

Hannu Jokinen, Matti Taajamo & Jouni Välijärvi (toim.)

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

**Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa –
huomisen haasteita**

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita

Toimittaneet

Hannu Jokinen

Matti Taajamo

Jouni Välijärvi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

JULKAISUN MYYNTI:

Koulutuksen tutkimuslaitos

Asiakaspalvelu

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. 040 805 4276

Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

www.ktl-julkaisukauppa.fi

© Kirjoittajat ja Koulutuksen tutkimuslaitos

Kansi ja ulkoasu: Martti Minkkinen

Taitto: Kaija Mannström

ISBN 978-951-39-6021-6 (pdf)

Jyväskylä 2014

Sisällys

Tiivistelmä	7
Abstract.....	9
Esipuhe.....	11
1 Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä	13
<i>Hannu Jokinen, Matti Taajamo & Jouni Välijärvi</i>	
2 Opettajaksi hakeutuminen	19
<i>Hannu Jokinen, Matti Taajamo & Jouni Välijärvi</i>	
3 Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia	25
<i>Harri Keurulainen, Maarit Miettinen & Kirsti Weissmann</i>	
4 Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen	37
<i>Hannu Jokinen, Matti Taajamo & Jouni Välijärvi</i>	
5 Opettajan työstä muualle.....	45
<i>Sanna Honkimäki</i>	
6 Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus.....	55
<i>Armi Mikkola & Jouni Välijärvi</i>	
7 Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen	67
<i>Matti Taajamo</i>	
Opettajankoulutuslaitokset.....	68
Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Finlands Svenska Lärarförbund FSL.....	72
Opetus- ja kulttuuriministeriö	74
Kuntaliitto.....	77
Lähteet	79
Kirjoittajat.....	83

Tiivistelmä

Julkaisussa tarkastellaan vuonna 2013 julkaistun Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) tuloksia (<https://ktl.jyu.fi/pal/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050>) kokoavasti ja niitä kommentoiden. Opettajaksi hakeutuminen on Suomessa vahvalla pohjalla, sillä ammatti koetaan houkuttavaksi ja arvostetuksi. Opettajan ammatin vetovoimaa ei kuitenkaan voi pitää tulevaisuudessa itsestäänselvyytenä. Esimerkiksi koulutuksen järjestäjien taloudelliset ongelmat varjostavat oppilaitosten ja opettajien päivittäistä toimintaa. Opettajan työn houkuttelevuutta voidaan pitää yllä työviihtyvyyttä ja ammatillista osaamista kehittämällä.

Opettajien työssä pysymiseen vaikuttaa muun muassa työyhteisön ilmapiiri, työn muuttuminen, haasteelliset työtilanteet, palkkaus ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen. Opettajien liikkuminen Suomessa perustuu pääasiassa luonnolliseen urakehitykseen ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin. Toisin kuin monissa muissa maissa, hakeutuminen pois opettajan ammatista ei Suomessa ole ongelma. Opettajat ovat tyytyväisiä ja sitoutuneita työhönsä.

Opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen vaatii lähivuosina kasvavaa huomiota. Tästä on huolehdittava jo opettajan uran ensimmäisinä työvuosina, sillä oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja kouluyhteisöön liittyy paljon asioita, joita peruskoulutuksessa ei opita. Täydennyskoulutusta tulee linjata opettajan koko uran

kestävänä jatkumona, jolla on vahva linkki yliopistossa saatuun peruskoulutukseen ja ajankohtaiseen tutkimukseen. Entistä enemmän tarvitaan tutkimusta, joka on lähellä opettajan työtä ja arkea. Tutkimuksen tulee haastaa opettajat kriittiseen ajatteluun.

Koulu on turvaverkko, jonka piiriin kuuluvat yhtenäisesti kouluikäiset. Yhteiskunnan luottamus kouluun onkin vahva. Sen perustehtävä on kasvatus ja opetus. Koulu ei kuitenkaan ole kaikkivoipa. Siksi moniammatillisuuden ja yhteistyön merkitystä tulee korostaa tulevaisuudessa. Opettaja tunnistaa oppilaiden ongelmia ja etsii niihin apua, mutta tähän hän tarvitsee eri ammattiryhmien tukea.

Asiasanat: opettajat, opettajuus, ammatillinen liikkuvuus, yleissivistävä koulutus, ammatillinen koulutus

Abstract

In Finland teacher's profession is currently a highly popular career choice, as this profession is perceived as attractive and prestigious. In the future, however, this cannot be taken for granted. For example, the economic problems of education providers cast a shadow over the daily work of schools and teachers. Hence, teachers' professional development and job satisfaction become important issues in this context.

Teachers' willingness to stay in their job is influenced, among other things, by the work community's atmosphere, changes in their work, problematic work situations, pay levels, and opportunities for self-development. In Finland teacher mobility is based mainly on natural career development and personal life situations. Unlike in many other countries, the rate of teachers leaving their profession is not a problem in Finland. In general, teachers are satisfied with and committed to their job, as implied by their strong motivation in seeking to this field in the first place.

Teachers' professional development will call for more attention in the coming years. Their skills and knowledge require continuous development and updating. This must be taken care of since the first years in teacher careers already, because there are plenty of such things relative to students, curricula and school community that are not learned in pre-service teacher training. In-service training schemes need to be based on a continuum that covers the whole career of teachers, maintaining

strong links to pre-service education and current research at universities. There is an increasing need for research that is close to teachers' work and daily practice. Research should challenge people to critical thinking as regards the trends of teaching and teachership.

School is a safety net, which covers all school-aged children. General trust in school is strong in society. The basic tasks of school are education and tuition. School is not omnipotent, however. For this reason the significance of multiprofessionalism and collaboration should be highlighted in the future. While teachers can largely identify students' problems and search help for these, they will nevertheless need other professionals' support in this respect.

Keywords: teachers, teachership, teacher mobility, general education, vocational education

Esipuhe

Tässä julkaisussa tarkastellaan vuonna 2013 julkaistun Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) tuloksia kokoavasti niitä kommentoiden. Varsinaiset kysely-, haastattelu- ja tilastoaineistoihin pohjautuvat tulokset on esitelty aiemmissa raporteissa (Nissinen & Välijärvi 2011 ja Jokinen ym. 2013). PAL-hanke oli Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama ja se toteutettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen, Opetushallituksen ja JAMK:n Ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyönä.

Tutkimus- ja kehittämishanketta on ollut suunnittelemassa ja toteuttamassa laaja yhteistyöverkosto. Olemme saaneet arvokasta palautetta hankkeen tutkimusryhmältä, ohjausryhmältä ja yhteistyökumppaneilta. Parhaat kiitokset hankkeen eri vaiheissa mukana olleille henkilöille.

Lämpimät kiitokset artikkelien kirjoittajille. Toivomme, että tämäkin raportti lisää keskustelua opettajuudesta ja opettajan ammatin kehittämisestä.

Jyväskylässä 4.12.2014

Toimittajat

1

Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen yhtenä keskeisenä tarkoituksena on ollut selvittää opettajien liikkuvuutta opetusalan sisällä ja pois opetusosalta. Monissa kehittyneissä maissa pula ammattitaitoisista opettajista on arkipäivää. Ikärakenteen muuttuessa eläkkeelle siirtyminen on pahentanut opettajapulaa. Useissa maissa opettajan ammatin suosio näyttää heikentyneen ja opettajat ovat siirtyneet muihin ammatteihin. Suomessa halukkuus opettajan ammattiin on pysynyt korkeana, mutta myös viitteitä toisenlaisesta kehitystrendistä on nähtävissä. Erityisesti vastavalmistuneiden opettajien kiinnostus siirtyä muihin tehtäviin on kasvamassa. Tästä ei kuitenkaan ole ollut luotettavaa tutkimuksiin ja tilastoihin perustuvaa tietoa.

Puhuttaessa ammatillisesta liikkumisesta voidaan tarkoittaa ammatin sisäistä, ulkoista tai välistä liikkumista (Aho, Virjo & Koponen 2009; Martin & Pennanen 2014; Keurulainen, Miettinen & Weissmann 2014). Opetusalalla sisäinen liikkuvuus ilmenee usein opettajien erikoistumisena uusiin oppiaineisiin sekä siirtymisenä oppilaanohjaajiksi tai rehtoriksi. Tämä nähdään luonnollisena opet-

tajien ammatillisena kehittymisenä ja uralla etenemisenä. Ammattialojen välinen liikkuminen merkitsee opettajan kohdalla siirtymistä pois opetuslta kokonaan toisenlaiseen ammattiin.

Ammatilliseen liikkuvuuteen vaikuttavat monet työelämän muutokset sekä teknologian ja talouselämän kehitys. Työntekijät reagoivat esiintyviin muutoksiin etsimällä uusia työmahdollisuuksia, jotkut omasta halustaan ja toiset välttämättömyyden sanelemina. Liikkumista syntyy myös halusta edetä tai kehittyä urallaan. Sen taustalla ovat usein erilaiset henkilökohtaiset syyt (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2011).

Opettajien siirtyminen pois opettajan ammatistaan vain muutaman vuoden työssä olon jälkeen on yleinen ongelma sekä Euroopassa että Amerikassa. Yhdysvalloissa noin 50 prosenttia opettajista jättää työnsä viiden ensimmäisen vuoden aikana (Brill & McCartney 2008; Blazer 2006; Darling-Hammond & Sykes 2003; Ingersol & Smith 2004). Euroopan komission mukaan monet valmistuneista opettajista eivät siirry missään vaiheessa opetuslalle. Kokeneitakin opettajia siirtyy muihin ammatteihin erityisesti perhesyistä tai paikallisten työllisyysongelmien seurauksena. (European Commission 2006.)

Myös Suomessa käydään keskustelua opettajien siirtymisestä pois opetuslalta. Pääosin tämä keskustelu perustuu Opettajien ammattijärjestön teettämiin selvityksiin. Virallisista tilastoista ei ole kuitenkaan löydettävissä tietoja pois ammatistaan siirtyneiden opettajien määrästä. Nissinen ja Välijärvi (2011) arvioivat, että noin 15 prosenttia nykyisistä valmistuneista opettajista jättää ammatinsa vuoteen 2025 mennessä joko ammatin sisäisen tai ammattien välisen liikkumisen vuoksi. Osuudet vaihtelevat eri opettajaryhmien välillä riippuen aineesta, oppilaitosmuodosta ja arviointimenetelmästä (Nissinen & Välijärvi 2011).

Pyrkimys ammatin vaihtamiseen tai työn muuttamiseen koulutusalan sisällä saattaa osittain selittyä luonnollisella liikkumisella työmarkkinoilla. Lehdon ja Sutelan (2008) mukaan noin 40 prosenttia kaikista suomalaisista työntekijöistä on pysynyt yhdessä ainoassa ammatissa koko uransa ajan. Opetusalan työntekijät näyttävät olevan tässä suhteessa kuuliaisimpia ammatilleen, sillä noin 51 prosenttia heistä on pysynyt ammatissaan koko uransa ajan. Luku sisältää myös ne ihmiset, jotka ovat pysyneet samalla alalla mutta vaihtaneet työpaikkaa. Eri ikäryhmien välillä on suuri ero työpaikan vaihtamisessa: 76 prosenttia 15–24 vuotiaista työntekijöistä on vaihtanut työpaikkaa viimeisen viiden vuoden aikana, kun taas 55–64 vuotiaista työpaikan vaihtajia on vain 11 prosenttia. Hanhijoen, Katajiston, Kimari-

rin ja Saviojan (2009) mukaan tulevaisuuden liikkuvuuden arviointi on haasteellista, koska siihen vaikuttavat monet taloudelliset tekijät, muutokset ammatillisissa rakenteissa ja työelämässä sekä yksilölliset syyt.

Opettajan ammatilliseen orientaatioon näyttää sisältyvän vahvana ammatillisen kehittymisen pyrkimys. Usein tämä tarkoittaa myös hakeutumista yhä vaativampiin tehtäviin. PAL-hankkeen selvityksen mukaan runsas kolmannes opettajista on harkinnut jatko- ja uudelleen koulutusta tai sapattivuoden pitämistä. Huomatavasti pienempi osa opettajista on miettinyt ammatin tai työpaikan vaihtamista. Ammatin vaihtamista oli harkinnut yleissivistävistä opettajista noin 20 prosenttia ja ammatillisista opettajista 17 prosenttia. Yleissivistävän koulutuksen nuorista ja alle viisi vuotta opettajana toimineista ammatinvaihtoa harkitsi lähes 17 prosenttia. Halukkuus ammatinvaihtoon lisääntyy jonkin verran iän ja kokemuksen myötä. Yleissivistävän koulutuksen opettajista työpaikan vaihtamista oli harkinnut 28 prosenttia ja ammatillisista opettajista noin 25 prosenttia.

Yleissivistävän koulutuksen opettajista valtaosa (yli 88 %) on pysynyt urallaan samassa työssä. Ammatillisen koulutuksen opettajilla vastaava luku on hieman yli 76 prosenttia. Opettajat, jotka vaihtavat tehtäviä opetusalan sisällä, siirtyvät tavallisesti opettajan työstä toisen koulutusasteen tai aineen opettajiksi, erityisopettajiksi sekä opinto-ohjaajiksi. Opetusalalla ”luonnolliseen” urakehitykseen kuuluvat siirtymät rehtorin ja apulaisrehtorin sekä opetushallinnon tehtäviin. Opetusalan sisällä siirrytään usein myös itseä kiinnostaviin projektitehtäviin ja erilaisiin asiantuntija- sekä kehittämistehtäviin. Lisäksi monet opettajat haluavat erityistaitojensa mukaisesti taide- tai kulttuuriammatteihin. Tehtävien vaihtaminen saattaa merkitä joskus myös siirtymistä tutkimustyöhön tai opettajankouluttajaksi.

PAL-hankkeen mukaan noin puolet yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opettajista on harkinnut siirtymistä opetustehtävistä muihin tehtäviin. Siirtymistä harkitessaan yleissivistävän koulutuksen opettajat korostavat itsensä kehittämistä ja uusien haasteiden kohtaamista. Tämän he liittävät uralla etenemiseen, mikä edellyttää usein lisäopintoja. Houkutteleva työtarjous voi toimia konkreettisena syynä siirtymiseen pois opetusosalta. Varsin usein uudet tehtävät ja mahdollisuudet avautuvat sattumalta esimerkiksi eläkkeelle siirtymisten tai vapautuneiden virkojen vuoksi. Hallinnollisiin tehtäviin siirrytään tavoitteellisesti hakeutuen tai mahdollisuuden avautuessa sattumalta. Joskus ammatin vaihtamisen taustalla on opintojen jatkaminen tai maasta muutto.

Monet opetusosalta siirtymistä harkinneet opettajat ovat kokeneet opettajan työnkuvan muuttuneen ja vaatimusten lisääntyneen. Opettajan työ nähdään ras-kaana ja kuormittavana sekä oppilaiden vanhempien kohtaaminen aiempaa haas-tavampana. Usein syinä ovat myös oppilaiden aiheuttamat ongelmat ja häiriöt sekä ongelmat työyhteisössä. Jotkut opettajat kokevat uusien vaatimusten ja työmäärän olevan ristiriidassa palkkauksen ja työn arvostuksen kanssa. Halutaan kokeilla toi-senlaista ammattia, jossa on vähemmän stressaavia tekijöitä. Työhön kyllästyään, siinä ei enää viihdytä ja koetaan, ettei ole enää annettavaa opettajana. Opetusosalta siirtymiseen saattaa vaikuttaa myös työyhteisön kielteinen ilmapiiri ja koulutuksen järjestäjän tuen puute. Vakituisen työn puuttuminen tai vaikeus löytää omaa alaa voi toimia syynä siirtymiseen. Ammatin vaihtamiseen saattaa johtaa myös työsuh-teen loppuminen tai sen määräaikaisuus.

Opetustehtävistä siirtyneiden opettajien suosittuja kohteita ovat erityisesti hal-linnolliset sivistysjohtajan, opetuspäällikön ja suunnittelijan tehtävät. Monet opet-tajat siirtyvät joko oman tai jonkun muun koulun rehtoriksi. Opettajia siirtyy jonkin verran myös erilaisiin opetusalan järjestötehtäviin. Näissä tapauksissa siir-tyminen opetustehtävistä ei kuitenkaan ole merkinnyt siirtymistä kokonaan pois opetusosalta. Oman ryhmänsä muodostavat ne opettajat, jotka jatkavat opintojaan tai kiinnostuvat tutkimuksen tekemisestä. Varsin tavallista on opettajien siirtymi-nen opinto-ohjaajiksi tai erilaisiin koulutus- ja valmennustehtäviin. Varsinaisesti poistumista opetusosalta tapahtuu silloin, kun opettajat vaihtavat alaa yrittäjiksi, konsulteiksi, toimittajiksi tai myynti- ja toimistotöihin. Ammatillisen koulutuksen opettajat siirtyvät luontevasti omille ammattialoilleen tai perustavat oman alansa yrityksiä.

Opettajien työssä pysymiseen vaikuttavat työyhteisön henkilösuhteet ja ilmapii-ri, opettajan työn muuttuminen ja mahdollisuus itsensä kehittämiseen, haasteelli-set työtilanteet sekä palkkaus ja arvostus. Oppilaitosjohdon ja kollegojen tuki on tärkeää. Ammatissa viihtymistä edesauttavat hyvät työskentelyolosuhteet, joista tär-keinä tekijöinä ovat luokkakoko, suhteet oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa sekä työn vapaus. Jossain määrin viihtymistä vahvistavat myös työaikakäsymykset, työn haasteellisuus ja työelämäyhteydet. Monet työssä pysymiseen vaikuttavista tekijöis-tä ovat sellaisia, joihin opettajilla ja työyhteisöillä on mahdollisuus itse vaikuttaa. Erityisesti työuransa alkuvaiheessa oleville opettajille työyhteisön henkilösuhteet ja ilmapiirin merkitys korostuu.

Opettajien työssä pysymistä vahvistaa sellainen täydennyskoulutus, jossa tarjotaan hyödyllisiä käytännön esimerkkejä opetustyöhön ja kehitetään opettajan pedagogisia taitoja. Oppilaiden ja vanhempien kohtaamisessa sekä ryhmien hallinnassa tarvitaan enenevässä määrin vuorovaikutustaitojen hallintaa. Lisäksi opettajat tarvitsevat ala- ja oppiainekohtaista koulutusta etenkin tieto- ja viestintätekniikasta. Ammatillisen osaamisen kehittämisessä tärkeää on huomioida erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat. Myös monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyvät taidot ovat oleellisia hallittavia sisältöjä opettajan työssä.

Opettajien liikkuvuudesta on tärkeää saada luotettavaa ja syvällistä tietoa. Monet julkisuudessa esiintyvät käsitykset eivät vastaa todellisuutta. Opettajien liikkuvuus Suomessa perustuu pääasiassa luonnolliseen urakehitykseen ja henkilökohtaisiin "elämänsuunnitelmiin". Muille aloille siirtyminen ja siellä vierailu voitaisiin nähdä enemmän opettajan työn rikastuttajana kuin yhteiskunnallisena ongelmana. Luonnollista, ammattialan sisällä tapahtuvaa liikkumista estää usein opetusalan rakenteellinen "pannukakkumaisuus", sillä ala tarjoaa varsin vähän luonnollisia ylenemismahdollisuuksia. Silti opettajat eivät juuri harkitse ammatin vaihtamista vaikka opettajankoulutus tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet erilaisiin ammatteihin. Opettajat korostavat työssä pysymisen vahvistamisessa tekijöitä, joihin voivat myös itse vaikuttaa kuten kehittämällä työskentelyilmapiiriä ja -olosuhteita sekä lisäämällä kollegoiden ja johdon kannustusta.

2

Opettajaksi hakeutuminen

Opettajan ammattiin tullaan monia eri väyliä ja niiden takana on runsaasti erilaisia motiiveja. Suomalainen kansainvälisesti poikkeuksellisen vahva kiinnostus opettajan ammattiin tulee esille siinä, että halu pyrkiä opetuslalle voi herätä missä elämänvaiheessa tahansa. Tämä saattaa toteutua myös toisessa ammatissa toimimisen jälkeen. Jo lapsuudessa opettaja voi olla unelma-ammatti, joka vielä aikuisenakin vetää puoleensa. Innostavat kokemukset tulevat omilta vanhemmilta ja sukulaisilta tai kokemukset liittyvät läheisesti omaan koulu-aikaan. Opettajan ammatin valintaan vaikuttavat myös myönteiset esimerkit ja kokemukset opettajien työstä ja sen arvostuksesta. Lisäksi henkilökohtaisella elämäntilanteella, kuten paikkakunnan muutolla ja lastenhoitoon hyvin niveltävällä työajalla, on suuri merkitys.

Esikuvat motivoivat voimakkaasti alalle hakeutumista. Hakeutumiseen vaikuttaa se, että perheessä toinen tai molemmat vanhemmat ovat opettajia tai suvussa on paljon opetustyötä tekeviä. Opettajuus siirtyy ”verenperintönä”, kun malli on omaksuttu lähipiiristä. Tällöin opettajaidentiteettiä rakennetaan jo pienestä pitäen seuraamalla ja kuuntelemalla vanhempien esimerkkiä. Esikuvina voivat olla myös lapsuuden ja nuoruuden ajan omat opettajat. Näin opettajuudesta syntyy myönteisiä

nen ja henkilökohtainen mielikuva. Kuva perustuu tällöin tuttuun ja turvalliseen vaikutelmaan opettajan ammatista, josta nuorella on jo käsitys.

Tie opettajan ammattiin löytyy usein oman mielenkiinnon kohteen kautta. Kiinnostus voi herätä jo kouluaikana tiettyyn aineeseen (kielet, humanistiset-, matemaattiset-, luonnontieteelliset- tai taideaineet) tai opiskeluaikana yliopistossa. Opettajankoulutuksessa opiskelevilla kiinnostus ammattiin on ilmeinen, mutta myös muiden alojen opiskelijat suuntaavat opettajan ammattiin ja suorittavat pedagogiset opinnot. Muissa ammateissa toimivilla kiinnostus opetustehtäviin herää usein muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen. Lisäksi jos on käynyt puhumassa tai luennoimassa omasta ammatista tai toiminut opettajan epäpätevänä sijaisena tai kouluavustajana, opetustyö voi alkaa kiinnostaa.

Halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa lisää opettajan ammatin houkuttelevuutta. Tällöin ammatinvalinta on kohtalaisen selkeä. Opettajana toimiminen on ihmissuhde- ja vuorovaikutteista työtä. Eräänä opetuslalle hakeutumisen tärkeänä motiivina onkin ammatin koettu merkityksellisyys ja sen haastavuus. Opettajuus on sosiaalista työtä, jossa vaaditaan tiettyjä persoonallisuuden piirteitä. Ihmisläheisyys opettajan työssä on arvo sinänsä. Se on työn ”suola”. Opettajan työhön liittyy keskeisesti myös oppimaan ohjaaminen, minkä tuloksena lapset ja nuoret omaksuvat elämässä tarvittavia tärkeitä asioita ja taitoja sekä oppivat selviytymään arjesta. (Välijärvi 2006.)

Heikko työllisyystilanne ohjaa toisinaan opettajan ammattiin. Opettajan tehtäviä on tarjolla silloinkin, kun oman alan töitä ei löydy. Joillekin opettajuus on ”kakkosvaihtoehto”, jos ei ole päässyt opiskelemaan haluamaansa alaa. Opettajan ammattiin hakeutumisen perustana on tällöin halu löytää turvallinen ja varma työpaikka. Myös haasteellinen elämäntilanne saattaa johtaa opettajan ammattiin hakeutumiseen. Esimerkiksi maahanmuuttajille, paluumuuttajille tai uudelle asuinpaikkakunnalle muuttajille opettajan työ voi olla ainoa mahdollisuus saada koulutusta vastaavaa työtä.

Ulkokohtaiset motiivit hakeutua opettajaksi liittyvät käytännöllisiin tekijöihin. Opettajien työaikoja ja lomiam pidetään yleisesti ottaen hyvinä ja palkkaa kohtalaisena. Työllisyystilanne on usein vakaa ja työpaikka varma. Työajat on helppo sovittaa esimerkiksi lapsiperheen arkeen. Opettajan ammattiin myös ”ajaututaan” ja joskus siihen päädytään sattumalta. Ajautuminen ei kuitenkaan tarkoita täysin tiedostamatonta ajeltamista kohti opettajan työtä vaan taustalla on aina tekijöitä, jotka edesauttavat opettajan ammattiin hakeutumista. Yleisin syy on ”ajautua” mui-

den opintojen kautta opettajankoulutukseen tai lähipiiriin ja ystävien kannustus opiskella opettajaksi.

Opettajan työ on itsenäistä, monipuolista ja haastavaa. Siinä viehättää työn vapaus, joustavuus ja vaihtelevuus. Toisaalta työssä kiinnostaa opettamiseen liittyvä vastuu, joka on huomioitava lasten ja nuorten kanssa toimiessa – opin pitää mennä ”perille”. Opettajuuden merkityksellisyys kumpuaa siitä, että opetus- ja kasvatustyö koetaan tärkeäksi. (Väljärvi 2006; Pehkonen 2010; Sahlberg 2011.)

Muista tehtävistä opettajaksi

Opettajan ammatti houkuttelee myös muilla aloilla työskenteleviä. Tämä on yleistä etenkin ammatillisen koulutuksen opettajiksi hakeutuville, mutta monet yleissivistävänkin koulutuksen opettajat ovat siirtyneet opetustehtäviin muilta aloilta. Yleisimpiä siirtymiä tapahtuu liike-elämän ja teollisuuden tehtävistä. Uuteen opetustehtävään siirrytään myös toisenlaisista opetustöistä tai yliopiston erilaisista tehtävistä. Opettajilla on usein aiempaa kokemusta hallinnollisista tehtävistä tai he ovat toimineet esimerkiksi nuoriso-ohjaajina. Muista tehtävistä siirrytään, kun aikaisempi työ ei vastaa koulutusta tai sitä ei koeta itselle sopivaksi eli aikaisemman työn luonne on muuttunut. Tällaisessa tilanteessa opettaminen alkaa viehättää ja siirtyminen opettajaksi nähdään uralla etenemisenä ja uusien haasteiden kohtaamisena.

Opettajan ammattiin siirtyminen ei aina tapahdu ilman ongelmia. Esimerkiksi PAL-tutkimuksen mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista lähes kolmannes (29,8 %) ja ammatillisen koulutuksen opettajista yli kuudennes (15,9 %) on kokenut valmistumisensa jälkeen työttömyyttä. Työllistymistä vaikeuttaa etenkin työuran alussa oman tutkinnon ja aineyhdistelmän kapea-alaisuus sekä alan alueellinen tai yleinen heikko työmarkkinatilanne. Työllistymistä heikentää lähes yhtä paljon työkokemuksen ja suhdeverkostojen puute. Myös työmarkkinoiden tuntemus ja työnhakutaidot voivat olla puutteellisia. Kyseiset ongelmat koskevat erityisesti yleissivistävän koulutuksen naisopettajia.

Opettajan ammatin houkuttavuuden lisääminen

Opettajan ammatin houkuttelevuutta lisää ensisijaisesti palkkauksen kohentaminen. Mutta myös oppilaitosten työskentelyilmapiiriin, työtiloihin ja -välineisiin tulee kiinnittää huomiota. Lisäksi työskentelyolosuhteita tulee parantaa, luokkakoja pienentää sekä lisätä resursseja erityisopetukseen ja haastavimpien oppilaiden kohtaamiseen. Opettajan työtä voidaan tukea esimerkiksi koulunkäyntiavustajia lisäämällä. Opettajan ammatin houkuttavuutta kasvattaa, jos työn hyviä puolia korostetaan ja markkinoidaan esimerkiksi kohentamalla opettajuuden julkisuuskuva muun muassa kertomalla myönteisiä menestystarinoita mediassa.

Keskeistä olisi tukea myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden hakeutumisesta opettajankoulutukseen. Tähän päästään vain muuttamalla yhteiskunnan asenteita ja kehittämällä opettajien kollegiaalista yhteistyötä. Lisäksi tämä edellyttää koulutuksen järjestäjien ja hallinnon joustavuutta. Jotta maahanmuuttajat voivat helpommin hakeutua opettajankoulutukseen, edellyttää tämä muutoksia pätevyysvaatimuksissa sekä maahanmuuttajien kielitaitoon panostamisessa.

Maahanmuuttajien erityisosaamista tulisi hyödyntää. Erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen yhteiskunnassa on nähtävä erityisen tärkeänä. Suvaitsevaisuuden ja avoimuuden lisäämiseksi työpaikoilla ja oppilaitoksissa tarvitaan substanssi- ja kielikoulutusta nykyistä enemmän. Maahanmuuttajille on järjestettävä myös heidän tarpeitaan vastaavaa yhteiskunnallista ja kulttuurista koulutusta riittävän pienissä ryhmissä ja sopivasti vaiheistamalla. Opettajan työtä tulee voida myös kokeilla. Eräänä ratkaisuna lisätä opettajan ammatin houkuttelevuutta voi olla kokonaistyöaikaan siirtyminen ja opettajien etenemismahdollisuuksien lisääminen.

Opettajien koulutustarpeiden ennakointi

PAL-hankkeen tulokset osoittavat, että opettajan työhön hakeutumiseen ja alalta poistumiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Nämä tekijät määrittävät sen, kuinka paljon kunakin hetkenä on tarjolla koulutettuja opettajia erilaisiin kyseessä olevaa koulutusta edellyttäviin tehtäviin. Tämän ja tiedossa olevan opettajatarpeen perusteella voidaan ennakoida, kuinka paljon erilaisen pätevyuden omaavia opettajia tu-

lisi tiettyinä ajanjaksona kouluttaa. Luotettava ennakointi kuitenkin edellyttää, että opettajien kysyntää ja tarjontaa säätelevistä tekijöistä on käytettävissä luotettavaa tietoa. Monilta osin tilanne Suomessa on luotettavien ennakoitien tuottamiseksi kohtuullisen hyvä, mutta ennakoinnin laatua voidaan vielä huomattavasti parantaa kiinnittämällä huomiota erityisesti opettajia ja opettajankoulutusta kuvaaviin tilastoihin. (Nissinen & Välijärvi 2011.)

Tulevaisuudessa opetustehtävät yhteiskunnassa lisääntyvät ja moninaistuvat. Eri koulutusmuotojen rajat madaltuvat ja oppilaiden siirtymät joustavoituvat. Näin on käynyt esimerkiksi peruskoulun sisällä ja toisen asteen koulutusmuotojen välillä. Oletettavasti näistä muutoksista nousee tarpeita myös joustavoittaa perinteisten opettajakategorioiden ja niihin johtavien koulutusohjelmien välisiä rajoja. Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutustarpeen tyydyttyminen ammatillisten opettajien koulutusohjelmien kautta on kuvaava esimerkki todennäköisestä kehityssuunnasta. Eri koulutusohjelmista saadaan pätevyyskiä ja sijoitutaan aiempaa useammin tehtäviin, joihin koulutus ei alun perin tähtää.

Opettajatarpeen ennakoinnin kehittämisen kannalta joustavuuden lisääntymisestä seuraa se, että koulutustarpeita pitäisi voida tarkastella kokonaisuutena. Ennakointiin tulisi voida sisällyttää myös nyt sen ulkopuolelle jäävät opettajaryhmittä. Muuten ennakoinnissa käytettävät laskentamallit todennäköisesti aliarvioivat todellista koulutustarvetta. Jotta eri opettajaryhmien välistä liikkuvuutta voidaan arvioida nykyistä täsmällisemmin, on näihin laskelmiin tarpeen sisällyttää mahdollisuuksien mukaan kaikki opettajankoulutusta edellyttävät tehtävät sekä julkisella että yksityisellä sektorilla.

Ennakoinnin tietoperustan kehittämiseksi koulutuksesta valmistuvien tutkintotietojen täsmentäminen ja seurantatietojen systemaattinen kerääminen työelämään sijoittumisesta olisi ensiarvoisen tärkeää. Tutkintotietojen epämääräisyys on tällä hetkellä ongelmallisinta yliopis-toista valmistuvien aineenopettajien osalta. Opettajankoulutusyksiköiden seurantamenetelmien vahvistaminen niin, että opettajaksi valmistuvien urakehitystä seurataan ainakin uran alkuvaiheessa, auttaisi huomattavasti parantamaan ennakoinnin luotettavuutta.

Laskentamallien tuottamien opettajien koulutustarpeen ennakoitien luotettavuus on eniten koetuksella ammatillisten aineiden opettajien laskelmien osalta. Tietoperusta, johon laskelmissa nojataan, ei ole riittävän luotettava täsmällisten päätelmien tekemiseen opettajien koulutustarpeesta ja sitä kautta uusien opis-

kelijoiden sisäänottojen määrittämiseksi. Ennakointien luotettavuutta parantaisi olennaisesti, jos ammatillisen opettajankoulutuksen saaneiden sijoittumisista opetus- ja muihin tehtäviin tehtäisiin selvitys. Tämän jälkeen sijoittumista työelämään voitaisiin seurata ajantasaisesti kunkin yksikön toimesta. Tämä tarjoaisi niille arvokasta tietoa myös koulutuksen sisällön suunnitteluun.

3

Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia

Ammatillisen opettajuuden kehittyminen

Ammatillinen opettajuus on kehittynyt maassamme yhdessä ammatillisen koulutuksen kanssa. Ammatillisen koulutuksen historia on lähes kaksi sataa vuotta vanha. Ensimmäinen asiaa koskeva asetus – ”asetus manufakturi- eli fabriikkihalituksen ja konstikoulun asettamisesta Suomen-maahan” – annettiin vuonna 1835 toukokuun 20 päivänä (Stenij 1935).

Tiilikalan (2004) mukaan ammattikuntapohjainen oppilaskasvatus ja elinkeinoelämän käynnistämä ammatillinen koulutus muuttui vähitellen koulumaiseksi järjestelmäksi, jossa opettajat saivat lopulta suuren vastuun. Varsinaisesti maamme ammatillinen koulutus alkoi laajeta nykyisiin mittoihinsa 1950-luvun alusta lähtien ja opetus siirtyi lähes kokonaan oppilaitoksiin (Heikkinen 2000). Alkujaan työnopettamisesta vastasivat mestarit tai työelämässä vanhemmat työntekijät, mutta kuten Laukia (2013) toteaa, ammattikoulujen syntyminen Suomeen merkitsi uuden ammattikunnan, ammattikoulujen opettajakunnan syntymistä.

Ammatillinen opettajuus ei maassamme ole kuitenkaan yksi ja samana pysyvä ilmiö, vaan se on ajassa määräytyvä, muuttuva ja suhteessa työn ja ammattialan kehittymiseen, kuten Tiilikkala (2004) toteaa. Hän on tutkimuksessaan analysoinut terveysalan, metallialan ja kaupan alan opettajuuden kehittymistä. Opettajien tiet ammatillisiksi opettajiksi esimerkiksi näillä ammattialoilla poikkeavat toisistaan. Terveysalan ja metallialan opettajille on hänen tutkimuksensa mukaan tyypillistä, että opettajan tehtäviin siirrytään vasta varsin pitkän oman alan työuran jälkeen. Opettajien ammatillisissa identiteeteissä on eroja niin ammattialojen kuin myös opettajasukupolvien kesken. Ennen 1980-lukua opettajuudessa oli vahvasti esillä oman alan ammatillisuus -paradigma, joka myöhemmin on antanut tilaa oman alan opettajuus -paradigmalle.

Ammatillisten opettajien liikkuvuus

Liikkuvuus voi ilmetä opettajan ammatissa monella eri tavalla. Työelämän eri ammateissa ja asiantuntijatehtävissä toimivat henkilöt siirtyvät työuransa aikana opetuslalle tai sieltä pois. Tätä ilmiötä kuvataan käsitteellä ulkoinen liikkuvuus (Aho, Virjo & Koponen 2009). Toisaalta opettajina toimivat siirtyvät opetusalan sisällä tehtävästä toiseen ilman, että työnantaja vaihtuu. Tällöin puhutaan sisäisestä liikkuvuudesta (Aho, Virjo & Koponen 2009). Ammatillista liikkuvuutta tapahtuu myös toimialan sisällä silloin kun saman toimialan, esimerkiksi opetusalan, sisällä vaihdetaan työpaikkaa ja työnantajaa, mutta jatketaan entisenlaisissa tehtävissä.

Ammatillisen opettajan työhön voidaan edetä erilaisia polkuja pitkin ja pedagoginen koulutus voidaan hankkia urapolun eri vaiheissa. On mahdollista hakeutua opettajaksi myös jo ennen pedagogisten opintojen suorittamista. Opettajan kelpoisuuden saaminen edellyttää 65 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuisten pedagogisten opintojen suorittamista. Nykyisin suurin osa opettajista suorittaa ensin tutkintoon johtavat opinnot ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa ja hakeutuu sen jälkeen työhön omalle alalleen. Ammatillisilta ja ammattikorkeakoulun opettajilta, joiden tehtävänä on pääasiassa ammatillisten opintojen ohjaaminen, vaaditaan vähintään kolmen vuoden työkokemus opetustehtäviä vastaavissa tehtävissä. Opettajan pedagogiset opinnot voidaan suorittaa joko opettajan työn tai muun työn ohessa. Noin puolet opettajankoulutukseen hakeutuvista on tehnyt valintansa ammatillisen työuransa aikana ja suorittaa pedagogiset opinnot opettajantyönsä

ohella. Muussa kuin opettajan työssä toimivia hakeutuu ammatilliseen opettajakoulutukseen yhä enemmän, mutta heistä vain osa siirtyy opettajan työhön oppilaitoksiin. Ammatillisen opettajakoulutuksen tuottamaa osaamista hyödynnetään myös yritysten koulutus- ja henkilöstön kehittämisen tehtävissä.

Muutamat opettajaryhmät, kuten musiikin ja tanssin opettajat, suorittavat pedagogiset opintonsa ammattikorkeakouluopintojen yhteydessä. Työkokemusta hankitaan ohjatussa harjoittelussa ja usein työskennellään alalla jo opintojen aikana. Yhteisten aineiden opettajat voivat hankkia opettajakoulutuksen maisterin tutkinnon jälkeen eikä heiltä vaadita työkokemusta.

Hieman yleistäen voidaan todeta, että ammatilliset opettajat, toisin kuin yleisivistävän koulutuksen opettajat, hankkivat työelämäkokemusta ennen opettajaksi ryhtymistään ja siirtyminen oman ammattialan ja opetusalan välillä on luonnollinen osa uran muodostumista.

Ammatillinen opettaja – tietoista etenemistä vai sattumien kauppaa?

Ammatillisen opettajan työ on harvoin lapsuudenaikainen unelma-ammatti tai ensisijainen ammatinvalinnan vaihtoehto. Kiinnostus opettajan työtä kohtaan voi herätä varsin aikaisin, jos perheessä ja suvussa on opettajia tai lapsuudenkoti sijaitsee oppilaitoksen yhteydessä tai lähellä sitä. Omat positiiviset kokemukset ammatillisesta koulutuksesta voivat jättää idean opettajan työstä elämään tai parhaimmillaan edistävät opettajan työhön vievän urasuunnitelman tekemistä. Tämän luonteinen tavoitteellinen eteneminen ammatillisen opettajan työhön ei kuitenkaan ole kovin yleistä. Sen sijaan aikuisena opiskelu ja uuden tutkinnon suorittaminen ammatillisessa täydennyskoulutuksessa, ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa avaa usein realistisen mahdollisuuden ammatillisen opettajan työhön ja opettajakoulutukseen hakeutumiselle. Alla olevat lainaukset PAL-tutkimuksen kyselyaineistosta kuvaavat kiinnostuksen heräämistä ammatillisten opintojen aikana.

Ammattikoulu inspiroi alan töihin ja kouluasteista amis oli mukavin koulu ikinä ja halusin amikseen opettajaksi.

Opiskellessani aikuisiällä restonomiksi kypsyin ajatukseen hakeutua opetusalle.

Opettajan työhön hakeudutaan useimmiten omalla ammatti- tai asiantuntijuusalalla toimimisen aikana, kun kokemusta oman alan työstä on kertynyt useita vuosia ja kiinnostus oman osaamisen jakamiseen on herännyt. Ammatillisen opettajakoulutuksen suorittaminen työn ohessa vauhdittaa ammatin vaihtamista. Ammatillisen opettajan identiteetti perustuu usein omaan ammatilliseen osaamiseen ja työkokemukseen, ja opettajaksi hakeutuminen näyttäytyy monelle ammatissa toimivalle aikaisemman uran loogisena jatkona. Se tarjoaa mahdollisuuden kehittyä ammatillisesti, edetä uralla ja päästä parempiin töihin. Opettajan ammatti tarjoaa koulutusta vastaavaa työtä, uusia ammatillisia haasteita, mahdollisuuden hyödyntää entistä ammattia ja koulutusta uudella tavalla sekä usein aiempaa vakaamman työsuhteen. Opettajan tehtäviin siirtyminen on luonteva jatko aiempaan työhön, jos siihenkin on jo sisältynyt ohjaamista, koulutusta ja kehittämistä. Kasvattaminen, opettaminen ja ohjaaminen, vuorovaikutus nuorten tai aikuisten opiskelijoiden kanssa ovat ensisijaisia motiiveja ammatillisen opettajan työhön hakeutumisessa. Työ nähdään mielekkäänä ja merkityksellisenä ja sen nähdään vaikuttavan kauas tulevaisuuteen. Opettajan mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun ja oman ammattialan kehittämiseen antavat työlle perspektiiviä ja mielekkäitä tavoitteita. Opettajan ammatillinen identiteetti laajenee oman alan osaajasta ohjaajaksi, kasvattajaksi ja oppimisen ohjaajaksi. Tämä on elämänpitäinen prosessi, jota voidaan esimerkiksi täydennyskoulutuksella tukea.

Opettajan työ koetaan luonteeltaan mielenkiintoiseksi, monipuoliseksi, vaihtelevaksi ja haasteelliseksi. Työssä on mahdollista käyttää luovuutta, sitä voi pitkälti suunnitella itse ja se on sopivasti sekä itsenäistä että sosiaalista. Opettajan työssä on aina mahdollista kehittää itseään sekä pedagogina että oman ammattialansa asiantuntijana.

Kaikki ammatilliselle sektorille opettajiksi hakeutuvat eivät lähde työhön palavasta halusta opettamista ja ohjaamista kohtaan. Varsin tavanomaista reittiä kuvataan ilmaisuilla "jouduin opettajaksi vahingossa", "sattumusten kautta" tai suorastaan "päähänpistosta". Ajautumista edeltää usein epätydyttävä tilanne aikaisemmassa työssä, työttömyysjakso tai elämäntilanteen muutos. Kun työpaikat omalla ammattialalla vähenevät, opettajan työn vetovoima kasvaa. Opettajan työ voi olla liki ainoa vaihtoehto silloin, kun paikkakunnan ainoa oman alan yritys lomauttaa tai irtisanoo työntekijänsä tai perhe muuttaa paikkakunnalle, jossa muuta alan työtä ei ole tarjolla. Oman ammattialan työhön väsyminen, kiinnostuksen hiipuminen tai työolosuhteiden kokeminen raskaaksi altistavat myös ajatukselle vaihtaa ammattia.

Alalle ajautumista siivittää usein sopiva sattuma: ammatillisessa oppilaitoksessa tarvitaan sijaisopettajaa, avautuu määräaikainen opettajan paikka tai työharjoittelu jatkuu opettajan työnä. Lähipiirin, ystävien ja sukulaisten sparraus ja kannustus rohkaisevat ottamaan opettajan työn vastaan ja näin ollaan pian koukussa opettajuuteen. Opetusalan lyhytaikainenkin kokemus on usein innostanut alalle ja ammatilliseen opettajankoulutukseen ja vienyt pysyvään opettajan työsuhteeseen. Alalle vahingossa joutuminen on usein ollut uuden mielenkiintoisen ja palkitsevan työn alku. Se on taannut turvallisen työsuhteen, kohtuullisen palkan ja hyvät lomaetuudet.

Motiivi oli leipä. Jäin työttömäksi ja eteen tuli opettajan paikka, johon jäin ja josta olen pitänyt.

Ammatinvaihto tuli ajankohtaiseksi Suomeen paluun jälkeen ja tutustuttuani työhön ammattioppilaitoksessa opettaminen alkoi kiinnostaa minua ja hankin sitä varten pätevyysden.

Opettajan työstä oikeisiin töihin ja takaisin

Sisäinen liikkuvuus tarkoittaa siirtymistä saman organisaation sisällä toisiin tehtäviin. PAL-kyselyyn vastanneista ammatillisen sektorin opettajista vajaa neljäsosa oli siirtynyt toisiin tehtäviin opetusalan sisällä. Uusia tehtäviä on löytynyt hallinnosta (aikuiskoulutusjohtaja, koulutuspäällikkö, osastonjohtaja, apulaisrehtori, rehtori, oppisopimustarkastaja), kehittämis- ja suunnittelutehtävistä (kansainvälisten asioiden koordinaattori, koulutussuunnittelija, laatu- ja kehittämistyön koordinaattori). Ohjaus-, valmennus- ja opetustyöhön, kuten erityisopettajiksi ja erityisopetuksen koordinaattoreiksi, opinto-ohjaajiksi on edetty jatkokoulutuksen kautta. Projekt- ja hanketyö on työllistänyt projektipäällikköinä, -koordinaattoreina ja -assistentteina. Siirtymisen syyksi mainitaan itsensä kehittämisen halu, uralla eteneminen ja ylenemismahdollisuus sekä kiinnostus uusia tehtäviä kohtaan. Siirtymistä tapahtuu myös sattuman tai ajautumisen tuloksena. Uusiin tehtäviin pyydetään tai tehtävä vapautuu sopivasti organisaatiomuutoksen tai edellisen työntekijän eläkkeelle jäämisen takia.

Ammatillisen toisen asteen opettajista vain harvoja houkuttelee mahdollisuus siirtyä opettajan työstä kokonaan muihin tehtäviin. Perusopettajan työ on monipuolista ja sisältää esimerkiksi johtamista, suunnittelua, työssäoppimisen ohjausta työpaikoilla ja opiskelijahuoltoon liittyviä tehtäviä. Ammatillisen aikuiskoulutuk-

sen opettajista ja ammattikorkeakoulun opettajista löytyy enemmän niitä, joita kiinnostaa myös hanke- ja tutkimustyö. Vaikka ammatillisen toisen asteen oppilaitoksissa tehdään paljon kehittämistyötä, opettajat kokevat sen usein ylimääräiseksi työksi, joka on poissa opiskelijoiden ohjauksesta. Voi olla myös niin, että hankkeissa ja projekteissa tarvittavaa osaamista tulisi opettajankoulutuksessa vahvistaa, jotta ne osana opettajan työtä houkuttelisivat nykyistä enemmän. Ammattikorkeakouluissa tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyöhön (T&K&I) osallistuminen kuuluu opettajan säädöstenmukaisiin perustehtäviin. Hanketyö on joskus, mutta harvoin, ainoa työ, jota opettaja tekee. Useimmiten työsuunnitelma koostuu useista elementeistä, kuten opetus- ja ohjaustyöstä, hankkeisiin osallistumisesta, tutkimuksesta ja suunnittelutyöstä.

Liikkumista opettajantyöstä muuhun työhön ja takaisin tapahtuu jonkin verran ammatillisten opettajien keskuudessa. Usein syynä alalta poistumiseen on koulutuskohtaisen määräaikaisen sopimuksen päätyminen. Tämä koskee erityisesti ammatillisia aikuisopettajia. Ammattikorkeakoulun opettajat syventävät osaamistaan tekemällä välillä tutkimus- tai hanketyötä. Opettajan työn haasteellisuus, kiinnostavuus ja vaihtelevuus toimivat puolestaan vetovoimatekijöinä takaisin opetuslalle.

Ammatilliset opettajat pitävät tärkeänä ja hyödyllisenä oman ammatti- ja asiantuntijuusosalansa osaamisen päivittämistä työelämässä muutamien vuosien välein. Siirtyminen työelämään koetaan houkuttelevaksi, mutta vakinaisessa työsuhteessa olevien opettajien osalta sitä tosiasiaa tapahtuu aika vähän. Osaamista pyritään pitämään ajan tasalla muilla tavoilla, esimerkiksi työelämäyhteyksien, kehittämissankkeiden ja työssäoppimisen ohjaamisen avulla. Erityisesti ammatillisen toisen asteen opettajat tuovat esille työelämästä oppimisen merkityksen, mutta samalla he asettavat palkkaukseen, lomaehtoihin ja työn vapautteen liittyviä ehtoja, joiden tulisi täyttyä, jotta alan vaihtaminen olisi mielekästä. Opettajan työn rajattomuus ja jatkuva ennakoiminen näyttävät väsyttävän opettajia. Aikuiskouluttajana toimiva opettaja toteaa tämän näin:

Siirtyminen muihin tehtäviin tuntuu ajatuksena houkuttelevalta. Olen välillä väsynyt tuntien valmisteluun ja iltaopetukseen ja haluaisin joskus tehdä työtä, johon ei tarvitse etukäteen valmistautua.

Opettajien väsymiseen voisi olla apuna esimerkiksi yhteistyön tukeminen organisaation sisällä sekä erilaisten mentori- ja tukijärjestelmien luominen. Yhteinen

kollegiaalinen suunnittelu ja pariopettajuus voisi lisääntyä myös ammatillisissa oppilaitoksissa.

Ammatillisten opettajien käsityksiä opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta

Ammatillinen opettaja tekee hieman erilaisia työtehtäviä ammatillisella toisella asteella, aikuiskoulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa. Opettajan työ eri koulutusmuodoissa näyttäytyykin erilaisten perinteiden, käytäntöjen ja näkemysten tilkkutäkinä. Ammatillisen opettajan työnkuva on vaikeasti hahmotettava, sirpalemainen ja yksilöllinen. Työnkuvien erilaisuus aiheuttaa sen, että ammatillisen opettajan osaamista on vaikea määritellä, vaikkakin joitain yhteisiä piirteitä on löydettävissä. Esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajien koulutus perustuu oletukseen, että tällaisia yhteisiä piirteitä ovat opettajan työtä kuvaavat neljä osaamisaluetta: oppimisen ohjaaminen, toimintaympäristöjen kehittäminen, yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen.

Ammatillisen opettajan työnkuva on muuttuva ja dynaaminen. Ammatillisen opettajan identiteetin muutosta, osaamista ja osaamisen kehittämistä on viime vuosina tutkittu jonkun verran (Paaso & Korento 2010; Holappa, Kokko & Albert 2011; Paaso 2010; Vähäsantanen 2007, 2013). Osaamisen ennakkoinnille on tarvetta, sillä ammatilliset opettajat ovat tärkeässä asemassa suomalaisen osaamisen ja yrittäjyyden tuottamisessa. Toisaalta ennakkointi on myös vaikeaa, sillä yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutokset vaikuttavat nopealla tahdilla työelämään: ammatteja syntyy ja häviää, ja teknologia ja välineet kehittyvät. Muutokset eivät ole pelkästään paikallisia, vaan myös globaaleja ja kansainvälisiä. Ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen onkin tässä mielessä hyvin tärkeää: millaista osaamista opettajat tarvitsevat, että voivat kouluttaa tulevaisuuden tekijöitä?

Erityisen tärkeiksi ammatillisten opettajien osaamisen haasteiksi ovat PAL-hankkeessakin nousseet muun muassa erilaisen oppijan kohtaamiseen liittyvä osaaminen ja pedagogiset valmiudet. Lisäksi opettajien osaamistarpeet kohdistuvat tietotekniisiin taitoihin, sosiaalisen median ja verkko-oppimisen osaamiseen, monikulttuurisuusosaamiseen, vuorovaikutusosaamiseen, oman substanssin osaamiseen, moniosaamiseen sekä työelämäosaamiseen. Opettajilla tuntuukin olevan

vahva halu pysyä kiinni oman alansa kehityksessä ja pedagogisessa osaamisessa. PAL-hankkeen tulokset vahvistavat Paason (2010) tekemän tutkimuksen havaintoja. Joiltain osin samansuuntaisia kehittämistarpeita on löydetty myös VOSE-hankkeessa, jossa ammatilliselle koulutukselle nähtiin osaamistarpeiksi muun muassa asiakaslähtöisyyden kehittäminen, johtajuus ja kokonaisuuksien hallinta, kansainvälisyysosaaminen ja siihen liittyen kieli- ja kulttuuriosaaminen, teknologiaosaaminen, eettinen osaaminen, laatuosaaminen ja monialaisuus (Räkköläinen 2011).

Eri opettajaryhmien näkemyksissä opettajien osaamistarpeista oli nähtävissä paljon yhteisiä teemoja mutta myös eroja. Aikuiskoulutuksessa korostuvat yrittäjyys, projektiosaaminen ja työelämätaidot enemmän kuin muissa koulutusmuodoissa. Ammatillisella toisella asteella taas näkyvät nuorten kohtaamisen taitojen merkitys ja ongelmatilanteiden ratkaisutaidot. Osalla opettajia on vaikeuksia ohjata ja kasvattaa nuoria etenkin niin sanottuja haasteellisia oppijoina. Hieman kärjistäen voi kysyä, onko nuorista tullut ammatillisen koulutuksen ongelma? Kyseessä on myös opettajankoulutuksen haaste: miten opettajia voidaan tukea nuoruuden kehitysvaiheen ja nuorten maailman ymmärtämisessä, ja toisaalta oppilaitoksen haaste: mitkä ovat ne tukiverkostot, joilla opettajien työtä tuetaan sekä autetaan heitä kohtaamaan vanhempia. Ammatillisella toisella asteella kasvatus on osa opettajan työtä.

Ammattikorkeakouluopettajat nostavat muita vahvemmin esiin talous-, hallinto- ja projektiosaamisen tarpeita. Ammattikorkeakouluopettajilla työnkuvaan kuuluukin usein koulutuksen toteutuksen ohella suunnittelu- ja kehittämistehtäviä, jonkun verran myös tutkimustyötä. Myös kansainvälinen toiminta ja työelämysuhteet, sekä ammattikorkeakoulun aluekehitystehtävä ovat vaikuttaneet ammattikorkeakouluopettajan työnkuvaan. Opettajan työnkuvan muutos on edellyttänyt monen kohdalla ammatti-identiteetin rakentamista uudelleen (Auvinen 2006).

Yleensä opettajien käsityksissä pohditaan oman osaamisen rajoja ja laajuutta:

Opettaja joutuu välillä äidiksi/isäksi, terveydenhoitajaksi, psykologiksi, poliisiksi ettei papiksi. Opastusta edellä mainittuihin tehtäviin tai resurssija niin, että voisimme ohjata "ongelmat" eteenpäin ja keskittyä perustyöhön.

Opettajan odotetaan olevan moniosaaja, ammatillisen osaamisen lisäksi opettajalta odotetaan hyviä vuorovaikutustaitoja, sosiaalisuutta, viestintäosaamista, mediataitoja ym.

Opettajan tulee osata yhä ”laajemmin ja syvemmin niin projektityöt kuin hallinnollisetkin tehtävät”. Opettajalla tulee olla ”psykologin silmää ja sosiaalityöntekijän empatiaa”, ja hänen tulee selvitä monenlaisista ongelmatilanteista, jotka voivat sisältää myös väkivallan uhkaa ja turvattomuutta. Opettajien rooli muuttuu. Opettajuuteen kuuluu laaja-alainen näkemys kasvattamisesta ja opettamisesta. Lisäksi opettaja on valmentaja, ohjaaja ja mentori. Helakorpi kuvaa muutosta artikkelissaan Ammatillisen opettajan asiantuntijuus seuraavalla tavalla:

Opetus ja ohjaus ovat jokapäiväisiä käsitteitä koulutuksessa. Tänä päivänä painotetaan mieluummin ohjauksellisuutta myös opetuksessa, näin erityisesti ammattiopetuksessa. Opettaja on oppijan johdattelija ymmärtämisen lähteille... Ohjaus on holistista, kokonaisvaltaista yksilön auttamista ja hänen kehittymisensä ja hyvinvointinsa edistämistä. Ammatillisessa opetuksessa nämä periaatteet merkitsevät suurta haastetta opettajalle, jonka tulisi olla varsinainen monitaituri. (Helakorpi 2013.)

Ammatillinen opettajuus näyttäytyy selvitysten valossa hyvin monenlaista osaamista vaativana, haasteellisena työnä, jonka osaamisvaatimukset tuntuvat opettajien mielestä olevan kasvamassa. Opettajat tarvitsevatkin monenlaista tukea oman osaamisensa ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Opettajankoulutus antaa perusvalmiudet, mutta täydennyskoulutus on merkittävässä roolissa opettajan elinikäisessä oppimisessa.

Pohdinta

Ammatilliset opettajat eivät, vastoin monia ennakkokäsityksiä, ole pakenemassa oppilaitoksista muille työmarkkinoille. Halukkuus siirtymiseen opetusalaalta on normaalia työmarkkinoilla ilmenevää liikkuvuutta, johon vaikuttavat samat uran luomiseen, kehittymishaluun ja vaihteluun liittyvät tekijät kuin muuhunkin ammatin vaihtamiseen. Jonkin verran viitteitä syistä, jotka voisivat otollisissa olosuhteissa vaikuttaa siirtymiseen muille toimialoille, tuotiin ilmi PAL-hankkeen kyselyssä. Tällaisia olivat muun muassa opettajan työn sisällöissä tapahtuvat muutokset, opiskelijoiden haasteellisuuden lisääntyminen, kuormittavuuden kasvu ja taajaan tapahtuvat organisaatiomuutokset. Tyytyväisyys työhön on kuitenkin selkeästi esiin nouseva tutkimuksen tulos.

Ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaminen ei aina johda opettajan työhön oppilaitoksessa eikä opettajan työstä muuhun työelämään siirtyneet ole välttämättä poissa koulutuksen kentästä. Opettajankoulutuksen hankkineet henkilöt ja "entiset" opettajat ovat erinomaisia työelämäkumppaneita oppilaitoksille ja korkeakouluille. He tuntevat sekä työelämän osaamistarpeet että koulutuksen tavoitteet ja opetussuunnitelmat.

Ammatillisen opettajan työ, poiketen yleissivistävästä koulutuksesta, on usein toissijainen valinta, joka tehdään vasta pitkän työuran jälkeen. Opettajankoulutuksen opiskelijoiden keski-ikä on yli 40 vuotta vaihdellen noin 30:sta 65 vuoteen. Jotta alalle hakeutuisi myös nuorempia ammattilaisia ja asiantuntijoita, ammatillisen opettajan työtä tulee tehdä tunnetummaksi ja urapolkuja ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa näkyvämmäksi. Myös ammatillisen koulutuksen imagoa ja opetukseen liittyviä myyttejä on purettava. Ammatillinen koulutus ensisijaisesti naapurin tytölle ja pojalle sopivana vaihtoehtona on jo aika murtaa.

Pedagoginen asiantuntemus liikkuu myös osana opettajan työtä, ilman että työnantaja vaihtuu. Ammatillinen koulutus tapahtuu tulevaisuudessa yhä enemmän työpaikoilla, joissa opettajan osaamista tarvitaan sekä opiskelijoiden että työpaikkaohjaajien kouluttamiseen. Opettajan työ oppilaitosten ja työelämän rajapinnalla sisältää muun muassa työssäoppimisen, työharjoittelun, T&K&I-hankkeiden ohjaamista sekä työpaikkaohjaajien kouluttamista. Opettajien työelämäosaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta yhteistyö, pedagogisen asiantuntemuksen liikkuminen ja vaihtaminen oppilaitosten ja työelämän välillä on ensiarvoisen tärkeää. Huomisen ammatillisen opettajan voi hyvin nähdä toimivan yritysten ja oppilaitosten yhteisesti palkkaamana ja ammatillista osaamista kehittävänä voimavarana vuoroin ja tarpeen mukaan oppilaitoksen tai korkeakoulun ja yrityksen tiloissa.

Opettajan työ ja työsuhteet muuttuvat yhteiskunnan mukana. Outoa olisi, jos opettajan työ olisi tulevaisuudessa elinikäinen ammatti samaan aikaan kuin erilaiset epätyypilliset ja katkokselliset työsuhteet, osa-aikatyö ja useiden samanaikaisten töiden tekeminen lisääntyvät elannon hankkimisen keinoina.

Opettajat ovat hyvin tietoisia yhteiskunnan muutoksista ja näiden muutosten kautta syntyvistä osaamistarpeista, mutta toisaalta kaikilla ei ole mahdollisuutta täydentää osaamistaan. Opettajilla on Suomessa perinteisesti ollut suuri autonomia. Oman osaamisen kehittäminen on usein opettajan omasta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta riippuvaista. Lisäksi oppilaitosten ja yksiköiden asenteet ja mah-

dollisuudet täydennyskoulutukseen osallistumiseen ovat erilaisia. Ongelmana on myös täydennyskoulutuksen kumuloituminen: osaavat opettajat hankkivat lisää osaamista, kun taas ne, joiden osaaminen kaipaisi päivittämistä, eivät osallistu koulutuksiin. Ammatillisella toisella asteella koulutuksiin osallistumisprosentti on melko hyvä (80 %), kun aikuiskoulutuksessa se on heikompi (55 %). (Räkköläinen 2011; Kumpulainen 2011). Opettajien liikkuvuutta ja opettajamääriä ennakoitaessa on todettu, että opettajien eläkepoistuma tulee olemaan suuri vuoteen 2025 mennessä (Nissinen & Välijärvi 2011, 93), joten hiljaisen tiedon ja ammattitaidon jakamisen näkökulma tulee entistä tärkeämmäksi. Työnantajien tulee miettiä, miten tukea entistä enemmän myös ikääntyvien opettajien osaamista ja täydennyskouluttautumista, ja nähdä ikääntyvät työntekijät voimavarana kehittämistyössä.

Opettajat asettavat suuria vaatimuksia osaamiselleen, mutta myös yhteiskunnassa on nähtävissä koko ajan suurempia odotuksia opettajan työtä kohtaan. Opettajat väsyvät ja turhautuvat työhönsä ja siihen liittyviä vaatimuksia kohtaan. Tämä on huolestuttava ilmiö. Sen syihin ja ratkaisuihin tuleekin perehtyä tarkemmin. Oppilaitosten on järjestettävä enemmän tukea ongelmatilanteisiin ja vahvistettava opettajan työn moniammatillisuutta. Esimerkiksi nuorisotyön kentällä on paljon osaamista, jota voi hyödyntää ammatillisissa oppilaitoksissa nuorten kasvun ja kasvatuksen tukemisessa. Opettajien ei tarvitse osata kaikkea, vaan oppilaitoksissa tulisi olla monipuoliset tukiverkostot, joita opettajat voivat hyödyntää erilaisissa arjen tilanteissa.

Vaikka ammatilliset opettajat ovat pääosin tyytyväisiä työhönsä, on sekä työn sisällöissä ja rakenteissa että osaamisen ennakoinnissa kehitettävää. Väsyneet ja ylityöllistetyt opettajat eivät houkuttele alalle lisää väkeä. Ahon (2011) mukaan opettajien selviytymiskeinot erilaisten roolipaineiden keskellä voidaan kategorisoida viiteen eri luokkaan: itsensä kehittämisen halu, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonalliset valmiudet, jotka edistävät selviytymistä, holistinen elämäntarkastus sekä ulkopuolinen tuki. Ammatillisten opettajien näkökulmasta tukea näihin pitäisi olla saatavissa.

PAL-hankeessa opettajat näkivät tärkeimmäksi osaamisen kehittämisen keinoksi täydennyskoulutuksen ja toivoivat mahdollisimman matalaa kynnystä osallistumiseen. Tämä edellyttää toimivaa ja relevanttia osaamisen johtamista. Työnantajan tuki on tärkeää ammatillisen opettajan osaamisen kehittämisessä. Sijaisten järjestäminen, palkan maksaminen tai koulutusten järjestäminen työpaikalle koetaan toivottavina. Lisäksi verkon käyttäminen täydennyskoulutuksen välineenä nähdään hyvänä asiana.

Pedagogisten opintojen tulisi olla pohja elinikäiselle oppimiselle ja oman ammattitaidon kehittämiseksi, ei osaamisen staattinen päätepiste. Aloitteleva opettaja tarvitsee hyvän perehdytyksen ja opastuksen sekä työhön että toimintaympäristön kulttuuriin, toimintatapoihin ja verkostoihin. Lisäksi työ kehittää osaamista: työnopastus, työkummit ja työohjeet, mentorointi tai tiimityö auttavat oman osaamisen arvioinnissa ja kehittämisessä. Monien hankkeiden puitteissa on myös kehitetty yhteistoiminnallisia matalan kynnyksen täydennyskoulutusmalleja (mm. Holappa, Kokko & Albert 2011). Vanhoja tapoja tuleekin kyseenalaistaa ja haastaa. Esimerkiksi opettajien työelämäjaksoille osallistuminen on melko vähäistä. Vuonna 2009 vain noin kolme prosenttia ammatillisen koulutuksen opettajista osallistui työelämäjaksolle (Räkköläinen 2011). Yhtenä syynä tähän voi olla opettajien kiinnostuksen puute tai rahoitus (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 19).

Oppiminen vaatii kokemusten pohdintaa ja reflektointia. Henkilöstön kehittämisen tulee olla suunniteltua ja tuettua toimintaa, jossa tarjotaan mahdollisuuksia kokemusten jakamiseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Lisäksi henkilöstön kehittämisen pitää perustua oikeisiin tarpeisiin, joiden selvittäminen vaatii jo olemassa olevan osaamisen arviointia. Henkilöstön kehittämisen on oltava aiempaa suunnitellumpaa ja pitkäjänteisempää ja kehittämisessä tulee kuulla ammatillisia opettajia, heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja toiveitaan.

4

Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen

Työelämään siirtyminen opiskelun jälkeen on aina haasteellista. Opettajille siirtyminen on haasteellisempaa kuin monissa muissa ammateissa. Uudella opettajalla on useimmiten heti opiskelun jälkeen täysi juridinen ja pedagoginen vastuu. Lisäksi työn aloittamiseen liittyy monia käytännön asioita, jotka ovat aloittevalle opettajalle vieraita. Esimerkiksi oppilaisiin, opetussuunnitelmaan ja kouluuyhteisöön liittyy paljon sellaisia asioita, joita peruskoulutuksessa ei opita. Uran ensimmäisinä työvuosina opettajaksi oppiminen, ammatillinen kehittyminen, tutustuminen kouluuyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin sekä olosuhteisiin nousevat uuden opettajan kannalta mittaviksi haasteiksi (Feiman-Nemser ym. 1999; Bjerkholt & Hedegaard 2008; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012).

Opettajien koulutusta tulee tuoda lähemmäksi koulujen arkipäivää. Yliopistojen harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen välillä on huomattavia eroja esimerkiksi opetusryhmien koossa, opetusvälineissä ja taloudellisissa resursseissa. Opiskelijat eivät pääse aidosti osallistumaan harjoittelukoulujen työyhteisöön, vaan he sosiaalistuvat erityiseen opetusharjoittelijan rooliin. Rooli sisältää piirteitä sekä opettajan

että oppilaan rooleista. Opetusharjoittelussa myös oppilaiden vanhempien tapamiseen tai yhteistyöhön muiden asiantuntijoiden kanssa on vain vähän mahdollisuuksia. (Jokinen & Välijärvi 2006.)

Uuden opettajan siirtyessä kouluun hän on aluksi eräänlaisessa välitulassa. Tästä välitulasta käytetään yleisesti nimitystä induktiovaihe. Monissa Euroopan maissa induktiokoulutus on herättänyt paljon kiinnostusta viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tyypillisesti tähän sisältyy kattava perehdytys uuteen työhön ja työyhteisöön. Aihetta on tutkittu paljon sekä kansainvälisesti että meillä Suomessa (Jokinen & Välijärvi 2006; Kuusimäki 2008; Tynjälä & Heikkinen 2011; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012; Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013). Suomessa tilanne ei ole kovin hyvä. Noin 30 prosenttia opettajista on jäänyt kokonaan vaille perehdytystä. Silloinkin kun perehdytystä järjestetään, sen aikana pohditaan harvoin syvällisiä ammatilliseen kehittymiseen liittyviä asioita. Opettajan työtä aloitettaessa olisi kuitenkin tärkeää päästä aidosti ja kiireettömästi keskustelemaan ammatin perimmäisistä päämääristä ja omasta opettajuusnäkemyksestä.

Suomalaisissa kouluissa ei ole säädoiksiin perustuvaa perehdyttämistä vaihetta tai -järjestelmää uusille, vastavalmistuneille opettajille. Koulutuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut perehdyttävät uudet opettajansa haluamallaan tavalla. Tämä merkitsee, että koulujen välillä on perehdyttämisessä suuria eroja. Perehdyttäminen on usein laiminlyöty. Lisäksi sen aikana pohditaan harvoin asioita, jotka loisivat perustaa uuden opettajan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. Tuen saaminen perustuu pääosin opettajien omaan aktiivisuuteen ja yksittäisten kollegoiden tukeen. Kouluissa korostuu usein enemmän työyhteisöön ja sen toimintatapoihin sopeutuminen kuin uuden opettajan ammatillisen kehittymisen tietoinen ja systemaattinen tukeminen. Opettajat saavat kokeneilta kollegoiltaan vihjeitä siitä, miten tulee toimia ja mitä merkitsee olla opettaja. (Jokinen & Sarja 2006; Jokinen & Välijärvi 2006; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012.)

Parhaimmillaan perehdytys on systemaattista tukea, jonka avulla kehitetään uutta työtä omaksuvan työntekijän kokonaisvaltaista osaamista, työympäristöä ja työyhteisöä niin, että hän pääsee mahdollisimman hyvin alkuun työssään, työyhteisössään ja organisaatiossaan sekä pystyy selviytymään työssään itsenäisesti. Laajimmillaan perehdyttäminen kehittää työntekijän lisäksi myös työyhteisöä ja

koko organisaatiota. Perehdyttämistä käsittelevät erityisesti työsopimuslaki, työturvallisuuslaki ja laki yhteistoiminnasta yrityksissä. (Kupias & Peltola 2009.)

Perehdytyksen tulisi toimia siltana opettajankoulutuksen ja työelämän välillä. Suomessa uran alkuvaiheessa korostuu yhä vielä opettajan työn individualistinen perinne: opettajat tekevät työtään varsin itsenäisesti ja yksinään. Monissa kouluissa vallitsee edelleen varsin perinteinen toimintakulttuuri, jolloin opetus tapahtuu suljettujen ovien takana. Vastavalmistuneet opettajat joutuvat selviämään tehtävistään ilman kokeneempien kollegojen tukea. (Howe 2006.)

Euroopan komission (2007) mukaan kaikilla opettajilla tulisi olla mahdollisuus ottaa osaa tehokkaaseen perehdytysohjelmaan kolmen ensimmäisen työvuoden aikana ja saada läpi uran kestävää järjestelmällistä tukea kokeneilta opettajilta tai muilta ammattilaisilta. Lyhyiden perehdytysjaksojen sijaan opettajan tulee saada pitkäkestoista ja jatkuvaa tukea uran kaikissa vaiheissa (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012).

Opettajana jaksaminen, työssä onnistuminen ja työn ilon säilyminen edellyttävät mahdollisuuksia kehittää ammatillista osaamista läpi työuran jatkuvana prosessina. Miten tätä prosessia voidaan tukea niin, että opettajan työssään hankkima kokemus hyödyntyy tehokkaasti ammatillisen kasvun aineksena? Miten työyhteisöön kertynyt osaaminen ja taidot muuntuvat opettajan ammatillisen kehityksen tueksi? Voidaanko tätä vaikutusta tehostaa opettajien perus- ja täydennyskoulutusta uudelleen mallintamalla? Millaisia yhteistyö-, argumentaatio- ja vuorovaikutustaitoja tähän tarvitaan? (Jokinen, Heikkinen & Välijärvi 2004.)

Työhöntulo-ohjauksen muodot

PAL-hankkeen aineiston perusteella vastavalmistuneiden opettajien työhöntulo-ohjaus voidaan jakaa oppilaitoksen järjestämään ja kollegoilta saatuun tukeen. Oppilaitoksen järjestämään tukeen sisältyy tavallisesti mahdollisuus osallistua perehdyttämisen ja tuen suunnitteluun. Tavallisesti tuki toteutuu tällöin muutama tunnin perehdytyksinä. Joskus tulokkaille on oppilaitoksissa laadittu myös erityinen perehdyttämiskansio.

Kollegoiden taholta saatu tuki muodostuu PAL-aineiston mukaan muilta opettajilta saadusta avusta ja toisinaan vastavalmistuneilla opettajilla on mahdollisuus mentorointiin kokeneen opettajan kanssa. Joskus uusilla opettajilla on mahdol-

lisuus monipuoliseen ja pitkäkestoiseen perehdyttämiseen sekä oppilaitoksen toimintaan tutustumiseen kummiopettajan, rehtorin tai muun opettajan kanssa. Koulun organisoimalla formaalilla perehdyttämällä, kuten oppailla, tulokasmapeilla ja lyhyillä tutustuttamisilla on vain vähän merkitystä.

PAL-hankkeen tulosten mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista yli puolet (57 %) ilmoitti, etteivät he olleet saaneet lainkaan tai voineet hyödyntää tulokkaille järjestettyä pitkäkestoista perehdyttämistä ja tukea. Vielä useammat opettajista (72 %) ilmoittivat, etteivät he olleet voineet hyödyntää oppilaitoksessa käytössä ollutta perehdyttämiskansiota, ja 63 prosenttia vastaajista ilmoitti, ettei heillä ollut mahdollisuutta edes lyhyeen, muutaman tunnin perehdyttämiseen. Opettajien mielestä he ovat saaneet eniten tukea oppilaitoksen muilta opettajilta. Ammatillisen koulutuksen opettajista 39 prosenttia ilmoitti, etteivät he olleet hyötyneet niin sanotusta virallisesta työhöntuloperehdytyksestä lainkaan.

Tulevaisuudessa työnsä aloittaville uusille opettajille perehdytys on todennäköisesti yleisempää kuin aikaisemmin. Perehdyttämisen käytännöt ovat muuttumassa ja kehitymässä. Perehdyttämisen järjestäminen suomalaisissa oppilaitoksissa on kuitenkin edelleen melko laiminlyöty ja sattumanvarainen alue. Sitä kehitetään lähinnä vain yksittäisissä oppilaitoksissa. Useimmat opettajat joutuvat aloittamaan työuransa vailla kaipaamaansa tukea.

Työhöntulo-ohjauksen sisällöt ja hyödyt

Perehdyttämistä ja työhöntulo-ohjausta järjestettäessä keskeisinä sisältöinä ovat vuorovaikutus ja pedagogiset taidot, oppilaitoksen toimintakulttuuriin tutustuminen ja ulkopuolinen yhteistyö sekä oppilaitoksen hallintoympäristöön tutustuminen. Opettajan perehdyttämässä tärkeintä on identiteetin kehittäminen, johon liittyy opettamaan oppimisen valmiuksien kehittäminen, erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioiminen sekä vuorovaikutus oppilaiden vanhempien kanssa. Oppilaitosten ulkopuolisen yhteistyön osa-alueiksi nousevat oppilaitoksen kehittämisen kannalta tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta, oppilaitoksen kansainvälinen toiminta, oppilaitoksen työelämäyhteistyö ja yhteistyö muiden asiantuntijoiden kanssa.

Työhöntulo-ohjauksessa painottuu myös opettajien perehtyminen oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Sen osa-alueina ovat tutustuminen oppilaitosrakennuk-

seen ja oppilaitoksen tiloihin sekä välineisiin ja materiaaleihin. Lisäksi tärkeitä aiheita ovat tutustuminen muihin opettajiin ja perehtyminen oppilaitoksen toimintatapoihin ja sääntöihin sekä tutustuminen koulun opetussuunnitelmaan ja sen painopisteisiin. Oleellista on myös perehtyminen oppilaitoksen hallintoympäristöön ja yhteistyöhön muiden hallintokuntien edustajien kanssa sekä koulutuksen järjestäjän toimintaan.

Opettajat hyötyvät työhöntulo-ohjauksesta monella tavalla. Perehdyttämisestä saadaan monipuolista ammatillista, psyykkistä ja sosiaalista tukea opettajan työn aloittamiseen. Hyöty tulee ilmi lisääntyneenä itseluottamuksena ja parantuneina ammatillisina valmiuksina. Tuki kasvattaa työssä viihtymistä ja jaksamista sekä sitoutumista oppilaitokseen ja oppilaisiin. Työhöntulo-ohjauksessa saatu yhteistyön valmiuksien lisääntyminen ilmenee myös parantuneina mahdollisuuksina solmia yhteyksiä oppilaiden vanhempiin. Vanhempien kohtaaminen on yksi vastavalmistuneen opettajan suurimmista ongelmista (Jokinen & Välijärvi 2006; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012; Jokinen, Heikkinen & Moberg 2012). Perehdyttämisen avulla opettajat pystyvät lisäämään myös yhteyksiä ympäröivään yhteisöön ja koulun ulkopuolisiin asiantuntijoihin.

Opettajien osaamisvaatimukset, pedagoginen asiantuntijuus ja ammatin kehittyminen tulevaisuudessa

Yleisesti opettajien osaamisvaatimuksissa nousee esille erityisesti oppiaineen hallintaan ja pedagogisiin taitoihin liittyvät valmiudet sekä luovan ajattelun taidot. Ammatillisen koulutuksen opettajilla korostuu lisäksi tietotekniikkaan, viestintään ja ohjaamiseen liittyvät valmiudet. Tärkeää on osata yhdistää teoria ja käytäntö sekä kehittää arviointitaitoja ja kansainvälisiä yhteyksiä. On myös muistettava elinikäisen oppimisen merkitys ja työelämäyhteistyöhön liittyvä osaaminen.

Edellä mainitut osaamisvaatimukset ovat tärkeitä tulevaisuudessa. On hallittava opetettava aine ja pysyttävä ajan tasalla. Tietoteknisten ja mediataitojen osaamiseen on panostettava. Ammatillisen kehittymisen joustavuuteen ja kriittisyyteen tulee kiinnittää huomiota. Oppilaiden moninaisuus ja opiskelun erityistuen järjestämisen tarve lisääntyy. Keskeisiä haasteita tulevaisuudessa ovat muun muassa oppimisvaikeudet, opetuksen eriyttämiseen liittyvät tekijät, yksilöllisyyden huomiointi ja inklusion toteuttaminen.

Tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän oppimisen ohjaamista, oppilaiden motivointia, ryhmänhallintaa ja pedagogisia taitoja. Opettajien osaamisvaatimuksissa korostuvat entistä enemmän vuorovaikutustaidot sekä oppilaiden vanhempien kohtaamisessa tarvittava osaaminen. Vuorovaikutustaidot korostuvat erityisesti siksi, että opettajien keskinäinen yhteistyö lisääntyy ja opettajan työ kehittyy yhä enemmän moniammatilliseksi toiminnaksi. Opettajat ovat tulevaisuuden moniosaajia, joiden ammatissa korostuu monikulttuurisuus ja kansainvälisyys. Työhön sisältyy oleellisina piirteinä myös johtaminen, juridiikka ja hallinnolliset työt.

Tulevaisuuden pedagogisen asiantuntijuuden kriteereinä korostuvat samat asiat kuin edellä esitetyissä osaamisvaatimuksissa: erilaisten oppilaiden huomioiminen ja opetuksen yksilöllistäminen, tieto- ja viestintätekniikka sekä verkko-oppimisympäristöt. Opetuksessa tulee korostumaan projektioppiminen sekä opettajan rooli tiedonhaun ja oppimisen ohjaajana. Tässä muutoksessa opettajilta edellytetään erityisesti ammatillisesta kehittymisestään huolehtimista.

Opettajan osaamisen kehittämisessä on keskityttävä opettajan kasvatus- ja opetustehtävään sekä työnkuvan selkeyttämiseen. Opettajan ammatissa pitää vahvistaa kollegiaalista yhteistyötä ja verkostoitumista sekä kodin ja koulun yhteistyötä. Tämän kaiken perustana on opettajien vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Näitä taitoja opettaja tarvitsee kohdatessaan entistä erilaisempia oppilaita ja heidän vanhempiaan sekä haasteellisia oppimistilanteita. Samalla on kuitenkin painotettava oppilaiden vanhempien kasvatusvastuuta.

Opettajien osaamisen kehittämisen arvellaan edellyttävän opettajan työnkuvan muuttamista ja viime kädessä opettajankoulutuksen uudistamista. Opettajankoulutuksen valinnoissa tulisi korostaa monipuolisten henkilötyyppien suosimista, eri kulttuureista tulevia opiskelijoita sekä paineensietokykyä. Opiskelijoiden sosiaalista osaamista ammatilliseen yhteistyöhön ja oppilaiden vanhempien tapaamiseen sekä taitoa nuorten erilaisten alakulttuurien ymmärtämiseen on kehitettävä. Opettajat tarvitsevat valmiuksia ristiriitatilanteiden ja uudenlaisten ryhmäilmiöiden kohtaamiseen. Opettajan tutkinnot voisivat olla vielä nykyistä laaja-alaisempia kattaen yhtenäisen perusopetuksen hengessä koko perusopetuksen tai koostuen aiempaa poikkeavimmista aineyhdistelmistä. Ennen kaikkea tutkintojen tulisi mahdollistaa uralla eteneminen aiempaa joustavammin.

Täydenniskoulutuksen merkitys ja kehittäminen tulevaisuudessa

Täydennys- ja jatkokoulutuksen merkitys ammatillisen osaamisen kehittämisessä korostuu tulevaisuudessa. Se vaikuttaa opettajien etenemismahdollisuuksiin ja lisää heidän mahdollisuuksiaan osallistua esimerkiksi oppilaitosyhteisön kehittämiseen. Täydenniskoulutus tulee liittää entistä tiiviimmin koulutyöhön ja koulun kehittämiseen dialogisena vertaisoppimisena. Koulutuksessa tulee keskittyä opettajien omien toimintatapojen uudistamiseen, oman alan kehityksen seuraamiseen ja tulevaisuuden osaamisvalmiuksien kehittämiseen.

Uudenlaisina täydenniskoulutuksen järjestämismuotoina ovat etä-, verkko- ja monimuoto-opiskelu sekä sosiaalisen median hyödyntäminen. Koulutuksen tulee sisältää omaan työyhteisöön kohdistuvaa kollegiaalista yhteistyötä, pienryhmätyöskentelyä ja mentorointia. Opettajakollegoiden työhön tutustuminen ja ”varjostaminen” on yksi esimerkki uusista koulutusmuodoista.

Verme ja Osaava verme -hankkeissa mentoroinnin on havaittu antavan henkistä tukea opettajille, mikä auttaa heitä jaksamaan työuran eri vaiheissa (Hiltula, Iso-somppi, Jokinen & Oksakari 2010; Aspfors, Hansén, Heikkinen, Jokinen, Markkanen, Teerikorpi & Tynjälä 2012). Mentorointi lisää motivaatiota omaan työhön ja ammatilliseen kehittymiseen. Vertaisryhmämentorointi on yksi tapa ehkäistä stressiä ja työuupumusta, ja myös muuttaa opettajan työn yksintoimimisen perinnettä. Se on tarjonnut osallistuneille opettajille ajan ja paikan kollegiaaliseen keskusteluun ja reflektointiin. Tällaisia henkisiä ja sosiaalisia ammatillisen kohtaamisen paikkoja ja aikoja olisi tärkeä rakentaa lisää koulu yhteisöihin ja niiden välille. Mentoroinnilla näyttää olevan merkittävä rooli opettajien osaamisen vahvistamisessa. Opettajat ovat saaneet entistä laajemman näkökulman omaan työhönsä ja työyhteisönsä toimintaan. Mentorointi mahdollistaa kokemusten jakamisen ja erilaisten toimintamuotojen vertailun sekä avaa mahdollisuuksia uuden oppimiselle. Mentorointiryhmässä rakentuu parhaimmillaan uutta ammatillista tietoa ja voimaantuneita opettaja-identiteettejä. Vertaisryhmämentoroinnissa korostuvat monet yhteisölliset ja yhdessä oppimisen ominaisuudet, joiden omaksuminen auttaa myös koulu yhteisöjen toimintakulttuurin kehittämisessä.

5

Opettajan työstä muualle

PAL-hankkeessa haastateltiin kahdeksaa luokanopettajakoulutuksen käynnyttä opettajaa (kahta naista ja kuutta miestä) ja seitsemää ammatillisen opettajan pätevyyden hankkinutta henkilöä (yhtä miestä ja kuutta naista). Tässä artikkelissa korostuvat enemmän peruskoulunopettajan työstä muualle siirtyneiden kokemukset kuin ammatillisten opettajien kertomukset. Tämä johtuu alojen opettajien erilaisista urapoluista. Ammatillisten opettajien siirtymiset työelämän ja opettajana toimimisen välillä ovat hyvin usein ammattiopetukseen kuuluvaa luontaista liikettä. Haastatteluissa näiden opettajien tarinoiden huipentuma usein olikin, miten haastateltava löysi opettajan itsestään ja miten siirtyminen opettajan työhön tapahtui, eikä liikkuminen opettajan työstä muualle muodostunutkaan keskeiseksi aiheeksi. Myös liikkuminen opettajan työstä toisaalle on näillä opettajilla erilaista. Jo lähtökohtaisesti ammatillisilla opettajilla on usein mahdollisuus vaihtaa opettajan työstä oman alansa muihin tehtäviin, toisin kuin yleissivistävän alan opettajiksi kouluttautuneilla.

Pohjoisamerikkalaisen verkkolehti Huffington Postin (10.11.2011) mukaan viisi merkittävintä syytä paikallisten opettajien uralta poissiirtymisiin ovat uupuminen, lomautusuhat, alhaiset palkat, testauksen tai arvioinnin paine ja kehnot työolo-

suhteet. PAL-hankkeen haastateltavilla opettajan työn raskaus ei näkynyt ainakaan ensisijaisena syynä lähteä opetuslta. Yleissivistävän koulutusalan opettajat eivät tuoneet esille esimerkiksi oppilasainekseen liittyviä seikkoja siinä mielessä, että ne olisivat olleet viemässä heitä pois opettajan työstä. Sen sijaan jotkut ammatillisen koulutuksen opettajat nostivat opiskelijoiden opiskelumotivaation puutteen esille.

Kyllä paljon ajautuu sellaisia opiskelijoita opiskelemaan, jotka ei ole ollenkaan motivoituneita. On pakko opiskella, mutta ei ole mitään motivaatiota. [...] Heille pitäisi jollakin tavalla se tutkinto saada ja opiskelijaa ei näy missään, niin se on aika hankala yhtälö.

Hallinnollinen työ vaikuttaa lisääntyneen alalla kuin alalla, mutta Suomessa opettajat eivät ole velvollisia raportoimaan omaa työtään samalla tavoin kuin USA:ssa, vaikka erilaisiin arviointeihin ja tutkimuksiin osallistuminen rasittaa kouluja täälläkin. Palkasta keskustellaan, mutta riippuen siitä, mihin sitä verrataan, se nähdään joko liian alhaisena tai sitten ihan kohtuullisena. Syynä siirtyä muualle sitä ei ensisijaisesti kuitenkaan nähdä.

Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten opettajat päätyvät siirtymään toiselle alalle tai etenemään opetuslalla. Siirtymisten takana on useita tekijöitä, jotka vaihtelevat lähtien koulutuslavalinnoista ja päätyen pakottavien ulkoisten olosuhteiden vaikutuksiin. PAL-hankkeessa opettajien liikkuvuuteen johtavat seikat voitiin jakaa kolmeen luokkaan: 1) monilahjakkaiden opettajakokelaiden moninaiset intressit, 2) pyrkimykset kehittyä ja edetä uralla ja 3) ongelmalliset työolosuhteet (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013). Huomattavaksi seikaksi nousi kuitenkin peruskoulunopettajien liikkuvuuden yksilöllisyys. Mitään erityistä nimettävää suuntausta, trendiä tai joukkopakoa pois opettajan työstä ei löytynyt.

”Mitähän mä niin kun tekisin isona?”

Haastatteluissa ilmeni, että ammatin ja siihen johtavan koulutusalan valinta on tulevan uran ja alalla pysymisen kannalta merkityksellinen vaihe. Koulutuslalaansa miettivien nuorten motiivit ja motiivien varmuus vaihtelevat. Taustalla ovat kasvu- ja kouluympäristöjen vaikutteet, omat taipumukset ja oman kehittyneisyyden vaiheet ja tila. Koulutuslavalintapäätöksen takana voi siis olla vaikka lähisukuilaisten esimerkki tai muu niin sanottu ulkopuolinen ylläke, tai sitten halu tehdä

opettajan työtä on voinut kehittyä jo lapsuudessa ja vain varmistua kokemusten ja itsetuntemuksen karttuessa. Toisilla motiivit voivat olla valmiiksi sisäistyneitä ja henkilökohtaisia, toisilla ajatuksia eri vaihtoehtoista. Harvalla on mielessä selkeä ammattiala, toiset taas pitävät sitkeästi kiinni tavoitteestaan.

Minä olin jotenkin sitä mieltä, että tämä on minun homma, mitä mä rupean tekeen. Ehkä olisin sitten lannistunut, että jos en olisi kolmannellakaan kerralla päässyt [opettajankoulutukseen].

Kun toiselle opettajan työ on se unelmien ammatti, johon pyritään kerta toisensa jälkeen, toinen pohtii omaa kutsumustaan koulutukseen päästyäänkin. Voi käydä myös niin, että alanvalintamotiivien laatu paljastuu vasta käytännössä. Kosketus käytäntöön tekee ammatista henkilökohtaisen. Siten opettajankoulutuksen läpikäynyt opiskelija saattaa olla vakuuttunut, ettei ala sittenkään ole häntä varten. Käsitys itsestä opettajana ei vahvistukaan eikä opettajaksi valmistunut halua enää alalle töihin. Vaikka näin menetetään koulutuksen saanut opettaja, voidaan lohduttaa sillä – paradoksaalisesti tosin – että koulutuksen tasokkuus näkyy myös sen kyvyssä osoittaa opiskelijalle, että ala ei hänelle sovi (ks. Rots, Kelchtermans & Aelterman 2012).

Niillä harjoitteluilla opin huomaamaan jotenkin itekseni sen, että opettajana toimiminen ei niin kun, se oli minulle itselle jotenkin vaikeata ja se ei tullut luonnostaan, että se aiheutti enemmän ongelmia ja ehkä jossain määrin ahdistustakin.

Vaikka halu kouluttautua opettajaksi olisi selkeä, motiivi voi kilpailla erilaisten muiden innoitusten kanssa. Voi olla niin, että kiinnostus kohdistuu enemmänkin koulutukseen kuin työhön, johon se johtaa. Samalla kun opettajankoulutus tarjoaa käytännön ammatin, se tarjoaa myös maisterin tutkinnon. Jälkimmäinen voikin olla koulutukseen hakeutumisen päämotiivi. Samoin koulutus mahdollistaa erityislahjakkuuksien, kuten liikunnan ja taideaineiden harjoittamisen osana opintoja. Monet maamme eturivin muusikoista ovat alun perin opettajiksi kouluttautuneita. Opettajankoulutuksessa sosiaalisissa taidoissa vahvat saavat mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Lisäksi luokanopettajakoulutus koetaan laaja-alaiseksi, jonka mielletään tarjoavan mahdollisuuksia moneen. Koulutuksena se ei ole mahdollisuuksia rajoittava ”umpiperä”. Siksi ihmiset, joilla on jo lapsuudesta asti muitakin tulevaisuuden haaveita, hakeutuvat kouluttautumaan opettajiksi:

Mulla on ollut pikkupojasta asti haaveena, että kun jonkun oman jutun keksisi, että voisi sitten ittiesä työllistää kuitenkin vaikka lähdinkin opettajaksi opiskelemaan.

ja myöhemmin:

Jos mää olisin sinne insinöörikouluun lähtenyt niin, mun pitäisi sanoa vähän kuin Vesa Keskinen, että se oli onnen piste, että ei päässyt kauppaakorkeaan; sitten olisi tehnyt asiat niin kuin kaikki muutkin.

Kiehtova ajatus jostakin muusta kuin opettajan työstä voi kulkea mukana jo pienestä pitäen. Sysäyksen alan vaihtamiseen saattaa tuoda esimerkiksi työkokemus opintojen rahoittamiseksi tai "lopullinen" ammatinvalinta selkiytyy pikkuhiljaa opettajan työtä tehtäessä. Työ saattaa sujua hyvin, olla palkitsevaa tekijälleen, mutta toinen tavoite houkutteleeekin enemmän.

Samana syksynä, kun aloitin silloin OKL:ssä opiskelut, niin lähdin myyntialalle osa-aikatyöhön opiskelun ohessa ja olin [...] osa-aikaisena myyjänä ja siinä työssä pärjäsin hyvin eli se tuntui mielekkäältä. Ja mä olen hirveän kilpailuhenkinen niin siellä mä pystyin saavuttamaan tuloksia ja mun omaa työtä pystyi mittaamaan ja mua rankattiin muihin ihmisiin verrattuna, mikä on mulle hirveän mielekästä.

Ehkä se pikkuisen muuttui [koulutuksen aikana] sikäli, että opettajan työ alkoi näyttäytymään yksinkertaisempaan, mitä sitä oli kuvitellut. Ehkä se tavallaan pikkuisen pisti pohtimaan sitä, että jotakin muutakin voisi ajatella tulevaisuudessa.

Opettajan työstä poistumisen juuret voivat siis löytyä tehdyistä koulutusvalinnoista ja niihin johtaneista motiiveista. Opettajankoulutukseen haetaan vahvoilla motiiveilla, joiden vakuutena ovat kyseiseen alaan liittyvät omat kokemukset, mutta samoin kuin muillakin aloilla, epävarmoja hakijoita on mukana. Heidän kehityksensä edellyttää vielä kypsymistä tai heiltä puuttuvat omakohtaiset kokemukset ratkaisujensa pohjalta. Jos "väärin valinneet" ovat koulutuksen järjestäjien kannalta menetyksensä, opettajakokelaat saattavat itse olla hyvinkin tyytyväisiä opettajankoulutukseensa, vaikka enemmän tai myöhemmin päätyvät työskentelemään muualle. Koulutus on antanut heille, ei vain monilla aloilla tarvittavaa tietotaitoa, vaan jopa etulyöntiaseman oman uuden uran löytämisessä. Opettajankoulutus yhteiskunnallisesti laajemmin katsottuna tuottaa tällöin hyvin: esimerkiksi monia työllistävän yrityksen. On kuitenkin muistettava, miten erilaisten sattumusten, yksilökohtaisten tai laajempien kontekstien kautta oma

ura voi löytyä. Se, mihin opettajakokelas päättyy – kouluun tai muualle – lienee hyvin vaikeasti ennustettavissa.

Surullista siirtymää

Opettajan työstä lähtemisen syyt voidaan jakaa työstä pois päin ajaviin ja opettajia muihin töihin vetäviin syihin. Nämä tekijät ovat yleensä yhteen liittyneitä, mutta puhtaisiin opettajan työstä pois päin vieviin syihin kuuluvat ainakin koulujen sisäilma- ja homeongelmat. Opettajien työssä pysymistä tarkasteltaessa ei heti arvaisi viimeksi mainittuja yhdeksi merkittäväksi alalta tai alan sisällä liikkumisen syyksi. Tämä on kuitenkin todellisuutta. Onnekkaimmat lähtevät epäterveellisestä työympäristöstä ennen pysyvää sairastumista, vaikka lähteminen ei tunnu mielekkäältä.

Mä olen antanut kaikkeni [...] niin tässäkö on mun palkka, että mun luokka haisee homeelle [...]. Onko tässä minkä verran suomalaisessa yhteiskunnassa kunnioitetaan opettajaa. Siinä mulle tuli tämmöinen, että mullakin on joku omanarvon tunne, että tähän mä en suostu.

Opettajien liikkuvuuden aiheuttajista sisäilma- ja homeongelma on selkeästi ulkoinen vaikuttava tekijä, joka saa innokkaimman ja motivoituneimman opettajan työnsä ja koulun kehittäjän etsimään terveellisempää työympäristöä. Koulun vaihtokaan ei välttämättä toimi ratkaisuna. Homeelle altistunut sairastuu herkästi uudessakin paikassa. Näin opetustyöstä häätävä tekijä voi myös estää paluun siihen.

Se [home] on niin kun tavallaan mua koulumaailmasta pois työntävä tekijä, että en mä nyt niin kun muuten välttämättä olisi edes siirtynyt. Se oli lopullinen signaali vaikka mä olen ollut monesta kiinnostunut, niin kyllä mun sydän oli jo tosi kiinnostunut suomalaisista lapsista, koulumaailmasta, suomalaisen koulujärjestelmän kehittämisestä, että kyllä se tuntui mulle semmoiselta jo selkeältä työsaralta kuitenkin.

Sisäilma- ja homeongelmien selvittäminen on konkreettinen tulevaisuuden haaste. Niin hyviä tuloksia kuin Suomen koulujärjestelmä on tuottanutkin, yhtään alalleen omistautunutta opettajaa ja koulun kehittäjää ei ole vara menettää. Luonnollisesti myös opettajien ja oppilaiden terveyden vaarantaminen käy kalliiksi.

”Sitä kehitti itseään koko ajan, ei voinut jäädä paikalleen”

Ammatillisten opettajien halu lähteä opettajan työstä johtuu usein siitä, että he kaipaavat vahvempaa, ajantasaista ammatillista, omaan substanssialaan liittyvää, kokemusta ja -osaamista.

Olin kumminkin sen verran nuori, että ajattelin että tällainen opettajaura ja varsinkin minä koin jotenkin, että kyllä tässä nyt täytyy olla ikään kuin vahvempaa taustaa kumminkin vielä.

Lisäksi etenkin ammattikorkeakoulun puolella on mahdollisuuksia osallistua tutkimus- ja kehittämistehtäviin, jolloin opettajan työstä saa virkistävän tauon ja samalla tilaisuuden itsensä kehittämiseen ja kouluttamiseen. Yleisesti ammatillisella sektorilla opettajiksi päätyneet ovat hyvin motivoituneita uuteen työhönsä eivätkä he halua kovin helposti muualle lähteä. He kokevat opettajan työn merkitykselliseksi työsaraksi, jonka arvomaailman he kokevat läheisemmäksi itselleen kuin esimerkiksi niissä yrityksissä, joissa ovat aiemmin työskennelleet.

Uralla etenemisen taustalla on usein päämäärätietoista pyrkimystä eteenpäin. Se voi kuitenkin olla huomaamattomammin tapahtuvaa ”luonnollista” kehittymistä ja intuitiivista kypsymistä muutoksiin. Kun tällainen ”valmius” on olemassa, kuten muutos olosuhteissa ja esimerkiksi jonkin mahdollisuuden avautuminen, alkaa muutoksia tapahtua.

Ne siirtymät, ne on tällaisia tietoisia, mutta ne on myös sitten siinä jokaisen elinpiirissä ja elämän kontekstissa olevia asioita. Ne ei tapahdu sillä tavalla, että ”minä lähdän tuonne”. Ne tapahtuu samanaikaisina siirtyminä, minun mielestäni, sen ihmisen psyykkiskognitiivisessa kehityksessä ja yhteisön ja yhteiskunnan muutoksessa. Ne ei ole ne opettajasta muuallekaan siirtymät, ne ei ole, me ei olla irrallisia minkään prosessin kanssa.

Näin myös täysin ulkoiselta vaikuttava seikka, esimerkiksi rehtorin sijaisuus tai apuraha tutkimustyöhön, toteutuu vain, jos opettajalta löytyy siihen sisäinen yllyke. Miten itseään voi työssään kehittää, miten siinä voi edetä – ja miten työhön kiinnittyä – on suhteessa siihen, miten haasteelliseksi opettajan työssä toimiminen koetaan (Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012).

Että jos haluaa haastavan ja vaativan ammatin niin kannattaisi siirtyä opettajaksi, että siitä haasteet ei lopu varmaan kyllä missään vaiheessa kesken. [...] Se on semmoinen työ, missä itse on oman työnsä herrana. [...] Että sillä tavalla on vapaus tehdä, toteuttaa sitä työtään hyvin monella tapaa.

Opettajan työ on haastavaa ja moni-ilmeistä. Siitä voidaan muodostaa hyvin yksilökohtainen kuva. Työn haasteellisuuden kokemuksissa on suuria eroja. Siinä missä toinen näkee opettajan työssä toistuvuutta ja yksinkertaisuutta, toinen näkee moninaisia haasteita ja loputtomasti kehittämiskohteita. Merkitystä näyttää olevan myös sillä, missä haasteellisuutta eniten koetaan: onko työ haaste omalle persoonalle, omille taidoille vai nähdäänkö haasteena nimenomaan se työkenttä, joka opettajan työssä eteen avautuu.

Se [opettajan työ] on mukavaa, mutta melko yksioikoista työtä tavallaan, sellaista näyttelijän työhön verrattavaa, että pidetään se show ja se on siinä. Tavallaan, että siitä täytyy tykätä tai olla tykkäämättä.

Mä haluan tukea, että heidän itsetunto kehittyy hyväksi, yhteistyötaidot, vastuunottaminen, elämän ymmärtäminen. Mä aina pidin niitä päiväsaarvoja, että hei, että tämä on tämmöinen juttu, että pysähdytäänpä tähän hetkeksi, että elämän pelisäännöt on tämmöisiä ja tämmöisiä.

Kun toinen vertaa opetusta tunneilla hyvin sujuvan show'n vetämiseen, toinen haluaa kehittää työtään laajalla sektorilla etsien mitä moninlaisimpia työskentelymenetelmiä tavoitteidensa saavuttamiseksi päätyen esimerkiksi parantamaan koulun ja sitä ympäröivän yhteisön suhteita. Työstä saadut kokemukset vaikuttavat siihen, miten opettajat suuntautuvat työssään tulevaisuudessa (Kelchtermans 1993). Työn kokeminen haasteettomana voi aiheuttaa turhautumista ja tilanne voidaan ratkaista hakeutumalla jatko-opintoihin. Niiden suorittaminen johtaa helposti uusiin sijoittautumisiin esimerkiksi hallinnon tai tutkimuksen piiriin.

Vaikka opettajan työn haasteellisuuden vahvasti kokeva on palkitsevassa työssä, työn raskaus voi koetella jaksamista (Mulholland & Wallace 2012). Täysin alalle omistautunutkin haluaa edetä ja kehittyä urallaan. Hän saattaa huomata, että oman työn kautta ei voi vaikuttaa koulun asioihin niin laajasti kuin haluaisi. Vaihtamismahdollisuuksien saamiseksi on pyrittävä toisiin toimiin.

Jos olisin ihan koulussa opettajana, riviopettajana siellä koulumaailmassa, niin joko, että mulla pitäisi olla tosi hyvä esimies tai sitten esimiehenä luomassa sitä toimintakulttuuria eli rehtorina. Melkein tällä hetkellä musta tuntuu, että jos mä palaan koulumaailmaan, niin mä toivoisin, että mä voisinkin olla siellä rehtorina itse.

Yksi tapa tarkastella opettajien siirtymistä urallaan toisaalle tai eteenpäin opetus-alalla on ajatella uraa jatkuvana ammatillisena oppimisprosessina (Almiala 2008).

Tämä on persoonakohtainen kokemus. Se seitsemän vuotta opinto-ohjaajan työtä, tai kun se seitsemäs vuosi lähestyi, niin mulla oli sellaisia mielenimpulsseja, jossa minä ajattelin, että mitä seuraavaksi. Minun mielestä ihmisten pitäisi, kun sellaisia tulee, niin ihmisten pitäisi sitä intuitiota kuunnella, koska siinä on se sisäisen oppimisen yllyke, mitä seuraavaksi.

Jos tällainen sisäinen yllyke siirtyä eteenpäin, aloittaa jonkin uuden opettelu, ei pääse toteutumaan omassa työympäristössä, seurauksena voi olla siirtyminen muualle. Almiala (2008) nimesi tutkimuksessaan työuran muutosprosessin lähtökohdiksi joko henkilökohtaisen kriisin, turhautumisen tai intuitiivisen valinnan.

Pyrkimys uralla liikkumiseen saattaa myös liittyä oman uran tiettyihin vaiheisiin tai muuttuviin elämäntilanteisiin. Uran alussa liikkumaan voi houkuttaa se, että ei halua eläkevirkaa – ei vielä. Joskus myös tietynlaiset ”esikuvat” voivat olla pelottavia.

Kun mä menin sinne ensimmäisenä peruskoulun puolelle, niin siinä ne kollegat kaikki oli melkein uran loppuvaiheessa ja ne oli aika kyllästyneen näköisiä siihen omaan työhönsä. Ja henkilösuhteet siinä koulussa oli tosi huonot, ihmiset riiteli keskenään ja se oli se näkyvä, että minusta opettajana tulisi tuon näköinen ja tuommoinen ihminen, niin se ei ollut sillein valoisa. Mää ajattelin, että kyllä tässä nyt varmaan täytyy vielä jotain muutakin tehdä kuin olla vaan siinä hommassa.

Eri elämänvaiheissa, kuten pienten lasten vanhempana, opettajan työajat koetaan mukavina ja joustavina, mutta perhetilanteen muuttuessa myös työmahdollisuudet muuttuvat. Työelämä voidaan nähdä jaksoina, joiden pituus vaihtelee 5–10 vuotta. Sitten aletaan kaivata uutta näkökulmaa työhön.

Mikä pitää opettajat työssään?

PAL-hankkeessa tehdyt haastattelut antavat yhden välähdyksen niistä syistä ja olosuhteista, joiden vuoksi ja joiden puitteissa opettajaksi kouluttautuneet päätyvät siirtymään toisiin tehtäviin. Opettajan työstä siirtymiset näyttävät hyvin yksilöllisiltä, mutta jos jokin useammalle yhteinen siirtymissyö on nähtävissä, se on ammattialalla tai uralla etenemisen pyrkimys. On kuitenkin muistettava, että ammatillisella uralla ei välttämättä enää orientoiduta pysymään samassa työssä tai samalla alallakaan koko työikä. Opettajan työ on vanhastaan nähty kutsumusammattina – mitä se on osaksi edelleen – mutta ei sekään jääne koskemattomaksi näissä muutoksen suuntauksissa.

Tulevaisuuden haasteeksi jää, miten opettajan ammatin valinneet voivat omassa työssään kehittyä, ja millaisia mahdollisuuksia heidän uralla etenemiseen voidaan luoda. Esimerkiksi virkakierrot koulujen tai kuntien sisällä ja erilaiset projektit voivat vaihtelun lisäksi antaa lisäpätevyyksiä ja mahdollisuuksia omien vahvuuksien tai erityisosaamisen hyödyntämiseen. Itsensä kouluttamista ja kehittämistä tulee myös palkita tavalla tai toisella omaan työyhteisöön palattaessa. Jatkokouluttautuminen, lisenssiaatin työn tai väitöskirjan tekeminen, saattaa sulkea luokan oven, vaikei se veisikään kokonaan pois opetuslalta. Mikäli otettaisiin huomioon opettajien yksilölliset vahvuudet ja erikoistumisalueet ja räätälöitäisiin töitä sen mukaan, jatkokouluttautumista voitaisiin hyödyntää koulun sisällä.

Laadukas opettajankoulutus on yksi tekijä opetustyössä pysymiseen. Vaikka opetustyöstä lähteneet kiittelevät kilvan saamaansa koulutusta, myös kritiikkiä sitä kohtaan esitetään. Etenkin omaan opetustyöhönsä intohimoisesti suhtautuvat ovat samalla innokkaita koulutuksen arvioijia. Jotkin aihealueet toistuvat, kuten esimerkiksi toive koulutukseen osallistuvien ja heidän opettajiensa moni-ilmeisyydestä. Eri-ikäisten, erilaisen ammatillisen tai elämäkokemuksellisen taustan omaavien, eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden ja opettajien kirjo takaisi hedelmällisen pohjan koulutukselle. Tällainen laaja-alaisuus toisi uutta – ei vain koulutukseen – vaan myös opettajanhuoneisiin lisäämällä ”elämänmakuista tuuletusta” ja siten mielekkyyttä työhön. Täydennyskoulutuksen tulisi olla opettajien oman työn kehittämiseen linkittyvää, eikä esimerkiksi vain hallinnon strategisesta näkökulmasta lähtevää. Tärkeintä, että motiivit koulutukseen lähtisivät omasta oppimisen halusta.

Yrityselämään päätyneet entiset opettajat hämmästelevät, miten vähän kouluisa käydään tavoitteellisia ja seurantaa sisältäviä kehityskeskusteluja opettajien ja

esimiesten välillä. Yrityselämässä keskusteluja pidetään ehdottomina työssä jaksamisen, siinä kehittymisen ja uralla etenemisen välineinä. Näin toimien voitaisiin kouluissa löytää areena, jolla yksittäisen opettajan omaan kehittymiseen ja uraan liittyvät intressit voisivat olla vuorovaikutuksessa työpaikan organisaation tarjoamien mahdollisuuksien ja resurssien kanssa.

6

Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus

Suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa useimmista muista maista siinä, että opettajan ammatti on säilyttänyt yhteiskunnallisen arvostuksensa ja on edelleen suosittu nuorten valinnoissa. Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että tilanne pysyy yhtä suotuisana myös tulevaisuudessa. Pohdimme seuraavassa Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) tulosten valossa, miten opettajan ammatin suosiota tulisi vaalia suomalaisessa yhteiskunnassa ja mikä on opettajankoulutuksen merkitys tässä.

Halutaanko opettajaksi?

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

luokanopettajakoulutus. Koulutukseen on onnistuttu valitsemaan lahjakkaita ja motivoituneita opiskelijoita. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen valitut keskeyttävät opintonsa harvoin ja valmistuvat tavoiteajassa.

Opettajankoulutuksen valinnoista nousee aika ajoin vilkasta keskustelua. Milloin on oltu huolissaan siitä, että koulutukseen valikoituu liikaa ”kymppin tyttöjä”, milloin on kiivailtu siitä, että uusien ylioppilaiden osuus on valinnoissa liian vähäinen. Aika ajoin kaikkiin yliopistojen opiskelijavalintoihin haluttaisiin yksi ja sama muotti, mutta opettajankoulutuksen valinnat eivät oikein istu tähän yhtenäisyyden vaatimukseen.

Opiskelijavalintaa ei tule tehdä pelkästään tietyn tieteenalan näkökulmasta, vaan myös tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen näkökulmasta. PAL-hankkeeseen sisältyvä osaamistarpeiden kartoitus osoittaa, että opettajan ammatti on vaativa ihmissuhdeammatti. Koulu on täynnä erilaisuutta, monenlaisia kohtauksia ja ristiriitoja. Opettajan ammatti ei ole vain opetettavan asian hallitsemista, vaan myös toisten ihmisten ymmärtämistä ja vastavuoroisuutta.

Kasvatus- ja opetusala on vuodesta 2006 lähtien vähentänyt ylioppilastutkinnon painoarvoa valinnoissa. Ylioppilastutkinnon tulos esivalintakriteerinä on poistunut. Kaikki korkeakoulukelpoiset hakijat pääsevät valinnan ensimmäiseen vaiheeseen. Koulumenestys toki kertoo akateemisista opiskeluedellytyksistä, mutta se kääntää katseen menneisyyteen, kun valinnoissa pitäisi olla kyse tulevaisuudesta.

Opettajankoulutuksen valinnoissa soveltuvuuden arviointi on keskeinen elementti. Tuloksista päätellen ratkaisu on ollut onnistunut. Opetustyöhön soveltuvuuden arviointia tarvitaan, jotta tiedetään, onko hakijalla kykyä kuunnella toista, ryhmädynaamisia taitoja, kykyä tehdä yhteistyötä ja kykyä sietää erilaisuutta ja ristiriitoja. Valmius ymmärtää oppilaita ja opetustyöhön liittyviä vuorovaikutussuhteita ei ole sidoksissa hakijan ikään tai koulumenestykseen. Näin ollen opettajankoulutuksen valintojen tulee koostua useiden eri tekijöiden arvioinnista – akateemisia opiskeluedellytyksiä sekä soveltuvuutta, motivaatiota ja sitoutuneisuutta selvittävistä osuuksista. Samalla olisi kuitenkin syytä harkita opettajankoulutuksen rekrytointipohjan laajentamista siten, että ammattiin hakeutuisi kokemustaustaltaan nykyistä monimuotoisempi hakijajoukko.

Valintojen muutoksilla soveltuvuutta korostavaksi oletettiin myös voitavan lisätä miespuolisten hakijoiden kiinnostusta kasvatus- ja opetusalaan kohtaan. Näin ei kuitenkaan käynyt. Kiinnostus kasvatus- ja opetusalaan on edelleen vähäistä mieshakijoiden keskuudessa.

Opiskelijavalintojen ajantasaisuudesta huolehtiminen on keskeinen keino varmistaa alan houkuttelevuus nuorten keskuudessa. Valintoihin tulee siksi myös kohdistaa nykyistä enemmän tutkimusta. Tutkimuksen tulee olla valintojen tutkimusta mutta yhdistettynä opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin muutosten tutkimukseen. Opetustyön analyysin kautta etsitään ja saadaan välineitä opiskelijavalintaan ja koulutuksen uudistamiseen muuttuvia tarpeita vastaavaksi.

Halukkuus hakeutua opettajankoulutukseen on yhteydessä opettajan työn arvostukseen. PAL-hankkeen tulokset osoittavat, että opettajan ammatin arvostukseen vaikuttavat monet tekijät: palkkaus, opettajien työhyvinvointi, mahdollisuudet kehittyä ammatissa, se kuva, jonka ammatin edustajat itsestään ja työstään antavat, median välittämä kuva ja jokaisen kansalaisen koulumuistot. Opettajan ammatin arvostus on yhteydessä myös siihen, arvostetaanko yhteiskunnassa koulutusta ylipäänsä.

Suomessa on uskottu koulutuksen merkitykseen ja voimaan yhteiskunnan kehittäjänä. Jos tämä usko horjuu, vaikuttaa se välittömästi opettajan työn arvostukseen ja halukkuuteen hakeutua opetuslalle. Valitettavasti on aistittavissa ainakin heikkoja signaaleja siitä, että koulutuksen arvostus on kääntymässä laskuun myös Suomessa. Kielteinen kehitys asenteissa on seurausta muun muassa työmarkkinoiden ja mediaympäristön rajusta murroksesta. Jos nuoret näkevät koulutuksen johtavan vain pätkätyöläisyyteen ja media rummuttaa kiinnostavina asioina vain pintajulkisten elämän kiemuroita, ei ole ihme, jos koulutus koetaan turhaksi.

Huolehtimalla opettajankoulutuksen uudistumisesta ja opettajien jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä yhteiskunnan murroksessa Suomella on kuitenkin hyvät edellytykset välttää monissa muissa maissa tapahtunut kielteinen kehitys. PAL-hankkeen tulokset osoittavat, että valtaosa opettajista on edelleen hyvin sitoutuneita työhönsä ja ”työntövoima” opetustyöstä muuhun työelämään on kohtuullisen vähäinen.

Tarvitseeko opettajan uudistua työssään?

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

Liikkuvuus muuttuu ongelmalliseksi, jos se on pelkästään yhdensuuntaista ammatista pakoa tai kun liikkuvuus kasvaa määrällisesti kovin suureksi. Tällainen tilanne on ongelmallinen, kun pyritään ennakoimaan koulutustarpeita ja säätelemään tarvittavia voimavaroja. Suhteessa koulutusjärjestelmän investointeihin koulutuksen tehokkuus on heikko, jos koulutetut opettajat sankoin joukoin siirtyvät muihin kuin opetustehtäviin.

PAL-tutkimuksen valossa siirtyminen opettajan työstä muihin ammatteihin ei kuitenkaan ole erityisen vakava ongelma. Verrattuna muun muassa Yhdysvaltoihin, Ruotsiin ja moniin muihin kehittyneisiin maihin tilanteemme on hyvä. Siirtymisen opettajan ammatista muihin tehtäviin sekä ammatissa toimivien opettajien halukkuus hakeutua muihin tehtäviin on kohtuullista. Usein kyse on myös siirtymisestä koulusta muihin pedagogisiin tehtäviin, esimerkiksi yritysten tai järjestöjen henkilöstökoulutukseen. Yhteiskunta on monella tapaa pedagogisoitumassa, kun osaaminen ja sen jatkuva uudistaminen korostuvat yhteiskunnan dynamiikan ytimenä. Tämä tarjoaa monia luontevia liikkuvuuden mahdollisuuksia opettajille. Myös paluuta muista tehtävistä opettajan työhön tapahtuu koko ajan, mikä kertoo ammatin vetovoiman säilymisestä.

Tietoa työstävissä ammateissa osaaminen edellyttää jatkuvaa uudistumista. Suomessa panostukset opettajien ammatilliseen kehitykseen ovat määrällisesti melko vaatimattomia, epäsystemaattisia ja usein puutteellisesti kohdennettuja. Koulutustarvekartoituksia ei hyödynnetä suunnittelussa. Täydennyskoulutus on hajanaisesti järjestetty ja yhteys peruskoulutukseen ohut. Koulutus kasautuu voimakkaasti, ja samaan aikaan kasvava joukko opettajia jää lähes kokonaan vaille ammatillisen kasvun tukea.

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

Opettajan ammatillisen kehityksen tukeminen vaatii lähivuosina kasvavaa huomiota. Ammattitaidon perusteet luodaan yliopistojen opettajankoulutusohjelmissa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa, mutta osaaminen vaatii, muiden tietotyön ammattien tapaan, jatkuvaa huoltoa ja päivytystä. Jokaisella lapsella ja hänen huoltajillaan on oikeus vaatia koululta ajantasaista pedagogista osaamista. Tämä edellyttää sekä työnantajan että -tekijän sitoutumista tavoitteelliseen ja pitkäjänteiseen toimintaan ammatillisen osaamisen turvaamiseksi. Yksi tärkeä väline tälle on opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma, johon molemmat osapuolet sitoutuvat. Siinä määritetään kunkin tehtävän ja opettajan henkilökohtaisista lähtökohdista ammatilliselle kehittymiselle tavoitteet, toteutusmuodot ja voimavarat. Suunnitelman toteutumista arvioidaan säännöllisesti esimerkiksi kehityskeskusteluissa.

PAL-aineisto nostaa esiin erityisen vahvana ammatillisen kehityksen tukitarpeet opettajan uran alkuvaiheessa. Tämä niin sanottu induktiovaihe luo parhaimmillaan siltaa teoriapainotteisesta opiskelusta käytännön koulutyöhön tavalla, jossa teorian merkitys konkretisoituu ja toisaalta käytäntö tarjoaa uusia kokemuksia henkilökohtaisen opetusteorian kehittymiseen. Mentorointi on osoittautunut myös toimivaksi yhteisölliseksi työkaluksi. Uransa alussa olevalle opettajalle se tarjoaa monimuotoista yhteisöllistä tukea oman osaamisen vahvistamiseen ja ”oman paikan” löytämiseen uudessa työyhteisössä. Mentoreina toimivat opettajat kokevat yhteistyön juuri valmistuneiden opettajien kanssa erittäin hyödyllisenä oman ammatillisen osaamisensa ja vuorovaikutustaitojensa vahvistamisessa.

Riittävätkö opettajat?

Opettajapula oli 2000-luvun alussa vakava ongelma. Opetushallinnossa oli eletty sellaisen ajatuksen vallassa, että opettajien riittävyyttä ohjaa ”näkymätön käsi”. Uskottiin, että opettajankoulutukseen ikään kuin itsestään solahtaa sopiva määrä opiskelijoita ja sieltä putkahtaa ulos tarvittava määrä opettajia. Vuosituhannen alussa kunnista tulevat tiedot opettajien riittämättömyydestä herättivät päättäjät. Opettajankoulutus oli vuosia ollut täysin riittämätöntä suhteessa eläköitymiseen ja epäpätevien määrään.

Tarvittiin siis huomattavia koulutuslisäyksiä. Niissä toimissa onnistuttiin, kiitos yliopistojen aktiivisuuden! Kelpoisuustilanne on kohentunut huomattavasti ja

eläköitymiseen on varauduttu. Opettajatilannetta seurataan säännöllisillä opettajatiedonkeruilla ja opettajatarvetta ennakoidaan tasaisin välein. Ennakoinnissa käytettävät mallit ovat myös kehittyneet huomattavasti, joskin laskennassa tarvittavissa tilastotiedoissa on edelleen merkittäviä puutteita.

Tulevaisuudessa opettajatilanteen seuranta ja opettajatarpeiden ennakointia tarvitaan edelleen sekä valtakunnallisesti että yliopistokohtaisesti. Ennakointimallit ja niiden edellyttämä tietoperusta tarvitsevat edelleen kehitystyötä. Yliopistoissa erityisesti aineenopettajakoulutuksen määrällisiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen on syytä kiinnittää lisää huomiota. Niukkojen resurssien aikana on entistä tärkeämpää suunnata aineenopettajakoulutusta opettajatarpeiden mukaan ja välttää ylikoulutusta aloilla, jossa tarjonta on jo riittävä.

Mistä opettajuus rakentuu?

Opettaja on tieto- ja ihmissuhdetyön ammattilainen, jolla tulee olla laaja-alainen käsitys kasvatustyön ja koulutuksen kokonaisuudesta. On monia eri tapoja jäsentää opettajakoulutuksen keskeisiä tavoitealueita. Niitä voidaan erotella esimerkiksi seuraavasti:

- oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus
- sisällöllinen asiantuntemus
- opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus
- käytännön koulutyö.

Nämä neljä aluetta nivELYvät monin tavoin toisiinsa. Oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus on opettajan työn ydinaluetta. Tätä asiantuntijuutta hän käyttää monissa eri muodoissa, tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. Oppimisen ja osaamisen ammattilaisina opettajien odotetaan myös kehittävän itseään elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Verkkoympäristöt ovat enenevässä määrin opettajan työkenttää. Opettajan tärkeänä tehtävänä on ratkaista, miten suhde uusiin oppimisen ympäristöihin rakentuu niin, että oppimisympäristöt palvelevat oppilaan tasapainoista kehitystä. PAL-hankkeen tulosten valossa tällä alueella on vielä paljon tehtävää niin opettajien taitojen vahvistamisessa kuin myös asenteiden uudistamisessa.

Tiedon määrän eksponentiaalinen kasvu haastaa opetusta jatkuvaan sisällölliseen uudistumiseen. Valmiiden oppimateriaalien elämänkaari lyhenee: Pluto menettää asemansa planeettana, kvarkkia pienempi alkeishiukkanen saattaakin olla olemassa eikä ennen herkullisena pidettyä keltavalmuskaa enää saisikaan syödä suuria määriä! Tietoympäristömme on siirtynyt jo suuressa määrin digitaaliseen muotoon ja samalla sen visuaalisuus on lisääntynyt. Uudet teknologiat uudistavat ja monipuolistavat oppimisen ympäristöjä kiihtyvällä tahdilla.

Suomalaisten koulujen ja opettajien valmiutta käyttää tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksia on viime aikoina kritisoitu voimakkaasti esimerkiksi EU-maiden vertailussa. Osansa tästä kritiikistä saa myös opettajankoulutus. Meillä ei ole valtakunnallisia opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia, vaan yliopistot ratkaisevat itse opetuksensa sisällöt ja toteutustavat. Kysyä sopii, tulisiko tieto- ja viestintäteknikan opetusikäytön perustaidot turvata kaikille opettajaksi opiskeleville valtakunnallisesti yhtenäisellä ohjauksella. Myös lisäämällä yliopistojen keskinäistä yhteistyötä voitaisiin välittää hyviä käytänteitä kaikille opettajia kouluttaville yliopistoille.

Opettaja tarvitsee työssään vankan opetettavan aineksen sisältötietouden ja siihen liittyvää didaktista osaamista. Tämä korostuu myös PAL-hankkeen opettajavastauksissa. Opettaja tarvitsee valmiuksia koulutuskokonaisuuksien suunnitteluun, jotta oma työ ei rajoittuisi vain yksittäisen sisältökokonaisuuden kehittämiseen. Kokonaisnäkemystä tarvitaan myös opetussuunnitelmia uudistettaessa. Opettajalla tulee olla yhteys niihin erilaisiin asiantuntijaverkostoihin, joissa opetettavaan ainekseen liittyvä uusi tieto syntyy.

Globaalissa maailmassa entistä keskeisempää on ymmärrys kieli- ja kulttuuri-tietoisesta koulusta. Koulumme muuttuvat tässä suhteessa entistä monimuotoisemmiksi. Jokaisen opettajaksi valmistuvan tulisi jo koulutuksensa aikana sisäistää olevansa myös kielen ja kulttuurin opettaja.

Merkittävä osa opettajan työstä liittyy koulusta välittyviin yhteiskunnallisiin, sivistyksellisiin ja kulttuurisiin arvoihin. Demokratia, ihmisarvo, aktiivinen kansalaisuus ja ihmisten hyvinvointi ovat tavoitteita, joita koulun arkipäivän ratkaisujen tulee edistää. Opetussuunnitelmien mukaan koulun tavoitteena on kysyä, avoin ja yhteistyökykyinen oppilas. On syytä kysyä, millainen opetus ja toimintaympäristö edistävät parhaiten tätä tavoitetta. Oppilailta ei voi odottaa olennaisesti kehittyneempää osaamista kuin mihin kouluyhteisön päivittäinen toimintatapa antaa mallin. On huolestuttavaa, että opettajien kannanotoissa työnsä kehitystarpeista

yhteiskunnallinen ulottuvuus ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamisen valmiudet nousevat esiin vain melko heikosti.

Opettajan ammatin eettinen ja sosiaalinen ulottuvuus korostuu taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien välittyessä entistä voimakkaammin luokkahuoneiden arkeen. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys kasvaa. Koulu ei voi yksin ratkaista yhteiskunnan turvaverkkojen heikentymisestä aiheutuvia ongelmia. Opettajilta kuitenkin edellytetään valmiutta moniammatilliseen yhteistyöhön, jotta oppilaat saavat tarvitsemansa asiantuntija-avun ongelmiinsa. Moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi on eduksi, jos oppilashuoltotehtäviin suuntautuvien henkilöiden koulutukseen sisällytettäisiin ohjattua harjoittelua yhdessä opettajaksi opiskelevien kanssa.

Päätösvalan siirtyessä lähemmäs kouluja koulunpidolliset kysymykset, opettajan ja oppilaan oikeudet ja velvollisuudet sekä koulujen talouden ja hallinnon kysymykset nousevat tärkeäksi osaksi opettajan ammattitaitoa. Tämä korostaa opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun merkitystä ja yliopistojen harjoittelukoulujen vaativaa tehtävää.

Koulun ja opettajankoulutuksen ympärillä toimii moniääninen kuoro, jolla on paljon ristiriitaisia vaatimuksia koulun toiminnan uudistamiseksi. Moniäänisyys ja aktiivisuus ovat demokraattisessa yhteiskunnassa tarpeen, mutta tuottavat myös ongelmia. Yksittäisiä muutoksia koskevat vaatimukset eivät yleensä ole tutkimusperustaisia. Ne eivät välttämättä perustu mihinkään laajempaan arvokeskusteluun koulun tehtävistä, vaan siihen, miten juuri meidän eturyhmällemme tärkeä asia saadaan näkyville. Vahditaan vain sitä, onko se juuri meille tärkeä sana näkyvässä koulun tai opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ja montako tuntia tai opetuspistettä sitä asiaa opiskellaan. Näin vaatimuksista muodostuu helposti tilkkutäkki. Sellainen ei edistä tulevaisuuteen suuntautunutta koulua tai opettajankoulutusta.

Kouluilta, opettajilta ja opettajankoulutukselta tarvitaan valmiutta jatkuvaan dialogiin ympäristönsä kanssa. Opettajankoulutukselle olisi eduksi, jos se nykyistä aktiivisemmin kertoisi julkisuudessa kaikesta siitä monipuolisesta kehittämistyöstä, jota yliopistoissa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa on meneillään. Kun opettajankouluttajat olisivat nykyistä näkyvämmiin ja kuuluvammin mukana kasvatusta ja koulutusta koskevassa keskustelussa, mielikuvat opettajankoulutuksesta vastaisivat paremmin todellisuutta. Myös kouluilta odotetaan entistä aktiivisempaa ja aloitteellisempaa roolia yhteistyöhön lähiyhteisönsä kanssa.

Säilyvätkö joustavat rakenteet?

Olemme tottuneet pitämään itsestään selvänä, että opettajan kelpoisuus edellyttää ylempää korkeakoulututkintoa. Taloudellisesti tiukkoina aikoina opettajien hyvän koulutustason ystävien on kuitenkin syytä olla valppaina. Kelpoisuuksista tinkiminen on yksi talouspäättäjiä houkutteleva tapa etsiä säästöjä. Jos opettajakelpoisuuden vaatimuksia pyritään laskemaan, ollaan kulkemassa eurooppalaisen kehityksen vastavirtaan ja luopumassa ”kilpailuedusta” vapaaehtoisesti.

Opettajankoulutukselle on 90-luvun lopulta lähtien ollut tunnusomaista joustava rakenne ja laaja-alainen pedagoginen kelpoisuus. Opettajan tutkinto tarjoaa mahdollisuuden siirtyä opetustehtävästä toiseen kohtuullisella lisäkoulutuksella. Pedagogiset opinnot tuottavat yleisen pedagogisen kelpoisuuden, jolloin opettaja voi siirtyä ilman lisäopintoja esimerkiksi lukiokoulutuksesta vapaaseen sivistystyöhön. Tämä tukee liikkuvuutta opetussektorin sisällä ja luo näin vaihtoehtoisia polkuja opettajien urakehitykselle.

Jo nykyisellään koulutuksen eri elementtejä yhdistämällä opettajaksi valmistuva voi hankkia monta eri kelpoisuutta. Käytäntö on osoittanut, että luokanopettaja saa helposti mahdollisuuden aineenopetukseen, koska eri oppiaineiden opintoja on yliopistoissa tarjolla runsaasti. Noin 15 prosenttia nykyisistä luokanopettajista omaakin jo kaksoiskelpoisuuden. Sen sijaan aineenopettajan mahdollisuus hankkia kelpoisuus luokanopetukseen on hankalampaa. Yliopistot tarjoavat aineenopettajille vain niukasti ns. monialaisia opintoja. Tarjontaa lisäämällä voitaisiin parantaa mahdollisuuksia ammatin sisäiseen liikkuvuuteen ja tasavertaistaa eri opettajaryhmien urakehitystä. Tämä tukisi myös pyrkimyksiä vahvistaa perusopetuksen pedagogista yhtenäisyyttä.

Miten tutkimus kehittää opettajien perus- ja täydennyskoulutusta?

Opettajankoulutuksen kannalta merkittävää tutkimusta tehdään useilla tieteenaloilla. Kasvatustieteellinen tutkimus on keskeisintä, mutta opettajankoulutuksen kehittämisessä hyödynnetään myös psykologian, yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden ja kulttuuritieteiden tutkimusta. Aineenopettajakoulutus tarvitsee muun muassa

humanistisen, matemaattis-luonnontieteellisen, teologian, taidealojen ja liikunnan tutkimuksen tukea.

Suomalaista opettajankoulutusta halutaan kehittää tutkimusperustaisena. Kyse ei ole siitä, että opettajista koulutetaan tutkijoita, vaan siitä, että tulevan opettajan on kyettävä hyödyntämään ajantasaista tutkimustietoa ja seuraamaan alansa kehitystä.

Kasvatustieteellisellä alalla on arvioitu, että noin 40 prosenttia väitöskirjatuotannosta suuntautuu opetuksen ja oppimisen kysymyksiin. Tähän kuuluvat oppiminen, opetus, ohjaus eri kouluasteilla, koulun toimintakulttuurit, opetusmenetelmät, opettajuuden kehittäminen, ainedidaktiset kysymykset ja erilaiset oppimisympäristöt ja erityisesti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö.

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

Opettajuutta ja opettajankoulutusta koskevalla tutkimuksella on kysyntää koulusektorin ohella monella muullakin yhteiskunnan lohkolla. Kasvatustieteen laaja-alaisuus on myös ilmiselvä vahvuus. Kasvatustiede on kysytty kumppani moniteisiin hankkeisiin, esimerkkinä vaikkapa monikulttuurisuuden kysymykset.

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

Koulutusjatkumoa tarvitaan muun muassa siksi, että voitaisiin nykyistä selkeämmin hahmottaa, millaiset sisällöt soveltuvat parhaiten peruskoulutukseen ja

mitkä taas luontevimmin sijoittuvat tukemaan käytännön opetustyötä. Näin voitaisiin luoda opettajalle jännevä ja selkeä itsensä kehittämisen polku, joka ulottuu peruskoulutuksesta työelämän eri vaiheisiin.

Näyttää siltä, että täydennyskoulutuksessa syntyy rakenneratkaisuja, jotka eivät ainakaan lähennä täydennyskoulutusta opettajien peruskoulutukseen ja koulutuksessa tehtävään tutkimukseen. Yksi tulevaisuuden koulun ja opetustyön kehittämisen ydinkysymyksiä on, miten kehittää tutkimusperustaista opettajien täydennyskoulutusta.

Opetustyössä tarvitaan entistä parempaa ja ajankohtaisempaa tutkimustietoa oppimisen ja osaamisen mekanismeista, edellytyksistä, mahdollisuuksista ja uhkakuviosta. Tämä tieto voi auttaa ymmärtämään ja luomaan uusia oppimisen muotoja ja nykYTEKNOLOGIOITA HYÖDYNTÄVIÄ KOULUTUSRATKAISUJA. Oppimisen, tietämisen ja osaamisen edellytykset ja lähteet ovat voimakkaassa muutoksessa yhteiskunnissa, jotka ottavat käyttöön uusia viestintävälineitä. Viestinnän uudet muodot muokkaavat ihmisten toimintatapoja ja koulutusta.

Tulevaisuustietoinen opettajankoulutus

Lähtökohdat suomalaisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi ovat kansainvälisesti vertaillen suorastaan erinomaiset. Nuorten halukkuus ammattiin on suurta, yhteiskunta ja opettajat itse arvostavat opetustyötä eikä pakoa muihin tehtäviin juurikaan esiinny. Tätä kultajyvää meidän on kaikin keinoin varjeltava laadukkaana koulutuksen kulmakivenä. Niukkenevien resurssien aikana on entistä tarkemmin harkittava, mihin avaintekijöihin ponnistelut kannattaa keskittää vahvuusiemme turvaamiseksi ja jalostamiseksi tulevaisuudessa. Tällöin korostuu entisestään myös taito löytää uusia voimavaroja esimerkiksi laajentamalla vuorovaikutusta lähiyhteisön kanssa.

Arjen kiire, nopeaa ratkaisua vaativat ongelmat, taloudellisten näkymien heikentyminen ja toinen toistaan seuraavat projektit ja uudistukset saattavat hämärtää sitä, mitä koulutyöllä ja opettajankoulutuksella tavoitellaan. Toivomme erityisesti suomalaiselta opettajankoulutukselta entistä vahvempaa tulevaisuustietoisuutta. Tehtävästään innostuneet ja maailman muutosta herkin aistein tunnistavat opettajat ovat aina olleet suomalaisen yhteiskunnan keskeisiä uudistajia. Korkeasti

koulutettu ja avoimeen vuorovaikutukseen valmis opettaja on toivottavasti myös tulevaisuudessa kansakunnan suunnannäyttäjä maailmassa, joka entistä vahvemmin rakentuu kansalaistensa valmiudelle hyödyntää tietoa hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn perustana.

7

Erilaisia näkökulmia opettajan työn kehittämiseen

Tämä artikkeli kokoaa Hanasaassa 30.9.2013 pidetyssä työkokouksessa PAL-raportin tuloksia pohtineen ohjausryhmän näkökulmat. Kokouksessa suomalaisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämistä pohtivat Opettajankoulutuslaitoksen edustajat (johtaja Tiina Silander ja yliopistonlehtori Marko Kielinen), Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n ja Finlands Svenska Lärarförbund FSL:n edustajat (kehittämispäällikkö Nina Lahtinen, erityisasiantuntija Jaakko Salo ja ombudsman Jan-Michael Wickström), opetus- ja kulttuuriministeriön edustaja (opetusneuvos Armi Mikkola) ja Kuntaliiton edustaja (erityisasiantuntija Lieselotte Eskelinen) yhdessä PAL-hankkeen toteuttamiseen osallistuneiden (projektitutkija Matti Penanen, erikoistutkija Matti Taajamo ja professori, johtaja Jouni Välijärvi) kanssa. Seuraavassa on esitelty kunkin ryhmän näkemykset opettajan työn kehittämisestä.

Opettajankoulutuslaitokset

Koulutusväylät ja opettajan ammatin houkuttavuus

Opettajaksi hakeutumiseen on useita syitä ja moninaisia motivaatioita. On tärkeää säilyttää ja jatkossa myös monimuotoistaa olemassa olevia koulutusväyliä opettajan ammattiin. Epätavallisemmät reitit opettajuuteen tulisi mahdollistaa. Yleissivistävän koulutuksen opettajien valmistuessa ammattiin he pysyvät siinä melko hyvin, mutta muilta aloilta siirtyminen opettajan uralle on harvinaisempaa. Olisi kuitenkin kouluyhteisöjä rikastavaa, jos opettajuudessa olisi enemmän heterogeenisuutta ja siksi niin sanottuun maisterivaiheeseen hakeutumisen kriteereitä tulisi tarkastella laajemmasta näkökulmasta. Tällä hetkellä vaaditaan ”soveltuva” kandidaatin tutkinto, mikä käytännössä tarkoittaa usein esimerkiksi varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkintoa. Laajemmassa kontekstissa tulisikin pohtia sitä, millä edellytyksin ja millaisin koulutusratkaisuin voitaisiin hyväksyä laajempi kirjo taustaopintoja.

Suomalaisten opettajien naisvaltaisuus on varsinkin alakoulussa vahva. Opettajan ammatin houkuttavuutta eri sukupuolten keskuudessa tulisi lisätä. Vakava-koea käytetään yleisesti, mutta jokainen yliopisto voi suunnitella valintakokeensa itse. Esimerkiksi jyvaskyläläisen opiskelijamateriaalin perusteella näyttää siltä, että Vakava-koe, mutta myös soveltuvuuskoe on ollut miehiä karsiva. Aikaisempina vuosina Jyväskylässä miesopiskelijoiden osuus on ollut 20–25 prosenttia, mutta vuonna 2013 vain yhdeksän prosenttia, mikä on jo huolestuttavaa. Myös Oulun yliopistossa etenkin luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksen koulutuksessa miespuolisten hakijoiden määrät ovat tasaisesti laskeneet.

Miehen malli on useissa kouluissa jo harvinainen. On syytä pohtia niitä teemoja, joilla miespuolisia hakijoita houkuteltaisiin opettajankoulutukseen loukkaamatta sukupuolten välistä tasa-arvoa. Esimerkiksi Oulun yliopistossa teknologiapainotteinen koulutus on houkutellettu paljon miespuolisia hakijoita. Teknologisen näkökulman tuominen opetukseen voisi tehdä koulusta myös pojille houkuttelevamman oppimisympäristön. Koulusta tulisi saada paikka, jossa oppilaille on erilaisia vaihtoehtoja oppimiseen. Opetusta ei tule miettiä pelkästään ”mallioppilaan” näkökulmasta vaan tilaa on annettava erilaisille oppilaille ja oppijoille. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla tulee olla erilaisia työvälineitä, jotka palvelevat monenlaisten oppilaiden tarpeita. Opettajakunta, jossa on eri tavoin ajattelevia, on rikkaus.

Opettajat arvostavat omaa työtään. Vaarana on kuitenkin työn arvostuksen väheneminen. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opettajat kokevat ristiriitaa työn arvostuksen ja palkkauksen suhteen. Tätä voi pitää signaalina siitä, että on ponnisteltava enemmän opettajuuden korkean arvostuksen ja houkuttelevuuden ylläpitämiseksi. Opettajien mielestä ammatin houkuttelevuutta lisäävät tekijät ovat pitkälti sellaisia, joihin ei koulutasolla eikä koulutuksellakaan voida juuri vaikuttaa kuten esimerkiksi palkka, resurssit kouluarjessa ja urakehitys. Koulutuksella pystytään kuitenkin kannustamaan ja luomaan malleja kollegiaalisen yhteistyön kehittämisessä, mikä on yksi keskeinen opettajuuteen liittyvä kehittämissuunta.

Opettajan työn arvostukseen liittyy kiinteästi opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuus. Akateeminen opettajankoulutus nostetaan selkeästi esiin, kun koulutuksesta puhutaan esimerkiksi kansainvälisille vieraille ja halutaan perustella sen houkuttavuutta. Mutta opettajat itse eivät tuo puheessaan koulutuksen tieteellistä näkökulmaa esille. Näkökulmaa tuleekin korostaa myönteisessä mielessä siten, että tieteellinen opettajankoulutus on itsestäänselvyys.

Opettajan työ ja ammatin kehittäminen

PAL-tutkimuksessa yleissivistävän koulutuksen opettajat eivät eksplisiittisesti tuoneet esiin oman ammatillisen alansa kehittämistä. Hyvin vähäisiä olivat kommentit, joissa tuotiin selvästi ilmi halu kehittää koulukulttuuria, koulutodellisuutta tai yhteiskuntaa – saati halu osallistua asiantuntijana yhteiskunnalliseen keskusteluun. Vai onko niin, että ammatin kehittäminen on jotenkin sisäänrakennettuna yleissivistävän koulutuksen opettajilla? Opettajankoulutuksen yhtenä tavoitteena on kouluttaa opettajia, joilla nimenomaan on halu ja kyky kehittää koulua osana yhteiskuntaa.

Opettajan työn jokainen päivä sisältää mahdollisuuksia kehittää itseään eikä työstä puutu haasteita. Tulisikin vakavasti miettiä, miten näkyvä uralla eteneminen mahdollistetaan opettajan työssä. Oma kehittyminen pitäisi saada paitsi näkyväksi myös työyhteisön ja yhteiskunnankin legitimoimaksi. Lisä- ja jatkokouluttautumisen tulisi näkyä arjen työn kuvassa. Jotkin koulutukset näkyvätkin (esimerkiksi erityisopettajan pätevyys), mutta oman osaamisen syventäminen tulee huomioida myös työyhteisössä. Mitä life-long learning merkitsee arjessa konkreettisesti?

Jo opettajaksi hakeutumisessa ammatissa kiinnostaa sen sosiaalisuus. Kuitenkin opettajat näkevät vuorovaikutuksen kapea-alaisena, lähinnä opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Opettajankoulutuksessa panostetaan nykyisin paljon vuorovaikutusilmiöihin, sillä vuorovaikutus tulee jatkossakin olemaan opettajan työn peruskiviä. Vuorovaikutus nähdään laajana, jossa korostetaan erityisesti opettajien välistä yhteistyötä ja sen kehittämistä, moniammatillista yhteistyötä ja yhteiskunnallista vuorovaikutusta.

Perehdytyksen järjestäminen uusille opettajille on kouluissa hyvin vähäistä vaikka hienoista kehitystä onkin tapahtunut. Mentorointi on toimintakäytännö, joka saisi lisääntyä. Työhön siirtymisen kynnyksestä on syytä madaltaa myös opintojen loppuvaiheen mentorointityyppisellä toiminnalla. Mentorointia kouluilla tulee lisätä, sillä se on tärkeä ja olennainen johtamisen väline toimintakulttuurin muuttamisessa ja kehittämisessä. Tämä tulisi huomioida myös rehtorikoulutuksessa.

Osaamisvaatimukset

PAL-hankkeen vastauksissa opettajien osaamisen kehittämisessä painottui täydennyskoulutus. Muina keskeisinä kehittämisen välineinä toivottiin vertaistuen, mentoroinnin ja työnohjauksen tarjoamista sekä koko työyhteisön kehittämistä. Ammatillisen koulutuksen opettajat näkivät osaamisen kehittämisen hyvinä tapoina työelämäjaksot ja omassa organisaatiossa tapahtuvan tiimioppimisen. Yhtenä osaamisvaatimuksena vastauksissa nousi esille luovan ajattelun taidot. Näitä taitoja opettajankoulutus haluaa korostaa. Luovuus ja luova ajattelu eivät synny itsestään, vaan ne vaativat aikaa keskittymiselle ja tilaa ajattelulle. Koulun rakenteet ovat valitettavasti sellaisia, että luovuudelle ei välttämättä ole riittävästi tilaa. Tulevaisuudessa luovan ajattelun tarve kuitenkin kasvaa ja sen mahdollistamiseen tulee kiinnittää huomiota. Myös monikulttuurisuus ja kansainvälisyys ovat enenevässä määrin tulevaisuuden teemoja, joihin sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa tulee jatkossa panostaa.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta tulevaisuuden osaamistarpeissa tulee kiinnittää huomio vahvoihin yhteisöllisyyssaitoihin, visiointiin ja kehittämisajatteluun. Tulevaisuudessa opettajan ammattikuvaa soisi leimaavan tutkimusperustaisen tiedon hyödyntäminen. Yhtenä uhkakuvana on formaalin ja informaalin oppimisen erkaantuminen toisistaan. Oppiminen siirtyy entistä vahvemmin pois

luokkahuoneesta. Tämän tuomista osaamisvaatimuksia koskevaan keskusteluun tulisi korostaa.

Täydennyskoulutus

PAL-hankkeen kyselyn vastauksista huokui selvästi opettajan työn yksilökeskeisyys. Täydennyskoulutukselta toivotaan erityisesti opettajien omasta mielenkiinnosta kumpuavaa koulutusta. Näkökulma voisi olla kuitenkin enemmän työyhteisöjen kehittämisestä lähtevä, jolloin useiden opettajien erilaiset osaamiset täydentäisivät toisiaan yhteisön päämäärän suunnassa. Tämä vaatii tietoista opettajuuden uudelleen ajattelua. Täydennyskoulutuksen järjestämisen kehittäminen on suuri haaste. Erinomaisia esimerkkejä on olemassa muun muassa opiskelijoiden ja jo työssä olevien opettajien yhteisistä koulutuksista, jolloin peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen raja liudentuu.

Opettajien osaamisen kehittämisessä on tarpeellista tuoda esiin opettajan työnkuvan muuttaminen, joka lähtisi jo opettajankoulutuksesta. Osaamisen kehittämisessä on kiinnitettävä huomiota opettajien paineen-, epävarmuuden- ja ristiriitojen sietokyvyn lisäämiseen. Näitä täytyy käsitellä tietoisesti jo opettajankoulutuksessa. Myös opettajankouluttajien on siedettävä se ahdistus, minkä opiskelijoiden epävarmuus aiheuttaa.

Täydennyskoulutusta tulee linjata pitkällä tähtäimellä ja siinä tulee olla jatku-
mo. Yliopistoilla on tässä suhteessa paljon annettavaa, koska strategiat linkittyvät tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen. Tutkimuksen on oltava entistä lähempänä opettajan työtä ja arkea eikä sanelemassa niiden ehtoja. Tutkimus haastaa kriittiseen ajatteluun ja pohdintaan opetuksen ja opettajuuden suunnasta. Opettajien täydennyskoulutuksessa pitäisi olla vahvempi linkki yliopiston ja tutkimuksen suuntaan. Ehkä niin, että osa koulutuksista olisi suoraan sidottuna siihen koulutuksen paikkaan, josta tutkinto saadaan. Täydennyskoulutuksen tavoitteena tulisi olla pätevyiden tuottaminen eli tietty opintopisteiden määrä oikeuttaisi tiettyyn pätevyteen omassa ammatissa. Näin myös opettajien urakehitys tulisi näkyväksi heidän työssään.

Opettajien liikkuvuus

Opettajien liikkuvuuden näkökulmasta on hyvä pohtia jaksamisen haasteita. Jotta opettajan työssä ei pääsisi liiaksi urautumaan ja jähmettymään omiin tuttuihin kaavoihin, voitaisiin luoda vaihtojärjestelmä, jossa opettajat saattaisivat työskennellä muilla opetusalan sektoreilla. Esimerkiksi peruskoulun opettajalla tulisi olla mahdollisuus siirtyä ammatilliselle puolelle. Tämä pätee myös yliopiston henkilökuntaan. Aika ajoin olisi hyvä jalkautua kentälle ja lähteä rakentamaan omaa opetusta ja käytännön relevanttia sisältöä. Näin löytyisi nöyryyttä kohdata niitä työelämän haasteita, joita on otettava koulutuksessa esille ja joista on keskusteltava opiskelijoiden kanssa. Heille on ensiarvoisen tärkeää saada tällä hetkellä tarpeellista tietoa työelämästä. Kuitenkin tämän lisäksi on pidettävä tutkimuksen näkökulma esillä, jotta voidaan vastata opettajuuden tulevaisuuden haasteisiin.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Finlands Svenska Lärarförbundet FSL

Suomalainen opettajankoulutus on historiallisesti ja kansainvälisesti tarkasteltuna perustunut kaikkien opettajien yliopistolliseen maisteritasoiseen koulutukseen. Koulutuksen korkea taso on turvattava pitämällä kiinni opettajien korkeista kelpoisuusvaatimuksista. Nämä vaatimukset ovat se kivijalka, joka on turvannut suomalaisten opettajien korkean tason ja sen myötä suomalaisen koulun korkean laadun. OAJ on määrätietoisesti ajanut näiden kelpoisuuksien määrittelyä myös niille opettajaryhmille, joille niitä ei ole vielä määritelty. Lisäksi OAJ on ajanut korkeampia kelpoisuusvaatimuksia yliopistokoulutuksen saaneiden opettajien määrien lisäämiseksi varhaiskasvatuksen puolella. Jotta kelpoisuusvaatimuksista pidettäisiin käytännössä kiinni, on OAJ ajanut kelpoisuusasetusten mukaisten ammattinimikkeiden suojaamista ja opettajarekisterin luomista. Jos opettajien kelpoisuusvaatimuksia alennetaan säästösyistä, opetusala menettää arvostustaan ja mielenkiintoaan. Suomeen ei haluta tilannetta, jossa opetuslalle ei ole pyrkijöitä riittävästi ja opettajaksi voi päästä kuka tahansa. Opettajien vahva autonominen asema ei ole mahdollinen, jos opettajien kelpoisuus ja osaaminen eivät ole korkeatasoista.

Palkkauksen ja työaikojen tulee vastata nykyistä yhteiskunnan tarvetta. Yhteiskunnalliseen muutokseen pitäisi voida vastata niin, että koulutuksen järjestäjiä, opettajia

ja rehtoreita eivät rajaisi palvelussuhteen ehdot vaan ne mahdollistaisivat mielekkään työn edellytykset. Yksittäisellä opettajalla ei voi maksattaa sitä muutosta, että hänen palvelussuhteensa ehdot muuttuisivat negatiivisiksi. Tällöin sillä olisi vaikutusta työmotivaatioon ja työn tekemiseen laajemminkin. Jos opettajan työ ei mahdu työajan piiriin tai tehdystä työstä ei makseta palkkaa, niin se ei lisää opettajan ammatin houkuttavuutta. Opettajan palkkaus ja työn vastaavuus on nostettava yhteiskunnalliseen keskusteluun. Palkkausjärjestelmään olisi saatava lisäkoulutus mukaan. Tällä hetkellä, jos opettaja väittelee tohtoriksi, niin se ei välttämättä näy palkkauksessa.

Työnteon edellytyksiin ja yhteiskunnalliseen muutokseen liittyy opettajuuden uranäkökulma eli millaisia portaita ja mihin suuntaan opettaja voi edetä. Uramahdollisuudet tulee tehdä selkeästi näkyviksi. Tällä hetkellä liikkumista voi tapahtua luokanopettajasta aineenopettajaksi, lastentarhanopettajasta luokanopettajaksi, mutta liikkumisen pitäisi olla mahdollista myös toiseen suuntaan aineenopettajasta luokanopettajaksi ja luokanopettajasta lastentarhanopettajaksi. Näin muun muassa siksi, että alueellisesti työtilanteet ja osaaminen vaihtelee. Tärkeätä olisi saada niin työttömyysluvut kuin koulutettu henkilöstö pienillä muutoksilla paremmin sopimaan kunkin alueen tarpeisiin.

Oppilaitosten johtajajärjestelmä kaipaa muutosta, koska pieniä kouluja lakautetaan ja suuret yksikkökoot ovat tulossa. Tämä vaikuttaa johtajien työhön ja johtajuuden hallittavuuteen. Ei ole sama asia vastata pienestä tiimistä, esimerkiksi olla kyläkoulun rehtori kuin aluerehtori, joka vastaa laajemmasta kokonaisuudesta. Yliopiston tasolla on luotu uramallit. Samalla tavalla pitäisi luoda opettajauramalli, joka pitää selkeästi tiedostaa ja tehdä näkyväksi niin vertikaalisesti kuin horisontaalisesti.

Työnteon edellytyksien on oltava kunnossa, jotta opettajat jaksaisivat koko työuransa toimia vaativassa tehtävässään. Työyhteisön tuki voi toimia suurena voimavarana tai toimintaa estävänä tekijänä, joka voi johtaa alalta siirtymisen harkintaan. Työyhteisön kehittämiseksi tehtäviä toimenpiteitä ei voi liikaa korostaa. Koulujen ja opettajien työn resursseista huolehtiminen on koulutuksen järjestäjien vastuulla. Keskeinen opettajien työoloihin ja samalla oppilaiden saaman opetuksen laatuun vaikuttava tekijä on opetusryhmän koko. Ryhmäkoosta tulisikin säätää lailla. Sillä on keskeinen merkitys tukea vaativien oppilaiden todellisen tuen saamiselle. Perusopetuslain muutos vuonna 2010 on OAJ:n selvityksen mukaan lisännyt opettajien työn byrokratiaa. Oppilaiden saama tuki, esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus tai pienempi ryhmäkoko, ei ole lisääntynyt.

OAJ on ollut aktiivinen työrauhalain eteenpäin viemisessä ja on pitänyt esillä keskustelua koulujen työrauhasta ja sen parantamisesta yhteistyössä kotien kanssa. Myös opettajien heikot fyysiset työtilat huolestuttavat. Sadat tai jopa tuhannet opettajat ja oppilaat joutuvat päivittäin työskentelemään epäterveellisissä työtiloissa. OAJ onkin esittänyt, että opetuslalle tehtäisiin työhyvinvointiohjelma. Tämä olisi yksi avain opettajien alalla pysymiseen. Kun koulutusta koskevia uudistuksia tehdään, on pohdittava yhdessä opettajien ja opetuksen järjestäjien edustajien kanssa, millaiset vaikutukset niillä on opettajien työhön. Uudistusten tullessa liian nopeaan tahtiin, opettajat eivät ehdi omaksua niitä.

Opettajien peruskoulutus antaa vähän eväitä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, moniammatilliseen yhteistyöhön, työrauhakysymyksiin ja haastavimpien lasten kohtaamiseen. OAJ kannattaa erialaisia mentorointimalleja. Esimerkiksi vertaismentorointi mahdollistaisi juuri koulutuksesta tulleiden nuorten opettajien ajantasaisen tietämyksen saamisen koko koulun käyttöön. Ja toisin päin, useamman vuoden työssä olleiden opettajien tietämyksen välittymisen uusille opettajille. Jotta mentorointi toteutuisi käytännössä, pitäisi siihen asettaa järjestämisvelvoite. Mentorointitehtävästä on myös maksettava korvaus.

Koska opettajan ammatti muuttuu koko ajan, on opettajilla oltava mahdollisuus ja velvollisuus täydennyskoulutukseen koko työuransa ajan. Opettajien täydennyskoulutuksen tarve kasvaa jatkuvasti. Täydennyskoulutusta tarvitaan erityisesti erilaisten oppijoiden ja eri kieli- ja kulttuuriryhmistä tulevien oppilaiden tukemiseen sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön. Avainasemassa täydennyskoulutuksen vaikuttavuudessa on koulutuksen suunnitelmallisuuden ja järjestelmällisyyden lisääminen. Täydennyskoulutus ei voi olla satunnaista vaan pitäisi luoda malli, jossa jokainen opettaja on uransa aikana täydennyskoulutuksen piirissä säännöllisesti. OAJ on esittänyt, että perustettaisiin opettajankoulutuksen neuvottelukunta, joka pohtisi täydennyskoulutuksen kehittämistä laajemmin valtakunnallisella tasolla. Täydennyskoulutuksen yhteyttä peruskoulutukseen tulisi myös korostaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Koulu on ainoa turvaverkko, joka kattaa melko yhtenäisesti koko ikäluokan. Siksi yhteiskunnan odotukset koululta ovat suuret ja luottamus kouluun on varsin vahva.

Koulutususko on suomalaisille ominaista ja se on arvokas ja tärkeä ilmiö jo sinänsä. Tällä ilmiöllä on myös kääntöpuoli. Koulun ympärillä syntyy ja synnytetään kohuilua, johon kuuluu ylenmääräistä kielteisyyttä. Myönteiset asiat eivät nouse uutisiksi. Kohuilussa voi olla aitoa huolta koulusta, tarkoitushakuista ammatin vaativuuden korostamista, osa siitä on pelkästään kouluvastaisuutta tai puhetta ihmisiltä, joiden mielestä kaiken täytyy aina olla kriisissä. Koulu joutuu entistä enemmän elämään tällaisen puheen keskellä. Onkin tärkeää, että koulun keskeisestä voimavarasta eli opettajista tiedetään riittävästi, jotta ainakaan tiedon puutteen takia kohuiluun ei lähdetä mukaan, kun ei siihen syytä ole.

Esimerkiksi syksyllä 2013 julkaistiin 180 000 vastaajan kouluterveyskysely (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013), joka sai vain vähän huomiota osakseen siksi, että se oli myönteinen. Siinä kerrottiin monien asioiden koulussa kohentuneen verrattuna edelliseen kyselyyn. Työskentelyilmapiiri, koulusta pitäminen (jopa pojilla), osallisuuden ja osallistumisen tunteet, kiusaamisen vähentyminen, terveydelliset olot ja niin edelleen olivat muuttuneet myönteisempään suuntaan.

Opettajaksi hakeudutaan monin eri motiivein, mikä tarkoittaa sitä, että erilaiset henkilöt hakeutuvat opetuslalle. Se on opettajankoulutuksen ja itse opetustyön kehittämisen kannalta hyvä asia. Myönteistä alalle hakeutumisen motiiveissa on se, että hakijat näkevät opettajuuden vuorovaikutusammattina. Tämä edellyttää ammatin sosiaalisen luonteen ymmärrystä sekä yhteistyötaitoja ja -kykyjä. Myönteistä on myös hakijoiden kiinnostus tiettyyn oppiaineeseen tai ammatillisella puolella tiettyyn alaan. Toisin sanoen on tärkeä huomata, että myös oppiala tai -aine kiinnittää hakijat opetustyöhön ammatin kasvatuksellisen puolen lisäksi.

Silloin tällöin keskusteluun nousee, miten vaarallisia ”kymppin tytöt” ovat opetuslalle ja miten opettajankoulutukseen pitäisi saada henkilöitä, jotka eivät ole menestyneet ja viihtyneet koulussa kovin hyvin. Tällaisella ajattelulla on varmasti perustelunsa ja taustansa. On kuitenkin mielenkiintoista pohtia miten kävisi, jos tällaista ajattelutapaa sovellettaisiin muihin ammatteihin, esimerkiksi lääkäreihin, pappeihin tai juristeihin. On syytä välillä miettiä, että millaiset valintaperusteet millekin alalle ovat järkeviä ja pitkällä tähtäimellä kantavia.

Opetuslalle hakeutumisen kannalta jatkossa on oleellista se, että opettajan työssä säilyy menetelmällinen itsenäisyys eli vapaus valita opetusmenetelmät. Tätä nykyiset opettajat arvostavat. Opettajankoulutuksen valinnat ovat toimineet hyvin, kun ajatellaan miten erilaisia motivaatiotekijöitä hakijoilla on taustalla. Soveltu-

vuuden arviointi on ollut keskeinen tekijä opettajankoulutuksen valinnoissa ja sen säilyttäminen on tärkeää myös tulevaisuudessa.

Jos kouluolot huononevat huomattavasti, olemme ison ongelman edessä. Suomessa on totuttu pitämään opettajan työn vetovoimaa itsestäänselvytenä. Tällainen uskomus on vaarallinen ja sitä pitäisi pohtia enemmän, että miten saadaan viestitettyä ulospäin, että opettajan työn vetovoimatekijät eivät ole itsestäänselvyksiä. Opettajankoulutuksen asiantuntijoiden olisikin hyvä olla entistä enemmän näkyvillä koulutusta ja koulua koskevassa keskustelussa antamassa kasvoja opettajankoulutukselle sekä tuomassa esille opettajan työhön liittyviä huolenaiheita että myönteisiä asioita.

Työyhteisö ja täydennyskoulutus

Toimivan työyhteisön merkitystä tulee korostaa rehtorikoulutuksessa. Keskustelua siitä pitää virittää opettajankoulutuksen lisäksi täydennyskoulutuksessa. Koulu ei yksin ratkaise kaikkea tai ole kaikkivoipa. Siksi moniammatillisuuden ja yhteistyön merkitys tulee entistä tärkeämmäksi. Koulun perustehtävä on kasvatus ja opetus. Opettajan tulee tunnistaa oppilaiden ongelmia ja etsiä niihin apua. Opettaja ei kuitenkaan ole psykiatri, lääkäri, sairaanhoitaja eikä sosiaalityöntekijä. Koulu kyllä tunnistaa ongelmia, mutta se miten koulu auttaa niiden ratkaisemisessa eteenpäin, on vielä paljon selkeyttämistä.

Tänä päivänä edellytetään moniammatillista osaamista ja erilaisissa yhteistyökuvioissa toimimista. Erikoista on kuitenkin se, että muun muassa koulupsykologeilta, koulukuraattoreilta, kouluterveydenhoitajilta tai koululääkäreiltä ei vaadita harjoittelua yhdessä opettajien kanssa. Eikä tällaisesta harjoittelusta edes ole keskusteltu missään. Ammattiryhmien, joiden kesken moniammatillisuutta edellytetään olevan, pitäisi kohdata jo opiskeluvaiheessa esimerkiksi harjoittelujakson myötä.

Opettajilla on monipuolinen ja realistinen kuva täydennyskoulutustarpeistaan ja myös avoimuus erilaisille aiheille. On vähitellen päästävä tilanteeseen, jossa täydennyskoulutus olisi suoraa jatkumoa peruskoulutukselle. Kun Suomessa on tutkimusperustainen opettajankoulutus, niin yhtäläillä olisi hyvä olla tutkimusperustainen täydennyskoulutus. Tämän päivän täydennyskoulutuksessa ei oteta huomioon opettajalla jo olevaa tieto- ja taitovarantoa. Koulutuksessa lähdetään

tavallaan tyhjästä ja koulutukseen tuodaan sitä tietoa, mitä juuri sinä hetkenä pidetään tärkeänä. Julkisesti rahoitetun täydennyskoulutuksen yksi helmasynti on opettajien osaamiskartoituksen puuttuminen.

Kuntaliitto

Yhteiskunnan muutokset on otettava huomioon, kun opettajien peruskoulutusta ja täydennyskoulutusta kehitetään. Osaamisen varmistamisessa on tehtävä yhteistyötä OKM:n, OPH:n, yliopistojen, opettajankoulutuslaitosten, koulutuksen järjestäjien ja kuntien kanssa, jotta löydetäisiin kunkin alan osaamistarpeet.

Hyvä opettaja on "kaiken alku". Jokainen opettaja lisää tai vähentää opettajuuden arvostusta omassa työssään. On tärkeää, että opettajan ammatti on vetovoimainen ja siihen hakeutuu erilaisia ihmisiä. Tämä on myös työnantajan tärkeä muistaa. Työn raskaus näkyy tänä päivänä opettajan ammatissa. Muun muassa vuorovaikutustaidot, yhteistyö vanhempien kanssa ja erilaiset oppijat nostavat työn vaativuutta. Pedagogisen asiantuntijuuden ja opetusmenetelmien kehittäminen on ensisijaista opettaessa haastavia oppilaita. Lisäksi hyvinvoiva työyhteisö on tärkeä. Työhyvinvointiin tulee kiinnittää huomiota jo opettajankoulutuksessa, mutta myös sivistystoimen johdon koulutuksessa.

Osaamisen varmistaminen ja sen kehittäminen tulee olemaan vaikeaa tulevaisuudessa, kun koulutuksesta leikataan resursseja melko jyrkästi. Osaamisen varmistamisen kehittämiseksi täytyy löytää uusia menetelmiä. Esimerkkinä voi mainita Osaava-ohjelman, jossa verkotutaan, opitaan toisilta ja kehitetään asioita yhdessä. Uusien opettajien perehdyttämiseen on myös kiinnitetty liian vähän mielenkiintoa. Mentorikoulutus on yksi ratkaisu tähän. Mentorointiin on löydetty hyviä rahoitusmalleja eikä se muodostu koulutuksen järjestäjälle ylivoimaiseksi kustannukseksi. Mentoroinnin hyödyt nousevat suuremmiksi kuin siihen satsattavat resurssit.

Työnantajan näkökulmasta opettajien ja opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen varmistaminen voidaan jakaa kolmeen tasoon. Ensiksi, opettajalla itsellään on vastuu ammatillisesta kehittymisestään. Toiseksi, työnantajalla on vastuu täydennyskoulutuksesta. Kolmanneksi, valtiolla on vastuu rahoituksesta, jos yhteiskunnalliset muutokset aiheuttavat lisää velvoitteita opettajille. Kunnilla pitäisi olla työntekijöiden kehittämisstrategia, jota noudatetaan. Strategia etenee sitten "alaspäin" sivistystoimeen ja sieltä oppilaitoksiin ja opettajiin

asti ja toisinpäin opettajilta "ylöspäin" vuoropuheluna aina kehittämisstrategian yhteisiin tavoitteisiin asti. Se mitä opettaja, työyhteisö ja mitä opetus tarvitsee, on selvitettävä oppilaitostasolla kehittämiskeskustelujen ja työyhteisön osaamiskar-toitusten avulla.

Lähteet

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1470. Väitöskirja.
- Aho, S., Virjo, L. & Koponen, H. 2009. Ammatillinen liikkuvuus Suomessa 1989–2007. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2009. Helsinki.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Väitöskirja.
- Aspfors, J., Hansén, S.-E., Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentoringi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 271–282.
- Auvinen, P. 2006. Yhteistyö saa ihmeitä aikaan. Teoksessa H. Kotila (toim.) Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita, 27–41.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems promoting new teachers' professional development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development. Teacher Education: Research Publications 4. Gävle University Press, 45–75.
- Blazer, C. 2006. Literature review on teacher transfer and turnover. Florida: Miami-Dade County Public Schools. http://drs.dadeschools.net/Reports/Teacher_Turnover.pdf
- Brill, S. & McCartney, A. 2008. Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy* 36 (5), 750–774. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x/pdf>
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. 2003. Wanted: A national teacher supply for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education policy analysis archives* 11 (33), 1–55. <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- European Commission. 2006. Study on key education indicators on social inclusion and efficiency, mobility, adult skills and active citizenship. Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final report. Brussels: European Commission. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf> (luettu 5.12.2013).

- European Commission. 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission.
- Feiman-Nemser, S., Schuille, S., Carver, C. & Yusko, B. 1999. A conceptual review of literature on new teacher induction. Washington, DC: NPEAT.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2009. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat – osaajia tarvitaan. Helsinki: Opetushallitus.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2011. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2025. Ennakointituloksia tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustarpeista. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 25. Helsinki.
- Heikkinen, A. 2000. Suomalaisen ammattikasvatuksen alkuvaiheita. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Peer-group mentoring for teacher development. London: Routledge.
- Helakorpi, S. 2013. Opettajan asiantuntijuus. <http://share.hamk.fi/aokk/~shelakorpi/yleisopettaja/yleisopettajatausta.pdf> (luettu 26.3.2013).
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) 2012. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 84–98.
- Holappa, A.-S. (toim.), Kokko, S. & Albert, J. 2011. Osaamisen poluilla. Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla. Oulu: Pohjois-Suomen aluehallintovirasto. http://www.academia.edu/1839472/Osaamisen_poluilla (luettu 1.11.2013).
- Honkimäki, S. 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus teoriassa: näkökulmia ja keskustelua. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory* 38 (3), 287–297.
- Huffington Post. 2011. Top 5 reasons why teacher turnover is rising. http://www.huffingtonpost.com/2011/08/11/top-5-reasons-why-teacher_n_924428.html (luettu 10.11.2011).
- Ingersoll, R. & Smith, T. 2004. Do teacher induction and mentoring matter? *NAAEP Bulletin* 88 (638), 28–40.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer, 169–185.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. & Välijärvi, J. 2004. Mentoroinnista tukea uudelle opettajalle. *LEARN Periodical* 2/2004, 5–7.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslaseista 50.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25. Turku, 89–101.

- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching & Teacher Education* 9 (5/6), 443–456.
- 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.
- Kupias, P. & Peltola, R. 2009. *Perehdyttämisen pelikentällä*. Palmenia Helsinki University Press. Palmenia -sarja 61. Helsinki.
- Kuusimäki, R. 2008. Peruskoulun luokanopettajien induktiovaiheen perehdyttäminen ja tukeminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. *Ammattikoulu Suomessa 1899–1987*. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41667>
- Lehto, A.-M. & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-467-930-5.pdf
- Martin, A. & Pennanen, M. 2014. Mobility and transition of pedagogical expertise in Finland. A study report. University of Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
- Mulholland, J. & Wallace, J. 2012. Giving, giving, giving... and giving up teaching. *Canadian Journal of Education* 35 (4), 222–251.
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 43.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työkuvasta. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 174. Väitöskirja.
- Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava Opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Pehkonen, L. 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 41 (1), 63–72.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. 2012. Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education* 28, 1–10.
- Räkköläinen, M. 2011. Osaamistarpeiden muutos ja tulevaisuuden koulutuksen kehittäminen. http://www.pilkahdus.fi/sites/default/files/82_tulevaisuusfoorumi_7_11_2011_rakkolainen-1.pdf (luettu 26.3.2013).
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etääntyy työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 5–20.
- Stenij, E. O. 1935. *Sata vuotta ammattiopetuksemme vaiheita*. Koulun menneisyys. Suomen kouluhistoriallinen vuosikirja 1935. Porvoo: WSOY.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Kouluterveyskysely. <http://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Terveysalan opettajan ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen. 2007. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:29. Helsinki.
- Tiilikkala, L. 2004. Mestarista tuotoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 236. Väitöskirja.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), 11–33.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä*. Aikuiskasvatustieteen haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlaulkaisu. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.
- Vähäsantanen, K. 2007. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.

Lähteet

- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 460. Väitöskirja.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Kirjoittajat

Sanna Honkimäki, amanuenssi, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto,
sanna.honkimaki@jyu.fi

Hannu Jokinen, tutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto,
hannu.j.jokinen@jyu.fi

Harri Keurulainen, yliopettaja, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän
ammattikorkeakoulu, Harri.Keurulainen@jamk.fi

Maarit Miettinen, lehtori, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammat-
tikorkeakoulu, Maarit.Miettinen@jamk.fi

Armi Mikkola, opetusneuvos, Opetus- ja kulttuuriministeriö,
armi.mikkola@gmail.com

Matti Taajamo, erikoistutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto,
matti.taajamo@jyu.fi

Jouni Välijärvi, johtaja, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto,
jouni.valijarvi@jyu.fi

Kirsti Weissmann, yliopettaja, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän
ammattikorkeakoulu, kirsti.weissmann@jamk.fi

OPETTAJA TARVITSEE TYÖSSÄÄN vankan opetettavan aineksen sisältötietouden ja valmiuksia koulutuskokonaisuuksien suunnitteluun. Koulun ja opettajankoulutuksen ympärillä toimii myös moniääninen kuoro, jolla on paljon erilaisia vaatimuksia koulun toiminnan uudistamiseksi. Miten opettaja selviytyy haasteiden ristiaallokossa? Opettaja tarvitsee perehdytystä heti siirryttyään työelämään, mutta myös koulutusjatkumoa koko uransa ajan. Näin turvataan paitsi opettajan työtyytyväisyys myös ammatillisen osaamisen kehittyminen.

Julkaisu on Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen (PAL) yhteenvetoraportti, jossa tarkastellaan hankkeen tuloksia kokoavasti ja eri näkökulmista kommentoiden. Kirjan valossa opettajan ammatti on edelleen vetovoimainen ja arvostettu.

ISBN 978-951-39-6021-6



Vipuvoimaa
EU:lta
2007–2013



Kansi: Martti Minkkinen