

OPE EI SAA OPPIA

Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

Hannu L. T. Heikkinen, Jari Aho ja Hanna Korhonen

OPE EI SAA OPPIA

Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen

Hannu L. T. Heikkinen, Jari Aho ja Hanna Korhonen





© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja taitto: Minja Revonkorpi | Taidea

Kuvitus: Videotiiviste Oy | www.videotiiviste.fi

ISBN 978-951-39-6093-3 (verkkoversio, pdf)

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| Tiivistelmä | 6 |
| Summary | 8 |
| Sammandrag | 10 |
| Saatesanat | 12 |
| Esipuhe | 14 |
| OPE SAA OPPIA | 15 |
| Johdanto | 17 |
| OPETTAJANKOULUTUKSEN JA AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN NYKYTILA | 23 |
| Vahvuudet ja mahdollisuudet | 24 |
| Koulutusta ja opettajankoulutusta arvostetaan | 24 |
| Opettajankoulutus on korkeatasoista ja tutkimusperustaista | 25 |
| Haasteet | 26 |
| Informaalin oppimisen merkitystä ei tunnisteta riittävästi | 26 |
| Työhöntulovaiheen tuki on riittämätöntä | 28 |
| Yksin tekemisen perinne on edelleen vahva | 30 |
| Teoria koetaan irralliseksi käytännön työstä | 32 |
| Täydennyskoulutus on satunnaista, suunnittelematonta ja lyhytjänteistä | 34 |
| Opetusalan työehtosopimukset rajoittavat kehittämistyötä | 39 |
| Yliopistollisen opettajankoulutuksen yhteydet työelämään ja yhteiskuntaan ovat heikot | 42 |

| | |
|--|----|
| UUDEN OPETTAJAN TUEN MUODOT | 47 |
| Perehdytys ja työyhteisön tuki | 50 |
| Parimentorointi | 52 |
| Vertaisryhmämentorointi (verme) | 54 |
| Paedeia Café | 56 |
| | |
| TOIMENPIDE-EHDOTUKSET | 57 |
| Mitä yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulee tehdä? | 62 |
| Mitä oppilaitoksen esimiehen tulee tehdä? | 63 |
| Mitä koulutuksen järjestäjien tulee tehdä? | 64 |
| Mitä työmarkkinaosapuolten tulee tehdä? | 64 |
| Mitä poliittisten päättäjien tulee tehdä? | 65 |
| | |
| VIELÄ YKSI ASKEL | 67 |
| Lähteet | 70 |
| Liiteluettelo | 79 |
| Sanasto | 80 |
| Asiantuntijapaneeli | 83 |

*”Suomen opettajankoulutus
nukkuu Ruususen unta...”*



*”...täydennyskoulutuksen
uudistamisesta on puhuttu
ainakin 20 vuotta.
On aika tehdä jotain.” **

* Julkaisussa olevat sitaattit on poimittu tutkimuksen aineistona olevista haastatteluista ja verkkokyselyvastauksista. Sitaattien julkaisemiseen on kysytty lupa asiantuntijoilta.

TIIVISTELMÄ

Heikkinen, Hannu L. T. – Aho, Jari – Korhonen, Hanna. 2015. **OPE EI-SAA OPPIA**. OPETTAJANKOULUTUKSEN JATKUMON KEHITTÄMINEN. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

ISBN 978-951-39-6092-6 (painettu versio), ISBN 978-951-39-6093-3 (pdf)

Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Koulutuksen tutkimuslaitoksen yhteisestä aloitteesta käynnistettiin syksyllä 2014 selvitystyö uusien opettajien työhöntulovaiheen käytänteiden kehittämiseksi. Tehtävänannon mukaan:

Tavoitteena on tehdä ehdotus opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämiseksi Suomessa. Selvitys perustuu aikaisemmin tehtyyn tutkimus-, kehittämis- ja kokeilutoimintaan Suomessa ja ulkomailla. Työssä kartoitetaan käytössä olevia erilaisia malleja ja toimintamuotoja, joiden pohjalta tuotetaan ehdotus siitä, kuinka opettajien koulutus ja työuran alkuvaiheen osaamisen kehittäminen voitaisiin järjestää Suomessa laadukkaasti ja kustannustehokkaalla tavalla. Tällöin opettajien perus- ja täydennyskoulutus, työhöntulovaiheen (induktiovaiheen) tuki ja jatkuva osaamisen kehittäminen muodostavat luontevan jatkumon.

Työ käynnistyi 8.9.2014, ja raportti luovutettiin 27.2.2015. Tutkimusta varten koottiin asiantuntijapaneeli, johon kuului 65 asiantuntijaa, joista 57 oli suomalaisia. Heistä 21 kuului uusien opettajien mentorointia kehittäneeseen Osaava Verme -verkostoon, ja verkoston ulkopuolisia oli 36. He edustivat ammatillisen opettajankoulutuksen ja yliopistojen opettajankouluttajia, tutkijoita, opettajia, opiskelijoita, rehtoreita ja koulutuksen järjestäjiä, henkilöstön kehittämisen asiantuntijoita sekä työmarkkinaosapuolia. Paneeliin kuului kahdeksan kansainvälistä asiantuntijaa Alankomaista, Isosta-Britanniasta, Norjasta, Ruotsista, Saksasta, Virosta ja Yhdysvalloista.

Selvitys perustuu asiantuntijoiden haastatteluihin ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Suomalaisia asiantuntijoita pyydettiin lisäksi vastaamaan verkkokyselyyn, jonka avulla muotoiltiin toimenpide-ehdotukset. Ne on julkaistu myös videolla osoitteessa www.opesaaoppia.fi. Raportin liiteaineisto on julkaistu verkkosivulla kokonaisuudessaan. Raportin toimenpide-ehdotukset on koottu viereiselle sivulle. Niiden lisäksi raportissa tuodaan esille asiantuntijapaneelin esille nostama tarve uudistaa opettajien täydennyskoulutus kokonaisuudessaan samanaikaisesti opetusalan työehtosopimuksen kanssa. Opettajien täydennyskoulutus tulisi saattaa samalle tasolle muiden korkeatasoista osaamista edellyttävien alojen kanssa. Sen mahdollistaisi koko opetusalan siirtyminen vuosityöaikaan, josta täydennyskoulutuksen osuus määriteltäisiin työmarkkinaosapuolten keskenään sopimana prosenttiosuutena työajasta.

Asiasanat: uudet opettajat, opettajankoulutus, täydennyskoulutus, induktiovaihe, mentorointi

Raportin tekijöiden esitys:

Luodaan valtakunnallinen järjestelmä, jonka avulla varmistetaan riittävä tuki opettajan tehtävissä aloittaville.

Tämän mahdollistamiseksi tekijät esittävät seuraavia ehdotuksia eri toimijoille:

Yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulee:

1. pitää huolta siitä, että opettajankoulutuksessa ollaan monipuolisesti tekemisissä erilaisten opettajan työn rajapintojen ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa,
2. kehittää toiminnallista yhteistyötä opettajien peruskoulutus- ja täydennyskoulutusorganisaatioiden kesken,
3. huolehtia siitä, että valmistuvalla opiskelijalla on henkilökohtainen kehityssuunnitelma työelämään siirtyessään ja
4. ottaa vastuu mentorien kouluttamisesta ja kansallisen mentoriverkoston ylläpidosta.

Oppilaitosten esimiesten tulee

5. järjestää perehdytys uudelle opettajalle,
6. turvata uuden opettajan pääsy pedagogisen yhteisön jäseneksi ja
7. perehtyä uuden opettajan kehityssuunnitelmaan ja tukea sen toteutumista osana oppilaitoksen kehittämistä.

Koulutuksen järjestäjien tulee

8. järjestää uudelle opettajalle mahdollisuus perehdytyskoulutukseen ja mentorointiin.

Työmarkkinaosapuolten tulee

9. tehdä valtakunnalliset sopimukset, joiden puitteissa mentorointia voidaan järjestää.

Poliittisten päättäjien tulee

10. nimetä valtakunnallinen yhteistyöfoorumi, jonka tehtävään kuuluu opettajankoulutuksen jatkumon turvaaminen yhdessä kansallisen mentorointia kehittävän verkoston kanssa sekä
11. turvata voimavarat kansalliselle mentorointia kehittäväälle verkostolle.

SUMMARY

Heikkinen, Hannu. L. T. - Aho, Jari - Korhonen, Hanna. 2015. **TEACHER LEARNS NOT.** Development of teacher education continuum. University of Jyväskylä. Finnish Institute for Educational Research

ISBN 978-951-39-6092-6 (printed version), ISBN 978-951-39-6093-3 (pdf)

By the initiative of the Finnish Ministry of Education and Culture and Finnish Institute for Educational Research, a review was launched in autumn 2014 in order to enhance induction practices for new teachers. According to the assignment:

The aim is to make a proposal to develop the continuum of teachers' pre- and in-service training in Finland. The report is to be based on previous research, development and piloting in Finland and abroad. The survey is to explore various existing models and forms of operation, on the basis of which a proposal is to be made as to how teacher education and professional development for beginning teachers could be organised with a high quality and in a cost-effective way in Finland. Here teachers' pre- and in-service training, induction phase support, and continuing professional development will form a natural continuum.

The survey was carried out by the Finnish Network for Teacher Induction 'Osaava Verme', which has been developing mentoring practices for newly qualified teachers since 2010 as a part of the national programme for teacher development 'Osaava programme'. The survey started on September 8, 2014, and the report was submitted to the Ministry on February 27, 2015. For the survey, an expert panel was composed, including 65 experts. The panel had altogether 57 Finnish members, of whom 21 belonged to the Osaava Verme network and 36 came from outside the network. The Finnish experts represented teacher educators from the vocational sector and universities, researchers, teachers, students, principals and education providers, human resource and personnel development experts, and labour market organisations. The panel also included eight international experts from Estonia, Germany, the Netherlands, Norway, Sweden, the UK, and the USA.

The survey is based on expert interviews and a systematic literature review. In addition, Finnish experts were asked to fill in an online questionnaire, which helped in formulating the proposals for measures to be taken. These have also been published on video at www.opesaaoppia.fi. All materials attached to the report have been published at the same website. The proposals made in the report are listed on the opposite page. Besides these, the report points out the need for a comprehensive reform of teachers' in-service training system simultaneously with the collective agreement for teaching. Teachers' in-service training should be brought on level with other fields calling for a high standard of competences. This would be possible if the whole field of teaching would take on the system of annual working hours including a percentage reserved for in-service training as agreed by the relevant labour market organisations.

Keywords: new teachers, teacher education, in-service training, induction phase, mentoring

Proposal of the working group:

Creating a national system by which adequate support for beginning teachers can be ensured.

To enable this, the working group suggests the following recommendations for different parties:

Universities and vocational teacher education colleges should:

1. Take care that teacher education deals versatily with the surrounding society and various interfaces of teacher's work,
2. develop functional co-operation between various organisations providing pre- and in-service training for teachers,
3. see to it that a graduating student has a personal development plan when entering to the world of work, and
4. take responsibility for mentor training and maintaining a national mentor network.

Heads of educational institutes should

5. organise induction for a new teacher,
6. secure the new teacher's admission to the membership of the pedagogic community, and
7. familiarise oneself with the development plan of the new teacher and support its implementation as part of the school's development.

Education providers should

8. arrange an opportunity for mentoring for a new teacher.

Labour market organisations should

9. agree on a national framework under which mentoring can be organised.

Political decision makers should

10. appoint a national body with the responsibility to secure the continuum of teacher education together with a national network for the development of mentoring, and
11. ensure adequate resources for the national network to develop mentoring.

SAMMANDRAG

Heikkinen, Hannu L. T. – Aho, Jari – Korhonen, Hanna. 2015. **LÄRAREN LÄR SIG INTE. SKAPA KONTINUITET EFTER LÄRARUTBILDNINGEN.** Jyväskylä universitet, Pedagogiska forskningsinstitutet.

ISBN 978-951-39-6092-6 (tryckt version), ISBN 978-951-39-6093-3 (pdf)

På initiativ av undervisnings- och kulturministeriet och Pedagogiska forskningsinstitutet i Jyväskylä universitet inleddes hösten 2014 ett utredningsarbete i syfte att ta fram rutiner för nya lärare som inleder yrkeslivet. Uppdragets syfte:

Att utarbeta ett förslag till en kontinuitet efter lärarnas grund- och fortbildning i Finland. Utredningen bygger på tidigare forskning, utveckling och experiment i Finland och utomlands. I arbetet kartläggs olika befintliga modeller och verksamhetsformer som kan utgöra underlag för ett förslag om hur lärarnas utbildning och en utveckling av kunskaperna i övergången till yrkeslivet kan anordnas på ett högklassigt och kostnadseffektivt sätt i Finland. Därmed skulle lärarnas grund- och fortbildning, stödet under övergången till arbetslivet (induktionsfasen) och den fortlöpande kompetensutvecklingen bilda en naturlig kontinuitet.

Utredningen gjordes av nätverket Osaava Verme som inom ramen för programmet Kun-nig har utvecklat mentorskap för nya lärare sedan 2010. Utredningen inleddes 8.9.2014 och rapporten överlämnades till uppdragsgivaren 27.2.2015. För undersökningen sammansattes en expertpanel bestående av 65 experter. I panelen ingick 57 finländska medlemmar, varav 21 tillhörde nätverket Osaava Verme och 36 var utomstående. De representerade lärarutbildare inom yrkeslärarutbildning och vid universiteten, forskare, lärare, studerande, rektorer och utbildningsanordnare, experter på personalutveckling samt arbetsmarknadsparter. I panelen ingick åtta internationella experter från Nederländerna, Storbritannien, Norge, Sverige, Tyskland, Estland och USA.

Utredningen bygger på intervjuer med experterna och en systematisk litteraturöversikt. De finländska experterna ombads dessutom att delta i en webbenkät som användes till att formulera åtgärdsförslag. De finns även publicerade på en video på adressen www.opesaaoppia.fi. Bilagorna till rapporten har publicerats i sin helhet på webbplatsen. Åtgärdsförslagen i rapporten har sammanställts på sidan intill. Dessutom framför rapporten behovet som expertpanelen lyfte fram att genomgående reformera lärarnas fortbildning samtidigt med undervisningsbranschens kollektivavtal. Lärarnas fortbildning borde tas upp till samma nivå som inom andra branscher som kräver kunskaper på hög nivå. Detta skulle bli möjligt om hela undervisningsbranschen övergick till årsarbetstid där fortbildningens andel skulle fastställas som en procentandel avtalad mellan arbetsmarknadsparterna.

Nyckelord: nya lärare, lärarutbildning, fortbildning, induktionsfas, mentorskap

Arbetsgruppens förslag:

Skapa ett nationellt system som garanterar tillräckligt stöd till dem som börjar arbeta som lärare.

För att detta ska bli möjligt framför arbetsgruppen följande rekommendationer för olika aktörer:

Universiteten och yrkeslärarhögskolorna bör

1. sörja för att lärarutbildningen ger mångsidiga erfarenheter av olika kontaktytor inom lärarens arbete och det omgivande samhället
2. bygga upp ett aktivt samarbete mellan lärarnas grundutbildnings- och fortbildningsorganisationer
3. sörja för att studerande som ska utexamineras har en personlig utvecklingsplan vid övergången till yrkeslivet och
4. ta ansvar för att utbilda mentorer och upprätthålla ett nationellt mentornätverk.

Föreståndarna vid läroinrättningarna bör

5. ordna introduktion för nya lärare
6. trygga de nya lärarnas tillträde till den pedagogiska gemenskapen och
7. sätta sig in i de nya lärarnas utvecklingsplan och bidra till att den förverkligas inom läroinrättningens utveckling.

Utbildningsanordnarna bör

8. ordna möjlighet till mentorer för nya lärare.

Arbetsmarknadsparterna bör

9. ingå nationella avtal som bildar ramarna för mentorskapet.

De politiska beslutsfattarna bör

10. utse ett nationellt organ med uppgift att säkra kontinuiteten efter lärarutbildningen tillsammans med ett nätverk som utvecklar det nationella mentorskapet samt
11. säkra resurser för ett nätverk som utvecklar det nationella mentorskapet.

SAATESANAT

Pasi Sahlberg

Professor of Practice in Education

Harvard Graduate School of Education, Harvard University, USA

Suomalaisen koulutuksen hyvää menestystä maailmalla selitetään usein sillä, että meillä kaikilta opettajilta edellytetään akateemista peruskoulutusta. Maisteritasoinen opettajien perustutkinto takaa sen, että opettajankoulutukseen hakeudutaan yhtä innokkaasti kuin mihin tahansa muuhun akateemiseen koulutukseen. Tutkimuksissa ja selvityksissä on toistuvasti todettu, että opettaja on yksi suomalaisten nuorten toiveammateista. Suomalaisten opettajien työtä arvostetaan ja opettajiin luotetaan. Siksi ei ole ihme, että opettajat viihtyvät työssään ja pysyvät ammatissaan pidempään kuin monissa muissa maissa. Toisin sanoen: Suomessa on hyvä ja ammattimainen opettajakunta.

Kansainvälisissä opettajankoulutusvertailuissa Suomen tieteelliseen opetukseen ja tutkimukseen nojaava opettajankoulutusmalli on usein nostettu esimerkiksi niille, maille joissa koulutuksen toivottua heikomman laadun uskotaan olevan kiinni opetuksen tasosta. Samaan aikaan kun ulkomailla suitsutetaan suomalaista opettajankoulutusta avaimena koulutuksen ongelmien ratkaisemiseksi, ovat suomalaiset opettajankouluttajat ja opettajaksi opiskelevat yhä useammin sitä mieltä, että nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä kaipa reipasta remonttia.

Opettajankoulutusta ja sen eri osa-alueita on Suomessa tarkasteltu ja arvioitu aikaisemminkin, ja kehittämistarpeet ovat siksi kohtalaisen hyvin tiedossa. Sekä omat kansalliset selvitykset uusien opettajien perehdyttämisestä työhönsä ja täydennyskoulutuksesta että kansainväliset opettajien työtä koskevat vertailut ovat osoittaneet nykyisen opettajankoulutusjärjestelmämme heikot kohdat. Opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välinen kiilu, uransa alussa olevien opettajien saattaminen uuteen ammattinsa sekä kohtalaisen suuri joukko säännöllisen ammatillisen kehittämisen ulkopuolelle vuosittain jääviä opettajia ovat meillä hyvin tunnettuja kehittämiskohteita.

Sama huoli näkyy myös tässä raportissa. Laaja joukko tätä selvitystä varten haastatelluista suomalaisia ja ulkomaalaisia opettajankoulutuksen asiantuntijoista on yhtä mieltä siitä, että suomalaiselle opettajankoulutusjärjestelmälle pitää tehdä rytminmuutos nopeasti. Suomalaisen koulutusjärjestelmän lippulaiva, peruskoulu, on samalla tavalla suurien haasteiden edessä. Niin opettajankoulutusjärjestelmän kuin peruskoulunkin uudistamisessa tarvitaan nyt kokonaisvaltaista ja rohkeaa ajattelua. Joidenkin osarakenteiden tai yksityiskohtien korjaaminen ei todennäköisesti johda toivottuun tulokseen. Tässä raportissa esitetään nykyisten rakenteiden ja tutuksi tulleiden toimintatapojen uudistamista ja samalla koko opettajankoulutusjärjestelmän rakentamista uudella tavalla. Voi vain toivoa, että raportissa esitetyistä johtopäätöksistä ja ehdotuksista syntyy asiallinen ja ratkaisuhakuinen kansallinen keskustelu.

Suomalainen opettaja on alansa huippuammattilainen. Myös ammattilaiset tarvitsevat peruskoulutuksensa jälkeen jatkuvaa ammatillista kehittämistä ja ohjausta. Lähtökohtana tulisi olla, että peruskoulutus ja sen jälkeinen ammatillinen kasvaminen opettajan työssä muodostavat saumattoman jatkumon. Opettajan ammatti on meillä moniin muihin maihin verrattuna itsenäisempi ja vapaampi. Siksi on tärkeää, että ehdotettuja uudistuksia suunnitellaan toteutetaan niin, että ne vahvistavat suomalaisen opettajuuden perustaa ja tukevat jokaisen suomalaisen opettajan kasvua kohti pedagogisesti ajattelevaa ammatilaista.



ESIPUHE

Jouni Kangasniemi

kehittämispäällikkö

Opetus- ja kulttuuriministeriö

”Ei oppi ojaan kaada, eikä neuvokasta syrjään sysätä” on tunnettu suomalainen sananlasku. Siihen on kiteytetty hyvin jatkuvan oppimisen ja elämässä pärjäämisen ajatus. Neuvo on ajankohtainen jokaisen opetus- ja kasvatustyötä tekevän ammattilaisen työssä. Tarve oppia ja omaksua uutta on osa jokaisen opettajan ja oppijan työtä ja sujuvaa arkea.

Eryteisesti työuran alussa, uusi opettaja kohtaa runsaasti tilanteita, joihin hyväkään peruskoulutus ei voi valmentaa tai niihin ennakoida. ”Työ tekijäänsä opettaa”, kuten toinen sananlasku saattaa. Eryteisesti työhöntulovaiheeseen liittyy ylimääräinen oppimisen vaade, jonka sujuvuudesta pitää ja voidaan nykyistä paremmin huolehtia esimerkiksi työyhteisön perehdytystä seuraavalla mentoroinnilla.

Opettajan työuran alussa muodostuu lopullisesti se osaamisperusta, jossa opinnoissa omaksuttu teoria ja arjen käytännöt kohtaavat moninaisissa tilanteissa. Työuran alussa kohdattujen osaamisen ruuhkavuosien aikana jokainen uusi opettaja luo ensi kertaa myös ne käytännöt, joiden perustalle myöhempi työssä tarvittava osaaminen ja sen kehittäminen rakentuvat. Muun muassa kansallisen Osaava-ohjelman tavoitteena on ollut toimivien ja kohtaavien täydennyskoulutautumisen mallien kehittäminen opetustyön tueksi - myös uusille opettajille.

Jo pitkään on keskusteltu opettajien peruskoulutuksen kantavuudesta ja riittävydestä eli työelämävalmiuksista. Vastaavasti puheissa on kannettu huolta peruskoulutusta seuraavan täydennyskoulutuksen irrallisuudesta. Peruskoulutuksen ja työssä välittömästi tarvittavan muun osaamisen sujuva täydentäminen voi tapahtua nykyistä suunnitelmallisemmin ja saumattomammin. Tarvitaan määrätietoista yhteistyötä, soveltuvien tukimuotojen ja toimintamallien kehittämistä ja niiden vakiinnuttamista paikalliseen toimintakulttuuriin.

Hannu L. T. Heikkinen, Jari Aho ja Hanna Korhonen ovat tässä raportissa selvittäneet opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen välisen osaamiskuilun tasoittamisen haasteita ja mahdollisuuksia. Tekijöiden havainnot ja ehdotukset perustuvat laajoihin asiantuntijahaastatteluihin ja tutkimusaineistoon. Sujuva jatkumon aikaansaaminen edellyttää yhteistä näkemystä ja sopimista kehittämisen suunnasta ja sen mukanaan tuomista uusista mahdollisuuksista. Raportti on tärkeä suunnannäyttävä tarvittaville jatkotoimille ja yhteistyölle. Ope saa oppia!

OPE SAA OPPIA

”Ope ei saa oppia.” Raportin otsikko vihjaa, että kaikki ei ole opettajankoulutuksessa ihan kunnossa. Raportin nimen voi lukea myös toisin. Kun ruksataan pois sana ”ei”, se muuttuu muotoon ”Ope saa oppia”. Näin me sen haluamme sanoa: opettajat saavat oppia koko työuransa ajan. Tai ainakin heidän pitäisi oppia. Haluamme myös sanoa, että opettajien oppimisesta kannattaa pitää hyvää huolta, koska he ovat tietoyhteiskuntamme tärkeimpiä ihmisiä. Tai ainakin heidän pitäisi olla.

Kaikilla aloilla pyritään kehittämään osaamista ja asiantuntijuutta. Tämän tulisi näkyä myös opettajan ammatissa. Vaikka opettajien peruskoulutus Suomessa on maailman huippua, täydennyskoulutuksessa on ongelmia. Ratkaiseva vaihe on opettajan työn aloittaminen, jonka tukemiseksi tämä selvitys käynnistettiin. Uusien opettajien tuki on Suomessa heikosti järjestetty, vaikka asiasta on pitkään puhuttu. Tulokset kertovat, että työhöntulovaiheen kysymyksiä ei voi ratkaista ilman, että samalla muutetaan koko koulutuksen käytänteiden ekosysteemiä. Ratkaisun avaimia on etsittävä opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen lisäksi koulujen, kuntien ja koulutuksen järjestäjien käytänteistä sekä opetusalan palkkausjärjestelmästä. Se on palapeli, jonka ratkaiseminen edellyttää laajaa yhteistyötä ja keskinäisten vastuiden selvää sopimista.

Tämä hanke käynnistettiin selvityksenä, jonka tavoitteena oli tuottaa käytännön ehdotuksia yhteiskunnallisille toimijoille. Selvitystyön taustaksi tehtiin perinpohjainen tutkimus, jonka kaikkia osuuksia ei ole voitu tämän raportin tilassa julkaista. Siksi hankkeen menetelmällisiä osuuksia on yksityiskohtaisemmin julkistettu verkkosivuilla osoitteessa www.opesaaoppia.fi. Sieltä löytyy myös video, joka kertoo tärkeimmän kolmessa minuutissa.

Kiitämme kaikkia tässä hankkeessa mukana olleita asiantuntijoita heidän panoksestaan. Tarkoituksenamme on ollut kiteyttää heidän viestinsä opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Nämä asiantuntijapaneelissa mainitut henkilöt ovat nähneet paljon vaivaa antaessaan asiantuntemuksensa käyttöömme haastatteluissa ja verkkokyselyssä, minkä lisäksi he ovat vielä tarkistaneet raportin kriittisiä osuuksia tutkimuseettisestä näkökulmasta. Kiitokset kommenteista raportin luonnokseen kriittisille ystävillemme täydennyskoulutuspäällikkö Jari Kalavaiselle, yliopettaja Harri Kukkoselle, projektitutkija Ilona Markkaselle, professori Päivi Tynjälälle, kasvatustieteen ylioppilas Saara Pasaselle ja projektitutkija Matti Pennaselle. Kiitämme yliopistotutkija Kari Nissistä ja koulutuksen taloustieteen professori Roope Uusitaloa tiedoista ja näkemyksistä, joista oli paljon apua kustannuslaskelmien tekemisessä.

Tutkimus on osa Osaava-ohjelman rahoittamaa Osaava Verme -verkoston työtä, jonka tavoitteena on kehittää mentorointia uusille opettajille. Kiitämme myös Euroopan Komission Lifelong Learning -ohjelmaa taloudellisesta tuesta tutkimuksen julkaisemisessa.

Jyväskylässä 27.2.2015

Hannu Heikkinen, Jari Aho ja Hanna Korhonen

JOHDANTO

Tämän selvityksen käynnistäminen on osa Osaava Verme -verkoston työtä. Opetus- ja kulttuuriministeriö pyysi 5.6.2014 verkostolta ehdotusta, jossa verkostossa kehitetty työ ja asiantuntijuus voitaisiin hyödyntää opettajankoulutuksen jatkumon kehittämisessä. Verkostossa ovat mukana kaikki opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut yhteistyössä alueensa koulutuksen järjestäjien kanssa. Verkostoa koordinoi Koulutuksen tutkimuslaitos, ja se on ollut toiminnassa Osaava-ohjelman puitteissa vuodesta 2010 alkaen.

Aloitteessa pyydettiin kartoittamaan tarvittavia toimenpiteitä sekä perus- että täydennyskoulutuksen näkökulmasta, jotta uusien opettajien työhöntulovaiheen käytänteitä voitaisiin Suomessa kehittää. Selvityksen tueksi voitaisiin tehdä tarvittavaa tiedonhankintaa esimerkiksi haastattelututkimuksen muodossa, jotta ilmiöstä voitaisiin hankkia syvällisempi kuvaus.

Sekä yksittäiset opettajankoulutusyksiköt että Osaava Verme -verkoston koordinaattorina toimiva Koulutuksen tutkimuslaitos vastasivat myönteisesti ministeriön aloitteeseen. Koordinaattori ehdotti selvitystyöryhmän asettamista siten, että työryhmälle annettaisiin kuuden kuukauden työskentelyaika. Tämän pohjalta Osaava Verme-verkoston ohjausryhmä hyväksyi kokouksessaan 27.8.2014 suunnitelman, jossa kyseinen määräaika oli työn lähtökohtana. Samalla tarkennettiin selvityksen tehtävänantoa seuraavasti:

Tavoitteena on tehdä ehdotus opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämiseksi Suomessa. Selvitys perustuu aikaisemmin tehtyyn tutkimus-, kehittämis- ja kokeilutoimintaan Suomessa ja ulkomailla. Työssä kartoitetaan käytössä olevia erilaisia malleja ja toimintamuotoja, joiden pohjalta tuotetaan ehdotus siitä, kuinka opettajien koulutus ja työuran alkuvaiheen osaamisen kehittäminen voitaisiin järjestää Suomessa laadukkaasti ja kustannustehokkaalla tavalla. Tällöin opettajien perus- ja täydennyskoulutus, työhöntulovaiheen (induktiovaiheen) tuki ja jatkuva osaamisen kehittäminen muodostavat luontevan jatkumon.

Selvityksessä tuli huomioida kotimaassa tehty työ induktiovaiheen ja osaamisen kehittämisen jatkumon tukemiseksi sekä tarkastella joitakin ulkomailla kehitettyjä induktiovaiheen malleja. Edelleen selvityksessä tuli ottaa huomioon Euroopan komission ja OECD:n suositukset opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi ehdotettiin huomioitaviksi joitakin kansainvälisissä verkostoissa toteutettuja tai meneillään olevia tutkimus- ja kehityshankkeita. Yksi näistä, *Euroopan Komission Lifelong Learning* -ohjelman rahoituksella toimiva *PAEDEIA-verkosto* on tukenut osaltaan tätä hanketta myös taloudellisesti. Yhteistyö tämän eurooppalaisen verkoston kanssa on ollut luontevaa, koska sen päätavoitteet ovat samat kuin tämän selvityksen: tuottaa tietoa ja kehittää hyviä käytänteitä uusien opettajien tuen järjestämiseksi.

Selvityksessä nähtiin tärkeäksi olla edustettuina sekä ammatillisen että yleissivistävän opettajankoulutuksen näkökulmat sekä mahdollisuus näiden väliseen yhteistyöhön opettajien osaamisen kehittämisen tukemisessa. Lisäksi tuotiin esille suomen- ja ruotsinkielisen opettajankoulutuksen erityisyys sekä alueelliset ja toiminnalliset erot erikokoisten ja eri puolilla maata sijaitsevien kuntien ja koulutuksen järjestäjien toimintaympäristöissä. Ehdotuksissa tuli huomioida myös voimassa oleva lainsäädäntö sekä työehdot.

Osaava Verme -verkoston ohjausryhmä päätti valita tehtävään työryhmän, johon kuului kaksi selvityshenkilöä ja sihteeri. Selvityshenkilöiksi valittiin Hannu Heikkinen (Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos) ja Jari Aho (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu). Selvityshenkilöt valitsivat sihteeriksi Hanna Korhosen (Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos).

Selvitystyöryhmälle asetettiin seuraava aikataulu:

| | |
|------------|--|
| 8.9.2014 | Selvitystyöryhmä aloittaa |
| 18.9.2014 | Osaava-ohjelman sidosryhmiä informoidaan selvityksestä |
| 19.9.2014 | Tiedonkeruu ja asiantuntijoiden kuuleminen aloitetaan |
| 19.11.2014 | Osaava Verme -verkoston ohjausryhmää informoidaan työn edistymisestä |
| 15.12.2014 | Väliraportti työn edistymisestä annetaan Opetus- ja kulttuuriministeriölle |
| 27.2.2015 | Selvitys luovutetaan Opetus- ja kulttuuriministeriölle |

Tutkimuksen eteneminen kuvataan lyhyesti seuraavalla sivulla Kuviossa 1. Tarkemmin tutkimuksen vaiheet ja menetelmälliset ratkaisut esitellään liitteessä 2, joka on hankkeen verkkosivuilla osoitteessa www.opesaaoppia.fi. Ohjausryhmä suositteli työryhmälle haastateltavia asiantuntijoita, joista valtaosa valittiinkin asiantuntijapaneeliin. Ehdotettujen 22 haastateltavan sijasta selvityksessä kuultiin lopulta 65 asiantuntijaa.

Kuvio 1. Tutkimuksen päävaiheet



Selvityksen kohteeksi muotoutui opettajankoulutuksen jatkumo, vaikka tehtävänannon alustavissa muotoiluissa käytettiin ilmaisia, jotka viittasivat rajatumminkin opettajan työn induktiovaiheeseen. On loogista, että näkökulma laajeni; jotta voitaisiin kehittää opettajankoulutuksen jatkumoa, tuli tarkastelun kohteeksi ottaa sekä peruskoulutus, induktiovaihe että myöhempi työuran aikainen osaamisen kehittäminen ja ennen kaikkea näiden väliset yhteydet. Toimeksiantoa tulkittaessa tunnistettiin myös se, että opettajien osaamisen kehittämisen esteet ja mahdollisuudet ovat hyvin monitasoisia. Ne voivat liittyä esimerkiksi yksilön asenteisiin, yhteisön toimintakulttuuriin tai yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Nämä kaikki tasot haluttiin ottaa mukaan tarkasteluun.

Selvitystyön käynnistämävaiheessa jo hahmotettiin, että opettajankoulutuksen kehittämisen pohjan muodostavat vallitsevat traditiot ja kulttuurit. Käytänteet muodostavat kokonaisuuden, jossa kaikki järjestelmän osatekijät ovat sidoksissa keskenään. Tätä käytänteiden keskinäistä sidoksisuutta kuvaa teoria käytänteiden ekologioista¹ (*theory of ecologies of practice*). Käytänteet liittyvät toisiinsa käytänteisiin, ja yhdessä ne muodostavat käytänteiden ekosysteemejä (*ecosystems of practice*). Kuten luonnon ekosysteemeissä lajit ovat monella tavalla riippuvaisia toisistaan. Myös sosiaalisten käytänteiden kesken vallitsee keskinäistä riippuvuutta (*interdependence*), ja ne ovat keskenään dynaamisessa tasapainossa (*dynamic balance*). Yhtä tekijää ei voi muuttaa ilman, että dynaaminen tasapaino horjuu, minkä vuoksi on muutettava kokonaisuutta eli käytänteiden ekosysteemiä. Siksi myös tämän selvityksen tiedonhankinnassa tuli huomioida varsin laajasti koulutukseen liittyviä seikkoja sekä järjestelmien tasolla että ihmisten kokemassa elämämaailmassa. Selvityksessä tuli ottaa huomioon myös muualla yhteiskunnassa meneillään olevia muutoksia, jotka liittyvät osaamisen kehittämiseen, osaamisen johtamiseen, täydennyskoulutukseen, mentorointiin ja työssäoppimisen käytänteisiin.

Osaamisen kehittäminen on nykyisessä tietoyhteiskunnassamme kaiken läpäisevä haaste. Koulutuksen merkitys kansakunnan tulevaisuuden rakentamisessa on ilmaistu selkeästi poliittisessa tahdonmuodostuksessa, mikä säättää suomalaisen koulutuksen ekosysteemin tasapainoa. Poliittisessa retoriikassa tämä ilmenee esimerkiksi siten, että käsitteet *osaaminen* ja *innovaatio* ovat nousseet vahvasti esille maamme hallitusohjelmissa viimeksi kuluneiden 20 vuoden aikana². Osaamisen käsite ilmestyi ensimmäisen kerran Paavo Lipposen hallitusohjelmaan vuonna 1995, jonka jälkeen sen käyttö on edelleen yleistynyt. Vuoden 2011 Kataisen hallitusohjelman yksi tärkeimmistä tavoitteista oli nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä³. Osaaminen korostui edelleen myös sitä seuranneessa Stubbin hallitusohjelmassa⁴. Nykyisiin koulutuspoliittisiin puhetapoihin sana on iskostunut esimerkiksi muodoissa *osaamisen kehittäminen* sekä *osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen*. Kun osaamisesta on pulaa, puhutaan *osaamisvajeista* ja *osaamistarpeista*. Jotta tiedettäisiin, mitä pitää oppia, tarvitaan *osaamisen ennakointia* ja tehdään *osaamiskartoituksia* sekä *osaamistarveanalyyssejä*. Osaamista kehitetään *osaamis- ja innovaatioverkostoissa*. Käytössä on *osaamispisteitä*, jotta osaamista voidaan mitata. Kouluja on viime aikoina muutettu *osaamiskeskuksiksi*. Kansallinen opettajien täydennyskoulutusohjelma on nimeltään *Osaava*-ohjelma.

Koko työuran aikainen osaamisen kehittäminen on noussut tärkeäksi kaikilla aloilla, ei pelkästään opetuslalla. Näkökulmat muilta tietointensiivisiltä aloilta antoivat jo selvitystyon alkuvaiheessa perspektiiviä opetusalan osaamisen kehittämiseen. Siksi myös alkuperäinen asiantuntijapaneelin kokoonpano koettiin liian kapeaksi, ja näkökulmia haluttiin koota vieläkin laajemmalta joukolta kuin mitä ohjausryhmän ehdotuksessa oli esitetty. Monilla ammattiryhmillä on ammattijärjestöjen suosituksia täydennyskoulutuksen määrästä, jotka on ilmaistu joko työntekijän velvollisuutena huolehtia omasta ammattitaidostaan tai työnantaja velvoittavina sopimuksina. Osaamisen päivittäminen on monilla aloilla suoranainen edellytys ammatin harjoittamiselle. Esimerkiksi asianajajan tulee käyttää 18 tuntia vuodessa ammatilliseen kehittämiseen, ja sosiaalityöntekijöiden suositus on 3-10 koulutuspäivää vuodessa. Psykologiliiton ja Lääkäriliiton suositukset ovat vähintään kymmenen työpäivää vuodessa. Toimipaikan sisäistä koulutusta tulisi olla lääkäreillä vähintään kaksi tuntia viikossa. Korkeakouluopettajilla omaehtoista kouluttautumista on noin 5 % vuotuisesta työajasta. Nämä ovat vain joitakin esimerkkejä siitä, miten täydennyskoulutuksesta – tai kuten nykyään sanotaan, *osaamisen kehittämisestä* – on tullut olennainen osa työtä. Tässä rinnastuksessa opettajien osallistuminen on tärkeää. Kuitenkin viimeaikaisten selvitysten mukaan jopa 20 % opettajista ei ole oman ilmoituksensa mukaan osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen viimeksi kuluneen vuoden aikana⁵. TALIS2013 tutkimuksen mukaan yli 60 %:ssa alakouluista ei ole tarjolla uusille opettajille hyödylliseksi koettua mentorointia.

OSAAMISEN
KEHITTÄMINEN ON
HAJANAISTA
JA
SUUNNITTELEMATONTA

Ongelmat
on
ratkaistava



OPETTAJAN- KOULUTUKSEN JA AMMATILLISEN KEHITTYMISEN NYKYTILA

VAHVUUDET JA MAHDOLLISUUDET

Koulutusta ja opettajankoulutusta arvostetaan

Koulutusta ja kasvatusta arvostetaan Suomessa, mikä antaa uskoa opettajankoulutuksen kehittämiseen. On johdonmukaista nähdä opettajankoulutus yhtenä maamme strategisista painopistealueista. Opettajien kouluttaminen ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittäminen vaikuttavat suoraan koulutuksen laatuun nyt ja tulevaisuudessa.

Korkeatasoinen opettajankoulutus on nähty välttämättömäksi talouden, tuottavuuden ja kansakunnan hyvinvoinnin näkökulmasta. Koulutuksen ymmärtäminen taloudellisen

”Opettajankoulutuksella on oltava erityisasema, koska sillä on strateginen merkitys.”

kehityksen avaintekijänä edustaa talouselämän logiikkaa, joka on viime aikoina vallannut alaa myös kasvatuksen ja koulutuksen alueella kuten julkisella sektorilla yleensäkin⁶. Kansallisen kilpailukyvyyn eetos on vallannut alaa historiallis-moraaliselta huolenpidon eetokselta koulutuksen ja kasvatuksen perustana⁷. Uusliberalistiset poliittiset virtaukset eivät ole tosin päässeet vaikuttamaan Suomessa koulutuksen käytänteisiin aivan niin paljon kuin monissa muissa länsimaissa⁸. Kilpailukyvyyn ja talouden näkökulmaa edustaa puhtaimmillaan Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD, joka on esittänyt varsin suoraviivaisia taloudellisen kehityksen logiikkaan perustuvia näkemyksiä koulutuksen järjestämisestä⁹. Vaikka osaamisen käsite ja osaamisen kehittämisen retoriikka ovat tulleet koulutuspoliittisiin puhetapoihin talouselämästä¹⁰, koulutusta ei tule ymmärtää pelkästään sen ehdoin¹¹. Koulutuksella on syvempi merkitys ihmiselle, inhimilliselle kasvulle ja elämälle¹². Kasvatuksen tutkijat ovat muistuttaneet, että koulutus ja oppiminen lisäävät ihmisten hyvinvointia ja onnellisuutta myös muuten kuin teknisten ja materiaalisten välineiden kautta¹³.

Koulutuksen arvostusta pidetään yhtenä syynä sille, että opettajankoulutus on Suomessa suosittu koulutusala¹⁴. Sen vetovoima onkin poikkeuksellisen suuri¹⁵. Opettajankoulutuksessa ei ole Suomessa ollut merkittäviä rekrytointiongelmia toisin kuin monissa muissa maissa¹⁶. Tämä koskee sekä yleissivistävää että ammatillista opettajankoulutusta, jotka molemmat tuottavat saman laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen, erityisopettajakoulutukseen, opinto-ohjaajakoulutukseen sekä taide- ja taitoaineiden opettajakoulutukseen hakijoita on edelleen moninkertainen määrä koulutuspaikkoihin nähden¹⁷. Myös ammatillinen opettajankoulutus on ollut suosittua. Siihen hakeutuu opiskelijoita laajasti erilaisilta aloilta. Esimerkiksi yritysten henkilöstön kehittämistehtävissä tai muissa koulutustehtävissä olevat henkilöt hankkivat itselleen mielellään opettajan kelpoisuuden¹⁸. Ammatillisen opettajankoulutuksen hakijamäärät ovatkin kasvaneet vahvasti viime vuosina.

Opettajankoulutus on korkeatasoista ja tutkimusperustaista

Selvityksessä haastatellut asiantuntijat olivat yksimielisiä siitä, että Suomessa opettajan koulutus on tasokasta. Opettajankoulutuksen laadukkuudella on selitetty jopa Suomen menestymistä PISA-testeissä aina 2000-luvun alusta asti, vaikka väitettä on vaikea todistaa sen enempää oikeaksi kuin vääräksi¹⁹. Joka tapauksessa suomalaisessa opettajankoulutuksessa on elementtejä, jotka kertovat korkeasta laadusta. Suomessa opettajien kelpoisuusvaatimukset ovat korkeat. Esimerkiksi muualla Euroopassa luokanopettajilla on tavallisimmin kandidaattitasoinen tutkinto. Maisteritason koulutus vaaditaan yläkoulun aineenopettajilta vain noin

“Vahvuutena on, että opettajaksi opiskelu on maisteritason hommaa.”

puolella Euroopan maista²⁰. Yleissivistävän koulun opettajankoulutus on Suomessa johdonmukaisesti akateemista yliopistollista koulutusta, jolla on vahva tutkimusperusta²¹. Kansainvälisissä vertailuissa on todettu, että Suomessa opettajankoulutuksessa on jo toteutettu kehittämisehdotukset, joita monissa Euroopan maissa vasta tavoitellaan²². Ennen kaikkea opettajankoulutuksen perustana on tieteellinen, tutkiva ote, joka kehittää opettajien valmiuksia kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun sekä itsenäiseen työskentelyyn oppimisen ohjaajina.

Myös ammatillisen opettajankoulutuksen laadukkuus on tunnustettu, ja sillä on korkeatasoinen tieteellinen perusta. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien analyysi osoittaa, että niiden taustalla olevat ihmiskäsitykset sekä käsitys tiedosta ja oppimisesta kuten myös näkemys opettajan työstä ovat harkittuja ja ajanmukaisia²³. Koulutukseen tulevilla opettajilla on useimmiten vahva kokemus työelämästä, ja monet heistä ovat toimineet myös opetustehtävissä. Siksi koulutuksessa on luontevaa toteuttaa työelämälähtöisiä ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvia menetelmiä, joissa reflektoidaan opiskelijoiden aikaisempia kokemuksia sekä työelämästä että opetustehtävistä. Myös suurimmalla osalla opettajankouluttajista on itsellään vastaavia kokemuksia, mikä luo koko opiskeluryhmälle yhteiseen elämismaailmaan pohjautuvan kokemusperustan.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut toimivat ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskusina, joissa opettajankoulutuksen lisäksi järjestetään ammatillisten opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta. Lisäksi niissä tehdään ammatillisen koulutuksen tutkimusta ja kehittämishankkeita yhteistyössä oppilaitosten kanssa²⁴. Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa korostuu tutkiva ja kehittävä ote opettajana kehittymiseen, ammattipedagogiikkaan ja ammatillisen koulutuksen kehittämiseen²⁵. Ne toteutetaan moniammatillisina monimuoto-opintoina osaamisperustaisen opetussuunnitelman mukaisesti yhteistyössä oppilaitosten ja elinkeinoelämän kanssa.

Sekä ammattikorkeakoulujen että yliopistojen opettajankoulutuksen tavoitteena on, että opettajat sisäistävät tutkimuksellisen otteen omaan opetustyöhönsä ja että heillä on valmius kehittää työtään tutkivalla työotteella yhdessä kollegojen kanssa²⁶. Opettajankoulutus antaa siis hyvät valmiudet opettajien elämäikäiseen ammatilliseen kehittymiseen.

Opettajankoulutuksen laadukkuus tulee esille haastatteluaineistossamme myös siitä näkökulmasta, että opettajankoulutuksen pohjalta on mahdollisuus työllistyä varsin erilaisiin tehtäviin työmarkkinoilla. Kun osaaminen ja sen jatkuva uudistaminen ovat yhteiskunnan dynamiikan ytimessä, yhteiskuntamme on monella tapaa pedagogisoitumassa. Tämä tarjoaa luontevia mahdollisuuksia työmarkkinoilla niille, jotka ovat hankkineet opettajan kelpoisuuden. Suomessa siirtyminen opettajan työstä muihin tehtäviin ei ole siksi erityisen vakava ongelma. Toiselle alalle on siinä mielessä jopa näennäistä, että moni opettajan kelpoisuuden hankkinut työllistyy esimerkiksi yritysten tai järjestöjen henkilöstökoulutukseen²⁷.

HAASTEET

Informaalien oppimisen merkitystä ei tunnisteta riittävästi

Haastatteluissa korostui se, että opettajaksi kasvamisen prosessi liittyy paitsi opettajankoulutukseen myös muuhun oppimiseen ja laajasti myös ihmisenä kehittymiseen. Huomattava osa oppimisesta tapahtuu koulutusjärjestelmän ulkopuolella arkielämässä sekä työpaikoilla ammatillisia käytänteitä omaksuttaessa²⁸. Tämä tunnetaan henkilöstön kehittämisessä yleisesti käytettynä 70:20:10 -mallina²⁹.

Sen mukaan työntekijä omaksuu vain 10 % oppimisestaan asioista muodollisessa koulutuksessa, kuten kursseilla tai seminaareissa. 20 % oppimisesta tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jakamalla kokemuksia tai seuraamalla kollegan tai esimiehen työtä. Jopa 70 % oppimisesta tapahtuu työtä tekemällä, tarttumalla haasteisiin ja ratkaisemalla ongelmia. Tämäntapaista työssä oppimista ovat esimerkiksi tiimitoiminta, työnohjaus, varahenkilö- ja sijaistamiskäytännöt, projektityöskentely, työelämäjaksot, vertaismentorina tai harjoittelunohjaajana toimiminen, työkierto ja tehtävien vaihto, samassa työtilassa työskentely, samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus.

“Ongelma on, että koulutusvastuu päättyy valmistumiseen.”

70:20:10 -malli on saanut paljon kritiikkiä. Siinä esitetyt luvut eivät perustu empiirisiin oppimistutkimusten tuloksiin, vaan ne ovat peräisin ihmisten esittämistä arvioista, kun on kysytty heidän mielikuviaan oppimisesta. Oleellista mallissa eivät olekaan prosenttiluvut sinänsä, vaan sen perusviesti: osaamisen kehittämisessä on tärkeää tunnustaa ja tunnustaa oppiminen työssä ja arkielämässä. Tätä on kuvattu myös oppimisen "kaikkiallistumiseksi"³⁰: eläminen tietoyhteiskunnassa on perusluonteeltaan informaatiossa navigointia. Opettajakin oppii paitsi *formaalisti* osallistumalla muodollisia kelpoisuuksia ja kvaalifikaatioita antavaan koulutukseen myös *informaalisti* arkielämän kokemuksen kautta sekä *nonformaalisti* eli tavoitteellisten, mutta epämuodollisten oppimistoimintojen

"Ryhmässä keskusteleminen edistää yhteistoiminnallista oppimista."

kautta³¹. Taitavaksi työntekijäksi kehittyminen tietoperustaisessa yhteiskunnassa tapahtuu formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen integroitua³². Niinpä koulutuksen ja työelämän väliset rajat ovat sumentumassa³³. Opettajankouluttajan "työpaikkana" ovatkin

erilaiset formaalien ja informaalien yhteisöjen toimintakentät ja niiden muodostamat verkostot³⁴.

Opettajan työhöntulovaiheessa siirtymä on varsin jyrkkä opettajankoulutuksen kriittistä reflektiivisyyttä korostavista oppimisen malleista sosiaalistaviin oppimisen muotoihin³⁵. Tästä seuraa joskus, että välittömästi työelämään siirryttyään uudet opettajat saattavat pahimmassa tapauksessa nähdä edeltävän formaalin opettajankoulutuksensa kielteisessä valossa oppiessaan koulun käytänteitä kollegoiltaan. Työhöntulovaiheessa voi siksi syntyä kokemus, että informaalin oppimisen kautta avautuu uudenlainen näkökulma, jota koulutus ei antanut. Usein tätä sosiaalistumisen kautta hankittavaa tietoa pidetään todempana ja käyttökelpoisempänä kuin formaalin koulutuksen aikana syntynyttä näkemystä.

Informaalin oppimisen merkitys tulee esille myös siten, että opettajankoulutuksen lyhyys aineenopettajakoulutuksessa ja ammattikasvatuksen alueella nostettiin esille joissakin haastattelussa merkittävänä ongelmana. Jos kelpoisuussäädöksen mukaiset 60 opintopisteen laajuiset opinnot tehdään yhden lukuvuoden aikana, koulutuksen ei koeta riittävän pedagogisen osaamisen saavuttamiseen. Opettajaksi kehittyminen nähdään laajana ja pitkänä prosessina, joka vaatii myös aikaa. Siksi useissa yliopistoissa aineenopettajan pedagogiset opinnot onkin tietoisesti jaettu kahden lukuvuoden ajalle, ja käytössä on myös aineenopettajakoulutuksen suoravalinta, jolloin opettajaksi pätevytyminen kestää koko opintojen ajan. Tällöin on paremmat mahdollisuudet integroida myös koulutuksen ulkopuolella syntyviä kokemuksia formaaliin koulutukseen.

Informaalin oppimisen merkitys nousi tutkimuksessa esille myös sitä kautta, että joissakin haastattelussa ilmaistiin opettajankoulutuksen valintakokeiden olevan hakoteillä, jos niissä yksipuolisesti suositaan uusia ylioppilaita. Tämä kysymys ei suoranaisesti liity tämän selvityksen toimeksiantoon, joten sen käsittelyyn palataan tarkemmin raportin liitteenä 5 olevassa osuudessa, jossa kuvataan, kuinka kehittämis ehdotuksia muokattiin lopulliseen muotoonsa asiantuntijapanelistien palautteen pohjalta.

Työhöntulovaiheen tuki on riittämätöntä

Selvityksen aineiston muodostuneissa haastatteluissa tuli esille, että uuden opettajan saama tuki työhöntulo- eli induktiovaiheessa ei ole Suomessa edelleenkään riittävän hyvällä tasolla Työhöntulovaiheen ongelmat tulevat esiin myös muissa hiljattain tehdyissä suomalaisen opettajankoulutuksen analyyseissa³⁶. Uran alkuvaiheessa olevien opettajien perehdyttäminen ja tukeminen on Suomessa vähäistä, ja joissakin tapauksissa sitä ei koeta saadun ollenkaan³⁷. Työhöntulovaihe onkin suomalaisen opettajankoulutuksen heikoin lenkki³⁸. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimuksen mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista yli puolet (57 %) ei ollut saanut lainkaan perehdytystä tai tukea uransa ensimmäisinä vuosina³⁹. Tähän ongelmaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ja Kuntatyöntantajat KT⁴⁰. Systemaattisen induktiovaiheen tuen puuttuminen heikentää uusien opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vähentää koulu yhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa⁴¹. Työhöntulovaiheen tuen puute lisää myös todennäköisyyttä sille, että uudet opettajat hakeutuvat pois opetusosalta.

Vaikka opettajankoulutus antaa hyvät valmiudet opettajan työn ja koulun tehtävän kriittiseen reflektointiin, työhöntulovaiheessa reflektiivistä työtettä ei aina tueta, vaan päinvastoin uudet opettajat usein sosiaalistuvat nopeasti työpaikan totuttuihin käytänteisiin⁴². Ei ihme, että uudet opettajat eivät rohkene tehdä aloitteita käytänteiden kehittämiseksi. Kouluissa pitkään työssä olleet opettajat eivät aina osoita kiinnostusta uusien opettajien näkemyksiä kohtaan. Opettajankoulutuksessa omaksutut uudenlaiset ajattelutavat valuvat näin osittain hukkaan.

Siirtyminen opettajankoulutuksesta opettajan työhön on nähty haasteeksi myös monissa kansainvälisissä koulutuspolitiikan kehittämissasiakirjoissa⁴³. Kansainvälinen vertailu osoittaa, että Suomessa työhöntulovaihe on hoidettu heikommin kuin useimmissa muissa maissa⁴⁴. Varsinainen induktio-ohjelma, jonka aikana tuore opettaja saa henkilökohtaista tukea ja koulutusta usean kuukauden ajan, on käytössä 17 Euroopan maassa. Tämän lisäksi 14 maassa tulokkaalle nimetään mentori ja hän saa tukea opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Yhdysvaltojen ja Australian osavaltioissa sekä Kanadan provinseissa on pitkälle viedyt järjestelmät vastavalmistuneiden opettajien tukemiseksi työuran alkuvuosina. Myös Singaporessa, joka tunnetaan yhtenä koulu-

tuksen huippumaista, opettajien työhöntulovaiheeseen on kiinnitetty paljon huomiota⁴⁵. Useissa maissa näihin tukimuotoihin liittyy käytäntö, jossa vastavalmistuneelta opettajalta edellytetään akkreditoinnin läpäiseminen. Vasta sen jälkeen hänet tunnustetaan päteväksi opettajaksi, joka voi hakea pysyvää työpaikkaa. Tämäntapainen järjestelmä on otettu käyttöön hiljattain myös Ruotsissa⁴⁶. Suomessa akkreditointia ei ole koettu tarvittavan, koska laadun uskotaan olevan varmistettu ilman erillistä testaamista. Akkreditoinnin on todettu aiheuttavan uusille opettajille ylimääräistä stressiä työn alkuvaiheessa⁴⁷.

Alkava opettaja ei ole erikoisen kadehdittavassa asemassa. Lieneeköhän muuta ammattia, jossa aloittelija yhdellä kertaa pannaan niin monien ja suurten vaikeuksien eteen.

Martti Koskenniemi: Opettamisen taito (1959, s. 19.)

Kun arvioidaan Suomen tilannetta, on toisaalta otettava huomioon se, että kelpoisuuteen johtava koulutus on poikkeuksellisen korkeatasoinen ja vaativa. Siksi on ymmärrettävää, että hyvän koulutuksen saaneiden uusien opettajien kykyihin luotetaan, eikä oleteta heidän tarvitsevan koulutusta tai tukea. Tämä uskomus ei kuitenkaan saa tukea tutkimuksesta, vaan päinvastoin: empiiristen tutkimusten perusteella on selvää, että on

“Tarvitaan ymmärrys opettajankoulutuksesta jatkumona. Hyvä peruskoulutus ei riitä.”

järkevää tukea uusien opettajien ammatillista kehittymistä myös välittömästi opettajan työhön siirtymisen jälkeen⁴⁸. Kyseessä ei ole pelkästään sosiaalisen ja emotionaalisen tuen tarve⁴⁹, vaan peruskoulutuksessa alkaneen osaamisen kehittämisen jatkaminen. Jo pitkään on ollut tavoitteena sekä Suomessa että Euroopan Unionissa rakentaa opettajien peruskoulutuksen ja työssä oppimisen välille looginen jatkumo⁵⁰. Tähän

on maassamme kiinnitetty huomiota jo 2000-luvun alusta alkaen⁵¹, mutta toimenpiteet ovat toistaiseksi edenneet hitaasti, ja niiden vaikuttavuus on ollut suhteellisen heikkoa⁵².



Yksin tekemisen perinne on edelleen vahva

Asiantuntijanelistit nostivat esille myös yksin tekemisen kulttuurin, joka on tullut esille useissa aikaisemmissa tutkimuksissa ja selvityksissä⁵³. Opettajankoulutuskin nähdään edelleen usein yksilökeskeisenä pätevyityksenä. Vaikka ammatillinen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, se on tulosta jatkuvasta vuorovaikutuksesta ympäröivän maailman kanssa ja tämän vuorovaikutuksen reflektoinnista⁵⁴. Yksin tekemisen perinnettä selittävät historialliset tekijät, joiden mukaan opettajuuteen ei ole kuulunut kollegoilta oppiminen tai yhteistyö⁵⁵. Päinvastoin: yksin pärjäämistä on pidetty hyvän opettajan tunnusmerkinä ja muilta kyselemistä ammatillisena heikkoutena.

Opettajan individualistisesta työkulttuurista on siirrytty näkemykseen, joka korostaa yhteisöllisen oppilaitosyhteisön rakentamista. *Työyhteisöosaamisen* on ennakoitu tulevan yhä tärkeämmäksi haasteeksi opettajan työssä, mikä heijastuu myös opettajankoulutukseen⁵⁶. Yksinpuurtajista sanotaan tulevan ”verkostomaisia kameleontteja, jotka tottuneesti liikkuvat toimintaympäristönsä mosaiikissa”⁵⁷. Tulevaisuuden koulun tärkeimpiä haasteita onkin, miten se kykenee vahvistamaan yhteisöllistä työtettä⁵⁸ ja toteuttamaan myös opettajien täydennyskoulutusta ja ammatillista kehittymistä yhteisöllisyyden perustalta. Opettajien peruskoulutuksessa onkin pyritty tukemaan yhteistyötaitojen kehittymistä ja yhteisöllisempää toimintakulttuuria⁵⁹. Siitä huolimatta uudet opettajat kokevat, että opettajankoulutus on antanut kaikkein heikoimmin valmiuksia yhteistyöhön muiden opettajien kanssa, ja tähän he tarvitsisivat työn alkuvaiheessa kaikkein eniten tukea⁶⁰.

Opettajan ammatillinen autonomia on liitetty yksin pärjäämisen myyttiin, mutta suhde autonomian ja yksin tekemisen perinteen välillä ei ole yksioikoinen. Ammatillinen autonomia on yksi tärkeimmistä opettajan ammatin kulmakivistä⁶¹, mutta se ei tarkoita yksin tekemistä. Autonomia tarkoittaa yleensä ihmisen tai ihmisryhmän oikeutta määrätä itseensä liittyvistä asioista, ja ammatillinen autonomia vastaavasti tarkoittaa ammattiin kuuluvien ihmisten oikeutta tehdä itsenäisiä päätöksiä omaan työhönsä ja ammattiinsa liittyvissä asioissa⁶². Opettajaksi hakeutuvat kokevat, että työssä on mahdollisuus toteuttaa itselle tärkeitä taipumuksia ja luoda opettajuus omannäköisekseen: autonomian ja itsemääräämisen kokemukset liitetään työn omatahtisuuteen ja työajan henkilökohtaiseen kontrollointiin⁶³. Suomessa opettajan työtä ei ole standardoitu, kontrolloitu ja ohjattu niin tarkkaan kuin monissa muissa maissa⁶⁴. Ammatillisella autonomialla on ollut myös paljon symboliarvoa, koska se on mahdollistanut irtautumisen tavanomaisesta työaikarytmistä⁶⁵. Autonomia onkin yksi opettajan ammatin vetovoiman salaisuuksista.

Opettajilla on työsssänsä erehdyksiä ja puutteita niinkuin kaikilla ihmisillä, ja avoin keskustelu niistä työtoverien kanssa voisi olla usein suureksi avuksi.

Martti H. Haavio: Opettajapersoonallisuus (1954, s. 125.)

Joskus kuulee väitettävän, että opettajat ovat Suomessa liiankin autonomisia. Ammatillinen autonomia ja pedagoginen vapaus eivät kuitenkaan merkitse sitä, että opettaja voisi tehdä niin kuin itse haluaa. Tätä näkemystä tukee autonomia-käsitteen etymologinen perusta. Sana tulee muinaiskreikan sanoista *auto* (itse) ja *nomos* (lait, tavat, tottumukset). Sanalla on vahvasti yhteisöllisyyteen viittaava alkuperä. Antiikin Kreikassa kaupunkivaltio

eli *polis* oli autonominen, jos se itse säätöi omat lakinsa ja muodosti omat toimintatapansa eikä seurannut jonkin muun kaupungin tai kylän tapoja. Itse lakinsa säätävä *polis* oli siis autonominen (*auto nomos*), kun taas sellainen kylä tai kaupunki, joka noudatti toisten asettamia sääntöjä ja tapoja, oli *heteronominen* (*hetero nomos*). Tämän perusteella autonomialla ja individualismilla on selkeä ero. Autonomia perustuu kollektiiviseen tahdonmuodostukseen, kun taas individualismi pohjautuu yksilön egosentriseen tahtoon.

Autonomia voidaan ymmärtää heikossa merkityksessä ja vahvassa merkityksessä samaan tapaan kuin filosofi Richard Paul⁶⁶ erottelee kriittisen ajattelun vahvassa ja heikossa merkityksessä⁶⁷. *Heikko kriittisyys* edustaa itsekeskeistä lähestymistapaa, jossa pyritään mahdollisimman terävästi vastustamaan ja kumoamaan omien näkemysten vastaisia kantoja. Heikko ammatillinen autonomia edustaa heikkoa kriittisyyttä, jossa argumentaatiosta valitaan sellaiset näkökulmat, jotka palvelevat oman ammattiryhmän etua. *Vahva kriittisyys* on puolestaan sitä, että ei pidetä ensisijaisesti kiinni omista näkemyksistä, vaan pyritään näkemään asiat laajemmasta näkökulmasta. Vahva ammatillinen autonomia

”Opettajien autonomiaan kuuluu paitsi vapaus, myös vastuu ja velvollisuus kehittyä.”

edustaa puolestaan vahvaa kriittisyyttä, joka pohjautuu yhteisön tai ammatinharjoittamisen kannalta tärkeiden arvojen pohdintaan. Vahva kriittisyys edellyttää avoimuutta sille, että parempi järkiperäinen perustelu voittaa heikomman perustelun ja laajempi näkökulma suppeamman katsannon⁶⁸. Tällöin opettajan ensisijaisena huolena ei ole

oman ammattiryhmän etujen valvominen, vaan aidosti oppilaan tai opiskelijan kannalta toivottavien seurausten ja päämäärien turvaaminen.

Vahva ammatillinen autonomia on taustalla avoimessa ja parhaan rationaalisen argumentin voimaan luottavassa arvokeskustelussa eli *eettis-poliittisissa diskursseissa*. Tällöin opettajien ammattiyhteisössä käsitellään syvimpiä kollektiivisen identiteetin kysymyksiä, kansakunnan itseymmärryksen prosesseja, kasvatuksen arvopohjaa ja yksilöllistä identiteettiä⁶⁹. *Heikko ammatillinen autonomia* puolestaan ilmenee *intressineuvotteluissa*, joissa ammattiyhteisö neuvottelee itsensä kannalta tärkeiden päämäärien puolesta⁷⁰.

Sekä heikon että vahvan autonomian ytimessä on opettajien ammattiryhmän itsemääräämisoikeuden puolustaminen. Ratkaiseva ero on kuitenkin siinä, että vahva autonomia sitoo opettajan kasvatuksellisiin arvoihin ja ihmisyyttä edistäviin päämääriin⁷¹. Toisin sanoen vahva autonomia pohjautuu *yleistettävään intressiin*, kun sitä vastoin heikko autonomia pohjautuu ammattiryhmälle rajattuun *yksityiseen intressiin*.

On tärkeää, että opettajalla säilyy muuttuvissa kasvatustilanteissa suuri harkintavalta – ammatillinen autonomia vahvassa merkityksessä. Ammatin professionaalisuuden edellytyksenä on, että ammattikunta itse voi määrittää ammattinsa perimmäiset arvot ja myös seurata niiden toteuttamista. Ammattikunnan sisällä voidaan myös sanktioida sellaista toimintaa, joka ei noudata ammatin arvoperustaa ja täytä hyväksyttävien professionaalisten käytänteiden ehtoja⁷².

Teoria koetaan irralliseksi käytännön työstä

Jos autonomian käsite on usein kapeasti ymmärretty, samaa voi sanoa myös teoreettisuudesta. Joskus opettajat ja opettajaksi opiskelevat ovat sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa opiskeltu teoria on kaukana käytännöstä. Teoria mielletään usein nimenomaan käytännön vastinpariksi tai vastakohtaksi, mikä osittain juontuu klassisesta Aristoteleen tiedonkäsityksestä tai pikemminkin sen kapeasta tulkinnasta⁷³. Taustalla on myös opettajan työhön kulttuurisesti ladattua teoreettisuuden ylenkatsomista, jonka alkuperä on syvällä seminaariperinteessä ja kansanopettajuudessa⁷⁴. Sen mukaan käytännöllisyys on hyve, ja teoreettisuutta halveksitaan tarpeettomana hienosteluna ja kirjaviisautena. Näissä näkemyksissä käsitys teoriasta osoittautuu kuitenkin varsin kapeaksi: teoriolla tarkoitetaan sanojen muotoon puettua tietoa, jota voi lukea kirjoista tai kuunnella vaikkapa luennolla.

Laajemman näkemyksen mukaan teoria on kriittistä ja järkipäistä ajattelua tai sen tuloksena syntynyt yhtenäinen tietojen järjestelmä⁷⁵. Taitavalla käytännön osaajalla on väistämättä mielessään tällainen ajattelun kautta syntynyt tietojen järjestelmä, koska muuten hän ei osaisi toimia taitavasti. Teoria on siis ihmisen toiminnassa ikään kuin sisäänrakennettuna⁷⁶, koska ihminen toiminta on rationaalista. Inhimillisen toiminnan teoreettisuus pohjautuu siihen, että ihmisen toiminta on lajityypillisesti järjen ja ajattelun ohjaamaa eikä pelkästään luonnonkausalityyppiin perustuvaa, toisin kuin luonnontapahtumat, tai vaistonvaraista, kuten eläinten toiminta. Kokonaan toinen asia on, osaako henkilö ilmaista tuon omakohtaisen tietojen järjestelmänsä toisille ihmisille sanojen avulla saati pitää siitä luentoa tai kirjoittaa kirjan. Usein käytännön osaajien tietojärjestelmät ovat niin sanottua hiljaista tietoa, jota vain vaivoin jos ollenkaan voidaan artikuloida sanoiksi, lauseiksi tai pidempien kielellisten ilmaisujen muotoon.⁷⁷

Tulkinta, jonka mukaan koulutus on liian teoreettista, voi juontua myös siitä, että opettajankoulutus on hakenut akateemista tunnustusta ja sen vuoksi jossain määrin irtautunut opetuksen käytännöistä. Akateemisen statuksen hakeminen on johtanut siihen, että tunnustusta on haettu muilta tieteenaloilta, joissa perinteisen luonnontieteellisen tiedekäsityksen mukaisesti tavoitellaan niin sanottua "kovaa tietoa".

"Opiskelujen aikana teorituntuivat turhilta, mutta työelämässä olen oppinut arvostamaan niitä."

Seurauksena on jotain sellaista, joka etäännyttää opettajankoulutuksen opetuksen käytänteistä ja koulujen elämismaailmasta. Perinteinen tiedekäsitys sulkeistaa tutkimuskohteista inhimilliseen toimintaan ja intentioihin liittyvät elementit, jotka ovat pikemminkin luonteeltaan "pehmeää tietoa"⁷⁸. Tällaiseen tietoon soveltuvat tutkimusmenetelmät ovat luonteeltaan tulkinnallisia ja hermeneuttisia: ne pohjautuvat tutkimuskohteen laadulliseen tulkintaan ja ymmärtämiseen. Opettajankoulutuksen tiedepohja perustuu valtaosin tällaiseen tiedon- ja tie-

Meidän on siis todettava, että kasvatus ei ole sellaista kuin jotkut alan opettajiksi tarjoutuvat henkilöt väittävät. He selittävät panevansa tiedon sieluun, jossa sitä ennestään ei ole, aivan kuin panisivat sokeisiin silmiin näön.

Platon: Valtio (s.252)

teenkäsitykseen, mutta sellaista ei ole perinteisesti arvostettu. Kamppailu tunnustuksesta tiedeyhteisössä on johtanut siihen, että tiedeperustan rakentamisessa on haettu mallia kovista tieteistä. Osin tämän seurauksena opettajaksi opiskeleville on muodostunut käsi-

”Käsitteet luovat ja ylläpitävät todellisuutta. Jos muutetaan käsitteitä, niin ehkä todellisuuskin menee johonkin suuntaan.”

tys kasvatustieteestä todellisuudelle vieraana ja keinotekoisena teoretisointina.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa haasteena on se, että opettajaksi opiskelevien koulutustausta on varsin kirjava. On mahdollista, että henkilö on mennyt ammattikoulutukseen suoraan peruskoulusta ja toiminut ammatissa, minkä jälkeen hän hakeutuu opettajankoulu-

tukseen. Siksikin on ymmärrettävää, jos opettajaopintojen teoreettiset osuudet tuntuvat hankalilta ja käytännölle vierailta, etenkin jos niitä ei ole kytketty käytännön näkökulmien tarkasteluun. Toisaalta ammatilliseen opettajankoulutukseen tulee myös opiskelijoita aloilta, joiden oma teoriatausta on vankka, kuten esimerkiksi varsin pitkälle kouluttautuneita sosiaali- ja terveysalan asiantuntijoita.

Teoreettisen tiedon ja toimivan ammattikäytännön yhteys voidaan hahmottaa pedagogisilla ratkaisuilla, joiden avulla opiskelijan omat käsitykset ja kokemukset kyseisestä työalalta liitetään käsitteelliseen tietoon. Tällaisia pedagogisia lähestymistapoja ovat esimerkiksi ilmiölähtöinen oppiminen ja opetus⁷⁹, tutkivan oppimisen malli⁸⁰, konnektiivisen koulutusmallin periaate⁸¹ ja integratiivinen pedagogiikka⁸². Näissä lähestymistavoissa on painopiste-eroja, mutta yhteistä niille on se, että niiden avulla pyritään tietoisesti integroimaan teoreettista tietoa käytännön osaamiseen. Näistä lähestymistavoista on saatu hyviä kokemuksia opettajankoulutuksessa, ja esimerkiksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetussuunnitelma perustuu kokonaan ilmiöpohjaiseen opiskeluun.

Mutta varsinaisessa virkatyössäänkin on opettajan jatkuvasti toisaalta vaalittava tietuelämäänsä, toisaalta taisteltava sen ylivaltaa vastaan. Hänen on nimittäin yhä edelleenkin harjoitettava tietojen hankintaa ja niiden itsenäistä sulattamista säilyttääkseen älyllisen pirteytensä.

Martti H. Haavio: Opettajapersoonallisuus (1954, s. 60).

Täydennyskoulutus on satunnaista, suunnittelematonta ja lyhytjänteistä

Opettajien jatkokoulutusta tai edes jatko-opintomahdollisuuksia ei meidän maassamme ole millään valmistusalalla vielä tyydyttävästi järjestetty. Päinvastoin perusvalmistuksen aikana opittukin aikojen kuluessa himmenee.

Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö 1967 (s.13).⁸³

OSAAMISEN KEHITTÄMISEN RETORIikka ON RISTIRIIDASSA REALITEETTIEN KANSSA

Haastatteluissa otettiin laajasti kantaa koko täydennyskoulutukseen. Asiantuntijoiden kokemusten mukaan kansallinen osaamisen kehittämisen strategia ei näy opettajien osaamisen kehittämisessä. Kuitenkin opettajat ovat avainasemassa koko kansakunnan osaamisen kannalta. Ristiriita poliittisen retoriikan ja vallitsevien käytänteiden välillä tuli vahvasti esille tämän selvityksen haastatteluissa.

Asiantuntijoiden keskeinen viesti on, että täydennyskoulutuksen organisointi Suomessa kaipaaisi kokonaisvaltaista uudistamista. Sen koetaan olevan ratkaisevassa asemassa, jotta opettajien ammatillinen osaaminen voitaisiin pitää ajan tasalla. Yleisen näkemyksen mukaan koko täydennyskoulutusjärjestelmä vaikuttaa hajanaiselta. Samansuuntaista viestiä on tullut esille muissakin tutkimuksissa ja selvityksissä⁸⁴. On jopa väitetty, että opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuutta ei koordinoi kukaan⁸⁵. Opettajien osallistuminen koulutuksiin on satunnaista ja epäjohtonmukaista, ja siitä puuttuu suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä niin yksilön kuin oppilaitoksenkin näkökulmasta. Opettajien oletetaan ensisijaisesti päivittävän substanssiosaamistaan. Pedagoginen päivittäminen ja uudistuminen jää toissijaiseksi. Opettajankoulutuksessa hankittu pedagoginen osaaminen oletetaan staattiseksi, kontekstittomaksi ja vain opetusmenetelmiin liittyväksi.

Yksilön kannalta ongelmana on, että täydennyskoulutuksesta puuttuvat yksilöä motivoivat kannusteet. Siksi onkin esitetty, että täydennyskoulutuksen tueksi tulisi luoda uusia pätevyystasoja, jotka suuntaisivat kouluttautumista jatkumon suuntaisesti. Näin myös opettajien urakehitys tulisi näkyväksi heidän työssään⁸⁶. Toisaalta haastatteluissa tuotiin esille ongelmia, jotka johtuvat siitä, että nykyisin yksittäiset opettajat hakevat itselleen sopivia koulutuksia vapailta markkinoilta. Koettiin, että vain harvoin yksilön kautta työyhteisöön siirtyy täydennyskoulutuksessa omaksuttuja käytänteitä. Opettajat itsekin ovat kokeneet onnistuneen täydennyskoulutuksen tärkeimpänä tekijänä sen, että se perustuu vuorovaikutukseen ja kollegiaalisuuteen. Siksi olisi mielekkäämpää panostaa työyhteisöjen kouluttamiseen yksilöiden sijasta⁸⁷.

Opettajien täydennyskoulutuksen nykytilaan vaikuttavat suuret muutokset toimintaympäristössä, joiden vuoksi koko kokonaisuutta on välttämätöntä arvioida uudelleen. Taustalla ovat toisaalta maailmanlaajuisesti heikentyneet taloussuhdanteet ja toisaalta

”Oppilaitoksissa ollaan tekemisissä oppimisen kanssa, mutta oppimiskäsitys ei ulotu koskemaan oman henkilöstön oppimista.”

Suomen talous- ja tuotantoelämässä käynnistynyt samanaikainen rakennemuutos. Julkisen talouden tehokkuutta on haettu kuntatalouden osalta siten, että kuntia on liitetty toisiinsa ja haettu hallinnon virtaviivaistamista ja kustannussäästöjä suuruuden ekonomian logiikalla. Kuntien sisällä puolestaan on haettu edelleen tehokkuutta suuremmista hallinnollisista yksiköistä.

Tämän seurauksena myös oppilaitosten koko on kasvanut entisestään ja niiden lukumäärä vastaavasti vähentynyt. Koulutuksen laadun kannalta tämä ei ole johtanut pelkästään myönteisiin seurauksiin.

Vaikka toimintaympäristössä on tapahtunut paljon koulutuksen kannalta epäedullisiksi tulkittavia muutoksia, samaan aikaan korostetaan uuden osaamisen merkitystä kansallisena kilpailutekijänä ja kasvun pohjana⁸⁸. Koulutuksen tulkitaan ottavan vastaan jopa täysin vastakkaisia viestejä. Vaikka jatkuva osaamisen kehittäminen nähdään tärkeäksi koko yhteiskunnassa, opettajien täydennyskoulutuksessa tämä ei konkretisoidu. Poliittisella ylätasolla osaamisen kehittämisen retoriikka on vahvasti esillä ja valtio on lisännyt mittavasti täydennyskoulutuksen rahoitusta, mutta samaan aikaan kunnissa tehdään päätöksiä, jotka johtavat opettajien täydennyskoulutuksen supistumiseen. Haastatteluaineistossamme ristiriita osaamisen kehittämisen retoriikan ja toimintaympäristön realiteettien välillä heijastuu sekavuutena ja hämmennyksenä. Koulutuksen järjestäjät ovat vedonneet siihen, että niillä ei ole varaa palkata sijaisia täydennyskoulutuksen ajaksi, vaikka koulutuksen kaikki muut kulut olisi katettu muusta rahoituksesta⁸⁹. Säästöjä on haettu kunnissa erityisesti pitkäkestoisesta täydennyskoulutuksesta. Haastatteluaineistossamme tuli myös havaintoja, että koulutus keskittyy harvoille ”heavy-usereille”. Samat henkilöt käyvät kouluttautumassa eri kursseilla, kun samalla on paljon opettajia, jotka eivät osallistu mihinkään koulutukseen. Haastatteluissa tuli esille myös, että vaikka hanketyöhön sitoutuminen palkitsee, se koetaan myös kuormittavaksi oman perustyön lisänä.

Opettajat Suomessa 2013 -raportin mukaan opettajien osallistuminen täydennyskoulutuksiin näyttäisi kaikesta huolimatta jopa nousseen kolmella prosenttiyksiköllä vuoden 2010 ja 2013 välillä⁹⁰: vuonna 2010 täydennyskoulutukseen osallistui 77 %, kun vuonna 2013 luku oli 80 %. Vuonna 2006 täydennyskoulutukseen osallistuneiden osuus oli vielä niinkin alhainen kuin 68 %. Kasvu tulkitaan ennen kaikkea määräraikaisen Osaava-ohjelman ansioksi⁹¹. TALIS 2013 -raportin luvut ovat varsin samansuuntaisia: sen mukaan 79 % opettajista ilmoittaa osallistuneensa oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseen vuonna 2013⁹². Kääntäen asia voidaan ilmaista kuitenkin myös niin, että peräti joka viides opettaja ei ole ilmoittanut osallistuneensa lainkaan täydennyskoulutukseen. Tämä luku on

”Ristiriita osaamisen kehittämisen retoriikan ja tosielämän välillä on turhauttavaa.”

merkittävästi heikompi kuin TALIS-tutkimukseen osallistuneissa muissa OECD-maissa, joissa keskimäärin 88 % opettajista ilmoittaa osallistuneensa täydennyskoulutukseen viimeksi kuluneen vuoden aikana. Tässä vertailussa on kuitenkin otettava huomioon, että kysymyksenasettelu saattaa ohjata vastaajat ajattelemaan vain sellaisia täydennyskoulutustilaisuuksia kuin ne perinteisesti on tulkittu, eli työyhteisön ulkopuolella tapahtuvia koulutustilaisuuksia. Kuitenkin Suomessa kasvava osa täydennyskoulutuksesta on oman työyhteisön kehittämistä.

RAHOITUSJÄRJESTELMÄ ON SEKAVA

Opettajien täydennyskoulutuksen rahoitusjärjestelmät koetaan osittain päällekkäisiksi ja jopa toiminnallisesti ristiriitaisiksi. Opettajien täydennyskoulutuksen koettu sekavuus liittyy päätöksenteon ja hallinnon problematiikkaan. Nykyisellään järjestelmä perustuu suurelta osin siihen, että ensisijainen henkilöstön kehittämisen vastuu on työnantajalla. Sen lisäksi valtion rahaa kanavoidaan opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutukseen opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen sekä aluehallintovirastojen kautta. Opettajien täydennyskoulutukseen erikoistuneet organisaatiot voivat hakea valtionavustusta täydennyskoulutukseen Opetushallitukselta, ja ne toimivat tämän rahoituksen turvin ikään kuin avoimilla markkinoilla kilpaillen toisaalta keskenään rahoituksista, toisaalta myös potentiaalisista asiakkaista eli koulutukseen halukkaista opettajista. Väliin tulevana muuttujana ovat lisäksi kunnat ja oppilaitokset, joilla on omat tavoitteensa täydennyskoulutukselle. Tämä käytäntö, jossa toisaalta rahoitusta ohjataan valtionhallinnon päätöksenteon kautta, toisaalta rajatulla tavalla toimitaan markkinamekanismien ohjaamana, näyttää tuottavan epä johdonmukaisuutta.

“Nykyisellään rahaa valuu hallinnon ja rakenteiden ylläpitämiseen kaikilla tasoilla.”

Opetushallituksen kilpailuttama toimintamalli voi olla osasy siihen, että nykytilanne koetaan sekavaksi hankemaaimeksi. Rahoitusta kuluu paljon hankehallintoon ja täydennyskoulutuksen infrastruktuurien ylläpitoon, joita olisi varaa virtaviivaistaa. Voimavaroja koetaan hukkuvan myös täydennyskoulutuksen tarjoajien väliseen

kilpailuun täydennyskoulutusmarkkinoilla. Kun kunnat ovat vähentäneet opettajien osallistumista koulutuksiin, täydennyskoulutuksen tarjoajien työajasta entistä suurempi osa kuluu siihen, että yritetään saada minimimäärä osallistujia koulutukseen, jotta hankkeelle myönnettyjä rahoja ei tarvitse palauttaa ja tätä kautta heikentää omia mahdollisuuksia pärjätä seuraavalla rahoituskierröksellä. Näin myös täydennyskoulutuksen markkinointikulut kasvavat. Paradoksaalisesti näyttää siis siltä, että täydennyskoulutuksen kustannusten karsiminen kunnissa johtaa entistä tehottomampaan valtion rahoituksen käyttöön. Kunnat ja valtio ikään kuin vetävät eri suuntiin.

Haastatteluaineistomme kautta esille tullut palaute kertoo siitä, että järjestelmässä on tehottomuutta ja voimavarojen hukkakäyttöä. Samansuuntaista viestiä on välitetty myös aikaisemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa⁹³. Osaamisen kehittämisen vaikuttavuuden mittarit eivät voi perustua ainoastaan siihen, miten paljon käytetään rahaa täydennys-

koulutukseen. Myöskään koulutukseen osallistujien määrät eivät välttämättä kerro todellisesta vaikuttavuudesta. Yksi haastatteluissa esille nostettu ongelma liittyy siihen, että eri opetusalan työntekijäryhmille rahat kanavoituvat eri kautta, mikä hankaloittaa yhteistyötä.

Uusien opettajien työhöntulovaiheeseen kohdentuva rahoitus on pullonkaula, joka sijoituu rahoituksellisesti ongelmalliseen kohtaan: peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välimaastoon. Selkeä poikkeus on ollut Osaava-ohjelma, jossa on osoitettu suoraan rahoitusta uusien opettajien tukeen, ja sen vaikuttavuus on ollut hyvä sekä laadullisten että määrällisten kansallisten ja kansainvälisten arviointien perusteella²⁴. Nykyinen rahoitusmalli ei kuitenkaan mahdollista esimerkiksi sellaisia hankkeita, joissa pyritään yhdistämään opettajankoulutuksen loppuvaiheen opintoja ja uusien työssä olevien opettajien täydennyskoulutusta. Opettajankoulutuksen rahoitus ja täydennyskoulutuksen rahoitus kanavoidaan pääosin eri kautta, ja nykyisellään rahoitusten samanaikainen käyttö on hankalaa keskeisten toimijoiden toimiessa toisistaan erillään. Esimerkkinä opettajien peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta yhdistävästä toimintamallista on tässä raportissa esiteltävä Paedeia Café, jossa on ollut mukana sekä opintojen loppuvaiheessa olevia opettajaopiskelijoita että uusia opettajia.

PÄÄTÖKSIÄ TÄYDENNYSKOULUTUKSESTA TEHDÄÄN MONELLA TASOLLA

Keskeinen kysymys on, kuka tekee päätöksiä opettajien täydennyskoulutukseen ja opettajien osaamisen kehittämiseen liittyen. Päätöksenteko opettajien ammatillisen kehittämisen osalta liittyy kysymykseen pedagogisesta johtajuudesta: miten opettajien osaamista ja sitä kautta opetusta ja oppimista oppilaitoksissa johdetaan? Päätöksentekomekanismeja näyttää olevan useita, ja niiden välisessä synkronoinnissa on ongelmia. Ratkaisuja tehdään usealla taholla, jotka voidaan yleistäen ryhmitellä viiteen pääkategoriaan: 1. poliittiset päättäjät, 2. opetusalan virkamieshallinto, 3. täydennyskoulutustoimijat, 4. oppilaitokset ja koulutuksen järjestäjät sekä 5. yksilöt eli opettajat.

”Kunnat ja valtio vetävät eri suuntiin.”

Poliittiset päättäjät: Vaikka koulutuspolitiikan tärkeimmät päätökset tehdään maan hallituksessa ja eduskunnassa, Suomessa koulutuspolitiikka ei ole noussut siinä määrin päivänpolitiikan teemaksi kun monissa muissa maissa. Esimerkiksi Englannissa ja Ruotsissa kulloinkin vallassa oleva hallitus tekee suuriakin linjamuutoksia koulutuspolitiikassa, joiden avulla haetaan tehokkuutta, vaikuttavuutta ja poliittista kannatusta. Suomalainen opetustoimen kehittämisen kulttuuri perustuu vahvaan tasa-arvoon, demokratiaan ja toimijoiden osallistamiseen toisin kuin monissa muissa maissa, joissa koulutus on huomattavasti suuremmin poliittisten vallanpitäjien käsissä²⁵.

Opetusalan virkamieshallinto: Poliittisten päättäjien ja opetusalan välissä on suhteellisen vakaa virkamieshallinto, joka tasoittaa osaltaan poliittisia muutoksia. Tämä on tulkittu myös suomalaisen koulun vahvuudeksi: nopeiden ja radikaalien muutosten sijaan Suomi on edennyt pienten muutosten politiikalla varsin hyvälle tasolle koulutuksen kehittämi-

sessä⁹⁶. Opetus- ja kulttuuriministeriössä ja Opetushallituksessa kuitenkin ohjataan koulutuksen kehittämistä kulloinkin poliittisessa tahdonmuodostuksessa esille nostettuihin ajankohtaisiin haasteisiin. Tältä osin toki myös opettajien täydennyskoulutusta ohjataan keskushallinnon kautta esimerkiksi avaamalla erilaisia ohjelmia tai tiettyihin teemoihin kohdentuvia hankerahoituksia.

Täydennyskoulutustoimijat: Täydennyskoulutusmarkkinoilla toimivat organisaatiot tekevät päätöksiä keskushallinnon ja rajatulla tavalla muotoutuneiden, mutta periaatteessa avointen täydennyskoulutusmarkkinoiden välitilassa. Ne toisaalta sovittavat yhteen markkinoilla esiintyvää kysyntää ja keskushallinnon ohjausintressejä. Toisaalta niiden päätöksentekoa ohjaavat markkinoiden kysynnän ja tarjonnan tasapaino sekä ansaintalogiikka, joka erityisesti yksityisten toimijoiden kohdalla pyrkii maksimoimaan osakkeenomistajille parhaan mahdollisen tuoton sijoitetulle pääomalle. Niiden perinteisen toiminnan rinnalle on syntynyt kolmas, työpaikalla tapahtuva osaamisen kehittäminen, jossa niin sanottujen välittäjäorganisaatioiden rooli on voimakkaassa muutoksessa ja osaltaan vähentänyt ulkopuolelta tapahtuvaa kysyntää.

Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset: Koulutuksen järjestäjien velvollisuus on vastata ensisijaisesti omalla toiminnallaan ja rahoituksellaan henkilöstönsä osaamisen kehittamisestä. Kuntien ja koulutuskuntayhtymien päätöksentekoa ohjaavat puolestaan toisaalta sopimukselliset velvoitteet opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisestä, toisaalta kunnallisessa päätöksenteossa osoitetut voimavarat, joilla tuota tehtävää on mahdollista toteuttaa. Tällöin intressit kohdistuvat lähinnä siihen, kuinka annettujen voimavarojen puitteissa voidaan kehittää oppilaitosta tai kyseisen kunnan tai alueen koulutusta ja tukea tätä kautta esimerkiksi elinkeinoelämää ja muita paikallisesti tai alueellisesti tärkeiksi koettuja päämääriä ja arvoja. Tällöin esimerkiksi kansallisen tason strategisilla päämäärillä, kuten vaikkapa koko kansakunnan osaamisen tason nostamisella, ei ole kovin suurta painoarvoa päätöksenteossa.

Yksilöt eli opetushenkilöstön jäsenet: Yksilöt eli opettajat, rehtorit, ohjaajat ja muut opetusalan tehtävissä toimivat valitsevat, millaista osaamisen kehittämistä he haluavat kaikesta saatavilla olevasta koulutustarjonnasta kulloisessakin tilanteessa hankkia. Valinnat voivat perustua hyvin yksilöllisiinkin tavoitteisiin tai tarpeisiin, mutta toisaalta niitä voidaan ohjata myös oppilaitoksen ja koulutuksen järjestäjien intresseistä käsin⁹⁷. Esimerkiksi uusi opettaja tekee omalta osalta valintojaan varsin monella tavalla muotoutuvan toimintalogiikan varassa, jolloin esimerkiksi uuden opettajan mentoroinnin tai muunlaisen tuen saaminen työn alkuvaiheessa riippuu paitsi hänen omasta tahdostaan ja tarpeistaan, myös koko täydennyskoulutuksen toimintakentässä ristiin vaikuttavista intresseistä.

Edellä oleva kuvaus erilaisista päätöksenteon tasoista on pelkistävä hahmotelma. Se tuo esiin sen kompleksisuuden, jonka keskellä yksittäistä huolenaihetta – tässä tapauksessa uusien opettajien työhöntulovaiheen tuen kehittämistä – pyritään ratkaisemaan. Toimijoiden joukkoon voisi lisätä vielä esimerkiksi työmarkkinaosapuolet erilaisine intresseineen, aluehallinnon tason tai poliittisen päätöksenteon kentän kirjon. Tämä yksinkertaistava kuvaus kuitenkin riittää osoittamaan, miten erilaisia intressejä ja päätöksentekomekanismeja opettajien täydennyskoulutuksen kentällä on.

Opetusalan työehtosopimukset rajoittavat kehittämistyötä

Tämän selvityksen aineiston muodostaneissa haastatteluissa tuli esille näkemys siitä, että nykyinen opetusvelvollisuuteen perustuva opettajien palkkausjärjestelmä ei ole ajankuiva. Siitä käytettiin esimerkiksi ilmaisuja ”mennyttä maailmaa” ja ”historiallinen jäännös”. Sen nähtiin estävän koulun kehittämistä monin tavoin. Se tekee monella tavalla

”Opettajien palkkausjärjestelmä on antiikin ajalta. Opettajan työ ei ole enää sitä, että istutaan kateederin takana ja annetaan opetusta.”

vaikeaksi toteuttaa modernia näkemystä osaamisen kehittämisestä, jossa formaalia, nonformaalia ja informaalia oppimista yhdistetään toisiinsa joustavalla tavalla. Jyrkkä eron teko informaaliin keskustelujen, nonformaalin työn kehittämisen ja formaalin koulutuksen välillä tulee esille ääritapauksissa esimerkiksi siten, että

opettajalle tulisi maksaa lisää koulutukseen osallistumisesta. Kuitenkin koulutusallalla samoin kuin kaikilla muillakin tietointensiivisillä aloilla osaamisen kehittäminen kuuluu osaksi jokaisen työtä. Tällöin koulutukseen tai muihin tilaisuuksiin osallistumista ei voisi kyseenalaistaa sillä perusteella, että niistä ei makseta työntekijälle erillistä palkkaa.

Laaja kannatus on näkemyksellä, jonka mukaan opetusalan työehtojärjestelmä on vanhanaikainen, monimutkainen ja opettajaryhmien kesken epäoikeudenmukainen. Se ei palkitse opettajaa hyvästä työstä, vaan vanhenemisestä: opettajat saavat harvemmin palkkioita onnistumisesta tai uuden keksimisestä⁹⁸. Haastatteluissa tuli esille, että opetusalan palkkausjärjestelmän nähdään olevan historiallinen jäännös ajalta, jolloin oppikoulunopettajien järjestö yhdistyi kansakoulunopettajien liittoon. Tuolta ajalta ovat peräisin myös eri aineiden opettajien opetusvelvollisuudet, joiden koetaan kohtelevan eri opettajaryhmiä eriarvoisesti. Ääripäissä ovat esimerkiksi äidinkielenopettajat, joiden opetusvelvollisuus on pieni ja liikunnanopettajat sekä luokanopettajat verrattain suurine opetusvelvollisuuksineen. Työehtosopimusjärjestelmässä näitä saavutettuja etuja pidetään pysyvinä. Eri opettajaryhmien historialliset erot opetusvelvollisuudessa ja palkkauksessa voidaan perustellusti kyseenalaistaa muuttuneessa toimintaympäristössä ja oppimiskäytänteiden murroksessa: esimerkiksi äidinkielenopettajien pienempää opetusvelvollisuutta perusteltiin aikanaan sillä, että heidän työaikaansa menee paljon aineiden korjaamiseen. Nykyisin opetustyössä olennaisia ovat muunlaiset haasteet kuin aineiden korjaaminen. On koettu, että nykyiset virkaehtosopimukset asettavat opetushenkilöstön eriarvoiseen asemaan.

”Opettajien virkaehtosopimus pitäisi räjäyttää.”

Kysymys opettajien työajasta ja sen suhteesta palkkauksen perusteisiin ei ole uusi. Nykyisin yleisimmin käytössä oleva opetusvelvollisuuteen perustuva työaika malli on koettu ongelmalliseksi jo peruskoulun alkuvuosista alkaen⁹⁹. Aiemmin opetusvelvollisuustyöajan vaihtoehtona puhuttiin kokonaistyöajasta, mikä herätti opettajien keskuudessa vastustusta. Osa kritiikistä perustui pelkoon, että opettaja joutuisi olemaan työpaikalla päivittäin kahdeksasta neljään, vaikka tästä ei ole kyse edes kokonaistyöajassa. Kiinnostus on kuitenkin nykyään siirtynyt kokonaistyöajan sijasta vuosityöaikaan, jossa viikoittaisen

työajan sijasta määritellään vuosityötunteihin perustuva työaika.¹⁰⁰ Oheisessa taulukossa esitellään vaihtoehtoiset työaikamallit sekä hahmotellaan joidenkin opettajaryhmien kuulumisen näihin eri työaikajärjestelmiin.

“Nykyinen järjestelmä estää syvällisen koulun toiminnan kehittämisen.”



TYÖAJAN MALLIT¹⁰²

Opetusvelvollisuuteen perustuva työaika

- Yleisin työaikamuoto, maksuperusteena oppitunnit.
- Yleissivistävien ja ammatillisten oppilaitosten opettajat.
- Määritelty opetusvelvollisuus, jolla saa normaalin kuukausipalkan. Lisäksi voi olla erikseen korvattavia ylitunteja.
- Vuoden työaika perustuu opiskelijoiden työaikaan.
- Laskennallinen vuosiloma.

Kokonaistyöaika

- Työaika keskimäärin 36 tuntia 15 minuuttia viikossa.
- Ammatilliset opinto-ohjaajat, rehtorit ja apulaisrehtorit, sosiaali- ja terveysalan sekä metsä- ja puutalousoppilaitosten opettajat.
- Päivittäinen ja viikoittainen työaika voi vaihdella.
- Noudatetaan vuosilomalakia.

Vuosityötunteihin perustuva työaika

- Ammattikorkeakoulujen opettajilla yleensä 1 600 tuntia vuodessa. Sidottu sekä ajasta ja paikasta riippumaton työaika.
- Vapaajaksojärjestelmä: kesällä kahdeksan, talvella neljä viikkoa.
- Edellyttää vuosittaista työaikasuunnitelmaa ja sen seuranta.
- Yliopistojen opetus- ja tutkimushenkilöstöllä myös 1 600 tuntia vuodessa, mutta yliopistoissa ei vapaajaksoja eikä samalla tavoin määriteltyä työnantajan määräämää ja ajasta ja paikasta riippumatonta aikaa.
- Paikallisissa kokeiluissa vuosityöajan määrä sovitaan kokeilukohtaisesti.

Viikkotunteihin perustuva työaika

- Määritelty viikkotyöaika, ei opetustyön ja muun työn erottamista.
- Aikuiskoulutuskeskusten opettajat, lastentarhanopettajat.
- Noudatetaan vuosilomalakia.

Kuten oheisesta laatikosta ilmenee, monet opettajaryhmät ovat jo nyt kokonaistyöajassa tai vuosityöajassa. Kaikki ammattikorkeakoulujen opettajat ovat siirtyneet vuosityöaikaan vuonna 1998. Yliopistojen opettajat ja tutkijat siirtyivät samanlaiseen järjestelmään vuonna 2006. Vuosityöaika perustuu vuosittaiseen 1600 tunnin työaikaan, joka on ajasta ja paikasta riippumatonta – toisin sanoen työtä voi tehdä työpaikalla, kotona tai muualla, eikä työtunteja ole tarpeen tehdä tiettyyn aikaan viikosta tai päivästä. Haastattelujen perusteella koulutuksen kehittämisen kannalta paras kokonaisratkaisu voitaisiin löytää kaikkia opettajia koskevan vuosityöajan pohjalta. Sekä työntekijä- että työnantajajärjestöissä vuosityöaikaa kohtaan näyttää olevan kiinnostusta¹⁰¹. Näkemykset eroavat kuitenkin sen suhteen, merkitseekö vuosityöaikaan siirtyminen sitä, että opettajille tulisi maksaa lisää palkkaa. Toisen näkemyksen mukaan ”monet opettajat tekevät jo nyt töitä ikään kuin olisivat vuosityöajassa”¹⁰², kun taas vastakkaisen näkemyksen mukaan ”työaikamuutokset edellyttävät taloudellisia voimavaroja, sillä [...] palvelussuhteen ehtojen on oltava parempia kuin voimassaolevien [...]”¹⁰³.

Opetusalan työehtosopimus pitää yllä osaltaan yksin tekemisen kulttuuria. Palkan tärkeimpänä perusteena on oppituntien pitäminen luokassa. Yhteistyö kollegojen tai muiden tahojen kanssa nähdään siihen nähden ”ylimääräisenä” työnä, josta maksetaan lisää. Tämä johtaa siihen, että vaikka opettajan työssä monipuolisen yhteistyön, vuorovaikutuksen ja osaamisen jatkuvan kehittämisen merkitys on entisestään korostunut, sille ei nähdä olevan riittävästi resursseja. Koulun kehittämisen kannalta olisi hyödyllistä, että kaikki opettajaryhmät saataisiin samanlaisen vuosityöajan piiriin. Se helpottaisi monia käytännön ongelmia, kuten ajan löytämistä yhteistyötä ja yhteisiä kokouksia varten¹⁰⁴.

Yliopistollisen opettajankoulutuksen yhteydet työelämään ja yhteiskuntaan ovat heikot

YLIOPISTOJEN RAHOITUSMALLI EI TUE YHTEISKUNNALLISTA VUOROVAIKUTUSTA

Asiantuntijapanelistien kanssa keskusteluissa tuli esille, että ammatillisten opettajakorkeakoulujen ja yliopistojen opettajankoulutuslaitosten yhteistyö on vähäistä, ja niillä olisi toisistaan oppimista. Yhteistyöhankkeita on ollut, mutta yhteistyöhön tulisi saada enemmän kosketuspintaa. Toisaalta myös ammattikasvatuksen asema yliopistojen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa koettiin vähäiseksi. Yksi merkittävä ero ammatillisen opettajankoulutuksen eduksi verrattuna yliopistojen antamaan opettajankoulutukseen on se, että ammatillisten opettajakorkeakoulujen suhteet työelämään ja ympäröivään yhteiskuntaan vaikuttavat monipuolisemmilta kuin yliopistollisen opettajankoulutuksen. Tälle luontainen selitys on se, että ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämisen lähtökohtana on aina ollutkin koulutuksen suora työelämärelevanssi, minkä vuoksi toimiva yhteys työelämään on välttämätön¹⁰⁵.

”Opettajankoulutus on strateginen juttu, mutta yliopiston rahanjaossa hännänhuippu.”

Yliopistolain uudistamisen yhteydessä 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä myös yliopistojen yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen kiinnitettiin paljon huomiota. Yhteiskunnallinen palvelutehtävä eli niin sanottu yliopiston kolmas tehtävä nostettiin myös lakitekstissä opetuksen ja tutkimuksen rinnalle¹⁰⁶: ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Teh-

”Opettaja on yhteiskunnallinen toimija!”

täviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.”

Yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus on lakitekstissä selkeästi ilmaistu. Vaikka ehdotuksia yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen arvioimiseksi on tehty¹⁰⁷, tämän niin sanotun kolmannen tehtävän paino painoarvo on minimaalinen yliopistojen rahoitusmallissa. Yksi syy tähän on, että yhteiskunnalliselle palvelutehtävälle ei ole löytynyt yhtä yksiselitteistä tulosohjaukseen soveltuvaa arviointitapaa kuin tutkimukselle ja opetukselle.

Haastatteluissa tuli ilmi, että tutkimusta painottava rahoitusmalli ohjaa vahvasti myös opettajankoulutuslaitosten toimintaa. Tulostittarit ohjaavat yliopiston henkilökuntaa tutkimuksen pariin, eikä ensisijainen huoli olekaan tulevien opettajien kouluttamisessa¹⁰⁸. Ihanteellisessa tapauksessa toki yhteiskunnallinen vuorovaikutus niveltyy opetukseen ja tutkimukseen siten, että alueelliset tutkimus- ja kehittämishankkeet sekä opiskelijoiden opinnäytetyöt tukevat myös kansainvälistä julkaisemista. Tällöin kaikki kolme tehtävää tukisivat toisiaan. Käytännössä kuitenkin nopein ja tehokkain tie tutkimusjulkaisemiseen on jättää yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen ja opetukseen panostaminen vähemmälle.

Yliopistojen tulosohjauksessa tutkimusjulkaisujen merkitys on korostunut. Tämä koskee paitsi laitoksia ja tiedekuntia, myös yksilöitä. Yliopistojen tehtäviä täytettäessä yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ansiot jäävät sivuun. Ansioluetteloiden vertailuissa suurimman painon saavat kansainväliset tutkimusjulkaisut. Tämä nähdään opettajankoulutuksen näkökulmasta ristiriitaisena, koska koetaan, että tulosohjaus siirtää huomion toisaalle kansallisesti tärkeästä strategisesta päämäärästä: opettajien osaamisen pitkäjänteisestä kehittämisestä.

HARJOITTELUSSA EI HYÖDYNNETÄ YMPÄRÖIVÄN YHTEISKUNNAN MAHDOLLISUUKSIA

Toinen syy siihen, miksi yliopistojen opettajankoulutuksen yhteiskunnallinen vuorovaikutus vaikuttaa suhteellisen heikolta verrattuna ammatilliseen opettajankoulutukseen, on opetusharjoittelun kapeus. Siirtymä opettajankoulutuksesta työelämään on silta, jonka toinen pää on koulutuksen aikaisessa opetusharjoittelussa ja toinen pää koulun arkityössä¹⁰⁹. Uusien opettajien kokemuksia työn alkuvaiheesta on kuvattu joskus jopa todellisuusshokiksi¹¹⁰.

”Opiskelijoiden pitäisi opintojen aikana päästä tutuksi kokonaisen koulun kanssa.”

Muissa ammateissa vasta-alkaja aluksi suorittaa verrat-
ten yksinkertaisia ja helppoja tehtäviä sekä saa näiden
ohessa jatkuvaa opetusta. Nuoren opettajan sen sijaan on
alun alkaen kyettävä hallitsemaan koko mutkikas opetus-
tilanne: hänen on oltava selvillä siitä, mitä on opetet-
tava; hänen on opetettava oikealla tavalla; hänen on huo-
lehdittava siitä, että kaikki 37 tai 42 oppilasta pysyvät
matkassa ja ymmärtävät asian; hänen on katsottava, että
työrauha säilyy; hänen on pidettävä mielessä kaikki kou-
lun menoon kuuluvat askareet – päiväkirjat, välitunnit,
poissaolot, opetusvälineet ja muut tarvikkeet.

Martti Koskenniemi: Opettamisen taito (1959, s.19)

Perinteisesti luokanopettajakoulutuksessa ja aineenopettajakoulutuksessa osa harjoit-
telusta on tehty harjoittelukoulussa ja osa kenttäkouluissa. Ammatillisissa opettajakor-
keakouluissa, varhaiskasvatuksen koulutuksessa ja erityisopettajakoulutuksessa kaikki harjoittelu tapah-
tuu yhteistyöoppilaitoksissa. Helsingin yliopistossa on kehitetty harjoittelua myös kenttäkouluverkostossa¹¹¹,
mistä on saatu hyviä kokemuksia (liite 6). Kansainväli-
sen tutkimuskirjallisuuden mukaan työssä oppimisen kannalta ihanteellisin¹¹² onkin juuri
tällainen *konnektiivinen koulutusmalli*, jossa oppilaitokset ja työpaikat luovat yhteistyössä
autenttisia oppimisympäristöjä¹¹³. Konnektiiviseen malliin kuuluu olennaisena periaat-
teena myös teorian ja käytännön tiivis kytkeyminen toisiinsa.

*”Harjoittelutunnit ovat
pedagogista teatteria.”*

Yleissivistävän opettajankoulutuksen harjoittelu on viime vuosina keskittynyt entises-
tään harjoittelukouluihin. Lukuvuonna 2012–13 lähes puolet opiskelijoista (45 %) suoritti
kaikki harjoittelunsa harjoittelukoulussa ilman yhtään harjoittelujaksoa muualla¹¹⁴. Myös
opettajankoulutuslaitosten tutkimustoiminnassa harjoittelukouluilla on merkittävä rooli,
mistä seuraa, että yhteisiin hankkeisiin muiden oppilaitosten kanssa jää rajallisesti voi-
mavaroja. Kansainvälinen arviointiryhmä onkin suositellut, että opettajankoulutuksen
tulisi kehittää yhteistyötä kuntien ja kenttäkoulujen kanssa, minkä puitteissa harjoittelu

*”Kontaktipinta tavalliseen
kouluun on liian ohut.”*

olisi luonteva toimintamuoto¹¹⁵. On esitetty, että
harjoittelussa tulisi olla enemmän valinnaisuutta
ja monipuolisuutta¹¹⁶. Kokemukset nuorisotyön
toimintaympäristöissä, aikuiskasvatuksen tehtä-

vissä ja ulkomailla voisivat antaa hyödyllisiä näkökulmia¹¹⁷. Näin voisi mahdollistua laa-
jempi visio koulusta moniammatillisena palvelukeskuksena¹¹⁸, jossa perimmältään ei ole
kysymys tiedon jakamisesta, vaan oppilaan kehittymisen tukemisesta¹¹⁹.

Kokemukset harjoittelusta yliopistojen harjoittelukouluissa ovat haastatteluaineistomme
perusteella ristiriitaisia. Uudet opettajat kertovat, että heidän työnsä on osoittautunut
erilaiseksi kuin harjoittelukouluissa saatu kokemus¹²⁰. Myös tutkimuskirjallisuudessa on
usein päädytty johtopäätökseen, että harjoittelukoulu ei vastaa kovin hyvin opettajan
työtodellisuutta¹²¹. Usein opiskelijat kokevat, että työelämässä tarvittavat valmiudet ke-
hittyvät kokonaisvaltaisemmin muissa oppilaitoksissa¹²². Toisaalta selvityksen aineistossa

tuotiin esille, että harjoittelukoulut takaavat opettajankoulutuksen laadun¹²³, ja harjoittelunohjausta on pidetty harjoittelukoulussa laadukkaampana kuin muissa kouluissa¹²⁴. Tämän käsityksen tueksi ei kuitenkaan näytä olevan empiiristä näyttöä. Kun harjoittelukoulujen ohjausta on verrattu suurella aineistolla kenttäkoulujen ohjaukseen, ohjaajien ohjauskompetenssissa ei ole havaittu eroa, ja ohjaustyö kenttäkouluissa ja harjoittelukouluissa on ollut opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta samanlaista pienistä painotuseroista huolimatta¹²⁵.

”Työ ei ole vain opetusta vaan paljon kokonaisvaltaisempaa. Siellä vyöryy koko maailma päälle.”

ohjauskompetenssissa ei ole havaittu eroa, ja ohjaustyö kenttäkouluissa ja harjoittelukouluissa on ollut opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta samanlaista pienistä painotuseroista huolimatta¹²⁵.

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, joissa harjoitellaan tavallisissa oppilaitoksissa, ei ole koettu aiheelliseksi kantaa huolta ohjauksen laadusta, vaan sitä on kehitetty tutkimusperustaisesti yhteistyöoppilaitoksissa¹²⁶. Harjoittelunohjauksen suunnittelu ja toteutus yliopistojen ja oppilaitosten yhteistyössä tukisi konnektiivisten periaatteiden toteutumista. Yliopistojen tulisi järjestää myös harjoittelunohjaajien koulutusta samaan tapaan kuin ammatilliset oppilaitokset ovat kouluttaneet työssäoppimisen ohjaajia. Helsingin yliopiston kenttäkouluverkostossa tätä ohjaajien koulutusta on jo pitkäjänteisesti toteutettu¹²⁷.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmät esittivät vuonna 2007, että kolmannes harjoittelusta tulisi toteuttaa muualla kuin harjoittelukouluissa¹²⁸. Suuntaus näyttää kuitenkin olevan vastakkainen: harjoittelua on kenttäkouluissa entistä vähemmän. Tähän luonnollinen selitys on opetusharjoittelun rahoitusmalli. Koska harjoitteluun tarkoitettu rahoitus kanavoituu harjoittelukouluille eikä opettajankoulutuslaitoksille, laitosten on edullisinta hankkia harjoittelupalvelut ”ilmaiseksi”. Vaikka palvelu näyttäytyy opettajankoulutuslaitokselle edullisena, kokonaiskustannukset ovat kalliimmat kuin jos harjoittelu organisoitaisiin verkostomaisesti konnektiivisen oppimisen mallin mukaisesti¹²⁹.

Opetusharjoittelun erilaisista käytänteistä seuraa, että opiskelijat ovat toisiinsa nähden eriarvoisessa asemassa siirtyessään työelämään. Joku on saanut koko työelämäkokemuksensa monipuolisissa työelämän konteksteissa, kun toisessa ääripäässä kaikki harjoittelu on suoritettu samalla yliopistokampuksella kuin muutkin opinnot.

TÄYDENNYSKOULUTUS ON ETÄÄLLÄ YLIOPISTOJEN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSISTA

Selvityksessä tehdyissä haastatteluisissa tuli esille myös merkittävä erillaisuus yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä täydennyskoulutuksen organisoinnin suhteen. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tehdään samassa hallinnollisessa yksikössä opettajankoulutusta, täydennyskoulutusta sekä tutkimus- ja kehittämishankkeita. Useissa yliopistoissa täydennyskoulutus on puolestaan varsin etäällä opettajien peruskoulutuksesta. Täydennyskoulutus on viime aikoina yliopistoissa ymmärretty liiketoiminnaksi, ja ääritapauksissa täydennyskoulutuksesta vastaamaan on perustettu erillinen yhtiö. Tästä on seurannut, että opettajien täydennyskoulutus on käytännössä jopa loppunut, koska se ei ole mahdollistanut voittoa tavoittelevalle yhtiölle kannattavaa liiketoimintaa. Yhtiötä ohjaa ansaintalogiikka, joka pyrkii takaamaan parhaan mahdollisen taloudellisen tulok-

sen avoimilla markkinoilla kilpailussa muiden toimijoiden kanssa. Opettajankoulutuslaitoksen ansaintalogiikka puolestaan perustuu tutkintojen ja tutkimussuoritteiden maksimointiin yliopistojen rahoitusmallin mukaisesti. Täydennyskoulutus ei ole kummankaan pääintressi. Näin edellytykset luontevan jatkumon rakentamiselle opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välille ovat heikenneet.

Joissakin yliopistoissa kuitenkin on alettu ottaa vastuuta opettajien täydennyskoulutuksen järjestämisestä kasvatustieteiden tiedekunnissa. Näissä tapauksissa luonteva yhteys opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välillä on helpompi rakentaa. Täyden-

“Lisää yhteyksiä perus- ja täydennyskoulutuksen välille.”

nyskoulutustehtävä lisää myös mahdollisuuksia laentaa yliopistollisen opettajankoulutuksen kosketuspintaa ympäröivään yhteiskuntaan entistä laajemmaksi. Ideaalitapauksessa täydennyskoulutusta voisi rakentaa yliopistojen ja koulujen kumppanuuden¹³⁰ pohjalta siten, että yliopiston

ja koulujen yhteistyöverkostossa järjestetään paitsi täydennyskoulutusta, myös opintojen aikaista opetusharjoittelua, minkä lisäksi koulut ja opettajankoulutuslaitokset voivat yhdessä myös järjestää tukea uuden opettajan työhöntulovaiheessa¹³¹. *Yhteistyöllä koulutuksen/opetuksen järjestäjien kanssa varmistutaan samalla, että ammatillisen osaamisen kehittäminen palvelee myös koko työyhteisön ja sivistystoimen strategioiden toimeenpanoa ja toiminnan kehittämistä*¹³². Tämäntapaisia malleja kuvataan lähemmin liitteessä 7, jossa tarkastellaan Tampereen yliopistossa toteutettua kumppanuuskoulumallia, sekä liitteessä 12, joka esittelee Oxfordin yliopiston yhteistyökoulumallin, Oxford Education Deaneryn. Opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen toteuttaminen samoissa yksiköissä mahdollistaisi sellaisia koulutusmalleja, joissa opettajaksi opiskelevat ja työssä olevat opettajat voisivat osallistua samoille kursseille. Näin he voisivat olla keskenään vuorovaikutuksessa ja oppia toisiltaan.

UUDEN OPETTAJAN TUEN MUODOT

Ajattelen esim. tapauksia, jolloin nuori alkava opettaja tai toisinaan vanhempikin joutuu ikävyyksiin jonkin oppilaan tai kokonaisen luokan suhteen. Harvoin tapahtunee, että tällainen opettaja avoimesti kertoo tovereilleen vaikeuksistaan ja pyytää neuvoa. Oman arvontunto häntä useimmiten pidättäne siitä. Hän pelkää, että häntä aletaan pitää epäonnistuneena ja kykenemättömänä opettajana. Todellisuudessa moni vanhempi kolleega suhtautuukin hänen vaikeuksiinsa yliolkaisen kylmästi kertoillen tyytyväisesti, ettei hänellä ole milloinkaan ollut ikävyyksiä oppilaiden suhteen.

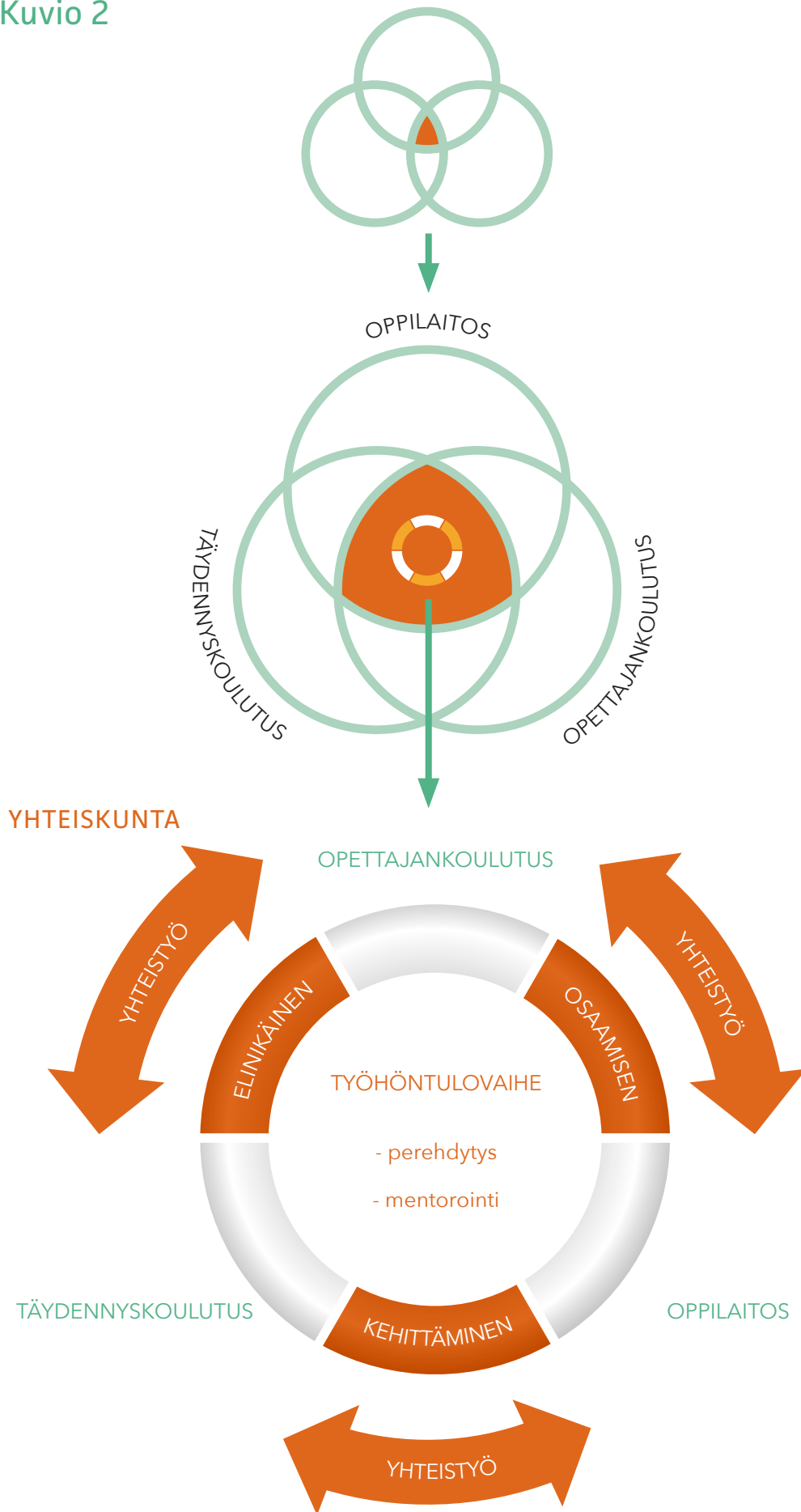
Martti H. Haavio: Opettajapersoonallisuus (1954,s. 125).

Perinteisesti sosiaalisissa yhteisöissä on uudelle tulokkaalle järjestetty erilaisia selviytymistestejä ja initiaatoriihtejä, joiden kautta osoitetaan tulokkaalle paikka yhteisön marginaalista. Tällainen käytäntö tunnetaan kansainvälisessä mentorointia käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa "huku tai ui" -periaatteena ("sink or swim"): yhteisöön pyrkivä heitetään ikään kuin veteen yksin uimaan, ja kuiville päässeet seuraavat vuorollaan tulokkaiden selviytymistä tai uppoamista. Tämän tapaista intitiaatiota, jossa uusille tulokkaille järjestetään erilaisia selviytymistestejä, kutsutaan "mopotukseksi" armeijassa sekä joissakin yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Hiukan samaan tapaan on suhtauduttu uusiin opettajiin myös joidenkin koulujen työyhteisöissä. Vaikka sitä on pyritty kitkemään pois, uudet opettajat ovat kokeneet joitakin tähän viittaavia piirteitä vielä nykyäänkin.

Virallisella tasolla uusille opettajille on kuitenkin pyritty järjestämään järjestelmällistä tukea useimmissa maissa. Jotta uusi opettaja saisi tarvitsemansa tuen, tarvitaan eri tahojen tiivistä yhteistyötä, kuten jäljempänä esitettävissä toimenpide-ehdotuksissa tulee esille. Tätä eri tahojen yhteistyön tarvetta kuvataan myös viereisen sivun Kuviossa 2. Siinä käytetään pelastusrengasta perehdytyksen ja mentoroinnin metaforana. Parhaalla tavalla uuden opettajan tuki järjestetään siten, että siinä yhdistyvät opettajankoulutuksen, opettajien täydennyskoulutuksen ja työnantajan toimet. Toinen kuvio esittää, että nykyisellään näiden kolmen toimijan kohtauspinta on varsin pieni, ja ihannetapauksessa se kasvaa kattamaan entistä laajemman yhteistyön alueen.

Uuden opettajan tuen muodot ovat eri maissa varsin erilaisia. On esimerkkejä siitä, että uusien opettajien opetustuntien määrää on pienennetty työuran ensimmäisinä vuosina antaen aikaa reflektointiin ja yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Lisäksi on sovellettu perehdytystä, erilaisia työpajoja ja opintopiirejä. On myös julkaistu kirjallista materiaalia, kuten perehdytyskansioita ja oppaita uuden opettajan tueksi. Uusille opettajille on annettu mahdollisuuksia kollegoiden oppituntien seuraamiseen¹³³. Tärkeimpiä tukimuotoja ovat *perehdytys* ja *mentorointi* eri muodoissaan. Vaikka ne voidaan periaatteessa määritellä toisistaan erillisiksi toimiksi, niiden väliset rajat ovat liukuvia.

Kuvio 2



PEREHDYTYKS JA TYÖYHTEISÖN TUKE

Perehdytys¹³⁴ on työnantajan järjestämää työhön opastamista, johon kuuluu työyhteisöön, organisaatioon, yhteistyötahoihin, toimintatapoihin sekä tiloihin ja materiaaleihin tutustumista. Perehdytys opettajan työhön tapahtuu ensimmäisen työvuoden kuluessa. Perehdytyksessä huolehditaan siitä, että uusi opettaja tulee tutuksi

- oppilaitoksen fyysisten puitteiden eli tilojen, välineiden ja materiaalien kanssa,
- toimintakulttuurin eli sääntöjen, tapojen ja normien kanssa sekä
- työyhteisön eli opettajien, oppilaiden ja muiden oppilaitoksessa työskentelevien ammattilaisten kanssa, ja että hän tutustuu
- opettajan oikeuksiin, vastuisiin ja velvollisuuksiin.

Oppilaitoksessa tulisi olla perehdytysuunnitelma, jossa pääpiirteissään kuvataan perehdytyksen käytänteet. Siinä tulisi olla kuvaus esimerkiksi seuraavista kysymyksistä:

Millaisia käytänteitä, materiaaleja tai dokumentteja oppilaitoksessa on käytössä uusien työntekijöiden perehdyttämiseksi?

Kuka vastaa perehdyttämisestä?

- Jos perehdytys jaetaan eri henkilöille, mistä kukin vastaa?

Miten perehdyttäminen tehdään eripituisia työsuhteita varten?

- lyhyet muutaman päivän sijaisuudet
- lukukauden tai lukuvuoden mittaiset työsuhteet

Mitä perehdytykseen sisältyy?

- ennen lukuvuoden alkua (jos työsuhde alkaa lukuvuoden alusta)
- ensimmäisen viikon aikana
- ensimmäisen kuukauden aikana
- ensimmäisen vuoden aikana

Miten perehdytyksen onnistuminen arvioidaan?

Vaikka perehtyminen ymmärretään usein työntekijän perehtymiseksi työpaikkaan, aikaisemmin työpaikalla olleiden on yhtä tärkeää tutustua uuteen tulijaan. Uuden työntekijän kannalta on olennaista, miten hänet esitellään aikaisemmin työpaikalla olleille. Julkisten tilaisuuksien lisäksi käytettävissä ovat intranet, sähköposti tai verkkosivut.

Perehdytys suunnitelma on syytä tehdä pelkistettyyn muotoon. Perehdytys on joka tapauksessa yksilöllinen prosessi, koska siihen vaikuttavat henkilöiden erilaiset taustat, työhöntulon alkamisaika ja työsuhteen pituus. Tilanne voi muuttua myös työsuhteen aikana: lyhyeen sijaisuuteen tullut henkilö saattaa jäädä aiottua pidemmäksi aikaa, jolloin perehdyttämisen laajuus ja syvyys voidaan joutua arvioimaan uudelleen. Tulee ottaa huomioon myös ihmisen rajallinen kyky vastaanottaa ja ymmärtää uutta tietoa aivan työn alkuvaiheessa. Syvemmän ymmärryksen kehittyminen edellyttää reflektointia, joten perehdytyksessä tulee olla tilaa ja aikaa keskustelulle ja pohdinnalle.

Perehdytys liittyy myös esimiehen ja alaisen välisiin kehityskeskusteluihin. Sen myötä tulevat luontevasti esille myös uuden työntekijän osaaminen ja osaamisen kehittämistarpeet. Näin myös uuden opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma nousee luonnostaan esille perehdytykseen liittyvissä keskusteluissa. Perehdytyksestä edetään näin vähitellen tarkastelemaan myös sitä pedagogista ajattelua, jonka perustalta uusi opettaja ja oppilaitos työtään tekevät. Näin perehdytyksestä liu'utaan luontevasti mentorointiin, oppilaitosyhteisön yhteisiin arvokeskusteluihin ja työyhteisön kehittämisen kysymyksiin.

Perehdytyksen onnistumista edistää, jos oppilaitoksessa on yhteisöllisiä rakenteita, joihin uusi opettaja liitetään mukaan. Parhaimmillaan uusi opettaja pääsee aloittamaan työnsä pedagogisessa yhteisössä, jossa toisaalta annetaan tukea opettajan työtään aloittavalle, mutta ollaan myös kiinnostuneita hänen näkemyksistään ja mahdollisista uudistamis ehdotuksistaan. Luonteva tapa uuden opettajan tukemiseksi on ottaa hänet opettajatiimin jäseneksi. Tällöin oppilaitoksen johtaja voi järjestää työhöntulovaiheen tuen siten, että hän antaa tehtäväksi muutamille kollegoille perehdyttää ja tukea uuden opettajan työn aloittamista. Koulukohtainen tuki on parhaassa tapauksessa hyvin tehokasta, ja siitä voi tulla luonteva osa koko oppilaitosyhteisön pedagogista eetosta. Parhaimmillaan opettajatiimi toimii paitsi käytännön perehdyttäjänä myös syvällisemmässä merkityksessä uuden opettajan mentorijana, jolloin tiimissä pohditaan yhdessä opettajan työn kysymyksiä, arvoja ja käytänteitä eikä jäädä pelkästään käytännön kysymysten tasolle. Koulujen käytänteiden välillä on kuitenkin suuria eroja. Siksi uuden opettajan tukemista ja osaamisen kehittämistä ei ole syytä jättää vain koulukohtaisten järjestelyjen varaan, vaan asian hoitamiseksi tarvitaan toimia myös muilla tasoilla.

Parimentorointi

Yleisin uuden opettajan tukimuoto on mentorointi, jossa uusi opettaja saa tukea ja opastusta kokeneemmalta opettajalta¹³⁵. Mentorointia voidaan toteuttaa monella tavalla, ja myös opetus- ja kasvatusalalla on toteutettu Suomessa useita erilaisia mentorointiin perustuvia tutkimus- ja kehittämishankkeita. Parimentorointi ("dyadic mentoring"; "one-to-one mentoring") on perinteisin tapa järjestää mentorointia. Se pohjautuu periaatteen, jonka mukaan mentori ja mentoroitava ("mentee" tai "protégé"), jota joskus kutsutaan myös aktoriksi ("actor") tai noviisiksi ("novice"), tekevät sopimuksen mentoroinnista ja siihen liittyvistä työtä ohjaavista keskusteluista. Opetusalalla tällaisen mentorointisopimuksen kesto on tyypillisesti yksi lukuvuosi¹³⁶. Tänä aikana mentoripari tapaa ja keskustelee työhön liittyvistä kysymyksistä, ja keskustelun tavoitteena on ohjata nuorempaa työntekijää siten, että tämä oppii työssä tarvittavia taitoja ja tietoja sekä saa mahdollisuuden sosiaaliseen ja emotionaaliseen tukeen. Mentorointi tapahtuu tyypillisesti useilla aloilla sekä mentorin että mentoroitavan työajan puitteissa.

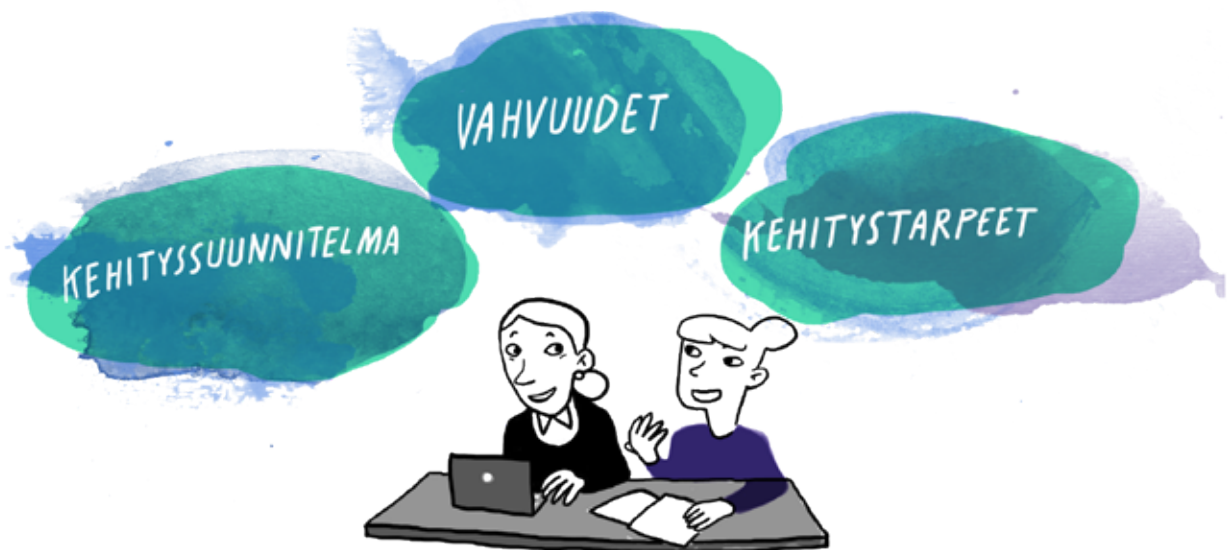
Perinteistä kahdenvälistä mentorointia on useissa kouluissa sovellettu menestyksellisesti osana koulun toimintaa. Parimentorointia Suomessa alettiin systemaattisesti kokeilla 2000-luvun alkupuolelta alkaen. Yksi ensimmäisistä hankkeista oli Helsingin kaupungissa toteutettu malli, jossa sovellettiin Yhdysvalloista tuotua parimentorointia. Klassinen mentorointi ei osoittautunut elinvoimaiseksi sellaisenaan. Ongelmaksi koituivat amerikkalaisesta kontekstista periytyneet käytänteet, jotka eivät soveltuneet suomalaiseen kontekstiin. Yksi sen periaatteista oli, että mentoroinnin katsottiin olevan altruistista ja vastikkeetonta toimintaa: korvauksia mentoroinnista ei maksettu kummallekään osapuolelle. Hanke törmäsikin opettajien työaikakysymyksiin. Opettajat eivät katsoneet mentoroinnin kuuluvan työhönsä, vaan edellyttivät siitä korvauksen. Sen seurauksena mentoreita ei saatu riittävästi. Ongelmia aiheutui myös siitä, että mentorointiparien organisointi osoittautui työlääksi, eikä siihen ollut tarvittavaa resurssia. Kokeilu kuihtuikin nopeasti.¹³⁷

Parimentorointiin pohjautuvaa lähestymistapaa on sovellettu myös Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian ja CICERO Learning -verkoston hankkeessa. Kolmetoista opettajaa kävi Yhdysvalloissa, jossa he saivat New Teacher Center -instituutin¹³⁸ mallin mukaisen koulutuksen 2011–2013¹³⁹. Tältä pohjalta syntyi myös opaskirja¹⁴⁰, joka kuvaa uusien opettajien haasteita ja kokeneiden opettajien kokemuksia mentoroinnista. Se tuo esille myös kiinnostavan näkökulman mentoroinnin järjestämiseksi. Tähän malliin sisältyy ajatus mentorointisopimuksesta, jonka mentori ja uusi opettaja tekevät kirjallisesti. Sopimuksessa sovitaan esimerkiksi seuraavista asioista:

- odotukset ja tavoitteet
- luottamuksellisuus
- mentoroinnin kesto
- käytännön toiminta (tapaamispaikka, tapaamisten tiheys, ym.)
- mahdollinen opetuksen seuraaminen tai varjostus

Parimentoroinnin vahvuutena on sen yleisyys ja tunnettuus sekä toimintamallien siirrettävyys muilta aloilta. Esimerkiksi mentorointisopimus on hyvin yleinen ja siirrettävissä oleva käytäntö. Mentorointisopimuksen malleja löytyy paljon paitsi alan kirjallisuudesta, myös internetistä¹⁴¹.

Parimentoroinnin haasteena on siihen assosioituva oppimis- ja tiedonkäsitys, joka pohjautuu hierarkiselle perinteelle. Parimentoroinnissa on perinteisesti korostunut ajatus ”hiljaisen tiedon siirtämisestä” kokeneemmalta osaajalta noviisille. Se toisaalta mahdollistaa nopean käytänteiden oppimisen, mutta saattaa samalla johtaa siihen, että vanhat käytänteet siirtyvät edelliseltä sukupolvelta uudelle ilman mahdollisuutta niiden kriittiseen reflektointiin ja uudistamiseen. Tästä seuraa, että ajatus opettajan ammatillista kehittymisestä on pikemminkin vanhoja käytänteitä uusintava, vaikka opettajien peruskoulutus pyrkii nykyään kriittisesti nykytilaa arvioimaan ja uutta luovaan otteeseen¹⁴². Hiljaisen tiedon siirtämiseen perustuvalla otteella menetetään näin uusien opettajien potentiaalia koulun kehittämiseksi, jota reflektiiviseen ajatteluun tähtäävä opettajankoulutus on pyrkinyt tukemaan.



Vertaisryhmämentorointi (verme)

Vertaisryhmämentoroinnin (verme) kehittämisen taustalla Suomessa ovat parimentorointiin perustuvien pilottihankkeiden kokemukset¹⁴³ sekä mentoroinnin ja työssäoppimisen tutkimus kansainvälisissä verkostoissa. Taustalla ovat Kokkolassa tehdyt kokeilut. Alun perin oli ajatuksena parimentorointi, mutta se ei onnistunut, koska uusia opettajia oli paljon ja mentoriksi haluavia vähän¹⁴⁴. Tämän vuoksi mentorointi organisoitiin ryhmissä käytännön syistä, mutta samalla havaittiin ryhmämentoroinnissa muitakin etuja. Varsinainen vertaisryhmämentoroinnin kehittäminen aloitettiin Kokkolan kokemusten pohjalta Työsuojelurahaston ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa toimintatutkimushankkeessa *Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi 2008-2010*¹⁴⁵.

Vertaisryhmämentoroinnissa kokenut ja mentorikoulutuksen saanut opettaja toimii pienryhmän ohjaajana eli mentorina. Ryhmät kokoontuvat säännöllisesti jakamaan kokemuksiaan ja ideoitaan sekä ratkomaan työhön liittyviä ongelmia. Toiminnan tarkoituksena on tukea opettajien työssäoppimista ja työhyvinvointia sekä tarjota tilaisuus kokemusten reflektointiin. Vermissä informaali oppiminen yhdistyy formaaliin koulutukseen. Kokoon-tumiseen liittyy luontevasti myös rentoutumisen ja vapaan jakamisen elementtejä: esimerkiksi kahvitarjoilu ja kuulumisten vaihtaminen ovat usein osa ryhmän kokoontumista. Ryhmän pääasiallinen tavoite on kuitenkin ammatillisen kehittymisen tukeminen reflektiivisen vertaiskeskustelun avulla konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

Verme-ryhmään kuuluu tyypillisesti 4–8 opettajaa. Ryhmä tekee toimintasopimuksen, jossa sovitaan ryhmän käytänteistä¹⁴⁶. Menetelmän johtoajatuksena on saattaa kokeneita ja kokemattomampia opettajia vuorovaikutukseen. Tällöin opettajat oppivat toisiltaan, ja samalla työssä koettujen haasteiden jakaminen auttaa jaksamaan paremmin. Menetelmä sisältää paljon samanlaisia piirteitä kuin työnohjaus. Vertaisryhmämentoroinnin tavoitteena on sekä ammatillinen kehittyminen että työhyvinvoinnin tukeminen.

Vermen vahvuutena ovat vuorovaikutuksen rikkaus ja työn reflektiivisen uudistamisen mahdollisuus. Laajan kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen mukaan ryhmämuotoinen mentorointi mahdollistaa parimentorointia laajemman sosiaalisen oppimisen, kun työssä oppimiseen saadaan kollegoilta erilaisia näkökulmia¹⁴⁷. Kollegiaalisuus onkin mainittu kaikkein tärkeimmäksi onnistuneen täydennyskoulutuksen piirteeksi myös kotimaisessa Osaava-ohjelman arviontitutkimuksessa¹⁴⁸. Henkilöstön keskinäisen vuorovaikutuksen voima on tullut esille myös Suomessa kehitetyssä varhaiskasvatuksen moniammatillisessa ryhmämentoroinnissa¹⁴⁹. Kansainvälisesti kehitys mentoroinnissa onkin mennyt siihen suuntaan, että perinteisestä hierarkisesta mentoroinnista on siirrytty yhä enemmän dialogiseen vuorovaikutukseen¹⁵⁰. Tällöin tiedon siirtämisen metaforasta siirrytään tiedon rakentamisen metaforaan eli kriittisen konstruktivismiin näkökulmaan. Parhaimmillaan ryhmässä kehittyä ilmapiiri, jossa osanottajat sekä voimaantuvat että oppivat uutta. Verme-toiminnan vahvuudeksi on osoittautunut myös sen joustavuus ja itseohjautuvuus.

Verme perustuu vahvaan ammatilliseen autonomiaan¹⁵¹: ryhmien tapaamisissa opettajat käyvät itseohjautuvaa ammatillista keskustelua työnsä arvopohjasta ja siihen liittyvistä eettisistä kysymyksistä. Toisaalta tästä seuraa, että ryhmissä on mukana sellaisia henkilöi-

tä, jotka ovat muutenkin kiinnostuneita ammattitaitonsa kehittämistä. Verme-toiminnassa siis tulee esille sama ongelma, joka koskee koko opetusalan täydennyskoulutusta: koulutus keskittyy harvoille ”heavy-usereille”. Tästä seuraa, että mentorointi tavoittaa vain murto-osan uusista opettajista.

Jos kuitenkin mentoroinnista tehtäisiin kattava velvollisuus, toiminta muuttaisi paljon luonnettaan. Kansainväliset tapausesimerkit ovat tässä valaisevia: Ruotsissa mentorointi määriteltiin uuden opettajan subjektiiviseksi oikeudeksi, mutta siihen ei sisällynyt velvollisuutta (liite 10). Virossa, jossa mentorointi on jokaisen uuden opettajan velvollisuus, se on koettu jossain määrin myös rasitteeksi (liite 9).

Vertaisryhmämentorointia on sovellettu syksystä 2010 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Osaava Verme -verkostossa, jossa ovat mukana kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut kumppaneinaan alueilla toimivia koulutuksen järjestäjiä. Verkosto kuuluu valtakunnalliseen Osaava-ohjelmaan, jonka myötä opettajankouluttajien ja kuntien muodostamalle verkostolle on kertynyt kokemusta eri mallien soveltamisesta Suomen oloissa¹⁵². Verkoston toimijoilla on kokemusta myös perinteisestä parimentoroinnista ja verkossa tapahtuvaan työskentelyyn pohjautuvasta mentoroinnista. Lapin ja Oulun yliopistojen yhteistyönä on kehitetty eVerme-koulutus, joka perustuu verkossa tapahtuvaan työskentelyyn ja koulutusseminaarien yhdistämiseen¹⁵³.

Osaava Verme -verkosto kouluttaa mentoreita, jotka koulutuksen saatuaan vetävät itsenäisesti Verme-ryhmiä omilla oppilaitoksissaan ja kunnissaan. Vuoden 2015 loppuun mennessä verkosto on kouluttanut Suomeen noin 700 mentoria, jotka ovat käytettävissä uusien opettajien tueksi. Toiminnan laajenemista on kuitenkin rajoittanut heikkenevä taloustilanne: kaikissa kunnissa ja oppilaitoksissa ei ole löytynyt resursseja Verme-ryhmän vetäjän palkkaukseen.

Tuloksia on seurattu systemaattisen seurantatutkimuksen avulla, jossa on ollut mukana Osaava Verme -verkoston lisäksi myös ulkomaisia tutkijoita. Näin seurantatutkimukseen on saatu kansainvälisten asiantuntijoiden näkökulmaa¹⁵⁴. Sekä Verme-ryhmiin osallistujat että heidän mentorinsa ovat kokeneet toiminnalla olevan positiivisia vaikutuksia osaamiseen ja ammatilliseen identiteettiin sekä epäsuorasti koko työyhteisöön¹⁵⁵. Vertaisryhmämentorointi ehkäisee stressiä ja työuupumusta ja myös muuttaa opettajan työn yksitoimimisen perinnettä yhteisöllisempään suuntaan. Sillä on merkittävä rooli myös opettajien osaamisen vahvistamisessa. Opettajat ovat saaneet laajemman näkökulman työhönsä ja työyhteisönsä toimintaan. Vertaisryhmämentoroinnissa tulevat esille monet yhteisölliset ja yhdessä oppimisen ominaisuudet, joiden omaksuminen auttaa myös kouluyhteisöjen toimintakulttuurin kehittämisessä.¹⁵⁶

Verme-mentorointi on levinnyt myös laajempaan käyttöön ja saanut erilaisia paikallisia sovelluksia, esimerkiksi esimiehille suunnattua Verme-koulutusta. Verme-mallia on hyödynnetty osaamisen kehittämisen ohjelmissa myös muualla kuin opetusallalla.

Paedeia Café

Verme on ollut lähtökohtana eurooppalaisen mallin kehittämisessä, jota on sovellettu ja kehitetty edelleen EU:n Lifelong Learning -ohjelman rahoituksella *Paedeia Café* -oppimiskahvilan muodossa. Tässä versiossa vertaisryhmämentorointiin osallistuu uusien opettajien lisäksi opettajankoulutuksen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita¹⁵⁷. Paedeia Café-ryhmät kokoontuvat samaan tapaan kuin opettajien Verme-ryhmät noin 6-8 kertaa lukukauden aikana keskustelemaan opettajuuteen liittyvistä teemoista. Tavoitteena on luoda siltaa opettajankoulutuksen ja työelämän välille ja tarjota opiskelijoille mahdollisuus osallistua opettajien ammatilliseen yhteisöön jo opintojen aikana.

Paedeia Café -oppimiskahvilaa on järjestetty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella yhteistyössä Osaava Verme -verkoston kanssa. Kokemukset Paedeia Cafésta ovat olleet myönteisiä, ja erityisesti ryhmiin osallistuneet opiskelijat ovat kokeneet kurssin lisänsä heidän valmiuksiaan siirtyä työelämään. Paedeia Cafén jatko riippuu siitä, miten rahoituskysymykset saadaan ratkaistua: opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen rahoitusmuotojen yhdistäminen ei ole yksinkertaista.



TOIMENPIDE- EHDOTUKSET

Tässä esiteltävät toimenpide-ehdotukset perustuvat näkemykseen, jonka mukaan uusien opettajien työhöntulovaiheen tukemiseksi tarvitaan yhteistyötä koulutuksen järjestäjien, opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen sekä täydennyskoulustoimijoiden kesken. Jäljempänä esitettävät kehittämissuositukset ja kustannuslaskenta pohjautuvat näiden toimijoiden työnjaolle ja yhteistyölle. Kustannusten arviointi pohjautuu tavoitteeseen, että jokainen työssä aloittava opettaja pääsisi mukaan vertaismentorointiryhmään, jota ohjaa koulutuksen saanut mentori.

Oletuksena on, että verme-ryhmä kokoontuu kahdeksan kertaa vuoden aikana kaksi tuntia kerrallaan. Ryhmässä oletetaan olevan ohjaajan lisäksi keskimäärin viisi henkilöä. Ohjaajalle resursoitaisiin 20 tuntia ryhmää kohden, josta 16 tuntia on ryhmän ohjaamista ja 4 tuntia valmistelua. Laskelmassa on huomioitu, että vuosittain koulutettaisiin noin 80 uutta Verme-ohjaajaa. Mentorien koulutuksen aikaisista palkkakuluista vastaisi työnantaja. Vertaismentorointiryhmien toiminnan rahoittaisivat koulutuksen järjestäjät ja mentorien koulutuksen valtio.

Arvio pohjautuu tietoon, jonka mukaan vuosittain Suomessa valmistuu luokanopettajakoulutuksesta, aineenopettajakoulutuksesta ja ammatillisesta opettajankoulutuksesta yhteensä noin 3600 opettajaa. Tässä laskelmassa on käytetty arviota, jonka mukaan 90% valmistuvista aloittaa opettajan työn. Palkkakulujen arvioinnissa käytetään Kuntatyönantajien tilastotietoja keskimääräisistä opettajien palkoista. Näiden pohjatietojen perusteella kustannukset vertaisryhmämentoroinnin järjestämisestä olisivat 203 euroa uutta opettajaa kohden, jolloin kokonaiskustannukset koulutuksen järjestäjille olisivat noin 660 000 euroa vuodessa. Mikäli malli haluttaisiin ulottaa myös varhaiskasvatukseen alueelle, erityisopettajiin ja opinto-ohjaajiin, kustannukset kasvaisivat suunnilleen vastaavassa suhteessa henkilöä kohti.

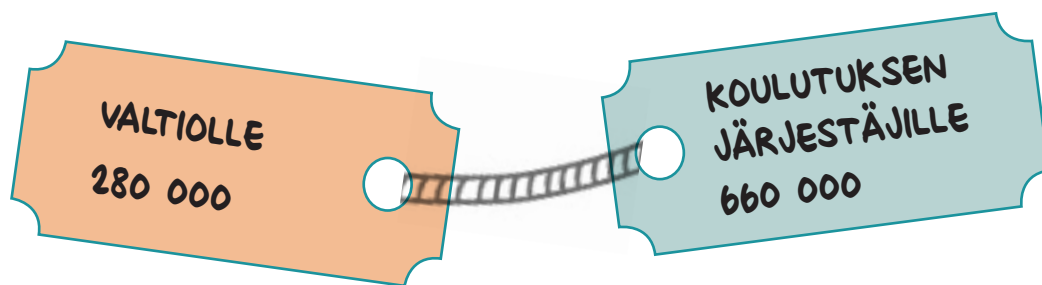
Epävarmuutta laskelmaan aiheuttaa se, että joillakin paikkakunnilla uusia opettajia on liian vähän ryhmän perustamiseksi, jolloin ryhmämuotoista mentorointia ei kannata erikseen järjestää. Tällöin mielekkäämpää olisi mentoroinnin integrointi koulukohtaisesti opettajatiimin työskentelyyn, mikä olisi luonteva työyhteisön kehittämisen mahdollisuus yleisemminkin ja toimiva käytäntö jo nyt useissa oppilaitoksissa. Yksi mahdollisuus olisi myös parimentorointi, jolloin kustannukset henkilöä kohti tosin kasvaisivat merkittävästi.

Kustannuslaskentaan liittyy paljon muuttuvia tekijöitä, minkä vuoksi laskelmaa voi pitää suuntaa antavana. Koska laskenta voidaan tehdä useilla eri lähtöoletuksilla, vaihtoehtoisia laskentatapoja on esitelty liitteessä 13 verkkosivulla www.opesaaoppia.fi. Yleisenä johtopäätöksenä voi kuitenkin arvioida, että mentoroinnin järjestäminen ei merkittävästi kasvata koulutuksen järjestäjän kustannuksia. Tähän näkemykseen on päädytty esimerkiksi Kokkolassa, jossa uusien opettajien mentorointia on systemaattisesti järjestetty yli vuosikymmenen ajan^x.

Vuoden 2015 loppuun mennessä Osaava -ohjelman rahoituksella koulutettujen verme-mentoreiden määrä on 700, mikä sinänsä riittäisi mentorointitoiminnan tarpeisiin. Koulutetut mentorit eivät kuitenkaan jakaudu tasaisesti. Joillakin paikkakunnilla mentoreita on jo riittävästi, mutta on myös alueita, joilla toimintaa ei vielä ole lainkaan. Koska myös mentoreiden joukossa on vaihtuvuutta, koulutustarvetta arvioidaan olevan edel-

leen. Koulutustarpeen arvioidaan olevan 80 uutta verme-mentoria vuodessa. Mentorien koulutus resursoitaisiin valtion rahoituksesta. Koulutuksen organisoisivat yliopistojen opettajankoulutusyksiköt ja ammatilliset opettajakorkeakoulut yhteistyössä keskenään ja koulutuksen järjestäjien kanssa siten, että opettajien peruskoulutuksesta vastaavat tahot olisivat mahdollisimman lähellä mentoroinnin kehittämistä. Tämä tukisi osaltaan luontevan jatkumon rakentamista opettajankoulutuksesta työelämään.

Erikseen olisi tarkasteltava, voitaisiinko mentorien koulutus niveltää vuoden 2015 alusta voimaan tulleeseen ammatilliseen erikoistumiskoulutukseen, jonka muodot ovat vasta hahmottumassa. Arvioidut kokonaiskustannukset olisivat mentorien koulutuksesta valtiolle noin 280 000 euroa ja koulutuksen järjestäjille mentorointitoiminnan kustannuksista noin 660 000 euroa vuodessa. Opettajien peruskoulutuksen osalta tämä ei aiheuttaisi lisäkustannuksia, koska sen osalta kysymys on lähinnä opetussuunnitelmaan liittyvistä ratkaisuisista. Lisäksi uusien opettajien tueksi on syytä tehdä myös muita jäljempänä ehdotettuja toimia, joilla ei ole suoranaisia kustannusvaikutuksia.



Toimenpide-ehdotukset:

Luodaan valtakunnallinen järjestelmä, jonka avulla varmistetaan riittävä tuki opettajan tehtävässä aloittavalle.

● Mitä opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulee tehdä?

Pitää huolta siitä, että opettajankoulutuksessa ollaan monipuolisesti tekemisissä erilaisten opettajan työn rajapintojen ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Kehittää toiminnallista yhteistyötä opettajien peruskoulutus- ja täydennyskoulutusorganisaatioiden välillä.

Huolehtia siitä, että valmistuvalla opiskelijalla on henkilökohtainen kehityssuunnitelma opettajan tehtävään siirtyessään.

Ottaa vastuu mentorien kouluttamisesta ja kansallisen mentori-verkoston ylläpidosta.

● Mitä oppilaitoksen esimiehen tulee tehdä?

Järjestää perehdytys uudelle opettajalle.

Turvata uuden opettajan pääsy pedagogisen yhteisön jäseneksi.

Perehtyä uuden opettajan kehityssuunnitelmaan ja tukea sen toteutumista osana oppilaitoksen kehittämistä.

● **Mitä koulutuksen järjestäjien (kuntien ja koulutuskuntayhtymien) tulee tehdä?**

Järjestää uudelle opettajalle mahdollisuus mentorointiin.

● **Mitä työmarkkinaosapuolten tulee tehdä?**

Tehdä valtakunnalliset sopimukset, joiden puitteissa voidaan järjestää mentorointia uusille opettajille.

● **Mitä poliittisten päättäjien tulee tehdä?**

Nimetä valtakunnallinen toimielin, jonka tehtävään kuuluu opettajankoulutuksen jatkumon turvaaminen yhdessä kansallisen uusien opettajien mentorointia kehittävän verkoston kanssa.

Turvata voimavarat kansalliselle mentorointia kehittäväälle verkostolle.

MITÄ YLIOPISTOJEN JA AMMATILLISTEN OPETTAJAKORKEAKOULUJEN TULEE TEHDÄ?

Pitää huolta siitä, että opettajankoulutuksessa ollaan monipuolisesti tekemisissä erilaisen opettajan työn rajapintojen ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteiskuntasuhteet ovat jo nyt hyvät, koska niiden toimintakenttä nivoutuu luonnostaan monipuolisesti työelämään ja yhteiskuntaan. Yliopistojen yhteiskuntasuhteissa olisi sitä vastoin kehittämisen mahdollisuuksia. Opiskelijan tulee saada opintojensa aikana riittävästi kokemuksia erilaisista oppilaitoksista sekä muista tärkeistä opettajan työn yhteiskunnallisista rajapinnoista.

Ihanteellinen malli syntyisi luomalla korkeakoulujen ja koulutuksen järjestäjien yhteisiä verkostoja, joissa kehitetään pitkäkestoisia ja tutkimusperustaisia täydennyskoulutuksen muotoja.¹⁵⁹.

Huolehtia siitä, että valmistuvalla opiskelijalla on henkilökohtainen kehityssuunnitelma työelämään siirtyessään.

Yksilöllistä jatkumoa opettajankoulutuksesta työelämään voidaan edistää siten, että opettajankoulutuksen aikaisen henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPS) pohjalta opiskelija tekee itselleen ammatillisen kehittymisen suunnitelman. Tämä henkilökohtainen suunnitelma on hyödynnettävissä oppilaitoksessa käytävissä esimiehen ja opettajan välisissä kehityskeskusteluissa, ja kytketään oppilaitoksen kehittämistoimintaan.

Ottaa vastuu mentorien kouluttamisesta ja kansallisen mentoriverkoston ylläpidosta uusien opettajien tueksi.

Kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut ja opettajankoulutusta antavat yliopistot ovat olleet mukana mentorien koulutuksessa ja muodostaneet kansallisen verkoston mentoroinnin kehittämiseksi yhdessä kunkin yksikön lähialueen koulutuksen järjestäjien kanssa. Kansallinen verkosto jatkaa työskentelyään näiden kokemusten pohjalta.

Kehittää toiminnallista yhteistyötä opettajien peruskoulutus- ja täydennyskoulutusorganisaatioiden välillä.

Opettajan kelpoisuuteen johtavan koulutuksen ja täydennyskoulutuksen organisatorinen lähekkäisyys edistää opettajankoulutuksen jatkumon rakentamista. Se mahdollistaa myös sellaiset toimintamallit, joissa opettajaksi opiskelevat ja työelämässä olevat opettajat voivat osallistua samoille kursseille ja samalla oppia toisiltaan. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa ja joissakin yliopistoissa täydennyskoulutus on jo organisoitu lähelle opettajankoulutusta. Tämänsuuntaisia ratkaisuja kehitetään edelleen.

MITÄ OPPILAITOKSEN ESIMIEHEN TULEE TEHDÄ?

Järjestää perehdytys uudelle opettajalle.

Uuden työntekijän perehdyttäminen kuuluu työnantajan ja tämän edustajana toimivan työpaikan esimiehen velvollisuuksiin. Perehdytys opettajan työhön tapahtuu ensimmäisen työvuoden aikana. Opetusalalla tämä merkitsee sitä, että uusi työntekijä perehdytetään paitsi työpaikan käytänteisiin, tapoihin ja resursseihin, myös siihen pedagogiseen ajatteluun, jonka perustalta oppilaitos työtään tekee. Parhaimmillaan uusi opettaja pääsee aloittamaan työnsä yhteisössä, jossa toisaalta annetaan tukea opettajan työtään aloittavalle, mutta toisaalta ollaan myös kiinnostuneita hänen näkemyksistään ja mahdollisista uudistamishdotuksistaan.

Perehdytyksessä on tärkeää huolehtia siitä, että uusi opettaja tulee tutuksi oppilaitoksen

- fyysisten puitteiden eli tilojen, välineiden ja materiaalien kanssa,
- toimintakulttuurin eli sääntöjen, tapojen ja normien kanssa sekä
- työyhteisön eli opettajien, oppilaiden ja muiden oppilaitoksessa työskentelevien ammattilaisten kanssa.

Tämän varmistamiseksi jokaisen oppilaitoksen tulee esimiehensä johdolla luoda malli, jokaisen uuden työntekijän perehdytykseen. Oppilaitoksessa tulee olla koottuna ja kaikkien tavoitettavissa oleellinen tieto, joka liittyy arjen toimintaan ja yllättävissä tapauksissa toimimiseen. Toimivia käytänteitä ovat myös perehdytyskansiot tai verkosta löytyvä uuden opettajan opas.

Turvata uuden opettajan pääsy pedagogisen yhteisön jäseneksi.

Jokaiselle uudelle opettajalle tulisi osoittaa omasta oppilaitoksesta tukihenkilö, jonka puoleen hän voi kääntyä. Tämä voi olla esimerkiksi nimetty työpari tai mentori. Oppilaitoksissa tulisi olla sellaisia yhteisöllisiä rakenteita, jotka auttavat uuden opettajan kiinnittymistä työyhteisöön. Yhteisölliset rakenteet luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, eivätkä yhteydet eri yksilöiden välillä jää sattumanvaraisiksi¹⁶⁰. Esimerkiksi opettajatiimit ja oppiaineryhmät voivat olla arjen kannalta keskeisiä yhteisöllisiä rakenteita samoin kuin erilaiset pedagogiset kahvilat tai verme-ryhmät.

Perehtyä uuden opettajan kehityssuunnitelmaan ja tukea sen toteutumista osana oppilaitoksen kehittämistä.

Jotta osaamisen kehittämisen jatkumo toteutuisi koulutuksesta työelämään, oppilaitoksen esimiehen tulee olla kiinnostunut uuden opettajan osaamisesta ja tukea hänen ammatillista kehittymistään. Uuden opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma tulee nivoa osaksi oppilaitoksen tai laajemmin alueen tai kunnan opetuksen kehityssuunnitelmaa.

MITÄ KOULUTUKSEN JÄRJESTÄJIEN TULEE TEHDÄ?

Järjestää uudelle opettajalle mahdollisuus mentorointiin.

Koulutuksen järjestäjien eli kuntien ja koulutuskuntayhtymien tulee tarjota uudelle opettajalle mahdollisuus osallistua mentorointiin. Se voidaan järjestää joko perinteisenä parimentorointina tai ryhmämuotoisena verme-mentorointina. Koulutuksen järjestäjät huomioivat mentoroinnista ja sen koordinoinnista aiheutuvat kulut. Mahdollisia kuluja ovat mentorien palkkiot, mentorien koulutuspäivien sijaiskulut sekä itse toimintaan liittyvät kulut. Mikäli opetuslalla siirryttäisiin vuosityöaikaan, asettuisi mentorointi luontevaksi osaksi työaika.

Järjestettiinpä mentorointi millä tapaa tahansa, on tärkeää, että mentorointisuhde muodostuu aidosti vuorovaikutukselliseksi, eikä se ole vain tiedon siirtämistä, arviointia tai palautteen antamista. Mentoroinnin tarkoitus ei ole vain sosiaalista uutta opettajaa vanhoihin käytäntöihin, vaan olla myös uutta luova väylä vuorovaikutukselle kokeneiden ja vastavalmistuneiden opettajien välillä. Parhaimmillaan mentorointi on reflektiivistä keskustelua, joka tukee uuden tiedon rakentamista ja ammatillista kasvua. Jotta mentoroinnin laatu voidaan taata, mentoriksi ryhtyvät opettajat käyvät mentorikoulutuksen.

MITÄ TYÖMARKKINAOSAPUOLTEN TULEE TEHDÄ?

Laatia valtakunnalliset sopimukset, joiden puitteissa voidaan järjestää mentorointia uusille opettajille.

Työmarkkinaosapuolten tulee sopia valtakunnallisesti ehdoista, joiden puitteisissa mentorointia voidaan uusille opettajille järjestää. Selvityksessä haastateltujen asiantuntijoiden mukaan tämä onnistuisi parhaiten, mikäli opetuslalla siirryttäisiin vuosityöaikaan. Ellei vuosityöajasta päästä sopimukseen, on ratkaistava valtakunnallisesti, millaisin ehdoin mentorointi voidaan opetuslalla järjestää nykyisiä työehtoja soveltaen.



MITÄ POLIITTISTEN PÄÄTTÄJIEN TULEE TEHDÄ?

Nimetä valtakunnallinen toimielin, jonka tehtävään kuuluu opettajankoulutuksen jatkumon turvaaminen.

Koska opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumon turvaaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa, on nimitettävä yhteistyöfoorumi tämän toiminnan edistämiseksi. Foorumilla tulee olla edustettuina opettajankoulutusta ja täydennyskoulusta edustavat tahot, koulutuksen järjestäjät (kunnat ja koulutuskuntayhtymät) sekä ne tahot, joilla on kokemusta mentoroinnin järjestämisestä opetusosalalla. Lisäksi tarvitaan työmarkkinaosapuolten edustus. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi opetus-toimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan pohjalta siten, että neuvottelukuntaan kutsutaan mukaan erityisesti uusien opettajien tuen kehittämiseen perehtyneitä asiantuntijoita.

Turvata voimavarat kansalliselle mentorointia kehittäväälle verkostolle.

Samalla kun mentorointia vakiinnutetaan osaksi koulutuksen järjestäjien toimintaa, tulee yliopistoille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille osoittaa voimavarat, jotta ne pystyisivät huolehtimaan mentorien kouluttamisesta yhteistyössä paikallisten koulutuksen järjestäjien kanssa. Tässä tulee huomioida suomen- ja ruotsinkielinen opettajankoulutus yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa.





VIELÄ YKSI ASKEL

Tämän selvityksen tuloksena esitettävät toimenpiteet ja arvio rahoitustarpeesta perustuvat voimassa oleviin säädöksiin ja työmarkkinasopimuksiin. Asiantuntijapaneelin näkemyksistä hahmottuu kuitenkin vielä suurempi visio: koko opettajien täydennyskoulutus on uudistettava samanaikaisesti opetusalan työehtosopimuksen kanssa. Se olisi suuri askel eteenpäin.

Nykyisten sopimusten mukaan opettajan palkka muodostuu pääosin opetustuntien perusteella, jolloin mentorointiin tulisi löytää resurssi oppituntien ulkopuolisista palkanoista. VESO-koulutukseen perustuvaa suunnittelu- ja koulutusaikaa ei voi sellaisenaan käyttää mentorointiin, kuten liitteessä 5 osoitetaan. Niin sanottu YT-aika sopisi siihen paremmin, mutta työntekijäosapuolen näkemyksen mukaan siihen ei voi sisällyttää nykyistä enempää työtä. Jos mentorointi sisällytettäisiin kumpaan tahansa järjestelmään, se edellyttäisi työmarkkinaosapuolten sopimista jommankumman kehityksen tulokinnasta tai laajentamisesta. Jos taas mentorointia varten luotaisiin oma järjestelmänsä opetusvelvollisuuden sivuun YT-ajan ja VESO-päivien rinnalle, opetusalan palkkausjärjestelmästä tulisi vieläkin monimutkaisempi. Asiantuntijoiden mukaan parasta olisi organisoida opettajien työhöntulovaiheen tuki osana kokonaisvaltaista uudistusta, jossa osaamisen kehittämisen käytänteet tarkastellaan läpikotaisin. Tämä tarkoittaa täyttä remonttia opetusalan palkkausjärjestelmään.

Kokonaisvaltaisessa uudistuksessa mentorointi tulisi opettajan työn elementiksi samaan tapaan kuin muukin täydennyskoulutus. Vuosityöajan sisällä täydennyskoulutukseen määriteltäisiin tietty osa työajasta. Haastattelussa tuotiin esille näkemys, että opettajien täydennyskoulutus tulisi saattaa samalle tasolle muiden korkeatasoista osaamista edellyttävien alojen, kuten esimerkiksi korkeakoulujen henkilöstön ja lääkärien kanssa.

Tämä aikaresurssi voitaisiin uusien opettajien osalta kohdentaa mentorointiin ja muuhun uusille opettajille kohdennettavaan koulutukseen. Myös myöhemmissä työuran vaiheissa osallistuminen verme-ryhmään tai työnohjaukseen olisi mahdollista tämän ajan puitteissa. Tällöin vältyttäisiin eriarvoisuudelta uusien ja kokeneempien opettajien välillä. On syytä ottaa huomioon kokemukset Ruotsista, jossa työhöntulovaiheen tuen taloudelliset lisäkustannukset työnantajalle ovat kääntyneet uusien opettajia vastaan: heidän palkkaamistaan on alettu välttää (liite 10). Myös Norjassa on havaittavissa samansuuntaista painetta, vaikka uusien opettajien työajan huojennus on siellä vasta alkuvaiheessa (liite 11). Erillisten mentorointia koskevien lisäkulujen osoittaminen kuntatyöntantajalle saattaisi johtaa vastaaviin vaikeuksiin myös Suomessa.

Selvityksessä haastateltujen asiantuntijoiden mukaan koko täydennyskoulutuksen uudistaminen olisi perusteltua monesta syystä. Yksi peruste on kansallinen osaamisen kehittämisen strategia: jotta osaamisen tasoa voidaan nostaa Suomessa tai edes säilyttää nykyisellä hyvällä tasolla, opettajien täydennyskoulutus on tärkeä painopistealue. Uusimpien tutkimusten mukaan peruskoulun oppimistulokset ovat reaalisesti laskeneet aikaisemmasta, eikä tätä voi selittää mittausvirheeksi tai suhteelliseksi eroiksi, joka johtuisi muiden maiden tulosten paranemisesta¹⁶¹. Opettajankoulutuksen ja koulujärjestelmän kokonaisvaltainen uudistaminen on siksi suorastaan välttämätöntä. Kuten Pasi Sahlberg toteaa tämän kirjan saatesanoissa, joidenkin osarakenteiden tai yksityiskohtien korjaaminen ei

johda toivottuun tulokseen, joten tarvitaan kokonaisvaltaista ja rohkeaa ajattelua. Tätä näkemystä tukee myös raportin alussa esitelty teoria *käytänteiden ekologioista (ecologies of practices)*¹⁶²: jotta muutos voisi olla vaikuttava, on muutettava samanaikaisesti useita ekosysteemin avaintekijöitä. Rohkeasta ja kokonaisvaltaisesta ajattelusta Suomessa on hyviä esimerkkejä peruskoulun syntyajoilta. Opettajien peruskoulutuksen tiettyjen osien sekä täydennyskoulutuksen ja palkkausjärjestelmän samanaikainen harkittu muuttaminen olisi kokonaisuudistus, jolla opettajien osaamisen kehittäminen saataisiin tarvittavalle tasolle.

Toinen perustelu liittyy opettajan työn professionaalisuuteen: työn osittaminen yksittäisiin työsuorituksiin ja palkan maksaminen niiden perusteella sopii huonosti asiantuntijuutta ja korkeaa eettistä vastuuta edustavalle alalle. Professionaalisessa ammatissa arvo ei määräydy laskemalla yhteen työn osia tayloristiseen tapaan, vaan työn kokonaisuuden perusteella. Palkan jyvittäminen erillisten tuntien perusteella antaa ymmärtää, että opettajan työ on teknistä suorittamista. Tämä johtaa myös *heikkoon ammatilliseen autonomiaan*. Palkan maksaminen yksittäisten työsuoritusten perusteella ohjaa huomiota opettajan työn kokonaisuuden sijasta sen yksityiskohtiin ja yleistettävän intressin sijasta yksityiseen intressiin.

Opettajan palkan maksaminen työn kokonaisuuden perusteella edistäisi opettajan ammatin autonomiaa vahvassa merkityksessä ja sitä kautta syventäisi ammatin professionaalisuutta. Tämänsuuntainen kehitys olisi pitkällä aikavälillä sekä opettajien ammattikunnan että koko yhteiskunnan etujen suuntaista.

Otetaanko vielä yksi askel?

LÄHTEET

- Akyol, H., Holst-Hansen, P., Kiviniemi, U. & Rhöse Martinsson, E. 2013. Pedagogical Action for a European Dimension in Educators' Induction Approaches (PAEDEIA): Developing support for new teachers in Europe. Esitelmä pidetty konferenssissa European Conference on Educational Research (Istanbul, Turkki, 13.9.2013).
- Alasuutari, P. 2004. Suunnitteluloudesta kilpailulouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka* 69(1), 3-16.
- Alhija, F. & Fresko, B. 2010. Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education* 26, 1592-1597.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle. Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128.
- Apunen, M. 2015. Miksi en saisi haluta lapselleni hyvää opettajaa? Helsingin Sanomat. Pääkirjoitus 27.1.2015. <http://www.hs.fi/paakirjoitukset/a1422248405460> (luettu 27.1.2015).
- Aristotle 1994. *Nicomachean ethics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aspfors, J. 2012. Induction practices - Experiences of newly qualified teachers. Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten.
- Aspfors, J., Bendtsen, M., Hansén, S.-E. & Sjöholm, K. 2011. Evolving views of the teaching profession - Voices from student teachers and newly qualified teachers. Teoksessa U. Lindgren, F. Hjarde-maal, S.-E. Hansén & K. Sjöholm (Toim.) *Becoming a teacher. Nordic perspectives on teacher education and newly qualified teachers*, 23-46. Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten.
- Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma. http://valtioneuvosto.fi/tietoarkisto/aiemmat_hallitukset/katainen/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf (luettu 14.1.2015).
- Benton, P. 1990. *The Oxford Internship Scheme. Integration + partnership in initial teacher education*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Billett, S. 2001. Knowing in practice: re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction* 11 (1), 431-452.
- Blomberg, S. 2008a. Novisiopettajana peruskoulu-sa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Blomberg, S. 2008b. Voiko opettajankoulutusta ja opettajan työn välistä kuilua kuroa umpeen tieteellisen tutkimuksen avulla? *Didacta Varia* 13 (2), 53-57.
- Crow, G. 2012. A critical-constructivist perspective on mentoring and coaching for leadership. Teoksessa S. Fletcher & C. A. Mullen (toim.) *SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE, 228-242.
- Deakin University 2015. Mentoring agreement form. <https://www.deakin.edu.au/hr/assets/resources/staff-dev/sample-mpp-agreement.pdf> (luettu 3.2.2015).
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2015. Askeleita kestävyysvajeeseen selättämiseksi. <http://ek.fi/mita-teenme/talous/julkinen-talous/kestavyysvaje-rasitteena/> (luettu 22.1.2015).
- European Commission 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission.
- European Commission 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (luettu 2.10.2013).
- European Commission 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf (luettu 14.1.2014).
- European Commission 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission staff working document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Council 2007. Conclusions of the Council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, C300, 6-9.
- Eurydice 2002. *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe, Volume III*. Brussels: Eurydice.
- Fletcher, S. J. & Mullen, C. A. (Toim.) (2012). *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. London: SAGE.
- Fransson, G. 2014a. A Culture of Trust or an Ideology of Distrust: A comparison of the impact of Finnish and Swedish educational cultures on mentoring approaches". Teoksessa F. Kochan, A. Kent, and A. Green

- (Eds.), *Uncovering the Hidden Cultural Dynamics in Mentoring; Uncovering the Complexities, Information Age Press: Charlotte, N.Carolina, USA.*
- Fransson, G. 2014b. Teacher registration and mentoring in Sweden. Esitelmä 3. kansallisessa Paedeia-symposiumissa Helsingissä, Postitalolla 4.6.2014.
- Geeraets, K., Tynjälä, P., Markkanen, I., Pennanen, M., Heikkinen, H. & Gijbels, D. 2014. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*. (painossa)
- Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14 (1), 113-131.
- Habermas, J. 1996. *Between facts and norms*. Oxford: Polity.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Hämäläinen, K. 2011. Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana. Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin käytänteisiin ja kehittämistoimiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9.
- Hämäläinen, K. & Kangasniemi, J. 2013. Systemaattista suunnitelmallisuutta. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:16.
- Hämäläinen, K. & Seppälä, T. 2014. Yliopistot opetusalan täydennyskouluttajina. Esimerkinä Helsingin yliopisto. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus, 64-73.
- Hanssen, B. & Østrem, S. 2013. Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav in en veiledning utdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere. Rapport fra Universitetet i Stavanger 41. Universitetet i Stavanger.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuskasvatuksen 47. vuosikirja*, 203-220.
- Heikkinen, H. 2008. Opetusharjoittelun rahoitus muutettava tasa-arvoisemmaksi. *Helsingin Sanomat* 18.11.2008.
- Heikkinen, H. 2014. Drawing a line between autonomy and individualism: practices of teacher induction and continuing professional development of teachers in Finland. Paper presented in Department of Education, University of Oxford, 28 October 2014.
- Heikkinen, H. 2014. What is (good) practice-based research made of? A keynote address in EAPRIL 2014 in Cyprus, 28 November 28, 2014. <http://eaprilconference.org/programme/e-l-key-note-speakers/> (luettu 26.1.2015).
- Heikkinen, H. L. T., Moate, J. & Lerkkanen, M.-K. 2014. Education with a big E. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.) *Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013. Research in Educational Sciences 66*. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, 7-14.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum. Meeting the second order paradox of teacher education. Teoksessa M. Mattsson, T. V. Eilertsen & D. Rorrison (Toim.) *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, 91-112.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kiilakoski, T. 2014. Opetussuunnitelma kollektiivisena tahdonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20-33.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2008. Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustavsson (Toim.) *Newly qualified teachers in Northern Europe: comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: University of Gävle, 107-124.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Verme. Vertaisryhmämentorointi oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2012. *Peer group mentoring for teacher development*. Milton Park: Routledge.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle. Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205-217.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus, 45-54.
- Helin, M. 2014. Opettajan ammatillisen kehittymisen jatkumo - yliopistojen ja koulujen kumppanuus. *Tutkimuksia* 353. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viite-kehukset? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 29, 643–675.
- Himanka, J. 2007. Aristoteles, taito ja tieto. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.-V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 141–148.
- Hjardemaal, F. 2011. Different educational philosophical approaches to the theory/practice problem. Teoksessa U. Lindgren, F. Hjardemaal, S.-E. Hansén & K. Sjöholm (Toim.) Becoming a teacher. Nordic perspectives on teacher education and newly qualified teachers. Åbo Akademi, psykologiska fakulteten, 63–78.
- Howe, E. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.
- Huizing, R. 2012. Mentoring together: a literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 20 (1), 27–55.
- Ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus 2015. <http://ilmiopohjaisuus.ning.com/> (luettu 15.1.2015).
- Ingersoll, R. & Smith, T. M. 2004. Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 88 (638), 28–40.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–44.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. 2010. Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–26.
- Kangasniemi, J. 2012. Johtopäätöksiä kansallisesti toteutetuista koulutusohjelmista. Raportissa Osaava-ohjelman käynnistysvaiheen arviointi 2010–2011. Kehittämishankkeiden itsearviointeja ja hyviä käytänteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:28. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitteet/Osaava_alkuvaiheen_itsearviointi2012.pdf (luettu 8.10.2013).
- Kansalaisareena 2015. Mentorointiopas. <http://www.kansalaisareena.fi/mentorointiopas2012.pdf> (luettu 3.2.2015).
- Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2), 37–51.
- Karila, K. & Kupila P. 2012. Mentorointi varhaiskasvatustyön ja työidentiteetin tukena. Esitelmä mentorointiseminaarissa Helsingissä 31.10.2012.
- Kasher, A. 2005. Professional ethics and collective professional autonomy: A conceptual analysis. *Journal of European Ethics Network*, 11(1), 67–98.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. 2012. Future perspectives: peer group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Toim.) Peer group mentoring for teacher development. Milton Park: Routledge, 144–170.
- Kemmis, S. 2014. Education, educational research and the good for humankind. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, J. Moate & M.-K. Lerkkanen (toim.) Enabling education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013. Research in Educational Sciences 66. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association, 15–68.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspors, J., Fransson, G. & Edwards-Groves, C. 2014. Mentoring as contested practice: support, supervision and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. Changing practices, changing education. Singapore: Springer.
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. 2014. Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 25–36.
- Kielitoimiston sanakirja. 2014. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433, ISSN 2323-3370. Julkaistu verkossa 11.11.2014. Päivitettävä julkaisu. Luettu 14.1.2015.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Kiilakoski, T. 2003. Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 243–257.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:6.

- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Julkaisuja 155. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kiviniemi, K., Leppisaari, I. & Teräs, H. 2013. Autenttiset verkko-oppimiskäsitteet asiantuntijuuteen kehittäjänä. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 99-114.
- Klette, K. 2000. Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.) The life and work of teachers. International perspectives in changing times. London: Falmer Press, 146-158.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja, Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitos.
- Koskenniemi, M. 1959. Opettämisen taito. Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 59.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Eri-laisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, opettajakoulutuslaitos.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Helsinki: Opetushallitus.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144-161.
- Lapinoja, K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Laukia, J. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2014. Ammatillisen opettajan osaamisen kehittäminen-täydennyskoulutuksen kehittyminen opettajakoulutuksen yhteydessä. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Opettajakoulutuksen tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus, 6-22.
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi - KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22.
- Leiviskä, P. 2013. OAJ liioitteli alanvaihtajien määrää. Kaleva 10.8.2013. <http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/oaj-liioitteli-alanvaihtajien-maaraa/638372/> (luettu 1.10.2013).
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajakoulutuksen vuoro-vaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. kasvatus-tieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetus-harjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto: Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940.
- Lintuvuori, M., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Vainikainen, M.-P. & Hautamäki, J. 2015. Osaava-ohjelma 2010-2013. Selvityksen loppuraportti. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitteet/Osaava_2010_2013_loppuraportti.pdf (luettu 11.2.2015).
- Lombardo, M. & Eichinger, R. 1996. The career architect development planner. Minneapolis: Lominger.
- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajakoulutus? Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 313-332.
- Lumby, J. & Muijs, D. 2014. Corrupt language, corrupt thought: the White Paper The importance of teaching. British Educational Research Journal 40 (3), 523-538.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 986.

- Luukkainen, O. 2013. Opetusalan ammattijärjestö: OAJ vaatii nuorille opettajille uusia tukijärjestelmiä. Puheenvuoro Suomi-Areenalla 16.7.2013. <http://suomiareena.fi/?p=832> (luettu 19.9.2013).
- Mahlamäki-Kultanen, S. & Nokelainen, P. 2014. Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi. Teoksessa: S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus, 6-22.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P., Volmari, K. & Nyssölä, K. (toim.) 2014. Johdanto. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus, 6-22.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Guttorm, T., Mäntylä, R., Stenlund, A. & Weissmann, K. 2015. Opettajankouluttajan osaaminen. Ammatillisen opettajankouluttajan työn tulevaisuus 2025. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun, Hämeen ammattikorkeakoulun, Tampereen ammattikorkeakoulun, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteishanke.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-66.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J. & Miles, J. 2009. New teacher mentoring. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Moiso, O.-P. 2011. Huoli, empatia ja kunnioitus vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi Koulu - oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mullen, C. A. 2012. Mentoring: an overview. Teoksessa S. Fletcher & C. A. Mullen (toim.) SAGE handbook of mentoring and coaching in education. London: SAGE, 7-23.
- New Teacher Center 2015. <http://www.newteacher-center.org/> (luettu 23.1.2015).
- Niemi, H. & Siljander, A. M. 2013. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27-50.
- Nissilä, M.-L. 2014. Työtunnit palkan perusteeksi? Opettaja 35/2014, 16-19. <http://opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1398856794872> (luettu 15.1.2015).
- OECD 2000. From initial education to working life. Paris: OECD.
- OECD 2005. Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/48627229.pdf> ja <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (luettu 10.1.2015).
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr19.pdf?lang=fi> (luettu 8.10.2013).
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html (luettu 8.10.2013).
- Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö 1967. Komiteamietintö 1967: A 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.
- OVTES 2014-16. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. <http://flash.kuntatyonantajat.fi/ovtes-2014-2016/html/#7/z> (luettu 23.1.2015).
- Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Paedeia 2015. Pedagogical Action for a European Dimension in Educators' Induction Approaches. www.paedeia.net (luettu 22.1.2015).
- Paedeia Café 2013. <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1/paedeia-cafe> (luettu 15.1.2015).
- Paul, R. 1990. Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. 2015. The Critical Thinking Community. <http://www.criticalthinking.org/pages/dr-richard-paul/818> (luettu 21.1.2015).
- PedaSos 2015. Mentorointisopimus. <http://pedasos.wikispaces.com/Mentorointisopimus> (luettu 3.2.2015).
- Peltonen, M. 2012. Mentorit tukevat nuoria opettajia. *Kuntatyönantaja* 5/2012, 6-7.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. 2015. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture and Society*. (painossa)
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arvionti. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002-2005. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaskelmia 28.
- Platon. 2012. Valtio. Suom. M. Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Pohjola, K. (toim.) 2011. Uusi Koulu - oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/julkaisut/2014/yhteisvoimin_kohti_uudistuvaa_koulua (luettu 16.1.2015).
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J. & Hansen, P. 2009. Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. *Kasvatus & Aika* 3 (4), 43-47.
- Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa - luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51-76.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä studies in education, psychology and social research (350).
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. 2013. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166-177.
- Ritsilä, J., Nieminen, M. & Sotarauta, M. 2007. Yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus. Arviointimalli ja näkemyksiä yliopistojen rooleihin. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:22.
- Rivinen, S. 2015. eVerme. Vertaisryhmämentorien koulutuksen kehittäminen Pohjois-Suomessa sulautuvan opetuksen näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Sahlberg, P. 2015. Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Saloviita, T. 2009. Samanaikaisopetus - kaksi opettajaa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiiriin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-57.
- Sääntti, J. & Salminen, J. 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43 (1), 20-30.
- Saugstad, T. 2005. Aristotle's contribution to scholastic and non-scholastic learning theories. *Pedagogy, Culture and Society* 13 (3), 347-366.
- Selander, S., Wermke, W. & Geijer, L. 2013. Dialog på undantag? Samverkan mellan lärarutbildningen och avnämarna i det svenskspråkiga Finland. Helsingfors: Svenska kulturfonden.
- Siivonen, P. 2010. From a "student" to a lifelong "consumer" of education? Constructions of educability in adult students' narrative life histories. *Research in Educational Sciences* 47. Jyväskylä: Finnish Educational Research Association.
- Siljander, A.-M. & Niemi, H. 2014. Uusi opettaja tarvitsee tukea - Mentoroinnilla oppilaan ja uuden opettajan hyvinvointiin! Teoksessa Opetustoimen henkilöstökoulutuksen koordinaatiohanke 2011-2013. "Osaamista kehittämässä herkällä korvalla, ennakoivalla otteella ja punnitulla arvopohjalla!" Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2014:5, 43-49.
- Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Norgaard, J.D. & Pachler, N. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf (luettu 15.2.2015)

- SOOL 2013. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton suositukset opettajankoulutukselle. <http://www.sool.fi/edunvalvonta/tavoitteet-opettajankoulutuksell/> (luettu 12.2.2015).
- Stenström, M.-L. 2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2), 4–10.
- Suomen Ekonomit 2015. Mentorointisopimus. <http://www.ekonomit.fi/mentorointisopimus> (luettu 3.2.2015).
- Suomi uuteen nousuun: kasvua ja työllisyyttä 2014. Pääministeri Alexander Stubbin hallitusohjelma. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf-stubb/fi.pdf> (luettu 14.1.2015).
- Suorsa, B. 2014. Selkeyttä opettajien työaikaan. *Kuntatyönantaja* 4/2014, 10–11.
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. 2013. Roolikko ohjauksen pelikenttänä. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 129–143.
- Syrjäläinen, E. & Värrä, V.-M. 2004. Opettajuudesta, opettajankoulutuksesta ja kasvatustieteen rekonsertualisoinnista. *Tiedepolitiikka* 29 (2), 29–32.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen para-doksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutus-laitoksen julkaisuja A 25.
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia. Helsinki, Finland: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2014:15.
- Tietoa työuran alkutaipaleelle 2015. Turvallisesti töihin työkykyä tukien. Työterveyslaitos. http://www.ttl.fi/fi/tyour/alkutaival/Documents/nuorten_tyokykytalo.pdf (luettu 26.1.2015).
- Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–58.
- Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–186.
- Tuori, K. 1993a. Modernin oikeuden ytimessä I. *Oikeus* 1, 2–15.
- Tuori, K. 1993b. Modernin oikeuden ytimessä II. *Oikeus* 2, 132–151.
- Tuschling, A. & Engermann, C. 2006. From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory* 38 (4), 451–469.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–34.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasaku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajan koulutuksesta opettajan työhön – Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–58.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 42 (4), 302–315.
- University of Sydney Institute for Teaching and Learning 2015. Mentoring agreement template. https://www.itl.usyd.edu.au/projects/mentoring_agreement.pdf (luettu 3.2.2015).
- Vainikainen, M.-P. 2014. Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: a longitudinal perspective on educational equity. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis, E 92, 59–74.
- Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu – oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Valli, R. 2008. Ulkomaan harjoittelu – pala arkipäivää. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–98.
- Värrä, V.-M. 2004. Hyvä kasvatustieteen – kasvatustieteen. Dialoginen kasvatustieteen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijan näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2), 2–10.

Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 473.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad (Technical Report). Dallas, TX: National Staff Development Council.

Wong, H. 2004. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principals Bulletin* 88 (638), 41–58.

Yliopistolaki 2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> (luettu 22.1. 2015).

LIITELUETTELO

Liitteet ovat hankkeen verkkosivuilla osoitteessa www.opesaaoppia.fi

- 1. Selvityksen tehtävänanto
- 2. Tutkimuksen menetelmät
- 3. Teemahaastattelurunko
- 4. Verkkokyselyn koonti
- 5. Alustavien kehittämissuositusten arviointi ja niistä tehdyt johtopäätökset
- 6. Osaamisen kehittämisen malleja: Helsingin yliopiston kenttäkouluverkosto
- 7. Osaamisen kehittämisen malleja: Yhteisöllinen koulu
- 8. Osaamisen kehittämisen malleja:
Kumppanuus opetushenkilöstön osaamisen kehittämisessä
- 9. *Kutseaasta*: Viron induktiovuosi
- 10. *Handledning*: Mentorointi Ruotsissa
- 11. *Nettverk for nytdannede lærere*: Norjan mentorointiverkosto
- 12. *Oxford Education Deanery*: Oxfordin yliopiston kenttäkouluverkosto
Isossa-Britanniassa
- 13. Arvio mentoroinnin järjestämisen kustannuksista

SANASTO

Aktori (Eng. *actor*.)

Mentoroitava

Formaali oppiminen (Eng. *formal learning*.)

Formaali oppiminen on tietoista ja tavoitteellista oppimista, joka tapahtuu koulutusinstituutiossa kuten koulussa, yliopistossa tai täydennyskoulutuksessa. Formaali oppiminen oikeuttaa sertifikaattiin eli se tunnustetaan muodollisesti esimerkiksi tutkintona, opintopisteinä tai muina opintosuoritteina.¹⁶³

Hiljainen tieto (Eng. *tacit knowledge*.)

Hiljainen tieto on osaamista ja tietämistä, jota ei ole ilmaistu sanojen kautta, vaan se ilmenee sisäistettyinä ajattelu- ja toimintapoina, kirjoittamattomina sääntöinä tai omaksuttuina käytänteinä. Hiljaisen tiedon aluetta on pyritty luokittelemaan ja jäsentämään monin eri tavoin. Suuri osa esimerkiksi sosiokulttuurisesta tiedosta on hiljaista tietoa, joka omaksutaan yhteisöön osallistumalla. Toisaalta hiljainen tieto voi ilmetä vahvana käytännön osaamisena, jolloin se on voi olla luonteeltaan kehollista tietämistä ja taitamista.¹⁶⁴

Induktiovaihe eli työhöntulovaihe (Eng. *induction*.)

Induktiovaiheella tarkoitetaan *työhöntulovaihetta*, kun työntekijä aloittaa koulutuksen jälkeen työn, johon hän on opinnoissaan kouluttautunut.

Informaali oppiminen (Eng. *informal learning*.)

Informaali oppiminen tarkoittaa arkielämän oppimista, joka on usein tiedostamatonta ja tahatonta. Se poikkeaa nonformaalista oppimisesta siten, että informaali oppiminen ei ole intentionaalista eli tarkoituksellista, kun taas *nonformaali oppiminen* tapahtuu tilanteissa, joissa on tarkoituksin oppia, kuten esimerkiksi työpaikan koulutustilaisuuksissa.¹⁶⁵

Mentori (Eng. *mentor*.)

Kokenut työntekijä, tukee kokemattomampaa työntekijää (*aktoria, mentoroitavaa*) osaamisen kehittämisessä.

Mentorointi (Eng. *mentoring*.)

Mentorointi on menetelmä jossa uusi opettaja saa tukea ja opastusta kokeneemmalta opettajalta. Perinteisin tapa järjestää mentorointia on *parimentorointi*, mutta mentorointia voidaan järjestää myös ryhmämuotoisena. Perinteisesti mentoroinnissa korostuu *hiljaisen tiedon* siirtäminen kokeneemmalta osaajalta vasta-alkajalle, josta usein käytetään myös nimitystä *noviisi* tai *aktori*. Modernimmassa tulkinnassa mentorointi ymmärretään kuitenkin pikemminkin vuorovaikutuksena ja dialogina, jonka tarkoituksena on tarjota tilaisuus reflektiiviselle keskustelulle työhön liittyvistä kysymyksistä.¹⁶⁶

Mentoroitava (Eng. *mentee; eng. ja ransk. protégé*.)

Kokemattomampi työntekijä, josta käytetään joskus myös nimitystä *aktori*. Henkilö, jota mentori opastaa ja ohjaa työhön liittyvissä asioissa.

Parimentorointi (Eng. *one-to-one mentoring; dyadic mentoring.*)

Parimentorointi on menetelmä, jossa kokenut työntekijä tukee ja ohjeistaa kokemattomampaa tämän työuran alkuvaiheessa. Mentori ja mentoroitava (aktori) tapaavat säännöllisesti keskustellakseen työhön liittyvistä asioista, ajatuksista ja tuntemuksista. Mentorointisuhde perustuu avoimuuteen, molemminpuoliseen luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen. Kahdenkeskisten keskustelujen tavoitteena on ohjata nuorempaa työntekijää siten, että tämä oppii työssä tarvittavia taitoja ja tietoja sekä saa mahdollisuuden sosiaaliseen ja emotionaaliseen tukeen.

Vertaisryhmämentorointi (Eng. *peer-group mentoring; PGM.*)

Vertaisryhmämentoroinnissa kokenut ja mentorikoulutuksen saanut työntekijä toimii pienryhmän ohjaajana eli mentorina. Ryhmät kokoontuvat säännöllisesti jakamaan kokemuksiaan ja ideoitaan sekä ratkomaan yhdessä ongelmia. Toiminnan tarkoituksena on tukea työssäoppimista ja työhyvinvointia sekä tarjota tilaisuus kokemusten reflektointiin. Ryhmän pääasiallinen tavoite on ammatillisen kehittymisen tukeminen. Vertaismentoroinnin perustana on ajatus dialogisesta oppimisesta: sen mukaan sekä kokeneilla että uusilla opettajilla on toisilleen annettavaa. Näin vuorovaikutus edistää molempien oppimista sekä uuden tiedon, ymmärryksen ja ideoiden syntymistä konstruktivistisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Nonformaali oppiminen (Eng. *nonformal learning.*)

Nonformaali oppiminen on tietoista ja tavoitteellista oppimista, joka tapahtuu muualla kuin muodollisen koulutuksen piirissä. Esimerkiksi työssä opitaan usein nonformaalisti itse työtä tekemällä. Nonformaali oppiminen ei oikeuta sertifikaattiin. Se on kuitenkin tavoitteellista eli intentionaalista toisin kuin arkielämässä tapahtuva informaali oppiminen.¹⁶⁷

Noviisi (Eng. *novice.*)

Noviisi on uusi työntekijä, joka on vasta oppimassa työtehtäviä. Sitä on käytetty joskus ilmaisuna, joka tarkoittaa uutta opettajaa tai uutta työntekijää. Sana on peräisin luostarilaitoksesta, jossa noviisi on munkki tai nunnakokelas. Sanan käyttö on nykyään vähentynyt, koska siihen liittyy vähättelevä sivumerkitys, joka korostaa hierarkista suhdetta kokeneempiin työntekijöihin.

Osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittämisellä tarkoitetaan kaikkea oppimista ja opiskelua, tapahtuipa se muodollisen koulutuksen piirissä, työssä tai vapaa-ajalla. Toisin sanoen siihen sisältyy sekä formaalia, nonformaalia että informaalia oppimista. Osaamisen kehittämisessä keskeistä ei ole oppimisen puitteet vaan ennemminkin erilaisten oppimisen tapojen ja ympäristöjen tunnistaminen ja niissä hankittujen kokemusten linkittäminen yhteen. Siksi siihen liittyvät vahvasti myös osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessit.

Perehdytys (Eng. *orientation, introduction*.)

Perehdytys on työhön opastamista työn alkuvaiheessa. Perehdytyksen tarkoituksena on pitää huoli siitä, että uusi työntekijä tulee tutuksi työpaikan käytänteiden kanssa ja pääsee osaksi työyhteisöä. Siihen kuuluu työyhteisöön, organisaatioon, yhteistyötöihin, toimintatapoihin sekä tiloihin ja materiaaleihin tutustumista. Perehdytyksen järjestäminen on työnantajan lakisääteinen velvoite. Oppilaitoksessa siitä on vastuussa sen esimies. Hän voi kuitenkin määrätä jonkun muun työntekijän huolehtimaan perehdytyksestä, tai perehdytysvastuu voi myös olla jaettu nimettyjen työyhteisön jäsenten kesken.

Siirtymävaihe (Eng. *transition*.)

Vaihe, jolloin työntekijä siirtyy koulutuksesta työelämään ja aloittaa uudessa työssä. Se poikkeaa *induktiovaiheesta* siten, että siirtymävaiheeseen luetaan myös työn hakuvaihe ennen työn aloittamista. Usein siirtymävaihe ja työhöntulovaihe ovat kuitenkin päällekkäisiä.

ASiantuntijapaneeli

Aalto Eija, lehtori, Jyväskylän yliopisto

Aalto on tehnyt töitä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen parissa vuodesta 1990 lähtien. Hän on työskennellyt muun muassa Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa ja yliopiston kielikeskuksessa, ja vuodesta 2005 alkaen opettajankoulutuslaitoksessa. Aalto on toiminut Jyväskylän OKL:n täydennyskoulutustoimikunnan puheenjohtajana (2010-2013) ja yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen kehittämissyörymän puheenjohtajana (2014-).

Aspfors Jessica, Førsteamanuensis (apulaisprofessori), Universitetet i Nordland, Norja

Aspfors on tutkinut induktiovaihetta ja uusien opettajien kokemuksia ensimmäisistä työvuosista. Hän on toiminut opettajakouluttajana ja vastannut Osaava Verme-mentorikoulutuksen järjestämisestä ruotsinkielisillä alueilla. Nykyisin hän työskentelee Nordlandin yliopistossa Norjassa, Bodøssa, jossa hän on mukana mentorointikoulutuksessa ja tutkimustyössä.

Bjerkholt Eva, Førsteamanuensis (apulaisprofessori), Høgskolen i Telemark, Norja

Bjerkholt toimii opettajankouluttajana Telemarkissa, Norjassa. Hän on tehnyt mentoroinnin tutkimus- ja kehittämistyötä ollen vuodesta 1998 lähtien kehittämässä kansallista mentorointiin perustuvaa induktio-ohjelmaa Norjaan. Hän on julkaissut tutkimustyön tuloksia sekä kotimaassaan että kansainvälisesti. Tällä hetkellä hän on Norjan kansallisen mentorointiverkoston vastaava koordinaattori.

Eisenschmidt Eve, Arendusprorektor (vararehtori), Tallinna Ülikool, Viro

Eisenschmidt on koordinoanut uusien opettajien induktiojärjestelmän ja mentoroinnin kehittämistä Virossa 2000-luvun alusta, julkaissut kansainvälisesti mentoroinnin tutkimuksesta, osallistunut mentoroinnin tutkimuksen kansainvälisiin verkostoihin sekä ollut mukana Euroopan Komission työssä induktiovaiheen kehittämiseksi.

Estola Eila, professori, Oulun yliopisto

Estola on työskennellyt vuodesta 1995 Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Vuodesta 2012 hän on toiminut varhaiskasvatuksen professorina. Hän on tutkinut muun muassa opettajien narratiivista identiteettiä ja opettajan työtä ihmissuhdetyönä ja ollut kehittämässä vertaisryhmätoimintaa. Aiemmin hän on työskennellyt lehtorina lastentarhaopettajakoulutuksessa sekä rehtorina lastentarhaopettajaopistossa.

Fornaciari Aleks, opiskelija, Jyväskylän yliopisto

Fornaciari opiskelee luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Hän tutkii pro gradu-tutkielmassaan opettajuuden myyttiä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta.

Fransson Göran, Universitetslektor, Docent (yliopistonlehtori, dosentti), Gävle Högskola, Ruotsi

Fransson toimii yliopistotutkijana ja lehtorina Gävlen yliopistossa. Hänen tutkimusaiheitaan ovat muun muassa mentorointi, induktiivaihe ja korkeakoulupedagogiikka. Hän on ollut mukana kehittämässä mentorointia Ruotsissa.

Haapanen Satu, kansanedustaja, Vihreät De Grönä

Haapanen on Vihreiden eduskuntaryhmän kansanedustaja kaudella 2011-2015. Hän istuu opetushallituksen johtokunnassa ja on mukana Tulevaisuuden koulu-hankkeessa. Koulutukseltaan Haapanen on luokanopettaja ja tehnyt opettajan töitä Suomessa ja ulkomailla. Lisäksi Haapasella on noin 10 vuoden kokemus opettajankoulutuksen tehtävistä.

Hansén Sven-Erik, professori, Åbo Akademi

Hansén on työskennellyt opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen parissa 70-luvulta lähtien. Vuoden 2000 alusta lähtien hän on toiminut professorin tehtävissä. Hansén on ollut mukana kehittämässä maisteripohjaista opettajankoulutusta ruotsinkielisessä koulutuksessa. Hän on toiminut osa-aikaisena professorina (professor II) Oslon yliopistossa sekä erilaisissa asiantuntija- ja arviointitehtävissä muissa Pohjoismaissa. Hansén on Helsingin yliopiston dosentti.

Heikkilä Kari, rehtori, Muuramen kunta

Heikkilä toimii rehtorina Mäkelänmäen koulussa. Hänellä on 24 vuoden kokemus rehtorin tehtävistä ja 4,5 vuoden kokemus luokanopettajan tehtävistä. Lisäksi hän on toiminut 3 vuotta koulutoimen johtajana sekä OPH:n nimeämänä oppilaitosjohdon kouluttajana vuosina 2004 -2009.

Helin Elisa, opetusneuvos, Opetushallitus

Helin on työskennellyt Opetushallituksessa vuodesta 2011, missä hän vastaa opetustoimen henkilöstökoulutuksesta. Helin on koulutukseltaan lastentarhanopettaja, luokanopettaja ja erityisopettaja. Hänellä on yli 20 vuoden kokemus luokanopettajan ja erityisopettajan tehtävistä. Lisäksi hän on toiminut harjoitteluohjaajana normaalikoulussa yli 15 vuotta. Helin toimii puheenjohtajana Opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen jaostossa.

Hursti Matti, sivistysjohtaja, Ylöjärven kaupunki

Hursti on toiminut vuodesta 2004 lukien Ylöjärven kaupungin sivistysjohtajana. Rehtorina hän on työskennellyt 1994-2004 sekä oman työnsä ohella oppilaitosjohdon kouluttajana Opekossa 1998-2005. Tällä hetkellä hän on Tampereen kaupunkiseudun Osaa-va-työtiimin puheenjohtaja.

Hyyryläinen Ari, rehtori, Koulutus- ja kehittämiskeskus Salmia

Hyyryläinen on johtanut te-toimistojen ja ely-keskusten henkilöstökoulutusta viimeiset 12 vuotta. Aiemmin hän toimi aikuiskoulutuskeskuksessa pedagogisen kehittämisen vastuhenkilönä ja Opetushallituksen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojektissa konsulttina. Opettajien täydennyskoulutusta Hyyryläinen on luotsannut Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa.

Hölzerman Ralf, Studiendirektor (Opintopäällikkö), Studienseminar für berufliche Schulen Wiesbaden

Hölzerman toimii opettajana ja opettajankouluttajana Hessenin osavaltiossa Saksassa. Hänen opetusalojaan ovat englanti ja yleinen pedagogiikka.

Inget Esa, täydennyskoulutuspäällikkö, HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Inget vastaa opettajien täydennyskoulutuksesta HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänellä on yli 20 vuoden kokemus täydennyskoulutuksen parista ja aiemmin hän on työskennellyt mm. koulutussuunnittelijana, koulutuspäällikkönä ja täydennyskoulutusjohtajana Hämeen ammattikorkeakoulussa.

Johnson Peter, sivistysjohtaja, Kokkolan kaupunki

Johnson on työskennellyt Kokkolan opetustoimessa vuodesta 1981 alkaen: 10 vuotta luokanopettajana ja 18 vuotta peruskoulun rehtorina sekä vuodesta 2008 alkaen kaupungin sivistysjohtajana. Hän on osallistunut Koulutuksen tutkimuslaitoksen TeLL-tutkimusryhmän työhön ja tehnyt väitöskirjatutkimuksen, jonka aiheena on yhtenäisen perusopetuksen kehittämistyö.

Jokinen Hannu, tutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Jokinen on osallistunut opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tutkimus- ja kehittämistyöhön OPEPRO-, TeLL-, Osaava Verme ja ovat Pedagoginen asiantuntijuus liikkeesä (PAL)-hankkeissa. Hän oli Kokkolassa käynnistämässä mentorointia, jonka pohjalta kehittyi vertaisryhmämentoroinnin malli. Jokinen on osallistunut induktiovaiheen kansainväliseen tutkimus- ja kehittämissyhteistyöhön.

Jyrhämä Riitta, yliopistolehtori, varajohtaja, Helsingin yliopisto

Jyrhämällä on 34 vuoden kokemus opettajankouluttajana ja yhteensä 7 vuoden opettajakokemus sekä Helsingin kaupungin koulusta että normaalikoulusta. Hän on Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 1. varajohtaja, HY:n Verme-projektin johtaja ja aktiivinen täydennyskouluttaja sekä Opettajien akatemian perustajajäsen.

Kalavainen Jari, täydennyskoulutuspäällikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kalavainen vastaa Ammatillisen opettajakorkeakoulun täydennyskoulutus- ja palvelutoiminnasta ja toimii myös itse kouluttajana. Aikaisemmin hän on ollut kehittämiskonsulttina Nordeassa ja Odecossa, joissa hänen tehtäviinsä on kuulunut henkilöstön kehittäminen.

Kangasniemi Jouni, kehittämisspäällikkö, Opetus- ja kulttuuriministeriö

Kangasniemi toimii kehittämisspäällikkönä Opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osastolla. Hänen vastuualueisiinsa kuuluvat aikuiskoulutus, korkeakoulutus, opettajankoulutus, tietoyhteiskunta, täydennyskoulutus ja verkko-opetus. Kangasniemi on ollut mukana käynnistämässä Osaava-ohjelmaa.

Kauma Tiina, kehittämisspäällikkö, Tampereen kaupunki

Kauma vastaa Tampereen seudun ammattiopiston ja Tampereen seitsemän lukion henkilöstön osaamisen johtamisen prosessista. Hän on ollut mukana kahdessa Osaava-ohjelmassa ja kuuluu ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKEN HRMD-verkostoon.

Kemppainen Riitta, luokanopettaja ja koulunjohtaja, Seinäjoen kaupunki

Kemppainen on toiminut 14 vuotta luokanopettajana, joista viimeiset 3 vuotta myös koulun johtajana. Hän on käynyt Jyväskylän yliopiston järjestämän mentorikoulutuksen ja vetää Verme-ryhmiä Seinäjoella.

Keskinen Leena, rehtori, Helsingin kaupunki

Keskinen aloitti opettajan työt vuonna 1972. Hän on toiminut ala-asteen rehtorina yhteensä noin 15 vuotta urastaan. Rehtorina ollessaan hän kuului Helsingin aluerehtorien ryhmään, joka kehitti Helsingin opetustoimen linjauksia. Keskinen on opetus- ja kasvatustalan työnhajaaja. Hän toimii toisena koordinaattorina Helsingin Vermessä.

Keurulainen Harri, opettajankoulutuspäällikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Keurulainen on toiminut Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yliopettajana vuodesta 1991 ja opettajankoulutuspäällikkönä vuodesta 2000 alkaen. Hänen erityisosaamistaan ovat oppimisen ja osaamisen arviointi sekä osaa misperusteiseen opetussuunnitelmatyöhön liittyvät kysymykset.

Kiilakoski Tomi, päätoimittaja, Nuorisotutkimus-lehti

Kiilakoski toimii tutkijana Nuorisotutkimusseurassa. Hän on tutkinut muun muassa kouluväkivaltaa, koulua koettuna tilana ja lasten ja nuorten osallisuutta. Aikaisemmin hän on toiminut lehtorina Humanistisessa ammattikorkeakoulussa 2004–2006 ja opettajankouluttajana Tampereen yliopistossa vuosina 2000–2004.

Kiviniemi Ulla , lehtori, Jyväskylän yliopisto

Kiviniemi toimii tekstiilityön didaktiikan lehtorina Jyväskylän OKL:ssä. Hänellä on 10 vuoden kokemus erityisopetuksen tehtävistä ja yli 20 vuoden kokemus opettajankouluttajan tehtävistä. Vuonna 2005 hän oli mukana tekemässä Opettajankoulutuksen kehittämissohjelman perus- ja täydennyskoulutusta koskevaa selvitystä.

Kukkonen Harri, yliopettaja, Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kukkonen toimii yliopettajana Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja musiikkipedagogien tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Hän on toiminut kouluttajana Osaava Verme-mentorikoulutuksessa. Lisäksi hänellä on 25 vuoden kokemus opetustyöstä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

Kylmälahti Maarit, henkilöstön kehittämispäällikkö, Jyväskylän koulutuskuntayhtymä

Kylmälahti on työskennellyt vuodesta 2007 Jyväskylän koulutuskuntayhtymän henkilöstöhallinnossa. Hänen vastuualueenaan on henkilöstöjohtamisen kokonaisuus henkilöstön osaamisen ja työyhteisöjen kehittämisestä työmarkkina-asioihin. Ennen koulutusorganisaatioon siirtymistä hän on työskennellyt Jyväskylän kaupungin henkilöstöhallinnossa. Hän toimii mm. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKEN HR- verkostossa.

Lahtinen Marko, projektikoordinaattori, Tampereen seudun Osaava

Lahtinen koordinoi Tampereen seudun opetushenkilöstön osaamisen kehittämistä ja on mukana kehittämässä uusia konsepteja mm. induktiovaiheeseen. Aiemmin hän on työskennellyt johtavana asiantuntijana Opetusalan koulutuskeskus Educodessa.

Laurila Maiju, puheenjohtaja, Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry

Laurila toimii Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton SOOL ry:n puheenjohtajana. Hän on valmistunut musiikkipedagogiksi ja viimeistelee musiikkikasvatus- ja luokanopettajaopintoja Jyväskylän yliopistossa. Hänellä on vuoden kokemus opettajan töistä luokanopettajan sijaisena.

Lokka Antti, lehtori, Jyväskylän yliopisto

Lokka on työskennellyt vuodesta 1989 luokan- ja aineenopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tehtävissä, ensin päätoimisena tuntiopettajana ja vuodesta 1995 lähtien kuvataiteen pedagogiikan lehtorina. Lisäksi hän on toiminut 9 vuotta Aalto yliopiston Virt@-koulutuksen tutor-opettajana.

Lyhykäinen Päivi, erityisasiantuntija, Opetusalan ammattijärjestö OAJ

Lyhykäinen aloitti syksyllä 2014 erityisasiantuntijan tehtävät OAJ:ssä vastuualueenaan opettajankoulutus, monikulttuurisuus ja erityisopetus. Hänellä on 20 vuoden kokemus luokanopettajan ja musiikinopettajan tehtävistä.

Menter Ian, Professor (professori), University of Oxford, Iso-Britannia

Menter on tehnyt tutkimusta opettajien ammatillisesta kehitymisestä 1980-luvulta saakka. Hän johtaa Oxford University Deanery-verkostoa, joka koordinoi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen yhteistyötä koulujen ja yliopiston välillä. Menter on British Educational Research Associationin (BERA) presidentti, ja oli mukana tekemässä BERAn selvitystä Ison-Britannian opettajankoulutuksesta vuonna 2014.

Mikkola Armi, opetusneuvos, Opetus- ja kulttuuriministeriö

Mikkola on työskennellyt opetusneuvoksena opetus- ja kulttuuriministeriön korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osastolla vuodesta 1997 lähtien. Hänen vastuualueeseensa kuuluu korkeakoulujen opetuksen ja tutkintojen kehittämistehtäviä, opettajankoulutus ja harjoittelukoulut sekä pohjoismainen yhteistyö. Mikkola on toiminut valtakunnallisen ohjausryhmän puheenjohtajana mm. OPEPRO- ja TALIS 2013 - hankkeissa sekä opettajatedonkeruussa. Hän on Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan jäsen

Moilanen Pentti, professori, Jyväskylän yliopisto

Moilanen on toiminut opettajankoulutuksen tehtävissä 30 vuotta. Hän on tutkinut opettajankoulutusta ja osallistunut opetussuunnitelman tekemiseen. Lisäksi hän on toiminut kolme vuotta Jyväskylän OKL:n Täydennyskoulutustoimikunnan puheenjohtajana.

Mutton Trevor, Associate Professor (apulaisprofessori), University of Oxford, Iso-Britannia

Mutton on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä ja toiminut opettajankouluttajana Oxfordin yliopistossa vuodesta 1997. Viime aikoina hän on työskennellyt 'Learning to Teach in England' -hankkeessa sekä 'Developing Expertise of Beginning Teachers'(DEBT), joissa tutkitaan opettajien ammatillista kasvua erityisesti työuran alkuvaiheessa.

Mäki Päivi, laatupäällikkö, Oulun kaupunki

Päivi Mäki toimii laatuapäällikkönä Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluissa. Laatutyön lisäksi opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen kuuluu hänen tehtäviinsä. Mäki on toiminut pitkään opettajana, rehtorina ja kehittäjäopettajana. Hän viimeistelee väitöskirjaansa, joka käsittelee kehittäjäopettajien ammatillisen identiteetin kerrontaa kollegiaalisessa vertaisryhmässä.

Paaso Aila, koulutuspäällikkö, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Paaso toimii koulutuspäällikkönä Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hänellä on kokemusta ammatillisen koulutuksen kentältä 30 vuoden ajalta. Hän on työskennellyt ammatinopettajan, koulutussuunnittelijan, opinto-ohjaajan, osastonjohtajan ja apulaisrehtorin tehtävissä. Väitöstudiumissaan hän on selvittänyt asiantuntijoiden käsityksiä tulevaisuuden ammatillisen opettajan osaamisesta.

Pakarinen Terttu, kehittämispäällikkö, KT Kuntatyöntajat

Pakarinen on työskennellyt 14 vuotta KT:ssä, jossa hänen vastuualueenaan on tulevaisuuden henkilöstötyön kehittäminen. Hän on väitellyt julkisen tieto-organisaation henkilöstöjohtamisesta, tuloksellisuudesta ja organisaation osaamisesta. Pakarisella on 20 vuoden työkokemus opettajana ja johtajana toimimisesta ammatillisessa oppilaitoksessa ja ammattikorkeakoulussa.

Palve Petri, rehtori, Jyväskylän kaupunki

Palve on vuodesta 2009 lähtien toiminut Pohjanlammen koulun rehtorina. Ennen rehtorin tehtäviä hän on työskennellyt 21 vuotta luokanopettajana. Palve on käynyt Osaava Verme-verkoston järjestämän mentorikoulutuksen ja vetänyt rehtorien Verme-ryhmää.

Pasanen Erkko, luokanopettaja, Kauniaisten kaupunki

Pasanen on valmistunut Jyväskylän OKL:stä vuonna 2012 ja työskennellyt 2 vuotta luokanopettajana Kauniaisissa. Tällä hetkellä hän suorittaa tieto- ja viestintäteknikan aineenopettajan opintoja.

Pasanen Heikki, yliopettaja, Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Pasanen on vuodesta 2000 lähtien toiminut yliopettajana Haaga Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Aikaisemmin hän on työskennellyt ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa keskittyen erityisesti uraohjaukseen. Lisäksi hän on toiminut aikuiskasvatustieteen opettajana Helsingin yliopistossa ja Avoimessa yliopistossa.

Piikkilä Jaana, organisaatiokonsultti, Humap

Piikkilä on vuodesta 2014 lähtien työskennellyt organisaatiokonsulttina Humapilla. Sitä ennen hän oli henkilöstönkehittämispäällikkönä UPM-Kymmenellä vastaten mm. oppilaitosyhteistyöstä Suomessa. Piikkilä on koulutukseltaan ekonomi. Lisäksi hän on suorittanut työnohjaajan koulutuksen ja opettajan pedagogiset opinnot.

Poom-Valickis Katrin, Ülddidaktika dotsent (apulaisprofessori), Tallinna Ülikool, Viro

Poom-Valickis on tehnyt väitöskirjatutkimuksensa (2007) uusien opettajien kokemuksista ja mentoroinnista työuran alkuvaiheessa. Hän on osallistunut mentoroinnin tutkimuksen kansainvälisiin verkostoihin ja julkaissut tutkimuksia kansainvälisesti. Nykyisin hän toimii opettajankouluttajana ja tutkijana, ja hänen tehtäviinsä kuuluu myös mentorien koulutus Virossa.

Rajakaltio Helena, yliopistonlehtori, Tampereen yliopisto

Rajakaltio toimii yliopistonlehtorina Tampereen yliopistossa. Hänen tutkimusalueinaan ovat koulun kehittämisen tutkimus ja opetussuunnitelmatutkimus. Hän on työskennellyt opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sekä työelämän tutkimuksen ja kehittämisen parissa Tampereen yliopistossa. Lisäksi hän on ollut mukana tutkijana ja kehittäjänä Osaava Verme- ja Yhteisöllinen koulu-hankkeissa. Rajakaltio kuuluu Opetushallituksen asettamiin Osaamisen kehittämisen jaostoon sekä Koulutustutkimusfoorumiin.

Rautiainen Anneli, opetusneuvos, Opetushallitus

Rautiainen on toiminut Opetushallituksessa vuodesta 2010, aluksi opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämissyksikön päällikkönä ja nykyään esi- ja perusopetusyksikön päällikkönä. Rautiainen on taustaltaan luokanopettaja. Hän on toiminut 5 vuotta apulaisrehtorina ja 9 vuotta rehtorina. Rautiainen on Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan jäsen.

Ropponen Marianne, rehtori, Helsingin kaupunki

Ropponen on työskennellyt 19 vuotta luokanopettajana ja 19 vuotta ala-asteen rehtorina. Rehtorina ollessaan hän kuului Helsingin aluerehtorien ryhmään, joka kehitti Helsingin opetustoimen linjauksia. Lisäksi Ropponen on opetus- ja kasvatusalan työnohjaaja ja konsultti. Tällä hetkellä hän on eläkkeellä, mutta toimii toisena koordinaattorina Helsingin Vermessä.

Rytylä Minna, luokanopettaja, Seinäjoen kaupunki

Rytylällä on 10 vuoden kokemus luokanopettajan töistä ja 10 vuoden kokemus lastentarhan opettajan töistä. Lisäksi hän on toiminut tuntiopettajana terveydenhoitajaoppilaitoksessa. Rytylä on käynyt mentorikoulutuksen ja vetää Verme-ryhmiä Seinäjoella.

Sahlberg Pasi, Professor of Practice in Education (professori), Harvard University, Yhdysvallat

Sahlberg toimii vierailevana professorina Harvardin yliopistossa. Aiemmin hän on ollut kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksen CIMOn johtajana Helsingissä, Opetushallituksessa opetusneuvoksena ja yksikön- ja projektijohtajana sekä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella koulun kehittämiskeskuksen johtajana. Lisäksi hän on työskennellyt koulutusasiantuntijana Maailmanpankissa ja Euroopan komissiossa. Sahlberg on Helsingin yliopiston ja Oulun yliopiston dosentti.

Salo Jaakko, erityisasiantuntija, Opetusalan ammattijärjestö OAJ

Salo on toiminut vuodesta 2013 erityisasiantuntijana OAJ:ssä. Syksystä 2014 lähtien hänen vastuualanaan on ollut opettajien kelpoisuudet, perusopetus ja mm. opetussuunnitelmaan liittyvät kysymykset. Aiemmin hän vastasi myös opettajakoulutusasioista. Salolla on 12 vuoden kokemus luokanopettajan työstä.

Struit Martin, programmaleider (koulutusohjelmajohtaja), Stenden Hogeschool, Alankomaat

Struit toimii opettajankouluttajana ja koulutusohjelmajohtajana opettajankoulutuksen maisteriohjelmassa Stendenin ammattikorkeakoulussa.

Syrjäläinen Erja, professori, Helsingin yliopisto

Syrjäläinen on työskennellyt vuodesta 1990 opettajankouluttajana Helsingin yliopistossa. Hän on toiminut kuusi vuotta Helsingin yliopiston kenttäkouluverkoston koordinaattorina ja kouluttanut opettajia harjoitteluohjaajiksi. Lisäksi hän on ollut mukana kehittämässä Verme-mentorointia. Taustaltaan Syrjäläinen on käsityönopettaja.

Taajamo Matti, erikoistutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Taajamo on toiminut useissa opettajuuteen, oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimushankkeissa, joista viimeisimmät ovat Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja TALIS 2013 Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus.

Tapani Annukka, yliopettaja, Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tapani toimii yliopettajana Tampereen ammatillisessa Opettajakorkeakoulussa. Hän on toiminut kouluttajana Osaava Verme-mentorikoulutuksessa. Aiemmin hän on työskennellyt ammatillisen aikuiskasvatuksen ja uraohjauksen parissa. Koulutukseltaan Tapani on fysioterapeutti ja valtiotieteiden tohtori.

Tarko Tellervo, toimitusjohtaja, AMKE

Tarko on kauppatieteilijä ja toimii Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry:ssä, joka kokoaa yhteen ammatillisen koulutuksen järjestäjät ympäri Suomea päämääränään kehittää ammatillista koulutusta.

Tervasmäki Tuomas, opiskelija, Jyväskylän yliopisto

Tervasmäki opiskelee kasvatustiedettä 5. vuotta Jyväskylän yliopistossa. Hän on tehnyt kandidaatin tutkinnon opettajankoulutuslaitokselle ja tällä hetkellä hän suorittaa kasvatustieteen maisterin tutkintoa koulutussosiologian ja -politiikan maisteriohjelmassa.

Tolppi Janette, koulutuspäällikkö, Lapin yliopisto

Tolppi on vuodesta 2003 lähtien vastannut opettajien täydennyskoulutuksesta Lapin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hänen vastuualueisiinsa kuuluvat sekä lyhytkestoiset täydennyskoulutukset että pidempikestoiset opettajan pätevyyden tuottavat koulutukset. Tolppi on ollut mukana kehittämässä opettajien vertaisryhmämentorointia Osaava Verme- hankkeessa.

Tuomainen Tarja, projektipäällikkö, Jyväskylän kaupunki

Tuomainen vastaa Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja toimii projektipäällikkönä maakunnallisessa Osaava-hankkeessa. Tuomaisella on 15 vuoden kokemus opettajan töistä ja 5 vuoden kokemus rehtorin tehtävistä. Hän on myös toiminut harjoitteluohjaajana. Vuodesta 2009 lähtien Tuomainen on toiminut opetushallinnon tehtävissä.

Tynjälä Päivi, professori, Koulutuksen tutkimuslaitos

Tynjälän tutkimusalueita ovat korkeakouluopetus ja oppiminen. Hänen tutkimuksensa ovat kohdistuneet erityisesti sellaisiin oppimisen muotoihin, joissa toimitaan työelämän ja koulutuksen rajapinnoilla. Hän on julkaissut laajasti sekä kotimaassa että kansainvälisesti. Tynjälä on ollut vuodesta 2005 lähtien mukana kehittämässä Verme-mentorointia.

Ukskoski Tuija, tutkija, Jyväskylän yliopisto

Ukskoski on vuodesta 2008 lähtien työskennellyt Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella täydennyskoulutuksen tutkijana ja opettajankouluttajana. Hänellä on aikaisempaa työkokemusta pk-yritysten henkilöstön osaamisen ja organisaatioiden kehittämistä sekä henkilöstöjohtamisesta yli 15 vuoden ajalta.

Uronen Ilkka, projektipäällikkö, Haaga Helia, Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Uronen toimii projektipäällikkönä Haaga Helian ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Taustaltaan Uronen on toimittaja ja ohjaaja ja ennen Haaga Heliaan siirtymistä hän on työskennellyt ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa viestinnän alalla. Uronen on mukana Futurex hankkeessa, joka kehittää koulutuksen hyötyjen ja vaikuttavuuden arviointia.

Vauras Marja, professori, Turun yliopisto

Vauras toimii professorina ja dekaanina Turun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Hän koordinoi korkeakoulujen uuden erikoistumiskoulutusohjelman suunnittelua yliopistojen opettajankoulutuslaitosten kesken.

Väisänen Pertti, professori, Itä-Suomen yliopisto

Väisänen toimii professorina Itä-Suomen yliopiston opettajankoulutusyksikössä. Hän on tutkinut opetusharjoittelua ja sen ohjaamista sekä opiskelijoiden opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kokemuksia. Väisäsellä on 34 vuoden kokemus opettajankoulutuksesta ja 15 vuoden kokemus Normaalikoulujen johtokunnissa toimimisesta. Lisäksi hän on toiminnut hallinnollisissa tehtävissä laitoksen johtajana ja dekaanina.

Väljärvi Jouni, professori, laitoksen johtaja, Koulutuksen tutkimuslaitos

Väljärvi toimii Koulutuksen tutkimuslaitoksen johtajana. Hän on perehtynyt opettajankoulutuksen kehittämisen kysymyksiin erityisesti OPEPRO-hankkeessa sekä toimiessaan Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnassa vuosina 2008-2011. Väljärvi on ollut mukana useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimushankkeissa, joista viimeisimpiä ovat Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä (PAL) ja TALIS 2013 Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus.

Värri Veli-Matti, professori, Tampereen yliopisto

Värri on vuodesta 2003 lähtien toiminut kasvatustieteen professorina Tampereen yliopistossa alanaan kasvatuksen filosofia ja opettajankoulutus. Hän on työskennellyt opettajankouluttajana vuodesta 1997 vuodesta lähtien. Vuosina 2007-2010 hän toimi opettajankoulutuslaitoksen johtajana.

-
1. Kemmis & Heikkinen 2012, 144-156; Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol 2014, 37-45
 2. Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014
 3. Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi, 31
 4. Suomi uuteen nousuun, 4
 5. Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 32-33
 6. Alasuutari 2004
 7. Hilpelä 2007, 670-672; Lindén 2010, 86
 8. Sahlberg 2015, 39
 9. Niemi 2010, 27
 10. Oravakangas 2005, 51-64
 11. Kiilakoski & Oravakangas 2010; Lapinoja & Heikkinen 2006; Opettajankoulutus 2020, 11; Rajakaltio 2011; Värrä 2004
 12. Heikkinen, Moate & Lerkkanen 2014, 7-8
 13. Kemmis 2014, 32-33
 14. Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen, Volmari & Nyssölä 2014, 14; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 48; Kumpulainen 2014, 20-21; Sahlberg 2015, 76.
 15. Mikkola & Välijärvi 2014, 55
 16. European Commission 2007; European Commission 2010; European Council 2007; Eurydice 2002; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014; OECD 2000; OECD 2005
 17. OECD 2005
 18. Keurulainen, Miettinen & Weissmann 2014, 27
 19. Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2015, 1
 20. European Commission 2010; Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen, Volmari & Nyssölä 2014, 13-14; OECD 2005
 21. Sääntti & Salminen 2012; Kansanen 2012
 22. Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen, Volmari & Nyssölä 2014, 6; European Council 2007; European Commission 2007; European Commission 2010; OECD 2005
 23. Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014, 28-31
 24. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015, 7-8
 25. Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen 2014; Laukia & Vanhanen-Nuutinen 2014
 26. Kallioniemi, Toom, Ubani & Linnansaari 2010; Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen, Volmari & Nyssölä 2014
 27. Mikkola & Välijärvi 2014, 57-58
 28. Billett 2001, 431
 29. Lombardo & Eichinger 1996
 30. Pohjola 2011
 31. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 5-7; Kiilakoski 2014, 62-66
 32. Stenström 2009, 7
 33. Virtanen 2013; Virtanen & Tynjälä 2013
 34. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015, 57
 35. Aspfors, Bendtsen, Hansén & Sjöholm 2011, 27
 36. Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 10-11; Mahlamäki-Kultanen, Lauriala, Karjalainen, Rautiainen, Rökköläinen, Helin, Pohjonen, Volmari & Nyssölä 2014, 14

37. Aspfors 2012; Opettajankoulutus 2020; Taajamo, Puhakka & Välijärvi. 2014, 30-33; Ruohotie-Lyhty 2011; Siljander & Niemi 2014, 43; Niemi & Siljander 2013, 10-11
38. Näkemys pohjautuu paitsi tässä viitattuun kirjallisuuteen ja haastatteluaineistoon, myös keskusteluihin, joita on käyty European Conference of Educational Research (ECER) -konferenssin ammatillisen kehittymisen verkostossa (Network 1: Continuing Professional Development). Hannu Heikkinen on Network 1:n puheenjohtajistossa, ja hän on johtanut konferenssin symposiumeja, joiden teemana ovat olleet opettajien työhöntulovaiheen käytänteet (practices of teacher induction).
39. Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014
40. Luukkainen 2013; SOOL 2013
41. Onnismaa 2010, 38
42. Blomberg 2008a; Leivo 2010; Välijärvi 2007
43. mm. European Commission 2007 ja 2010; Eurydice 2013; OECD 2000 ja 2005; Opettajankoulutus 2020
44. Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 32
45. Singaporelainen valtuuskunta kävi tutustumassa suomalaiseen verme-mentorointiin ja Osaava Verme-verkoston työskentelyyn 22.-29.9.2013. Delagaatiota johti Suppiah Nagammal (Institute of Technical Education College, East Singapore). Vierailun aikana vertailtiin Singaporen mentorointimalleja suomalaisiin, ruotsalaisiin ja virolaisiin malleihin.
46. Fransson 2014; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 48; European Commission 2007; European Commission 2010; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspors & Edwards-Groves 2014; OECD 2005
47. Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2015
48. Almiala 2008; Blomberg 2008a ja 2008b; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010; Hämäläinen & Seppälä 2014; Karila & Kupila 2012; Niemi & Siljander 2013; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014
49. Almiala 2008
50. European Council 2007; European Commission 2007; European Commission 2010; OECD 2005; Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 10-11; Opettajankoulutus 2020; Snoek, Eisenschmidt, Forsthuber, Holdsworth, Michaelidou, Norgaard & Pachler 2010; Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen 2007, 33
51. Blomberg 2008a ja 2008b
52. Leiviskä 2013; Luukkainen 2013
53. Aspors, Bendtsen, Hansén & Sjöholm 2011, 27; Luukkainen 2004, 67; Välijärvi 2011, 23; Luukkainen 2004, 67
54. Kujamäki 2014, 41
55. Syrjäläinen 2002, 8; Syrjäläinen & Värri 2004
56. Paaso 2010, 68
57. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015, 27-28
58. Kiilakoski 2014, 45-51; Rajakaltio 2014, 48-51; Välijärvi 2011, 23
59. Rautiainen 2008; Saloviita 2009
60. Niemi & Siljander 2013, 13
61. Kasher 2005
62. Lapinoja & Heikkinen 2006
63. Lindén 2010, 129
64. Sahlberg 2015
65. Klette 2000, 155-156
66. Paul 2015
67. Paul 1990 46, 184-193

68. Habermas 1996
69. Heikkinen, Huttunen & Kiilakoski 2014
70. Tuori 1993a ja 1993b; Habermas 1996; Heikkinen & Huttunen 1998
71. Lapinoja 2006, 163
72. Heikkinen, Huttunen & Kiilakoski 2014
73. Aristotle 1994; Heikkinen 2014; Himanka 2007, 142; Hjärdemaal 2011, 66-67; Saugstad 2005,
74. Lindén 2010, 134
75. Kielitoimiston sanakirja 2014
76. "jede Praxis ist[...] geladen mit Theorie" (Weniger 1957; viitattu julkaisussa Hjärdemaal 2011, 68)
77. Heikkinen & Huttunen 2008; Toom 2008a ja 2008b
78. Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 73
79. Ilmiöpohjainen oppiminen ja opetus 2015; Lonka & Pyhäntö 2010, 322-323
80. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008; Lonka & Pyhäntö 2010, 319-333
81. Guile & Griffiths 2001; Stenström 2009
82. Tynjälä 2007; Tynjälä 2010; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011
83. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö 1967
84. Helin 2014, 134-137
85. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015, 28
86. Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 46
87. Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2015, 69; Rajakaltio 2014, 16-19
88. Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi, 31; Elinkeinoelämän keskusliitto 2015; Opettajat Suomessa 2013, 148; Suomi uuteen nousuun, 4
89. Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2015, 50; Opettajat Suomessa 2013, 149
90. Opettajat Suomessa 2013, 148
91. Opettajat Suomessa 2013, 20
92. Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 32-33
93. Helin 2014, 31-33; Lehtinen, Palonen, Tynjälä, Klemelä, Merenluoto, Pohjola & Veermans 2012, 24-25
94. Geeraerts, Tynjälä, Markkanen, Pennanen, Heikkinen, & Gijbels 2015; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014; Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Tynjälä 2014
95. Heikkinen, Huttunen & Kiilakoski 2014
96. Sahlberg 2015
97. Helin 2014, 15-16
98. Apunen 2015
99. Nissilä 2014
100. Nissilä 2014, 16; Suorsa 2014, 10-11
101. Nissilä 2014, 16; Suorsa 2014, 10
102. Nissilä 2014, 19
103. Nissilä 2014, 18
104. Suorsa 2014, 11
105. Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Guttorm, Mäntylä, Stenlund & Weissmann 2015, 10
106. Yliopistolaki 2009
107. Ritsilä, Nieminen & Sotarauta 2007
108. Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen 2009, 45
109. Heikkinen, Tynjälä, Markkanen & Pennanen 2014
110. Aspfors, Bendtsen, Hansén & Sjöholm 2011, 27; Blomberg 2008, 55-56
111. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Syrjäläinen & Jyrhämä 2013

112. Tynjälä 2007, 28
113. Kiviniemi, Leppisaari & Teräs 2013, 100-101
114. Blomberg 2014, 58
115. Selander, Wermke & Geijer 2013, 48 ja 80
116. Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 49
117. Kiilakoski 2003; Leivo, Isosomppi & Valli 2008; Valli 2008
118. Kiilakoski 2012, 53
119. Moisio 2011
120. Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37-38
121. Kiviniemi 1997, 49
122. Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011; Kiilakoski 2003; Komulainen 2010; Kiviniemi 2000; Leivo, Isosomppi & Valli 2008
123. Sääntti & Salminen 2012; Kansanen 2012
124. Blomberg 2014, 58
125. Komulainen 2010, 216
126. Kukkonen 2007
127. Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Syrjäläinen & Jyrhämä 2013
128. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti 2007; Opettajankoulutus 2020 2007
129. Heikkinen 2008; Ojala & Heikkinen 2006
130. Helin 2014, 39-44; Hämäläinen & Kangasniemi 2011, 46; Rajakaltio 2014, 25-26
131. Helin 2014, 50-53
132. Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 11-13
133. Tynjälä & Heikkinen 2011
134. Tietoa työuran alkutaipaleelle 2015
135. Alhija & Fresko 2010; Fletcher & Mullen 2012; Howe 2006; Hanssen & Østrem 2013; Ingersoll & Smith 2004; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert 2013; Siljander & Niemi 2014; Tynjälä & Heikkinen 2011; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013; Wong 2004; Wei et al. 2009
136. Niemi & Siljander 2014
137. Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008
138. New Teacher Center 2015
139. Hämäläinen & Seppälä 2014; Niemi & Siljander 2013; Moir, Barlin, Gless & Miles 2009
140. Hämäläinen & Seppälä 2014; Niemi & Siljander 2013
141. Deakin University 2015; Crow 2012, 230; Kansalaisareena 2015; PedaSos 2015; Siljander & Niemi 2014, 47; Suomen Ekonomit 2015; University of Sydney Institute for Teaching and Learning 2015
142. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008
143. Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008
144. Peltonen 2012, 6
145. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010
146. Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012
147. Huizing 2012
148. Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2015, 69
149. Karila & Kupila 2012
150. Mullen 2012; Crow 2012
151. Heikkinen 2014
152. Kangasniemi 2012
153. Rivinen 2015
154. Geeraets, Tynjälä, Markkanen, Pennanen, Heikkinen & Gijbels 2014; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014

155. Geeraets, Tynjälä, Markkanen, Pennanen, Heikkinen & Gijbels 2014; Heikkinen, Tynjälä, Markkanen & Pennanen 2014; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014
156. Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 43
157. Akyol, Holst-Hansen, Kiviniemi & Rhöse Martinsson 2013; Nissilä 2013; Paedeia 2015; Paedeia Café 2013
158. Peltonen 2012
159. Hämäläinen & Kangasniemi 2013, 10-11
160. Rajakaltio 2014
161. Vainikainen 2014, 170-172
162. Kemmis & Heikkinen 2012, 144-156
163. Heikkinen, Jokinen, Markkanen, EC Communication on Lifelong Learning 2001 2001, 32-33; Siivonen 2010 45-50; Tuschling & Engermann 2006; Tynjälä 2012, 20-25
164. Heikkinen & Huttunen 2008; Toom 2008a; Toom 2008b
165. Heikkinen, Jokinen, Markkanen, Tynjälä 2012, 20-25; Siivonen 2010 45-50; EC Communication on Lifelong Learning 2001 2001, 32-33; Tuschling & Engermann 2006
166. Alhija & Fresko 2010; Fletcher & Mullen 2012; Howe 2006; Hanssen & Østrem 2013; Ingersoll & Smith 2004; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert 2013; Siljander & Niemi 2014; Tynjälä & Heikkinen 2011; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013; Wong 2004; Wei et al. 2009
167. Heikkinen, Jokinen, Markkanen, Tynjälä 2012, 20-25; Siivonen 2010 45-50; EC Communication on Lifelong Learning 2001 2001, 32-33; Tuschling & Engermann 2006

