: PS-kustannus.
- Muun muassa opettajankoulutuksen kehittämistarpeita ja haasteita käsittelevä kokoomateos, jota hyödynsin opettajuuden ja asiantuntijuuden määrittelyssä ja visioinnissa viitaten R. Jakku-Sihvosen ja H. Niemen artikkeleihin.
- Kirjonen, J. & Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) (1997) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Asiantuntijuutta monelta kannalta käsittelevä kokoomateos, jota olen hyödyntänyt laajasti omassa tutkimustyössäni. Artikkelissani käytän lähteinä A. Eteläpellon, J. Kirjosen, K. Launiksen sekä K. Karilan & E. Rovon artikkeleita.
- Luukkainen, O. (toim.) (1998) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: Atena.
- Opetustyön ja opettajuuden arkeen ja tulevaisuuteen paneutuva kokoomateos, jota olen hyödyntänyt opettajuuden määrittelyssä viitaten O. Luukkaisen lisäksi J. Koron ja L. Krokforsin kirjoituksiin.
- Luukkainen, O. (2005) Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O. Luukkaisen visio opettajan työn tulevaisuudesta. Olen hyödyntänyt teosta varsinkin opettajuuden, koulutuksen ja kompetenssin määrittelyssä sekä opettajuuden tulevaisuuden hahmottamisessa.

Muut lähteet

- Aho, L. (2002) Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.), Opetus, oppiminen, vuorovaikutus (s. 19-38) Vantaa: WSOY.
- Asunta, T. & Husso, M.-L. & Korpinen, E. (2005) Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), Uudenlaisia maistereita (s. 231-251) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993) Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise. Chicago: IL Open Court.
- Chi, M.T., Glaser, R. & Farr, M.J. (1988) The Nature of Expertise. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986) Mind Over Machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Basic Blackwell.
- Ekola, J. (1990) Opettämisen strategia ja taktiikka pedagogisen koulunuudistuksen

- perustana. Teoksessa J. Ekola (toim.), Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Teoriaa ja käytäntöä 56 (s. 87-98) Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B.
- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1983) *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Tutkijaliiton julkaisusarja 24. Helsinki.
- Eteläpelto, A. (1992) *Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen*. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (s. 19-42) Porvoo: WSOY.
- Eteläpelto, A. (1997) *Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 86-102) Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. Lontoo, Washington D.C.: Falmer Press.
- Filander, K. (2006) *Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit*. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.), *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen* (s. 43-60) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Freeman, J. (1992) *Quality basic education: the development of competence*. Pariisi: Unesco & International Bureau of Education.
- Haltia, P. (1995) *Ammattitaito ja ammattitutkinnot*. Teoksessa R. Turpeinen (toim.), *Ammattitutkinnojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita* (s. 7-30) Helsinki: Opetushallitus.
- Helakorpi, S. (2000) *Opettajan osaaminen*. Opettaja-lehti 6/2000. Verkkojulkaisu osoitteessa: <http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/LEHTIARTIKKELEITA.htm>
- Hellström, M. (2008) *Sata sanaa opetuksesta*. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, A. (1993) *Taidon, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteistä*. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.), *Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta* (s. 73-82) Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja A:3/93.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1991) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, K. (1999) *Musiikinopettaja kapellimestarina*. Kouluorkesterinjohton ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkimus.
- Jakku-Sihvonen, R. (2005) *Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys*. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita*. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja (s.125-150) Keuruu: PS-kustannus.
- Järvinen, A. (1999) *Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia (s. 258-274) Juva: WSOY.
- Karila, K. & Ropo, E. (1997) *Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 149-157) Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.

- Kirjonen, J. (1997) Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 11-27) Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kohti opettajuutta (1993) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Koro, J. (1998) Opettajuus ja koulun kehittäminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (s. 130-141) Juva: Atena.
- Korpinen, E. (1994) Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan* (s. 141-154) Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Krokkfors, L. (1998) Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet* (s. 68-88) Juva: Atena.
- Lapinoja, K. P. (2006) Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Väitöskirja. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.chydenius.fi/julkaisut/julkaisusarjat/tekstitjul/tutkimus2_2006.pdf
- Launis, K. (1997) Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 122-133) Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Leino, A.-L. & Leino, J. (1997) Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä.
- Luukkainen, O. (2003) Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Verkkojulkaisu osoitteessa <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>
- Luukkainen, O. (toim.) (1998) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena.
- Luukkainen, O. (2005) Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2004) Arvioinnin hyvä ja paha. Teoksessa J. Loima (toim.), *Theoria et praxis* (s. 7-12) Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf
- Niemi, H. (1989) Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja* 4/1989 (s. 65-99) Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemi, H. (1998) Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja* 2 (s. 31-43) Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Niemi, H. (2005) Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita* (s. 187-218) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi J. (toim.) (2006) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nuutinen, A. (1998) Tiedeyhteisö ja oppija - uuden tiedon luojia ja kompetenssinsa

- ylittäjiä. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.), *Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä* (s. 5-16) Jyväskylän yliopisto, Peda-forum.
- Patrikainen, R. (1999) *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pickle, J. (1985) *Toward Teacher Maturity*. *Journal of Teacher Education* 36 (4), s. 55–59.
- Rantalaiho, K. (1997) *Osaamisen luonteesta*. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus (246-252)* Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ruismäki, H. (1991) *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts 37.
- Ruohotie, P. (2002) *Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena*. Teoksessa J. P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta* (s. 108-127) Helsinki: Edita Prima.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sloboda, J. (1991) *Musical expertise*. Teoksessa A. Ericsson & J. Smith (toim.), *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits* (s. 153-171) Cambridge University Press.
- Taalas, M. (1993) *Näyttökoe ammattitaidon arvioinnissa*. *Kasvatus* 24, s. 516-524.
- Tynjälä, P. (2004) *Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa*. *Kasvatus* 35 (2), s.174-190.
- Willman, A. (2001) *Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium* E47. Verkkojulkaisu osoitteessa <http://herkules oulu.fi/isbn9514264053/>