

Säde-Pirkko Nissilä
Lektor, pedagoogikadoktor, *mag. phil.*
Kutsepedagoogika kõrgkool, Oulu
sade-pirkko.nissila@oamk.fi

MUUTUV ÕPETAJATÖÖ – KAS MUUTUB KA MÕTLEMINE JA IDENTITEET?

Õpetajatöö muutuv identiteet kutsepedagoogika kõrgkoolis õppijate silme läbi

Tänapäeval on üks õpetajalt eeldatav oskuste liik teadlikkus tulevikust. Kooli, avaliku sektori ja ärisektori koostöö, sisemine ja väline ettevõtlikkus toimivad tulevikku suunatuna. Tuleviku arengusuundade märkamist eeldatakse ka õpikeskkonna muutumisel ja rahvusvahelistumisel. Kas kutseõpetajate koolitus vastab neile uutele nõudmistele? Millest koosneb pedagoogiline mõtlemine ja milline paistab praegu õpetaja identiteet?

Käesolevas artiklis kasutatud materjal on kogutud Oulu kutsepedagoogika kõrgkoolis õppivate, uut kutseidentiteeti loovate akadeemiliste täiskasvanud õppijate (N = 50) kirjutistest (N = 289), milles nad räägivad oma õppimiskogemustest ning kommenteerivad enda ja teiste õpetajatöö kogemusi koolist hangitud teoreetiliste teadmiste valguses. Fenomenograafilise uurimuse materjali on analüüsitud isiksuse-, ülesannete-, protsessi- ja kutsealase teadlikkuse mõõtme abil (Nissilä 2006).

Teooria, praktika ja mõtlemine

Konstruktivse õppimiskäsituse kohaselt konstrueerib õppija ise teadmiste struktuurid, liigitab nende abil uusi teadmisi ja paigutab struktuuridesse uut sisu kas lihtsalt lisades või struktuure ümber kujundades. Multidistsiplinaarse kutseõpetajate koolituse puhul tuleks teadmisprotsesse vaadelda mitmest vaatenurgast ja terviklikult. Inimest käsitleva tervikteadmuseni tasuks pürgida nii, et tunnistatakse teadmiste eripära. Et probleemid on erinevad, ei saa ka teadmised olla ühte tüüpi.

Kui õpilased tulevad kutsepedagoogika kõrgkooli erisuguste teadusalade õpingutelt ja praktilisest tööst, satuvad nad multidistsiplinaarsesse keskkonda, mille põhiparadigma on pedagoogiline lähenemisviis. Koolituse eesmärk on liikuda teooria ja praktika ühendamise poole ja kõrvaldada sellega traditsiooniline teadmise ja õpetamise dihhotoomia. Teiste sõnadega peetakse teoreetiliste ja intellektuaalsete üldainete pakkumist sama tähtsaks kui õpetaja praktiliste oskuste omandamist. Koolitusele tulles peab õpilane valdama oma ala teadmisi ja hetkerakendusi, suutma hankida ajakohast teavet nende mõlema kohta ja rakendada neid tulevases õppetöös. Õpetajate koolitajad peavad omakorda pakkuma paindlikku, kriitilist, mõistlikku ja uuendusmeelset õpet nii, et see võiks toimida eeskujuna ka õpilaste oma õpetamistöös.

Paljud kutseõpetaja koolitusele tulevad õpilased on sooritanud oma kõrgkooli põhieksamid ajal, kui oli levinud arusaam õpilasest kui passiivsest teadmiste vastuvõtjast, teadmistest kui välistest arvamustest ja õppekavast kui kildudest koosnevast tervikust ning instrumentalistlik arusaam teadmiste ja hariduse väärtustest. Sellest tulenevalt on üks esimesi õpetajakoolituse ülesandeid panna õpilased keskenduma oma mõttemudelitele, nende teadvustamisele, mõistvale hindamisele ja uuendamisele ning oma teadusalast saadavate teadmiste praktilisele arendamisele.

Mõtlemise ja meele intentsionaalsus viitab eesmärgile ja kavatsusele ning sellele, et inimese meel on suunatud alati mingile objektile. Objektist, millele see on suunatud, ilmneb objekti meel. Meele sünniga kaasneb mõtlemise ja objekti vaheline suhe, mida kutsutakse tähendussuhteks. Pedagoogiline mõtlemine on suunatud õppija ja õpitava asja poole ning seda võib näha ühe osana õpetajakoolitusel õppija maailmapildist.

Kuidas võiks saada teada õpetajakoolitusel õppija pedagoogilisest mõtlemisest? Sellest räägivad praktilised teadmised, samuti asjade väljendamine keele kaudu, nii suuliselt kui ka kirjalikult. Enda tegevusele ja tähelepanekutele suunatud refleksiivsed kirjutised paljastavad iseloomulikke jooni mõtlemise arenemisest, aitavad teadvustada kogemusi ja anda neile tähendusi. J. V. Snellman on kirjutanud üsna tabavalt: „Inimene ei väljenda sõnades vaid oma mõtteid, ta usub ja tunneb, teab ja tahab oma sõnades, tema mõtted, kogu tema mõistuslik olemus liigub ja elab keeles.”

Sõnastamisel tõusevad esile ja muutuvad varasemast teadvustatumaks nii õpilase kutsealased teadmised kui ka õpetajaks olemist puudutavad, osaliselt kujunemisel olevad kogemuspõhised teadmised. Teadmised üksi tasakaalustatud õpetaja identiteedi kujunemiseks siiski ei piisa. Ka tunded – läbielamised ja emotsioonid ning enesetunnetus ja teise hindamine – ilmnevad sõnades ja muutuvad samas varasemast teadvustatumaks.

Õpetajakoolitusel õppijate tähendussuhete süsteemide sisene avatus ja kujunemisseisund paistab kirjutistest keskse tegurina silma. Mõni õpilase tähelepanek seotuna teiste tähendussuhete süsteemidega on võinud tekitada uusi tähendussuhteid ja ehk sellele järgnevat tegevust, moodustades nii justkui võrgustiku, mis kujuneb praktiliseks tegevusmudeliks ehk praktika teooriaks (Mezirow 1995). See praktika teooria ja teoreetiline teadmus üheskoos tühistavad teooria ja praktika kui vastandite dihhotoomia ja moodustavad õpilase oma arusaama õppimisest, teadmiskäsituse ja inimestemõistmise. Viimatinimetatud võivad vastata koolituse eesmärgile, aga võivad ka mitte. Siiski võib juhtuda, et võimalik arusaam õpetamisest kui teadmiste ülekandmisest ja õpetajakoolituse käsitus õppimisest kui transformatsioonist tekitavad õpilases kognitiivse vastuolu, mille lahendamine on osa õppimisprotsessist. Sellest seisukohast peaks õpetajatöö ja uurimistöö ühendamine ja nende käsitamine üksteist täiendavana olema osa nii õpetajate koolitaja kui ka õpetaja enda elukestvast õpest.

Kutsepedagoogika koolitusele tulijatel on tavaliselt mingi kutseidentiteet juba omandatud. Samuti valdavad nad kõrgema mõtlemise ehk kriitilise mõtlemise oskusi. Martoni kuueastmelise mudeli järgi jõuavad paljud neist oma mõtlemises ülevalt teisele astmele, mõned kõige kõrgemale (Marton 1988, 144; 1997, 38). Õpingute lõpus hakkavad õpetajakoolitusel õppijad uurimuse kohaselt (Nissilä 2006) omandama ka pedagoogilises mõtlemises iseloomulikke jooni, mille alusel nad suhtuvad minapilti, minaideaali, väärtustesse ja võimekusse oletatavas või juba kogetud töös. Koolitajatel omakorda peab olema loodud didaktiline struktuur ja organiseeritud tähendussuhteid väljendavad intentsioonid. Tegemist on pürgimusega ratsionaalse õpetustöö poole, nii et mõistetak, kuidas üksuse ja rühmade õppimine toimub ja kuidas saab õpetaja seda mõjutada.

Refleksioon ja kogemused identiteedi kujundajatena

Ainult kogemusest õpetajate koolitaja pädevuse hindamiseks ei piisa. Ka õpilase kogemus ei saa olla tema enesehinnangu ainus mõõdupuu. Kogemus ilma refleksioonita, ilma et kogemusele antaks tähendus, ei õpeta. Õpetajakoolituses peab seetõttu sisalduma refleksiooni ja enesehindamise treening. See aitab õpetajakoolitusel õppijatel paremini teadvustada. Nii individuaalne kui ka kollektiivne või kollegiaalne refleksioon on ka õpetajate koolitaja töövahend. Selle kaudu õpivad õpetajate koolitaja ja õpetajakoolitusel õppija tundma oma iseloomulikke jooni ning teadmiste, mõistmise ja tõlgendamise problemaatikat. Samal moel teadvustavad nad oma isiksuse eri külgi (Senge 1990; Mezirow 1995).

Kogemuste teadvustamine peaks seega algama juba õpetajaks õppimise faasis. Samas seoses või varem omandatud teoreetilised teadmised ja mälestuste teadvustamine pakuvad võimaluse

dialoogiks eri kogemusperspektiivide vahel. Refleksiivne dialoog annab ka võimaluse teadvustada aja jooksul kujunenud hoiakuid, milles sisaldub kognitiivne aspekt (arusaam, suhtumine), afektiivne aspekt (tunded) ja konnotatiivne aspekt (tegevus) (Ruohotie 1996).

Arusaamad põhinevad subjektiivsel kogemusel ja ilmnevad implitsiitsete teadmiste või tundmustena mingi asja suhtes. Uskumused koosnevad seega inimese isiklikest kogemustest ja põhjendused on üldiselt tema enda määratud. Teisisõnu valib inimene ise oma järeldustele põhjendused ja ka ise hindab nende aktsepteeritavust. Arusaamas sisalduv afektiivne aspekt mõjutab neid tähendusi, mida uskumusele antakse. Afektiivne aspekt toimib tavaliselt süvatasandil, kognitiivset aspekti saab inimene põhjendada ja see seondub tema loodud uskumuste süsteemiga teadlikult. Mõlema tasandi aspektid realiseeruvad tegevuses eri moel konnotatiivse aspekti kaudu. Kriitiline refleksioon käivitub tihti mingi üllatava kogemuse tulemusel, kui selle tõlgendamist peetakse varasemate kogemuste ja tähendusperspektiivide alusel raskeks (Courtenay, Merriam & Reeves 1998).

Eelnimetatud protsessis on oluline ka individuaalsete ja kollektiivsete tähenduste kohtumine. Õpilase tähendusmaailm ei saa areneda kultuurist eraldatuna. Õpilane tõlgendab üldisi tavasid, norme ja kollektiivselt tunnustatud teadmisi oma kogemuste põhjal ning loob oma arvamusi ja teadmiste struktuuri. Inimeste eri seisukohad võivad rikastada indiviidi oma mõtestamisprotsessi, nagu ilmneb järgmisest näitest:

Hakkasin üha selgemalt mõistma, et ei ole olemas ühte ja ainust õiget või valet arvamust, absoluutset teadmiskallikat, vaid et elu on täis väikesi üksikasju ja inimesed kogevad asju erinevalt. Hakkasin huvituma inimeste erisugustest arusaamadest ja nautisin huvitavaid vestlusi, mis puudutasid erisuguseid teemasid, mille suhtes inimestel oli eri seisukoht. (Naine, *mag. phil.*)

Tähendused moodustuvad keerukate interaktiivsete protsesside kaudu ning neid saab vaadelda keele ja mõistete abil. Intuiitiivne teadmine jääb kergesti implitsiitseks. Võib siiski mõelda, et kogemuste sõnastamine ja vaatlemine liigendab vaiketeadmist, toob esile ka vastuolulisi tõlgendusi ja pakub võimaluse uuteks tõlgendusteks (Polanyi 1962, Prawat 1999). Uuendav, transformatiivne õppimine eeldab muudatust tähenduste andmise süsteemis (Mezirow 1995). See tähendab, et õpilane peab reflekteerima oma taustoletusi kriitiliselt nii ükski kui ka sotsiaalses kontekstis. Perspektiivide muutumine on protsess, milles „saadakse kriitiliselt teadlikuks sellest, kuidas ja miks eelarvamused on määranud meie viisi märgata, mõista ja tunda meid ümbritsevat maailma” (*ibid.*, 31).

Reflekteeritud kogemused näivad suurendavat motivatsiooni ja kasvatavat enesemõistmist ja enesehinnangut (Ruohotie 1996). Isiksuse areng on tihti seotud emotsionaalse arenguga. Selle side inimese mina ja sotsiaalse arenguga on üks isiklikult olulise kogemuse oluline tagajärg (Nias 1991). Kogemused võivad tekkida ka nähtuste tasandil, kogeja meeles. Abstraktse omaduse tõttu võib üks ja sama kogemus saada eri ajal ja eri kohtades erisuguseid tähendusi (Silkelä 1999). Sellest räägib järgmine näide, mille puhul kogemus ja sellele antud tähendused on aja jooksul muutunud ja avanenud alles hiljem:

Parim õppimiskogemus on kutsekooli ajast. Õppisime eksamiteks kolmeliikmelistes rühmades (...) mina tegin ettepaneku õppida koos. Nii me lugesime, arutasime ja küsisime üksteiselt. (...) Üks meist ei olnud kunagi enne seda eksameid hästi teinud. (...) Nüüd, kui minust endast saab õpetaja, olen märganud, et soovin kasutada ühistöö põhinevaid õppemeetodeid. Ehk see tuleneb varasemast positiivsest rühmas õppimise kogemusest. (Naine, hotellindus, kutsekõrgkool)

Kui inimesed tõlgendavad oma kogemusi, loovad nad endale tõlgenduste abil üha uuesti oma isiklikku ajalugu. Olulised on tõlgendused, mitte kogemused iseenesest, sest tunnetega seostatuna kujundavad kogemuste tõlgendused minapilti.

Õpetajaameti olulised kogemused võivad olla „hetked või episoodid, millel on sihitu mõju isiklikule muutumisele ja arenemisele” (Sikes, Measor & Woods 1985, 230). Need on planeerimatud, ennustamatud ja kontrollimatud. Need on välgatused, mis ühe hetke jooksul valgustavad mingit peamist probleemi või õpetaja rolli keskseid jooni. Selliseid hetki tekib näiteks õpetajatöö alguses:

(Nüüd, kui õpetan tehnikateaduskonnas, olen palju õppinud.) Kaks talve tagasi õpetasin info- ja sidetehnoloogiat. Mõned säravad õpilaste sooritused töid mulle eredaid rahuloluhetki. (...) Arvan, et see olin mina, kes tol kursusel kõige rohkem õppis. Selliseid tippkogemusi on pärast seda veelgi ette tulnud. (Naine, insener)

Sellised kogemused aitavad õpetajate kogukonda sulanduda ja leida endas õpetaja identiteet. Need on kas tippkogemused või seotud teenistuskäigu etappidega. Et need mõjutavad rohkem tundeid kui puhast mõistust, on need ametis arenemise jaoks olulisemad, kui mõistus, teadmised või pädevus seda üksi on (Goleman 1999).

Õpetaja praktilised teadmised on eelkõige kogemuslikud ja implitsiitsed. See tuleb esile praktiliste kogemuste kaudu, kuigi sel võib olla ka muid allikaid, alates eluloolistest ja lõpetades kinnistatud väärtuste ja normidega (Beijaard & Verloop 1996). Nende integreerumisprotsessi määravad õppeolukordades tehtud tähelepanekud ja olukordade tõlgendamine. Tõlgendamist mõjutavad tegurid on uskumused. Need määravad, milliseid ja millisel hulgal teadmisi tõlgendatakse ja oma mõistete raamistikku integreeritakse (Eraut 1994). Järgmises lõigus analüüsib õpetajakoolitusel õppija nähtut ja kogetut ning suhestab seda omandatud teoreetiliste teadmistega:

Tugevalt õpetaja juhitud tunnid ei pane õpilasi küsimusi esitama ja nad on passiivsed. Suhtlemine toimub õpetaja ja korraga ühe õpilase vahel. Samas on õppijakeskse õpetamise puhul olulisem õpilaste omavaheline suhtlemine. Selle nägemine praktikas süvendas minus arusaama, mille kohta olin lugenud ka teoorias. (Mees, *Ph.D.*)

Kuigi õpetajate uskumusi ja selle kaudu praktilisi teadmisi on raske muuta, saab õpetajaks õppijate arusaamu kasvatuses ja õpetamisest oletatavasti muuta sõltuvalt mõju kontekstist ja iseloomust (Richardson 1996).

Õpetaja kutseidentiteedi tuum on eesmärkide ja väärtuste süsteem, mille inimene on välja töötanud selleks, et saaks rasketes olukordades otsuseid teha. Professionaal suudab sobitada kokku väljastpoolt esitatud nõudmised, enda ootused teiste suhtes ja ideaalse minapildi, mida ta suudab teadlikult oma tegeliku identiteediga võrrelda. Õpetajaks õppijad kirjeldavad oma väärtusi ja eesmarke järgmiselt:

Õpetaja, kes on tasakaalustatud ja enesetunnetusega, oskab hinnata oma tegevust ja seda reflekteerida, on arenemisvõimeline ja soovib muutuda. (Naine, *mag. oec.*)

Minu ideaalõpetaja usaldab iseennast ja oma oskusi. See ei tähenda, et ta peaks kõike teadma, kuid vajaduse korral peaks ta olema valmis tunnistama, et ta kõike ei tea ja soovib veel õppida. (...) Kui keegi tunnis ebaõnnestub (...), siis ta ei poeks peitu, vaid mõtestaks protsessi, hindaks oma tegevust ja mõtleks, mida saab teha järgmisel korral, et viga ei korduks. Siis ta läheks elus röömsana edasi. (Naine, hotellindus, kutsekõrgkool)

Soovin liikuda õpilastega koos edasi järk-järgult; aja kasutamine selleks ei tähenda aja raiskamist. Sooviksin olla paindlikum (...). Hea õpetaja on julge; olen selline ka ise, kuid õpetajalt nõutav julgus on esialgu minus peidus. (Mees, *mag. soc.*)

Isiku kutsealane areng toimub nii personaalse refleksiooni abil teadvustatud soovide ja tähelepanekute kui ka kollegiaalse vastastikmõju tõttu. Selles spontaanses protsessis peaksid personaalsed impulsid ja objektiivselt soovitatav minapilt olema tasakaalus.

Õpetaja kutseidentiteedi mõistmine eeldab tunnete rolli aktsepteerimist enesetunnetuses. Õpetaja tunded võivad olla arenemise takistuseks või muudatuste taganttõukajaks ning selle kaudu toovad tunded esile õpetaja identiteedi mitmekihilisuse ja tunnete seotuse olukordadega (Kelchtermans 1996). Tunded on asendamatud ka ratsionaalses tegevuses, nagu tõdevad õpetajakoolitusel õppijad:

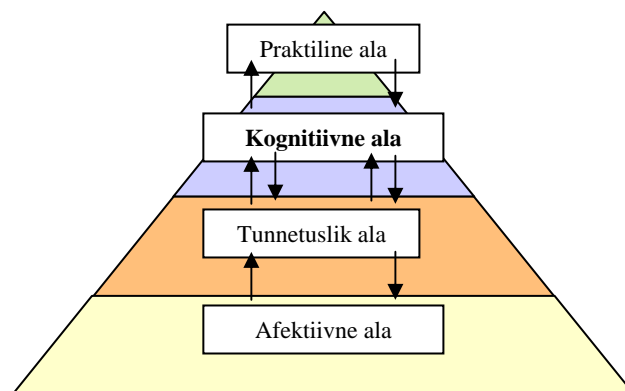
Kui rääkisin selle väikese rühmaga (mis oli vanuse ja koolituse poolest ebahühtlane), märkasin ka, et nad vajavad tagasisidet vastavalt oma individuaalsusele, nagu minagi vajan õpetajana, mõned vajavad julgustamist, mõned tähelepanu, mõned empaatiat jne. (Mees, *mag. soc.*)

Ise hindasin klassis spontaanset õhustikku. Ehk kõige parem hetk õpetajatöös oli see, kui viimasel tunnis tõusis üks õpilane püsti, kallistas mind kogu klassi poolt ja tänas toredate nädala ja hea õpetamise eest. (Naine, *mag. phil.*)

Deleuze & Guattari (1987) näevad identiteeti poolelioleva ja muutuva konstruktsioonina. Narratiivsed jutustused õpetajate elust dokumenteerivad dünaamilisi individuaalseid ja isikutevahelisi identiteetide konstruktsioone (Estola, Erkkilä & Syrjälä 2003) ja probleemide lahendamist (Heikkinen 2000). Kollektiivse identiteedi moodustumine ähmastab kohati piire individuaalse ja kollektiivse identiteedi vahel. Selline ühtne dünaamiline protsess rõhutab afektiivset vaatenurka, kui tuletatakse meelde ja antakse kogemustele tähendusi. Tunded iseenesest ei ole siiski inimese ja kollektiivi identiteedi moodustumises peamised, vaid oluliseks tõuseb ka tunnete rolli mõistmine keerukate kogemuste keskel. Kasvav teadlikkus neist kui oma käitumise taustateguritest kinnitab nende olulisust:

Üks õpilane innustus käsitletavast teemast nii, et ta rääkis üsna masendavast, tema lähiringkonnas toimunud narkootikumide kasutamisega seotud kogemusest. Õpilased läksid kuidagi lukku, sest nad jäid täiesti vait. Asja edasiviimine jäi seega minu ülesandeks. Tajusin küll, et see olukord võib üsna kergesti käest ära minna, ja tundsin end hetke üsna abitult. Nii ei oleks pidanud minema. Suutsin siiski käsitleda asja nii, et rääkijale ei jäänud oma avameelsuse pärast halba tunnet ja ka teised õpilased suutsid sundimatu õhkkonna taastada. (...) Päeva lõpul mõtlesin tõsiselt, kuidas selles olukorras oleks pidanud tegutsema, ja jõudsin järeldusele, et paremini poleks seda kummalist juhtumit suutnudki lahendada. (Mees, vanglakorraldus)

Kasl & Yorks (2002) tõdevad, et õppijana – samuti nagu identiteedi loojana – õnnestumiseks peab see, kes õpetajana areneb, ühendama psüühika neli valdkonda: afektiivse, tunnetusliku, kognitiivse ja praktilise ala. Et tähelepanekuid ja tundeid tõlgendatakse kognitiivse ala ehk teadvustamise kaudu, muutub see oluliseks praktilise ala tegurite suhtes.



Skeem 1. Õppimise ja identiteedi kujunemise neli ala (Kasl & York 2002)

Refleksiivses tegevuses teadvustatakse ja sõnastatakse neist kolme esimest – afektiivset, tunnetuslikku ja kognitiivset ala –, praktiline ala hõlmab kõiki nelja aspekti.

Kui kogemusi nendega seotud mälestuste ja neid kirjeldavate lugude abil reflekteeritakse, suudetakse vabaneda aja ja koha kammitsatest, tuua taas esile minevikku ja elus juba kogetud sündmusi. Nii saab projitseerida tulevast ja seega prognoosida oma tegevust. Kontekstipõhine episoodiline mälu seob kogemused, oma mina ja emotsioonid isereguleeruvasse süsteemi, mis toimib automaatselt, kui me olukordi hindame. Selline refleksiivne tegevus võimaldab ka minapilte võrrelda: potentsiaalseid, võimalikke minapilte saab mõtestada ja neid varasemate minapiltidega võrrelda (Ruohotie 2005).

Minakäsitus võib pidada teadmiste struktuuriks, mis liigendab inimese personaalset ja sotsiaalset identiteeti. Kõigil on tavaliselt mitu identiteeti, mille abil samastutakse eri rollidega eri olukordades, kuid mis tavaliselt ei aktiveeru korraga. Personaalse minakäsituse valdkonnas toimiv minakäsitus määrab standardi, millega inimene ennast võrdleb. Selles toimivad valitsev minapilt (reaalne mina), potentsiaalne minapilt (soovitav või võimalik minapilt) ning eesmärgid ja standardid (ideaalne minapilt). Ideaalne minapilt määrab inimese käitumist ja mõjutab eneseregulatsiooni. Selle abil luuakse standardeid, millega inimene saab tagasisidet võrrelda (Ruohotie 2005). Õppepraktika ajal oli õpetajakoolitusel õppijatel palju võimalusi arutada, millised õpetajad nad sooviksid ja võiksid olla:

Teisest küljest on mul hakanud tekkima eneseusk ja ma loodan, et see kasvab õnnestumistest saadud kogemuste kaudu. Olen siiski mõnikord minu pihta suunatud kriitika suhtes üsna tundlik, kuigi kriitilised kommentaarid on tegelikult õigustatud. (Naine, hotellindus, kutsekõrgkool)

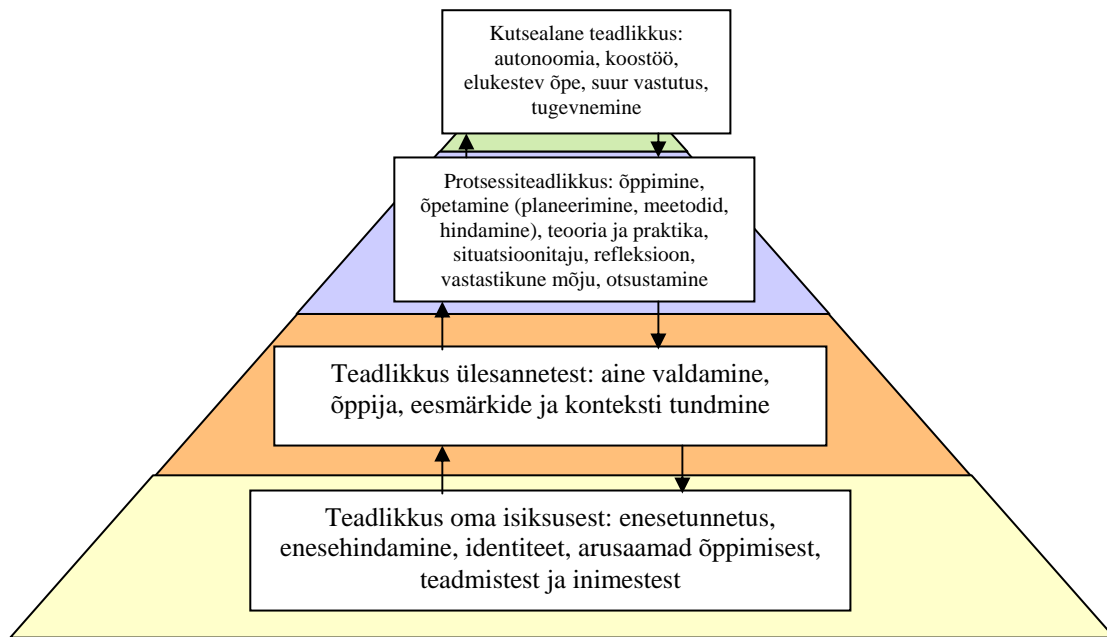
Õppepraktika ajal olen jälginud õpetajaid täiesti uuel moel, et avastada erisuguseid õpetajate isiksusi. (...) Ehk on kõige tähtsam olla aus oma puuduste ja vajakajäämistega suhtes. (Mees, insener, kutsekõrgkool)

Uurijad on ühel meelel selles, et minakäsitus on väga individuaalne ja moodustub kinnistunud, elu jooksul kogetud, rohkem või vähem olulistest kogemustest ja interaktiivsetest olukordadest. Interaktiivsete olukordade rõhutamine aitab mõista „oluliste teiste” mõju ja väljaspoole kogemusi (Kristeva 1996, 196; Anhava 2006, 8). Minakäsitus tugevneb samastumise ja kinnistumise kaudu ja võimaldab areneda näiteks empaatial, mis on õpetaja töös oluline.

Õpetaja isiksus on õpetamisel oluline töövahend ja see ilmneb iseäranis suhetes teiste inimeste ja teadmistega. Isikupärased jooned nagu empaatia- ja interaktsioonivõime, eetilised, õiglus, positiivsus ja eripära hindamine on omadused, mida õpetajakoolitusel õppijad oluliseks peavad. Nad rõhutavad, et pole ainult ühte head õpetaja prototüüpi, vaid et kõik suudaksid leida oma rolli õpetajana, kui teadvustavad oma tugevaid külgi.

Pedagoogiline mõtlemine õpetaja töös

Enesetunnetus, enesehindamine ja minaidentiteet ning mentaalsed mudelid moodustavad õpetajaks olemise aluse. Oma isiksust puudutava teadlikkuse kohale kerkib teadlikkus ülesannetest, protsessidest ja kutsealast järgmiselt:



Skeem 2. Pedagoogilise mõtlemise tegurid

Teadlikkus ülesannetest on õpetajakoolitusel õppijate jaoks õppeaine valdamine, õpilase tundmine, motivatsiooni äratamine ja hoidmine, õppeülesannete loomise oskus, õppematerjalide koostamise oskus ja eri õppekontekstides tegutsemise võime. Õppetöö sisu ja kvaliteedi ning õppeolukordade planeerimist peeti väga oluliseks:

Kartsin alguses kõige rohkem teooriatunde, sest neisse võib märkamatult suruda üheks korraks liiga palju asju. Ma polnud aga eriti mures laboratoorsete tööde pärast, sest olen harjunud neid jälgima ja pidasin rühma praktilistes töodes iseseisvaks ja paindlikuks. Kõik läks aga teisiti, kui olin oodanud: teooriatunnid, mida olin kartnud nii sisu kui ka aja pärast, kulgesid ladusalt, aga laboratoorsetel töödel toimus kahel päeval ootamatuid intsidente, nii et pidime tegema töid paanikas ja läbi häda. (...) Õnneks õpetasin just oma eriala, geenitehnoloogiat, millega olen tegelenud kümme aastat. Mul oli palju praktilisi oskusi, mida raamatutest ei leia. (Naine, *Ph.D.*)

Peale sisu planeerimise väljendab ülaltoodud näide õpetajakoolitusel õppijate üldist arusaama, et õpetamine on millegi sooritamine. „Asja õppimine nii, et seda mõistetakse, ei tähenda mitte eelkõige seda, et planeeritakse sobiv tutvustus, vaid et luuakse teema ümber paindlik tutvustamisvalmidus” (Perkins 1998, 55).

Õpilaste motiveeritus on õppimise eeldus. Motiveerimine ei ole lihtne, nagu tõesid ka õpetajakoolitusel õppijad. Nad avastasid ka, et nende töökogemus ja sellest rääkimine toimus hea motivaatorina, nagu ka õpitava asja ajakohasus:

Teooriatundides põhines motiveerimine huvitaval sisul, eriti oma kogemustel (tööelust), mille abil sain põhjendada teooria õppimise tähtsust probleemide kui terviku mõistmiseks. (...) Praktiliseks tööks motiveerimine põhines õpilaste soovil asju oma käega teha ja probleeme iseseisvalt lahendada. (Mees, insener, kutsekõrgkool)

Põhiülesandeks osutus õppematerjali koostamine, sest kutsekoolituses ei ole alati saada valmis ajakohaseid materjale, vaid õpetaja peab need koostama. Materjalid koosnesid koopiatest, PowerPointi slaididest, lüümikutest, rakendusülesannetest, tavalistest harjutustest, iseseisva töö materjalidest ning vaatlusmaterjalidest ja -seadmetest. Õppematerjali koostamine nii, et võetakse

arvesse nii õppeaine sisemist loogikat kui ka arusaamist soodustavat asjade esitamise järjekorda, ei ole lihtne. Nagu järgmisest lõigust võib lugeda, arvasid õpetajakoolitusel õppijad, et neil on tihtipeale see õnnestunud:

Enda koostatud õppematerjali teoreetilisse ossa olin kogunud teooriat mikrobioloogia aluste kohta ja see oli mõeldud iseseisvaks tööks. Praktilistel töödel kasutati juhiseid rakendusliku osa koopiaid. Koopiad olid ka õppekonspektiks, mida hinnati kursuse lõpus. Lühiteabe esitamiseks kasutati ka lüümikuid. Õppemäng sai loodud rühmatöö tarbeks ja teooriateadmiste süvendamiseks. Ka muud vaatlusmaterjali oli rohkesti. (naine, *Ph.D.*)

Teine õpilane aga tõdeb enesekriitiliselt:

Osa materjalist, mille olin kursuse jaoks kogunud, oli kahtlemata kõige halvem, mida olen kunagi esitanud. Lüümikutel oli tekst liiga väike (eesmärk oli tuua tekstist esile vaid olulisi kohti ja need üles kirjutada) ja film, mille olin valinud, oli liiga raskesti mõistetav. (...) Nende kogemuste põhjal pean ma rohkem keskendumata materjali ettevalmistamisele. Näitlikustamine oli õpetamise õnnestumiseks olulisem, kui olin varem arvanud. (Mees, vanglakorraldus)

Et õppematerjalid oleksid täpselt sobivad, peavad õpetajakoolitusel õppijad teadma, mida õpilased kursusele tulles oskavad ja teavad. Varem on teadusalade koolituses rõhutatud teadmiste lisandumist, praktiliste alade koolitus on aga rõhutanud õppija oskusi. Rõhuasetuste erinevusest hoolimata hindasid paljud õpetajakoolitusel õppijad teaduslikku täpsust, sotsiaalset asjakohasust ja kriitilist suhtumist. Et saaks luua õppetsükleid, kus õpitakse asju mõistma ja õpitut uutes olukordades kasutama, peavad õpetajakoolitusel õppijad teadvustama õpilaste teadmiste ja praktiliste oskuste taset. See omakorda eeldab, et räägitakse sama keelt:

Alustasime ainesse süvenemist sellega, et otsisime kultuurilisi elemente oma igapäevasest keskkonnast. (...) Õpetajana saan esitada vaid teooriat, asja tuuma (õppeolukorras), õpilased hakkavad seda ise kasvatama. (...) Nii toimides jagame õpetamise ja õppimise vastutust, mis võib tähendada suuremat pühendumist. (Naine, *Ph.D.*)

Eelkirjeldatule sarnane ülesandele orienteeritud tegevus, refleksiivne pühendumine õppimisele, kogemusest õppimine, mis soodustab varasemate arusaamade ülevaatamist, ja põhiideid otsiv õppimine on kahtlemata viljakas. See tähendab süvenevat teadlikkust õppimise sisust. Personaalne teooria vajab seega peale õpilaste tundmise, teema ja konteksti tundmise toeks ka õppimismeetodite, rühmadünaamika ja koolitussüsteemide tundmist ning väärtuste teadvustamist (Shulman 1987).

Protsessiteadlikkus rõhutab õpetaja vaatenurgast eelnimetatud seisukohtade ehk ülesande- ja tegijateadlikkuse liitmist õpetamise teostuse kui tervikuga. Protsess on nagu punase niidi, näidendi põhiliini loomine ja selle viimine läbi õppeprotsessi, unustamata muid olulisi õnnestumist mõjutavaid tegureid. Võib isegi öelda, et õpetaja praktiline teadlikkus on oluline õppetunni ülesehitamisel, tõsi küll, koos objektiivse, teaduslikult tõestatud sisuga.

Õppeprotsessi taustal on alati õpetaja mentaalsed erijooned: teadmised ja uskumused õpetamise kohta, refleksioon enne õpetamist, selle ajal ja järel, meetodite valiku praktilised põhjendused ja neid mõjutavad mentaalsed mudelid. Mõnikord teadvustatakse neid asju alles pärast ebaõnnestumist:

Jõudsin ka kogeda, mis juhtub, kui tund ei ole korralikult planeeritud. (...) Kõige tipuks ei olnud tunnis õpetatav asi mulle tuttav, ma isegi ei saanud oma juhendajaga peetud vestlustest aru, millistele asjaoludele ja kuidas ta soovis mind keskendumas näha. See kõik tuli ilmsiks tunnis: sisu oli võõras, ajagraafik nihkus ja ma ei suutnud õpilasi vestlusesse haarata. (Naine, *mag. ped.*)

Õpetajakoolituses püütakse tagada, et õpetusprotsess ei piirduks vaid tõhusate õppemeetodite käsitlemisega. Siiski tõusid õpetaja tegevusega seonduvad oskused ehk planeerimine ja õppemeetodid küsitletud õpetajakoolitusel õppijate kogemustes olulisele kohale. Lisaks rõhutasid nad õppekeskkonda, selle kvaliteeti, kultuuri ja koostöövorme ning võimet tegevust kontrolli all hoida. Viimatinimetatu ehk töörahu hoidmine pani õpetajakoolitusel õppijaid koolituse alguses muretsema, kuid aja jooksul hirm vähenes ja kaotas oma tähenduse, nagu näitavad ühe ja sama inimese eri ajal tehtud tähelepanekud:

Millegipärast unustasin planeerimisel motivatsiooni olulisuse. Kohe pärastlõunaste tundide alguses tekitas see probleeme, kui klassi tagaosa oli raske vaikselt sundida ja õpitavale keskendada. (Naine, *mag. ped.*)

Vahetu tunne on praegu (õpingute lõpus) usk oma võimetusse. (...) Olen hakanud õpetaja tööd rohkem hindama. (Naine, *mag. ped.*)

Mõtlemise muutumine kajastub tegevuses nii, et algaja õpetaja keskendub klassis hakkamasaamisele. Selleks võtab ta korraldajate rolli, mis mõjutab õpetaja minapilti ja ettekujutust, mille õpilased õpetajast loovad. Selline õpetaja võib kergesti tekitada võimuvõitluse, kus ta on õpilaste vastasleeris. Õpetajal, kes teadvustab õpilaste huviobjektid ja eesmärgi ning kelle tegevus põhineb pedagoogilisel intentsioonil, õnnestub kergemini luua ühtekuuluvuse ja koostöö õhkkond:

Minu õpilasterühm oli väga motiveeritud ja innukas, polnud mingeid töörahu probleeme. Õpilased olid laboratoorsesel tööl iseseisvad ja küsisid kohe, kui millestki aru ei saanud. (Naine, *Ph.D.*)

Töökultuuri erinevuste teadvustamine omakorda avas paljude õpetajakoolitusel õppijate silmad:

Töökollektiiv ei saanud tuttavaks, sest sellesse kuulus palju õpetajaid ja õpetajate toas eriti ei vesteldud. Teisest küljest rääkisin oma tuutoriga üsna palju ja helistasime tihti. Olin koolis nagu läbirändaja... (Mees, vanglakorraldus)

Minu hämmastuseks oli kutsekõrgkoolis töö väga mitmekesine. Õpetajatelt oodatakse lisaks õpetamisele ka palju muid asju. Varem imestas, miks õpetajad kurtsid, et on väsinud. (Naine, *mag. soc.*)

Kõige muu kõrval on õpetajakoolitusel õppijate kirjutistes kesksel kohal õppemeetodid, nende suure hulga tutvustamine ja kasutuskogemuste reflekteerimine. Õpetajakesksete ja õpilasesksete meetodite sobivus eri olukordades on oluline, samuti arutatakse viise, kuidas õpetada mõtlemis-, probleemilahendamise- ja koostööoskust. Tegevuse kaudu saavad tähelepanu ka õppimine, külaskäigud ja töö käigus õppimine:

Alustasin hommikul väikese rollimänguga. Pooled klassist moodustasid traditsioonilise organisatsiooni. Andsin õpilastele nõu, kuidas tegutseda ja kuhu püüelda. Tulemus oli üsna õnnestunud, kuigi suurem rühm oleks teinud selle veel paremaks. Teine pool klassist moodustas õppiva organisatsiooni. Õpilased rääkisid oma mõtetest pärast rollimängu. Õhkkond oli rahulik. Rollimänge tasub kasutada, kui leidub olukorraks sobiv ülesanne. (Naine, *mag. oec.*)

Sellise õpetusmeetodi õppimine – praktilises töös (ehitusobjekt) – on palju keerukam kui klassis õpetamine. (Naine, insener, kutsekõrgkool)

Pärast lõunat jätkasime väärtuste üle arutamist. Esmalt võtsime vaatluse alla Finnairi väärtused. Teiseks olime kutsunud tundi kooli prorektori. (...) Tal paluti rääkida kooli väärtustest. (Naine, *mag. oec.*)

Kutsealane teadlikkus kasvab sedamööda, kuidas saadakse spetsialistiks. See esindab õpetamise tuuma ja professionaalset suhtumist õpetajatöösse ning koosneb paljudest omadustest: kutsealasest

vastutusest, õpetaja eetikast, vaimsest küpsusest, võimest tähelepanekuid õigesti tõlgendada, situatsioonitundlikkusest, paindlikkusest, hinnangutele avatusest ning soovist hoolitseda õpilaste õppimise ja heaolu eest. Lisaks märgitakse käesoleva artikli jaoks uuritud õpilaste refleksioonides eesmärkidena vastastikuse mõjutamise oskust, eripära hindamist, loovust ja võrgu loomise võimet. Õpilase nägid õpetaja töö ulatust ja vastutust järgmiselt:

Arvan, et ka see jääb meelde: õpetaja vastutab oma töö eest õpilaste, kooli ja kooliomaniku ning ühiskonna ees ning see eeldab teatud autonoomse taseme saavutamist õpetaja kutsealases kasvus. (Mees, *mag. soc.*)

Õpetajaamet eeldab elamist väga erinevate ja eri suundadest tulevate ootuste keskel. See tähendab tulevikus ja ka tänapäeval tohutut väljakutset ametis, mis on pidevas muutumises. (Naine, *mag. soc.*)

Tähelepanekute liigendamisel on õpetaja põhimõisted metakognitiivsed, motivatsiooniga seotud ja õppimise planeerimist puudutavad osaprotsessid. Nende hulka kuuluvad eesmärkide seadmine, õpitava tõlgendamine, enesekontroll, uskumine võimetesse, ootused tulemuste suhtes ning uskumussüsteemide muutumine, mis toimub siis, kui isiklike oskusi tegevuses harjutatakse (Ruohotie 2005). On ilmne, et kutsealase mina konstrueerimisel on oluline tegur isiku intentsionaalsus. Õpetajaks olemise viis on kõigil õpetajakoolitusel õppijatel individuaalne ja see on kasvamisprotsessi osa. Seepärast on lihtsam kirjeldada ametirolli kui kutsealast minapilti. Viimane neist tuleneb isiku personaalsusest.

Õpetajakoolituse ajal on olulised koolitajate ja tuutorite isiklikud arusaamad teooriast ja praktikast. Vestlused ja asjade jagamine on vältimatud, kuid mitte piisavad, kui soovitakse panna õpetajakoolitusel õppija õppetöö eri vaatenurki mõistma. Toetatud õppimine tegelikus olukorras ja sellega seonduv kollegiaalne ja personaalne refleksioon aitavad teha „nähtamatu nähtavaks”, õpilase vaiketeadmised teadvustatuks.

Et õpetajakoolitusel õppijate kasvamine õpetajaks on üldiselt alles alanud, näib nii, et analüüsides on auk teooriate mõistmise ja praktilise rakendamise vahel. Selle ületamiseks läheb vaja praktikat ja refleksiooni. Sellega tagatakse, et tulevane ametialane areng ei jää vaiketeadmiseks, vaid nähtuste teadvustamine jätkub ka edaspidi.

Spiraali mudel jätkub nii, et teadlikkus endast isiksusest ja õpetajana ning teadlikkus ülesandest, protsessist ja kutsealast mõjutavad põhielementi, õpetaja teadlikkust endast kui isiksusest ning muudavad seda. Selle järgi muutuvad ka muud teadlikkuse objektid. Olukorrad määravad, millal ja millised teadlikkuse liigid on rohkem muutuses kui teised. Siiski ilmneb uuringus osalenud õpetajakoolitusel õppijate kirjutistest, et spetsialistiks arenemine ei käi väga kiiresti. Teadvustamine näib arenevat kiiremini, õpetaja praktilised oskused tulevad selle järel.

Kutseõpetaja kvalifikatsioon

Milline peaks kutseõpetaja, tema pedagoogiline mõtlemine ja minapilt olema, et see vastaks õpetajaks olemise uutele nõuetele?

Õpetajakoolitusel õppijate arvates peaksid õpetajad esmalt olema uuendajad, kelle oskused ja arusaamad oleksid kooskõlas tööelu vajadustega ja kes suudaksid neid pedagoogikas arvesse võtta. Kuigi nii kutseõpetajate koolitus kui ka ülikoolide aineõpetajate koolitus annavad üldise õpetajapädevuse erialal, milles õpilane on õpingud läbinud, peavad üldhariduse ja kutseõppe õpetaja oma õpetustööd eri moel profileerima. Kutseõpetajad peavad kõigil koolitusastmetel ja koolitusvormides meeles pidama, mille jaoks nad oma tööd teevad. Nad peavad mõtlema nn

lõpptarbijatele ehk tööelus osalejatele. Seepärast on tähtis säilitada ja luua kutsealaseid kontakte tööeluga ja muuta neist saadav kasu mõlemapoolseks. Seda tõdevad ka õpetajakoolitusel õppijad.

Teiseks on õppeaine sügavat mõistmist, teadmiste ja oskuste sidumist peetud uuendusliku tegevuse põhieelduseks. Õpetajakoolitusel õppijad näevad kogemuste reflekteerimist olulise asjade teadvustamise vahendina ja soovivad kasutada seda töövahendit ka tulevikus. Peale kognitiivse ainese peaks ka afektiivse, tundmustel põhineva kogemuse sõnastamine, analüüs ja tõlgendamine paljude kogemuste põhjal moodustama tavalise osa õpetaja tööst. Selle taustal on ka soov käsitleda neid õpetajatöö valdkondi, mis põhjustavad õpetajatele üha suuremat stressi.

Sellega seondub õpetajakoolitusel õppijate suur huvi õpetusmeetodite vastu. Nad on õppinud koolituse käigus mõistma, et metoodika ja didaktika ei ole vaid instrumendid, vaid et nende valitud meetoditel on tugev side nende oma arusaamadega õppimisest, teadmistest ja inimestest. Oma õpetamist käsitleva mõtlemise arendamises ja selle praktiliste valikutega nähtavaks tegemisel tunnevad nad suurema praktika vajadust.

Kolmandaks nõutakse õpetajalt kultuurilisi oskusi. Laiemalt mõistetuna sisaldab see peale mitmekultuuriliste ja rahvusvaheliste teadmiste ka eri tegevuskultuure ja koostöövõrgustikke. Mitmekultuurilisus on jõudnud ka meie maale. Enamik sisserändajaid on lapsed ja noored, kes vajavad sobivat koolitust. Nende suhtes peavad õpetajad oskama ettenägelikud olla. Ettenägelikkus eeldab eripära hindamist, mitte ainult aktsepteerimist või sallimist, nagu ka õpetajakoolitusel õppijad tõdesid. Samas tunnistavad paljud neist, et vajavad rohkem teadmisi kultuuriasjadest.

Enesetunnetus, enesemõistmine ja õppija tundmine moodustavad lähtekoha õpetaja arenemisele interaktiivses ametis ja saamisele heaks õpetajaks oma ainulaadsel moel. Interaktiivsusega seotud oskused on tõusnud keskseks õpetajaks olemise paradigmatiks professionaalsuse, pedagoogilisuse ja personaalsuse kõrval (Tiilikkala 2004, 241). Ennekõike vajab õpetaja siiski soovi õpetada ja võimet saada sellest ka sisemist rahuldust. Mitmekülgne vastastikune mõju, eetilisus, elamuste ja kogemuste teadvustamine ja teoreetiline vaatlemine jääb alati õpetajaks oleku ja õpetajakoolituse tuumaks.

Me elame muutuval ajal. Kutseõpetajate koolituses peab ette nägema ühiskonna ja tööelu muutusi ning ka teiseenevaid arusaamu teadmistest ja õppimisest. Õpetamine on muutumas õppimiskeskseks ja selle kaudu läbipaistvaks ning õpetaja väärtus tõuseb võimest juhtida ja leida mitmekülgseid võimalusi õppimiseks ja praktikaks. Uued õppeülesanded teevad õppimise intensiivsemaks ja teadmiste loomine muutub üha rohkem kollektiivseks. Nii kutsealane baaskoolitus, täiskasvanute koolitus kui ka kõrgkoolid eeldavad esmaklassilisi oskusi nii aine enda kui ka kasvatusteaduse valdkonnas.

Õpetajakoolitusel õppijad rõhutasidki nii õpetajakoolituse aegsete kui ka töö ajal pidevalt toimivate juhtimis- ja tuutorisüsteemide arendamise olulisust. Nendest soovidest tõuseb esile vajadus arendada juhendamist nii baas- kui ka täienduskoolituses. Täienduskoolituse vajadus kasvab ka sellepärast, et muutuvas olukorras ei piisa ka kõige paremast baaskoolitusest kogu eluks. Õpetajakoolitusel õppijate arvates tuleb elukestvasse õppesse suhtuda positiivselt juba õpetajatöö alguses. Kutseõpetaja tööd silmas pidades võiks õpetajakoolituseks luua neljaastmelise mudeli, mis võiks sisaldada 1) praegusele mudelile vastavat tugevat, teooriat ja praktikat ühendavat baaskoolitust ja õppetööpraktikat, mille ulatust võiks kohandada personaalselt varasema õpetamiskogemuse järgi, 2) induktsioonkoolitust töö alustamisel õppeasutuses, 3) õpetajatööd ja 4) tuutori või mentori juhendamisel õppetööd oma koolis. See võiks toimuda samamoodi nagu juhiloa

saamine kahes etapis. Õpetajate „talvesõidu kursus” võiks toimuda heade tavade juurutamisena näiteks kogenenuma kolleegi juhtimisel.

Allikad:

Anhava, H. 2006. Toimita talosi. Helsinki: WSOY.

Beijaard, D. & Verloop, N. 1996. Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 275.

Boyd, R. & Myers, J. 1988. Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education* 7. no 4, 261–284.

Courtenay, B. C., Merriam, S. B. & Reeves, P. M. 1998. The centrality of meaning-making in transformational learning. *Adult education Quaterly* 48 (2), 65–84.

Cranton, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York NY: HarperCollins Publications.

Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis MN: University of Minnesota Press.

Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. 2003. A moral voice of vocation in teachers narratives. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 239–256.

Goleman, D. 1999. *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. – K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja no 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 8–19.

Kasl, E. & Yorks, L. 2002. Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualising experience and the role of affect. *Adult Education Quaterly*. 52, 76–192.

Kelchtermans, G. 1996. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*. 26, 307–324.

Kristeva, J. 1992. *Muukalaisia itsellemme*. Helsinki: Gaudeamus.

Levinas, E. 1969. *Totality and Infinity. An Essay on Exteriority*. Translated by Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. – R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education. Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, N. J. Lawrence Erlbaum.

Mezirow, J. 1990. How critical reflection triggers transformative learning. – J. Mezirow & Associates (toim.) *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1–20.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. – J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 17–37.

Nias, J. 1991. *Changing times, changing identities: grieving for lost self*. – R. Burgess (toim.) *Educational Research and Evaluation*. London: Falmer Press.

- Nissilä, S.-P. 2006. Dynamic Dialogue. Towards transformative learning and teaching in vocational teacher education. Doctoral dissertation. Tampereen yliopisto.
- Perkins, D. 1998. What is understanding? – M. Stone Whiske (toim.) Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey Bass, 39–57.
- Polanyi, M. 1962. Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy. Chicago: Routledge & Kegan Paul.
- Prawat, R. S. 1999. Dewey, Peirce, and the learning paradox. *American Educational Research Journal* 36 (1), 47–76.
- Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. – J. Sikula (toim.) Handbook of research on teacher education. New York: MacMillan, 102.
- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development in Organizations. – P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) Professional Growth and Development. Tampere: University of Tampere and Simon Fraser University, 9–70.
- Ruohotie, P. 2005. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. – M. Tuominen & J. Wihersaari (toim.) Ammatti ja kasvatus. Ammatikasvatuksen tutkimuksia vuonna 2004. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. New York: Doubleday/Currency.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teacher Careers: crisis and continuities. Lewes: Falmer Press.
- Sikkelä, R. 1998. „Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat?” *Psykologia* 32 (1997), 174–182.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Taylor, C. 1989. Sources of the self. Cambridge: Harvard University Press.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.