

MITÄ KUULUU OPETTAJALLE?

Armi Mikkola
Opetusneuvos

Tiivistelmä Suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa useimmista muista maista siinä, että opettajan ammatti on säilyttänyt yhteiskunnallisen arvostuksensa ja on hyvin suosittu kohde nuorten koulutusvalinnoissa. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että tilanne pysyy yhtä suotuisana myös tulevaisuudessa. Artikkelissa käsitellään suomalaisopettajien näkemyksiä ammatistaan ja pohditaan, miten opettajan ammatin suosiota tulisi vaalia.

Avainsanat: opetustyö, opettajankoulutus, opettajien täydennyskoulutus, opettajankoulutuksen valinnat

1 Millaisena opettaja näkee ammattinsa?

1.1 TALIS-tutkimus

Suomi osallistui vuonna 2013 ensimmäistä kertaa kansainväliseen opetuksen ja oppimisen TALIS-tutkimukseen. TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n johdolla toteutettu tutkimus. Ensimmäinen tutkimuskierros toteutettiin vuosina 2007-2008, jolloin siihen osallistui 24 maata. Suomi ei tällöin ollut mukana. Seuraava tutkimus toteutettiin vuonna 2013. Siihen osallistui viidestä maanosasta 34 maata, Suomi niiden joukossa.

TALIS 2013 –tutkimuksessa kaikki maat ottivat osaa yläkouluihin kohdistuvaan kartoitukseen. Suomessa tutkimus toteutettiin myös alakouluissa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Opettajien näkemykset omasta työstään, työssä viihtyminen ja heidän ammatillisen kehittymisensä mahdollisuudet ovat TALIS-tutkimuksen kohteina. Siinä selvitetään myös tapoja, joilla opettajien työtä arvioidaan. Tutkimus esittelee opettajien käsityksiä opetuksesta ja tarkastelee myös rehtorien näkemyksiä koulu yhteisöstä.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat opettajien ja rehtoreiden näkemyksiin ja mielipiteisiin. Tässä mielessä tulokset ovat opettajien subjektiivisia näkemyksiä. Tieto antaa käsityksen siitä, miten opettajat näkevät ne oppimisympäristöt, joissa he työskentelevät, ja mikä heitä motivoi.

TALIS-tutkimus toteutettiin Suomessa keväällä 2013 opettajille ja rehtoreille suunnatuilla kyselyillä. Koulut ja niiden opettajat valittiin satunnaisotannalla. Tutkimukseen osallistui lähes 200 alakoulua ja 3 000 alakoulun opettajaa. Yläkouluja oli mukana 146. Niissä kyselyyn vastasi noin 2 700 opettajaa. Toisen asteen oppilaitoksia oli mukana 152 ja niistä noin 2 300 opettajaa. TALIS-tutkimuksen toteutuksesta vastasi Suomessa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

1.2 Opettajien näkemyksiä työstään

TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa yläkoulun opettajat ovat vahvasti sitä mieltä, että opettajan tehtävänä on edesauttaa oppilaan omaa tiedonhankintaa (94 %). Oppilaat oppivat parhaiten, kun he etsivät itse ratkaisuja ongelmiin (83 %). Oppilaiden tulisi antaa itse pohtia ratkaisuja käytännön ongelmiin, ennen kuin opettaja näyttää, miten ratkaistaan (93 %). Lisäksi 84 prosenttia opettajista on sitä mieltä, että ajattelun ja järjelyn prosessit ovat tärkeämpiä kuin opetussuunnitelman tarkka sisältö. Näin myös suomalaiset yläkoulun opettajat ajattelevat. He tosin korostavat hieman enemmän rooliaan oppilaiden tiedonhankinnan tukijoina ja nostavat ajattelun ja järjelyn prosessit tärkeämmiksi kuin TALIS-maissa keskimäärin. Suomessa suurin osa yläkoulun opettajista arvioi, että he pystyvät vaikuttamaan paljon oppimista edistäviin asioihin. Opettajat saavat oppilaat uskomaan, että he voivat menestyä opinnoissaan (Taajamo ym. 2014).

Lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa opettavat ovat yksimielisiä (95 %) siitä, että heidän roolinsa opettajana on edesauttaa opiskelijoiden omaa tiedon hankintaa. Noin 90 prosenttia opettajista ajattelee, että opiskelijoiden tulee antaa itse pohtia ratkaisuja käytännön ongelmiin ennen valmiin ratkaisun näyttämistä. Ajattelun ja järjelyn prosesseja pitää 84 prosenttia opettajista tärkeämpinä kuin opetussuunnitelman sisällön tarkkaa noudattamista. Lisäksi opettajista 80 prosenttia on sitä mieltä, että opiskelijat oppivat parhaiten etsimällä itse ratkaisuja ongelmiin. Myös Suomessa lukioiden ja ammatillisen koulutuksen opettajat ovat tätä mieltä. Heistä 98 prosenttia katsoo tärkeäksi edesauttaa opiskelijoiden omaa tiedon hankintaa ja 90 prosenttia pitää keskeisenä opiskelijoiden omaa pohdintaa ratkaisujen löytämiseksi. Ajattelun ja järjelyn prosesseja korostaa 84 prosenttia suomalaisopettajista (Taajamo ym. 2015).

Suomessa 87 prosenttia toisella asteella opettavista katsoo, että he saavat opiskelijat uskomaan, että he voivat menestyä opinnoissaan. Opettajien luottamus omaan toimintaansa näkyy myös siinä, että 79 prosenttia opettajista katsoo pystyvänsä kontrolloimaan häiritsevää käyttäytymistä opetusryhmässä. He saavat opiskelijat noudattamaan ryhmän sääntöjä ja pystyvät tynnyttämään häiritsevän opiskelijan. Suomalaisopettajista 89 prosenttia uskoo tekevänsä hyviä kysymyksiä oppilailleen ja 73 prosenttia kykenee tarjoamaan vaihtoehdoisen selityksen, jos opiskelija ei ymmärrä opiskeltavaa asiaa. Lukioiden ja ammatillisen koulutuksen opettajat kokevat osaavansa käyttää erilaisia opetusstrategioita monipuolisesti (Taajamo ym. 2015).

1.3 Sitoutuneisuus opetustyöhön

Opettajien vastauksista välittyy pedagoginen itseluottamus ja käsitys oman työn tärkeästä merkityksestä. Tämä näkyy myös, kun tarkastellaan opettajien sitoutuneisuutta opetustyöhön.

Suomalaiset opettajat pitävät työstään. Opettajuuden hyvät puolet painavat 95 prosentilla yläkoulun opettajista vaakakupissa enemmän kuin huonot puolet. He ovat tyytyväisiä toimintaansa koulussa (95 %) ja nauttivat työstään (91 %). Yläkoulun opettajista suuri joukko

olisi valmis suosittelemaan koulua hyvänä työpaikkana (88 %), ja jos saisivat päättää uudelleen, valitsisivat yhä opettajan ammatin (85 %). Suomalaiset yläkoulun opettajat uskovat (57 %), että heidän työtään arvostetaan yhteiskunnassa. Ruotsissa opettajat eivät tähän usko. Vain viisi prosenttia ruotsalaisista opettajista kokee ammattinsa arvostetuksi. Luvut eivät ole suuria myöskään Virossa (14 %), Tanskassa (18 %) ja Norjassa (31 %) (Taajamo ym. 2014).

Lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa opettavista suomalaisopettajista valtaosa kokee opettajuuden hyvien puolien olevan merkitsevempiä kuin huonojen puolien. Suomessa ammatinvalintaansa katuvien opettajien osuus (2 %) oli alhaisin verrattuna muihin TALIS-maihin. Esimerkiksi Singaporessa melkein puolet (45 %) opettajista pohti, olisiko ollut parempi valita toinen ammatti. Suomalaisista toisella asteella opettavista 69 % kokee ammatiaan arvostettavan yhteiskunnassa. Tanskassa 34 % opettajista on tätä mieltä. Puolassa vain 21 % opettajista ja Italiassa 10 prosenttia opettajista arvioi, että opetustyötä arvostetaan yhteiskunnassa (Taajamo ym. 2015).

1.4 Hyvä opettajatilanne

Edellä kuvatut TALIS-tutkimuksen tulokset selittävät omalta osaltaan sitä, miksi Suomen opettajatilanne on hyvä esimerkiksi moniin Euroopan maihin verrattuna. Opetustyö koetaan kiinnostavaksi ja arvostetuksi tehtäväksi.

Suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointi rakentuu tiedon ja osaamisen varaan. Kansalaisten osaamisen turvaaminen ja parantaminen edellyttävät tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia. Kaikilla koululaisilla ja opiskelijoilla on oikeus hyvään opetukseen ja ohjaukseen alueesta ja oppilaitoksesta riippumatta. Jatko-opintoihin pääsy tai työllistyminen eivät saa vaarantua heikkolaatuisen opetuksen vuoksi. Siksi opetushenkilöstön on oltava pätevää ja ammattitaitoista.

Oikeus hyvään opetukseen ja ohjaukseen toteutuu, kun opettajien kelpoisuustilanne on hyvä. Valtakunnallinen opettajatiedonkeruu osoittaa, että perusopetuksen lehtoreista ja luokanopettajista yli 95 prosenttia on kelpoisia tehtäväänsä. Kaikista perusopetuksen suomen- ja ruotsinkielisistä opettajista kelpoisuuden vaatimukset täyttyvät 89 prosentilla opettajista. Kielten, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja ns. reaaliaineiden opettajista lähes 95 prosenttia on kelpoisia tehtäviinsä. Ongelmiakin toki on. Erityisopetuksessa työskentelevien epäpätevien määrä on suuri, lähes 1 200 henkilöä. Pulaa on myös lastentarhanopettajista. Ruotsinkielisessä koulutoimessa kelpoisuustilanne on suomenkielistä huonompi. Luokanopettajapulan ohella myös aineenopettajien saatavuudessa on ongelmia.

Opettajakunnan ikärakenne edellyttää, että matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja englannin opettajien tuleviin tarpeisiin varaudutaan yliopistojen koulutusta mitoitettaessa. Kyse on suurista opettajaryhmistä, joissa 50-vuotiaita ja sitä vanhempia on yli kolmannes.

2 Opettajankoulutuksen valinnat – opetustyön vetovoima

Edellä kuvatut TALIS 2013 – tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että koulutusvalinnoissa ja rekrytoinneissa on onnistuttu. Opettajankoulutukseen ja opetustyöhön on Suomessa onnistuttu valitsemaan sitoutuneita ja motivoituneita henkilöitä, jotka arvostavat omaa työtään.

Suomi on opettajankoulutukseen hakeutumisessa varsin poikkeuksellinen maa, kun tilannetta verrataan muihin Euroopan maihin. Monissa niistä on suuria vaikeuksia saada edes kaikkia koulutuspaikkoja täytettyä. Suomessa opettajankoulutus on yksi suosituimpia hakukohteita, erityisesti lastentarhanopettaja- ja luokanopettajakoulutus.

Opettajankoulutuksen valinnoista nousee silloin tällöin vilkasta keskustelua. Milloin ollaan huolissaan siitä, että koulutukseen valikoituu liikaa ”kymppin tyttöjä”, milloin kiivaillaan siitä, että uusien ylioppilaiden osuus on valinnoissa liian vähäinen. Aika ajoin kaikkiin yliopistojen opiskelijavalintoihin haluttaisiin yksi ja sama muotti, mutta opettajankoulutuksen valinnat eivät erityisen hyvin sovellu tähän yhtenäisyyden vaatimukseen.

Opettajan ammatti on vaativa ihmissuhdeammatti. Koulu on täynnä erilaisuutta, monenlaisia kohtaamisia ja ristiriitoja. Opettajan ammatti on sekä opettettavan asian hallitsemista että toisten ihmisten ymmärtämistä ja vastavuoroisuutta. Siksi opettajankoulutuksen valinnoissa tulee yhdistyä tulevassa ammatissa tarvittavan osaamisen monipuolinen arviointi. Koulumenestys kertoo akateemisista opiskeluedellytyksistä, mutta se kääntää katseen menneisyyteen, kun valinnoissa on kyse tulevaisuudesta (Mikkola & Välijärvi 2014).

Opettajankoulutuksen valinnoissa soveltuvuuden arviointi on keskeinen elementti. Tuloksista päätellen Suomessa käytetyt ratkaisut opettajankoulutuksen valinnoissa ovat olleet onnistuneita. Suomalaisopettajien sitoutuneisuus ja motivaatio opetustyöhön näkyivät edellä kuvatuissa TALIS 2013 – tutkimuksen tuloksissa. Opettajillamme on pedagogista itseluottamusta, usko oman työnsä merkitykseen ja tunne siitä, että yhteiskunnassa arvostetaan opettajan työtä. Ero esimerkiksi muihin Pohjoismaihin on Suomen eduksi selvä.

Opetustyöhön soveltuvuuden arviointia tarvitaan, jotta tiedetään, onko hakijalla kykyä kuunnella toista, ryhmädynaamisia taitoja, kykyä tehdä yhteistyötä ja kykyä sietää erilaisuutta ja ristiriitoja. Valmius ymmärtää oppilaita ja opetustyöhön liittyviä vuorovaikutussuhteita ei ole sidoksissa hakijan ikään tai koulumenestykseen. Näin ollen opettajankoulutuksen valintojen tulee koostua useiden eri tekijöiden arvioinnista – akateemisia opiskeluedellytyksiä sekä soveltuvuutta, motivaatiota ja sitoutuneisuutta selvittävästä osuuksista (Mikkola & Välijärvi 2014).

Opiskelijavalintojen laadusta huolehtiminen on keskeinen keino varmistaa alan houkuttelevuus nuorten keskuudessa. Valintoihin tulee siksi myös kohdistaa nykyistä enemmän tutkimusta. Tutkimuksen tulee olla valintojen tutkimusta yhdistettynä opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin muutosten tutkimukseen. Opetustyön analyysin

kautta etsitään ja saadaan välineitä opiskelijavalintaan ja koulutuksen uudistamiseen muuttuvia tarpeita vastaavaksi (Mikkola & Välijärvi 2014).

Halukkuus hakeutua opettajankoulutukseen on yhteydessä opettajan työn arvostukseen. Monet tutkimustulokset osoittavat, että opettajan ammatin arvostukseen vaikuttavat useat tekijät: yhteiskunnan yleinen koulutusmyönteisyys, kouluihin suunnatut taloudelliset voimavarat, kilpailukykyinen opettajien palkkaus, opettajien työhyvinvointi, mahdollisuudet kehittyä ammatissa täydennyskoulutuksen ja muiden osaamista kehittävien toimien avulla, se kuva, jonka ammatin edustajat itsestään ja työstään antavat, median välittämä kuva ja jokaisen kansalaisen koulumuistot.

Opettajan työn itsenäisyys ja menetelmällinen vapaus ovat keskeisiä vetovoimatekijöitä. Jos opettaja asetetaan kasvatus- ja opetustyössään tiukan kontrollin ja ulkoapäin asetettujen standardien muottiin, on selvää, että hyvin koulutetun opetuksen ammattilaisen kiinnostus kehittää työtään vähenee. Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijaksi koulutettu henkilö tarvitsee pedagogisen vapauden tuomaa liikkumatilaa voidakseen hyödyntää osaamistaan ja asiantuntemustaan täysipainoisesti. Ammatillinen autonomia on toisinaan liitetty virheellisesti yksin tekemiseen.

Opettajan ammatin arvostus on yhteydessä myös siihen, arvostetaanko yhteiskunnassa koulutusta ylipäänsä. Suomessa on uskottu koulutuksen merkitykseen ja voimaan yhteiskunnan kehittäjänä. Jos tämä usko horjuu, vaikuttaa se opettajan työn arvostukseen ja halukkuuteen hakeutua opettajankoulutukseen ja opetuslalle.

3 Miten opettaja uudistaa työtään?

Liikkuvuus on luonnollinen osa ammattien muuttumista ja kehittymistä. Näin on myös opettajan ammatissa. Uusien henkilöiden siirtyminen ammattiin ja toisten siirtyminen muille elämänaloille luo työmarkkinoille ja koko yhteiskuntaan dynamiikkaa, joka uudistaa ja tuoreuttaa osaamista.

Liikkuvuus muuttuu ongelmaksi, jos se on pelkästään yhdensuuntaista ammatista pakoa tai kun liikkuvuus kasvaa määrällisesti kovin suureksi. Tällainen tilanne vaikeuttaa koulutustarpeiden ennakointia. Suhteessa koulutusjärjestelmän investointeihin koulutuksen tehokkuus on heikko, jos koulutetut opettajat sankoin joukoin siirtyvät muihin kuin opetustehtäviin. Tästä tehottomuudesta valitettavasti kärsitään monissa maissa, kun opettajankoulutuksen ja opettajan työn vetovoimasta ei ole huolehdittu (Mikkola & Välijärvi 2014).

TALIS 2013 -tutkimuksen tulosten valossa siirtymishalukkuus opettajan työstä muihin ammatteihin ei ole Suomessa vakava ongelma. Verrattuna esimerkiksi Pohjoismaihin ja moniin muihin kehittyneisiin maihin tilanteemme on hyvä. Siirtyminen opettajan ammatista muihin tehtäviin sekä ammatissa toimivien opettajien halukkuus hakeutua muihin tehtäviin on kohtuullista. Usein kyse on siirtymisestä koulusta muihin pedagogisiin tehtäviin, esimerkiksi opetushallintoon tai yritysten ja järjestöjen henkilöstökoulutukseen. Tähän viittaavat myös Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä (PAL)-hankkeen tulokset. PAL-hanke

selvitti yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opettajien liikkuvuuden laajuutta ja syitä (Jokinen ym. 2014).

Tietoa työstävissä ammateissa osaaminen edellyttää jatkuvaa uudistumista. Suomessa panostukset opettajien ammatilliseen kehitykseen ovat määrällisesti melko vaatimattomia, epäsystemaattisia ja usein puutteellisesti kohdennettuja. Koulutustarvekartoituksia ei hyödynnetä suunnittelussa. Täydennyskoulutus on hajanaisesti järjestetty ja yhteys peruskoulutukseen ohut.

Opettajien ammatillisten kehittämismahdollisuuksien ongelmat ovat tulleet esille useissa selvityksissä ja tutkimuksissa. Valtakunnallinen opettajatiedonkeruu 2013 osoitti, että noin 20 prosenttia opettajista ei vuoden mittaisena aikana ollut osallistunut täydennyskoulutukseen. Käytännössä tämä tarkoittaa lähes 13 000 opettajaa. Vain 14,5 prosentilla opettajistamme oli olemassa henkilökohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma (Kumpulainen 2014).

TALIS 2013 –tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia. Niiden mukaan 91 prosenttia toisen asteen oppilaitosten opettajista TALIS-maissa oli vuoden mittaisena aikana osallistunut erilaisiin ammatillisen osaamisen kehittämistoimiin. Suomessa 84 prosenttia toisella asteella opettavista oli osallistunut kyseisiin kehittämistoimiin (Taajamo ym. 2015).

TALIS-maiden yläkoulujen opettajista keskimäärin 88 prosenttia ilmoitti osallistuneensa oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen viimeisen vuoden aikana. Suomessa oli osallistuttu vähemmän, 79 prosenttia yläkoulujen opettajista ilmoitti osallistuneensa ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Erot tulevat esille myös vertailtaessa osallistumispäivien määrää. Suomalainen yläkoulun opettaja osallistui kursseille ja työpajoihin keskimäärin kolmena päivänä vuoden aikana, kun TALIS-maissa kursseille oli osallistuttu keskimäärin kahdeksan päivää. Suomalaisopettaja osallistui konferensseihin ja seminaareihin keskimäärin kaksi päivää, kun TALIS-maissa oli yleensä osallistuttu neljä päivää. Suomessa yläkoulun opettajat osallistuivat muita TALIS-maita vähemmän myös opintovierailuihin (Taajamo ym. 2014).

Suomessa on totuttu olemaan - syystäkin - ylpeitä korkeatasoisesta opettajankoulutuksesta. Tämä on kuitenkin jättänyt varjoonsa sen tosiasian, että ammatillisen osaamisen ylläpito ja kehittäminen on jätetty liiaksi opettajien henkilökohtaiselle vastuulle. Kuntien tiukkeneva talous näyttää entisestään leikkaavan niiden halukkuutta ja mahdollisuuksia tukea opetushenkilöstönsä osaamisen kehittymistä. Ammatillisesta kehityksestä huolehtiminen on välttämätöntä opettajan ammattitaidon ylläpitämiseksi ja opetuksen laadun varmistamiseksi. Se on välttämätöntä myös opettajan hyvinvoinnin ja työssä viihtymisen varmistamiseksi. Työssä uudistuminen ja selkeä urakehitys vaikuttavat myönteisesti myös opettajien motivaatioon pysyä ammatissaan.

Opettajan ammatillisen kehityksen tukeminen vaatii lähivuosina kasvavaa huomiota. Ammattitaidon perusteet luodaan yliopistojen opettajankoulutuksessa, mutta osaaminen vaatii, muiden tietotyön ammattien tapaan, jatkuvaa huoltoa ja päivytystä. Opettajien toivomukset oman ammatillisensa kehittämismahdollisuuksista ovat sisällöllisesti

samanlaisia eri selvityksissä. Oman oppiaineen tai opetusalan uusimmat tiedot, tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö, erityistä tukea tarvitsevat oppijat ja monikulttuurisuuden kysymykset esiintyvät yleisimmin koulutustoi-veissa. Hallituksen osaamiseen ja koulutukseen suuntautuvat kärkihankkeet tulevat kohentamaan opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia.

Jokaisella lapsella ja hänen huoltajillaan on oikeus edellyttää koululta ajantasaista pedagogista osaamista. Tämä edellyttää sekä työnantajan että –tekijän sitoutumista tavoitteelliseen ja pitkäjänteiseen toimintaan ammatillisen osaamisen turvaamiseksi. Yksi tärkeä väline tälle on opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma, johon opettaja ja hänen työnantajansa sitoutuvat. Siinä määritetään kunkin tehtävän ja opettajan henkilökohtaisista lähtökohdista ammatilliselle kehittymiselle tavoitteet, toteutusmuodot ja voimavarat. Suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Ammatilliseen kehittymiseen käytettävien voimavarojen tarkoituksenmukaisen käytön kannalta on välttämätöntä hyödyntää koulutus- ja osaamistarvekartoituksia nykyistä aktiivisemmin.

On ilmeistä, että opettajien ammatillisen osaamisen kehittämismahdollisuuksia on pystytty merkittäväällä tavalla kohentamaan laajan OSAAVA-ohjelman avulla. Valtion budjettivaroin rahoitettua ohjelmaa toteutetaan vuosien 2010-2016 aikana. Vaikka täydennyskoulutukseen osallistumisen määrät jättävät kansainvälisessä vertailussa toivomisen varaa, ovat ne kuitenkin selvästi parantuneet verrattuna 2000-luvun puoliväliin ilmeisesti OSAAVA-ohjelman ansiosta.

OSAAVA-ohjelman arviointikyselyyn vastanneet opettajat kokivat koulutustarjonnan lisääntyneen (43 %) tai pysyneen ennallaan (36 %) aiempaan verrattuna. Pääosin täydennyskoulutukseen pääsyssä ei ollut tapahtunut vastaajien mielestä tapahtunut muutosta (47 %), mutta noin 40 prosenttia koki täydennyskoulutukseen pääsyn helpottuneen. (Lintuvuori ym. 2015). Tärkeä kysymys onkin, miten opettajien mahdollisuudet ammatillisen osaamisensa ajantasaistamiseen turvataan OSAAVA-ohjelman päättyessä.

Sekä TALIS 2013 –tutkimuksen tulokset että Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä (PAL) hankkeen aineisto nostavat esiin ammatillisen kehityksen tukitarpeet opettajan uran alkuvaiheessa. Tämä ns. induktiovaihe luo parhaimmillaan siltaa teoriapainotteisesta opiskelusta käytännön koulutyöhön tavalla, jossa teorian merkitys konkretisoituu ja toisaalta käytäntö tarjoaa uusia kokemuksia henkilökohtaisen opetusteorian kehittymiseen. Perehdytysvaiheen tuki on Suomessa kansainvälisessä vertailussa niukkaa. PAL-hankkeen tulosten mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista yli puolet (57 %) ei ollut saanut perehdytystä tai tukea työuran ensimmäisinä vuosina. Myös mentorointi on osoittautunut suomalaiskouluissa vähän käytetyksi toimintamuodoksi. Toisen asteen oppilaitosten opettajista 56 prosenttia työskentelee oppilaitoksissa, joissa ei ole mentorointitoimintaa lainkaan. (Taajamo ym. 2015). Uransa alussa olevalle opettajalle mentorointi tarjoaisi monimuotoista yhteisöllistä tukea oman osaamisen vahvistamiseen ja ”oman paikan”

löytämiseen uudessa työyhteisössä. Mentoreina toimivat opettajat kokevat yhteistyön juuri valmistuneiden opettajien kanssa erittäin hyödyllisenä oman ammatillisen osaamisensa ja vuorovaikutustaitojensa vahvistamisessa.

4 Tutkimus ja koulutusjatkumo ammatillisen kehittymisen tueksi

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kannalta merkittävää tutkimusta tehdään useilla tieteenaloilla. Kasvatustieteellinen tutkimus on keskeistä, mutta koulutuksen kehittämässä hyödynnetään myös psykologian, yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden ja kulttuuritieteiden tutkimusta. Aineenopettajakoulutus tarvitsee muun muassa humanistisen, matemaattis-luonnontieteellisen, teologian, taidealojen ja liikunnan tutkimuksen tukea. Suomalaista opettajankoulutusta halutaan kehittää tutkimusperustaisena. Kyse ei ole siitä, että opettajista koulutetaan tutkijoita, vaan siitä, että tulevan opettajan on kyettävä hyödyntämään ajantasaista tutkimustietoa ja seuraamaan alansa kehitystä.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen uudistumisen tulee rakentua korkeatasoiseen kansainväliseen tutkimusperustaan. Tutkimuksen vahvuutena on tieteen tila-arvioinneissa pidetty sitä, että opettajankouluttajat osallistuvat aktiivisesti kansallisiin ja kansainvälisiin tutkijaverkostoihin. Arvioinneissa tutkimusta kritisoidaan hajanaisuudesta ja siitä, että yliopistojen yhteistyö on liian vähäistä. Opettajankoulutusyksiköille on arvioinneissa suositeltu yhteisen valtakunnallisen tutkimusstrategian laatimista. Tutkimusedellytysten kannalta on haasteellista se, että opettajankoulutuksen henkilörakenne painottuu voimakkaasti opetustehtäviin, kun sitä verrataan muihin akateemisiin koulutusaloihin.

Tutkimuksen tulisi olla luomassa entistä näkyvämmiä ja aktiivisempiä foorumeita, joilla tutkijat ja koulut voivat kohdata. Tutkimuksen painoarvoa tulisi erityisesti lisätä täydennyskoulutuksessa. Voidaan kriittisesti kysyä, onko meillä tutkimusperustaista opettajien täydennyskoulutusta. Selkeää sisällöllistä jatkumoa opettajien peruskoulutuksesta täydennyskoulutukseen ei ole syntynyt. Tutkimus voi toimia tässä tärkeänä sillanrakentajana, mutta tarvitaan myös korkeakoulujen ja opetuksen järjestäjien yhteistyön tiivistämistä, jotta jatkumolle rakentuu realistiset taloudelliset ja toiminnalliset edellytykset (Mikkola & Välijärvi 2014).

Koulutusjatkumoa tarvitaan muun muassa siksi, että voitaisiin nykyistä selkeämmin hahmottaa, millaiset sisällöt soveltuvat parhaiten peruskoulutukseen ja mitkä taas luontevimmin sijoittuvat tukemaan käytännön opetustyötä. Yksilötasolla koulutusjatkumo syntyisi luontevasti, kun opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma muuntuisi työhön tultaessa koulutus- ja kehityssuunnitelmaksi perehdytys- ja kehityskeskusteluissa. Näin voitaisiin luoda opettajalle jännevä ja selkeä itsensä kehittämisen polku, joka ulottuu peruskoulutuksesta työelämän eri vaiheisiin. Yksi tulevaisuuden koulun ja opetustyön kehittämisen ydinkysymyksiä on, miten kehittää opettajan koko työuran tarpeita palvelevaa koulutusjatkumoa tutkimusperustaisena opettajien peruskoulutuksen, perehdytyskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kesken (Mikkola & Välijärvi 2014).

Opetustyössä tarvitaan entistä parempaa ja ajankohtaisempaa tutkimustietoa oppimisen ja osaamisen mekanismeista, edellytyksistä, mahdollisuuksista ja uhkakuvista. Tämä tieto voi auttaa ymmärtämään ja luomaan uusia oppimisen muotoja ja nykYTEKNOLOGIOITA hyödyntäviä koulutusratkaisuja. Oppimisen, tietämisen ja osaamisen edellytykset ja lähteet ovat voimakkaassa muutoksessa yhteiskunnissa, jotka ottavat käyttöön uusia viestintävälineitä. Viestinnän uudet muodot muokkaavat ihmisten toimintatapoja ja koulutusta (Mikkola & Välijärvi 2014).

5 Tulevaisuustietoinen kehittäminen

Lähtökohdat suomalaisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi ovat kansainvälisesti vertaillen erinomaiset. Nuorten halukkuus ammattiin on suurta, yhteiskunta ja opettajat itse arvostavat opetustyötä, valinnoissa on onnistuttu löytämään sitoutuneita ja motivoituneita opiskelijoita eikä siirtymistä opetustyöstä muihin tehtäviin esiinny runsaasti. Tätä kultajyvää meidän on kaikin keinoin varjeltava laadukkaana koulutuksen kulmakivenä. Niukkenevien resurssien aikana on entistä tarkemmin harkittava, mihin avaintekijöihin ponnistelut kannattaa keskittää vahvuksiemme turvaamiseksi ja jalostamiseksi tulevaisuudessa. Ulkopuolisen tiukan kontrollin, tarkastusjärjestelmien, tehokkuusstandardien ja arviointimyylyjen pyörittämisen tielle ei ainakaan tule lähteä. Arjen kiire, nopeaa ratkaisua vaativat ongelmat, taloudellisten näkymien heikentyminen ja toinen toistaan seuraavat projektit ja uudistukset saattavat hämärtää sitä, mitä koulun toiminnalla tavoitellaan. Siksi sekä koulun että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämiseltä edellytetään entistä vahvempaa tulevaisuustietoisuutta ja pitkäjännitteisyyttä. Kun katsotaan etäämmälle, hahmottuu suunta selkeämmin. Silloin myös yksittäisiä ratkaisuja osataan arvioida sen mukaan, miten ne edistävät tulevaisuuden koulun ja opettajuuden kehittymistä.

Lähteet

- Jokinen, H., Taajamo, M. ja Välijärvi, J. (toim.) 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Opetushallitus.
- Lintuvuori, M., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Vainikainen, M-P. ja Hautamäki, J. 2015. Osaava-ohjelma 2010-2013. Selvityksen loppuraportti. Helsingin yliopisto. Koulutuksen arviointikeskus.
- Mikkola, A. ja Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Julkaisussa Jokinen, H., Taajamo, M. ja Välijärvi, J. (toim.) 2014. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Taajamo, M., Puhakka, E. ja Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2014:15.
- Taajamo, M., Puhakka, E. ja Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2015:4.