



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen,
Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen
& Kari Nyysölä (toim.)

OPETTAJANKOULUTUKSEN TILANNEKATSAUS

TILANNEKATSAUS MARRASKUU 2014



© Opetushallitus ja tekijät

Muistiot 2014:4

ISBN 978-952-13-5905-7 (pdf)

ISSN-L 1798-8896

ISSN 1798-890X (verkkojulkaisu)

Taitto: Grano Oy/Erja Hirvonen

www.oph.fi/julkaisut

SISÄLTÖ

Esipuhe	5
<i>Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen, Kristiina Volmari & Kari Nyysölä</i>	
Johdanto	6
<i>Seija Mahlamäki-Kultanen & Petri Nokelainen</i>	
Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi	23
<i>Erja Vitikka, Jaanet Salminen & Tiina Annevirta</i>	
Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus	36
<i>Hannu L. T. Heikkinen, Ilona Markkanen, Matti Pennanen & Päivi Tynjälä</i>	
Opettajankoulutuksesta työelämään	45
<i>Seija Blomberg</i>	
Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä	55
<i>Kauko Hämäläinen & Tea Seppälä</i>	
Yliopistot opetusalan täydennyskouluttajina Esimerkkinä Helsingin yliopisto	64
<i>Sai Väyrynen & Rauna Rabko-Ravantti</i>	
Opettajan taidot syrjässä Näkökulma opettajan työn todellisuuteen syrjäseuduilla ja opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin vastata tähän todellisuuteen	74
<i>Pirkko Kepanen & Janne Länsitie</i>	
Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa	83
<i>Jari Laukia & Liisa Vanhanen-Nuutinen</i>	
Ammatillisen opettajan osaamisen kehittäminen – täydennyskoulutuksen kehittyminen opettajankoulutuksen yhteydessä	91
<i>Anneli Lauriala, Outi Kyrö-Ämmälä & Outi Ylitapio-Mäntylä</i>	
Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen edistäminen Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa	98
<i>Hennariikka Kangas, Marja Pulju, Suvi Lakkala, Merja Laitinen & Tuija Turunen</i>	
Monitoimisuus koulussa Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta	108

Ari Myllyviita & Jari Lavonen

Tieto- ja viestintäteknikka opettajankoulutuksessa116

Jukka Niinimäki & Johanna Salmia

Mobiilioppiminen ja henkilökohtainen oppimisympäristö ammatillisessa opettajankoulutuksessa126

Rauni Räsänen

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina135

Renata Svedlin

Lärarutbildningens spännvidd och den nya läroplanen146

Seija Mablamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen & Kari Nyyssölä

Johtopäätökset ja pohdinta152

Kirjoittajat159

ESIPUHE

Arvoisa lukija

Opettajankoulutus luo perustaa osaamiselle, oppimiselle ja opettamiselle. Osaavat ja työnsä omistautuneet opettajat ovat koulutusjärjestelmämme keskeinen voimavara ja sen laadun tausta. Opettajien perus- ja täydennyskouluttajat ovat myös Opetushallitukselle tärkeitä yhteistyökumppaneita ja merkittävä voimavara.

Tässä julkaisussa luodaan katsaus siihen, miten opettajia koulutetaan. Tarkastelukohteiksi on valikoitunut Opetushallituksen kehittämistoiminnan kannalta keskeisiä teemoja kuten opetussuunnitelmatyö, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö, monikulttuurisuus, opetustoimen henkilöstökoulutus sekä tutkimus- ja osaamisperustaisuus. Tarkastelu kattaa sekä yleissivistävän että ammatillisen opettajankoulutuksen.

Opettajankoulutus ja koulutuksen kehittäminen ovat vahvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tätä tärkeää yhteistyötä tulee edelleen kehittää. Käsillä oleva tilannekatsaus vahvistaa tietoperustaa opettajankoulutuksesta. Samalla se tukee koulutuksen kehittämistyötä ja tietoperustaista koulutuspoliittista päätöksentekoa.

Opetushallitus julkaisee tilannekatsauksia ajankohtaisista koulutuspoliittisista teemoista. Tilannekatsaukset ovat luonteeltaan tiiviitä kirjallisuuskatsauksia, joihin on koottu aihepiiriin liittyvä tutkimus-, tilasto- ja indikaattoritietoa. Tilannekatsausten tavoitteena on vahvistaa tietoperustaisuutta koulutuksen seurannassa, kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Tilannekatsauksen ovat laatineet opettajankoulutuksen asiantuntijat. Kiitän heitä arvokkaasta työstä.

Helsingissä 1.12.2014

Petri Pohjonen
Ylijohtaja
Opetushallitus

Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen, Kristiina Volmari & Kari Nyyssölä

Johdanto

Opettajankoulutus on keskeinen osa suomalaista koulutusjärjestelmää, ja siihen kohdistetaan paljon odotuksia. Sen edellytetään tuottavan osaavia, innostuneita ja kehittämistyöhön kykeneviä opettajia, joilla on valmiuksia ja halua mukautua uudenlaisiin osaamisvaatimuksiin, alati laajenevaan tietoperustaan sekä kehittyviin oppimisympäristöihin. Tällaiset haasteet konkretisoituvat erityisesti silloin, kun koulutusjärjestelmää tai opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteita kehitetään. Opettajankoulutus mukauttaa tavoitteitaan, sisältöjään ja rakenteitaan uudistusten tahdissa ja on aktiivisesti mukana uudistamis- ja kehittämistyössä.

Opettajankoulutus on myös keskeinen voimavara, jonka avulla kansallista osaamispääomaa nostetaan ja kehitetään. Suomen hyvinvointi ja vauraus perustuvat vahvasti osaamiseen, joten on tärkeä pohtia, miten opettajankoulutus kykenee parhaiten tukemaan tiedon ja osaamisen tuottamista, uusintamista ja jakamista. Myös kunta- ja palvelurakenteen muutokset sekä julkisen talouden säästöt heijastuvat opettajankoulutukseen. Samalla opettajuus on professiona muuttumassa. Siihen liittyvät ulkoisina tekijöinä muun muassa oppilaitosten toimintakulttuurin muutokset, monikulttuurisuuskehitys ja yhteiskunnan polarisoituminen.

Käsillä olevan tilannekatsauksen tavoitteena on antaa tietoa siitä, miten opettajia Suomessa koulutetaan ammattiinsa ja miten heidän osaamisen kehittymistä tuetaan työuran aikana. Katsauksessa luodaan kokonaiskuva opettajankoulutuksen järjestelmästä Suomessa sekä tuotetaan tutkimusten, raporttien ja tilastojen avulla esitys opettajankoulutuksen nykytilanteesta. Suomalaisessa järjestelmässä käsitteellä opettajankoulutus tarkoitetaan usein koko työuran kattavaa osaamisen kehittämisen jatkumoa.

Julkaisu on artikkelikokoelma. Sen lähtökohdat ovat määrittäneet siten, että artikkeleiden teemoissa on pyritty rajautumaan Opetushallituksen kehittämistoimintaan liittyviin aiheisiin. Artikkelit fokuoituivat erityisesti seuraaviin aihealueisiin: 1) opetussuunnitelmat, sisällöt ja toimintatavat, 2) siirtymävaihe opettajankoulutuksesta työelämään, 3) tutkimuksellisuus opettajankoulutuksessa, 4) opettajien osaamisen kehittäminen, 5) tieto- ja viestintätekniikka sekä 6) kansainvälistyminen.

Opettajankoulutus Suomessa

Suomessa peruskoulun ja lukion sekä ammatillisten oppilaitosten yleissivistävien aineiden opettajankoulutusta on kehitetty 1970-luvulta lähtien systemaattisesti sen näkemyksen pohjalta, että opettajan työ on vaativa tehtävä ja opettajien tulee olla korkeasti koulutettuja. Kun verrataan suomalaista opettajankoulutusta eurooppalaisiin visioihin ja suosituksiin, voidaan sanoa monien niistä toteutuneen maassamme jo vuosikymmeniä sitten. Yliopistollisena maisteritasoisena koulutuksena opettajankoulutus on kiinteä osa akateemisia opintoja. Opettajan tutkinto antaa kelpoisuuden toimia paitsi opettajan tehtävissä myös monissa muissa vaativissa ammateissa. (OPM 2007.)

Yliopistollisista tutkinnoista annetussa valtioneuvoston asetuksessa (794/2004) määritellään yleiset opettajankoulutuksen tavoitteet. Koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Tutkintoasetuksessa säädetään opettajankoulutukseen kuuluvista opinnoista ja niiden laajuudesta. Asetukseen sisältyvät säädökset opettajankoulutuksen opintojen rakenteesta ja koulutukseen kuuluvasta ohjatusta harjoittelusta. (OKM 2011.)

Opetusministeriön asetuksessa (568/2005) määritellään, miten opettajankoulutuksen tehtävät jakaantuvat eri yliopistojen kesken. Opettajankoulutuskohtaisia tavoitteita ei säädöksissä ole, sillä niistä ja koulutuksen sisällöistä päättävät yliopistot. (Mt.)

Yliopistolaissa (558/2009) on säädetty, että yliopistoihin, joissa järjestetään opettajankoulutusta, kuuluu tarpeellinen määrä harjoittelukouluja opetusharjoittelua ja opettajankoulutuksen kehittämistä varten. Harjoittelukouluissa voidaan järjestää esi- ja perusopetusta sekä lukiokoulutusta. (Mt.)

Yliopistollista opettajankoulutusta järjestetään lastentarhanopettajille, luokanopettajille, aineenopettajille, erityisopettajille sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajille. Asetelmassa 1 on kuvattu tarkemmin näiden opettajankoulutusten sisällöt sekä myös rehtorin kelpoisuus-edellytykset.

YLIOPISTOLLINEN OPETTAJANKOULUTUS

LASTENTARHANOPETTAJAN KOULUTUS

- Lastentarhanopettajaksi opiskelevat suorittavat kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, jonka laajuus on 180 opintopistettä.
- Tutkinnon pääaineena on kasvatustiede.
- Opintoihin sisältyvät vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot.
- Mahdollisuus jatkaa opintoja varhaiskasvatuksen maisteriksi. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma on 120 opintopisteen laajuinen.

LUOKANOPETTAJAN KOULUTUS

- Luokanopettajaksi opiskelevat suorittavat kasvatustieteiden maisterin tutkinnon, jonka laajuus on 300 opintopistettä.
- Tutkinnon pääaineena on kasvatustiede.

AINEENOPETTAJAN KOULUTUS

- Aineenopettajaksi opiskelevat suorittavat maisterin tutkinnon, jonka laajuus on 300–330 opintopistettä.
- Yleisimmin hakeudutaan ensin opiskelemaan opetettavaa ainetta tai aineita, jonka jälkeen opintojen aikana haetaan suorittamaan vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot ja niihin kuuluva harjoittelu.
- Joissain yliopistoissa ja joihinkin oppiaineisiin on käytössä myös suoravalinta. Tällöin valinnan kautta hyväksytyt saavat opinto-oikeuden ylempään korkeakoulututkintoon (syventävät opinnot opetettavassa aineessa) sekä oikeuden suorittaa vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot niihin kuuluvine harjoitteluneen.

ERITYISOPETTAJAN KOULUTUS

- Erityisopettajaksi opiskelevat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jonka laajuus on 300 opintopistettä. Tutkinnon pääaineena on erityispedagogiikka.
- Toinen tapa valmistua erityisopetuksen tehtäviin on suorittaa vähintään 60 opintopisteen laajuiset erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan opinnot muun opettajankoulutuksen yhteydessä tai sen jälkeen.
- Ammatinimikkeet ovat erityisluokanopettaja, erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja.

OPPILAAN- JA OPINTO-OHJAAJIEN KOULUTUS

- Oppilaan- ja opinto-ohjaajaksi opiskelevat suorittavat kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jonka laajuus on 300 opintopistettä.
- Toinen tapa valmistua ohjauksen tehtäviin on vähintään 60 opintopisteen laajuisten ohjauksen opintojen suorittaminen.

REHTORIN KELPOISUUS

Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on

- 1) ylempi korkeakoulututkinto
- 2) asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus
- 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä
- 4) Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Asetelma 1. Yliopistollinen opettajankoulutus ja rehtorin kelpoisuus

Luokanopettajan koulutuksen pääaine on kasvatustiede. Aineenopettajankoulutuksessa pääaineena on jokin muu akateeminen oppiaine. Asetuksen edellyttämät pedagogiset opinnot pohjautuvat kasvatustieteeseen ja suuntautuvat didaktisesti. (OPM 2007.)

Koulussa opettavien aineiden opetus edellyttää, että kasvatustieteellä on läheinen yhteys opettavien aineiden substanssiin. Lähestymistapaa, jossa aineen sisältöjä, didaktiikkaa ja oppijan oppimiseen liittyviä prosesseja tarkastellaan monitieteisesti, kutsutaan ainedidaktiikaksi. (Mt.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen kulmakivi on tutkimusperustaisuus. Yliopistollisen kasvatustieteellisen koulutuksen tavoite on, että opettajat sisäistävät tutkimuksellisen otteen omaan opetustyöhönsä ja heillä on valmiutta käynnistää ja toteuttaa toimintatutkimustyyppisiä hankkeita. Hankkeista saatavaa tietoa voidaan käyttää koulun ja opetuksen kehittämiseksi. (Mt.)

Harjoittelu on keskeinen osa opettajankoulutusta, ja sen tulee tukea opiskelijan kasvua työtään tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijaksi. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa merkittävä osa harjoittelusta on tapahtunut harjoittelukouluissa. Sen rinnalle on kehittynyt myös ohjattu harjoittelukäytäntö niin sanotuissa kenttäkouluissa eli oppilaitoksissa, jotka eivät ole yliopistollisia kouluja. (Mt.) Ammatilliseen opettajankoulutukseen ei kuulu erillistä harjoittelukoulujärjestelmää, vaan opetusharjoittelu järjestetään yhteistyössä ammatillisen koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten kanssa.

Opettajankoulutus ja osaamisen kehittäminen on opettajan koko uran kattavaa. Monipuolinen sekä opettajan että koko työyhteisön tulevaisuuden tarpeisiin vastaava täydennyskoulutus ylläpitää ammattitaitoa ja tukee ammatillista kasvua koko työuran ajan. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen yhteensovittaminen on opettajankoulutuksen keskeinen haaste tulevaisuudessa. Pohdittavaksi nousee yhtäältä se, mikä on kaikille yhteistä ja tarpeellista ja toisaalta mikä on yksilöllisesti uran varrella määrittyvää, kun otetaan huomioon opettajien eri tehtävät ja koulujen tarpeet.

Opettajien ja opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutusta tarjoavat yliopistot, ammattikorkeakoulut ja yksityiset koulutusyritykset. Valtio rahoittaa opetustoimen henkilöstökoulutusta. Tämä koulutus on osallistujille maksutonta. Lisäksi useilla muilla valtionavustuksilla tuetaan oppilaitosten kehittämishankkeita, joissa opettajat voivat myös kehittää omaa osaamistaan. Opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisestä vastaavat ensisijaisesti työnantaja ja opettaja itse.

Opetus- ja kulttuuriministeriö tukee opetustoimen henkilöstökoulutusta runsaalla 20 miljoonalla eurolla vuosittain. Vuonna 2012 Opetushallitus myönsi tästä määrärahasta valtion erityisavusta 11 099 000 euroa ja vuonna 2013 yhteensä 11 119 000 euroa opetustoimen henkilöstökoulutukseen. Valtion rahoittamaan opetustoimen henkilöstökoulutukseen osallistuu vuosittain noin 80 000 henkilöä.

Ammatillinen opettajankoulutus

Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Suomenkielistä opettajankoulutusta järjestää viisi ammattikorkeakoulua, jotka ovat HAAGA-HELIAN, Hämeen, Jyväskylän, Tampereen ja Oulun seudun ammattikorkeakoulut. Ruotsinkielistä ammatillista opettajankoulutusta

järjestetään Åbo Akademiassa. Ammatillista opettajankoulutusta säädettiin lailla (L 356/2003) ja asetuksella (A 357/2003) ammatillisesta opettajankoulutusta vuoteen 2013 asti. Vuoden 2014 alusta ammatillista opettajankoulutusta koskevat viittaukset siirrettiin ammattikorkeakoululakiin ja asetukseen (L 351/2003, A 352/2003).

Taulukko 1. Hakukelpoisuus ammatilliseen opettajankoulutukseen, ammatilliseen erityisopettajankoulutukseen ja ammatilliseen opinto-ohjaajankoulutukseen.

	Opintojen laajuus	Hakukelpoisuus	Hakukelpoisuus
Ammatillinen opettajankoulutus	60 opintopistettä (aiemmin 35 opintoviikkoa)	<ul style="list-style-type: none"> tutkinto Opettajankoulutuksen hakukelpoisuus, tutkinto: soveltuva tutkinto (pääsääntöisesti korkeakoulututkinto)	<ul style="list-style-type: none"> työkokemus • ammatillisen opintojen hakijoilta edellytetään vähintään kolme tai viisi vuotta alan työkokemusta (viisi vuotta vaaditaan sosiaali- ja terveysalan hakijoilta, joilla on AMK-tutkinto sekä niiltä hakijoilta, joilla ei ole korkeakoulututkintoa) • yhteisten opintojen opettajahakijoilta ei edellytetä työkokemusta
Ammatillinen erityisopettajankoulutus	60 opintopistettä	ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus	samat työkokemusvaatimukset kuin opettajankoulutuksessa ja lisäksi yhden vuoden opetus- tai ohjauskokemus ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammattikorkeakoulusta
Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus	60 opintopistettä	ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus	samat työkokemusvaatimukset kuin opettajankoulutuksessa ja lisäksi yhden vuoden opetus- tai ohjauskokemus ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammattikorkeakoulusta

Valtioneuvosto myöntää hakemuksesta ammattikorkeakoulun ylläpitäjälle oikeuden järjestää ammatillista opettajankoulutusta. Ammattikorkeakoulun toimiluvan opettajankoulustehtävässä määrätään opettajankoulutuksen opiskelijapaikkamäärä ja sijaintipaikat. Ammattikorkeakoulu päättää koulustehtävän rajoissa opettajankoulutukseen vuosittain otettavien opiskelijoiden määrästä. Opetus- ja kulttuuriministeriö antaa luvat opiskelijapaikkamäärien ja sijaintipaikkojen muutoksiin. (Laki laki ammattikorkeakoulusta 351/2003.)

Ammatillinen opettajankoulutus on ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajiksi aikoville suunnattua koulutusta. Koulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä (aiemmin 35 opintopistettä), ja se antaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. Opettajankoulutukseen voidaan ottaa henkilö, jolla on sellainen koulutus ja työkokemus,

joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan virkaan tai toimeen. Näin ollen ammatilliseen opettajankoulutukseen hakevalla tulee olla soveltuva tutkinto ja kolmen tai viiden vuoden työkokemus, jos kyse on ammatillisten opintojen opettajahakijasta. Yhteisten opintojen opettajahakijalta ei edellytetä työkokemusta. Pääsääntöisesti vaaditaan soveltuva korkeakoulututkinto. (Valtioneuvoston asetus opetus-toimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.)

Ammatillinen erityisopettajakoulutus ja ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus ovat ammatillista jatkokoulutusta opettajankoulutuksen suorittaneille, jotka toimivat ammatillisina erityisopettajina tai opinto-ohjaajina tai suuntaavat näihin tehtäviin. Nämäkin koulutukset ovat 60 opintopisteen laajuisia. Kelpoisuusvaatimuksena on ammatillisten tai yhteisten opintojen opettajan kelpoisuus. Lisäksi opettajakorkeakoulut edellyttävät erityisopettajankoulutuksessa hakukelpoisuuteen vähintään vuoden mittaisen opetus- tai ohjauskokemuksen ammatillisesta oppilaitoksesta tai ammattikorkeakoulusta. (Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 986/1998.)

Ammatillisen opettajan kelpoisuusvaatimuksia muutettiin vuonna 2010, koska haluttiin lisätä toimialakohtaista joustoa ja vastata työelämän muutoksiin. Uusien säädösten mukaan soveltavan korkeakoulun vaatimuksista on mahdollista poiketa, jos soveltuva korkeakoulututkintoa ei ole opetettavalla alalla tai jos edellytetään erityisen vahvaa tai erikoistunutta käytännön ammattitaitoa. Myös sosiaali-, ja terveysalalla ei enää vaadita ylempää korkeakoulututkintoa, vaan hakukelpoisia ovat myös ammattikorkeakoulututkinnolla hakevat hakijat. Jos opettajalla tai opettajankoulutukseen hakevalla on sosiaali- ja terveysalan AMK-tutkinto, työkokemusvaatimus on viisi vuotta. Vähintään viiden vuoden työkokemusta vaaditaan myös niiltä opettajilta, joilla ei ole korkeakoulututkintoa. (Asetus 986/1998.) Tämä muutos on nostanut kaikkien opettajaksi opiskelemaan pyrkivien hakijoiden määrää kokonaisuudessaan; erityisesti sosiaali- ja terveysalan ja liikunta-alan tutkinnon suorittaneiden hakijoiden määrä kasvoi huomattavasti (Kumpulainen 2013, 57–58).

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan perusteista ja valintakokeen järjestämisestä päättää ammattikorkeakoulu. Hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. Ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on yhteishaku ja yhteinen yhteishakurekisteri (AMKOPE).

Ammatilliseen koulutukseen sisältyvien ammatillisten opintojen opetusta on kelpoinen antamaan henkilö,
1) joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon
2) joka on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot
3) jolla on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä
4) jolla on pätevyys- tai lupakirja taikka oikeus harjoittaa terveydenhuollon ammattia laillistettuna ammattihenkilönä, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa taikka laillistamista.
(Valtioneuvoston asetus opetus-toimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998)

Asetelma 2. Ammatillisen opintojen opettajan kelpoisuus

Ammatillisen koulutuksen rehtorin kelpoisuusvaatimukset ovat miltei samat kuin yleissivistävän koulutuksen rehtorin. Ammatillisesta koulutuksesta vastaavalta rehtorilta edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa, opettajan kelpoisuutta sekä riittävää työkokemusta

opettajan tai muista opetusalan työtehtävistä. Lisäksi hänellä tulee olla opetushallinnon tutkinto, yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot (laajuudeltaan vähintään 25 opintopistettä tai vähintään opintoviikkoa) tai muulla tavoin hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteista, rakenteesta ja muista opintojen perusteista säädetään valtioneuvoston asetuksessa (A 352/2003). Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Opintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja. Päätoimisena opiskeluna opettajankoulutus kestää yhden lukuvuoden, ja työn ohessa osaaikaisesti suoritettuna opinnot kestävät yleensä 1–3 lukuvuotta.

Kasvatustieteen opinnot ovat yleistä kasvatustiedettä, aikuiskasvatustiedettä tai ammattikasvatusta. Opetussuunnitelmissa on jonkin verran myös valinnaisuutta opintojaksoissa ja kirjallisuudessa. Opetussuunnitelmat perustuvat työssä oppimiseen, ja niissä korostuu opiskelijan aktiivisuus ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen. Opetussuunnitelmissa korostetaan opetuksen ja opiskelun tutkimusperustaisuutta. Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään monimuoto- ja verkko-opiskeluna tai niiden yhdistelmänä. Kaikki viisi ammatillista opettajakorkeakoulua järjestävät myös englanninkielistä koulutusta. Englanninkielistä opettajankoulutusta on järjestänyt ennen vuotta 2015 neljä opettajakorkeakoulua ja vuodesta 2015 alkaen kaikki viisi opettajakorkeakoulua. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetuksen toteuttamisessa ja tieteellisessä perustassa on myös eroja monista yhtäläisyyksistä huolimatta.

Viime vuosina ammatillisessa opettajankoulutuksessa on noussut vahvasti esiin osaamisperustaisuus, jolla tarkoitetaan muun muassa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijoilla on taustalla oman alan koulutus ja työkokemus, joiden varaan on mahdollista rakentaa henkilökohtainen opinpolku. Tällöin myös opetusharjoittelu toteutetaan yksilöllisen suunnitelman mukaan.

Tilastotietoa opettajista

Seuraavassa on tilastolukuja eräistä keskeisistä opettajaryhmistä vuonna 2013 tehdyn opettajatieonkeruun perusteella (Kumpulainen 2014). Perusopetuksen kouluissa työskenteli kevätlukukaudella 2013 yhteensä 39 041 rehtoria ja opettajaa, joista päätoimisia oli 38 179. Perusopetuksen opettajista 82 työskenteli vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Heistä päätoimisia oli 73. Peruskouluissa työskentelevistä opettajista 551 oli esiopetuksen opettajia.

Perusopetuksen koulujen rehtoreista ja kaikista opettajista 88,7 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia toimimaan/antamaan opetusta hoitamassaan tehtävässä. Vastaava osuus rehtoreista ja päätoimisista opettajista oli 89,9 prosenttia. Suomenkielisen perusopetuksen rehtoreista ja päätoimisista opettajista muodollisesti kelpoisia hoitamaansa tehtävään oli 90,4 prosenttia ja ruotsinkielisen perusopetuksen 82,8 prosenttia. Tavallisin opettajan muodollisen kelpoisuuden puuttumisen syy oli tutkinnon puuttuminen. Toiseksi useimmin muodollisen kelpoisuuden puuttuminen johtui opettajan pedagogisten opintojen puuttumisesta. Lukioissa oli kevätlukukaudella 2013 yhteensä 8 185 rehtoria ja opettajaa, joista päätoimisia oli 7 778. Näistä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa työskenteli 42 päätoimista

lukiokoulutuksen opettajaa. Selvityksen lukioiden rehtoreista ja kaikista opettajista 93,5 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia toimimaan/antamaan opetusta hoitamassaan tehtävässä. Rehtoreista ja päätoimisista opettajista vastaava osuus oli 95,6 prosenttia. Suomenkielisen lukiokoulutuksen rehtoreista ja päätoimisista opettajista oli muodollisesti kelpoisia hoitamaansa tehtävään 95,7 prosenttia ja ruotsinkielisen 94,1 prosenttia. Tavallisimpia muodollisen kelpoisuuden puuttumisen syitä olivat tutkinnon tai opettajan pedagogisten opintojen puuttuminen.

Ammatillisia opettajia on yhteensä lähes 15 000. Muodollisesti kelpoisten osuus on jatkuvasti kasvanut, ja heitä on nyt lähes 80 prosenttia ammatillisessa koulutuksessa työskentelevistä opettajista. Myös ammatillisten erityisopettajien ja opinto-ohjaajien opettajakelpoisuus on korkea: erityisopettajista lähes 95 prosenttia ja opinto-ohjaajista lähes 92 prosenttia on kelpoisia tehtäväänsä. Yhteisten opintojen opettajia on noin 1 800. He opettavat äidinkieltä (suomi), matematiikkaa, englantia, liikuntaa ja yhteiskunta- sekä työelämä tietoa. Myös heidän kelpoisuusasteensa on korkea. Rehtoreina tai muina johtajina toimii noin 5 prosenttia opettajista. Rehtoreiden kelpoisuusaste on myös korkea, lähes 95 prosenttia.

Vuonna 2012 opettajat ja oppilaitosjohto osallistuivat täydennys- tai jatkokoulutukseen aktiivisesti. Kun tarkastellaan kaikkia henkilöstöryhmiä, niin neljä viidestä eli 80 prosenttia henkilöstöstä on päivittänyt vuoden aikana omaa ammatillista osaamistaan täydennyskoulutuksessa. Eri henkilöstöryhmien aktiivisuudessa ja kouluttautumisen tarpeissa on eroja.

Aktiivisimpia opettajaryhmiä osallistumaan jatko- ja täydennyskoulutukseen olivat perusopetuksen (87,6 %) ja lukiokoulutuksen rehtorit (89,5 %) sekä perusopetuksen (82,3 %) ja lukiokoulutuksen lehtorit (84,4 %) ja perusopetuksen erityisluokanopettajat (80,0 %).

Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa aktiivisimpia ryhmiä olivat rehtorit ja johtajat (80,3 %), apulaisrehtorit (92,5 %), aikuiskoulutus- ja kurssiosaston johtajat (88,7 %), opinto-ohjaajat (89,7 %) sekä lehtorit 88,9 prosentin osuudella. Vapaan sivistystyön osalta aktiivisin ryhmä olivat rehtorit (67,3 %).

Opettajankoulutus on kasvattanut suosiotaan. Esimerkiksi luokanopettajankoulutuksen hakijamäärä on kasvanut 18 prosenttia ja ammatillisen opettajakoulutuksen 13 prosenttia vuosina 2011–2013. Korkeakoulut ovat myös valinneet aiempaa enemmän opiskelijoita, joten opettajankoulutukseen pääsy ei ole hakijamäärän kasvusta huolimatta vaikeutunut.

Vuonna 2013 suomenkielisen luokanopettajankoulutuksen hakijamäärä oli 8 345 ja hyväksytyjen määrä 818 eli noin kymmenen prosenttia hakijoista. Näistä lähes kaikki eli 733 otti opiskelupaikan vastaan. Lastentarhanopettajan opettajankoulutukseen haki samana vuonna 4 107, ja hyväksytyjä oli 585, joista 442 otti opiskelupaikan vastaan. Vastaa-vasti ammatilliseen opettajankoulutukseen haki 5 617, joista hyväksyttiin 1 742 ja paikan otti vastaan 1 667.

Opettajankoulutus kansainvälisessä kontekstissa

Suomen menestyttyä kansainvälisissä arvioinneissa suomalainen opettajankoulutus on saanut osakseen paljon huomiota ja sitä pidetään korkeatasoisena. Suomi erottuu muista maista siinä, että opettajien kelpoisuusvaatimukset ovat korkeat ja koulutuksen säätely on

väljää. Ammattiin pääsy ei myöskään edellytä akkreditointia tai kansallisen kokeen läpäisyä. Säätelyn väljyyteen liittyy lisäksi se, että tuoreiden opettajien perehdyttämistä opettajan työn arkeen ei kansallisesti ohjata, mikä on osa opettajankoulutusta monissa maissa.

Suomi erottuu muista opettajien korkeilla kelpoisuusvaatimuksilla. Esimerkiksi Euroopassa luokanopettajilla on tavallisimmin kandidaattitasoinen tutkinto. Maasteritason koulutus vaaditaan yläkoulun aineenopettajilta noin puolessa Euroopan maita.

Ammatillisessa koulutuksessa tilanne on kansainvälisesti tarkasteluna melko kirjava. Vaikka on yhä yleisempää, että ammattiaineiden opettajilta vaaditaan korkeakoulututkinto kuten Suomessa, on yhä paljon maita, joissa kelpoisuusvaatimukset ovat väljemmät. On myös maita, joissa on vain yksi opettajankoulutusmalli, jolloin ammattikoulutuksen opettajat saavat saman koulutuksen kuin esimerkiksi peruskoulun opettajat.

Se, missä Suomi poikkeaa selkeimmin muista maista, on opettajan ammatin suosio sekä väljä sääntely. Hakijamäärät ovat meillä hyvin korkeita useimpiin muihin maihin verrattuna. Valintamenettely, jossa kiinnitetään huomiota tulevien opettajien soveltuvuuteen, on melko ainutlaatuinen, sillä vain kolmasosassa Euroopan maista on vastaavanlainen menettely käytössä.

Suomessa opettajankoulutusta säädellään hyvin väljästi verrattuna muihin Euroopan ja OECD-maihin, missä opettajankoulutuksen sisältöjä ja mitoituksia säädellään paljon tarkemmin. Esimerkiksi opettajilta vaadittu osaaminen on yleisesti kuvattu osaamisen viitekehysissä (competence framework), jotka ohjaavat sekä perus- että täydennyskoulutusta. Useissa maissa, kuten Australiassa, ne ovat suhteellisen yksityiskohtaisia ja antavat myös työkaluja opettajan osaamisen ja työstä suoriutumisen arvioimiseen. Kenttäharjoittelun minimipituus on määritelty useimmissa Euroopan maissa. Suomi kuuluu niiden kahdeksan maan joukkoon, joissa opettajankoulutuslaitokset päättävät harjoittelusta.

Kun tarkastellaan säädöksiä ja suosituksia, Suomessa uran alkuvaiheessa olevien opettajien perehdyttäminen ja tukeminen vaikuttaa muihin maihin verrattuna kevyeltä. Jopa 17 Euroopan maassa on varsinainen induktio-ohjelma, jonka aikana tuore opettaja saa henkilökohtaista tukea ja koulutusta usean kuukauden ajan. Tämän lisäksi 14 maassa on käytäntönä, että tulokkaalle nimetään mentori ja että hän saa tukea opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Yhdysvalloissa ja Kanadan provinseissa on kansallinen suositus vastavalmistuneiden opettajien tukemiseksi työuran alkuvuosina. Näihin liittyy myös käytäntö, jossa vastavalmistuneen opettajan osaamista ja valmiuksia arvioidaan, minkä jälkeen heidät tunnustetaan ”oikeiksi” opettajiksi. Tällainen akkreditointi on yleistä myös muualla maailmassa.

Talis 2013 -tutkimus

Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen TALIS 2013 -tutkimus (Taajamo ym. 2014) antaa vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävästä tekijöistä. Tutkimuksen perusteella Suomessa suurin osa opettajista arvioi, että he pystyvät opetuksessaan vaikuttamaan paljon oppimista edistäviin asioihin. Opettajat saavat oppilaat uskomaan, että he voivat menestyä opinnoissaan.

TALIS 2013 -tutkimuksessa ilmeni myös, että opettajat ja rehtorit pitävät työstään ja oppimisen arvostus on yhteiskunnassamme korkealla (57 % opettajista on tätä mieltä). Ruot-

sissa puolestaan vain 5 prosenttia opettajista uskoo, että heidän työtään arvostetaan. Luvut eivät ole suuria myöskään Virossa (14 %), Tanskassa (18 %) eivätkä Norjassa (31 %).

Opettajuuden hyvät puolet painavat 95 %:lla suomalaisista opettajista vaakakupissa selvästi enemmän kuin huonot. He ovat tyytyväisiä tekemiseensä koulussa (95 %) ja nauttivat työstään (91 %). He suosittelisivat kouluaan hyvänä työpaikkana (88 %) ja valitsisivat yhä opettajan ammatin (85 %), jos saisivat päättää uudelleen. Mielenkiintoista on, että tutkimuksen mukaan luokkakoulu on vain vähän merkitystä opettajan työtyytyväisyyteen Suomessa.

Sen sijaan opettajien osallistuminen jatkuvaan ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen näyttää olevan tutkimuksen mukaan hiipumassa. Erityisesti pitkäkestoisen ja ammatillista osaamista laaja-alaisesti kehittävän täydennyskoulutuksen kysyntä on laskussa.

Tilannekatsauksen aihealueet

Opettajankoulutuksen sisällöt ja toimintatavat ovat opettajankoulutuksen ydintä. Tähän liittyen julkaisussa tarkastellaan vertailevasti opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Kohteena ovat muun muassa opetus- ja opetussuunnitelmien rakenteet, koulutustarjonta, arvoperusta sekä tieto- ja oppimiskäsitys. Opetussuunnitelmilla ohjataan opettajankoulutuksen sisältöjä, mutta opetussuunnitelma on myös keskeinen opettajan väline arjen opetus- ja kasvatustyössä. Julkaisussa luodaan katsaus siihen, missä asemassa opetussuunnitelmat ovat opettajankoulutuksissa. Opetussuunnitelman käyttöönoton haasteita tarkastellaan erikseen ruotsinkielisen opettajankoulutuksen osalta.

Koulutuksesta työelämään siirtyminen on haasteellinen vaihe vastavalmistuneilla alasta riippumatta. Suomessa on hyvin tutkintopainotteinen koulutusjärjestelmä. Tavoitteena on, että tutkinnolla tuotetaan ammatilliset valmiudet työelämässä pärjäämiseen sekä samalla riittävät yleiset elinikäisen oppimisen valmiudet, jonka avulla osaamista ja ammattitaitoa voidaan edelleen kehittää työuran aikana. Opettajankoulutuksella pyritään tuottamaan riittävät työelämävalmiudet myös vastavalmistuneille opettajille. Tutkimusten perusteella kuitenkin tiedämme, että noviisiopettajat kohtaavat työuransa alkuvaiheessa erilaisia ongelmia ja haasteita. Tämän vuoksi varsinkin opettajankoulutukseen sisältyvä harjoittelujakso on tärkeä koulutuksen osa työelämään siirtymisen kannalta ja työelämävalmiuksien kehittämisessä. Julkaisussa tarkastellaan harjoittelujaksojen toimivuutta ja niiden kehittämistä. Tarkastelun kohteena ovat muun muassa työelämäosaamisen kehittämisen teoreettiset lähtökohdat, vertaisryhmämentorointi, harjoittelukoulujen rooli sekä opetustyön reaali maailman kohtaamiseen liittyvät ongelmat.

Täydennyskoulutus on keskeinen osa opettajan ammatillista kehitystä. Julkaisussa tarkastellaan yleiskatsauksellisesta näkökulmasta yliopistollista opetusalan täydennyskoulutusta, jossa täydennyskoulutus kattaa opettajan työuran eri vaiheet. Ne alkavat induktiovaiheesta ja jatkuvat läpi uran ja sisältävät niin aineenhallinnan, pedagogisen osaamisen kuin johtamiskoulutuksen.

Erityisnäkökulman opettajan työhön tuovat pohjoisilla syrjäseuduilla työskentelevien opettajien kokemukset, työssä tarvittavat tiedot ja taidot sekä sen, miten opettajat toteuttavat työtään osallistavan kasvatuksen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena on myös osaamisperustaisuus ammatillisten opettajien pedagogisissa opinnoissa. Tällöin opettajan

osaamisen kehittyminen laajenee osaksi ammatillista aikuiskoulutusta, jossa sovelletaan aikaisempien opittujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä sekä opintojen henkilökohtais-
tamista. Ammatillisten opettajien täydennyskoulutuksen kehittymistä tarkastellaan osana
koulutusmuodon historiallista kehitystä, johon kuuluvat erilaiset organisoitumistavat sekä
tämän päivän keskeiset vaatimukset ja tulevaisuuden osaaminen.

Opettajat ovat perinteisesti olleet tietotyöläisiä, jotka prosessoivat ja jakavat tietoa. Lisäksi
opettajat tuottavat yhä enemmän tietoa tutkimuksen avulla ja liittävät tutkimuksen ja tut-
kimuksellisen otteen osaksi ammatillista kehittymistä. Yleisesti voidaan puhua tutkivasta
opettajuudesta. Tätä aihetta tarkastellaan osana opettajankoulutuksen tutkimusperustai-
suuden kehittymistä. Lisäksi esitellään tutkivaan opettajuuteen liittyvä opettajankoulutus-
malli, jossa kasvatustieteen teoriaopinnot, tutkimusmenetelmäopinnot sekä harjoittelut
liittyvät sisällöllisesti tiivistä toisiinsa. Tarkastelun kohteena on myös tieteiden välinen
yhteistyö, joka liittyy opettajankoulutukseen ja sosiaalityöntekijäkoulutukseen, sekä mo-
nitoimijuus ja erilaiset yhteistyömuodot koulujen hyvinvointityössä.

Tietoperustaisuus liittyy vahvasti tieto- ja viestintäteknologiseen kehitykseen. Tutkimuk-
set viittaavat siihen, että suomalaisissa kouluissa tieto- ja viestintätekniiikan varustustaso
on verrattain hyvä, mutta opettajat käyttävät opetusteknologisia laitteita melko vähän.
Suomessa vallitsee vahva konsensus siitä, että tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyt-
töä tulee edistää, ja viime aikoina onkin käynnistetty tähän liittyviä mittavia hankkeita.
Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön vahvistaminen on myös keskeinen osa opetta-
jankoulutuksen kehittämistä. Julkaisussa tarkastellaan tieto- ja viestintätekniiikan käytön
strategisia linjauksia yleissivistävässä opettajankoulutuksessa sekä keinoja, joilla opis-
kelijoita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintätekniiikkaa opetuksessa. Ammatillisen
koulutuksen osalta on puolestaan tarkasteltu mobiilioppimiseen liittyvien pedagogisten
mallien ja henkilökohtaisen oppimisympäristön hyödyntämistä.

Opettajankoulutuksen kansainvälistyminen nousee esille erityisesti monikulttuurisuus-
teeman kautta. Tarkastelun kohteena on kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuskasva-
tuksen merkitys, luonne ja tehtävä opettajankoulutuksessa. Lisäksi käsitellään lähesty-
mistapoja, joiden avulla moninaisuus ja kansainvälistyminen voitaisiin ottaa paremmin
huomioon opettajankoulutuksessa.

Artikkeleiden esittely

Artikkelit tarkastelevat monipuolisesti opettajankoulutuksen nykytilannetta. Artikkelei-
den lähestymistapa myös vaihtelee: osa artikkeleista pyrkii luomaan kokonaisvaltaisen
ja vahvasti empiirisen näkemyksen omasta aihepiiristä, osa taas kuvaa kehittämishank-
keiden ja kokemusperäisen tiedon kautta nykytilannetta hieman rajatumasta näkökul-
masta. Erilaiset lähestymistavat on valittu, koska kaikista opettajankoulutukseen liittyvistä
aiheista ja ilmiöistä ei ole saatavilla tutkimusperustaista tietoa.

Kirjoittajat edustavat vahvaa kokemusta ja tietoa opettajankoulutuksesta. Tutkimuksen
ja näkemyksen kautta avautuu näin monitasoinen ja mielenkiintoinen kuvaus opettajan-
koulutuksen nykytilanteesta sekä tulevaisuuden haasteista ja mahdollisuuksista. Se luo
myös vankkaa tietoperustaa koulutuspoliittiselle päätöksenteolle opettajankoulutuksen
kehitystyössä.

Seuraavassa esitellään julkaisun artikkelit tarkemmin lähtökohtineen ja keskeisine tuloksineen. Artikkelien järjestys noudattelee edellä esitettyjä aihealueita.

Seija Mahlamäki-Kultasen ja Petri Nokelaisen aiheena on ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien vertailu. Ammattikorkeakouluja ja ammatillista opettajankoulutusta koskevan lainsäädännön parhaillaan muuttuessa myös opettajankoulutuksen järjestämisen lainsäädännöllinen asema muuttuu. Sen sijaan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman, tavoitteiden tai sisältöjen säätelyyn ei tulla puuttumaan. Tässä artikkelissa analysoitiin kaikkien viiden ammatillisen opettajakorkeakoulun (HAMK, HAAGA-HELIA, JAMK, TAMK, OAMK) ja Åbo Akademin lukuvuonna 2013/2014 käytössä olevien opetus- ja toteutussuunnitelmien rakennetta, koulutustarjontaa, arvoperustaa, ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitystä, tavoitteita, käsitystä opettajan työstä sekä teoriapohjaa.

Suomalainen ammatillinen opettajankoulutus on kansainvälisesti tunnettua muun muassa opettajien korkean koulutustason ja opetuksen tutkimusperustaisuuden vuoksi. Kirjoittajat aloittavatkin artikkelin tarkastelemalla ammatillisen opettajankoulutuksen tieteellistä perustaa, kasvatustiedettä ja erityisesti ammattikasvatusta tieteenalana.

Opetussuunnitelmien analyysin pohjalta voidaan todeta, että opettajankoulutusorganisaatiot ovat pääosin paneutuneet syvällisesti opetussuunnitelmatyöhön, mikä ilmenee käytännössä perusteellisina ja laadukkaina opetus- ja toteutussuunnitelmina. Niissä kuitenkin korostuu vahva opettajan työn kehittämispainotus ja jopa ideaalinen näky opettajan työstä. Pohdittavaksi nouseekin, vastaako se opettajan työn arkista todellisuutta vai enemmän niitä kehittämistavoitteita, mitä opettajan työlle asetetaan.

Erja Vitikan, Jaanet Salmisen ja Tiina Annevirran artikkelin aiheena on opetussuunnitelmien käsittely opettajankoulutuksissa. Artikkelin perustuu vuonna 2012 julkaistuun selvitykseen (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012). Tarkoituksena oli selvittää, kuinka näkyvästi opetussuunnitelma on esillä opettajankoulutuksissa ja mistä näkökulmista opetussuunnitelmaa opettajankoulutuksissa käsitellään. Tekijät pohtivat tässä artikkelissa tulosten pohjalta opetussuunnitelman käsittelyn merkitystä opettajankoulutuksessa sekä sen myötä opetussuunnitelmaa opettajan ammatillisuuden rakentumisen prosessissa. Noin 70 prosentissa opettajankoulutuksista opetussuunnitelmaa ei mainita koulutuksen yleisissä tavoitteissa. Joka kolmannessa opettajankoulutuksessa opetussuunnitelma muodostaa oman opintojaksonsa tai kokonaisuutensa. Opetussuunnitelman sisällön ja merkityksen ymmärtäminen opettajan ammatillisuuden ohjekirjana tulisi olla keskeisessä asemassa opettajankoulutuksessa.

Hannu L.T. Heikkisen, Ilona Markkasen, Matti Pennasen ja Päivi Tynjälän artikkelissa tarkastellaan aluksi uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja työelämän alkuvaiheessa. Tämän jälkeen otetaan kantaa opetusharjoittelun kehittämiseen. Opettajaopiskelijoilta saadun palautteen ja uusien opettajien kokemusten perusteella yliopistojen opettajankoulutuksessa on syytä kehittää työelämävalmiuksia tukevia oppimisen muotoja. Jotta opettajankoulutus voi luoda pitävän kestävä pohjan myöhemmälle oppimiselle, tulee integroida kasvatuksen teoria ja käytäntö toisiinsa. Tämä on mahdollista erityisesti opetusharjoittelussa. Opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen niveltämiseksi olisi tarpeen kehittää edelleen käytänteitä, joissa eri toimijat tekevät yhteistyötä.

Opettajankouluttajien valtakunnallinen verkosto ”Osaava Verme” on tehnyt tärkeää työtä kootessaan yhteen suomen- ja ruotsinkielisiä opettajankouluttajia yliopistoista ja ammatillisista opettajakorkeakouluista sekä koulutuksen järjestäjiä. Sen kautta on syntynyt uusia käytänteitä opettajien työn alkuvaiheeseen, mutta yhteyttä opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on tarpeen tiivistää entisestään. Haasteena on erityisesti se, miten opettajien osaamisen edistämiseen tähtääviä rahoitusmuotoja saadaan kehitettyä ja miten opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusta koulutuspaikkakuntien koulujen ja opettajien kanssa voitaisiin lisätä.

Seija Blombergin aiheena ovat valmistuvien opettajien työelämävalmiudet opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Huolehtimalla opetustyön laadusta ja opettajien osaamisesta voimme saavuttaa tavoitteemme maailman osaavimpana kansana vuoteen 2020 mennessä. Laadukkaasta opettajankoulutuksesta huolehtiminen on keskeistä kansakunnan henkisten voimavarojen kasvattamisessa. Korkeatasoisen opettajankoulutuksen ja siihen sisältyvän ohjatun harjoittelun avulla opettajaksi opiskelevilla on mahdollisuus omaksua riittävät työelämävalmiudet. Artikkelissa käsitellään opettajankoulutuksen ja opetustyön reaali maailman kohtaamiseen liittyviä ongelmia peruskoulussa samoin kuin koulujen hallinnollisissa rakenteissa tapahtuvia muutoksia, oppilaitosverkoston tiivistymistä, koulujen kulttuurista monimuotoisuutta ja oppilashuoltoa kolmiportaisine tukineen sekä näiden vaikutusta opettajan työhön. Opettajan reaali maailmaa tarkastellaan sekä noviisiopettajien kokemusmaailman että aineen- ja luokanopettajaksi opiskelevien ohjatusta harjoittelusta kootun valtakunnallisen palautteen valossa. Erityisesti selvitetään, minkälaisia valmiuksia opiskelijat ovat saaneet opetuksen järjestämiseen ja koulunpitoon liittyvissä opetustyön kannalta keskeisissä kysymyksissä, kuten opettajan pedagogisessa kompetenssissa ja didaktisissa taidoissa, opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, oppilashuollossa, kolmiportaisessa tuessa, interkulttuurisuudessa, opetustyöhön liittyvissä eettisissä kysymyksissä, sekä modernissa tieto- ja viestintäteknikassa. Artikkelissa tehdään esityksiä opettajankoulutuksen ja ohjatun harjoittelun kehittämiseksi siten, että opiskelijat jo koulutuksen aikana omaksuisivat alati muuttuvassa opetustyössä menestymisen edellyttämät työelämävalmiudet.

Kauko Hämäläisen ja *Tea Seppälän* aiheena ovat yliopistot opetusalan täydennyskouluttajina. Esimerkkinä tarkastellaan Helsingin yliopiston täydennyskoulutusta. Helsingin yliopiston opettajille suunnattu täydennyskoulutus käynnistyi 130 vuotta sitten, ja se on siitä lähtien tarjonnut paitsi opettajille myös rehtoreille mahdollisuuden täydentää tietotaitoaan molemmilla kotimaisilla kielillä. Täydennyskoulutus kattaa opettajien urakaaren: se alkaa nuorten opettajien induktiovaiheesta ja jatkuu aineenhallintaan ja didaktiikkaan, rehtorikoulutukseen sekä mentoreina toimivien kokeneiden opettajien koulutukseen. Koulutettaviin kuuluvat myös maahanmuuttajataustaiset opettajiksi suuntautuvat aikuisopiskelijat. Opettajien tutkintotavoitteisen koulutuksen mukaisesti myös siihen integroitava täydennyskoulutus on tutkimusperustaista, joka konkretisoituu koulutuksissa käytettävistä yliopiston omista henkilöstöresursseista, opettajan oman tutkimusosaamisen tukemisena sekä tutkivalla otteella rakennettavana ammatillisena kasvuna. Teorian, työssä oppimisen ja osallistujien työkokemusten yhteensovittaminen ovat keskeisiä osia täydennyskoulutuksen oppimisprosessissa, jota yhä useammin tuetaan mentoroinnilla.

Sai Väyrysen ja *Rauna Rabko-Ravantin* aiheena on opettajan työn todellisuus syrjäseuduilla ja opettajankoulutuksen mahdollisuus vastata tähän todellisuuteen. Lapissa alle 50

oppilaan kouluja on kolmannes kaikista kouluista. Pohjoisen koulut ovat monimuotoisia ja oppilaat kielellisiltä ja kulttuurisilta taustoiltaan vaihtelevia, mikä näkyy pohjoisen koulujen arjessa. Kuntien tulorakenteen kaventuessa pohjoisessa on tehty jo vuosikymmen sitten ratkaisuja, jotka ovat ohjanneet koulujen toimintakäytäntöjä kohti osallistavaa (inklusiivista) kasvatusta eli kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä. Artikkelissa tarkastellaan opettajien työtä syrjäseuduilla pohjoisen Suomen pienillä paikkakunnilla ja sitä, kuinka opettajat työssään toteuttavat opetusta osallistavan kasvatuksen näkökulmasta. Artikkelin perustuu pohjoisissa kunnissa tehtävään tutkimukseen, jossa tarkastellaan opettajien kokemuksia työssä tarvittavista tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista sekä sitä, miten saamelaisopettajat toteuttavat saamelaiskulttuuriin nojaavaa opetusta suomalaisissa kouluissa. Artikkelissa pohditaan myös, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää ja mitä opettajankoulutuksessa tulisi painottaa, jotta se antaisi opettajille paremmin valmiuksia työelämään.

Pirkko Kepasen ja Janne Länsitien aiheena on osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Tässä artikkelissa kuvataan ammatillisessa opettajankoulutuksessa toteutuneita osaamisperustaisia opettajan pedagogisia opintoja. Osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen ovat ammatillisessa koulutuksessa tällä hetkellä mielenkiinnon kohteina. Artikkelissa esitellään osaamisperustaisuudesta käytävää keskustelua ja käsitteistön määrittelyn moninaisuutta. Yksityiskohtaisemmin paneudutaan Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettuihin henkilökohtaistettuihin, osaamisperustaisiin opettajan pedagogisiin opintoihin, niiden toteuttamiseen ja opiskelijoiden palautteisiin siitä, miten he ovat kokeneet opiskelun näissä (HOPE) ryhmissä. Osaamisperustainen ajattelu vaatii opiskelijoilta ja opettajilta asenteiden, ajattelun ja toiminnan muutosta. Artikkelissa kuvataan tätä muutosta ja pohditaan osaamisperustaisuuden ja henkilökohtaistamisen tuomia hyötyjä ja haasteita.

Jari Laukia ja Liisa Vanhanen-Nuutinen käsittelevät ammatillisen osaamisen kehittämistä osana täydennyskoulutuksen historiallista kehitystä. Ammatillisten opettajien osaamista on jatkuvasti kehitettävä, jotta koulutuksen laatua voidaan ylläpitää ja kehittää. Opettajien osaamisen ylläpidosta, kehittämisestä ja täydennyskoulutuksesta on huolehdittu aikojen kuluessa eri tavalla, ja asiasta ovat huolehtineet eri toimijat. Tänä päivänä ammatillisilla opettajakorkeakouluilla on keskeinen rooli kehittää ammatillisten opettajien työtä ja osaamista. Täydennyskoulutuksen painopiste on siirtynyt verkostomaisiin, ammatillisilla oppilaitoksilla ja niiden alueellisiin verkostoihin palveleviin toteutuksiin.

Artikkelissa tarkastellaan ammattioppilaitoksissa työskentelevien opettajien osaamisen kehittämistä sen jälkeen, kun varsinainen opettajan kelpoisuuteen johtava koulutus ja vaadittava työkokemus on hankittu. Kuinka opettajan osaamisen kehittäminen on organisoitu? Minkälaisesta osaamisen kehittämisestä on ollut kyse vuosien kuluessa opettajankoulutuksen alkuvaiheesta tähän päivään? Lisäksi artikkelissa tarkastellaan, mitä keskeisiä vaatimuksia tämän päivän ja tulevaisuuden työ ja siinä tarvittava osaaminen asettavat opettajille.

Anneli Laurialan, Outi Kyrö-Ämmälän ja Outi Ylitapio-Mäntylän artikkelissa tarkastellaan opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuuden kehittämistä sekä esitellään opettajankoulutusmalli, jonka juonteena on tutkiva opettajuus. Keskeistä mallissa on kasvatustieteen teoriaopintojen, tutkimusmenetelmäopintojen ja harjoitteluiden kiinnittyminen sekä ajallisesti että sisällöllisesti tiiviisti toisiinsa. Taustoitukseksi tarkastellaan opetta-

jankoulutuksen muutosta positivistisesta tulkinnallisen paradigman suuntaan. Muutos ilmenee opettajankoulutuksen tavoitteiden, teoria-käytäntö -suhteen sekä opiskelijan osaamisen ja oppimistavoitteiden muuttumisena. Opettajankoulutus kuvataan vaiheittain etenevänä jatkumona, jossa tuodaan konkreettisesti esille eri harjoitteluvaiheisiin liittyvät teoreettiset ja toiminnalliset kontekstit.

Malli korostaa opettajaopiskelijan tutkijan taitoja: luokkatilanteiden ja tapahtumien herkkää havainnointia, tarkkaa kuvausta ja dokumentointia sekä kokemusten reflektointia – yksin ja yhdessä. Opettajaksi kehittymisessä huomio kiinnittyy subjektiivisiin kokemuksiin, tietoon ja uskomuksiin, joita pyritään avaamaan kielen avulla eli puhumalla ja kirjoittamalla. Tavoitteena on käytännön tutkiminen ja perustellun ammatillisen tiedon rakentaminen eli pedagoginen konstruktivismi. Olennaista on dialogisuus: opiskelijat jakavat, analysoivat ja uudelleen rakentavat näkemyksiään ja perspektiivejään. Tutkivan opettajuuden keskeisinä työkaluina artikkelissa esitellään pedagoginen päiväkirja ja portfolio sekä pedagogiset seminaarit. Opettajaopiskelijat ovat tutkijoita; he tutkivat ja arvioivat itseään ja omaa toimintaansa pyrkien kehittämään niitä, mikä antaa työkaluja jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja elinikäiseen oppimiseen.

Hennariikka Kangas, Marja Pulju, Suvi Lakkala, Merja Laitinen ja Tuija Turunen pohjivat tieteiden välistä toimintaa opettajankoulutuksen osana. Lapin yliopiston harjoittelukoulun, kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuksen sekä yhteiskuntatieteiden tiedekunnan sosiaalityön koulutuksen yhteishanke *Monitoimijuus koulussa* luo avauksia uudellelaiselle opettajankoulutukselle ja opettajan työlle. Sen tavoitteena on kokeilla ja rakentaa uusia yhteistyömuotoja opettajien ja koulusosiaalityön välille sekä painottaa yhteisöllistä työtä. Hankkeessa kehitetään koulutusten välistä opiskelu-, harjoittelu- ja tutkimustoimintaa. Koulun arjessa kokeillaan erilaisia ennaltaehkäiseviä, osallistavia ja varhaisesti vaikuttavia toimintamuotoja. Monitoimijaisella kehittämistyöllä pyritään löytämään toimivia ratkaisuja koulun hyvinvointityöhön ja eri alojen verkostoitumiseen jo opiskelijoiden peruskoulutuksen aikana. Hankkeella vastataan tarpeeseen kehittää koulujen toimintakulttuuria niin, että siinä painottuu aiempaa enemmän yhteisöllinen, osallisuutta lisäävä ja monitoimijainen opiskeluhuoltotyö. Muuttuva toimintakulttuuri on tarpeen huomioida myös opettajankoulutuksessa. Opiskeluhuoltotyö koskettaa jokaista koulun henkilökunnan jäsentä, ja siinä tarvittavia tietoja, menetelmiä ja valmiuksia voidaan kehittää jo opiskeluaikana. Hankkeessa saadut kokemukset yhteisöllisestä ja monitoimijaisesta yhteistyöstä antavat opiskelijoille ymmärrystä vuorovaikutussuhteiden merkityksestä, lasten ja vanhempien osallisuuden lisäämisestä sekä hyvinvointiin liittyvän tiedon eettisestä luonteesta.

Ari Myllyviidan ja Jari Lavosen artikkelissa tarkastellaan tieto- ja viestintätekniikan (tv) käytön strategisia linjauksia opettajankoulutuksessa ja sitä, millä tavalla opettajaopiskelijoita on ohjattu Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja harjoittelukouluissa käyttämään tieto- ja viestintätekniikkaa opetuksessa. Tarkastelu aloitetaan lyhyellä katsauksella kansallisiin tietostrategioihin ja niiden implementointiin opettajankoulutukseen. Tieto- ja viestintätekniikan käytön nykytilaa opettajankoulutuksessa tarkastellaan Meisalon, Lavosen, Sormusen ja Vesisenahon (2010) tutkimuksen pohjalta.

Artikkelin lopuksi esitellään esimerkkejä tieto- ja viestintätekniikan kehittämishankkeista opettajankoulutuksessa ja tarkastellaan yhteisöllisen median käyttöä. Yhteisöllisen median käytöstä on saatu positiivisia kokemuksia viimeisimmän viiden vuoden aikana, ja kokemusten perusteella sen käytöllä on mahdollista uudistaa opetusharjoittelun ohjauksen sekä opetuksen ja opiskelun toimintamalleja.

Jukka Niinimäki ja *Jobanna Salmia* käsittelevät artikkelissaan mobiilioppimista ja henkilökohtaista oppimisympäristöä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tieto- ja viestintäteknikan kehitys avaa ammatilliselle opetukselle ja opettajankoulutukselle uusia mahdollisuuksia. Opettajaopiskelijat tulisi perehdyttää hyödyntämään monipuolisesti erilaisia verkkoympäristöjä tai teknologioita omassa opettajan työssään sekä ottamaan huomioon tekijänoikeudet ja tietosuojakysymykset. Opettajien tulisi pystyä välittämään nämä asiat myös opiskelijoilleen. Asia tiedostetaan ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Ne ovat tehneet asiassa myös hankeyhteistyötä.

Mobiilioppimisen hankkeissa tuotetut pedagogiset mallit ja esimerkit tulisi ottaa opettajankoulutuksessa ripeästi käyttöön. Mobiilioppimisen avulla voidaan nivoa yhteen kehittämisen, luovuus, pelillisuus, yhteisöllisyys ja aidoissa työympäristöissä toimiminen. Opiskelijan omista lähtökohdista rakentuvan henkilökohtaisen oppimisympäristön (ePortfolio) avulla saadaan oppiminen, ammatillinen kasvu ja aiemmin hankittu osaaminen näkyväksi. Sitä voidaan hyödyntää opetusharjoittelussa ja kehittämistyön toteutusmallina sekä verkostoitumisessa. Avoin ubiikki oppimisympäristö edellyttää itseohjautuvuutta ja taitoa rakentaa erilaisia verkostoja oman oppimisen tueksi. Opettajaopiskelijoille tulisikin tarjota näitä valmiuksia opintojensa aikana.

Opettajankoulutuksen rooli on välillinen. Uusimman tieto- ja viestintäteknikan jalkautuminen ammatilliseen opettajankoulutukseen tapahtuu asteittain pienimuotoisten opettajankouluttajien ja opettajaopiskelijoiden pedagogisten kokeilujen kautta. Etenkin mobiilioppimiseen liittyviä vakiintuneita käytäntöjä vasta etsitään.

Rauni Räsänen artikkeli tarkastelee kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuskasvatuksen merkitystä, luonnetta ja tehtävää Suomessa sekä koulussa että varsinkin opettajankoulutuksessa. Artikkelissa analysoidaan ensin kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen liittyviä koulutuspoliittisia asiakirjoja ja sen jälkeen niitä valmiuksia, joita opettajat tarvitsevat moninaisuuden ja globalisaation aiheuttamien muutosten keskellä toimiessaan. Tämän jälkeen tarkastellaan eri lähestymistapoja, joilla moninaisuus ja kansainvälistyminen voitaisiin koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa paremmin huomioida. Lopuksi esitellään käytännön esimerkkinä Oulussa vuonna 1994 aloitettu MEd International -ohjelma (nykyisin Intercultural teacher education). Ohjelmassa on toimintatutkimukseen pohjautuen pyritty etsimään tapoja uudistaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia niin, että moninaisuuden ja kansainvälistymisen edellyttämät valmiudet huomioitaisiin paremmin. Artikkelissa esitetään, että kysymys ei niinkään ole erillisten ohjelmien ja kurssien luomisesta vaan kokonaisvaltaisesta näkökulman muutoksesta ja suomalaisen kulttuurin monimuotoisuuden huomioimisesta yhteydessä muuhun maailmaan ja sen muutoksiin. Esimerkin avulla valaistaan kokonaisvaltaisen lähestymistavan tavoitteita, opetussuunnitelman rakentumista, sisältöjä, menetelmiä ja työskentelytapoja kyseisessä opettajankoulutuksessa.

Renata Svedlin käsittelee ruotsinkielistä opettajankoulutusta. Luokanopettajakoulutus ja aineenopettajien pedagogiset opinnot ovat kaksi Åbo Akademin kasvatustieteellisen tiedekunnan viidestä opettajankelpoisuuteen johtavasta opintokokonaisuudesta. Vuosittain tiedekunnasta valmistuu noin 55–60 luokanopettajaa ja 15 erityisopettajaa ruotsinkielisiin kouluihin. Uutena tulokkaana on syksystä 2014 yhteistyössä Vaasan yliopiston kanssa toteutuva kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma.

Åbo Akademin luokanopettajankoulutusohjelma on rakenteeltaan vastannut opettajankoulutuksen kansallisia yleisiä linjauksia, muun muassa VOKKE-projektin suosituksia.

Tutkimusperustaisena opettajankoulutuksena tiedekunnan tutkimusprojektit ovat luontevasti tukeneet koulutusohjelmaa ja avanneet yhteistyömahdollisuuksia koulujen ja kuntien kanssa. Ne tukevat osaltaan myös tulevaa opetussuunnitelmaprosessia. Tutkimusprojekteista mainittakoon digitaalisen oppimisen didaktiset ulottuvuudet (DiDiDi), älypuhelinsovelluksia teknisen työn ja tekstiilityön opetuksen kehittämiseksi (Talking Tools), monikielisen lapsen kielellistä osaamista tutkiva projekti sekä koulun ja koulutuksen johtamiskysymyksiin syventyvä tutkimusprojekti. Artikkelissa käsitellään myös opetussuunnitelmien perusteiden käyttöönottoa, jolla on laajat heijastusvaikutukset opettajankoulutukseen. Uudistamistyössä nousevat esille toimijuus, valmius rakentaa yhteistä näkemystä sekä kyky tasapainottaa hallinnon ohjaus ja pedagoginen innovaatiotoiminta.

Viimeisessä artikkelissa toimituskunta vetää yhteen keskeiset johtopäätökset ja pohtii niistä nousevia teemoja. Johtopäätökset jäsentyvät pitkälti julkaisun temaattisen rakenteen mukaan seuraavien otsakkeiden alle: opetussuunnitelmat ja sisällöt, opettajien siirtyminen koulutuksesta työelämään, osaamisen vahvistaminen, tutkimusperustaisuus, tieto- ja viestintekniikka opettajankoulutuksessa ja monikulttuurisuus. Pohdinta tuo lopuksi esille kolme opettajankoulutusta läpileikkaavaa isoa kehittämisteemaa, jotka ovat osaamista vahvistavat rakenteet, asiantuntija-ajattelun voimistuminen sekä alueellinen ja paikallinen kehittäminen.

Artikkelikokoelma tarjoaa monipuolisen ja moniaineksisen katsannon suomalaisen opettajankoulutukseen. Kirjoittajat ovat oman alansa asiantuntijoita, ja he esittävät vankan professionaalisen näkemyksensä opettajankoulutuksen tilanteesta. Julkaisu ei pyri kertomaan kaikkea opettajankoulutuksesta, mutta se kertoo varsin paljon useasta opettajankoulutuksen ydinalueesta. Artikkelit kokoavat siis tärkeän tietovarannon opettajankoulutuksen kehittämistyön tueksi. Toimituskunta kiittää kirjoittajia arvokkaasta ja ansiokkaasta työstä.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 2003. 351/9.5.2003.

Kumpulainen, T. 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportti 2014:8. Opetushallitus.

Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003. 356/9.5.2003.

Meisalo, V., Lavonen, J., Sormunen, K. & Vesisenaho, M. 2010. ICT in Finnish initial teacher education: Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training (Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland; 2010:25). Helsinki, Finland: Ministry of Education and Culture, Department for Education and Science Policy.

OPH 2014. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen koordinoitihanke 2011–2013. ”Osaamista kehittämässä herällä korvalla, ennakoivalla otteella ja punnitulla arvopohjalla!”. Raportit ja selvitykset 2014:5. Opetushallitus.

OPM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

OPM 2011. Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003. 357/15.5.2003.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 2003. 351/15.5.2003.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998.

Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 2010. 1168/16.12.2010.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 2012:4. Opetushallitus.

Onko suutarin lapsella kengät? Ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmien analyysi

Johdanto

Tässä artikkelissa analysoidaan ammatillisten opettajien pedagogisen kelpoisuuden antavan koulutuksen opetussuunnitelmia Suomessa. Kirjoittajien kiinnostus opetussuunnitelmien analyysiin nousee osin omasta työstä ammatillisen opettajakoulutuksen ja ammattikasvatuksen tutkijoina sekä kansainvälisesti lisääntyneestä kiinnostuksesta suomalaisen opettajien koulutukseen. Suomalaisen opettajakoulutuksen tutkimusperusteisuus, opettajan autonomia ja mahdollisuus kehittää ja kehittyä työssään nousevat kansainvälisessä kontekstissa usein esille.

Lupa koulutuksen järjestämiseen on tällä hetkellä viidellä ammatillisella opettajakorkeakoululla, jotka toimivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä sekä ruotsinkielisen koulutuksen järjestämisen osalta Åbo Akademiilla. Kaikki viisi ammatillista opettajakorkeakoulua järjestävät myös englanninkielistä koulutusta, ja niissä opiskelee yksittäisiä ruotsia äidinkielenään puhuvia henkilöitä suomenkielisen opetussuunnitelman mukaan.

Ammatillinen opettajakoulutus tuottaa yleisen kelpoisuuden opettajan tehtäviin (Asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986; Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351). Opettajakoulutuksen opiskelijajoukko koostuu siis ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen, vapaan sivistystyön ja jossain määrin myös perusopetuksen, lukion ja vapaan sivistystyön opetustehtäviin aikovista tai niissä tehtävissä jo pedagogista kelpoisuutta vailla työskentelevistä henkilöistä. Opettajakorkeakoulut seuraavat koulutuksesta valmistuvien työllistymistä. Suurin osa siirtyy opettajiksi ja osa henkilöstön kehittämistehtäviin tai esimiehiksi.

Suomen väestö- ja koulutusrakenteen erot ilmenevät ammatillisen opettajakoulutuksen järjestämisessä ja hakijajoukossa. Hakijoiden keski-ikä on yli 40 vuotta, eli heillä on takanaan pitkä työura ja he ovat kokeneita ammattilaisia. Ammattikorkeakouluissa työskenteleviä hakijoita on suhteellisesti eniten Helsingin seudulla, ja heitä myös hyväksytään opintoihin siellä suhteellisesti eniten. Tiedot hakijoista ja valituista perustuvat ammatillisten opettajakorkeakoulujen tilastoimiin tietoihin ja opettajakorkeakoulujohtajien suulliseen tiedonantoon.

Ammattikorkeakouluja ja ammatillista opettajakoulutusta koskeva lainsäädäntö on muutoksessa ja koulutuksen järjestämistä koskeva toimilupamenettely on parhaillaan vireillä niin, että muutokset osuvat vuodenvaihteeseen. Opettajakoulutuksen järjestämisen lainsäädännöllinen asema muuttuu, mutta opettajakoulutuksen opetussuunnitelman, tavoitteiden tai sisältöjen säätelyyn ei tule muutoksia. Korkeakouluilla on suuri autonomia opetussuunnitelman laadinnassa, mikä ilmenee esimerkiksi siinä, että laissa määritellään vain keskeiset sisältöalueet.

Tässä artikkelissa tarkasteltavat opetussuunnitelmat ovat olleet käytössä vuoden 2013 aikana voimassa olleessa säädösympäristössä. Kansallisella säädöstasolla ammatillisesta opettajankoulutuksen tavoitteista ja sisällöstä säädetään niin, että opintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja sekä opetusharjoittelu ja muita opintoja. Ammattikasvatus kuuluu kasvatustieteisiin yhtenä sen osana ja kohdistuu tieteenalana ammatin oppimiseen ja opettamiseen (Tuominen & Wihersaari 2006, 87).

Suomalainen ammatillinen opettajankoulutus on kansainvälisesti tunnettu muun muassa opettajien korkean koulutustason ja (osin sen ansiosta) opetuksen tutkimusperusteisuuden vuoksi. Tämän vuoksi artikkelin alussa tarkastellaan ammatillisen opettajankoulutuksen tieteellistä perustaa, kasvatustiedettä ja erityisesti ammattikasvatusta tieteenalana. Artikkelin toinen osa koostuu analyysistä, joka kohdistuu ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien rakenteeseen, sisältöön, ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitykseen sekä tavoitteisiin.

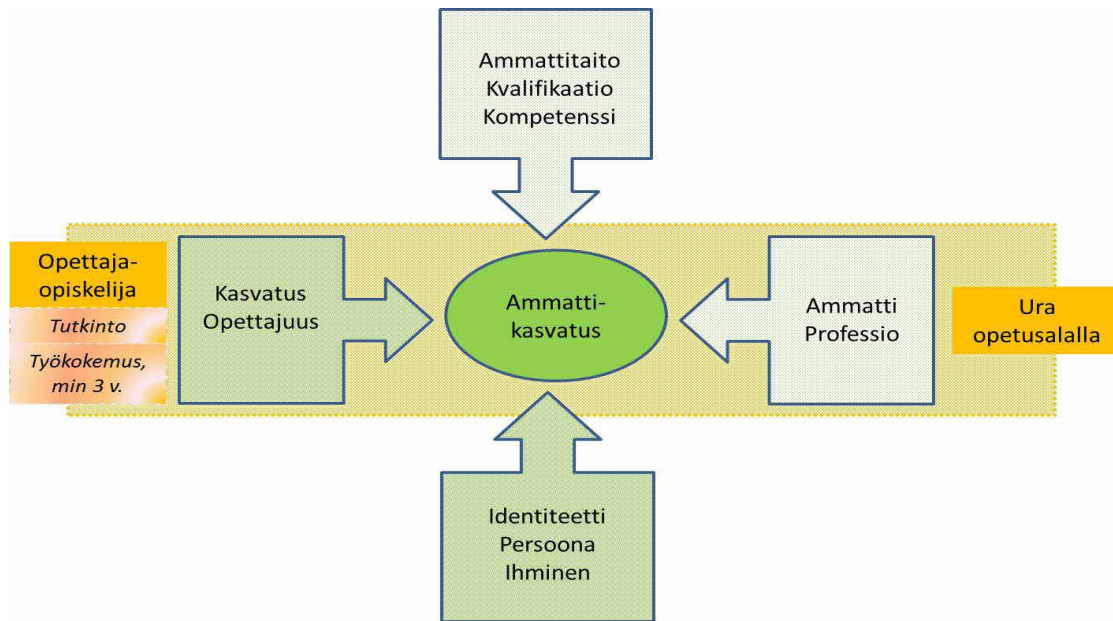
Ammattikasvatus tieteenalana sekä ammatillisen opettajankoulutuksen teoriapohjana

Wihersaari (2006, 95) asemoi ammattikasvatuksen ontologisesti niin, että sitä jäsentävät

- ammatit ja professiot
- ammattitaito, kvalifikaatiot ja kompetenssit
- ihminen ja hänen identiteettinsä ja persoonansa
- kasvatus ja opettajuus.

Kun jäsenystä tulkitaan ammatillisen opettajankoulutuksen kontekstissa, on tarpeen ottaa huomioon ammatilliseksi opettajaksi opiskelevien aikuisten monipuolinen osaaminen, joka pohjaa kelpoisuuden edellytyksinä oleviin tutkinto- ja työkokemusvaatimuksiin. Lisäksi on tarpeen huomioida opettajiksi aikovien pitkä uranäkymä ja sen aikana nopeasti uusiutuvien ammattien ja ammattitaitovaatimusten dynaaminen luonne. Suomalaisessa järjestelmässä korkeakoulut keräävät ja analysoivat ennakointi- ja palautetietoa kunkin korkeakoulun autonomisten strategisten valintojen ja opetussuunnitelmaratkaisujen perustaksi. Opettajankoulutus on tyypillisesti vilkkaan julkisen kansallisen ja kansainvälisen keskustelun ja sidosryhmien odotusten kohteena. Erilaisia linjauksia, toimenpideohjelmaa ja suosituksia esitetään ja huomioidaan opetussuunnitelmaa ja toteutussuunnitelmaa laadittaessa. Opetusalan normit eli kansalliset opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat myös opetussuunnitelman toteuttamisessa. Ammatilliseen opettajankoulutukseen vaikuttavia tekijöitä on siis valtavasti, vaikka kyseessä on ”vain” 60 opintopisteen laajuinen koulutus. Tässä artikkelissa tarkastellaan erityisesti pedagogisen kelpoisuuden tuottavan koulutuksen teoreettista tieteellistä taustaa niin, että kaikista muista koulutukseen kohdistuvista odotuksista ollaan tietoisia.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa on jäsenetty erityisesti HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa korostuvan ammattikasvatustieteen pohjalta Tuominen ja Wihersaaren (2006) mukaan. Mallissa korostuvat ammattikasvatuksen osa-alueista kasvatus ja opettajuus sekä ihmisen persoonan ja identiteetin osiot. Ammatillinen opettajankoulutus ottaa huomioon ja tarkastelun kohteeksi ammatin ja ammattitaidon dynaamisesti kehittyvän ontologisen luonteen (kuvio 1).



Kuvio 1. Ammatillisten opettajaopintojen ontologia, muokattu Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 94–95) ammattikasvatuksen ontologian mukaan

Ammatillisella kasvulla viitataan koko työuran ajan kestävään oppimisprosessiin. Sen kautta yksilö omaksuu elämänuransa aikana niitä valmiuksia, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Tieto-, viestintä- ja automaatiotekniikan kehitys sekä koulutus- ja työmarkkinoiden globalisaatio aiheuttavat jatkuvia muutoksia ammattitaitovaatimuksiin (ks. esim. Tynjälä 2003). Esimerkiksi tietokoneen ja -verkkojen käyttötaidot, kommunikaatiotaidot sekä monikulttuurisuusosaaminen koskettavat tänä päivänä lähes kaikkia ammattialoja. On myös otettava huomioon se, että ammattia, johon on alun perin koulutauduttu, ei välttämättä ole olemassa kymmenen vuoden kuluttua tai työn luonne on saattanut muuttua.

Säilyttääkseen asemansa työmarkkinoilla työntekijöiden tulee kehittää omaa ammatitiosaamistaan monipuolisesti ja itseohjautuvasti. Myös tiedolla on puoliintumisaikansa, joten ammatillisen kasvun prosessiin on liitettävä ammatillisesti spesifisten tietojen ja taitojen kartuttamisen lisäksi myös elinikäisen oppimisen avaintaidot (EU 2006; OPH 2010), erityisesti itsesäätely ja itseohjautuva oppiminen.

Ruohotie (2000, 284) esittää asian seuraavasti: ”*Ammattikasvatus on organisoitua kasvatus toimintaa, jonka avulla nuoret ja aikuiset voivat toteuttaa tavoitteellisesti etenevää oppimista päämääränä ammatissa tarvittavien valmiuksien hankkiminen ja kehittäminen sekä edellytysten luominen itsenäiselle ammatilliselle toiminnalle ja jatkuvalla kehitykselle ammatissa.*” Ammatikasvatukselle on ominaista, muista kasvatustieteen aloista poiketen, keskittyminen sekä nuorten että aikuisten ammatin oppimisen ja ammatillisen kasvun edistämiseen. Ammatikasvatuksen ydintehtävä on kasvatus, ja sen kohteena ovat nuoret ja aikuiset, joiden ammatilliseen kasvuprosessiin pyritään vaikuttamaan. (Nokelainen 2013.) Ensisijaisena tarkastelukohteena ovat ammatilliset kvalifikaatiot oppimisprosessin (Kanfer & Ackerman 2005) ja toissijaisena alakohtaisen substanssitudon näkökulmasta (Nokelainen, Korpelainen & Ruohotie 2009).

Ammattikasvatukseen liittyy oleellisesti ammattikasvatuksen alan tutkimus, joka antaa välineitä työelämän, ammattien, työn ja työtehtävien sekä niihin liittyvien ongelmien kuvaamiseen ja selittämiseen sekä tämän päivän opetus-oppimisprosessien mallintamiseen, analysointiin ja konstruointiin. Tutkimus tapahtuu luontevimmin ammattikasvatuksen fyysisissä (oppilaitokset ja työpaikat) ja virtuaalisissa (pelit, simulaatioympäristöt, oppimisolustat, sosiaalinen media jne.) oppimisympäristöissä. Tällaiset ympäristöt voivat olla luonteeltaan suljettuja, avoimia tai niiden yhdistelmiä (Manninen ym. 2013). Hyvin suunniteltu ja toteutettu opetussuunnitelma tukee opintoja ja tarjoaa myös mahdollisuuden arvioida koulutuksen laatua mitattavissa olevien oppimistuotosten sekä opetus- ja oppimisprosessien ohjauksen muodossa (Cedefop 2010).

Ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat analyysin kohteena

Kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut, HAMK, HAAGA-HELIA, JAMK, TAMK, OAMK ja Åbo Akademi julkaisevat opetussuunnitelmansa verkossa. Tässä analyysissä aineistona käytettiin Internetissä esillä olevia, lukuvuonna 2013/2014 käytössä olevia opetus- ja toteutussuunnitelmia. Artikkelissa kuvaillaan opetussuunnitelmia ja niiden kirjoittamista-paa. Opetussuunnitelmista analysoidaan niiden ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitystä, arvope- rustaa, tavoitteita, käsitystä opettajan työstä sekä teoriapohjaa (opetussuunnitelmien oma lähdekirjallisuus sekä opetuksen tukena käytettävä lähdekirjallisuus).

Opintojen kokonaislaajuus on 60 opintopistettä, vaikka opetussuunnitelmien rakenteet ja tapa jäsentää opinnot osiksi poikkeavat toisistaan. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat rakentuvat useimmiten niin, että heti aluksi kuvataan kouluttavan organisaation toiminnan perusteena oleva ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys sekä opetussuunnitelman teoreettiset lähtökohdat. Lähes kaikissa opetussuunnitelmissa on kuvattu yksityiskohtaisesti myös käytännön toteutusta, arviointia ja opiskelua koskevat asiat sekä lähdeaineisto, mutta osassa tällainen tieto on päätetty sijoittaa verkkosivuille. Monissa opetussuunnitelmissa on mukana tekstiä tai erillinen opas opiskeluympäristöstä ja sen käytänteistä, jotka voivat koskea esimerkiksi hyväksilukuja, ruokailua, autojen pysäköintiä ja tupakointia. (Taulukko 1.)

Opetussuunnitelma muodostuu voimassa olleen asetuksen mukaisesti kasvatustieteen opinnoista, ammattipedagogista opinnoista, harjoittelusta ja muista opinnoista. Kasvatustieteen opintoja on sisällytetty eniten HAAGA-HELIAn ja Åbo Akademin koulutuksiin (25 opintopistettä), muissa niitä on tarjolla 10–13 opintopisteen verran. Kasvatustieteen perusopinnot ovat joko yleistä kasvatustiedettä tai aikuiskasvatustiedettä, HAMK:ssa ne ovat ammattikasvatustiedettä ja HAAGA-HELIA:ssa voi valita myös erityispedagogiikan perusopinnot. (Taulukko 1.)

Tyypillistä on, että opetussuunnitelmissa on ainakin jossain määrin valinnaisuutta vähintään henkilökohtaisen suunnitelman tasolla, valittavassa kirjallisuudessa tai valinnaisissa opintojaksoissa. Opetussuunnitelmissa on eroja sen suhteen, miten paljon sisältöjä niissä on ja miten paljon valinnanvapautta ja omaa pohdintaa opinnot edellyttävät. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmadokumenttien rakenteet ja koulutusten sisällöt

	Rakenne	Sisällöt
HAMK Yksi dokumentti, 202 s. + liitteet 5 s.	1. Toiminta- ja opiskeluym- pääristö 2. Ammatillinen opettajuus 3. Koulutukset 4. Opintojen ohjaus ja arviointi 5. Liitteet: Lukuvuosaavio • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu	Ammatillinen opettajankoulutus (60 op) Kasvatustieteelliset perusopinnot, ammattikasvatus (13 op) Ammattipedagogiset opinnot (26 op) Opetusharjoittelu (15 op) Kehittämistyö (6 op)
		International Professional Teacher Education (60 ECTS) Learning community (19 ECTS) Guidance of Learning (25 ECTS) Operational Environment (16 ECTS)
		Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus (60 op) Kasvatustieteelliset opinnot, ohjaus (18 op) Ohjauksen ammattiopinnot (12 op) Ohjausharjoittelu (20 op) Kehittämishanke (10 op)
		Ammatillinen erityisopettajankoulutus (60 op) Erityispedagogiikan perusopinnot (12 op) Ammattipedagogiset opinnot (31 op) Kehittämistyö (11 op) Opetusharjoittelu (6 op)
HAAGA-HELIA Kaksi dokumenttia, yht. 100 s. + liitteet 10 s.	1. Ammatillisen opettajan toimintaympäristö 2. Koulutukset 3. Opintojen tuki 4. Aikataulu 5. Oppimistehtävät • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu	Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot (60 op) Osaamisen tunnistaminen, osoittaminen, kehittymisen suunnit- telu ja arviointi (5 op) Kasvatustieteelliset perusopinnot (25 op) Opettajan toiminta yhteisöissä ja verkostoissa (6 op) Opetusharjoittelu (13 op) Oppimisen ja opettajan työn tutkiminen ja kehittäminen (6 op) Syventävä osuus (5 op)
		Ammatillinen erityisopettajankoulutus (60 op) Erityispedagogiikka, perusopinnot (25 op) Ammattipedagogiset opinnot (35 op)
JAMK Neljä dokumenttia, yht. 141 s. + liitteet 49 s.	1. Toiminta- ja opiskeluym- pääristö 2. Koulutukset 3. Aikataulu • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu	Ammatillinen opettajankoulutus (60 op) Jatkuva oppiminen (16 op) Toimintaympäristön kehittäminen (24 op) Oppimisen ohjaaminen (20 op)
		Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus (60 op) Opinto-ohjaajan professio (15 op) Ohjauspalveluiden järjestäminen (9 op) Moniammatillinen verkostotyö (9 op) Urahallinta- ja urasuunnittelutaidot (15 op) Asiakaslähtöinen ohjaus (12 op)
		Ammatillinen erityisopettajankoulutus (60 op) Jatkuva oppiminen (11 op) Inklusiivisen koulutuksen kehittäminen (24 op) Inklusiivinen opetus (25 op)

TAMK Kaksi dokumenttia, yht. 104 s.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ammatillinen opettajuus 2. Koulutukset 3. Opiskelun periaatteet 4. Opiskelijapalvelut <ul style="list-style-type: none"> • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu 	Ammatillinen opettajankoulutus (60 op) Kohti monimuotoisia oppimisympäristöjä (25 op) Kohti ohjauksellista opettajuutta (20 op) Kohti monialaista yhteistoimintaa (20 op) Ammatillinen erityisopettajankoulutus (60 op) Ammatillisen erityisopetuksen lähtökohtia (10 op) Erityisen tuen järjestäminen (20 op) Erityisopettajana oppilaitoksessa (10 op) Erityisopettajana asiantuntijana (10 op) Verkostoissa toimiminen (5 op) Valinnaiset opinnot (5 op)
OAMK Kaksi dokumenttia, yht. 50 s.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toiminta- ja oppimisympäristö 2. Opiskelukäytänteet 3. Opetusmenetelmät 4. Arviointi ja tukipalvelut 5. Koulutukset 6. Opiskelijapalvelut <ul style="list-style-type: none"> • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu 	Ammatillinen opettajankoulutus (60 op) Kasvatustieteelliset perusopinnot (10 op) Ammattipedagogiset opinnot (22 op) Opetusharjoittelu (11 op + 2 op) Muut opinnot (15 op) Vocational teacher education (60 ECTS) Vocational pedagogy (22 ECTS) Basics of Educational Science (10 ECTS) Teaching Practice (15 ECTS) Optional Studies (11 ECTS + 2 ECTS) Ammatillinen opinto-ohjaajankoulutus (60 op) Ohjausosaaminen (22 op) Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen (14 op) Kehittämisaosaaminen (24 op)
Åbo Akademi Kaksi dokumenttia, yht. 12 s.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Koulutus 2. Aikataulu <ul style="list-style-type: none"> • Lähiopiskelu • Monimuoto-opiskelu • Etäopiskelu 	Pedagogiska studier för yrkeslärare (60 sp) Grundstudier (25 sp) ¹ Ämnespedagogik (35 sp) <ul style="list-style-type: none"> • Yrkespedagogik (7 sp) • Yrkes- och ämnesdidaktisk teori och praktik I (10 sp) • Yrkes- och ämnesdidaktisk teori och praktik II (10 sp) • Yrkespedagogiskt utvecklingsarbete (8 sp)

¹ suoritetaan avoimessa tai kesäyliopistossa

Opetussuunnitelmien ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys sekä tavoitteet

Kuten taulukosta 2 näemme, opetussuunnitelmat korostavat enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti humanistista ja itsensä kehittämiseen pyrkivää ihmiskäsitystä sekä tiedon ja oppimisen konstruktivisuutta, aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Teksteissä korostetaan oman kokemuksen ja ryhmissä tapahtuvan vuorovaikutuksen jatkuvaa reflektointia. Opetussuunnitelmien arvopohja ilmaistaan julki ja korostetaan opettajan työn eettisyyttä. Oppimiskäsitystä koskevilla teksteillä on eroja opettajakorkeakoulujen kesken. Osa opetussuunnitelmista sitoutuu tiettyyn oppimiskäsitykseen, osa pyrkii antamaan kokemuksia useista erilaisista oppimiskäsityksistä ja niiden mukaisesta toiminnasta. Kaikissa opetussuunnitelmissa oppimiskäsitys korostaa avoimuutta, yhteisöllisyyttä, toimintaa ja tiedon rakentamista. Tämän oppimiskäsityksen pohjalta opetussuunnitelmien tavoitteet ilmaistaan niin, että tiedot, taidot, arvot ja asenteet integroituvat kompetensseina.

Kaikissa opetussuunnitelmissa kuvataan opettajakoulutuksen tavoitteena oleva osaaminen ja osaamisen arviointi niin, että niissä korostuu opettajaopiskelijan oma aktiivisuus ja osallistuminen sekä asiantuntijuuden kasvu avoimissa verkostoissa ja työssä oppien. Käytetyt teoreettiset lähtökohdat vaihtelevat. Opettajaksi kasvu kytketään jo pedagogisessa koulutuksessa opettajan tulevaan työhön. Opetussuunnitelmat perustuvat työssä oppimiseen, ja se ilmenee sekä harjoittelussa että kehittämistehtävissä ja muissa opinnoissa.

Osassa opetussuunnitelmia osaamistavoitteet on pelkistetty kokoavaksi kuvaksi tai taulukoksi. Korkeakouluilla on autonomia opetussuunnitelman ja tavoitteena olevan osaamisen sanallisessa määrittelyssä, vain vaatimustaso on kansallisesti linjattu. Silti yhtenäisyyttä on paljon, ja eri korkeakoulujen opetussuunnitelmien tavoitteena olevan osaamisen ilmaisuissa on vain vähäisiä painotuseroja korkeakoulujen ja toteutusvaihtoehtojen kesken. Esimerkiksi suomen- ja englanninkielisissä vaihtoehdoissa monikulttuurisuus ja kansainvälisyys korostuvat eri tavoin. Toinen ero korkeakoulujen välillä ilmenee opetussuunnitelman tieto- ja taitopainotuksessa: tyypillisempää on korostaa oppimisen tiedollista ulottuvuutta, asiantuntijuutta ja eettistä osaamista kuin taitoja. Tässä yhteydessä on tarpeen muistaa, että ammatilliseen opettajakoulutukseen pääsyn edellytyksenä on ammatillinen osaaminen, joka muodostuu sekä alan tutkinnosta että vaadittavasta, tavallisesti vähintään 3 vuoden työkokemuksesta. Kasvatustieteen opintojen määrässä ja painotuksessa olevat erot (ks. taulukko 1) näkyvät myös erilaisina osaamistavoitteina.

Taulukko 2. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien taustakäsitykset ja osaamistavoitteet

	Taustakäsitykset	Osaamistavoitteet
HAMK	<p>Arvoperusta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhdessä menestyminen, osallistava kehittäminen, rohkea uudistuminen ja inhimillinen kasvu <p>Ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanistinen <p>Tietokäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmaattinen ja konstruktivistinen <p>Oppimiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöllinen oppiminen ja tiedonrakentelu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opetus- ja ohjaustaidot <ul style="list-style-type: none"> • erilaiset oppimisympäristöt • erilaiset oppijat ja kulttuuritaustat • tieto- ja viestintäteknikka 2. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot <ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllinen osaaminen • dialogiosaaminen 3. Opetuksen ja alan tutkimus- ja kehittämistoiminnan yhdistäminen 4. Taito arvioida ja säädellä omaa toimintaansa 5. Ammattialaosaaminen <ul style="list-style-type: none"> • työelämätaidot ja yhteistyö
HAAGA-HELIA	<p>Arvoperusta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eettisyys, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus • Vastuu ja vapaus <p>Ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanistinen <p>Tietokäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmaattinen ja konstruktivistinen <p>Oppimiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöllinen oppiminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opetussuunnitelmatyö 2. Ammatillinen ja pedagoginen osaaminen 3. Toimiminen myös oppilaitoksen ulkopuolella 4. Paikallinen ja alueellinen verkostoituminen 5. Luottamuksellisten suhteiden luominen opiskelijoihin ja yhteistyökumppaneihin 6. Kyky toimia erilaisten oppijoiden kanssa 7. Toiminnan arviointi ja kehittäminen

JAMK	<p>Arvoperusta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tasavertaisuus, avoimuus, yhteistyö <p>Ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Humanistinen <p>Tietokäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmaattinen ja konstruktivistinen <p>Oppimiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppiminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppimisen ohjaaminen <ul style="list-style-type: none"> • oppimiseen liittyvä osaaminen • oppijaosaaminen • opetus-, ohjaus- ja arviointiosaaminen • uuden teknologian osaaminen 2. Toimintaympäristöjen kehittäminen <ul style="list-style-type: none"> • toimintaympäristöosaaminen • työelämä ja yrittäjyysosaaminen • kehittämisosaaminen 3. Yhteistyö ja vuorovaikutus <ul style="list-style-type: none"> • yhteistyö- ja verkosto-osaaminen • vuorovaikutusosaaminen 4. Jatkuva oppiminen <ul style="list-style-type: none"> • tiedonhallintaosaaminen • reflektio-osaaminen
TAMK	<p>Arvoperusta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identiteetin rakentumisen tukeminen <p>Ihmiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Holistinen: kehollisuus, tajunnallisuus ja elämäntilanteisuus <p>Tietokäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integratiivinen: tiedon, toiminnan ja yksilön kasvu ja kehitys sekä näiden välinen vuorovaikutus (teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto, sosio-kulttuurinen tieto) <p>Oppimiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationaalinen: olemassa olevien merkitysten jäsentyminen ja muuntuminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erilaisten toimintaympäristöjen arviointi ja oppilaitosorganisaation jäsenenä toimiminen 2. Pedagogisten lähestymistapojen hallinta ja oppimista tukevien prosessien tunnistaminen ja toteuttaminen 3. Opettajan toiminnan yhteiskunnallisen merkityksen arviointi ja yhteisöjen ja verkostojen jäsenenä toimiminen
OAMK	<p>Oppimiskäsitys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessi • Tutkiva ja kehittävä oppiminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppimiskäsityksiin ja -teorioihin liittyvän tietämyksen hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa 2. Vuorovaikutus- ja ohjaustaitojen sekä erilaisten opetusmenetelmien tarkoituksenmukainen soveltaminen opetuksessa ja ohjauksessa 3. Vuorovaikutuksen rakentaminen sekä kansainvälisessä yhteistyössä että omassa oppilaitoksessa monikulttuurisen ryhmän kanssa toimiminen
Åbo Akademi	Ei kuvattu.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ammattipedagoginen osaaminen <ul style="list-style-type: none"> • ammattien historiallinen kehitys • formaalien ja informaalien oppimisprosessien tuntemus yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasolla • erilaisten oppijoiden kanssa toimiminen 2. Ammatti- ja ainedidaktinen osaaminen

Opetussuunnitelmien näkemys opettajan työstä ja urasta

Luonnollisesti opettajan työn pääsisältö on opiskelijoiden ammatillisen opiskelun ja oppimisen ohjaajana toimiminen, ja näin ollen se on vahvasti osa opettajankoulutuksen tavoitteita. Opettajan työ kuvataan toimintana moninaisissa verkostoissa.

Opetussuunnitelmien kuvaama tavoiteosaaminen ja käsitys ammatillisesta opettajasta korostavat kuitenkin hyvin vahvasti myös ammatillisen opettajan kehittäjäroolia ja tutkimusperustaista työtä. Se tarkoittaa sekä ammatillisen koulutuksen että työelämän kehittämistä. Tutkiva opettajuus ja tutkimuksellisuus korostuvat vielä muita enemmän niissä ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, joissa ammattikorkeakoulutaustaisten opiskelijoiden osuus on suuri. Käsitys ja tavoite tutkivasta ja kehittävästä opettajasta todentuu monin muinkin tavoin: kaikissa teksteissä korostetaan tutkivaa otetta, opintojaksojen toteutuksen yhteydessä on mainittu teoreettinen lähdekirjallisuus, johon omaa oppimista kehoitetaan peilaamaan ja perustelevaan, lähdekirjallisuus kohdennetaan myös käytännön opetusharjoitteluun, kaikissa opettajankoulutuksissa on teoreettisesti taustoitettuja ja itsenäisiä tai ryhmässä tehtäviä kehittämistehtäviä.

Taulukko 3. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien näkemykset opettajan työssä tarvittavasta osaamisesta

	Opettajan työn osaamisalueet
HAMK	<ol style="list-style-type: none">1. Oppimisyhteisöosaaminen2. Oppimisen ohjausosaaminen3. Toimintaympäristöosaaminen4. Kehittämisaosaaminen
HAAGA-HELIA	<ol style="list-style-type: none">1. Ohjaaminen2. Opettaminen ja arvioiminen3. Työelämä- ja verkostoyhteistyö4. Tutkiva kehittäminen
JAMK	<ol style="list-style-type: none">1. Toimintaympäristöosaaminen2. Työelämä- ja yrittäjyysosaaminen3. Kehittämisaosaaminen
TAMK	<ol style="list-style-type: none">1. Hyvinvointiosaaminen2. Kumppanuusosaaminen3. Kulttuuriosaaminen4. Arviointiosaaminen5. Ohjausosaaminen
OAMK	<ol style="list-style-type: none">1. Substanssiosaaminen2. Työyhteisöosaaminen3. Pedagoginen osaaminen4. Arvo-osaaminen5. Kansainvälisyysosaaminen6. Tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio-osaaminen7. Työelämäosaaminen8. Ohjausosaaminen9. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen
Åbo Akademi	<ol style="list-style-type: none">1. Pedagoginen osaaminen2. Ammatti- ja ainedidaktinen osaaminen

Opetussuunnitelmissa ammatillisen opettajan ura nähdään hyvin painotetusti kehittymisen jatkumona. Se käy ilmi teksteissä ilmisältönä ja kannustuksena elinikäiseen oppimiseen ja kehittymiseen. Oppimistehtävät ohjaavat oppimiseen ja oppimisen valmiuksien kehittymiseen monimuotoisissa ympäristöissä (tutkimuskirjallisuus, työ, verkkoympäristöt, joissain jopa taide, harrastukset ja muu elämänpiiri). Osassa korkeakouluja on käytössä opintojen päätyttyäkin käyttöön jäävä avoin verkkopohjainen osaamisportfolio. Opinto-oppaissa esitellään pedagogisen kelpoisuuden jälkeisiä koulutuksia, mainitaan täydennyskoulutuksesta ja tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Muita uravaihtoehtoja esitellään suppeammin, kun opettajankoulutuksen varsinainen tavoite on työ ammatillisessa koulutuksessa, vaikka osa siirtyykin esimerkiksi henkilöstön kehittämistyöhön tai esimiehiksi.

Opetussuunnitelmien lähdekirjallisuus

Opetussuunnitelman perustana oleva kirjallisuus sekä opintojen yhteydessä käytettävä lähdeaineisto (kurssikirjat, opintojen tueksi tarkoitetut lähteet) nimetään kaikissa opetussuunnitelmissa. Lähdekirjallisuuden perustan muodostaa tyypillisesti kasvatustieteellinen, kotimaisilla kielillä julkaistu tutkimuskirjallisuus. Niiden lisäksi käytetään voimassa olevia säädöksiä ja hallinnollisia normeja ja ohjausasiakirjoja sekä melko runsaasti kehittämissankkeiden raportteja eli tietoa kehittyvästä käytännöstä ja käytännön kehittämisestä. Tieteelliset aikakauskirjat ja vieraskielinen kirjallisuus mainitaan lähdeaineistoissa esimerkiksi julkaisusarjojen niminä. Eräässä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ei käytetä lainkaan käsitettä lähdeaineisto eikä sillä tarkoiteta pelkästään kirjallisuutta, vaan käytössä on käsite oppimisen resurssit. Siihen sisältyy monimuotoista, verkkopohjaista aineistoa, joka voi sisältää tieteellistä kirjallisuutta, videoita ja ryhmäkeskusteluja ja työtilanteita.

Lähdeaineiston määrässä on huomattava ero: yksi opettajakorkeakouluista rajaa varsin selkeästi pakollisen ja muun lähdeaineiston määrää, joissain määrä on useita kymmeniä teoksia tai vielä sitä runsaampi oppimisen resurssien avoin tarjonta. Osa korkeakouluista tuo opetussuunnitelmissa esille lisäksi laajasti hyödyllistä tutkimuskirjallisuutta ja muita julkaisuja. Yksi korkeakoulu käyttää käsitettä oppimisen resurssit esitellen hyvin avoimen ja muotoutuvan joukon erilaisia aineistoja ja virtuaalisia oppimisen ympäristöjä. Ennalta rajattu lähdeaineisto voi olla opiskelijalle opiskelua selkeyttävä ratkaisu. Toisaalta opintojen aikana voidaan opettajaa ja ohjata valitsemaan relevantteja lähteitä ja resursseja omaan oppimiseen yhäti kasvavasta ja monimuotoistuvasta tiedontuottajien joukosta.

On ilmeistä, että kaikissa korkeakouluissa käytetään runsaasti myös opetussuunnitelmissa mainitsemattomia, varsinkin virtuaalisia lähteitä. Lähdeaineistossa on sekä kasvatustieteellistä tutkimusta että kehittämissankkeiden julkaisuja. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen TKI-toimintaa sekä jatko- ja täydennyskoulutusta tuodaan esille opiskeluaikaisena oppimisympäristönä ja myöhemmän jatkuvan kehittymisen mahdollisuutena.

Lähdeaineistojen tiedetaustaa on siis haastava täsmällisesti analysoida tai kohdentaa. Ilmeistä kuitenkin on, että yleinen kasvatustiede ja aikuiskasvatus korostuvat muita tieteenaloja jossain määrin enemmän muissa kuin HAMK:ssa. Siellä opetussuunnitelmaan kirjattu valinta on ammattikasvatus, ja sen merkitys ilmenee implisiittisesti myös monissa muissa opetussuunnitelman ja toteutussuunnitelman osioissa. Käytetyssä lähdekirjallisuudessa erot eivät kuitenkaan ole selkeät, samoja julkaisuja käytetään kaikissa opettajakorkeakouluissa.

Ammattikorkeakoulujen kesken on myös kiinnostavia painotuseroja siinä, miten kirjallisuudessa ja toteutuksessa ovat kasvatustieteen lisäksi mukana muut tieteenalat. Esi-

merkkejä ovat kasvatustieteet, erityispedagogiikka, taiteen tutkimus ja draama, kulttuurin tutkimus ja sosiologia (opettajan ja oppijan identiteetti ja tarinallisuus), psykologia (tunteiden ja motivaation tutkimus), yhteiskuntatieteet (opettajan työn yhteiskunnallinen ulottuvuus), työelämän tutkimus (suhde työhön ja työelämään), koulutusteknologinen tutkimus (virtuaalisuus, mobiilioppiminen, sosiaalinen media ja pelit) sekä terveys- ja lääketieteet (hyvinvoinnin näkökulma). Tämä kertoo myös jonkinasteisesta korkeakoulujen profiloitumisesta opettajankoulutuksen toteutuksessa ja tieteellisessä perustassa. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia luettaessa voi tunnistaa myös jonkinasteisen eron siinä, miten joissain korostuu muita enemmän kriittinen tietokäsitys, uudistava oppiminen ja kriittinen pyrkimys työelämän muutokseen.

Kaikkien opettajakorkeakoulujen toteutuksissa on tilaa myös korkeakoulujen omille valinnoille, joiden toteutusta painotetaan yhteiskunnan ja tilanteen kulloistenkin vaatimusten ja valintojen suuntaan.

Opettajankoulutuksen opiskelijaryhmien muodostus ja toteutus

Ammattillisen opettajankoulutuksen tiedelähtökohta, kasvatustieteet ja niistä ammattikasvatusta moninaisuudessaan, ilmenee toteutuksen tasolla siinä, että opiskelijaryhmät ovat käytännössä aina monialaisia ja -ammattillisia. Osa opettajakorkeakouluista järjestää ammattialakohtaisia opintojaksoja. Silti saman alan ryhmissä voi olla hyvin erilaisia substanssialoja, tutkintoja ja taustoiltaan erilaisia henkilöitä. Nykyisten kelpoisuusvaatimusten pohjalta opiskelijoiden tausta voi äärimmillään vaihdella viiden vuoden työkokemuksesta tohtorin tutkintoon. Samankin koulutusalan sisällä vaihtelu on myös suurta, esimerkiksi ”tekniikan ja liikenteen ala” voi merkitä hyvin erilaista osaamista maanrakennuksesta automaatioon tai tuotantotalouteen. Se, miten tietoisesti opiskelijoiden substanssitetämystä hyödynnetään oppimisen resurssina ja tiedonmuodostuksen perustana, ei ilmene selkeästi toteutuksen tasolla kaikista kirjoitetuista opetus- ja toteutussuunnitelmista. Opiskelijaryhmien monialaisuus tuodaan esille esimerkiksi opettajaksi kasvun lähtökohtana.

Opetussuunnitelmista löytyy mainintoja työn ja työprosessien sekä ammattien analysoinnista niiden oppimisen ja opettamisen pohjaksi. Toteutussuunnitelmissa kuvataan konkreettisia opetusjärjestelyjä ja toimintakulttuuria, joka opettajankoulutusorganisaatioissa on. Toimintakulttuurin kuvaukset korostavat osallisuutta ja aktiivisuutta. Opetussuunnitelmissa osallisuus ja jatkuvan tietoperustaisen kehittämisen periaate ilmenee muun muassa niin, että kuvataan opiskelijoiden merkitys opetussuunnitelmatyössä, laadun varmistajana ja opettajankoulutusneuvoston toimintaan osallistujana. Kaikissa ammattillisissa opettajakorkeakouluissa opiskelijat laativat henkilökohtaisemman sovelluksen yhteisestä opetussuunnitelmasta, joskin tästä käytettävät nimitykset vaihtelevat. Yhteistä opetussuunnitelmaa myös arvioidaan kriittisesti osana opintojen toteuttamista, jopa oppimistehtävänä.

Opetussuunnitelmien toteutusvaihtoehdot perustuvat niiden edellyttämän opiskeluajan keston, opetuksen tarjonnan aikaan (kokoaikainen, työn ohessa, viikonpäivä/viikonloppu), paikkaan ja virtuaalisuuteen, kieleen, kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden korostukseen sekä joissain tapauksissa alakohtaiseen painotukseen.

Erityisesti Pohjois-, Itä- ja Keski-Suomen alueilla opettajankoulutusta toteutetaan paljon alueryhminä ja koulutuksessa hyödynnetään verkkoympäristöä.

Johtopäätökset

Opetussuunnitelmien analyysin pohjalta jää vaikutelma, että suutarin lapsella on kengät. Opettajankoulutusorganisaatiot ovat paneutuneet syvällisesti opetus- ja toteutussuunnitelmiansa tekoon, mikä ilmenee käytännössä perusteellisina ja laadukkaina opetus- ja toteutussuunnitelmina.

Korkeakoulut ovat laatineet tutkimusperustaisia ja sisäisesti johdonmukaisia opetussuunnitelmia, joissa puhutellaan opettajaksi opiskelevaa aikuisena asiantuntijana. Ammatilliseksi opettajaksi opiskelu vaikuttaa syvälliseltä, kokonaisvaltaiselta ja haastavalta prosessilta tavoitteiden ja toteutuksen kuvausten perusteella. Suunnitelmien avoimuus vaihtelee jossain määrin varsinkin käytettävissä olevien oppimisen resurssien ja aineiston osalta. Ammatillisille opettajaopinnoille on tyypillistä, että opinnot suoritetaan työn ohessa. Opintoihin tullaan hyvin erilaisin taustoin niin, että tavallisesti edellisistä opinnoista on kulunut vuosia, ellei vuosikymmeniä. Siksi on hyvä, että opetussuunnitelmien strukturointi vähenee asteittain ja autonomian kasvua ohjataan opinnoissa vaihteittain.

Opetussuunnitelmat ilmentävät ajatusta universaalista, koulutuksen alat ja asteet yhdistävästä, yhteisöllisestä ja kehittyvästä opettajuudesta. Opinnot perustuvat kasvatustieteisiin, erityisesti ammattikasvatukseen ja ovat tässä rajauksessa myös jossain määrin monitieteiset ja -alaiset.

Opetussuunnitelmien analyysin pohjalta vaikuttaa siltä, että opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnittelu turvaa yhdenvertaisen opettajankoulutuksen ammattikorkeakouluissa ja ruotsinkielisten koulutuksen osalta yliopistossa maan eri osissa. Tarjonta myös profiloituu sopivasti korkeakouluittain ja alueen ja opiskelevan kohdejoukon erityisiin tarpeisiin.

Tämän analyysin tavoitteeksi ei asetettu tavoitteena olevan osaamisen käytäntörelevanssia ja vertailua suhteessa ammatillisen opettajan moninaiseen työhön ja osaamistarpeisiin eri koulutuksen aloilla ja asteilla. Osaamisperustaisuus on kuitenkin keskeinen kehityskohde tällä hetkellä, ja siksi se olisi kiinnostava jatkotutkimuksen aihe.

Opetussuunnitelmissa korostuu vahva opettajan työn kehittämispainotus ja jopa ideaalinen näky opettajan työstä. Vastaako se opettajan työn arkista todellisuutta vai enemmän niitä kehittämistavoitteita, joita opettajan työlle asetetaan? Käytettävissä on varsin vähän tutkittua tietoa siitä, miten ammatilliset opettajat kokevat opettajankoulutuksen jälkeisen ajan ja opetussuunnitelman vastaavuuden opettajan työn todellisuuteen varsinkin uran alussa.

Lähteet

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

Cedefop. 2010. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Research paper No 6. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf. (Luettu 28.9.2013).

EU. 2006. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus (2006/962/EY) elinikäisen oppimisen avaintaidoista (EUVL L 394). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FI:PDF>. (Luettu 29.9.2013).

Kanfer, R. & Ackerman, P. L. 2005. Work competence: A person-oriented approach. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 336–353.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2013. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Toinen painos. Helsinki: Opetushallitus.

Nokelainen, P. 2013. Mitä on ammattikasvatus ja ammattikasvatuksen tutkimus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 15 (1), 4–9.

Nokelainen, P., Korpelainen, K. & Ruohotie, P. 2009. Ammatillisen huippuosaamisen kehittymiseen vaikuttavat tekijät: Tapausesimerkkinä suomalaiset ammattitaidon maailmanmestaruuskilpailuihin osallistuvat ja valmentautuvat nuoret. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2), 41–53.

OKM. 2010. Opetustoimen henkilöstön elinikäisen oppimisen polkumallit. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/opetustoimenkoulutus/julkaisut/Polkumallit.pdf. (Luettu 28.2.2014).

OPH. 2010. Elinikäisen oppimisen avaintaidot. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot/elinikaisen_oppimisen_avaintaidot. (Luettu 28.9.2013).

Ruohotie, P. 2000. Ammattikasvatuksen yliopistollinen opetus ja tutkimus. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) *Suomalaisen ammattikasvatuksen historia*. OKKA-säätiön julkaisuja ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: OKKA-säätiö, 282–286.

Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Helsinki: OKKA-säätiö.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.) *Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence*. Toinen täydennetty painos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos & Jyväskylän koulutuskuntayhtymä, 85–108.

Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesäätely teknologiaympäristössä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 65–84.

Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa: Kirjoitettujen opetussuunnitelmien kirjavuus

Johdanto

Artikkeli perustuu vuonna 2012 julkaistuun selvitykseen (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012), jossa tarkastelimme opetussuunnitelman käsittelyä suomalaisissa opettajankoulutuksissa. Selvitystä varten analysoitiin 41 peruskoulun opettajan kelpoisuutta antavan koulutuksen lukuvuoden 2011–2012 kirjallista opetussuunnitelmaa. Näistä 18 oli luokanopettajan koulutuksen opetussuunnitelmia ja 23 aineenopettajan koulutuksen opetussuunnitelmia. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka näkyvästi opetussuunnitelma on esillä opettajankoulutuksissa ja mistä näkökulmista opetussuunnitelmaa opettajankoulutuksissa käsitellään. Pohdimme tässä artikkelissa selvityksen näkökulmien ja tulosten pohjalta opetussuunnitelman käsittelyn merkitystä opettajankoulutuksessa sekä sen myötä opetussuunnitelmaa opettajan ammatillisuuden rakentumisen prosessissa.

Opettaja opetussuunnitelman tulkitsijana ja käyttäjänä

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelmalla on keskeinen asema opetuksen tavoitteiden, sisällön ja toteutuksen raamina. Kansalliset opetussuunnitelman perusteet rakentavat viitekehyksen ja rungon, jonka pohjalta paikalliset eli opetuksen järjestäjän ja koulun opetussuunnitelmat laaditaan. Paikallisessa opetussuunnitelmassa on tavallisesti kuntakohtainen osa, jota kunnan kaikki koulut noudattavat, sekä koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. Paikallisessa opetussuunnitelmassa täsmennetään ja konkretisoidaan perusteissa esitettyjä normeja ottamalla huomioon kunkin kunnan ja koulun omaleimaiset tarpeet ja mahdollisuudet. Opettajalla on oltava siis valmiuksia paitsi tulkita ja käyttää opetussuunnitelmaa, myös osallistua sen laatimiseen osana kouluyhteisöä.

Paikallisen opetussuunnitelman laatiminen on parhaimmillaan koko kouluyhteisöä rikastuttava prosessi, joka sitouttaa opettajat yhdessä laaditun opetussuunnitelman käyttöön. Tämä edellyttää opetussuunnitelman perusteiden hallintaa ja sen erilaisten tehtävien ja ulottuvuuksien ymmärtämistä. Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi voi osoittautua varsin työlääksi, mikäli opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt eivät ole selkiytyneet. Opetussuunnitelma voi tuotoksena näyttäytyä ohjelmana koulun toiminnasta, opetuksen tavoitteista ja tuloksista. Edelleen opetussuunnitelma voi muodostua syvälliseksi yhteiseksi tulkinnaksi kasvatuksellisista arvoista, tavoitteista ja oppilaan oppimiskokemuksista. (Väljärvi 1993, 17.) Toisaalta opetussuunnitelmaan liittyy runsaasti erilaisia asenteita ja mielipiteitä. Käytännön työn ja työyhteisön jäsenyyden näkökulmasta voi olla ongelmallista, mikäli opettajien mielikuvat ja näkemykset opetussuunnitelmasta vaihtelevat.

Opettajankoulutuksen tuottamien valmiuksien näkökulmasta paikallisen opetussuunnitelman laatimis- ja kehittämistyö on yksi keskeisimmistä opettajan osaamisvaatimuksista. Paitsi kasvatustieteellisenä ja yhteiskunnallisena käsitteenä ja ilmiönä opettajien on välttämätöntä hallita opetussuunnitelma käytännöllisenä prosessina ja tuotoksena. Opetta-

jaksi opiskelevien olisi voitava harjaantua opetussuunnitelmatyöhön jo peruskoulutuksensa aikana – tätä ei voi jättää työssä opittavaksi tai täydennyskoulutuksen tehtäväksi.

Suomalaisen peruskoulun kehittämisessä ja kansallisen opetussuunnitelman perusteiden laatimisessa on johtavana ajatuksena ollut se, että integroitujen kokonaisuuksien varaan rakennetut opetussuunnitelman perusteet sopivat paremmin varhaiskasvatukseen ja pienten oppilaiden opetukseen, kun taas oppiainejakoinen opetus varttuneempien oppilaiden opetukseen (Kansanen 2004). Taustalla on ajatus aineenhallinnan eli opettajan sisällöllisen asiantuntemuksen suhteesta oppilaan kehitysvaiheeseen: pienten lasten opetuksessa ei ajatella tarvittavan yhtä paljon aineenhallintaa kuin nuorten opetuksessa. Myös suomalainen opettajankoulutus nojaa tähän ajatukseen. Suomessa on edelleen kaksi pääasiallista opettajaryhmää: luokan- ja aineenopettajat. Luokanopettajien vastuulla on kaikkien oppiaineiden opetus, aineenopettajat vastaavat lähinnä oman oppiaineensa opetuksesta yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Suomessa onkin ollut pyrkimyksenä yhdistää sisällöllinen ja pedagoginen suunnittelu opetussuunnitelman perusteissa. Tämä on tarkoittanut ainejakoinen ja eheytyneen opetussuunnitelman välistä rajankäyntiä sekä pedagogisen ja sisällöllisen aineksen sovittamista opetussuunnitelman kokonaisuuteen. (Atjonen 1993, 114–115.)

Tämän päivän koulussa käsitellään yhä laajempia ja moniulotteisempia kysymyksiä, joihin ei voi vastata ainoastaan oppiaineen sisältöjen avulla. Tästä seuraa, että oppiaineiden muoto ja painopisteet ovat jatkuvassa muutoksessa. Nykyisellään oppiaineiden sisällöt rakentuvat vielä varsin voimakkaasti oppiaineen tieteenalan määrittämien näkökulmien, rakenteen ja osa-alueiden pohjalta. Jatkossa on kuitenkin keskeistä painottaa oppilaan kasvu- ja kehitysprosessia sekä yhteiskunnallisesti ajankohtaisia kysymyksiä osana oppiaineiden tavoitteita. (OKM 2010.) Nämä muutokset vaikuttavat paitsi opetussuunnitelmaan kaikilla sen tasoilla, myös tapaan, jolla sitä käsitellään ja opiskellaan opettajankoulutuksessa. Opettajan asiantuntijuus perustuu toki opettavien tietojen ja taitojen hallintaan sekä niiden opettamiseen oppilaille, mutta myös laajemmin ymmärrykseen mm. oppimisprosesseista ja -ympäristöistä. (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011.)

Yhä suurempi osa perusopetuksen kouluista on yhtenäiskouluja, jotka muodostavat 9-vuotisen kokonaisuuden. Näissä kouluyksiköissä luokan- ja aineenopettajien välinen yhteistyö korostuu. Yhtenäiskoulujen lisääntyessä on merkityksellistä, että koulun opettajilla on yhteinen käsitys opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja toteutuksesta, jotka rakentuvat opetussuunnitelman perusteista koulun omaksi opetussuunnitelmaksi. Tärkeää on niin ikään, että opettajat orientoituvat opetussuunnitelman perusteiden tulkintaan ja paikallisen opetussuunnitelman käyttöön riittävän yhteneväisellä tavalla. Tällä on vaikutuksensa myös siihen, miten opetussuunnitelmaa ja kaikkia sen tasoja tulisi käsitellä kaikessa opettajankoulutuksessa.

Opetussuunnitelma osana opettajan pedagogista ajattelua

Opettajan pedagoginen ajattelu muodostuu opettajan opettamista koskevasta ajattelusta, jolle koulukonteksti antaa oman erityisen, pedagogisen laatunsa (Aaltonen 2003, 9; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 5). Tämä ajattelu pohjautuu ennen kaikkea opetussuunnitelmaan, sen tavoitteisiin ja päämääriin, eli sen on täytettävä opetussuunnitelmassa asetetut kriteerit. Toisaalta se liittyy aina oppijan ja opettajan kohtaamiseen, jossa osallistujien odotetaan toimivan asetettujen tavoitteiden ja arvojen mukaisesti.

Opettajan pedagogisen ajattelun katsotaan myös olevan paljolti suunnittelua ja päätöksentekoa sekä valintoja erilaisista vaihtoehdoista pyrittäessä haluttuun päämäärään.

Opettajan suunnittelutyön taustalla vaikuttaa opettajan henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, joka jakautuu kahteen osaan: intuitiiviseen ja rationaaliseen. Intuitiivisella tarkoitetaan opettajan omia kokemuksia, tarpeita ja kokemushistoriaa, kun taas rationaaliset perustelut ovat enemmän opettajan teoreettista ymmärrystä ja käytännön kokemusten myötä rakentunutta asiantuntemusta (Kansanen 1994, 95–96). Opettajan uskomusjärjestelmä vaikuttaa olennaisella tavalla siihen, miten hän ymmärtää myös opetussuunnitelman merkityksen omalle työlleen ja käyttää sekä soveltaa sitä oman opetus- ja kasvatustyönsä kautta (Kosunen 1994, 30–45). Toisaalta katsotaan, että opettajan ajattelun tulisi pohjautua opetussuunnitelman arvoihin ja tavoitteisiin, sillä opettajan pedagogisen ajattelun ja tulkinnan kautta opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen on mahdollista (Kansanen 2004, 87–88). Huomionarvoista on, että opetussuunnitelma osana tätä opettajan pedagogista ajattelua velvoittaa normiluonteellaan opettajaa toteuttamaan opetus- ja kasvatustyötään opetuksen järjestäjän vahvistaman opetussuunnitelman mukaisesti. Näin ollen opettaja on itsenäisessä asemassa oleva, ajatteleva ja harkitseva toimija, joka tekee valintoja ja antaa asioille ja tapahtumille omia merkityksiään (Clark & Peterson 1986; Calderhead 1996; Kosunen 1994). Kuitenkin hän on myös yhteiskunnan edustaja, joka on velvollinen toteuttamaan koulutukselle ja opetukselle asetettuja tavoitteita. Tietoisuus opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä opetus- ja kasvatustyön toteuttamisessa onkin yksi keskeinen osa opettajan ammatillisuutta, osa hänen pedagogista ajatteluun.

Keskeisenä elementtinä opettajan ajattelussa ja asiantuntijuudessa on reflektio, jonka avulla opettaja tekee tietoisia valintoja kasvatusta ja opetustyössään (Husu, Toom & Patrikainen 2008). Husu ja kumppanit (2008) viittaavat Deweyn (1933) ja Rodgersin (2002) käsityksiin reflektiosta ajattelutapana, joka muodostuu ongelmien havaitsemisesta, pohittamisesta ja ratkaisemisesta opettajan omakohtaisten kokemusten tietoisesta tarkastelusta kautta. Jos ja kun opettajan opetus- ja kasvatustyön keskeisenä lähtökohtana ja sisältönä on opetussuunnitelman kaikki tasot (Kansanen 2004, 87–88), niin opettajan ajattelu tarkoittaa jatkuvaa reflektiota opetustapahtuman ja paikallisen opetussuunnitelman välillä. Näin myös opettajan oman toiminnan tiedostamisen prosessit, metakognitiivinen tietotaito, nousee tärkeäksi osaksi opettajan ammatillisuutta (Lehtinen & Hiltunen 2002; Tynjälä 2004). Opettajan ajattelu ja erityisesti opetuksen suunnittelu ja opetustilanteissa tapahtuva interaktiivinen päätöksenteko muodostavat varsin suuren osan tästä psykologisesta kontekstista, jossa opettaja tulkitsee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa ja jossa hän ja oppilaat oppivat. Tämän taidon oppiminen edellyttää reflektiivisen asiantuntijuuden kehittämistä jo opettajankoulutuksen aikana.

Kun tiedetään ja tunnustetaan opetussuunnitelman monitasoisuus ja moniulotteisuus koko koulun toimintakulttuuria ohjeistavana ja säätelevänä asiakirjana, niin opettajien opetus- ja kasvatustapahtumaa koskeva opetussuunnitelma-ajattelu muodostaa vain yhden osan opettajan opetussuunnitelma-ajattelusta. Sen rinnalla yhtä tärkeänä opettajan tulee ymmärtää opetussuunnitelmat myös koko koulun toimintakulttuurin ja koulua koskevan pedagogisen työn kehittämisen työvälineenä ja edelleen itsensä tuon kehittämistyön yhtenä vastuullisena toteuttajana. Opettajan tulee kyetä analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittämään opettajuuttaan yksin ja yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. (Huusko 1999, 105–109.)

Opetussuunnitelma opettajan ammatillisuutta rakentamassa

Uusi koululainsäädäntö puhuu yhtenäisen perusopetuksen rakentamisesta, jossa kaikilla opettajilla koulun keskeisinä pedagogisina toimijoina on merkittävä rooli. Opettajien käsitys itsestään aktiivisina perusopetuksen kehittäjinä ei kuitenkaan ole itsestään selvästi opettajien ammatillisuuden vahvinta osa-aluetta. Peruskoulu ei myöskään toimintaympäristönä välttämättä tue riittävästi opettajien aktiivista toimijuutta peruskoulun kehittämiseksi (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008). Voidaankin kysyä, miten opettajankoulutus ohjaa tulevia opettajia näkemään itsensä ja opetussuunnitelmat tästä yhteisöllisyyden ja yhdessä suunniteltavan ja toteutettavan opetus- ja kasvatustyön näkökulmasta.

Opettajaksi opiskelevilla on todettu olevan vahvoja mielikuvia siitä, mitä opettaminen on, ja näiden mielikuvien on todettu vaikuttavan voimakkaasti siihen, miten opettajaksi opiskelevat tulkitsevat opiskelemiensa kurssien sisältöjä (Aaltonen 2003; Kosunen 1994; Calderhead & Robson 1991). Edelleen opettajaksi opiskelevien mielikuvien on todettu vaikuttavan siihen, kuinka he toimivat ja hyödyntävät tietotaitoaan käytännön opetustyössä. Opettajien toimintaa ohjaaviin uskomuksiin perehtyminen sekä opettajan toiminnan taustalla olevien periaatteiden selvittäminen ja niiden muokkaaminen on tärkeä haaste opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen opettajan ammatillisuuden rakentajana tulisikin vahvasti tukea opettajiksi opiskelevien ymmärrystä ja tietoisuutta heidän omien opetus- ja ohjauksikäsitystensä taustalla vaikuttavista erilaisista uskomuksista. Toisaalta opettajankoulutuksen erityinen tehtävä on huolehtia, että opettajaksi opiskelevat saavat valmiudet monitasoisen ja -ulotteisen opetussuunnitelman ymmärtämiseen, tulkitsemiseen ja käyttöön sekä sen laatimiseen ja kehittämiseen osana kouluyhteisöä. Jotta tämä toteutuisi, tulisi opetussuunnitelmaosaamisen olla keskeisessä osassa opettajaksi kouluttautumisen ja kasvamisen aikana.

Se, millä tavalla opetussuunnitelmaa tarkastellaan opettajankoulutuksessa, käy ilmi yhtäältä opettajankoulutusten kirjoitetuista opetussuunnitelmista ja toisaalta opettajankoulutuksen toteuttajien toiminnasta eli toteutuneesta opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta. Kirjoitettujen opetussuunnitelmien analysoimisen avulla voidaan tarkastella sitä, miten opetussuunnitelmaa on tarkoitettu tai aiottu käsitellä opettajankoulutuksissa. Opettajankoulutusten kirjoitettujen opetussuunnitelmien perusteella voidaan tehdä havaintoja ja päätelmiä siitä, kuinka tärkeänä näiden opetussuunnitelmien laatijat, tässä tapauksessa opettajankouluttajat, näkevät opetussuunnitelman osana opettajien peruskoulutusta ja ammatillista kehittymistä.

Vuonna 2012 julkaistun selvityksemme (ks. tarkemmin Vitikka, Salminen, Annevirta 2012, 34–36) perusteella eri opettajankoulutuksissa opetussuunnitelma on esillä määrällisesti hyvin vaihtelevasti. Enimmillään opetussuunnitelma mainitaan 33 kertaa yksittäisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa, vähimmillään kaksi kertaa. On vaikea ajatella, ettei tällä mainintojen määrän vaihtelulla olisi mitään merkitystä eri opettajankoulutusten tavoittelemiin valmiuksiin, jotka liittyvät opettajaopiskelijan kykyyn ymmärtää, käyttää ja soveltaa opetussuunnitelmaa tulevassa työssään ja toisaalta olla laatimassa oman työyhteisönsä koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Mielenkiintoista on myös, että suurimmat erot opetussuunnitelmamainintojen määrässä näyttävät olevan yliopistojen välillä. Joissakin yliopistoissa on useita luokan- ja aineenopettajan koulutuksia, joiden opintojaksojen nimissä jo opetussuunnitelma mainitaan. Toisaalta on myös yliopistoja, joiden yhdessäkään luokan- tai aineenopettajan koulutuksessa ei ole tällaisia opintojaksoja. Yhdenkään yliopiston kaikissa eri opettajankoulutuksissa ei opetussuunnitelma ilmene systemaatti-

sesti kirjoitetun opetussuunnitelman eri osa-alueilla: *yleisissä tavoitteissa, opintojaksojen nimissä, opintojaksojen tavoitteissa, sisällöissä ja oppimateriaaleissa*. Näin ollen opetussuunnitelma ei näytä olevan samankaan yliopiston erilaisten koulutusten ”tukirakenne” tai ”punainen lanka”. Herääkin kysymys, kuinka paljon saman yliopiston eri opettajankoulutusten toteuttajat ovat tietoisia ja käyvät keskustelua opettajankoulutuksen yhteisistä linjoista.

Huolestuttavaa on, että yli 70 %:ssa opettajankoulutuksista opetussuunnitelmainnattavat puuttuvat opetussuunnitelmien yleisistä tavoitteista. Ajatellen opettajan ammatillista kehitystä ja tutkinnon muodostumista tulisi opetussuunnitelmien olla keskeisessä roolissa tulevien opettajien opetuksessa ja näin ollen näkyä yleisissä tavoitteissa. Lisäksi voisi olettaa, että opetussuunnitelmaa koskevat valmiudet ovat opettajankoulutuksen keskeinen tavoite jokaisessa yliopistossa. On erittäin merkittävää, että 34 %:ssa opettajankoulutuksista opetussuunnitelma muodostaa oman opintojaksonsa tai kokonaisuutensa. Täten varmistetaan opetussuunnitelman perusteellinen käsittely ja opetussuunnitelmaan perehtyminen teoreettisista ja käytännöllisistä näkökulmista. Tämä tarkoittaa myös sitä, että kyseisessä yliopistossa on opetussuunnitelmaa koskevaa asiantuntijuutta. Merkittävää toisaalta on se, että 66 %:ssa koulutusten opetussuunnitelmista ei ole omaa opintojaksoa, jonka varsinainen sisältö kohdistuu opetussuunnitelmaan. Opettajankoulutukset eroavat tässä suhteessa toisistaan huomattavasti. Toisaalta, kun opetussuunnitelmaa tarkastellaan, niin se toteutuu useammin yksittäisen oppiaineen näkökulmasta kuin laaja-alaisempaa teoreettisena ja käytännöllisenä kokonaisuutena. Lisäksi maininnat viittaavat lähinnä opetussuunnitelman oppiaineiden tai aihekokonaisuuksien käsittelyyn.



Kuvio 1. Opetussuunnitelma opettajan ammatillisuuden rakentumisen prosessissa

Tulevien ammattilaisten opetussuunnitelma-ajatteluun vaikutetaan vahvasti opettajankoulutuksessa. Ammatillisuuden kehittymisen näkökulmasta opettajankoulutuksen aikana opettajakolaita tulee ohjata ja opettaa refleктоimaan heidän tietoaan ja kä-

sityksiään suhteessa omaksuttavaksi tarkoitettuun tietoon ja käsityksiin ja niiden soveltamiseen erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. Opetussuunnitelman sisällön ja merkityksen ymmärtäminen tämän opettajan ammatillisuuden toteuttamisen ohjekirjana tulisi olla hyvin keskeisessä asemassa opettajankoulutuksen toteuttamisessa (ks. kuvio 1). Edelleen tämä ymmärrys ja asiantuntijuus nähdään tänä päivänä alati kehittyvänä ja kehitettävänä ammatillisena taitona, kun tutkintonsa valmiiksi saanut opettajakokelas siirtyy kentälle työskentelemään opettajayhteisössä. Opettajayhteisöjen opetussuunnitelma-ajattelun näkeminen asiantuntijoiden yhteisenä työskentelyprosessina luo myös kaikille yhteisön jäsenille mahdollisuuksia toimia omaa pedagogista asiantuntijuuttaan edelleen kehittäen.

Opettajien opetussuunnitelma-ajattelun taustalla on ammatilliseen kehittymiseen ja käytönteorian rakentumiseen liittyvät prosessit. Opettajien opetussuunnitelma-ajattelua määrittää lisäksi se, millaisena opetussuunnitelma eri ohjausjärjestelmän tasoilla ja tahoilla näyttäytyy ja konkretisoituu eli miten opetussuunnitelmasta viestitään.

Opetussuunnitelman kokonaisuuden ymmärtäminen

Sekä luokan- että aineenopettajankoulutuksissa opetussuunnitelma mainitaan useimmiten oppiaineiden opetusta käsittelevien opintojaksojen yhteydessä. Luokanopettajankoulutuksissa tämä tarkoittaa monialaisia opintoja. Tämän perusteella siis opetussuunnitelmaa tarkastellaan useammin yksittäisen oppiaineen näkökulmasta kuin laaja-alaisempana teoreettisena ja käytännöllisenä kokonaisuutena.

Mikäli opetussuunnitelmaa käsitellään opettajankoulutuksessa ensisijaisesti yksittäisen oppiaineen osalta, on mahdollista, ettei opettajaopiskelijalle muodostu riittävän selkeää kuvaa opetussuunnitelman perusteiden merkityksestä normina tai opetussuunnitelman pedagogisen ja tiedollisen tehtävän kokonaisuudesta. Opettajan on opetussuunnitelman tulkitsejana ja käyttäjänä tärkeää ymmärtää, että opetussuunnitelman kaikki osa-alueet kuuluvat siihen tiedollis-pedagogiseen kokonaisuuteen, joka hänen työtään ohjaa – opetussuunnitelma ei koostu ainoastaan oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä. On lisäksi muistettava, että perusopetuksen yleisten tavoitteiden toteuttaminen on kaikkien opettajien vastuulla (OKM 2010, 26). Opetussuunnitelmassa määritellyt aihekokonaisuudet ja vastaavat opetusta eheyttävät teemat asettavat opettajan sisällölliselle asiantuntemukselle lisävaatimuksia. Opettajan asiantuntijuus on siis laajempi kuin yksittäisen oppiaineen hallinta.

Perusopetusta on kritisoitu sisältöpainotteisuudesta ja tiedon pilkkomisesta yksittäisiin palasiin (OKM 2010, 37). Kansallisen tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden laatiminen on muodostunut varsin voimakkaasti kilpailuksi eri oppiaineiden saamasta tilasta ja asemasta kouluopetuksessa (Pinar 2004). Opetussuunnitelman kokonaisuus opetuksen päämäärien, arvopohjan, oppimiskäsityksen, oppimisympäristöjen ja muiden keskeisten pedagogisten periaatteiden osalta on kansallisessa opetussuunnitelmakeskustelussa jäänyt vähemmälle sijalle. Tämä kysymys koskee olennaisesti akateemisen opetussuunnitelman muotoa ja sen taustalla ilmenevää opetuskäsitystä. Kyse on pitkälti myös opetuskäsityksen taustalla vaikuttavasta tiedonkäsityksestä ja siinä tapahtuvasta muutoksesta, joka heijastuu väistämättä perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen myötä vaikuttaa myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan. Näitä tiedonkäsityksen edellyttämiä muutoksia opetussuunnitelmaan on käsitelty laajalti tutkimus- ja koulutuspoliittisessa kirjallisuudessa viime vuosina (esimerkiksi OKM 2010; Thrilling & Fadel 2009; OECD 2009).

Uuden vuosituhatkunnan taidot ovat useissa eri maissa nousseet koulutuksen kehittämisen lähtökohdaksi. Olennainen kysymys onkin, kuinka avoin opettajankoulutuksen opetus-suunnitelma on ulkoisen toimintaympäristön muutoksille.

Opetussuunnitelmaa käsittelevät opintojaksot ovat eri opettajankoulutuksissa paitsi määrältään myös näkökulmiltaan erilaisia. Joissakin koulutuksissa opetus-suunnitelmaa käsitellään laajasti yhteiskunnallisesta, teoreettisesta ja ideologisesta näkökulmasta, kun taas joissakin koulutuksissa korostuu käytännön työn näkökulma. Tämä osoittaa yhtäältä, kuinka moniulotteinen ilmiö ja käsite opetus-suunnitelma on. Se herättää myös kysymyksen, tulisiko opetus-suunnitelmaa koskevien premissien ja tavoitteiden olla selkeämmin kansallisesti jaettuja. Suomessa on pitkät perinteet kansallisesta opetus-suunnitelmayhteistyöstä: kunnat, koulut ja yliopistot harjoittelukouluineen ovat olleet mukana opetus-suunnitelman perusteiden laatimisessa. Eri tahoilla voi olla kuitenkin hyvinkin erilaisia opetuksellisia tavoitteita, joita opetus-suunnitelmissa painotetaan.

Yksi keskeinen selvityksen tuottama havainto on, kuinka kirjava on suomalainen opettajankoulutuskenttä ja opettajankoulutusten opetus-suunnitelmat. Merkittäviä eroja on eri yliopistojen opettajankoulutusten ja saman yliopiston eri opettajankoulutusten sekä luokan- että aineenopettajan koulutusten välillä. Tämä johtaakin pohtimaan opettajan ammatillista kehitystä ja tutkinnon muodostumista; ovatko opetus-suunnitelmat keskeisessä roolissa tulevien opettajien koulutuksessa? Voisi olettaa, että opetus-suunnitelmaa koskevat valmiudet ovat opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmien keskiössä jokaisessa yliopistossa.

Yliopistot ovat toki itsenäisiä yksiköitä, minkä perusteella niillä on oikeus päättää opetus-suunnitelmistaan. Valtakunnallinen koulutuspolitiikka vaikuttaa kuitenkin autonomisten yliopistojen opetus-suunnitelmiin asettamalla niille tulostavoitteet ja luomalla rahoitusmalleja, joiden mukaisesti yliopistoilta voidaan vaatia tietyntyyppistä koulutusta ja tutkimusta sekä erilaisia tukitoimia. (Karjalainen ym. 2007.) Opetuksen kansallisen yhtenäisyyden nimissä on voitava olettaa, etteivät opettajankoulutukset tuota opetus-suunnitelmaa koskevien valmiuksien kannalta merkittävästi erilaisia opettajia työelämään.

Valtionhallinnon ja tiedeyhteisön välinen yhteistyö on keskeinen avain opettajankoulutuksen opetus-suunnitelmatietoisuuden lisäämiseksi. Opetussuunnitelmaa laativat tahot kaikilla koulutussektorin tasoilla joutuvat pohtimaan yhdessä sen muotoa ja sisältöä – ja usein tekemään kompromisseja. Samalla luodaan yhteistä ymmärrystä opetuksen luonteesta ja tavoitteista sekä suunnataan tulevaisuuden pyrkimyksiä oppimisen edistämiseksi. Yhteistyö etenkin kansallisten opetus-suunnitelman perusteiden laatimisessa ja kehittämisessä on avainkysymys kansallisen yhtenäisyyden varmistamiseksi. Yhteistyö koskee ennen kaikkea opetus-suunnitelmaprosessia, mutta nykyistä selkeämmin myös opetus-suunnitelman lähtökohtien, tausta-ajattelun, sisällön ja muodon pohdintaa yhdessä.

Kirjoitettu opetus-suunnitelma on viestintää. Opetussuunnitelmaviestintä tarkoittaa opetus-suunnitelman näkyväksi tekemistä, siitä tiedottamista ja sen käyttämistä (Oulun yliopisto 2012). Kansallinen opetushallinto viestii opetus-suunnitelmasta tahollaan ja opettajankoulutukset viestivät opetus-suunnitelmasta omissa kirjoitetuissa opetus-suunnitelmissaan. Opetussuunnitelmaviestinnässä hyvin tärkeää on tiedostaa kohderyhmä: kenelle opetus-suunnitelma kirjoitetaan? Yliopiston opetus-suunnitelmaa mietittäessä kohderyhmiä löytyy runsaasti: opetuksen suunnittelijat, opettajat, opiskelijat, ulkopuoliset tenttaattorit, opintohallinto, auditoijat, abiturientit, ulkoiset intressiryhmät, tutkijat ja media. Kirjoi-

tettu opetussuunnitelma toimii myös laajemmin sekä laitoksen, tiedekunnan että koko yliopiston kannalta koulutuksen tason ja laadun osoittimena. Huolellisesti laadittua opetussuunnitelmaa voi pitää opetuksen laatujärjestelmän kulmakivenä, sillä se tuo esiin opiskelijan oppimisen varmistamiseksi tehtävien toimenpiteiden kokonaisuuden. Siinä yhdistetään koulutusta ohjaavat arvot ja ajattelutavat, sisällöt, opetus ja oppiminen sekä arviointia ohjaavat kriteeristöt. (Karjalainen ym. 2007.) Jos opetussuunnitelmaviestinnässä epäonnistutaan, opetussuunnitelman merkitys vähenee. Opetussuunnitelman käyttäjässä voi herätä negatiivisia ajatuksia, eikä opetussuunnitelman laatijoiden tarkoittamat viestit välity oikeassa merkityksessään vastaanottajille. Ottaen huomioon opetussuunnitelman moniulotteisuuden joutuvat opetussuunnitelman laatijat – kaikilla tahoilla – tekemään valintaa sen suhteen, mistä näkökulmasta opetussuunnitelmaa käsitellään.

Lähteet

- Aaltonen, P. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89. Joensuun yliopisto.
- Annala, J. & Mäkinen, M. 2011. Korkeakoulutuksen opetussuunnitelma – kohti tietämisen ja taitamisen päämääriä. Kasvatus 42 (1), 6–18.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta Univ. Oul. E 11. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Calderhead, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge. Teoksessa D.C. Berliner & R.C. Calfee (toim.) Handbook of Educational Psychology. New York: MacMillan, 709–725.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. Teaching & Teacher Education 7 (1), 1–8.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' Thought Processes. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan, 255–296.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. 2008. Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. Reflective Practice 9 (1), 37–51.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49. Joensuun yliopisto.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Karjalainen, A. (toim.) 2007. Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20. Joensuun yliopisto.
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Nummenmaa ym. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssäoppimisen kohteena. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
- Oulun yliopisto. 2012. Opetussuunnitelmaviestintä. <http://www oulu.fi/w5w/tyokalut/opsviestinta.html> (Luettu 15.1.2012).
- Pinar, W. F. 2003. International handbook of curriculum research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Kasvatus 9 (3), 218–234.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. Kasvatus 42 (4), 16–327.
- Trilling, B. & Fadel, C. 2009. 21st Century Skills – Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
- Valtioneuvoston asetus 2004/794. <http://www.edilex.fi/saadokset/lainsaadanto/20040794> (Luettu 2.2.2012).
- Vauras, M. 2004. Oppimiskäsitys. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Opetushallitus, 28–47.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 2012:4. Opetushallitus.
- Välijärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto.

Opettajankoulutuksesta työelämään

Johdanto

Siirtyminen opettajankoulutuksesta opettajan työhön on nähty haasteeksi sekä kansainvälisissä että kotimaisissa koulutuspolitiikan linjanvedoissa (mm. European Commission 2007 ja 2010; Eurydice 2013; OECD 2000 ja 2005; Opettajankoulutus 2020; Picard & Ria 2011). Tavoitteena on rakentaa opettajien peruskoulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen välille looginen jatkumo. Tällaisia tavoitteita on esitetty koulutuspolitiikassa yleisesti: yleisten työelämävalmiuksien kehittämistä (*generic skills*) haetaan nyt kaikilla koulutuksen aloilla. Tämä on tullut ilmi myös eurooppalaisessa Bolognan prosessissa, jonka yhtenä päämääränä on edistää korkeakoulutuksen, talouselämän ja yhteiskunnan vuorovaikutusta. Yhteiskunnallinen ja alueellinen palvelutehtävä – ”yliopiston kolmas tehtävä” – on noussut yliopistopolitiikan teemaksi myös Suomessa edellisen kymmenen vuoden aikana. Yksi tämän palvelutehtävän ulottuvuuksista on tuottaa työelämässä käytökelpoista osaamista.

Tämä muutos näkyy diskursiivisena käänteenä koulutuksen, talouselämän ja politiikan kielenkäytössä. Käänteä voidaan kiteyttää kolmeen ydinsanaan: *opetus*, *oppiminen* ja *osaaminen*. Ensimmäisessä vaiheessa 1990-luvulla huomio siirtyi opettajan käyttäytymisestä eli opettamisesta oppilaan oppimiseen. Toisessa vaiheessa 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana alettiin korostaa osaamista. Ratkaisevaa on oppimisprosessin tulos eikä se tapa, miten tiedot ja taidot on hankittu (Oppimisesta osaamiseen 2009).

Käänteä ilmenee myös hallitusohjelmissa edellisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Vuoden 1991 ohjelmassa sana ”osaaminen” ei vielä käytetty lainkaan. Ensimmäistä kertaa sana esiintyy Paavo Lipposen hallitusohjelmassa 1995. Sen jälkeen esiintymistiheys kasvaa tasaisesti, kunnes vuoden 2011 hallitusohjelmassa sana esiintyy jo 56 kertaa (Heikkinen 2011). Osaamisen kehittämisestä on tullut yleispoliittinen slogan, mutta sitä käytetään myös koulutuksessa entistä enemmän. Tästä näkökulmasta opettajankoulutuksen päämäärä on tuottaa osaavia opettajia, jotka pystyvät toimimaan monenlaisissa opetustehtävissä.

Siirtymää opettajankoulutuksesta työelämään voi kuvata sillaksi, jonka toinen pää on koulutuksen aikaisessa opetusharjoittelussa ja toinen pää koulun arkityössä. Tässä artikkelissa tarkastellaan tämän sillan molempia päitä. Taustalla on uusien opettajien mentoointia koskeva, yli kymmenen vuoden mittainen tutkimus- ja kehittämistyö Koulutuksen tutkimuslaitoksessa. Sitä on tukenut myös korkeakoulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksen tutkimus, jossa työssä oppimista tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta. Lisäksi tutkijaryhmässä on kokemusta opetusharjoittelun kehittämisestä noin kahdenkymmenen vuoden ajalta. Tarkastelemme tässä artikkelissa ensin uuden opettajan haasteita ja tutkimuotoja työelämän alkuvaiheessa. Kokemuksemme ja empiirisen tutkimuksen pohjalta otamme lopuksi kantaa opetusharjoittelun kehittämiseen.

Tukea uudelle opettajalle

Äskettäin tehdyn laajan kansainvälisen katsauksen perusteella (Tynjälä & Heikkinen 2011) opettajan työn alkuvaihe koetaan kaikkialla raskaaksi, ei pelkästään Suomessa. Monilla muilla aloilla edetään vähemmän vastuullisista tehtävistä vastuullisempiin, ja vuosien mittaan työntekijällä on aikaa totutella uusiin tehtäviin. Opettajan ammattia on kuvattu ”varhaisen ylätasangon uraksi”, koska siinä siirrytään heti opiskelun jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen (Tynjälä & Heikkinen 2011).

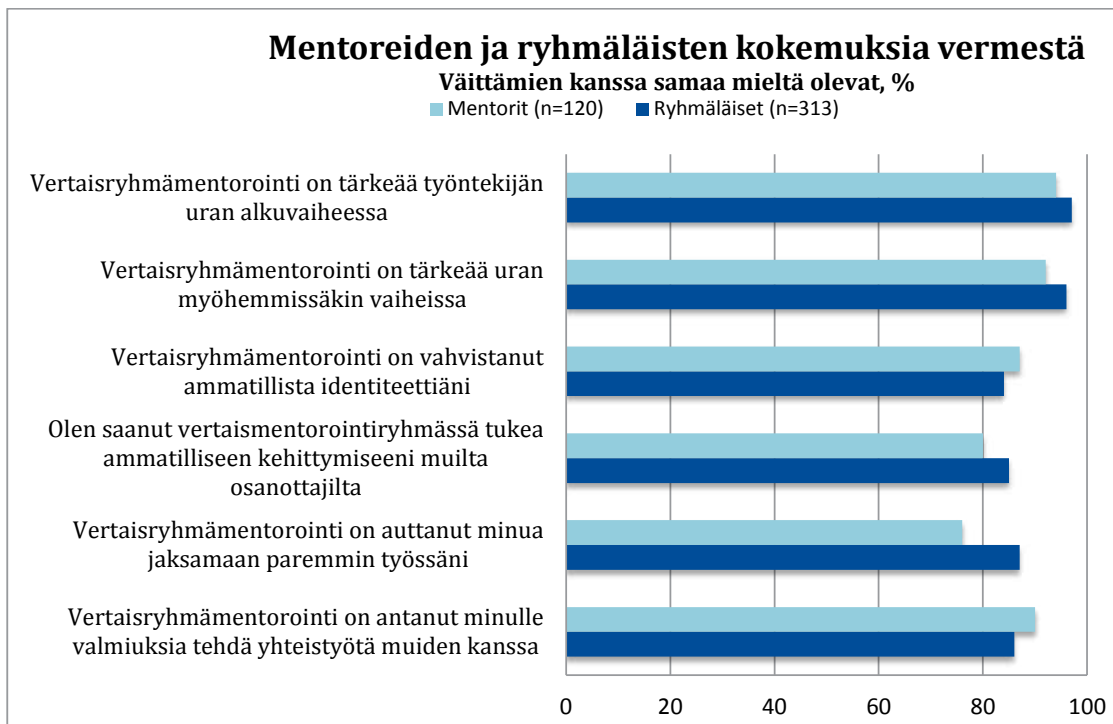
Vaikka uusien opettajien siirtyminen toisiin tehtäviin ei ole Suomessa niin suuri ongelma kuin viimeaikaisessa keskustelussa on annettu ymmärtää (vrt. Leiviskä 2013; Luukkainen 2013), tukea tarvitaan työn alkuvaiheessa enemmän kuin muihin ammatteihin siirtymäessä. Uusien opettajien tueksi on kehitetty eri maissa varsin erilaisia tuen muotoja. Esimerkiksi heidän työmääräänsä on joissakin maissa pienennetty työuran ensimmäisinä vuosina. Työtä on näin helpotettu antamalla aikaa reflektointiin ja yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Lisäksi on sovellettu perehdytystä ja työhöntulo-ohjausta sekä työpajoja ja opintopiirejä. Uuden opettajan tueksi on myös julkaistu kirjallista materiaalia ja perehdytyskansioita. Lisäksi uusia opettajia on pyritty tukemaan antamalla mahdollisuus kollegoiden oppituntien seuraamiseen. (Mm. Alhija & Fresko 2010; Fletcher & Mullen 2012; Howe 2006; Hanssen & Østrem 2013; Ingersoll & Smith 2004; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert 2013; Tynjälä & Heikkinen 2011; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013; Wong 2004; Wei ym. 2009.)

Yleisin tapa tukea uusia opettajia on mentorointi eri muodoissaan. Suomessa opettajien mentorointia on alettu kehittää 2000-luvun alkupuolelta alkaen. Yksi ensimmäisistä hankkeista oli Helsingin kaupungissa toteutettu malli, jossa sovellettiin Yhdysvalloista tuotua parimentorointia. Klassinen mentorointi ei osoittautunut elinvoimaiseksi sellaisenaan. Hanke törmäsi opettajien työaikakysymyksiin. Opettajat eivät katsoneet mentoroinnin kuuluvan työhönsä, vaan edellyttivät siitä korvausta (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008).

Näiden kokemusten perusteella opettajien työaikaa koskevat sopimukset huomioitiin, kun Koulutuksen tutkimuslaitoksessa ryhdyttiin Työsuojelurahaston rahoituksella kehittämään maamme oloihin soveltuvaa mentorointimallia. Tärkeitä näkökulmia kehittämistyöhön ovat antaneet Opetusalan ammattijärjestö (OAJ), Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto (SOOL) sekä Kuntatyöntantajat (KT). Myös laajapohjainen kansainvälinen yhteistyö mentoroinnin tutkimuksessa on ollut suureksi avuksi. Työn tuloksena on syntynyt uusi malli mentoroinnin järjestämiseksi: vertaisryhmämentorointi eli *verme* (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 2012; Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012). Se on saanut vaikutteita monesta maasta, mutta kehittynyt nykyiseen muotoonsa Suomessa. Verme on herättänyt kiinnostusta myös ulkomailla, ja kansainvälisiä delegaatioita onkin vierailut tutustumassa siihen.

Verme-ryhmiin on osallistunut uusien opettajien lisäksi myös eri-ikäisiä ja uran eri vaiheissa olevia opettajia. Ryhmämuotoinen mentorointi mahdollistaa parimentorointia laajemman sosiaalisen oppimisen, kun työhön saadaan kollegoilta erilaisia näkökulmia (mm. Huizing 2012). Vastaavia kokemuksia on saatu myös Suomessa varhaiskasvatuksen moniammatillisesta ryhmämentoroinnista (Karila & Kupila 2013).

Syksystä 2010 alkaen vertaisryhmämentorointia on kehitetty opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Osaava Verme -verkostossa. Työssä ovat mukana kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut, joilla on kumppaneinaan alueilla toimivia koulutuksen järjestäjiä. Verkosto kuuluu valtakunnalliseen Osaava-ohjelmaan, jonka myötä opettajankouluttajien ja kuntien muodostamalle verkostolle on kertynyt kokemusta eri mallien soveltamisesta Suomen oloissa (mm. Kangasniemi 2012). Neljän ensimmäisen Osaava-ohjelman toimintavuoden aikana verme-ryhmiin on osallistunut yli 2000 opettajaa. Lukuvuoden 2013-2014 loppuun mennessä verkosto on kouluttanut 530 mentoria, joten verkostolla olisi kapasiteettia ottaa mukaan verme-ryhmiin huomattavasti nykyistä enemmän opettajia. Laajenemista on kuitenkin rajoittanut kuntien heikkenevä taloustilanne.



Kuvio 1. Mentoreiden ja verme-ryhmiin osallistuvien opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista

Osallistuneilta pyydetään vuosittain palautetta, ja sen perusteella vertaisryhmämentorointi on koettu onnistuneeksi käytänteeksi (kuvio 1). Opettajat kokevat, että se auttaa jaksamaan paremmin työssä. Ryhmissä tapahtuvat reflektiiviset keskustelut edistävät ammatillista kehittymistä ja vahvistavat ammatillista identiteettiä. Yhdessä jakamalla tapahtuvan oppimisen tärkeyttä korostetaan läpi opettajan uran. Ryhmissä löydetään ratkaisuja ongelmallisiin tilanteisiin. Hyvinvointia edistää erityisesti ajatusten ja kokemusten jakaminen sekä avoin keskustelu työasioista turvallisessa ilmapiirissä. Useat opettajat mainitsivat myös ajankäytön tehostuneen vermen myötä. Suurin osa opettajista oli kokenut saaneensa yhteistyövalmiuksia, mutta nämä valmiudet eivät välttämättä taanneet yhteistyötä arkityössä. Tähän vaikutti merkittävästi koulu yhteisön ilmapiiri ja se, miten yhteisössä suhtauduttiin yhteistyöhön. Yleinen päätelmä vertaisryhmämentoroinnin seuranta- ja arviointitutkimusten tuloksista on, että malli on kymmenen vuoden kehittelyn tuloksena hioutunut varsin toimivaksi. Sekä verme-ryhmiin osallistujat että heidän mentorinsa ovat kokeneet toiminnalla olevan positiivisia vaikutuksia osaamiseen ja ammatilliseen identiteettiin sekä epäsuorasti koko työyhteisöön (Heikkinen ym. 2010, 2012; Markkanen ym. 2012; Tynjälä ym. 2012).

Vermen lisäksi Suomessa on sovellettu jossain määrin muitakin uusien opettajien tukimuotoja. Perinteistä kahdenvälistä mentorointia on useissa kouluissa käytetty menestyksellisesti vermen rinnalla. Parimentorointiin pohjautuvaa lähestymistapaa on sovellettu myös Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian hankkeessa. Kaksikymmentä opettajaa kävi Yhdysvalloissa, jossa he saivat New Teacher Center -instituutin mallin mukaisen koulutuksen (Niemi & Siljander 2013). Palmenian hankkeessa on lupaavia kokemuksia saatu myös Facebookin käyttämisestä mentoroinnin alustana (Myllyviita 2012). Myös Osaava Verme -verkostossa kehitetään verkkopohjaisia tukimuotoja (*eVerme*). Niistä ei ole vielä tätä kirjoitettaessa tutkimukseen perustuvaa tietoa, vaan kokemukset päästään raportoimaan vasta kuluvan lukuvuoden jälkeen.

Kansainvälinen tutkimusyhteistyö vahvistaa käsitystä, että toimivimmat mentorointimallit rakentuvat pitkäaikaisen kehittelyn tuloksena paikallisten olosuhteiden ehdoilla. Ruotsissa mentorointia pitkään tutkinut Göran Fransson (2014) näkee ruotsalaisen ja suomalaisen tilanteen eroavan toisistaan siten, että suomalainen verme on kehitetty pitkäkestoisien pilottihankkeiden kautta paikallisten olosuhteiden pohjalta (*bottom-up*), kun taas Ruotsissa poliittiset päättäjät ovat omaksuneet suoraan ulkomailta mentoroinnin malleja, joita sovelletaan keskusjohtoisesti (*top-down*). Ruotsissa mentorointi liittyy opettajankoulutuksen mittavaan uudistukseen, joka Suomessa hiukan harhaanjohtavasti tunnetaan opettajarekisterin käyttöönottona. Uudistukseen liittyy opettajien rekisteröinnin lisäksi pätevyuden arviointi (*lärarlegitimation*), soveltuvuusarviointi opetuslalle (*lämplighetsbedömning*) sekä mentorointi. Uudistus on kohdannut suuria ongelmia: se on viivästynyt aikataulusta, ja joitakin sen tavoittelemia uudistuksia on jouduttu kokonaan peruuttamaan. (Akyol ym. 2013; Aspfors 2012; Aspfors, Fransson & Heikkinen 2012; Fransson 2012, 2014; Kemmis, Heikkinen, Aspfors, Fransson & Edwards-Groves 2014; Olsson 2013.)

Verme on ollut lähtökohtana eurooppalaisen mallin kehittämisessä, ja sitä pilotoidaan EU:n Lifelong Learning -ohjelman rahoituksella *Paedeia Café* -oppimiskahvilan muodossa (Akyol, Holst-Hansen, Kiviniemi & Rhöse Martinsson 2013; Nissilä 2013; Paedeia Café 2013). Tässä versiossa vertaisryhmämentorointiin osallistuu uusien opettajien lisäksi peruskoulutuksen loppuvaiheessa olevia opiskelijoita. Paedeia Cafésta on saatu lupaavia kokemuksia, mutta jatko riippuu siitä, miten rahoituskysymykset saadaan ratkaistua: opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen rahoitusmuotojen yhdistäminen on haasteellista.

Työelämätaitojen kehittäminen opettajankoulutuksen haasteena

Pitkäaikainen tutkimustyö uusien opettajien parissa on tuonut esille tarpeita kehittää myös opettajankoulutuksen aikaista opetusharjoittelua. Uudet opettajat kokevat usein, että opetusharjoittelu ei ole valmistanut heitä riittävästi työelämään. Valtaosa opetusharjoittelusta suoritetaan yliopistojen harjoittelukouluissa eli normaalikouluissa. Harjoittelukoulujen hallitsevaa asemaa on perusteltu sillä, että ne takaavat opetusharjoittelun laadun. Systemaattista vertailevaa tutkimusta eri harjoittelumuotojen vaikuttavuudesta ja laadusta ei ole juuri tehty. Jyrki Komulaisen väitöskirjatutkimus (2010) on harvoja, jossa on systemaattisesti tarkasteltu opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelun ohjauksesta normaalikoulun ja kenttäkoulun välillä. Tutkimuksen tulokset perustuivat 498 opettajaksi opiskelevan määrälliseen palautteeseen sekä kymmenen ohjaajan haastatteluun. Tämän tutkimuksen mukaan ohjauksen laadulla ei ole eroa.

Tätä käsitystä tukevat myös muut tutkimukset. Mikään ei viittaa siihen, ettei harjoittelun ohjausta olisi mahdollista toteuttaa laadukkaasti muissa ympäristöissä kuin harjoittelukouluissa. Usein opiskelijat kokevatkin tavalliset koulut mielekkäämmiksi harjoitteluympäristöiksi, joissa työelämässä tarvittavat valmiudet kehittyvät kokonaisvaltaisemmin kuin harjoittelukouluissa. Esimerkiksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen laatupalkittu opettajankoulutus on koko olemassaolonsa ajan organisoinut harjoittelun menestyksellisesti ilman valtion harjoittelukoulua. (Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Kiilakoski 2003; Komulainen 2010; Kukkonen 2008; Leivo, Isosomppi & Valli 2008; Selander, Wermke & Geijer 2013.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamat opettajankoulutuksen kehittämistyöryhmät esitivät vuonna 2007, että kolmannes harjoittelusta tulisi toteuttaa muualla kuin harjoittelukouluissa (Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti 2007; Opettajankoulutus 2020 2007). Samoin maamme ruotsinkielistä opettajankoulutusta arvioinut kansainvälinen työryhmä on suositellut, että opettajankoulutuksen tulisi kehittää kuntien ja kenttäkoulujen kanssa tehtävää yhteistyötä, jonka puitteissa harjoittelu olisi luonteva toimintamuoto (Selander, Wermke & Geijer 2013, 48, 80). Suuntaus näyttää kuitenkin olevan vastakkainen: harjoittelua on kenttäkouluissa entistä vähemmän. Sitä on kustannussyistä vähennetty monissa yliopistoissa, joten opettajaksi valmistuva saattaa suorittaa jopa kaikki harjoittelunsa harjoittelukoulussa. Nykyisessä rahoitusmallissa opettajankoulutuslaitoksen onkin edullisinta hankkia harjoittelua ”ilmaiseksi” hyödyntämällä harjoittelukoulua. Vaikka palvelu on opettajankoulutuslaitokselle edullista, järjestelmän kokonaiskustannukset ovat kalliimmat verrattuna siihen, että harjoittelu organisoitaisiin verkostomaisesti. Esimerkiksi Helsingin yliopiston kenttäkouluverkostossa kustannukset harjoittelupaikkaa kohti ovat olleet noin kuudesosa harjoittelukoulujen opettajankoulutuskustannuksista (Heikkinen 2008; Ojala & Heikkinen 2006).

Edellä kuvattu ongelma liittyy kuitenkin vain aineen- ja luokanopettajien koulutukseen. Muilla opettajankoulutuksen aloilla harjoittelu on monipuolista. Varhaiskasvatus ja erityisopetus tekevät laajasti yhteistyötä eri tahojen kanssa. Ammatillisen opettajankoulutuksen harjoittelu on yleensäkin lähempänä työelämää kuin yliopistojen. Opetusharjoittelun erilaisuudesta seuraa, että opiskelijat ovat eriarvoisessa asemassa siirtyessään koulutuksesta työelämään. On mahdollista, että opiskelija on saanut koko työelämäkokemuksensa monipuolisissa työelämän konteksteissa, kun toisessa ääripäässä kaikki opetusharjoittelu on suoritettu valtion harjoittelukoulussa samalla yliopistokampuksella. Silti kaikki harjoittelutavat antavat saman asetuksessa 986/1998 säädetyin yleisen ja laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden, joka pätee laajasti niin yleissivistävässä kuin ammatillisessakin koulutuksessa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986).

Opettajaksi kehittymisen kannalta olisi hyvä saada kokemusta, joka tukee *moniäänisen opettajaidentiteetin rakentumista* (Kiilakoski 2003). Kenttäkouluverkostoista onkin saatu erinomaisia kokemuksia (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Syrjäläinen & Jyrhämä 2013), mutta opettajan ammatillista osaamista monipuolistavat myös kokemukset nuorisotyön toimintaympäristöissä, aikuiskasvatuksen konteksteissa ja ulkomailla (mm. Kiilakoski 2003; Leivo, Isosomppi & Valli 2008; Valli 2008). Harjoittelun laajentaminen muunlaisiin ympäristöihin avaa uusia mahdollisuuksia opettajankoulutuksen ja yhteiskunnan vuorovaikutukseen (mm. Selander, Wermke & Geijer 2013, 48) ja tältä osin tukee opettajankoulutuksen yhteiskunnallista tehtävää. Nykyisellään monet yliopistojen opettajankoulutuslaitokset elävät varsin erillään ympäröivästä koulumaailmasta keskittyessään yhteistyöhön harjoittelukoulunsa kanssa.

Jyrki Komulaisen mukaan koulutuksen ja työtodellisuuden ero on nykyisellään suuri, minkä vuoksi kulttuurishokki työelämään siirryttäessä on odotettavissakin (Komulainen 2010). Yksi syy tähän on oppimisen tilannesidonnaisuus (*situated learning*). Käsite on tullut tunnetuksi amerikkalaisten oppimisen tutkijoiden Jean Laven ja Etienne Wengen (1990) tarkastellessa oppimista aidoissa työympäristöissä. Osaamisen kehittymisen kannalta on haitallista, jos oppiminen *dekontekstualisoidaan*, toisin sanoen irrotetaan siitä asiayhteydestä tai ympäristöstä, jossa sitä tulisi soveltaa. Ympäristöllä Lave ja Wenger tarkoittavat sekä *fyysistä toimintaympäristöä* että oppimistapahtumassa vallitsevia *sosiaalisia* ja *mentaalisia* tekijöitä. Uudet opettajat kertovat, että harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen välillä on huomattavia fyysiseen toimintaympäristöön liittyviä eroja, jotka ilmenevät esimerkiksi opetusryhmien koossa, opetusvälineissä ja taloudellisissa resursseissa (Jokinen & Välijärvi 2006). Opiskelijat eristäytyvät harjoittelukouluissa fyysisestikin: opettajanhuoneen sijasta heille osoitetaan erilliset tilat. Myös sosiaalinen ja mentaalinen ulottuvuus rakentuu harjoittelukouluissa erityislaatuisella tavalla. Pierre Bourdieun tunnettua sosiologista käsitteistöä soveltaaksemme harjoittelukoulu on tietynlainen sosiaalinen *kenttä*, jossa harjoittelijan *habitus* hahmottuu ratkaisevasti erilaiseksi kuin tavallisessa koulussa. He identifioituvat ”harjoittelijaksi” tai ”harkkaopeksi”, joihin myös oppilaat suhtautuvat eri tavalla kuin ”oikeisiin” opettajiin. Harjoittelijoiden identiteetti rakentuu ikään kuin opettajan ja oppilaan välimuodoksi: harjoittelijan habitus sisältää piirteitä sekä opettajan että oppilaan habituksesta. Toimiessaan muualla kuin harjoittelukoulun ympäristössä he kokevat, että oppilaat suhtautuvat heihin opettajana eikä harjoittelijana, mikä osaltaan auttaa pääsemään aitoon opettajan rooliin (Heikkinen, Tynjälä & Kiviniemi 2011). Harjoittelukouluissa tapahtuvan harjoittelun ongelma onkin instituutio itse: se, että harjoittelua varten on luotu erityinen hallinnollinen yksikkö, johon on kehittynyt omanlaisensa, tavallisista kouluista poikkeava toimintakulttuuri.

Työelämäosaamisen kehittäminen opettajankoulutuksessa edellyttäisi harjoittelun laaja-alaistamista. Nykyiset rahoituskanavat eivät kuitenkaan mahdollista harjoittelun monipuolistamista. Siksi on esitetty rahoitusmallin muuttamista siten, että kenttäkouluilla tapahtuvan harjoittelun resursointi saatetaan tasapuoliseen asemaan harjoittelukoulujen kanssa (mm. Heikkinen 2008; Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Syrjäläinen, Syrjäläinen & Värri 2008; Kiilakoski 2003; Ojala & Heikkinen 2006).

Miksi sitten harjoittelun kehittäminen verkostomaisempaan suuntaan on hidasta? Kuten Anne Virtanen (2013) väitöskirjatutkimuksessaan toteaa, työelämätaitojen kehittäminen rakentuu koulutusalojen traditioiden ja kulttuurien perustalta (ks. myös Tynjälä, Välimaa & Sarja 2003; Virtanen & Tynjälä 2013). Vakiintuneita käytänteitä on vaikeaa muuttaa, koska kaikki järjestelmän osatekijät ovat sidoksissa keskenään. Tätä kuvaa teoria käytänteiden ekologiasta (*theory of ecologies of practice*). Käytänteet liittyvät aina toisiin käytänteisiin, ja yhdessä ne muodostavat käytänteiden ekosysteemejä (*ecosystems of practice*). Kuten luonnon ekosysteemeissä, lajit ovat monella tavalla riippuvaisia toisistaan, myös sosiaalisten käytänteiden kesken vallitsee *keskinäistä riippuvuutta* (*interdependence*). Yhtä tekijää ei voi muuttaa ilman, että kokonaisuutta muutetaan. (Kemmis & Heikkinen 2012, 144–156; Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer & Bristol 2014, 37–45.)

Yliopistollisessa opettajankoulutuksessa opetusharjoittelun ekosysteemi perustuu harjoittelukoulujen olemassaololle, mikä määrittää muun harjoittelun mahdollisuudet ja reunaehdot. Harjoittelukouluilla on taloudellinen autonomia – toisin sanoen niiden rahoitus tulee

korvamerkittynä valtiolta suoraan kouluille. Kuten eläin- ja kasvilajeillakin, myös instituutioilla on taipumus kehittää itsesuojeelumekanismeja, joiden avulla ne ylläpitävät saavutmaansa asemaa ekosysteemissä. Yhtenä perusteluna nykyisen järjestelmän ylläpitämiselle on käytetty sitä, että PISA-tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisen koulutuksen toimivan hyvin. Marjaana Rautalinin tutkimus (2013) osoittaa, miten kansallisessa koulutuspolitiikassa eri tahot ovat pyrkineet turvaamaan intressinsä vetoamalla PISA-tuloksiin. Harjoittelukoulut ovat tästä esimerkki. Kun tulokset ovat olleet viime aikoina heikkenemässä, argumentin voima on ehtynyt. Viimeaikaisessa keskustelussa onkin esitetty yhä useammin tarvetta muuttaa koulutuksen käytänteitä ja rakenteita (mm. Sahlberg 2014).

Johtopäätöksiä

Opettajaopiskelijoilta saadun palautteen ja uusien opettajien kokemuksen perusteella yliopistojen opettajankoulutuksessa on syytä kehittää työelämävalmiuksia tukevia oppimisen muotoja. Jotta opettajankoulutus voi luoda pitävän pohjan myöhemmälle oppimiselle, tulee integroida kasvatuksen teoria ja käytäntö toisiinsa (ks. esim. Heikkinen ym. 2011; Tynjälä 2008, 2010). Tämä on mahdollista erityisesti opetusharjoittelussa. Parhaimmillaan harjoittelu tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden osallistua työelämän aitoihin toimintakäytänteisiin ja ”todellisen elämän” autenttisten ongelmien ratkaisuun (Lave & Wenger 1991).

Jotta harjoittelukäytänteitä voitaisiin monipuolistaa, harjoittelun rahoitusmallia olisi muutettava tasapuolisemmaksi. Tämä olisi myös sopusoinnussa niiden pyrkimysten kanssa, joiden avulla julkisen talouden kestävyysvajetta pyritään korjaamaan. Valtioneuvoston rakennepoliittisessa ohjelmassa (2013, 3–4) todetaan, on tärkeää uudistaa palvelurakenteita siten, että palvelut voidaan hoitaa laadukkaasti nykyistä taloudellisemmin. Ohjelman mukaan tuottavuutta pitäisi lisätä edistämällä tervettä kilpailua ja kohdentamalla voimavaroja uudelleen. Harjoittelun rahoitusmallin uudistaminen palvelisi juuri näitä päämääriä.

Olipa tutkintoon johtava koulutus millainen tahansa, työelämään siirtyminen on opettajalle suuri haaste, koska täysi vastuu opettajan työstä alkaa välittömästi tehtävän vastaanottamisesta. Vaikka vertaisryhmämentoroinnilla onkin saavutettu jo lupaavia tuloksia (mm. Kangasniemi 2012), samalla on tullut esiin ongelmakohtia. Kaikki koulutuksen järjestäjät eivät näe uusien opettajien erityistuen järjestämistä perustehtävänsä kuuluvaksi. Tämä johtuu osaksi siitä, että Suomessa ei ole säädöksiin pohjautuvaa perehdyttämistä järjestelmää, vaan koulutuksen järjestäjillä on vapaat kädet sen suhteen. Kunnan sijoitus uusiin opettajiin voidaan nähdä hukkainvestointina, koska ei ole takeita siitä, että juuri kyseiset opettajat ovat kunnan palveluksessa myöhemmin. Kuntien taloustilanne kutistaa opettajien mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen yleisestikin.

Opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen niveltämiseksi olisi tarpeen kehittää edelleen käytänteitä, joissa eri toimijat tekevät yhteistyötä. Opettajankouluttajien valtakunnallinen verkosto ”Osaava Verme” on tehnyt tärkeää työtä kootessaan yhteen suomen- ja ruotsinkielisiä opettajankouluttajia yliopistoista ja ammatillisista opettajakorkeakouluista sekä koulutuksen järjestäjiä. Sen kautta on syntynyt uusia käytänteitä opettajien työn alkuvaiheeseen, mutta yhteyttä opettajankoulutukseen ja työelämään on tarpeen tiivistää entisestään. Haasteena on erityisesti se, miten saadaan kehitettyä opettajien osaamisen kehittämisen rahoitusmuotoja työelämään siirtymisen vaiheessa siten, että opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusta koulutuspaikkakuntien koulujen ja opettajien kanssa voitaisiin lisätä.

Lähteet:

Akyol, H., Holst-Hansen, P., Kiviniemi, U. & Rhöse Martinsson, E. 2013. Pedagogical Action for a European Dimension in Educators' Induction Approaches (PAEDEIA): Developing Support for New Teachers in Europe. Paper presented in European Conference on Educational Research, Istanbul 13th September 2013.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5btype%5d=pika&search%5bpika%5d=opetustoimen%20henkil%c3%b6st%c3%b6n%20kelpoisuus> (Luettu 29.10.2013).

Aspfors, J. 2012. Induction Practices – Experiences of newly qualified teachers. Doctoral dissertation. Åbo Akademi University, Vasa, Finland.

Aspfors, J., Fransson, G. & Heikkinen, H.L.T. 2012. Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment? Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (Eds.) Transitions and Transformations in Learning and Education. Dortrecht: Springer, 271-290.

European Commission 2007. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf (Luettu 2.10.2013).

European Commission 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities.

Eurydice 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. Eurydice Report 2013 Edition. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency Eurydice and Policy Support.

Fletcher, S. J. & Mullen, C. A. (Eds.) 2012. The SAGE handbook of mentoring and coaching in education. London: SAGE.

Fransson, G. 2014. A Culture of Trust or an Ideology of Distrust: A comparison of the impact of Finnish and Swedish educational cultures on mentoring approaches. Teoksessa F. Kochan, A. Kent, and A. Green (Eds.) Uncovering the Hidden Cultural Dynamics in Mentoring: Uncovering the Complexities. Information Age Press: Charlotte, N.Carolina, USA.

Hanssen, B. & Østrem, S. Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav in en veiledning knuttet til veiledning for nuutdannede lærere. Rapporter fra Universitet i Stavanger 41. Stavanger: Universitet i Stavanger.

Heikkinen, H. 2008. Opetusharjoittelun rahoitus muutettava tasa-arvoisemmaksi. Helsingin Sanomat 18.11.2008.

Heikkinen, H. 2011. Oppiminen koulutuksessa, työssä ja arkielämässä. Pääluento Osaava Foorumilla 9.11.2011 Mikkelissä.

Heikkinen, H. 2012. Vertaisryhmämentorointi – Osaava Verme -kehittämishankkeen väliarviointi. Raportissa Osaava-ohjelman käynnistysvaiheen arviointi 2010–2011. Kehittämishankkeiden itsearviointeja ja hyviä käytänteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:28. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitteet/Osaava_alkuvaiheen_itsearviointi2012.pdf (Luettu 8.10.2013).

Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Peer Group Mentoring for Teacher Development. Milton Park: Routledge.

Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Opetusharjoittelu puntarissa. Kasvatus 37 (3), 301–306.

Heikkinen, H., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. 2006. Kohti rationaalista opetusharjoittelun kehittämistä. Kasvatus 37 (4), 404–408.

Heikkinen, H., Syrjäläinen, E., Syrjäläinen, E. & Väri V.-M. 2008. Opettajankoulutuksesta elämänmittaiseen kasvuun. Kasvatus 39 (3), 271–276.

Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Kiviniemi, U. 2011. Integrative Pedagogy in Practicum: Meeting the Second Order Paradox of Teacher Education. Teoksessa M.Mattsson, T.V. Eilertsen and D. Rorrison (Eds.) A Practicum Turn in Teacher Education. Rotterdam: Sense, 91–112.

- Huizing, R. 2012. Mentoring Together: A literature Review of Group Mentoring. *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning* 20 (1), 27–55.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E.J. 2012. The experience of new teachers: Results from TALIS 2008. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/5/40/49846877.pdf> (Luettu 2.10.2013).
- Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Martin, A. & Honkimäki, S. 2013. Induction Phase Support Preventing Teachers From Leaving Their Profession. Paper presented in European Conference on Educational Research, Istanbul, Turkey, September 10th 2013.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49 (5), 417–431.
- Kangasniemi, J. 2012. Johtopäätöksiä kansallisesti toteutetuista koulutusohjelmista. Raportissa Osaava-ohjelman käynnistysvaiheen arviointi 2010–2011. Kehittämishankkeiden itsearviointeja ja hyviä käytänteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:28. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitteet/Osaava_alkuvaiheen_itsearviointi2012.pdf (Luettu 8.10.2013).
- Karila K. & Kupila P. 2012. Mentorointi varhaiskasvatustyön ja työidentiteetin tukena. Esitelmä mentorointiseminaarissa Helsingissä 31.10.2012.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. 2012. Future perspectives: Peer-Group Mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Eds.) *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Milton Park: Routledge, 144–170.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspfors, J., Fransson, G. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring as Contested Practice: Support, Supervision and Collaborative Self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kiilakoski, T. 2003. Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 243–257.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kochan, F & Pascarella, J. T. 2012. Culture and Mentoring in the Global Age. Teoksessa S. Fletcher, C.A. Mullen (Eds.) *Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 184–198.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiviskä, P. 2013. OAJ liioitteli alanvaihtajien määrää. *Kaleva* 10.8.2013. <http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/oaj-liioitteli-alanvaihtajien-maaraa/638372/> (Luettu 1.10.2013).
- Leivo, M., Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–28.
- Luukkainen, O. 2013. Opetusalan ammattijärjestö: OAJ vaatii nuorille opettajille uusia tukijärjestelmiä. *Puheenvuoro Suomi-Areenalla* 16.7.2013. <http://suomiareena.fi/?p=832> (Luettu 19.9.2013).
- Niemi, H. & Siljander, A. M. 2013. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nissilä, M.-L. 2013. Mentori emännöi kahvilaa. *Opettaja* 42–43, 32. <http://content.opettaja.fi/epaper/20131018/32/index.html> (Luettu 29.10.2013).
- OECD 2000. *From initial education to working life*. Paris: OECD.
- OECD 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Ojala, J. & Heikkinen, H. 2006. Opettajaksi opiskeleville joustavia harjoittelutapoja. *Helsingin Sanomat* 10.4.2006.

- Olsson, E. 2013. Platsbrist drabbar nyutbildade. SVD Nyheter 9.2.2013. http://www.svd.se/nyheter/inrikes/platsbrist-drabbar-nyutbildade_7900724.svd (Luettu 3.3.2013).
- Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr19.pdf?lang=fi> (Luettu 8.10.2013).
- Opettajankoulutus 2020. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html (Luettu 8.10.2013).
- Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. 2009. Työryhmäraportti. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto ja Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Maaliskuu 2009. http://www.rectors-council.helsinki.fi/raportit_ja_julkaisut/AHOT_raportti_2009.pdf (Luettu 3.10.2013).
- Paedeia Café 2013. <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1/paedeia-cafe> (Luettu 29.10.2013).
- Picard, P. & Ria, L. (toim.) 2011. Beginning teachers: a challenge for educational systems – CIDREE Yearbook 2011. Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Rakennepoliittinen ohjelma 2013. Rakennepoliittinen ohjelma talouden kasvuedellytysten vahvistamiseksi ja julkisen talouden kestävyysvajeen umpeen kuromiseksi. Valtioneuvosto 29.8.2013. <http://valtioneuvosto.fi/tiedostot/julkinen/budjetti/290813/kannanotto.pdf> (Luettu 13.10.2013).
- Rautalin, M. 2013. Domestication of International Comparisons: The role of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) in Finnish education policy. Acta Universitatis Tamperensis; 1876, Tampere University Press, Tampere.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. 2013. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166–177.
- Sahlberg, P. 2014. Uskallammeko uudistua. Pasi Sahlberg Blog. <http://pasisahlberg.com/uskallammeko-uudistua/> (Luettu 2.3.2014).
- Selander, S., Wermke, W. & Geijer, L. 2013. Dialog på undantag? Samverkan mellan lärarutbildningen och avnämarna i det svenskspråkiga Finland. Helsingfors: Unigrafia.
- Syrjäläinen, E. & Jyrhämä, R. 2013. Roolikko ohjauksen pelikenttänä Teoksessa: J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 129–143.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3, 130–154.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*: 14 (1), 11–34.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Sarja, A. 2003. Pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life. *Higher Education* 46 (2), 147–166.
- Valli, R. 2008. Ulkomaan harjoittelu – pala arkipäivää. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–98.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijan näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2), 2–10.
- Virtanen, A. 2013. Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 473.

Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta kehittämällä

Johdanto

Opettajankoulutus ja siihen liittyvä osaamisen kehittäminen on keskeistä pyrittäessä nostamaan suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä. Opettajankoulutuksessa osaaminen käsitteenä pitää sisällään pedagogista painotusta, koulutuspoliittista ja hallinnollista osaamista sekä kehitystä, joka koskee koulutuksen rakenteita, opettajien osaamista, tasa-arvoisia oppimisen edellytyksiä, oppimisympäristöjä ja oppilaitoksen johtamista (vrt. Mahlamäki-Kultanen, Hämäläinen, Pohjonen & Nyssölä 2013, 7–8). Tässä tarkastellaan opettajankoulutusta ja erityisesti siihen kuuluvaa ohjattua harjoittelua tutkimustiedon ja opiskelijoilta opintojen loppuvaiheessa kootun valtakunnallisen harjoittelupalautteen pohjalta. Samoin tarkastellaan yhteiskunnallisia signaaleja, jotka antavat osviittaa sille, mihin suuntaan opettajankoulutusta ja ohjattua harjoittelua, sen tavoitteita, sisältöjä ja toteutusta tulisi kehittää, jotta opettajien osaamista ja kansakunnan henkisiä voimavaroja voitaisiin parantaa. Tutkimustieto pohjautuu ensisijassa kirjoittajan tekemään väitöstutkimukseen, jossa seurattiin noviisiopettajien (n=5) ensimmäistä kouluvuotta helsinkiläisissä peruskouluissa (Blomberg 2008a). Ohjatun harjoittelun valtakunnallisessa harjoittelupalautteessa luokanopettajiksi (n=364) ja aineenopettajiksi (n=653) opiskelevat arvioivat opintojensa loppuvaiheessa viimeisessä harjoittelujaksossa opintojen aikaista ohjattua harjoittelua kokonaisuudessaan (eNorssi 2013b). Noviisiopettajien kokemusten tutkiminen valottaa työelämään siirtymisen kipupisteitä ja ilonaiheita siitä, miten yksittäiset opettajat ne kokevat. Valtakunnallinen harjoittelupalaute ohjatusta harjoittelusta puolestaan näyttää opetusharjoittelun organisoinnin vahvuudet, mutta myös jatkuvan tarpeen kehittää harjoittelun toteutusta siten, että se vastaa alati muuttuvaa opettajan työtä.

Maa­ilman­laajuisesti tarkasteltuna on hyvin yleistä, että opettajat luopuvat ammatistaan pian valmistuttuaan tai kokeiltuaan opettamista vuoden tai kaksi ja petyttyään siihen. Karkeasti voidaan sanoa, että monissa maissa joka neljäs tai jopa joka kolmas koulutetuista opettajista ei jää opetus­alalle (Kyriacou & Kunc 2007; Sabar 2004). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on arvioinut, että Suomessa joka viides koko maassa ja pääkaupunkiseudulla peräti joka kolmas jättää ammatin muutaman vuoden kuluttua valmistumisestaan, ja paon ennakoidaan kiihtyvän (Laaksola 2007a, 2007b). Kyseessä on opettajankoulutuksen ja koulunpidon välinen kuilu, joka on maailmanlaajuinen, kulttuurisista tekijöistä riippumaton kansainvälinen ongelma ja joka aiheuttaa vaikeuksia opettajan siirtyessä työelämään.

Opettajankoulutus ei opettajien kokemuksen mukaan anna riittävästi valmiuksia kohdata työn reaali­maailmaa. Opettajat kertovat, että aineen­hallinta ja pedagogiset taidot vahvistuvat koulutuksessa, mutta samaan aikaan koulunpidon todellisuus jää osittain pimentoon. (Blomberg 2008a, 2008b.) Kuilussa näyttää olevan kysymys yksilön, organisaation ja työn luonteeseen liittyvästä psykologisesta ja yhteiskunnallisesta ilmiöstä, jota Suomessa muiden maiden tapaan on pyritty kuroma­an umpeen järjestämällä erilaisia mentorointiohjelmia aloitteleville opettajille (ks. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Mentorointi

on koettu hyödylliseksi yhteisen opettajuuden, henkilökohtaisen asiantuntijuuden kehittämisen ja työssä jaksamisen kannalta (SOOL 2011, 2013). Mentorointi ei kuitenkaan ratkaise opettajankoulutuksen ja ohjatun harjoittelun rakenteellisia ja sisällöllisiä ongelmia. Opettajien osaamisen nostaminen kansakunnan henkisten varojen kasvattamiseksi edellyttää myös opettajankoulutuksen ja siihen kuuluvan ohjatun harjoittelun kehittämistä.

Työelämään siirtyneet opettajat ovat tarkastelleet takautuvasti saamaansa opettajankoulutusta ja kertoneet, että koulutus tutkimusperustaisuudesta huolimatta yhä edelleen rakentuu yksittäisistä, sattumanvaraisista opiskelu- ja luokkatilanteista. Siinä ei myöskään synny sellaista aikajännettä, jossa koulutuksen aiheet ja sisällöt syvenisivät opintovuosien karttuessa. (Blomberg 2008a, 188–192.) Opettajankoulutus koostuu monista tieteenaloista, jotka pyritään yhdistämään opettajan ammatin kannalta asianmukaisiksi tiedoiksi, eikä siinä opettajien kokemusten mukaan aina kovin hyvin onnistuta. Niin ikään kasvatustieteen asema opettajankoulutuksen tutkintorakenteessa ei ole riittävästi vakiintunut. Tästä seuraa, että tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja ohjattua harjoittelua näyttävät edelleen ohjaavan enemmän persoonalliset näkemykset opettajan ammatista kuin amatillisuutta jäsentävä teoria.

Oppilaitosverkoston tiheys ja rakenteet monikulttuuristuvaa opettajan työtä ja opettajankoulutusta ohjaamassa

Oppilaitosverkoston tiheys ja rakenne vaikuttavat keskeisesti opetuksen järjestämiseen ja koulunpitoon. Koulujen monikulttuuristuminen ja oppilaiden tuen tarpeiden lisääntyminen muuttaa opetustyötä ja koulujen toimintakulttuuria. Erityisesti viimeisimmän kymmenen vuoden aikana koulujen rakenteita on muutettu yhtenäisen perusopetuksen kouluiksi. Tällä tarkoitetaan koulua, jossa henkilöstö koko perusopetuksen osalta työskentelee hallinnollisesti yhden rehtorin alaisuudessa. Opetushallitus on tukenut kuntia ja kouluja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä ja asettanut jo vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteeksi ehyen ja johdonmukaisen oppimispolun turvaamisen oppilaille (Opetushallitus 2006). Tämä onnistuu parhaiten hallinnollisesti yhtenäisessä perusopetuksessa. Sama rakenteellinen muutosprosessi on käynnissä myös opettajan pedagogisia opintoja järjestävissä harjoittelukouluissa.

Oppilaitosverkosto on supistunut nopeasti, ja se on kasvattanut koulun keskimääräistä kokoa oppilasmäärällä mitattuna. Kun peruskoulussa oli vuonna 1999 keskimäärin 141 oppilasta, oli heitä vuonna 2012 jo 194. Nyssölä ja Honkasalo (2013, 38–39) ovat tarkastelleet Opetushallituksen ja tilastokeskuksen tilastoja ja toteavat, että peruskoulujen määrä on vähentynyt 25 prosenttia vuodesta 2002 vuoteen 2011. Vuonna 2002 peruskouluja oli 3 626 ja vuonna 2011 enää 2 719. Tehokasta kouluverkkoa pidetään ensisijaisena keinona siihen, miten perusopetuspalvelut turvataan tulevaisuudessa. Palveluiden turvaamista ei perustella aina taloudellisilla syillä vaan myös pedagogisilla syillä, jotka liittyvät mm. opetuksen laadun turvaamiseen ja opettajien osaamisen vahvistamiseen. Valtion tarkastusvirasto on nähnyt kyläkoulujen lakkauttamiselle myös pedagogisia syitä, koska virastossa koetaan, ettei opettajankoulutus ota riittävästi huomioon yhdysluokkaopetusta. Lisäksi erityisoppilaiden määrän kasvu on vaikuttanut niin, että yhdysluokkien suosio on vähentynyt. Peruskoulujen määrän arvellaan supistuvan edelleen noin 100 koulun vuosivauhtia. (Nyssölä & Honkasalo 2013, 38–40.) Samalla yhtenäisiä peruskouluja arvioidaan olevan jo yli 1 000 ja niiden määrä kasvaa tasaisesti (Salo & Ripatti 2012). Kouluverkkojen rakenteet tiivistyvät entisestään, eikä tämä voi olla vaikuttamatta opettajan työhön. Toimintaympäristöjen

muuttuminen edellyttää opettajalta kykyä ja taitoa sopeutua muutoksiin ja vaihtuviin koulujen toimintakulttuureihin. Se edellyttää myös taitoa ja halua kehittää omaa tapaansa toimia opettajana inklusiivisessa ja interkulttuurisessa oppilaitoksessa.

Koulun toimintakulttuurin kannalta suuri muutos on vaivihkaa tapahtunut myös siten, että peruskoulujen kulttuurisesti homogeeninen oppilasaines on muuttunut interkulttuuriseksi. Viiden viimeisen vuoden aikana Suomen 320 kunnasta noin 80 on ottanut pakolaisia. Kunnat, joihin pakolaisia on otettu, vaihtelevat kooltaan ja maantieteelliseltä sijainniltaan, ja ne kattavat lähes koko Suomen. Tilastokeskuksen väestörakennetilaston mukaan Suomessa vakituisesti viime vuoden lopussa asuneista 25–34-vuotiaista lähes joka kymmenes oli ulkomaista syntyperää ja pääkaupunkiseudulla vastaava osuus oli lähes viidennes. (Vainio & Kuivinen 2013, 6–7.) Interkulttuurisuus ei näiden tilastojen valossa peruskouluissa vähene, vaan pikemminkin se vakiintuu pikku hiljaa osaksi yhä useamman koulun toimintakulttuuria.

Kouluverkkojen rakenteiden tiivistyminen, yhtenäisten peruskoulujen yleistyminen sekä koulujen toimintakulttuurien muuttuminen interkulttuurisiksi ja inklusiivisiksi luonteeltaan näkyy myös harjoittelukoulujen rakenteissa ja toimintakulttuureissa. Muutokset esimerkiksi Oulun normaalikoulun ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrissä ovat olleet nopeita, ja ne ovat vaikuttaneet koulun toimintakulttuuriin. Oulun normaalikoulu toimii tavallisena lähikouluna, ja sen 799 peruskoulun oppilaasta 13,5 prosenttia on ulkomaista syntyperää. Koulun oppilaat tulevat 22 eri maasta, jotka sijaitsevat kuudella eri mantereella. Vieraskielisiä oppilaita on erityisesti perusopetuksen alemmilla luokilla 1–5, joten em. lukujen valossa interkulttuurisuus on lähivuotina kasvamassa. Koulun toimintakulttuurissa interkulttuurisuus näyttäytyy rikkautena ja värikkytenä, mutta myös lukujärjestyksen rakenteissa: äidinkieli ja suomi toisena kielenä opetus palkitetaan rinnakkaisluokissa neljänä tuntina viikossa, oman äidinkielen opetusta on kaksi tuntia viikossa ja oman uskonnon opetusta opetussuunnitelman mukaisesti. Lisäksi tulkkien läsnäolo kodin ja koulun yhteistyössä ja koulun tapahtumissa kuuluu koulun toimintakulttuuriin. Käytännössä luokkien monikielisyys ja kulttuurinen moninaisuus ilmenee monella tasolla, mikä edellyttää opettajilta toimintatapojen uudelleen ajattelua.

Ohjattu harjoittelu opiskelijapalautteen valossa

Yliopistojen harjoittelukoulujen erityistehtävänä on järjestää, tutkia ja kehittää ohjattua harjoittelua. Harjoittelukoulujen pitkä opettajankoulutustehtävään liittyvä traditio ja koulujen tiivis vuosikymmenten mittainen yhteistyö on ohjannut opetusharjoittelukäytäntöjen toteutusta ja kehittämistä eri puolilla valtakuntaa hyvin samansuuntaisesti. Opettajan asiantuntijuuden vahvistumiseksi ohjattu harjoittelu jakaantuu tavallisimmin kolmeen tai neljään harjoittelujaksoon. Harjoittelujen alkaessa opiskelijat perehtyvät opettajan työkuvaan ja harjoittelevat opetustyössä tarvittavia perustaitoja eli opetustyön suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Soveltava tai teemaharjoittelu tapahtuu usein omalla erityisosaamisen alueella, erilaisissa kasvatusyhteisöissä ja sidosryhmissä tai hallinnollisissa tehtävissä opiskelijan valinnan mukaan. Opintojen loppuvaiheessa maisterivaiheen harjoittelussa opiskelijan odotetaan osoittavan opetus- ja oppimisprosessien hyvää hallintaa ja kykyä toteuttaa monipuolista opetusta sekä taitoa kehittää opetustaan. Maisterivaiheen harjoittelu vaihtelee harjoittelukoulun mukaan viidestä kalenteriviikosta kahdeksaan kalenteriviikkoon, ja opintopisteitä siitä kertyy 6–11. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167–170; Valanne 2006.)

Harjoittelukoulut ovat koonneet säännöllisesti valtakunnallista palautetta ohjatusta harjoittelusta ja julkaisseet tulokset koulujen yhteistyöverkoston eNorssin (2013a) verkkosivuilla. Vuoden 2012–2013 opiskelijapalautteeseen osallistui 1018 opettajaksi opiskelevaa 12 eri harjoittelukoulusta (eNorssi 2013b). Vastaajista naisia oli 778 ja miehiä 240. Heistä kasvatustiedettä pääaineenaan opiskeli 364 vastaajaa ja aineenopettajaksi 653. Yksi vastaajista opiskeli erityisopettajaksi. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden harjoittelupaikoissa oli vaihtelevuutta. Vastaajista 45 prosenttia oli suorittanut kaikki opetusharjoittelut harjoittelukoulussa, 30 prosenttia oli suorittanut pääosan harjoitteluista harjoittelukoulussa ja 14 prosenttia oli niitä, jotka olivat suorittaneet puolet harjoitteluista harjoittelukoulussa ja toisen puolen kenttäkouluissa. Joukossa oli myös 13 opiskelijaa, jotka olivat suorittaneet kaikki harjoittelunsa kenttäkouluissa. (eNorssi 2013b.)

Vuoden 2012–2013 harjoittelupalaute osoittaa, että opiskelijoiden kokemukset harjoittelujen sisällöistä ja toteutuksesta vaihtelivat ohjausta lukuun ottamatta melko suuresti. Parhaimmat arvioinnit annettiin harjoittelukoulujen ammattitaitoisesta ja osaavasta ohjaustoiminnasta. Vastausten perusteella opiskelijat olivat hyvin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. Opiskelijoista 93 prosenttia koki ohjauksen auttaneen heitä kehittymään opettajana, ja itseluottamus oli kasvanut 90 prosentilla harjoittelun edetessä. Ohjaajat koettiin kannustavina ja rohkaisevina (89 %). Ohjausmuodoista tärkeimmäksi osoittautui oman opetuksen itsenäinen suunnittelu ja toteuttaminen (96 %), kahdenkeskiset ohjaustuokit ohjaajan kanssa (92 %) sekä ajatustenvaihto opiskelijoiden kesken ja vertaistuki harjoittelun aikana (91 %). Vaikka vastaajista 85 prosenttia piti tärkeänä omien opetusharjoittelutuntien pohdintaa vapaamuotoisesti tai kirjoittaen, ainoastaan 62 prosenttia oli innostunut kirjoittamaan harjoittelukokemuksistaan kokoavan pohdinnan. (eNorssi 2013b.)

Koulunpidon ja opettajan työn kannalta on tärkeää, että opiskelijoista lähes kaikki kokivat saaneensa opetusharjoittelussa hyvät perusopetustaidot opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (89 %) sekä työtapojen monipuoliseen käyttöön (83 %). Myös eettisiä asioita käsiteltiin harjoittelussa. Eniten käsiteltiin oppilaaseen liittyvää vaitiolovelvollisuutta (80 %), oppilaan sopimatonta käyttäytymistä (75 %), oppilaan negatiivista asennetta koulutyötä kohtaan (72 %) sekä oppilaan puhuttelua ja rankaisua (70 %). Vähälle käsittelylle jäivät vähemmistöoppilaaseen liittyvien asioiden käsittely, kuten oppilaan uskonnolliset oikeudet (30 %) ja vähemmistöoppilaan kulttuurisen identiteetin huomioon ottaminen (41 %). Harjoittelussa tuotiin vaihtelevasti esille myös asioita, joissa oppilas oli eri mieltä opettajan kanssa (52 %), oppilas arvosteli opetusta (43 %), opettajakollega kohteli arveluttavalla tavalla oppilasta (24 %), opettaja huusi tai syytti oppilasta (37 %) ja oppilas huomautti opettajaa puolueellisuudesta (30 %). Puolet opiskelijoista (54 %) sai ohjausta oppilaiden vakavien oppimisvaikeuksien käsittelyyn. Eettisiä asioita käsitellessä ohjaava opettaja joutuu kasvokkain omien eettisten toimintaperiaatteittensa kanssa ja tarkastelemaan sitä, miten hyvin hän itse niitä noudattaa koulunpidon kuormittavissa tilanteissa. (eNorssi 2013b.)

Kaikilla opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus saavuttaa riittävä interkulttuurinen kompetenssi koulutuksen aikana. Opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta tietoja ja taitoja erilaisista taustoista tulevien oppijoiden kohtaamiseen, ja he esittävätkin, että kaikille opettajaopiskelijoille on tarjottava suomi toisena kielenä -opintoja. (SOOL 2013.) Opettajien tulee osata toimia monikulttuurisissa oppimisympäristöissä ja kasvattaa oppijoita toimimaan yhdessä niin, että kaikkien kulttuuriperinteet otetaan huomioon.

Virran ja Tuitun (2013, 118–119) mukaan opettajan kulttuurinen osaaminen merkitsee taitoa toimia joustavasti kulttuurien välisissä vuorovaikutustilanteissa, ja tässä tärkeää ovat opettajan omat asenteet: oikeudenmukaisuus, moninaisuuden kunnioittaminen ja sitoutuminen tasa-arvon edistämiseen. Kulttuurinen pätevyys ei ole kapea-alaista osaamista tai kompetenssi, vaan ammattieettinen periaate, ajattelutapa ja maailmankatsomus. Opetustyön kannalta luokkien monikielisyys ja interkulttuurisuus edellyttää oppituntien ja oppimateriaalien huolellisempaa valmistelua, käytettävien käsitteiden tavallista tarkempaa selittämistä ja sen tarkistamista, että oppilaat ovat varmasti ymmärtäneet asiat. Opetustyössä kulttuurisen moninaisuuden tuomat vaikeudet ovat toisaalta kielellisiä, toisaalta ne liittyvät eri kulttuurien ja uskontojen arvolähtökohtien ja käytänteiden eroihin. (Virta & Tuittu 2013, 12.)

Lukuvuoden 2012–2013 harjoittelupalautteiden mukaan 1018:sta kyselyyn osallistuneesta aineen- ja luokanopettajaharjoittelijasta 45 prosenttia sai ohjausta monikulttuurisen opetusryhmän opetusjärjestelyihin ja 48 prosenttia siihen, miten suhtautua erilaisiin elämäntapoihin opettajana. Oppilaan oman äidinkielen opetuksen merkitykseen perehtyi 38 prosenttia opiskelijoista sekä suomi toisena kielenä -opettamiseen 40 prosenttia. (eNorssi 2013b.)

Blombergin (2008a, 214) noviisiopettajia koskevassa tutkimuksessa opettajat jakoivat hyvin niukasti kokemuksiaan oppilashuollollisista ja erityisopetukseen liittyvistä asioista. Tutkimusaineisto sisälsi vain 0,8 prosenttia oppilashuoltoa tai erityisopetusta koskevia kommentteja. Vaikutti siltä, että erityisopettajat ja oppilashuollon muu henkilöstö toimivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa etäällä uuden opettajan kokemusmaailmasta. Saattaa myös olla, että uusilla opettajilla oli niin paljon haltuun otettavaa, ettei aikaa ollut riittävästi selvittää koulun erilaisia tukimuotoja. Blombergin (2008) aineiston kokoaminen tapahtui ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottamista, ja tällä lienee vaikutuksensa oppilashuollon ja erityisopetuksen vähäiseen osuuteen tutkimusaineistossa.

Valtakunnallisen harjoittelupalautteen mukaan opiskelijoista vain 63 prosenttia sai perehdytystä kolmiportaisen tuen malliin ja 44 prosenttia tukiopetuksen rooliin ja merkitykseen. Aineen- ja luokanopettajan yhteistyöstä erityisopettajan kanssa sai tietoa 46 prosenttia opiskelijoista ja opetuksen järjestämisen eri muodoista, kuten laaja-alaisesta erityisopetuksesta ja erityisopetuksen pienryhmistä 40 prosenttia. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroinnista tietoa sai 48 prosenttia ja oppilaan henkilökohtaisista opetusjärjestelyistä koskevasta suunnitelmista 38 prosenttia vastaajista. (eNorssi 2013b.) Vuodesta 2011 alkaen peruskoulun oppilaiden saaman tuen muuttuminen kolmiportaiseksi on muuttanut yhdessä interkulttuurisuuden kanssa koulun toimintakulttuuria merkittävästi. Erityisen tuen, tehostetun tuen ja yleisenä tukena järjestetyn osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä oli noin 149 400 syksyn 2011 peruskoululaisista, mikä on 28 prosenttia kaikista oppilaista. (Tilastokeskus 2013.)

Opettajaksi opiskeleville on tärkeää, että heille on riittävästi tarjolla tieto- ja viestintätekniikan opetusta ajantasaisella välineistöllä, sillä oppimisympäristöissä on läsnä nopeasti kehittyvä tekninen maailma ja sitä luontaisesti hyödyntävät diginatiivit (SOOL 2013, 12). Lukuvuoden 2012–2013 harjoittelupalautteessa 1018:sta kyselyyn vastanneesta opiskelijasta 92 prosenttia kertoi osaavansa hyödyntää teknologiaa opetuksessaan, 77 prosenttia koki teknologian hyödyntämisen opetuksessa helpoksi ja 75 prosenttia tutustui mielellään teknologisiin innovaatioihin. Ohjatun harjoittelun aikana 65 prosenttia opiskelijoista koki saaneensa riittävästi kokemuksia teknologian opetuskäytöstä ja 70 prosenttia kertoi saaneensa riittävästi tukea siihen. Viidennes opiskelijoista ilmoitti pitävänsä opetusteknologiaa suuresti yliarvostettuna ja suhtautuvansa sen käyttöön varsin kriittisesti. (eNorssi 2013b.)

Visioita ohjatun harjoittelun kehittämiseksi

Opettajankoulutuksessa on tärkeää, että eri koulutustaustaiset opiskelijat saavat ohjatussa harjoittelussa riittävät eväät opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Näin näyttää valtakunnallisen ohjatun harjoittelun opiskelijapalautteen mukaan tapahtuvan (eNorssi 2013b). Vahvojen didaktisten taitojen lisäksi opettajaksi opiskelevat tarvitsevat myös riittävästi tietoa kasvatuspsykologiasta, erityiskasvatuksesta, interkulttuurisuudesta ja sosiaalialan tehtävistä. Ohjatussa harjoittelussa tulevien opettajien tulee voida sisäistää opettamista ohjaavat perusarvot, joita ovat luottamus, hyväksyntä ja välittäminen. Myös kyky tunnistaa ja käsitellä opetustyön esiin nostamia tunteita on opettajalle tärkeää (vrt. Blomberg 2008a).

Opiskelijat toivovat saavansa tietoa opetustyöhön liittyvistä käytännöllisistä asioista, kuten opettajan hallinnollisista tehtävistä, ohjaus- ja valvontatyöstä, moniammatillisesta yhteistyöstä, opetussuunnitelman laatimisesta, toteuttamisesta ja kehittamisestä, oppilas-huoltotyöstä sekä opettajan ja kodin välisestä yhteistyöstä (SOOL 2011). Nämä toteutuvat ohjatussa harjoittelussa valtakunnallisen palautteen perusteella hyvin vaihtelevasti.

Opiskelija tarvitsee asiantuntevaa, paneutuvaa ja riittävän laadukasta ohjausta opettajan-koulutuksen aikana, ja tämä näyttää toteutuvan hyvin valtakunnallisen ohjatun harjoittelun palautteen perusteella (eNorssi 2013b). Parhaimmillaan ohjausprosessissa käsitellään opetustyön kannalta tärkeitä asioita, kuten opiskelijan asenteita, kykyä sietää ja ratkaista ristiriitoja, empatiakykyä, kykyä tehdä kollaboratiivista yhteistyötä, kykyä ottaa huomioon toisia sekä kykyä kohdata ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa. Näin läheisen ja vastavuoroisen ohjaussuhteen rakentaminen edellyttää, että ohjaaja ottaa riskin ja osaa heittäytyä herkkään ohjaussuhteeseen säilyttäen kuitenkin roolinsa ja ammatillisuutensa.

Valtakunnallisen ohjatun harjoittelun palautteessa ohjaus koettiin kauttaaltaan asiantuntevaksi ja antoisaksi. Vaikka näin oli, vajaa puolet (40 prosenttia) opiskelijoista kertoi ohjauksen perustuneen enemmän tai vähemmän siihen, että opiskelija jäljitteli ohjaajan antamaa esimerkkiä opettajana toimimisesta ja 20 prosenttia vastaajista kertoi kokeneensa, että opiskelijan täytyi valita ohjaajan antamista valmiista vaihtoehdoista sen, miten hän viime kädessä opetti. (eNorssi 2013b.) Näin ei pitäisi olla, sillä ohjaavan opettajan jäljittely ei ole oikea tapa, jolla opiskelija kehittää työn edellyttämää sensitiivisyyttään ja vuorovaikutustaitojaan opettajana. Ohjatun harjoittelun aikana opiskelijoiden tulisi voida harjaantua sekä reflektoinnin taidoissa että ryhmadynaamisissa taidoissa. Laadukkaasti toteutetussa harjoittelussa on tärkeää, että ohjaava opettaja sitoutuu ohjaajuuteen ja hänellä on kompetenssia ohjaajana sekä kyky reflektoida toimintaansa ohjaajana ja opettajana.

Ohjatun harjoittelun rinnalla opiskelijat pitävät tutkielmaopintoja tärkeinä ja antoisina opintojaksoina (Blomberg 2008a). Tutkimusta tehdessään tulevat opettajat oppivat hallitsemaan tiedonhankintatapoja, jotka tähtäävät luotettavan tiedon saamiseen. Samalla he oppivat, että ns. absoluuttisia, ikuisia totuuksia on vähän. Parhaimmillaan tutkielmaopintojen myötä opiskelijat oppivat tutkimaan tieteellisin menetelmin omaa toimintaansa opettajana.

Pohdinta

Peruskouluverkostoissa tapahtuneilla suurilla muutoksilla on ollut yllättävän vähän vaikutusta opettajankoulutuksen rakenteisiin ja sisältöihin. Sama koskee myös opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa ohjattua opetusharjoittelua. Opettajan kelpoisuusehtoja säädellään tarkoin lainsäädännöllä. Yliopistoista valmistuvat maisterit ovat pääaineensa mukaan kelpoisia joko aineenopettajan tai luokanopettajan tehtäviin.

Salo ja Ripatti (2012) ehdottavat opettajankoulutuksen rakenteiden yhdistämistä siten, että opettajankoulutukseen syntyisi uusi yhtenäisen peruskoulun opettajankoulutusmalli, joka antaisi kelpoisuuden luokanopetukseen vuosiluokilla 1–6 ja aineenopetukseen yhdessä tai kahdessa aineessa vuosiluokilla 7–9. Toisen laajan sivuaineen asemesta opiskelija voisi valita opinto-ohjauksen tai erityisopetuksen, jolloin hänellä olisi kelpoisuus kolmeen opettajan tehtävään. Yhtenäisessä peruskoulussa laajat kasvatustieteelliset opinnot antaisivat mahdollisuuden kehittää kaikilla peruskoulun luokilla tarvittavia pedagogisia taitoja. Näin opettaja saisi uransa aikana mahdollisuuden työskennellä koko peruskoulussa eikä pelkästään ala- tai yläluokkien opettajana. (Salo & Ripatti 2012.)

Tällä hetkellä kaksoiskelpoisuuden suorittavilla luokanopettajilla aineenopettajan kelpoisuus ei yleensä sisälly tutkintoon, sillä sen hankkiminen opettajankoulutuksen aikana on tutkintorakenteiden takia vaikeaa. Oulun yliopistossa arviolta kahdesta viiteen opiskelijaa sisällyttää vuosittain tutkintotodistukseensa kaksoiskelpoisuuden. Tosiasiassa kaksoiskelpoisuuden suorittavia on huomattavasti enemmän, mutta toinen opettajankelpoisuus suoritetaan usein opettajankoulutuksen rinnalla tai koulutuksen jälkeen täydennyskoulutuksena. Kaksoiskelpoisuus parantaa opettajien asemaa rekrytointitilanteessa sekä tuo uutta kompetenssia ja perspektiiviä opettajantyöhön, mitä kapea-alaisempi luokanopettajan tai aineenopettajan koulutus ei anna. Opiskelijoille tulisi rakentaa opintopolkuja, joissa luokanopettajaksi opiskeleva voisi liittää tutkintoonsa opetettavan aineen aineopinnot ja myös harjoitella yläluokilla siinä aineessa. Vastaavasti aineenopettajien tulisi voida liittää tutkintoonsa perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä saada harjoittelumahdollisuus alemmilla luokilla. Yhtenäisen peruskoulun opettajan tutkinto edellyttäisi myös ohjatun harjoittelun ja sen toteutuksen uudelleen arviointia. Harjoittelun rakenteiden uudistaminen lisäisi koulun sisäistä vuoropuhelua eritaustaisten opettajien välillä.

Yhteiskunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset ja rakenteelliset ratkaisut yhdessä kulttuurisen moninaisuuden ja oppilaiden tuen tarpeiden kasvun kanssa ovat johtaneet siihen, että opetustyön luonne on vaikeutunut ja tullut ongelmallisemmaksi. Tämä vastaavasti heijastuu odotuksiin, joita opiskelijat asettavat opettajankoulutukselle ja erityisesti harjoittelulle. Harjoittelukouluverkostossa on tiedostettu ohjaajan työn vaativuus ja tarve ohjaajakoulutuksen järjestämiseen. Koulutusta on ollut tarjolla vuodesta 2004 alkaen. Tavoitteena on ollut, että kaikki harjoittelukouluissa ohjaavat opettajat saavat koulutusta ohjaajuuteen. (eNorssi 2013 c.)

Ohjaajakoulutus on ollut onnistunutta, ja se näkyy myös opiskelijoiden palautteessa. Lukuvuoden 2012–2013 palautteen perusteella opiskelijat ovat olleet tyytyväisimpiä erityisesti harjoittelukoulujen antamaan ohjaukseen ja sen laatuun (eNorssi 2013b). Harjoittelukouluissa opettajilla on kaksi erilaista roolia rinnakkain, joista toinen liittyy kouluikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden opettamiseen ja toinen aikuisopettajana ja opiskelijoiden ohjaajana toimimiseen. Ohjaava opettaja tarvitsee jatkuvaa tuntumaa työtehtävässään mo-

lempiin rooleihinsa, jotta opettajana ja ohjaajana kasvaminen ja kehittyminen jatkuisivat koko opettajan uran ajan. Harjoittelukoulujärjestelmässä se on mahdollista.

Tulevat opettajat ovat saaneet opiskelijapalautteen perusteella hyvät valmiudet opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, mutta aivan yhtä hyviin tuloksiin ei yllätä ohjatun harjoittelun muilla osa-alueilla. Näyttääkin siltä, että harjoittelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa on puutteita. Ohjattujen harjoittelujen tiukat rakenteet, tarkat harjoitteluohjeet ja pidettävien tuntien suurehko määrä ohjaavat harjoittelun toteutumista enemmän kuin esimerkiksi opetustyön sisältö, opettavat asiat, oppilaiden tukeminen, kulttuurinen moninaisuus ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Rakenteiden tiukkuuteen vaikuttavat varsin lyhyet harjoittelujaksot ja niiden ajoittuminen lukuvuoden työrytmiin. Saattaa olla, että osa tavoitteista jää saavuttamatta, mikäli harjoittelujakso sijoittuu lukuvuoden alkuun tai loppuun, jolloin koulussa ensisijaisesti huolehditaan kouluvuoden aloittamiseen ja lopettamiseen liittyvistä koulunpidon rutiineista. Jos harjoittelussa halutaan käsitellä syvällisemmin opetustyöhön sisältyviä eettisiä asioita, seurata oppilaiden oppimisen edistymistä, perehtyä interkulttuurisuuden tuomiin kielellisiin tekijöihin ja arvolähtökohtien eroihin, harjoittelukouluissa pitäisi voida toteuttaa pitkäkestoisempia harjoittelujaksoja ja pidempikestoisia ohjaussuhteita. Näyttää siltä, opettajankoulutuksen sisällöissä ja opettajan työn todellisuuden välillä on edelleen jonkinlainen kohtaantongelma. Avaimet kohtaantongelman ratkaisemiseen ovat pitkälti yliopistolla ja niiden harjoittelukouluilla itsellään.

Monet maat ovat viime aikoina kehittäneet aktiivisesti opettajankoulutustaan. Jos Suomi aikoo vastedes olla kärkijoukossa, yliopistoissa annettavaa opettajankoulutusta tulee kehittää siten, että se vastaa oppilaitosverkostoissa tapahtuvaa tiivistymistä, koulujen rakenteiden uudistumista, kulttuurista monimuotoisuutta ja oppilashuollon kolmiportaisen tuen mallia. Yhtenäisen peruskoulun opettajankoulutus omana koulutusohjelmanaan toisi tarvittavan piristysruiskeen jo varsin pitkän aikaa muuttumattomina pysyneisiin opettajankoulutuksen rakenteisiin.

Lähteet

- Blomberg, S. 2008a. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Blomberg, S. 2008b. Voiko opettajankoulutusta ja opettajan työn välistä kuilua kuroa umpeen tieteellisen tutkimuksen avulla? *Didacta Varia* 13 (2), 53–57.
- eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. 2013a. Ohjatun harjoittelun arviointi 2012–2013, 2011–2012, 2010–2011, 2009–2010 ja 2007–2009. <http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjatun-harjoittelun-arviointi-1/ohjatun-harjoittelun-arviointi>. (Luettu 21.10.2013).
- eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. 2013b. Ohjatun harjoittelun arviointi 2012–2013. Ohjatun harjoittelun valtakunnallinen opiskelijakysely 2012–2013. http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjatun-harjoittelun-arviointi-1/harjoittelukysely_20122013_kooste_31052013.pdf (Luettu 6.10.2013).
- eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto. 2013c. Ohjaajakoulutuspalvelut. <http://www.enorssi.fi/opetusharjoittelu/ohjaajakoulutuspalvelut> (Luettu 27.10.2013).
- Heikkinen, H. T. L., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (eds.) 2012. Peer-group mentoring for teacher development. London and New York: Routledge.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, R., U., Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–177.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. 2007. Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education* 23, 1246–1257.
- Laaksola, H. 2007a. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 48–49/30.11.2007.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei enää elämäntyö. *Opettaja* 48–49/30.11.2007.
- Mahlamäki-Kultanen, S., Hämäläinen, T., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) 2013. Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Nyyssölä, K. & Honkasalo, R. 2013. Koulutuksen järjestäminen ja koulutuspoliittinen ohjaus maailman osaavimman kansan haasteena. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 34–49.
- Opetushallitus. 2006. Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät. Opetushallituksen tiedote vuodelta 2006. <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2006/037>. (Luettu 22.9.2013).
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20, 145–161.
- Salo, P. & Ripatti, M. 2012. Opettajan tutkintoa tulee uudistaa. Yhtenäiskoulujen yleistyessä luokanopettajien ja aineenopettajien koulutus pitää yhdistää. *Viesraskynä*. Helsingin Sanomat 20.8.2012.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL 2011. Suositukset harjoittelun ohjaukselle.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL 2013. Tavoitteet opettajankoulutukselle 2013–2016.
- Tilastokeskus 2013. Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. www.stat.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi (Luettu 22.9.2013).
- Vainio, K. & Kuivinen, E. 2013. Kiintiöpakolaisista alkaa monen kunnan kansainvälistyminen. *Kainuun Sanomat* 30.9.2013, A6–A7.
- Valanne, E. 2006. Opetusharjoittelut eri yliopistoissa – opintopisteet ja opetusharjoittelujen kuvaukset. (Painamaton.)
- Virta, A. & Tuittu, A. 2013. Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 116–131.

Yliopistot opetusalan täydennyskouluttajina Esimerkkinä Helsingin yliopisto

Pitkä historia uuden tiedon välittämisessä

Yliopistollinen täydennyskoulutus alkoi Helsingin yliopistossa jo 130 vuotta sitten. Kahden viikon lomakurssit opettajille aloitettiin suomen- ja ruotsinkielisinä vuonna 1893. Vuosina 1894–1910 yliopistomme palveluja käytti lähes 4 000 opettajaa.

Mallina olivat Englannissa ja Ruotsissa Upsalassa järjestetyt tilaisuudet. Kurssien tavoitteiksi asetettiin tieteellisen tutkimuksen menetelmien ja tuloksien selventäminen. Opettajia rohkaistiin myös itseopiskeluun. Kansakoulunopettajat saivat uutta aineistoa opetusseensa monipuolisesti eri tieteenaloilta. Aineen hallinnan lisäksi tarjolla oli kasvatus- ja opetusopin luentosarjat, joilla annettiin opettajille tietoa koulumaailman uusista virtauksista ja niiden sovellutuksista.

Vuosisadan kuluessa yliopiston rooli opetusalan täydennyskoulutuksessa on vaihdellut. Kun Helsingin yliopiston aikuiskoulutuskeskus aloitti toimintansa 1979, opetusala oli suurin kohderyhmä. Tällä hetkellä Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia on suurin opetusalan koulutuspalveluja tarjoava koulutuskeskus Suomessa. Tuhanneet opettajat osallistuvat lähes kahteensataan täydennyskoulutuskurssiin vuosittain.

Vaikka kursseilla tarkoitetaan pääasiassa peruskoulutuksen jälkeistä koulutusta, osallistuu esimerkiksi rehtorin tehtäviin valmentaviin kursseihin myös peruskoulutuksessa olevia opiskelijoita. Koulutus on osaamista täydentävää, ja se voi olla myös kelpoisuutta tuottavaa. Täydennyskoulutus voi olla yksilön omaehtoista koulutusta tai työnantajan tukemaa, järjestämää tai hankkimaa henkilöstökoulutusta. Täydennyskoulutus tapahtuu osittain työajalla, osittain koulutettavien vapaa-ajalla. Henkilöstökoulutus taas tapahtuu pääsääntöisesti työajalla, ja sen kustannuksista vastaa työnantaja.

Yliopistollisen opettajien perus- että täydennyskoulutuksen keskeisenä perustana on tutkiva opettajuus. Perustutkinnot on suunniteltu siten, että ammatissa toimimisen kannalta keskeiset teoreettiset perusteet ja yleiset toimintamallit sisältyvät perustutkintoon. Työelämässä tarpeellista erityisosaamista voidaan täydentää työuran eri vaiheissa. Täydennyskoulutuksen tarkoituksena on siten luoda jatkumo eri perustutkinnoille. Yliopistojen tehtävä on järjestää nimenomaan pitkäkestoista, ammattitaitoa olennaisesti lisäävää koulutusta. Palmenia- ja Helsingin yliopistossa järjestettävä opetusalan koulutus on yleensä kestoltaan 5–25 opintopistettä.

Yliopistollinen täydennyskoulutus on siis sen koko yli satavuotisen historiansa aikana perustunut tieteelliseen tutkimukseen aivan kuten yliopisto-opetuskin. Tarkoituksena on ollut turvata akateemisen tutkinnon suorittaneiden osaaminen työelämässä. Vahvuutena on ollut kautta aikojen sekä aineenhallinta että ainedidaktiikka. Yhdeksi lähestymistavaksi on noussut 80-luvulta lähtien oppilaitosten kehittäminen, ja viime aikoina on korostunut myös kunnan koululaitoksen kehittäminen. Yliopistoissa täydennyskoulutuksen sisällöstä ja laadusta vastaa useimmiten ainelaitoksen ja harjoittelukoulujen henkilöstö, josta osa tavallisimmin toimii myös opettajana. Myönteisiä tuloksia on saatu myös koulu-

tuksista, joissa yliopiston tutkijat ja kouluttajat toteuttavat koulutuksen yhdessä kentällä toimivien ansioituneiden opettajien ja rehtoreiden kanssa.

Tässä artikkelissa esitetään esimerkkejä yliopistollisista täydennyskoulutusohjelmista, niiden fokuksista ja toteuttamistavoista. Täydennyskoulutus kattaa opettajien koko ura-kaaren käynnistytien nuorten opettajien induktiovaiheesta ja jatkuen aineenhallintaan ja ainedidaktiikkaan, työhyvinvointiin sekä mentoreiksi pyrkivien kokeneiden opettajien koulutukseen. Artikkelin esimerkit koskevat johtamiskoulutuksia, joita kuvaa projektipäällikkö Markku Antinluoma, sekä uusien opettajien mentorointiohjelmia, joista kirjoittaa projektipäällikkö Anna Maija Siljander. Lisäksi tarkastellaan yliopistollisen täydennyskoulutuksen roolia kaksikielisessä opetusalan henkilöstökoulutuksessa. Ruotsinkielistä täydennyskoulutuksen tilannetta kuvaavat tämän artikkelin ruotsinkielisessä osiossa projektipäällikkö Theresa Sui ja erikoissuunnittelija Jutta Angus.

Opetusalan täydennyskoulutuksen painoaloja

Tutkimusperustainen opettajankoulutus on osoittautunut keskeiseksi opettajien osaamisen perustaksi (esim. Niemi, Toom & Kallioniemi 2012). Tiedon nopea uusiutuminen aineenhallinnassa ja opetusmetodiikassa tekee yliopiston roolin merkittäväksi opettajien osaamisen ja uran kehittämisessä. Helsingin yliopistolla kansallista opettajien täydennyskoulutusta järjestetään koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniassa molemmilla kotimaisilla kielillä yhteistyössä pääosin matemaattis-luonnontieteellisen, humanistisen, teologisen ja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kanssa.

Tutkimusperustaisuus toteutetaan käytännössä kolmella tavalla, joista merkittävin on tiedekuntayhteistyö. Siinä yliopiston tutkimus- ja opetushenkilökunnan jäsenet toimivat täydennyskoulutuksen tieteellisinä johtajina, kouluttavat sekä arvioivat etätehtäviä sekä teoriaa ja käytäntöä integroivia kehittämistehtäviä. Lisäksi koulutettavat opettajat itse kehittävät tutkimustaitojaan mainituissa kehittämisprojekteissa, joiden tarkoitus on tukea samalla opettajien tutkimuksen tekoon liittyvää osaamista. Näissä projekteissa tutkiva ote kohdistuu yleensä oppilaan oppimisen, luokkatyön ja työtodellisuuden analysointiin sekä opettajien ammatillisen kasvun polkujen ja uusien tiedeperustaisten toimintamenetelmien löytämiseen. OKM:n työryhmämietinnössä Opettajankoulutus 2020 todetaan, että tutkimusperustaisuutta tulisi olla täydennyskoulutuksessa nykyistäkin enemmän (OKM 2007).

Opettajien täydennyskoulutus liittyy näin Helsingin yliopiston kolmanteen perustehtävään, yhteiskunnalliseen vuorovaikutukseen, jonka mukaan yliopiston osaaminen nivotaan yhteiskunnan käyttöön. Koska yliopistojen laadunhallinnan piiriin kuuluu sen ydintoimintojen ohella opetus- ja tutkimushenkilökunta sekä johtaminen, kiinnittyy opettajien täydennyskoulutus samalla tiiviisti yliopiston strategiaan ja laadunhallintaan (Helsingin yliopiston strategia 2013–2016).

Valtakunnallisissa hankkeissa opettajien täydennyskoulutusta toteutetaan yhteistyössä maamme muiden yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa, jotka ovat muodostaneet VOPE- eli valtakunnallisen opetusalan täydennyskoulutusverkoston. Tarvittaessa yhteistyöhön osallistuu myös muita eurooppalaisia ja Euroopan ulkopuolisia yliopistoja ja korkeakouluja. Esimerkiksi japanin ja kiinan kielen aineenopettajille suunnatussa didaktiikan täydennyskoulutuksessa opetuksesta huolehtivat osin Freie Universität Berlin sekä Lontoon yliopiston School of Oriental and African Studies. Opettajien mentorointikoulutuksessa mukana on ollut Kalifornian yliopistoon kuuluva New Teacher Center, joka sijaitsee Santa Cruzissa, Yhdysvalloissa.

Yliopistollisen täydennyskoulutuksen tarjonta kohdistuu koko opetustoimen henkilökunnalle varhaiskasvatuksesta luokan-, erityis- ja aineenopettajiin, rehtoreihin ja oppilashuolto-henkilökuntaan. Koulutusten sisältöjen ja rakenteiden toteutusta ohjaavat sekä kansalliset että kuntien strategiset tavoitteet ja opettajien oppimistavoitteisiin asetetut rahoittajien painotukset. Myös kouluilta suoraan koulutuksen järjestäjille esitetyt toiveet ja palautteet ohjaavat koulutustarjontaa. Merkittävin Palmenian opetusalan rahoittaja on Opetushallitus. Myös opetus- ja kulttuuriministeriön SPECIMA-rahoitusta hyödynnetään maahanmuuttajataustaisten korkeakoulutettujen opetusalan tehtäviin ohjaavissa ja päteväissä koulutuksissa.

Kuntien sivistystoimet hankkivat suoraan yliopistolta oman opetustoimen henkilöstön tarpeeseen räätälöityä täydennyskoulutusta. Sisällöt vaihtelevat paikkakunnittain. Tarpeet vaihtelevat erityisopetuksen pätevästä koulutuksesta monikulttuurisuuskasvatukseen ja median pedagogiseen käyttöön. Opettajat hakevat työhönsä myös uutta, tieteellisesti vahvistettua innovatiivista metodiikkaa. Tällaiseen kysyntään vastaa esimerkiksi koulutus nimeltään tieto- ja viestintäteknikka-avusteinen lukemaan oppiminen kirjoittamalla sekä taiteen ja oppiaineiden integraatio, jota Palmeniassa parhaillaan toteutetaan valotaiteen avulla.

Yksi tutkimusperustaisen opettajien täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden osoitus on se, että teoreettinen tutkimustieto siirtyy koulutuksen aikana käytännön opetustyöhön. Koulutus toteutetaan siis siten, että sillä on positiivinen siirtovaikutus sekä opettajan omaan opetukseen että tämän oppilaiden oppimiseen. Oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon odotetaan positiivista muutosta samoin opettajan omaan ammatilliseen kasvuun ja työssä jaksamiseen (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2007).

Teorian, työssä oppimisen ja osallistujien työkokemusten yhteensovittaminen ovatkin keskeisiä osia täydennyskoulutuksen oppimisprosessissa, johon yhä useammin osallistuu joko opettajalle nimetty mentori tai oppimista tuetaan vertaisryhmien mentoroinnilla (Heikkinen, Jokinen, Markkanen & Tynjälä 2012). Myös rehtori sitoutetaan opettajan osaamisen kehittämiseen koulutuksen alkuvaiheessa. Keskeistä on tiedonsiirto opettajan työyhteisöön, joka toteutetaan omalle työpaikalle tehtävän projektityön kautta. Myös opettajalle nimetyn mentorin tai opettajien työpaikalla järjestettävien kokousten ja muiden tilaisuuksien avulla lisätään vaikuttavuutta.

Opettajien ja rehtoreiden työyhteisö ei ole ainoa keskittymä, jonne täydennyskoulutuksen tietoa siirretään. Uutena suuntana ovat opettajaksi pätevoityvät nuoret opiskelijat, jotka osallistuvat yhdessä konkareiden kanssa täydennyskoulutukseen ja saavat näin arvokasta tietoa koulujen opettajien työn käytänteistä sekä tutkimustiedon ja työssä oppimisen konkreettisesta soveltamisesta luokka- ja koulukontekstissa.

Opettajat ovat innokkaita elinikäisiä oppijoita. Opettajat käyttävät täydennyskoulutukseen tunnetusti enemmän aikaa kuin perinteisesti edellytetyt VESO-päivät. Uuden työtä helpottavan tietotaidon ohella täydennyskoulutukseen innostaa kokemusten jakaminen kollegoiden kanssa. Monipuolisesta ja korkealaatuisesta tarjonnasta ja opettajien innokkuudesta huolimatta osallistuminen on joskus vaikeaa, mikä johtuu koulujen budjettia rasittavista sijaiskuluista.

Koulutuksen vienti kasvumahdollisuutena

Opetusalan vienti käynnistyi Helsingin yliopistossa vuoden 2006 PISA-tulosten julkistamisen jälkeen, jolloin delegaatioita eri puolilta maailmaa alkoi virrata Suomeen tutustumaan maan koulutusjärjestelmään ja opetukseen. Tällöin Palmeniaan kehitettiin Eduvisit-palvelu, jossa kansainväliset opetusalan vieraat tutustuivat suomalaisen koulu- ja opetusjärjestelmään, mukaan lukien täydennyskoulutus.

Vuosien varrella globaaliksi toiminnaksi kehittynyt Eduvisit on avannut ainekohtaisia täydennyskoulutustilauksia, joista merkittävimpänä mainittakoon englanninopettajien metodiikkakoulutus Etelä-Koreaan, luokanopettajien täydennyskoulutus Kazakstaniin sekä rehtorikoulutus Saudi-Arabiaan. Lisäksi yhdysvaltalaisen ja kanadalaisen yliopistojen kanssa on rakennettu yhteistyömuotoa, jossa Palmenian ja Opettajankoulutuslaitoksen rakentama koulutusohjelma hyväksytään yhden opintopisteen laajuiseksi osaksi heidän omaa tutkintokoulutustaan. Kehitysyhteistyövaroin Palmenia vie suomalaista opettajien täydennyskoulutusmallia Latinalaiseen Amerikkaan.

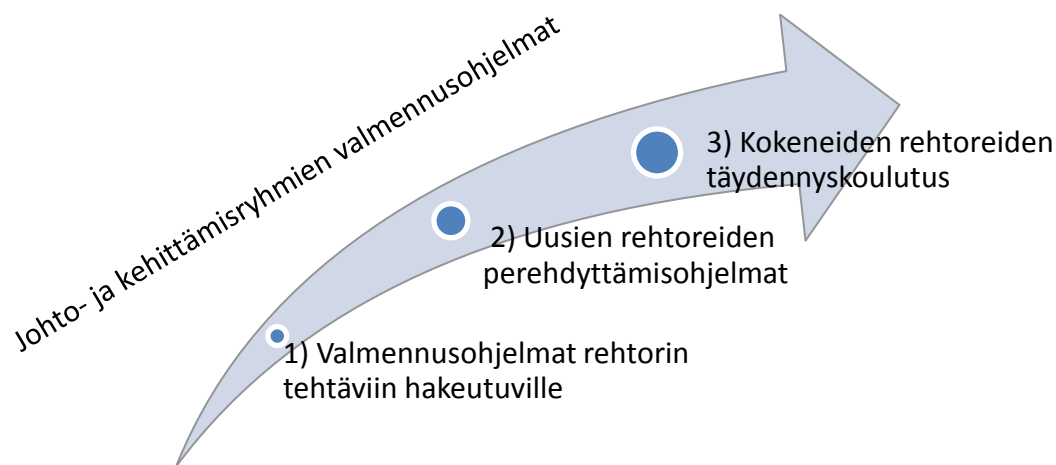
Opetus- ja kasvatusalan viennin trendi on kasvava ja muuntautuva. Uudeksi, erityisesti pohjoismaisen yhteistyön ja täydennyskoulutuksen muodoksi on vakiintumassa bench-learning eli vieraiden ja suomalaisten opetusalan ammattilaisten kohtaaminen eri laajuisissa tilaisuuksissa vertaisoppimisen merkeissä. Tapaamisissa molemmat osapuolet esittelevät omia käytäntöjään ja oppivat vuorovaikutteisesti toisiltaan. Täydennyskoulutuksen vientiin on liittymässä vauhdilla myös suomalainen peliteollisuus. Pelien pedagogista soveltamista koululaisten oppimisen tukemiseksi lukutaidossa, kielissä ja matematiikassa selvitetään ja testataan parhaillaan.

Seuraavassa on muutama esimerkki erilaista vaikuttavista täydennyskoulutusohjelmista ja niiden valmisteluprosessista.

Oppilaitosjohdolle suunnattu täydennyskoulutus

Palmenia järjestää lähinnä pitkäkestoisia, 4–30 opintopisteen laajuisia, oppilaitosjohdon täydennyskoulutusohjelmia eri koulutusasteiden rehtoreille, apulais- ja vararehtoreille, oppilaitoksien johto- ja kehittämisryhmille ja johtotehtäviin hakeutuville sekä sivistystoimen johdolle. Toteutamme myös räätälöityjä koulutus- ja valmennuskokonaisuuksia ja toimimme hankekumppaneina henkilöstön ja organisaation sekä toimintatapojen kehittämiseksi perusasteen, toisen asteen ja aikuiskoulutustoimijoiden kanssa.

Rehtoreille suunnatut täydennyskoulutusohjelmat on suunniteltu vastaamaan urapolun eri vaiheiden ja toimintaympäristön muuttuviin haasteisiin. Rehtoreiden täydennyskoulutusohjelmat voidaan sijoittaa uran eri vaiheiden perusteella kolmeen ryhmään (kuvio 1): 1) valmennusohjelmat rehtorin tehtäviin hakeutuville, 2) uusien rehtoreiden perehdyttämisohjelmat ja 3) kokeneiden rehtoreiden täydennyskoulutus. Johtoryhmille suunnatuissa täydennyskoulutusohjelmissä on osallistujina uran eri vaiheissa olevia rehtoreita, apulais- ja vararehtoreita sekä kehittämisryhmien jäseniä. Näin ollen ne sijoittuvat kaikkiin kolmeen ryhmään ja edistävät osaamisen jakamista ja yhteisöllistä otetta oppilaitoksen kehittämisessä.



Kuvio 1. *Oppilaitosjohton täydennyskoulutus uran eri vaiheiden mukaan*

Ohjelmien keskeisenä tavoitteena on tukea johtajien osaamisen päivittämistä ja kehittymistä erityisesti muutosjohtamisessa, laajassa pedagogisessa johtamisessa sekä opettajien yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen kehittämisessä. Lisäksi ohjelmiin on sulautettu hallinnollisten asioiden johtamista osana johtamisosaamista, ei niinkään erillisenä osa-alueena. Oppilaitosjohton ohjelmien kehittämisessä Palmenia näkee tärkeänä kansallisen verkostoyhteistyön, kehittämiskumppanuuden rahoittajien, kuntien ja oppilaitosten kanssa sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen. Rehtorit osallistuvat aktiivisesti myös erilaisiin moniammatillisiin täydennyskoulutusohjelmiin, jotka tukevat rehtorin työtä. Tällaisia ovat mm. työnohjaajakoulutuksiin, monikulttuurisuuteen ja konfliktien ratkaisuun liittyvät ohjelmat.

Apulais- ja vararehtoreiden sekä johtoryhmien johtamiskoulutus nähdään tärkeänä erityisesti siksi, että oppilaitoksen kehittäminen perustuu osaksi jaettuun johtajuuteen (OPH 2013). Jaetun johtajuuden menestyksellinen toteuttaminen ja rehtorin tukeminen johtamisessa edellyttää opettajilta ymmärrystä oppilaitoksen johtamisesta. Lisäksi nämä opettajat ovat potentiaalisia tulevaisuuden rehtoreita, jotka voivat oppilaitosjohton täydennyskoulutuksen kautta saada innoituksen rehtorin ammattiin.

Tulossa olevasta tarjonnasta mainittakoon työyhteisösovittelu sekä neurojohtaminen, jossa yhdistetään neurotutkimuksen tutkimustieto ja tutkimuksen yhteydessä kehitetty menetelmä johtamiskäyttämisen tueksi. Hanketoiminnassa tavoitteena on esimerkiksi oppilaitosjohton ja esimiestyön kehittäminen, työyhteisön, yhteis- ja verkostotyön kehittäminen, toiminnan uudistaminen ja voimavarojen vahvistaminen.

Täydennyskoulutusohjelmien toteuttamisessa lähtökohtina ovat tutkimusperusteisuus, koulutuspoliittiset linjaukset, alueellisten ja osallistujien tarpeiden huomioiminen ja koulutuksen vaikuttavuus. Vaikuttavuutta lisätään valmennuksellisella otteella, autenttisilla kehittämistehtävillä ja oppilaitoksen ajankohtaisten ja jatkuvien kehittämisprosessien tukemisella. Muita käytettyjä keinoja ovat osaamisen jakaminen, vertaisoppiminen, verkostojen rakentaminen sekä tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen.

Mentoroinnilla oppilaan ja uuden opettajan hyvinvointiin

Uusien opettajien induktiovaihe eli työn ensimmäiset vuodet ovat nousseet vahvasti esille niin globaalissa kuin eurooppalaisessa opettajien koulutuksen kehittämisessä. OECD:n TALIS (Teaching and Learning International Survey) -projektin toisen vaiheen mukaan uudet opettajat kohtaavat monia haasteita. Erityisesti oppilaiden motivointi oppimiseen, luokan hallinta, oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon otto, oppilaiden arviointi sekä kommunikointi vanhempien kanssa ovat vaativia tehtäviä ja tilanteita (Scheerens 2010). Induktio määritellään koulutuspolitiikaksi ja käytännöiksi. Niiden avulla tuetaan opettajia, jotka ovat uusia joko ammatissa tai koulussa. Mentori on induktiovaiheen tukihenkilö uudelle opettajalle. Eurooppalainen opettajien ammattijärjestöjen katto-organisaatio ETUCE puolestaan pitää hyvin tärkeänä, että mentorit ovat tehtävänsä pätevyityneitä kokeneita opettajia (ETUCE 2012).

Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia ja CICERO Learning -verkosto toteuttivat Opetushallituksen tuella uusien opettajien mentoroinnin kehittämisen ja koulutusohjelman 2011–2013. Sen tuloksena luotiin uusien opettajien mentoroinnin malli, joka pohjautuu Kaliforniassa toimivan New Teacher Centerin (NTC) pitkäaikaiseen, jo yli 20 vuoden kokemukseen uuden opettajan tukemisesta työn alkuvaiheessa. 13 kokenutta opettajaa yhdessä hankkeen johtajien professori Hannele Niemen ja projektipäällikkö Anna Maija Siljanderin kanssa kävivät tutustumassa NTC:n mentorointimalliin (Moir ym. 2009). Ryhmä muokkasi mallia suomalaiseen toimintaympäristöön soveltuvaksi. Tätä pohjalta syntyi opaskirja ”Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin”. Opas auttaa tunnistamaan, missä uusi opettaja kaipaa erityisesti tukea ja miten tuki olisi hyvä järjestää. Lisäksi opas kuvaa kokeneiden opettajien kokemuksia mentorointityöstään sekä tuo esille yhden ehdotuksen mentorointikoulutuksen rakenteeksi ja sisällöksi. (Niemi & Siljander 2013.)

Ammattitaitoiset mentorit voivat olla valtava resurssi rehtoreille ja kouluuyhteisöille koulun kehittämisessä. He voivat osaltaan auttaa uutta opettajaa löytämään paikkansa kouluuyhteisössä ja pysymään opetuslallalla. Mentoroimalla voidaan tukea koko kouluuyhteisöä voimaantumaa ja suoriutumaa hyvin sekä kasvattamaan oppilaiden hyvinvointia ja oppimistuloksia. Nämä tavoitteet voidaan saavuttaa, kun uuden opettajan ei tarvitse luokahuoneperustaisen mentoroinnin tukemana keskittyä vain omaan jaksamiseensa.

En bro mellan vetenskap och verklighet

Utbildnings- och utvecklingscentret Palmenia vid Helsingfors universitet betjänar akademiskt utbildade i samhället även på svenska. Palmenias svenska verksamhet har i uppdrag att fungera som en tvärvetenskaplig aktör och som en bro mellan teori och praktik. Utbildningsstyrelsen spelar i form av huvudsaklig finansier en stor roll i det uppdraget. Palmenia är en aktiv aktör som gör insatser inom Helsingfors universitets ansvarsområdet. För den svenskspråkiga verksamheten är det speciellt de akademiker som har svenska som modersmål som utgör målgruppen. Verksamheten har sedan starten år 2006 fokuserat på undervisningssektorn men även andra yrkesgrupper har betjänats, det har då i första hand varit fråga om beställningsutbildningar. Utbildningsstyrelsens nationella pedagogiska riktlinjer har varit elementära i Palmenias arbete med att svara på behoven i kommunerna och föra ut ny forskning. Man kunde säga att Palmenias svenska verksamhet står på dessa tre ben: mål, behov och nyheter.

Det utbildningsutbud som Palmenia har riktar sig till alla inom utbildningssektorn, därtill kommer ett växande utbud för dem som jobbar inom småbarnsfostran. Således utgörs målgruppen av barnträdgårdslärare, specialbarnträdgårdslärare, klasslärare, speciallärare, ämneslärare, elevvårdspersonal, rektorer och skoldirektörer. Till Palmenias målgrupp hör även lärare och personer inom studerandevården i yrkesskolor på andra stadiet. Av de utbildningar som riktar sig till undervisningspersonalen finansieras största delen av Utbildningsstyrelsen och är kostnadsfria för deltagarna.

Regionalt placeras sig utbildningarna på olika orter runt om i Svenskfinland. Orterna bestäms utgående från behoven i regionen. Ett ökat antal utbildningar sänds också i realtid över nätet så deltagare har möjlighet att delta på distans. Eftersom det ekonomiska läget i många kommuner är kärvt ökar också kraven på smidiga möjligheter för undervisningspersonal att delta i fortbildning, detta ställer också krav på att hitta nya lösningar och arbetssätt i framtiden.

Innehållsmässigt varierar utbildningarna alla från varandra. För tillfället kan man ändå se några tyngdpunktsområden: matematik, naturvetenskaper, språkkunskaper och ledarskap. Förutom dessa temaområden ordnas många utbildningar kring välmående elever och studerande.

Palmenia arrangerar benchlearning för rektorer vilket betyder en fördjupande process med reflektion kring hur vi ser på pedagogiskt ledarskap i Sverige och Finland. Utbildningsstyrelsen finansierar fortbildningen. Skolverket och de universitet som arrangerar rektorsutbildning i Sverige och Hanaholmens kulturcentrum är viktiga samarbetsparter i sammanhanget. De nordiska gästerna är nöjda med att få fördjupa diskussionen på svenska eller "nordiska", hellre än på engelska. För oss i Finland ger utbytet intryck och tankeställare samt öppnar ögonen för olika lösningar på liknande utmaningar. Processen tar inte slut med avslutad utbildningen eller avslutat besök utan lever vidare mentalt och med fortsatta kontakter och ofta gemensamma utvecklingsidéer. En av deltagarna i benchlearningen uttryckte det på följande sätt: "Alla borde skaffa sig en kritisk kollega utomlands".

Professionellt samarbete är nyckeln

Tillsammans med Utbildningsstyrelsen, utbildningsanordnarna, de pedagogiska fakulteterna, Regionförvaltningsverket och förbunden (fackförbunden, Kommunförbundet, Hem och skola r.f.) vill Palmenia stöda det pedagogiska ledarskapet i kommunerna. *Toppkompeten* är Utbildningsstyrelsens utvecklingsprojekt (2012-16) för att höja utbildningens kvalitet och resultat i Svenskfinland. Direktör Bob Karlsson på Utbildningsstyrelsen leder projektet och alla viktiga parter är med i arbetet för att nå gemensamma mål. Palmenia bidrar med att koordinera och arrangera utbildningar för undervisningspersonal och pedagogiska fora för skoldirektörerna. Därtill ges pedagogiskt stöd till skoldirektörerna och rektorerna i regionerna. Skolutvecklingen inom Toppkompetens, som går enligt principen bottom-up, är ett viktigt exempel på att det går att samla knappa resurser och satsa på ett gemensamt och samarbetsinriktat ansvarstagande för de finlandssvenska skolornas utveckling mot toppkompetens.

Det finns mycket att göra ännu. Vi behövs alla i det långsiktiga arbetet med att svara på undervisningsväsendets behov, det har konstaterats i flera repriser i diskussioner med

konkurrenser och samarbetsparter. En hotbild och en framtida utmaning är planerna på att lägga finansieringen för undervisningsväsendets fortbildning direkt till kommunerna. För den svenska undervisningspersonalen skulle det innebära en betydande försämring av kompetensutvecklingen eftersom de utbildningar som Utbildningsstyrelsen finansierar behöver ett visst antal deltagare för att bära sig ekonomiskt. Även med Palmenias nationella rekryteringsunderlag bär sig inte alla specifika ämnesfortbildningar på svenska.

Kommunerna kan inte heller förväntas upprätthålla samma beredskap av professionella planerare som ett fortbildningscenter vid ett universitet nu har. Vi önskar att detta potentiella nya strukturella problem undviks av kloka beslutsfattare. Vi har redan ett liknande problem att lösa med ökad akademisk arbetslöshet. Palmenia har beredskap att göra insatser för svenska och tvåspråkiga arbetslösa men först behöver det strukturella problemet med alltför små regionala ansvarsområden i upphandlandet lösas för att tillräcklig gruppstorlek kan nås för ekonomiskt hållbar fortbildning.

Palmenia är i skrivande stund Europas största fortbildningscenter vid ett universitet. På svenska i Finland är Palmenia inte lika stor men har redan lyckats bra med att svara på behov enligt respsen från deltagare och beställare. Det bästa med arbetet på Palmenia är att få vara kreativ, samarbeta, planera och genomföra upplägg som lyckas förbättra deltagarnas kompetens bestående. Det vill vi fortsätta med.

Tulevaisuudennäkymiä

Opetusalan täydennyskoulutuksen tarjoajien kenttä on muuttunut runsaasti viime vuosina. Entinen OPEKO on poistunut opetusalan markkinoilta lähes kokonaan. Jyväskylän yliopiston koulutustarjonta on supistunut radikaalisti. Jotkut muut yliopistot ovat lisänneet koulutustarjontaansa viime vuosina. Ne ovat tarjonneet palveluitaan eri puolilla Suomea erityisesti valtion rahoittaman opetusalan henkilöstökoulutuksen rahoituksen avulla. Valtion rahoituksen lisääntyminen opetusalan täydennyskoulutuksessa viimeisimpien 15 vuoden aikana on vaikuttanut paljon sekä tarjonnan määrään että laatuun.

Yliopistot ovat lisänneet myös yhteisiä koulutushankkeitaan, joiden avulla on voitu yhdistää eri opettajankoulutuslaitosten osaamisen parhaita puolia. Ne ovat tarjonneet tutkimustietoon pohjavia koulutusohjelmia, joiden avulla on tuettu yksittäisten opettajien ammattitaidon ja oppilaitosten kehittymistä. Entistä enemmän yliopistot ovat olleet mukana myös Osaava-hankkeen avulla rahoitetuissa hankkeissa partnereina. Tärkeää jatkossa onkin, miten valtion rahoitus jatkuu.

Aikaisemmin kunnat, muut oppilaitosten ylläpitäjät ja opettajat olivat suurimpia asiakasryhmiä. Nykyään kuntien tiukentunut taloudellinen tilanne on vähentänyt niiden panostusta ja on turvaututtu entistä enemmän valtion rahoitukseen. Lähivuodet ovat kriittisiä kuntien talouden edelleen kiristyessä ja valtion Osaava-hankkeen rahoituksen pienentyessä. Suomen PISA-ihmeen yksi taustatekijä on ollut kansainvälisesti verrattuna hyvä täydennyskoulutustarjonta ja suuret osallistujamäärät. Myös ruotsinkielisellä puolella on kehittämishaasteita, joista seuraavassa on esitelty muutamia.

Yliopistojen panosta täydennyskoulutuksessa tarvitaan tulevaisuudessa entistä enemmän. Uutta tutkimustietoa oppimisesta ja opetuksesta syntyy jatkuvasti, ja eri oppiaineiden sisällöstä syntyy jatkuvasti uutta tietoa. Yliopistoja tarvitaan nimenomaan aineenhallintaan ja didaktiikkaan liittyvissä asioissa. Työelämä tulee yhä vaativammaksi, ja se vaatii

uutta osaamista. Maahanmuuttajien määrä kasvaa, mikä tuo suuria haasteita oppilaitoksille. Toisaalta yliopistot harkitsevat omia perustehtäviään rahoituksen supistuessa, ja näin myös osallistumista aikuiskoulutukseen harkitaan entistä tarkemmin. Yliopistojen kannalta sen tulisi olla vähintään itse itsensä kannattavaa, mielellään tuloja yliopistoille tuottavaa.

PISA-tulosten ohella kansainväliset luottokelpoisuutta ja taloudellista tilannetta mittaavat arviot sekä kilpailukykyvertailut osoittavat Suomen menestyneen kiitettävästi näissä kaikissa. Monet maat ovat havainneet, että kaikki ikäryhmät kattava koulutusjärjestelmä varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen turvaa yhteiskunnan kehityksen. Laadukas esi- ja alkuopetus luo pohjan onnistuneelle kouluoppimiselle, ja täydennyskoulutus pitää huolen maamme työvoiman kilpailukykyisyydestä.

Suomen koulutusjärjestelmään tutustumassa käyneet ulkomaiset vieraat toimivat suomalaisen oppijälähtöisen pedagogiikan, oppilaitosjohtamisen ja koulujärjestelmän osaamisen välittäjinä omista maistaan. Monissa maissa on havaittu, että suomalainen opettajien perus- ja täydennyskoulutus tarjoaa ideoita oman opetusalan henkilöstökoulutuksen kehittämiseen. Koulutusvienti ei siis koske vain perustutkintojen myyntiä, vaan myös opetustoimessa jo työskenteleviä aikuisia ja heidän täydennyskoulutustaan.

Yliopistoille tutkimusperustaisen täydennyskoulutuksen vienti tuo kaivattuja uusia talousnäkömiä. Vienti asettaa henkilöstölle uusia osaamis- ja kehittämistarpeita. Monipuolinen kielitaito, kulttuurienvälinen viestintä sekä uuden median ja opetusteknologian entistä parempi hallinta ovat välttämätöntä. Suuri etu kansainvälisen yhteistyön lisäämisessä on se, että mukana olevat suomalaiset kouluttajat oppivat itse toimiessaan erilaisissa kulttuuriympäristöissä.

Lähteet

- ETUCE (European Trade Union Committee for Education) 2012. ETUCE action and campaign framework on the economic crisis. Analysis of a mini-survey on the impact of the economic crisis on teacher education in the European Union, ETUCE, September. http://etuce.homestead.com/Crisis/Crisis_survey/Results_of_ETUCE_Minisurvey_on_Crisis_effecting_teacher_education_.pdf
- Heikkinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin yliopisto. 2012. Huipulle ja yhteiskuntaan. Helsingin yliopiston strategia 2013–2016.
- Korkiakoski, E. (toim.) 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Arviointi 3/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J. & Miles, J. 2009. New teacher mentoring. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Niemi, H., Siljander, A. M. & kehittäjäryhmä. 2013. Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. <http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2013/mentorointi.pdf>
- Niemi, H., Toom A. & Kallioniemi A. (Eds.) 2012. Miracle of Education, The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers.
- OKM. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- OKM. 2009. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16.
- OPH. 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38.
- Scheerens, J. (Ed.) 2010. Teachers' Professional Development. Europe International Comparison. An Analysis of teachers' professional developments based on the OECD's Teaching and learning survey TALIS). Belbous: European Union.

Opettajan taidot syrjässä

Näkökulma opettajan työn todellisuuteen syrjäseuduilla ja opettajankoulutuksen mahdollisuuksiin vastata tähän todellisuuteen

Johdanto

Tarkastelemme opettajien työtä syrjäseuduilla pohjoisen Suomen pienillä paikkakunnilla ja sitä, kuinka opettajat työssään toteuttavat opetusta osallistavan (inklusiivisen) kasvatuksen näkökulmasta. Artikkelin perustuu pohjoisissa kunnissa tehtävään tutkimukseen opettajien kokemuksista työssä tarvittavista tiedoista, taidoista ja ominaisuuksista sekä saamelaisopetuksesta¹. Pohdimme myös, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää ja mitä opettajankoulutuksessa tulisi painottaa, jotta se antaisi opettajille paremmin valmiuksia työelämään. Tutkimusta tehdään etnografisella tutkimusotteella. Aineisto pohjautuu kirjoittajien havainnointiin pohjoisen kouluissa sekä opettajien että koulujen rehtoreiden ja virkamiesten haastatteluihin. Tutkimustyötä on tehty A School for All -hankkeen² puitteissa, ja se jatkuu edelleen, joten tässä esiteltäviä näkökulmia on syytä pitää alustavina.

Perusopetuksen toimintaympäristö Lapissa

Aluehallintovirastojen (AVI) selvityksen mukaan alle 50 oppilaan kouluja on neljännes Suomen kaikista kouluista. Pienissä kouluissa opetus on järjestetty tyypillisesti myös yhdysluokkina, joita on arvioitu olevan 16 % kaikista luokista (AVI 2013). Lukuvuonna 2012–2013 Lapin 119 koulusta noin puolet sijaitsi kasvukeskusten ulkopuolella, ja niistä valtaosa oli myös ns. pieniä kouluja (1–5 opetusryhmää). Alle 50 oppilaan kouluja oli 38. (Tarkiainen & Enbuska 2013.) Lapissa pieniä kouluja on siis kolmannes kaikista kouluista.

Erityistä tukea saa Lapissa 6,2 % oppilaista; näistä oppilaista kolmanneksella on 11-vuotinen oppivelvollisuus. 50 % erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee tavanomaisen opetuksen yhteydessä vähintään puolet koulunkäyntiajastaan. 41,5 % erityistä tukea saavista oppilaista on sijoitettu kokonaan erityiskouluun tai erityisryhmään. Tehostetun tuen suunnitelma on tehty maakunnassa 3 %:lle oppilaista, ja osa-aikaista erityisopetusta saa lähes joka viides oppilas. (Tarkiainen & Enbuska 2013.) Osa-aikaisen erityisopetuksen tilastot paljastavat kuntien välillä suuria eroja. Esimerkiksi Muonion kunnassa tilastoitiin lukuvuonna 2010–2011 osa-aikaista erityisopetusta 40 %:lle oppilaista, Savukoskella yli 30 %:lle, kun taas Kolarissa ja Ylitorniolla yli 10 %:lle ja Simossa vain 5 %:lle (Tarkiainen & Enbuska 2013). Näiden erojen selvittäminen ei kuulu tämän katsauksen tehtäviin. Erot

1 Saamelaisopetuksen asema on määritelty eri Pohjoismaissa toisistaan poikkeavalla tavalla. Suomessa saamenkielinen opetus tarkoittaa sitä, että opetuskielenä on saamen kieli. (Aikio-Puoskari 2006, 13.)

2 A School for All -hanke edistää inklusiivista kasvatusta kouluissa tapahtuvan kehittämistyön sekä opettajankoulutusta palvelevan tutkimuksen avulla Pohjois-Kalotin alueella. Tutkimusta A School for All -hankkeessa toteuttavat Lapin yliopisto, Murmanskin valtiollinen humanistinen yliopisto (MHSU) sekä Arkangelissa Arktinen federaation yliopisto (NARFU).

kuvastanevat ennen kaikkea sitä, että opettajien toimintaympäristö eri kunnissa vaihtelee suuresti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen suhteen, mikä heijastuu edelleen opettajan työhön monin tavoin.

Saamelaiset ovat Euroopan ainoa alkuperäiskansa, jonka asuma-alue on perinteisesti ulottunut aina Keski-Norjasta ja Keski-Ruotsista Suomen pohjoisosien poikki Venäjälle Kuolan niemimaalle. Valtion rajoista huolimatta saamelaiset ovat yksi kansa. Saamelaisia on arviolta 65 000–100 000, joista Suomessa noin 9300. (Lehtola 1997, 9–10; Keskitalo & Määttä 2011, 43.) Saamen kielet kuuluvat suomalais-ugrilaiseen kieliperheeseen. Tällä hetkellä jäljellä on yhdeksän saamen kieltä, jotka ovat kaikki uhanalaisia asemaltaan. Suomessa puhutaan myös Norjassa ja Ruotsissa puhutun pohjoissaamen lisäksi inarinsaamea sekä koltansaamea, jota puhutaan myös Venäjällä. Saamen kielten asema turvattiin lailla Suomessa ja Norjassa vuonna 1992. (Vuolab-Lohi 2007.) Saamen kielten puhujien määrää ei ole kartoitettu, mutta pohjoissaamea puhuu arviolta noin 20 000 ihmistä yhteensä, joista Suomessa arviolta noin 2 000. Inarinsaamen ja koltansaamen puhujia on Suomessa kumpaakin noin 300 henkilöä pääasiassa Inarin kunnassa. (Saamelaiskäräjien tilasto)

Saamelaiset, kuten monet muutkin alkuperäiskansat, ovat joutuneet kohtaamaan sulauttamisen prosessit vuosisatojen ajan. Tämä koskee niin kristillisen kirkon laajentumista kuin koulujärjestelmän toimenpiteitä. (Lehtola 1997.) Useille saamelaisille kouluun lähtö on merkinnyt valtakulttuuriin assimiloitumista sekä osaltaan myös saamen kielen ja saamelaiskulttuurin menettämistä (Lehtola 1994, 217–223; Todal 1998). On myös esitetty näkemyksiä, että erityisesti pienten kyläkoulujen lakkauttaminen on viime vuosikymmenien aikana vaikuttanut heikentävästi saamen kielten ylläpitämiseen ja saamelaisen identiteetin kehittymiseen (Haantie 2013, 155–159).

Suomen lainsäädäntö turvaa saamen kielen ja saamen kielellä toteutettavan opetuksen saamelaisten kotiseutualueella, johon kuuluvat Utsjoen, Inarin ja Enontekiön kunta sekä Sodankylän kunnan pohjoisosa. Perusopetuslain (1999) 10 § mukaan äidinkielenään saamea puhuvien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Jokaisella kotiseutualueella asuvalla oppilaalla on halutessaan oikeus saada opetusta saameksi, ja saamelaisalueen kunnat saavat saamenkielisen opetuksen järjestämiseen ja ylläpitokustannuksiin täyden valtionavustuksen. (OPM 2007b.) Lukuvuonna 2012–2013 saamenkielistä perusopetusta sai 173 oppilasta, saamen kieltä äidinkielenään opiskeli 8 oppilasta ja saamen kieltä vieraana kielenä 272 oppilasta (Saamelaiskäräjien tilasto). Saamelaisalueen kunnissa saamenkielinen opetus toteutuu parhaiten pohjoissaamenkielen osalta ja peruskoulun 0–6 luokilla, mutta näissäkin kohtuullisesti. Peruskoulun alaluokilla toimivat saamenkieliset luokanopettajat ovat pääsääntöisesti opettajankoulutuksen läpikäyneitä. Vuosiluokilla 7–9 saamenkielinen opetus hoidetaan joko luokanopettajien tai tuntiopettajien voimin, tai opetusta annetaan suomen kielellä osassa oppiaineista, koska päteviä saamenkielisiä aineenopettajia ei ole saatavilla. Koltan- ja inarinsaamen kohdalla opetus ei välttämättä toteudu kaikkien opetusta haluavien osalta, sillä opettajista on pulaa. (Pautamo 2010, 19–20.) Käytännössä opetusta toteutetaan joidenkin oppiaineiden osalta yhdysluokkaopetuksena rinnakkain suomenkielisten luokkien kanssa. Opetuksesta osa voi olla toiminnallisista syistä yhdistetty suomenkielisten luokkien kanssa (esim. liikunta). Myöskään saamenkielisiä erityisopettajia ei ole riittävästi saatavissa.

Opettajankoulutus osallistavan kasvatuksen edistämiseksi

Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa tunnustetaan pohjoisen toimintaympäristön tuottamat haasteet: pitkät välimatkat ja pienet koulut, yhdysluokkaopetus, vaihtelevat etäopetusmahdollisuudet ja niukat resurssit oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Esimerkiksi erityisopettajien, koulupsykologien ja koulukuraattorien palvelut eivät ole samalla tavalla saatavilla kuin suuremmissa taajamissa, mikä näyttäytyy ilmeisesti myös edellä kuvatuissa tilastoissa. Niinpä osallistavaa kasvatusta ja siinä tarvittavan pedagogisen ajattelutavan kehittämistä on koulutuksessa pyritty viemään eteenpäin. (KTK:n strategia 2007, 8.) Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa annetaan opetusta saamen kielessä 25 opintopisteen verran. Saamen kielen perusopinnot sisältävät myös didaktiikkaa ja on ensisijaisesti tarkoitettu niille luokanopettajaopiskelijoille, jotka ovat päässeet opiskelemaan saamenkielisille suunnatussa kiintiössä ja joille saame on äidinkieli. Saamelaispedagogiikkaa, alkuperäiskansojen tuntemusta tai muita saamelaisuuteen liittyviä kysymyksiä ei kuitenkaan käsitellä opettajankoulutuksessa opetussuunnitelmatasolla. Vuosina 2013–2014 kasvatustieteiden tiedekunnan yhteydessä toimiva täydennyskoulutusyksikkö on tarjonnut erikseen opettajille ja opetuksen parissa työskenteleville lyhytkestoista saamelaispedagogiikan perusteet -koulutuskokonaisuutta OPH:n rahoittamana.

Saamelaispedagogiikka ammentaa aineksia saamelaisesta kasvatustraditiosta, ja se kohdistuu saamelaisopetussuunnitelman kehittämiseen, saamen kielen vahvistamiseen, kulttuurisensitiivisiin opetusjärjestelyihin sekä yhteisökeskeiseen koulutyöskentelyyn. Saamelaispedagogiikan perusteet kurssi antaa tietoa saamelaisuudesta sekä edistää myönteistä suhtautumista, arvostusta ja ymmärtämystä saamelaiskulttuuria ja sen erityispiirteitä kohtaan. Lisäksi koulutuksen tavoitteena on vahvistaa saamenkielisten opettajien pedagogista osaamista saamelaispedagogiikan suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä alkuperäiskansakulttuurin erityispiirteisiin nojautuen. Saamelaispedagogiikan taustaideologiana on inklusiivisuus, joka pyrkii kulttuuriseen moninaisuuteen ja laajennettuun yhteistyöhön kasvatuksen saralla.

Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus (EADSNE) julkaisi laajaan asiantuntijatyöhön perustuvan Osallistavan opettajan profiilin (2012). Profiilin tavoitteena on edistää Euroopan tasolla ”opettajien peruskoulutuksen olennaisten sisältöjen tunnistamista, opetusmenetelmien suunnittelua sekä toivottujen oppimistulosten määrittelyä” osallistavan kasvatuksen edistämiseksi (s. 6). Profili rakentuu neljälle osallistavaan kasvatukseen liittyvälle keskeiselle arvolle, joihin nivoutuu kuhunkin kaksi osaamisaluetta.

Taulukko 1. Osallistavan opettajan profiili

Keskeiset arvot	Osaamisalueet
Oppijoiden moninaisuuden arvostaminen: erilaisuus nähdään koulutuksen voimavarana	<ul style="list-style-type: none"> • Käsitys inklusiivisesta koulutuksesta • Opettajan näkemys oppijoiden moninaisuudesta
Kaikkien oppijoiden tukeminen: opettajilla on suuret odotukset kaikkien oppijoiden edistymisestä	<ul style="list-style-type: none"> • Kaikkien oppijoiden akateemisen, käytännön, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistäminen • Toimiva opetus heterogeenisissä ryhmissä
Yhteistyö muiden kanssa: yhteistyö ja tiimityöskentely ovat kaikkien opettajien keskeisiä työvälineitä	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyö vanhempien ja perheiden kanssa • Yhteistyö opetusalan eri asiantuntijoiden kanssa
Ammatillinen kehittyminen: opettaminen on oppimista, ja opettaja ottaa vastuun omasta elinikäisestä oppimisestaan	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja reflektoiduna toimijana • Opettajien peruskoulutus ammatillisen oppimisen ja kehityksen perustana

Lähde: EADSNE 2012

Koulutuksessa olisikin kehitettävä edellä mainittuja arvoja ja osaamisalueita. Osaamisalueet rakentuvat edelleen asenteista inklusiivista kasvatusta kohtaan, ja ne edellyttävät tiettyä tietoa tai ymmärrystä sekä taitoa soveltaa niitä käytäntöön. (s. 10.) Opettajankoulutuksen pohjoisen näkökulman hahmottamiseksi ja terävöittämiseksi osallistavan kasvatuksen viitekehityksessä olemme kahdessa osatutkimuksessamme tarkastelleet opettajuutta opettajien omien tulkintojen kautta. Kysymme: Millaisia tietoja, taitoja ja asenteita tarvitaan opettajan työssä pienissä, pohjoisissa kouluissa? Saamelaisopetusta tarkastellaan saamelaisopettajien näkökulmasta kysymällä: Miten opettajat pystyvät toteuttamaan saamelaiskulttuurin arvoihin pohjautuvaa kasvatusta ja opetusta suomalaisessa koulussa?

Käsitys osallistavasta kasvatuksesta

Kuntien tulorakenteen kaventuessa pohjoisen kuntien koulutoimessa on tehty jo aikoja sitten ratkaisuja, jotka ovat ohjanneet toimintakäytäntöjä kohti osallistavaa kasvatusta, kaikkien oppilaiden opettamista yhteisillä luokilla. Vaikka kuntien välillä on suuria eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen eri tukimuotojen järjestämisen tavoissa, lähes jokainen opettaja joutuu kohtaamaan työssään ja tukemaan arjessa eri tavoin tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. Nämä ratkaisut ovat saattaneet olla alun perin taloudellisia, mutta tutkimus osoittaa, että opettajien asenteissa on tapahtunut siirtymä ”pakkointegraatiosta” kohti osallistaviin arvoihin perustuvaa ajattelutapaa. Tämä siirtymä liittyy opettajien vahvaan, kontekstisidonnaiseen käsitykseen osallistavasta kasvatuksesta. Vaikka opettajat tietävät, että heidän on ”pakko” pitää kaikki oppilaat tavanomaisissa opetusryhmissä, he myös kehittävät opetustaan ja etsivät joustavia, yksilöllisiä ratkaisuja oppilaille yhteisen ongelmanratkaisun kautta. Myös Lakkalan ja Thunebergin (2012, 21) tutkimustulokset vahvistavat käsitystä, että kunnissa, joissa erityinen tuki annetaan pääasiassa tavanomaisen opetuksen ohessa, opettajat suhtautuvat osallistavaan kasvatukseen kasvukeskusten opettajia myönteisemmin.

Pohjoisen opettajat nimeävät oppimisen ja koulunkäynnin esteiksi köyhyyden ja sosiaaliset ongelmat. Nämä ongelmat voivat olla heijastumia syrjäseutujen kapeasta työmahdollisuuksista ja saamelaisen assimilaation historiasta. Assimilaation negatiiviset vaikutukset

ilmenevät alkuperäiskansojen keskuudessa tänä päivänä muun muassa psykologisena stressinä, mielenterveyden ongelmina, identiteettikriiseinä, itsemurhina, alkoholismina ja muina sosiaalisina ongelmina, joista seurauksena on alkuperäiskansojen yhteisöjen ja perheiden hajoaminen, sukupolvien väliset kommunikaatio-ongelmat sekä yhteyden katkeaminen perinteisiin elinkeinoin ja perinteiseen ympäristöön. (Kuokkanen 2008, 7.)

Haastatellut opettajat tunnistavat myös koulun toimintakulttuurin ja pohjoisen elämäntavan yhteensopimattomuuden oppimisen ja koulunkäynnin esteitä tuottavina. Saamelaisnuorten kohdalla koulun kautta tapahtuva assimiloituminen voidaan nähdä kolonialistisena perinteenä, joka yhä jatkuu: koulutus käytäntöineen toimii länsimaisilla mittapuilla mitattuna, ihanteinaan yhdenvertaisuus ja yksilöllisyys (Suoranta 2005, 68–69). Assimilaation kierrettä on pyritty katkaisemaan muun muassa saamelaisopetusta kehittämällä. Lähinnä Norjan saamelaisopetusta koskeneet tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että arjen saamelaisopetus uusintaa kolonisaation käytänteitä, vaikka opetussuunnitelma painottaakin integroivan ja monikulttuurisen koulutuksen tavoitetta. (Hirvonen 2003; Keskitalo 2010.) Myös valtaväestöön kuuluvien nuorten pohjoinen elämäntapa ja vahva sitoutuminen luontoon eivät kaikilta osin sovi ”perinteisen” koulun kulttuuriin. Tämä näkyy vahvasti poikien oppimistuloksissa, jotka ovat muuta maata heikompia (Kuusela 2006; OKM 2012).

Köyhyyden ja sosiaalisten ongelmien ratkaisu ei kuulu opettajan työhön, mutta ongelmat voivat heijastua lasten ja nuorten koulutyöhön ja oppimiseen. Pienissä kyläyhteisöissä perheiden – ja sitä kautta lasten – ongelmiin puuttuminen voi olla toisinaan hankalaa, etenkin jos tarvittavia erityispalveluita ei ole saatavilla tai niitä joudutaan hakemaan kaukaa. Pienet yhteisöt ovat toisaalta opettajien tunnistama voimavara, sillä perheiden ja lasten tilanteet tunnetaan hyvin. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen tuen antamisen koulun keinoin sekä yksilölliset ratkaisut koulupolun turvaamiseen kylistä löytyvien yhteistyökumppanien kanssa.

Kulttuurinen monimuotoisuus näkyy pohjoisen kouluissa yhteen kietoutuneena, joka-päiväisenä osana koulunkäyntiä. Rajaseuduilla monet oppilaat ja opettajat ovat monikielisiä. Suomen ja saamen lisäksi ruotsi tai norja ovat arkikieliä. Monet suomenkieliset lapset opiskelevat vapaaehtoisena kielenä saamea, ja saamelaiskulttuuri on näkyvä osa koulupäivää. Kulttuuriset erot tulevat opetuksessa esiin opettajien kokemusten mukaan saamelais- ja suomalaistaustaisten lasten taidoissa. Erään opettajan mukaan saamelais- taustaiset oppilaat ovat itsenäisempiä ja oma-aloitteisempia kuin suomenkielisen luokan oppilaat. Opettaja kokee myös, että hänen roolinsa opettajana muuttuu suomenkielistä luokkaa opetettaessa. Opettajan mukaan saamenkielisessä luokassa oppilaat saavat olla vapaammin ja myös hän itse on vapautuneempi: viittaaminen puheenvuoron pyytämiseksi ei ole tärkeää, vaan kommunikointi on luontevaa ja tilannetaju kehittyy siihen, milloin on sopiva puhua ja milloin ei. Saamelaisessa kasvatustraditiossa painotetaan lapsen itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta sekä epäsuoraa kasvatustapaa, jossa kasvatetaan kurin sijaan sosiaalisen kontrollin avulla. Ulkopuolisten havainnoitsijoiden näkökulmasta saamelainen epäsuora kasvatustapa saatetaan mieltää itsesätelyn puutteeksi. (Balto 1997, 44–47.) Saamelainen kasvatustraditio heijastuu myös saamelaistaustaisen opettajan työskentelyyn: saamelaispedagogiikkaa painottaen opettajan rooli on olla oppilaaseen luottava ohjaaja, kun taas oppilas on aktiivinen ja itsenäinen oppija (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 288).

Pohjoisen opettajien keskeiset osaamisalueet

Osallistavan kasvatuksen näkökulmasta oppilaiden moninaisuuden ja kulttuurien erojen ymmärtäminen ovat pohjoisen opettajille ensiarvoisen tärkeitä. Saamelaisten ja pohjoisen alueen historian tuntemus, koulutuskolonisaation ja sitä ylläpitävien käytäntöjen tunnistaminen ovat edellytyksiä sille, että opetusta voidaan kehittää osallistavaksi. Omaan opetustaan pohtiessaan pohjoisen opettajat painottavat joustavuutta ja luovuutta. Nämä ominaisuudet saattavat olla yksilöllisiä, mutta niitä voi kehittää myös ammatillisina taitoina. Opettajat korostavat sitä, että oppilaiden moninaisuus syntyy paitsi yksilöllisistä, myös ympäröivään kulttuuriin, sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä. Tälle pohjalle he kehittävät joustavia, uusia ratkaisuja, jotka toimivat juuri heidän koulussaan ja koulun ympäristössä. Yhteys koulun ja sitä ympäröivän kylän välillä on korostuneen tärkeä, sillä koulut eivät voi toimia ottamatta huomioon sitä, mitä kylässä tapahtuu. Pelkästään pitkät koulumatkat luovat tilanteita, jotka on otettava huomioon. Näin ollen koulutyön sijoittaminen laajempaan kontekstiin on näkökulma, joka liittyy keskeisesti osallistavan opettajan osaamisalueisiin.

Heterogeenisten ryhmien opettaminen on pohjoisen opettajien keskeistä taitoa. Yhdysluokkaopetus luo rakenteellista heterogeenisuutta, ja oppilaiden erilaiset sosiaaliset ja kulttuuriset taustat rikastuttavat edelleen monimuotoisuutta. Havainnot kouluissa osoittavat, että yhdysluokkaopetus vaatii erityisesti luokan hallintaan ja toiminnan organisointiin liittyviä taitoja, kun taas oppilaiden erilaisten taustojen huomioon ottaminen edellyttää vankkaa otetta eriyttämisestä. Yhdysluokkaopetuksella on myös pedagogisia perusteluita, sillä se mahdollistaa oppilaan yksilöllisen etenemisvauhdin, mutta myös vertaisoppimisen. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta opettajan taitoihin liittyisivät myös kyky tunnistaa opetussuunnitelman keskeiset ja täydentävät sisällöt, liittää yleiset sisällöt paikallisiin olosuhteisiin, muokata, soveltaa ja muuttaa pedagogiikkaa sekä rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja ja teknologioita. Kuten eräs opettaja toteaa: ”Opettajan kaikkein tärkein ominaisuus täällä on kyky työskennellä oman mukavuusalueensa ulkopuolella.”

Pohjoisen kaukana kasvukeskuksista sijaitsevilla kouluilla yhteistoiminnallisella opettamisella ja yhteistyökyyllä on keskeinen merkitys. Koska oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyviä erityisiä tukimuotoja ei välttämättä ole tarjolla, opettajien on luotava tukea yhdessä muun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistyö ei toimi itsestään, vaan se vaatii yhteisten tavoitteiden kirkastamista ja käsitystä siitä, miten yhteistyötä toteutetaan. Näin toimien voidaan kehittää kaikkia osapuolia hyödyttäviä työskentelytapoja sekä luottamusta molemminpuoliseen avunantoon. Lisäksi opettajat korostavat hienotunteisuutta eri tahojen kanssa toimiessa, paikallisen kulttuurin ja tapojen tuntemusta ja arvostusta. Yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun opettajat kokevat voimaannuttavana. Uusien ideoiden kokeileminen ja niissä onnistuminen vahvistavat ammattitaitoa ja antavat sitä kautta tyydytystä ammatillisesta kehityksestä.

Opettajankoulutus ja opettajan taidot syrjässä

Työskentely pohjoisilla ja syrjäisillä paikoilla edellyttää siis opettajilta monipuolista ammattitaitoa, jonka kehittämiseen liittyviä valmiuksia tulisi jo opettajankoulutuksen aikana rakentaa. Alustavien tulostemme mukaan kolme näkökulmaa nimenomaan pohjoisuuteen ja syrjäseutuihin liittyen näyttävät merkityksellisinä:

Osallistava kasvatusta rakentuu ymmärrykseen toimintaympäristöstä

Noin puolet Lapin yliopistosta valmistuvista opettajista sijoittuu opettajan tehtäviin Lappiin tai Pohjois-Pohjanmaalle (Tikkanen 2011; Keränen 2012). Suurin osa opettajan työstä sijoittuu näilläkin alueilla muutamaan kasvukeskukseen, mutta monet uudet opettajat suuntaavat pikkukyliin. Toinen puoli valmistuvista opettajista työllistyy muualla Suomessa. Opettajankoulutukselle on annettu tärkeä rooli myös inklusiivisen kasvatuksen kehittämisessä (OPM 2007a, 61). Valmistuvilla opettajilla pitäisi siis olla myönteinen asenne kaikkien oppilaiden opettamiseen yhdessä. Osallisuutta ja osallistavaa kasvatusta ei pitäisi nähdä vain erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäolona tavanomaisissa ryhmissä, vaan laajempaan kysymyksenä kulttuurisen moninaisuuden hyväksymisenä ja arvostamisena. Pohjoisessa opettajankoulutuksessa olisi syytä painottaa myös saamelaiskulttuurin ja saamelaispedagogiikan tuntemista kaikille opiskelijoille. Alkuperäiskansan parissa toimivan opettajan tulisi ymmärtää alkuperäiskansaa edustavan oppilaan tiedonkäsitystä, maailmankuvaa ja ihmiskäsitystä. Tämän lisäksi opettajan tulisi ymmärtää, miten oppilaiden taustat ja olosuhteet voivat vaikuttaa heidän koulumenestykseensä. (Määttä, Keskitalo & Uusiautti 2013, 288–289.) Tämä on keskeinen lähtökohta kulttuurisesti monimuotoisen osallistavan kasvatuksen kehittämisessä.

Myönteinen asenne ei riitä yksin, vaan valmistuvilla opettajilla pitäisi olla myös sellaiset pedagogiset taidot, joiden avulla oppilaiden moninaisuuteen voidaan vastata toimintaympäristöön sopivin ja siitä ammentavin keinoin. Näiden pedagogisten taitojen hyödyntäminen taas edellyttää – kuten havainnot pohjoisissa kouluissa osoittavat – kykyä yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun omassa toimintaympäristössä. Opettajankoulutuksen haaste tässä suhteessa onkin se, miten onnistumme auttamaan opiskelijoita kehittämään vielä paremmin ymmärrystä erilaisista toimintaympäristöistä, kontekstin, kulttuurin ja sosiaalisen ympäristön yhteydestä oppimiseen. Myös mahdollisuudet riittävän monipuolisen pedagogisen repertuaarin kokoamiseen koulutuksen aikana pitäisi pystyä varmistamaan.

Pedagoginen kohtaaminen

Pohjoisen opettajat korostavat kokonaisvaltaista otetta oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Tämä edellyttää vilpittömää halua oppia tuntemaan jokainen oppilas. Kiinnostavaa on, etteivät opettajat maininneet erityispedagogiikkaa tai erityisopetuksen taitoja välttämättöminä taitoina oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Havainnot vahvistivat sen, että monipuoliset pedagogiset taidot yhdistettyinä vahvaan vuorovaikutukseen mahdollistavat tavanomaisen opetuksen yhteydessä annettavan tuen. Bronwyn ja Gannon (2009) puhuvat pedagogisista kohtaamisista eettisinä, vastaanottavaisina ja muuttuvina tiloina, missä opettajan, oppilaan ja ympäristön vuorovaikutus mahdollistaa yllätykset ja vastavuoroisen oppimisen. Osallistavan pedagogiikan näkökulmasta pedagogisessa kohtauksessa oppijoina ovat sekä opettaja ja oppilas. Kohtaaminen edellyttää pysähtymistä, dialogia, erilaisten ajatusten etsimistä, omien näkemysten kyseenalaistamista ja erilaisiin elämäntilanteisiin paneutumista niin opettajan ja oppilaan välisessä kohtauksessa kuin opettajan ja muiden asiantuntijoiden välisissä kohtauksissa. Parhaimmillaan pedagogisessa kohtauksessa yhdistyvät siis ymmärrys kontekstista, laaja käsitys oppimisesta ja halu oppia uutta. Pitäisikö opettajankoulutuksessa sittenkin paneutua didaktiikan sijaan entistä enemmän vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen ja dialogisuuteen?

Kohtaaminen edellyttää myös sitä, että opiskelijat joutuvat opiskelunsa aikana tilanteisiin, joissa kohtaaminen mahdollistuu. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen harjoittelussa

pitäisi määrätietoisesti lisätä mahdollisuuksia yhdysluokkaopetuksen harjoitteluun syrjäseutujen pikkukouluissa sekä monenlaisten kulttuurien – myös alkuperäiskansojen – parissa toimimiseen.

Opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen

Osallistavan opettajan profiili (EADSNE 2012) painottaa opettajan jatkuvaa ammatillista kehittymistä, ja pedagogisen kohtaamisen ajatus edellyttää oppimista. Näin ollen opettamisen voisi ajatella olevan oppimista. Opettaminen ei kuitenkaan voi olla saman toistamista vuodesta toiseen, vaan ennen kaikkea kykyä reflektoida ja analysoida omaa toimintaa. Tähän Lapin yliopiston opettajankoulutuksessa on rakennettu mahdollisuus rinnakkain kulkevien menetelmäopintojen, harjoittelujen ja seminaarityöskentelyn myötä. Pohjoisen opettajien kokemukset osoittavat, että ongelmanratkaisu on keskeinen osallistavan opettajan taito. Ongelmanratkaisun edellytyksenä on kyky arvioida kutakin tilannetta omassa kontekstissaan ja etsiä ratkaisua yhteisten kokemusten, tietojen ja taitojen kautta. Pedagoginen ajattelu olisi syytä kytkeä tiiviisti kontekstisidonnaisiin ongelmanratkaisuprosesseihin – tämä näkökulma tuli vahvasti esille tavatessamme taitavia pohjoisen opettajia.

Lopuksi voidaan todeta, että osallistavaksi opettajaksi kehittyminen jatkuu opettajankoulutuksen jälkeenkin. Yliopistojen tarjoama opettajien täydennyskoulutus pitäisi sen vuoksi suunnitella perusopinnoissa annettavaa koulutusta syventäväksi ja laajentavaksi ja kytkeä siihen saumattomaksi jatkumoksi. Ehkäpä tulevaisuudessa opettajankoulutuksen rakenne koostuukin useammasta opiskelu-, harjoittelu- ja työelämäjaksosta, jolloin ammatillinen kehittyminen nähdään erilaisista kokemuksista syntyvänä ja kumuloituvana prosessina.

Lähteet

- AVI Aluehallintovirasto 2013. Pieniä kouluja ja yhdysluokkia tarvitaan tulevaisuudessakin. Tiedote 14.10.2013 <http://www.avi.fi/web/avi/-/pienia-kouluja-ja-yhdysluokkia-tarvitaan-tulevaisuudessakin#.UmjS-4lPehNs> (Luettu 27.2.2014).
- Balto, A. 1997. Samisk barneoppdragelse i endring. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- EADSNE European Agency for the Development of Special Needs Education. 2012. Osallistavan opettajan profiili. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf (Luettu 27.2.2014).
- Haantie, T. 2013. Kun ukset kiinni pantihin. Tutkimus 33 lakkautetusta koulusta Pohjois- ja Tunturi-Lapin alueella vuosina 1983–2005. Acta Universitatis Lapponiensis 230. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Hirvonen, V. 2003. Mo sámáidahttit skuvlla? Reforma 97 evalueren Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Keränen, A. 2012. Vuosi työelämässä. Sijoittumisseuranta Lapin yliopistosta vuonna 2010 valmistuneille maistereille. Lapin yliopisto. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=5830c9a3-ec82-466c-bc4d-d27db4e8fcea> (Luettu 27.2.2014).
- Keskitalo, P. 2010. Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatusantropologian keinoin. Dieđut 1/2010. Guovdageaidnu: Sámi Allaskuvla.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. 2011. Saamelaispedagogiikan perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- KTK:n strategia 2007. Kasvatustieteiden tiedekunnan strategia 2020. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=80ead3b0-b471-4955-9edb-7b52ae1b2909> (Luettu 27.2.2014).
- Kuokkanen, R. 2008. Mitä on saamelainen hyvinvointi? Tarkastelua kansainvälisessä alkuperäiskansojen kontekstissa. Puhe SámiSoster-seuran 10-vuotisjuhlaseminaari, Inari 21.4.2008.

- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia opetuksen tasa-arvoon. Helsinki: Opetushallitus.
- Lakkala, S. & Thuneberg, H. 2012 Inklusioon tähtäävä koulunuudistus opettajien kokemana. Kyselytutkimus Lapin kehittämisverkko-hankkeen kunnissa. Teoksessa: Hippuja ja oivalluksia. Kohti osallistavaa koulua Lapissa. Kehittäjäopettajien näkökulmia oppilaiden kasvun, opiskelun ja koulunkäynnin tukeen esi- ja perusopetuksessa. Rovaniemi: Lapin kehittämisverkko-hanke 2009–2012, 8–39.
- Lehtola, V.-P. 1994. Saamelainen evakko. Rauhan Kansa sodan jaloissa. Vaasa: City Sámit.
- Lehtola, V.-P. 1997. Saamelaiset. Historia, yhteiskunta, taide. Inari: Kustannus Puntsi.
- Määttä K., Keskitalo, P. & Uusiautti, S. 2013. Saamelaiskoulun asiantuntijoiden käsityksiä opetuksen kehittämisestä. Kasvatus 44 (3), 286–298.
- OKM 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:28. Helsinki.
- OPM 2007a. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki.
- OPM 2007b. Opetusministeriön asetus vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 392/2007. <http://www.edilex.fi/smur/20070392> (Luettu 27.2.2014).
- Pautamo, E. 2010. Saamenkielisten aineenopettajien koulutuksen nykytila ja kehittämistarpeet. Giellagas-instituutti. Oulun yliopisto 2010. http://www.oulu.fi/giellagas/tiedostot/AJANKOHTAISTA/Aineenopettajakoulutus%20raportti_2010.pdf (Luettu 27.2.2014).
- Perusopetuslaki 1999. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimiston laatima tilasto saamenkielisestä ja saamen kielen ja saamenkielinen opetus 2012–2013. http://www.samediggi.fi/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2136&Itemid=10 (Luettu 27.2.2014).
- Suuranta, J. 2005. Radikaali kasvatustieteellinen tutkimus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarkiainen, M. & Enbuska, M. 2013 Lapin oppilaitokset. Lukuvuosi 2012–2013.
- Tikkanen, S. 2011 Vuosi työelämässä. Sijoittumisseuranta Lapin yliopistosta vuonna 2008 valmistuneille maistereille. Lapin yliopisto. <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=93fc463f-63d9-401e-8e7a-7f8d61e5fe8b> (Luettu 27.2.2014).
- Todal, J.1998. Minorities With a Minority: Language and School in the Sami Areas of Norway. Language, Culture and Curriculum 11, 354–366.
- Vuolab-Lohi, K. 2007. Pohjoissaamen kielen tilanne sekä kehittämistarpeet. <http://www.kotus.fi/files/742/pohjoisSelvitys.pdf> (Luettu 27.2.2014).

Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa

Johdanto

Osaamisperustaisuuden moninaiset määrittelyt

Osaamisperustainen opettajankoulutus on herättänyt kiinnostusta sekä kotimaassa että ulkomailla. Kysymykset ovat koskeneet etenkin käytännön toteutusta, osaamisen tunnistamisen työkaluja ja arviointimenetelmiä. Vaikka aihe herättää kiinnostusta, osaamisperustaista opetussuunnitelmaa koskevaa käytännönläheistä tutkimusta on tehty tähän mennessä varsin vähän. Osaamisen käsitettä pohtivaa tieteellistä keskustelua käydään jatkuvasti, mutta yhteinen käsitteenmäärittely on vielä kesken. Käsitteet olisi kuitenkin tärkeä ymmärtää, jotta tietäisimme, mistä puhumme, ja että ilmiöstä olisi yhteinen ymmärrys. Laaja-alaista sekä yliopisto- että ammattikorkeakoulujen opetusta ja opetussuunnitelmia huomioivaa tieteellistä diskurssia on niukasti. Voidaankin kysyä, mistä silloin puhutaan, kun puhutaan osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. (Mäkinen & Annala 2010.) Aihetta käsittelevässä diskursissa termit osaamisperusteisuus ja osaamisperustaisuus ovat synonyymejä. Molemmat kirjoitusasut viittaavat samaan käsitteeseen. Sanojen sisällöllistä eroa ei ole määritely, vaan niitä käytetään tällä hetkellä rinnakkain, koska kumpikaan kirjoitusasu ei ole vielä vakiintunut vallitsevaksi. Tässä artikkelissa käytämme termiä osaamisperustaisuus.

Osaamisperustaisuudesta puhutaan opetussuunnitelmissa, mutta käsitteen määrittelyn moninaiset merkitykset eivät anna selkeää kuvaa siitä, mitä osaamisperustaisuudella milloinkin tarkoitetaan, miten se näkyy opetuksessa ja miten sitä yleensäkin toteutetaan käytännössä. Van der Klink, Boon ja Schlusmans (2007) toteavat, että oppilaitosten halu tarjota osaamisperustaista koulutusta määrittelemättä kunnolla termin sisältöä ja merkitystä on johtanut käsitteen moninaiisiin tulkintoihin korkeakouluissa. Joskus termiä käytetään muuttamatta sisällöllisesti mitään, toisinaan sitä käytetään, kun opetusmenetelmissä yhdistetään tietoja ja taitoja autenttisissa ongelmanratkaisutilanteissa, joskus taas, kun tehdään yhteistyötä työmarkkinoilla, ja silloin, kun tehdään pedagogisia uudistuksia integroituna yhteistyöhön työelämän kanssa. Ruohotien mukaan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat nousseet koulutuspoliittiseen keskusteluun, mutta todellinen muutos on hidasta. Erityisesti yliopistoissa kaivataan Ruohotien mielestä asenteellista muutosta. (Tasala 2012.)

Osaamisperustaisesta opettajankoulutuksesta Suomessa löytyy joitakin artikkeleita ja opetussuunnitelmia. Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tuli vuonna 1995 mahdollisuus suorittaa opettajankoulutus osaamisen näytöillä (Keurulainen 2006). Samassa oppilaitoksessa kehitettiin osaamisperustaisuutta ja osaamisen tunnistamisen välineitä Taituri-hankkeessa vuosina 2004–2006. Hankkeessa osaamisen tunnistamisen työvälineiksi opettajankoulutuksessa valittiin osaamiskartoitus, hops, oppimispäiväkirja ja portfolio. Osaamiskartoituksessa opiskelija tunnisti omaa osaamistaan suhteessa osaamiskuvauksiin asteikolla 1–3. Opiskelijat kartoittivat omaa osaamistaan koulutuksen eri

vaiheissa. Osaamiskartoitukset toimivat lähtökohtana tunnistamiselle ja tunnustamiselle. (Rautio, Lepänjuuri & Sopanen 2006.) Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmissa on esillä osaamisperustaisuus, AHOT-menettelyt ja hyväksiluvut. Niissä puhutaan myös oman osaamisen tunnistamisesta suhteessa osaamistavoitteisiin.

Osaamisperustaisuuden määrittely Annalan (2011) mukaan on selkeä, monipuolinen ja tiivistetty kertoen olennaisen siitä, mitä osaamisperustaisuudella voidaan tarkoittaa:

”Opetussuunnitelmissa määritellään koulutusohjelmien, opintokokonaisuuksien ja opintojaksojen osaamistavoitteet: millaisia tietoja, taitoja, eettisiä valmiuksia ja asenteita opiskelijoissa odotetaan kehittyvän opintojen aikana. -ei opettajan opettamia sisältöjä -ei sen kuvausta mitä opiskelija tekee oppiakseen, vaan millaisena toimintana opiskelijan osaaminen näyttäytyy -huom. vahva kytkös arviointiin.”

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun pilottihankkeessa (2011–2013) paneuduttiin oman osaamisen tunnistamiseen ja henkilökohtaisen opinpolun rakentamiseen sen pohjalta. Pilottihankkeen mukaisia ryhmiä on käynnistetty tähän mennessä kolme kappaletta (2011, 2012 ja 2013). Tavoitteena oli tuottaa malli, jonka avulla opiskelija voisi mahdollisimman tarkasti ja laajasti tunnistaa oman osaamisensa ja rakentaa henkilökohtaisen opinpolkunsu niin, että hänen osaamisensa laajenisi ja syventyisi. Oman osaamisen arviointi tehtiin opintojen alussa, jolloin opiskelija sai kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea osaamista opettajan 60 opintopisteen opinnoissa tavoitellaan. Halutessaan opiskelija sai myös osoittaa osaamistaan osaamisen osoittamisen, tunnistamisen ja tunnustamisen mallin mukaisesti (Oamk/Ammatillinen opettajakorkeakoulu 2013). Opiskelija teki osaamisen itsearvioinnin asteikolla 1–5 ja lisäksi sanallisesti ja erilaisin dokumentein toi esille omaa osaamistaan. Jos opiskelija ei hallinnut keskeisiä asioita pedagogisista opinnoista, hän opiskeli itsearviointeja tehdessään ja dokumentoi tätäkin työskentelyprosessia liittäen mukaan oman pohdintansa ja opiskelimensa kirjallisuuden.

Osaamisperustaisen koulutuksen taustaa

Ammattikorkeakoulujen osaamisperustaisuuden kehittämistä on ohjannut Bolognan prosessi ja sen pohjalta tehty ammattikorkeakoulutusta ohjaava raportti (2007). Koko prosessilla ja näin myös osaamisperustaisuudella on tavoiteltu selkeämpää vertailtavuutta ja yhteneväisyyttä eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän sisällä. Prosessin tuotoksena laadukkaamman opetuksen lisäksi tavoitellaan parempaa tutkintojen vertailtavuutta ja työvoiman liikkuvuutta. Jotta kuvattu osaaminen on vertailtavissa ja arvioitavissa, on osaamistavoitteiden oltava sellaisia, että niiden sisältö on ymmärrettävä, niiden toteutuminen voidaan todentaa ja arvioida.

Mäkinen ja Annala (2010) toteavat, että opetussuunnittelun keskiössä on osaamistavoitteiden muotoilu, jolloin opiskelijoiden oppimiskokemukset kuvataan siten, että ne ovat mittauskelpoisia. Tällöin mitataan vain sellaisia taitoja tai kompetensseja, joita voidaan mitata. Riskinä on, että huomio saattaa kohdistua enemmän triviaaliin kuin olennaiseen. Haltian (2011) mukaan arviointi voi tulla niin keskeiseksi, että opetuksessa ei huomioida vaikeasti arvioitavia asioita, esimerkiksi toiminnan taustalla vaikuttavia tiedon ja teorian lähtökohtien ymmärtämistä. Osaamisperustaisuudessa ei ole tarkoitus väheksyä tiedon ja teorian merkitystä, vaan pyrkimys on tietojen ja taitojen yhdistämiseen oppimisessa ja arvioinnissa.

Osaamistavoitteiden selkeys

Kuviossa 1 on havainnollistettu ammatillisen opettajan ydinosaamisalueet Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Ammatillisen opettajan osaamisen kuvaaminen vaihtelee hieman eri ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Erot ovat kuitenkin näkyvimät otsikkotasolla. Jokaisen koulun opetussuunnitelman sisältöihin perehdyttäessä on nopeasti havaittavissa varsin yhtenevät osaamistavoitteet. Jokainen opettajakorkeakoulu on kuvannut ammatillisen opettajan ydinosaamisen yleisemmällä, laajalla tasolla. Lisäksi jokaisen opintokokonaisuuden tai opintojakson osaamistavoitteet on kuvattu erikseen yksityiskohtaisemmin. (Haaga-Helia Opinto-opas 2013, 4–8; HAMK Opinto-opas 2013, 18–23; JAMK Opettajankoulutuksen käsikirja 2013; OAMK Opinto-opas 2013, 9; TAMK Opetussuunnitelma 2013, 7–9.)



Kuvio 1. Ammatillisen opettajan ydinosaamisalueet OAMK, ammatillinen opettajakorkeakoulu

Ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa korostuu ydinosaamisalueista luonnollisesti pedagoginen osaaminen. Opiskelijan oman alan substanssiosaamisen hallinta vaaditaan kaikilta ammatilliseen opettajakorkeakouluun pyrkiviltä. Kaikilla ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoilla on taustalla oman alan koulutus ja työkokemusta. Kaikki opintojaksot tähtäävät pedagogisen osaamisen kehittymiseen, mutta opintojaksot sisältävät samalla kuitenkin tavoitteita muiltakin ydinosaamisalueilta.

60 opintopisteen laajuiset pedagogiset opinnot eivät voi kehittää kaikkia ydinosaamisalueita tasapuolisesti. Tähän 60 opintopisteen laajuus ei riitä, eikä se ole tarkoitukseen. Suuri osa ammatillisen opettajan osaamisesta kehittyy työkokemuksen avulla ja täydennyskoulutuksessa elinikäisen oppimisen polulla. Osaamistarpeiden kenttä muuttuu jatkuvasti, ja opettajien tehtävät vaihtelevat eri alojen opetuksessa ja oppilaitoksissa tehtäväkuvan mukaan. Pedagogisten opintojen henkilökohtaista opinpolkua suunniteltaessa kunkin opiskelijan kohdalla pyrittiin määrittelemään, millainen osaaminen olisi kaikkein tärkeintä juuri tässä vaiheessa ammatillista kehittymistä. Opinpolun suunnittelu ja oman

osaamisen kehittämisen tulisi ulottua myös pedagogisten opintojen jälkeiselle ajalle. Henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen tulisi linkittyä myös organisaation osaamisen kehittämissuunnitelmaan.

Pilottiryhmän opiskelun merkittävänä lähtökohtana oli, että ammatillisen opettajan osaamistavoitteet määriteltiin mahdollisimman selkeästi ja ne selitettiin etukäteen koulutuksen suunnittelijoille sekä opintojen aikana opiskelijoille. Tiivis osaamistavoitteita kuvaava teksti ei ollut kaikille opiskelijoille riittävän tarkkaa. Moni opiskelija ei osannut aluksi verrata omia kokemuksiaan ja osaamistaan ammatillisen opettajan osaamistavoitteisiin. Tiivis käsitteitä sisältävä teksti saattoi avautua akateemisiin teksteihin tottuneelle nopeasti, mutta haasteena oli edelleen osaamistavoitteen kytkeminen käytännön toimintaan sekä osaamisen dokumentointi, osoittaminen ja arviointi.

Mikäli opiskelijalla ei ole käsitystä opintokokonaisuuden tavoitteista, käsitteistä ja toimintaympäristöistä, hänen on vaikeaa ryhtyä niihin toimiin, jotka vievät häntä yhdessä asetettua tavoitetta kohti. Tällaisessa tilanteessa on usein riskinä, että opiskelija alkaa tehdä vain työtä käskettyä, tietämättä, mitä hän teoillaan tavoittelee. Opiskelun keskipisteeseen nousee suoritusorientaatio, opetussisältöjen läpikäyminen, eikä aito oman osaamisen kehittäminen ja osaamisen näyttäminen.

Itsearviointi osaamisperustaisuuden ja henkilökohtaistamisen lähtökohtana

HOPE-ryhmien opiskelijoiden tehtävänä oli itsearvioida osaamistaan suhteessa kaikkiin ammatillisen opettajankoulutuksen osaamistavoitteisiin. Nämä osaamistavoitteet pyrittiin määrittelemään mahdollisimman selkeästi. Numeerisen arvion jälkeen annettu arvio tuli perustella sanallisesti esimerkein ja dokumentein. Tämä laaja itsearviointiprosessi oli pohjana opiskelijan ohjaukselle, jolla pyrittiin kehittämään mahdollisimman tarkasti opiskelijan henkilökohtaisia oppimistarpeita ja osaamistavoitteita.

Henkilökohtaistamisen mallin saimme omasta oppilaitoksestamme, näyttötutkintomestarikoulutuksesta. Salo ja Korkala (2012) kuvaavat hakeutumisvaiheen prosessia opiskelijan kanssa yhdessä tehtävänä kartoituksena hänen työ- ja opiskeluhistoriastaan. Menetelmänä he käyttivät kirjallista alkukartoitusta, ryhmäohjausta ja haastattelua. Kartoituksessa opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa osaamisvaatimukseen. Tältä pohjalta syntyy opiskelijan henkilökohtainen oppimispolku, jota ohjataan koko opiskelun ajan.

Arviointitapa ja -kriteerit eivät olleet itsestäänselvyksiä opiskelijoille. Ohjauskeskusteluissa tuli esille, että opiskelijat käyttivät itsearviointiskaalaa varsin erilaisilla tavoilla. Alusta asti huomioitiin, että itsearviointi saattaa olla epätarkkaa ja kohdistua osittain väärin asioihin, kuten pitkään työkokemukseen tai liioiteltuun vaatimattomuuteen. Itsearviointi toimi henkilökohtaistetun ohjauksen työkaluna ja parhaimmillaan osaamisen osoituksena. Sen päätarkoitus oli tehdä opiskelija tietoiseksi hänen omasta osaamisestaan ja ammatillisen opettajan osaamistavoitteista. Tämä prosessi mahdollisti osaamisen senhetkisen tason arvioinnin ja realististen osaamistavoitteiden asettamisen ja henkilökohtaistettujen opiskelumenetelmien suunnittelun.

Opiskelijoiden kokemukset ja opettajan toiminnan muutos

Opiskelijoilta keräämämme palautteen perusteella opintoja HOPE-ryhmissä on pidetty mielekkäinä, haastavina ja aikuisopiskelijoiden osaamistavoitteita palvelevana kokonaisuutena. Palautteissa on tuotu esille, että oman osaamisen systemaattinen reflektointi, arviointi ja osoittaminen ovat haastaneet aikuisopiskelijoita opiskelemaan tavalla, joka ei ollut heille aiemmin tuttua. Vaikka itsearviointin tekeminen koettiin vaativana ja välillä raskaanakin, lopussa lähes kaikki opiskelijat totesivat, että prosessi opetti paljon ja oli hyödyllinen. Lähipäivillä käsitellyt, osaamisalueittain esille tuodut teemat auttoivat opiskelijoita hahmottamaan aiheita ja edistivät oman osaamisen arviointia.

Opiskelijat ovat kokeneet, että heidän osaamistaan on nostettu esille opinnoissa ja he ovat voineet hyödyntää sitä monipuolisesti sekä kehittää itseään ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen aikana. Henkilökohtaistamisesta kysyttäessä opiskelijat mainitsivat itsearviointit, oman osaamisen kartoittamisen, valinnaiset opinnot, henkilökohtaisen ohjauksen ja osaamisen osoittamisen mahdollisuuden. Osaamisperustaisuuden käsite avautui parhaiten, kun opittiin tunnistamaan omaa osaamista ja samalla tuli tietoisuus siitä, miten se tulisi näkymään työelämässä. Myös sitä pidettiin hyvänä, että mitään turhaa ei tarvinnut opiskella, vaan voitiin keskittyä osaamisen laajentamiseen tai syventämiseen. Osaamisperustaisuus on merkinnyt oleellisiin asioihin paneutumista: ”sumusta selkeyteen, näen oman osaamiseni ja myös kehittämisalueet”, kuten eräs opiskelija kuvaa kokemustaan.

Oman opintoryhmän ja ohjaajan tuki on koettu merkitykselliseksi tekijäksi omien opintojen edistymisessä. Opiskelijat pitivät ryhmän heterogeenisuutta hyvänä asiana, sillä opiskelijapalautteen mukaan ryhmässä oppi paljon toisilta ja toisaalta sai tuoda esille omaa osaamistaan ja jakaa sitä muille. Osaamisperustaisen opetuksen ja opiskelun periaatteet koetaan tärkeiksi myös omien ammatillisten alojen opetuksessa, ja moni mainitsikin ottavansa uuden tavan ja ajattelun käyttöön työssään opettajana.

Henkilökohtaisen opinpolun suunnittelu ja sen toteuttaminen lähtötasoarvioinnin, ryhmän säännöllisten kokoontumisten ja henkilökohtaistettujen oppimistehtävien avulla, on vaatinut opettajalta enemmän aikaa yksilölliseen ohjaukseen. Suunnitelmallisen, koko opinpolun kattavan ohjauksen aikana on mahdollisuus oppia tuntemaan opiskelijat hyvin, ja tätä kautta on saavutettu vankat perusteet ohjausprosessin henkilökohtaistamiselle. Ohjaavan opettajan toimintaa määrittää se, mitä opiskelija jo osaa ja kuinka hän voi kehittää ja tehdä näkyväksi tuota osaamistaan. Tämä pieni, mutta olennainen muutos ajattelussa on vapauttanut opettajan opetussisältöjen läpikäymisen pakosta ja aikataulupaineista, jotka ovat liittyneet siihen, että tiettyjä asiasisältöjä pitäisi kaikkien opiskella samankaltaisilla opinpoluilla.

Opetuksen aikataulujen ja sisältöjen rakentaminen on elänyt opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Käytännössä opetusta on suunniteltava senhetkisten tarpeiden pohjalta ja pyrittävä rakentamaan opetuksen sisältö sellaiseksi, että se tukee osaamistarpeita erilaisissa opinpolun vaiheissa. Tämä aiheutti ennalta epävarmuutta siitä, onko tällainen väljä tapa paras mahdollinen oppimisprosessin ja valmistumisen kannalta. Lisäksi, kun sisältöjä ei ole tarkkaan määritelty kaikille samoiksi, on ohjauksen määrää vaikea arvioida etukäteen. Ohjauksen tarve on aikuisopiskelijoilla osoittautunut suuremmaksi kuin etukäteen osattiin odottaa. Koska ohjausta oli saatavissa aina tarvittaessa ja ohjaavat opettajat olivat koko ajan samoja, lisääntyi opiskelijatuntemus ja luottamuksen rakentuminen helpottui. Tältä pohjalta myös osaamisen osoittamisen ohjaus ja osaamisen tunnistaminen helpottuivat. Rökköläinen (2011) kuvaa näyttöperustaista arviointia käsittelevässä artikkelis-

saan luottamuksen ilmenemistä erityisesti arvioinnin kohteen ja arvioijan välisen suhteen luonteessa. Arvioijan rooli muuttuu ohjaavaksi, ja osallistava arviointi perustuu yhdessä neuvoteltuun arvoperustaan.

Kaikille HOPE-ryhmien opiskelijoille osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen eivät ole olleet automaattisesti tehokkaimpia lähtökohtia omalle opinpolulle. Jotkut yksittäiset opiskelijat olisivat halunneet suorittaa heille ennalta määriteltyjä oppimistehtäviä ja soveltaa tuttuja opiskelutapoja. Näissä parissa tapauksessa opintojen eteneminen on saattanut hidastua henkilökohtaistamisprosessin takia.

Pohdintaa ja johtopäätöksiä

Väitöstutkimuksessaan Osaava ammatillinen opettaja 2020 Paaso (2010) tuo esille, että ammatillisessa koulutuksessa tulee kehittää opintojen ohjaamista, henkilökohtaistamista, ryhmädynamiikkaa sekä opiskelijan ja opettajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Nämä elementit toteutuivat hankkeessamme siten, että opettajaopiskelijat saivat omakohtaisesti kokea henkilökohtaistamisen, monipuolisen, aktiivisen ja vuorovaikutteisen työskentelyn ryhmän kanssa ja he saivat myös kokemuksen vuorovaikutuksesta, joka syntyy henkilökohtaisen ohjauksen kautta ja jota oli tarjolla koko opiskelujen ajan. Lisäksi he saivat kokemuksen oman osaamisen tunnistamisesta, joka on hyvin ajankohtainen asia koulutuksessa. Näistä kaikista opiskelijat antoivat myös palautetta, jota kuvattiin edellä. Jatkossa voitaisiin selvittää, oliko omalla kokemuksella vaikutusta opettajan toimintaan opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijapalautteissa on tullut esille oman ryhmän merkitys opiskelujen aikana. Tämä palaute tukee johtopäätöstä, että aikuisopiskelija tarvitsee ryhmän tukea ja kannustusta ja että lähiopetuspäivien aikana tapahtuvalla vertaispalautteella ja -arvioinnilla on positiivinen vaikutus opiskelujen etenemiseen. Tällainen työskentely saattaa tuoda myös positiivista lisäpainetta omien opintojen eteenpäin viemiseen.

Osaamisen itsearviointi ja osoittaminen vaikuttaisivat olevan luonnollinen tapa todeta osaamistarpeita. Oman osaamisen arviointi näyttää johtavan luontevasti siihen, että arvioiduista kohteista on otettava selvää ennen kuin niitä voi omalla kohdalla arvioida. Oman osaamisen arviointi kannustaa perehtymään niiden kohteiden sisältöihin, joissa ilmenee puutteita. Tämän lisäksi opiskelijat tulevat opintojen loppupuolella tietoisiksi siitä, mitä seuraavaksi tulisi oppia. Täydennyskoulutustarpeet tiedostetaan ja se johtaa, toivon mukaan, hakemaan jatkossa lisäkoulutusta. Tähän suuntaan myös ohjaamme opiskelijoita.

Kokemustemme mukaan toteuttamamme henkilökohtaistaminen vaati aiempaa enemmän opiskelijoiden ja pienryhmien ohjaamista. Osaamisperustaisen koulutuksen ja henkilökohtaistamisen myötä on varauduttava ohjaavien opettajien riittävään ohjausresurssiin. HOPE-ryhmässä opiskelleille on ollut tarjolla ohjausta koko opiskelun ajan niin paljon kuin opiskelija on sitä halunnut. Opiskelijat ovat tarvinneet ohjausta erityisesti itsearviointien tekemiseen, henkilökohtaisen opintopolun luomiseen sekä henkilökohtaisten oppimistehtävien suunnitteluun.

Jones ja McLean (2012) toteavat useisiin tutkijoihin viitaten, että henkilökohtaistettu oppiminen käsitteenä sisältää ihmisen erilaisten tarpeiden arvostamisen. Se tukee opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun sekä saavutuksia korostamalla heidän henkilökohtaisia tarpeitaan ja mielenkiinnon kohteitaan. Tällöin oppija on opetuksen ja arvioinnin keskiössä. Fullaniin viitaten Jones ja McLean toteavat, että opettajan on tiedettävä opiskelijan vahvuudet ja

heikkoudet. Keamy, Nicholas, Mahar ja Herrick (2007) huomauttavat, että joustavien oppimisympäristöjen järjestäminen ja erilaiset opinpolut, jotka lähtevät opiskelijoiden tarpeista, synnyttävät positiivisen asenteen elinikäiselle oppimiselle. Tämä vaatii sen, että opiskelijoilla on mahdollisuus luoda omat oppimisen polkunsu. Opinpolun perusteltu suunnittelu, etenemisen systemaattinen tukeminen ja seuranta edistävät myös opiskelijoiden valmistumista suunnitellussa ajassa. Jotta henkilökohtainen opinpolku voidaan suunnitella mahdollisimman hyvin opiskelijaa palvelevaksi, on opiskelijoiden lähtötasosta ja osaamistarpeista saatavan mahdollisimman kattava kokonaiskuva. Tämä kokonaiskuva on syytä muodostaa opintojen alkuvaiheessa, ja sitä tulisi päivittää jatkuvasti elinikäisen opinpolun aikana. Osaamisen ja oppimisprosessin dokumentointiin tulee kiinnittää huomioita, jotta osaaminen voidaan perustella ja näyttää luotettavien ja perusteltujen dokumenttien avulla.

HOPE-ryhmien opetuksen toteuttamisessa käytettyjä menetelmiä, joiden avulla osaaminen pyritään tekemään näkyväksi, kannattaa soveltaa monipuolisesti erilaisissa opetus- ja koulutus konteksteissa. Osaamisen dokumentoiminen esimerkiksi videoiksi tai henkilökohtaiseen oppimisympäristöön palvelee olennaisesti yksilön kehittymistä ja osaamisen osoittamista. Pelkkien kirjallisten dokumenttien tuottaminen ja esittäminen antaa usein varsin rajallisen kuvan opettajaopiskelijan käytännön osaamisesta.

Opettajien on kyettävä ohjaamaan sisältöjä ja menetelmiä, joiden avulla opiskelijaa tuetaan itsenäisesti, ryhmissä tai omissa työyhteisöissään oman osaamisensa kehittämisessä. Lisäksi on ohjeistettava prosessia, joka tukee osaamisen näyttämistä ja dokumentointia. Ohjaajan roolissa on kannustettava opiskelijaa kehittämään omaa osaamistaan mahdollisimman laadukkaalla tavalla opinpolun aikana. Yhdessä opiskelijan kanssa suunnitellaan valintoja sen suhteen, mikä palvelee opinpolulla etenemistä parhaiten: milloin ohjataan opiskelemaan perusasioita ja milloin taas kannustetaan näyttämään mahdollisimman kattavasti aiempaa osaamista.

Aiemman tiedon ja HOPE-pilottiryhmien ohjaamisesta saamiemme kokemusten perusteella osaamisperustaisuuden käsite tarkoittaa koko koulutusorganisaation ja opetus-suunnitelman läpäisevää ajattelua ja toimintatapaa. Käsite sisältää opetussuunnitelman henkilökohtaistamisen. Osaamisperustaisuuteen liittyy erottamattomasti sekä opiskelijan että opettajan ajattelu- ja toimintatapa, jonka tavoitteena on osaamisen kehittäminen. Jatkossa tavoitteemme on edelleen tarkentaa mahdollisimman havainnollisesti, mitä on käytännön toiminta osaamisperustaisessa ohjauksessa, opetuksessa ja opiskelussa. Erilaiset HOPE-ryhmissä opiskelleiden opiskelijoiden opinpolut on kuvattava niin, että ne toimivat ohjaavina elementteinä uusien opiskelijoiden ohjauksessa.

Osaamisperustaisuus on saanut tarvitsemaansa huomioita valtakunnallisella tasolla etenkin ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän (TUTKE, opetus- ja kulttuuriministeriö) 2015 uudistukset haastavat jokaisen ammatillisen opettajan huomioimaan osaamisperustaisuuden entistäkin tarkemmin. Koulutusohjelmat muuttuvat osaamisaloiksi, ja osaamisperustaisuuden terminologia sekä toimintamallit läpäisevät koko oppilaitoksen toiminnan. Opettajankoulutuksessa ja kaikessa korkeakoulutuksessa osaamisperustaisuuden haaste sekä mahdollisuudet ovat ajankohtaisia osaamisen kehittämisen tehostamiseksi ja päällekkäisen koulutuksen minimoimiseksi. HOPE-ryhmissä testatut menetelmät ovat päätyneet joustavasti muiden Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun ryhmien käyttöön. Osaamisen arviointi on nyt entistä merkittävämmässä roolissa henkilökohtaisen opinpolun suunnittelussa ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Myös kaikkien ryhmien opiskelijoiden systemaattista tutorointia läpi erilaisten ja muuttuvien opintosuunnitelmien tehostetaan nykyisen ohjausresurssin puitteissa.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti. Helsinki: Arene, 2007. <http://www.karelia.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf> (Luettu 21.10.2013).
- Annala, J. 2011. Opetussuunnitelmat osaamisen ja asiantuntijaksi kasvun kehyksenä. http://www.campus-conexus.fi/Portals/conexus/dokumentit/OPSpaiva300911jakoonTulostettava_20120110.pdf
- Haaga-Helia, ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2013–2014, 4–8. http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/amatillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutus-liitteet/opetussuunnitelmat/HH_OPE_OPS_2013-2014_WWW.pdf (Luettu 20.10.2013).
- Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13 (4), 64.
- HAMK, ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2013–2014, 18–23. http://portal.hamk.fi/portal/pls/portal/!PORTAL.wwpob_page.show?_docname=12543615.PDF (Luettu 20.10.2013).
- JAMK, Opettajankoulutuksen käsikirja 2013–2014. <http://oppimateriaalit.jamk.fi/ope2013/osaamistavoitteet/> (Luettu 20.10.2013).
- Jones, M. & McLean, K. 2012. Personalising Learning in Teacher Education through the use of Technology. *Australian Journal of Teacher Education* 37 (1), 86.
- Keamy, K., Nicholas, H., Mahar, S. & Herrick, C. 2007. Personalising education: from research to policy and practice. Department of Education and Early Childhood Development: Melbourne.
- Keurulainen, H. 2006. Opettajan osaaminen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohtana. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 221–231.
- Klink, M. van der, Boon, J. & Schlusmans, K. 2007. Competences and vocational higher education. Now and in future. [Cedefop.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776605.pdf](http://cedefop.files.eric.ed.gov/fulltext/EJ776605.pdf)
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 41–61.
- OAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Osaamisen tunnistaminen. http://www.oamk.fi/amok/amatillinen_opettajankoulutus/opiskelijalle/osaamisen_tunnistaminen/ (Luettu 20.10.2013).
- OAMK, ammatillisen opettajankoulutuksen opinto-opas 2013–2014, 9. http://www.oamk.fi/amok/docs/opiskelijalle/amok_opinto-opas_2013-2014.pdf (Luettu 20.10.2013).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän kehittäminen (TUTKE). <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/tutke/index.html> (Luettu 14.2.2014).
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Rautio, T., Lepänjuuri, A. & Sopanen, R. 2006. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnustetaan ja tunnustetaan osaamista. Teoksessa A. Niskanen, A. Lepänjuuri & T. Rautio (toim.) Tunnustatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisu. Jyväskylän yliopistopaino, 66–76.
- Räkköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus näyttöperustaisessa arvioinnissa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 13(4), 43–57.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 14 (1), 36–46.
- TAMK, ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma 2013, 7–9. [http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/TAOKK_OPS_2013_nettiin.pdf/\\$file/TAOKK_OPS_2013_nettiin.pdf](http://www.tamk.fi/cms/hakumm.nsf/lupGraphics/TAOKK_OPS_2013_nettiin.pdf/$file/TAOKK_OPS_2013_nettiin.pdf) (Luettu 20.10.2013).
- Tasala, M. 2012. Pekka Ruohotien haastattelu. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tulevat syrjäyttämään nykyisenlaisen tutkintojärjestelmän. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 14 (3), 90–95.

Ammatillisen opettajan osaamisen kehittäminen – täydennyskoulutuksen kehittyminen opettajankoulutuksen yhteydessä

Johdanto

Koulumuotoisen ammatillisen koulutuksen syntyessä ja kehittyessä Suomessa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa syntyi vähitellen myös ammatillisissa oppilaitoksissa toimivien opettajien ammattikunta. Pian ammatillisten koulujen perustamisen jälkeen alkoi keskustelu opetuksen laadusta ja koulutuksen arvostuksesta. Nousi esiin kysymys siitä, pitäisikö opettajina toimivilta henkilöiltä vaatia opettajankoulutus. Miten opettajankoulutus tulisi järjestää, mitä osaamista opettajilta vaadittaisiin ja miten opettajien osaamisen ylläpidosta ja kehittämisestä vastattaisiin?

Maatalousvaltaisessa Suomessa koulutuksen kehittämisen painopiste oli kansakoulussa ja oppikoulussa. Yleissivistävää koulutusta kehitettiin keskusjohtoisesti opetusministeriön kautta. Liberalistinen talouspolitiikka, kaupungistuminen ja yhteiskunnan demokratisoituminen toivat kuitenkin tarpeita ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Ammatillinen koulutus kuitenkin rakentui hallinnollisesti hajanaisesti ja ajallisesti eri aikaan koulutusalan mukaan. Esimerkiksi 1940-luvulla ammatillista koulutusta hallinnoitiin seitsemän eri ministeriön alaisuudessa (Laukia 2014, 10). Myös ammatillinen opettajankoulutus kehittyi hyvin epäyhtenäisesti. Yhteisiä säädöksiä ja normeja ei ollut varsinkaan ennen 1950–1960-lukujen taitteessa tapahtunutta lakimuutosta (Laukia 2013). Myös opettajien täydennyskoulutusta on toteutettu epäsystemaattisesti eri toteuttajien taholta.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ammattioppilaitoksissa työskentelevien opettajien osaamisen kehittämistä varsinaisen opettajan kelpoisuuteen johtavan koulutuksen ja vaadittavan työkokemuksen hankkimisen jälkeen. Kuinka opettajan osaamisen kehittäminen on organisoitu? Minkälaisesta osaamisen kehittämisestä on ollut kyse vuosien kuluessa opettajankoulutuksen alkuvaiheesta tähän päivään? Lisäksi artikkelissa tarkastellaan, mitä keskeisiä vaatimuksia tämän päivän ja tulevaisuuden työ ja työelämän kehittäminen asettavat opettajille.

Tässä artikkelissa käsite ammatillinen opettaja tarkoittaa eri alojen ja koulutustasojen ammatillisia valmiuksia antavissa kouluissa työskenteleviä opettajia.

Ammatillisen opettajankoulutuksen alkuvaiheet ja kehittyminen

Pohdittaessa ammatillisen koulutuksen opettajien koulutusta kyse oli opetuksen laadusta, opiskelijoiden motivaatiosta ja koulutuksen arvostuksesta. Kauppaopettajille suunnattu opetusharjoittelu käynnistyi Suomen Liikemiesten kauppaopiston yhteydessä vuonna 1904. Tässä noudatettiin lähinnä oppikoulun opettajien koulutusmallia, jossa akateemisen koulutuksen saanut henkilö opiskeli kasvatustieteitä yliopistossa ja teki opetusharjoittelun kauppaopiston yhteydessä. Lepaalla alkoi puutarha-alan opettajien koulutus 1909 ja metsäalan

opettajien koulutus Ähtärissä vuonna 1931. Sairaanhoidon opettajien koulutus käynnistyi kasvatusopillisina jatkokursseina 1931. (Laukia 2010, 23–24; Olkinuora 2000, 187.)

Ensimmäinen koulumuotoinen ammattikoulu aloitti toimintansa Helsingissä 1899, mutta vakiintunut opettajankoulutus sai varojen puutteeseen ja opettajien vähyteen vedoten vielä odottaa. Teollisuushallitus (Suomen itsenäistymisen jälkeen kauppa- ja teollisuusministeriö) alkoi kuitenkin ammattikoulujen tarkastaja Jalmari Kekkosen toimesta organisoida vapaaehtoisia pedagogisia kursseja ammattikoulujen opettajille vuodesta 1913 alkaen (Laukia 2007). Kauppaopettajien koulutus systematisoitui vuonna 1950 Suomen Liikemiesten kauppaopiston yhteydessä.

Ammattikoulun opettajien koulutus oli vapaaehtoisten kurssien varassa aina 1950–1960-lukujen taitteeseen saakka. 1950-luvulla kauppa- ja teollisuusministeriössä nähtiin jo tuleva elinkeinorakenteen muutoksen ja suurten ikäluokkien aiheuttaman kansakoulun jälkeisten ikäluokkien aiheuttama koulutuksen määrällisen lisäämisen tarve. Opettajien koulutus oli myös järjestettävä. Kyse oli opetuksen laadun lisäksi opettajan työn arvostuksen lisäämisestä.

Ammattikoulujen opettajien koulutusta valmistelleen komitean mielestä ammattikoulujen opettajien koulutus piti järjestää toisella tavalla kuin yleissivistävän koulutuksen opettajien koulutus. Kasvatusopillisten opintojen tuli kytkeytyä kiinteästi pedagogisiin opintoihin. Vuonna 1958 aloitti toimintansa Hämeenlinnan opettajaopisto ja vuonna 1962 opettajaopisto Jyväskylässä (Laukia 2013, 208–216). Vuosikymmeniä kestäneen kehitysprosessin myötä opettajankoulutus saatiin useimmilla ammatillisen koulutuksen aloilla järjestettyä 1960-luvun alkuun tultaessa.

Varsinkin opettajaopistojen tehtävänä oli myös opettajien täydennyskoulutus. Sitä ennen ministeriöt, eri järjestöt, yritykset ja koulut itse olivat toteuttaneet opettajien täydennyskoulutusta hyvin epäsystemaattisesti. Yksi tärkeä järjestö oli vuonna 1930 perustettu ammattikoulujen opettajien oma yhdistys, Suomen ammatillisten koulujen opettajayhdistys SAKO. Yhdistys järjesti vuosittain tapaamisia, joissa käsiteltiin etupäässä opetuksen kehittämiseen liittyviä asioita. Opettajaopistojen perustamisen jälkeen 1960-luvulla edunvalvonnalliset asiat painottuivat yhdistyksen toiminnassa (Brandtberg, Kortet & Torvinen 2010, 157; Laukia 2013, 153).

Opettajien täydennyskoulutus ammatillisten opettajakorkeakoulujen tehtävänä

1990-luvulla ammatillinen opettajankoulutus keskitettiin viiteen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimivaan ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Opettajakorkeakouluissa koulutettiin opettajia kaikille ammatillisen koulutuksen sektoreille. Eri alojen opettajaopiskelijat kohtasivat samoilla tunneilla ja harjoituksissa. Ammattikorkeakouluille asetettiin myös vaateita opettajien täydennyskoulutuksen toteuttamiselle. Opettajankouluttajat toteuttivat sekä varsinaista opettajankoulutusta että opettajien täydennyskoulutusta, mikä mahdollisti sujuvan yhteistyön, asiantuntijuuden kehittymisen ja osaamisen jakamisen. Lisäksi opettajakorkeakoulut alkoivat organisoida tutkimus- ja kehittämishankkeita yhdessä muiden korkeakoulujen kanssa. (HE 49/1996; Iivonen 2010, 126–129; Kauppi & Vanhanen-Nuutinen 2010, 171.)

1990-luvulla opetusteknologian muutos näkyi täydennyskoulutuksen toteuttamisessa. Opettajien tietoteknisiä taitoja parannettiin Opetushallituksen rahoittamalla Suomi tietoyhteiskunnaksi koulutusohjelmalla. Koulutusohjelma laajeni pian OPE.FI-koulutukseksi. Verkko-ohjauksesta tuli uusi opetusmenetelmä myös ammatilliseen koulutukseen (Brandtberg ym. 2012, 158–160).

Ammatillisessa koulutuksessa, varsinkin aikuisten koulutuksessa, otettiin käyttöön näyttötutkintona suoritettava tutkinto, jossa otettiin huomioon ja hyväksyttiin opiskelijan muualla kuin oppilaitoksessa, erityisesti työelämässä hankkima osaaminen. Näyttötutkintotoimintaan osallistuvilta opettajilta vaadittiin näyttötutkintomestarikoulutus, jota opettajakorkeakoulut ryhtyivät toteuttamaan vuodesta 1996 alkaen. Opetushallituksen rahoituksella toteutettiin myös muita koulun ja oppilaitoksen yhteistyön lisäämiseen tärkeitä koulutuksia (Brandtberg ym. 2010, 160–162). Koulutusten jälkeen opiskelijat saivat kelpoisuutta tai osaamista kuvaavat diplomit. Opettajien täydennyskoulutuksen toteuttajina olivat yleensä ammattikorkeakoulut, yliopistot, aikuiskoulutuskeskukset tai muut koulutusorganisaatiot. Oppilaitosten rooli opettajien osaamisen kehittämisessä näkyi myös mm. opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2010 käynnistämässä Osaava-ohjelman.

Ammatillisessa koulutuksessa toimivien opettajien osaamisen ylläpidosta, kehittämisestä ja täydennyskoulutuksesta on huolehdittu aikojen kuluessa eri tavalla ja eri toimijoiden taholta. Varhaisessa vaiheessa eri ammatilliset ja hallinnolliset järjestöt järjestivät täydennyskoulutusta opettajille. Systemaattisen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittyessä opettajien täydennyskoulutus siirtyi voimallisemmin opettajankoulutusyksiköiden tehtäväksi. Niiden rinnalla eri järjestöt toteuttivat täydennyskoulutusta. 1990–2000-lukuja voidaan kutsua institutionaalisen täydennyskoulutuksen ajaksi, jolloin ammatillisten opettajien täydennyskoulutus toteutettiin painotetusti opetushallituksen rahoituksella. Opettajien osaamiseen panostettiin valtakunnan tasolla edelleen 2000-luvulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteyteen perustettiin monialainen opetustoimen henkilöstön neuvottelukunta 2010 suunnittelemaan ja arvioimaan opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutusta. Valtion talousarvioon varattiin vuosittain määräraha opettajien täydennyskoulutukseen. Opetushallitus on koordinoanut määrärahaohjelmia. Täydennyskoulutuksen toteutuksissa on painotettu erilaisia verkostomaisia, oppilaitosten toiminta-aluetta palvelevia toteutuksia. Neuvottelukunnan tehtävänä on avustaa ministeriötä valtakunnallisessa opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämisessä tekemällä aloitteita, arvioita ja seuraamalla koulutuksen vaikuttavuutta ja teemaan liittyvää tutkimustoimintaa.

Opettajakorkeakouluista ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskusiksi

Opettajankoulutuksessa luodaan perusta opettajien osaamisen jatkuvalla kehittämiselle ja kehittämiselle. Ammatilliset opettajakorkeakoulut toimivat parhaimmillaan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskusiksi, joissa ammatillisen opettajankoulutuksen, erityisopettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen lisäksi järjestetään ammatillisten opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta ja tehdään ammatillisen koulutuksen tutkimusta ja kehittämistyötä. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa (ks. Mahlamäki-Kultanen & Nokelainen tässä teoksessa) korostuu tutkiva ja kehittävä ote opettajana kehittymiseen, ammattipedagogiikkaan ja ammatillisen koulutuksen kehittämiseen, mikä korostuu myös opettajakorkeakoulujen henkilöstön työskentelytavoissa.

Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tehtävä tutkimus- ja kehittämistyö on luonteeltaan kehittämisorientoitunutta. Tutkimus- ja kehittämistyötä tehdään läheisessä yhteistyössä ammatillisen koulutuksen ja työelämän toimijoiden kanssa. (Vanhanen-Nuutinen & Majuri 2013.) Tutkimuksen ja kehittämisen kohteita ovat muun muassa ammatillisen koulutuksen ajankohtaiset kysymykset, koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö, työsäoppiminen, ohjaus erilaisissa oppimisympäristöissä ja yrittäjyyskasvatus (www.hamk.fi; www.jamk.fi; www.haaga-helia.fi; ww.tamk.fi; www.oamk.fi).

Tänä päivänä opettajakorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön ja täydennyskoulutuksen keskeiset kohderyhmät ovat ammatilliset oppilaitokset ja niiden alueelliset verkostot. Lisäksi opettajankouluttajat voivat toimia asiantuntijoina koulujen ja niiden verkostojen sisäisissä kehittämisprojekteissa. Tämä on tärkeää toimintaa myös ammatillisten opettajankouluttajien osaamisen kehittämiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Yhteistyö ammatillisen koulutuksen kentällä on yksi tae opettajankoulutuksen ajantasaisuudelle ja korkealle laadulle.

Ammatillisen opettajan osaamistarpeet muuttuvat

Ammatillisen opettajan osaamisessa on perinteisesti korostettu oman ammattialan sisällöllistä osaamista, pedagogista osaamista sekä opettajan persoonallisia ominaisuuksia. 2020-luvun ammatillisen opettajan odotetaan kuitenkin olevan dynaaminen, joustava ja kehityshaluinen verkostoituja. Ammatillisen opettajan ominaisuuksissa korostetaan sisäistä yrittäjyyttä, yhteistyöverkostojen rakentamista ja kykyä yhteisölliseen työskentelyyn. (Paaso 2010.) Opettajan työhön on tullut uusia elementtejä niin, että se näkyy yhä enenevässä määrin myös opettajien työtehtävien eriytymisenä (Mäki 2012).

Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön tiivistäminen ja monipuolistaminen alkoi korostua yhä selkeämmin 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa. Opettajien työhön tämä on tuonut uusia työelämäyhteistyön muotoja, mutta myös riittämättömyyttä osaamisessa, ongelmia työn organisoinnissa ja työajanhallinnassa (Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011). Opettajat tarvitsevat työhönsä uudenlaisia verkostomaisia toimintamalleja, yhteistyömuotoja ja kumppanuuksia (Häggman-Laitila & Rekola 2011), jotta he pystyvät ennakoimaan työelämän muutoksia ja myös reagoimaan niihin. Työskentely muuttuvissa toimintaympäristöissä ja erilaisissa työelämän ja koulutuksen välisissä yhteisöissä vaatii opettajilta avoimuutta, aloitteellisuutta, ennakkoluulottomuutta ja innostuneisuutta. Lisäksi opettajilla tulisi olla kykyä tehdä yhteistyötä esimiehen ja kollegoiden kanssa sekä antaa aktiivisesti oma panos yhteisössä.

Ammatilliseen koulutukseen ja sitä kautta opettajan osaamiseen kohdistuu erilaisia odotuksia, kun työelämän toimintaympäristöt, työvälineet ja työn tekemisen tavat muuttuvat (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012). Tulevaisuuden työelämän ennakkoinnissa on tullut esille seuraavia osaamisia ja taitoja: hybridiosaaminen, metakognitiiviset taidot, digitaalinen lukutaito ja työyhteisötaidot (Järvinen 2011, Alasoini 2010). Hybridiosaaminen tarkoittaa kykyä hallita ja hyödyntää erilaista tietoa ja osaamista, johon sisältyy myös innovaatioiden synnyttäminen oman alan ulkopuolella. Tulevaisuuden työelämässä tarvitaan valmiuksia toimia ja löytää ratkaisuja muuttuvissa ja aiemmin tuntemattomissa ja monimutkaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Työntekijöillä on digitaalisten verkostojen kautta mahdollisuus osallistua erilaisiin yhteisöihin, organisaatioihin ja innovaatioprosesseihin. Yksilölliset joustot ja kehittymismahdollisuudet sekä osallisuuden ko-

keminen korostuvat työelämässä. Osallisuuden kokemisen kautta työelämässä tapahtuvat muutokset voidaan kokea hallittavammaksi, mielekkäämmäksi ja ymmärrettävämmäksi. (Alasoini 2010, myös Vesterinen & Suutarinen 2010.)

Kaikki edellä kuvatut muutokset muodostavat tarpeita jatkuvaan ammatillisen opettajan osaamisen kehittämiseen. Tämä on haaste sekä opettajalle itselleen, ammatillisen koulutuksen ylläpitäjille, johtajille ja kehittäjille että opettajankoulutukselle.

Ammatillinen opettaja, tulevaisuuden tekijä

Ammatillisten opettajien osaamisen jatkuva kehittäminen on välttämättömyys koulutuksen laadun ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Opettajille suunnattua koulutustarjontaa on paljon, toisaalta oppilaitosten taloudelliset mahdollisuudet ovat entistä rajallisemmat. Oppilaitosten ja opettajien onkin mietittävä tarkkaan, minkälaisin menetelmin ja minkälaisessa yhteistyössä osaamista kehitetään.

Tulevaisuudessa ammatilliset oppilaitokset ja ammattikorkeakoulut kouluttavat ammatteihin ja työtehtäviin, joita ei välttämättä ole vielä olemassakaan. Pääministeri Kataisen hallitusohjelmassa asetetaan tavoitteeksi nostaa Suomi maailman osaavimmaksi kansakunnaksi vuoteen 2020 mennessä. Mutta mitä pitäisi osata? Osaaminen nähdään alati vaihtelevana ja muuttuvana. Osittain näkymät voivat olla ristiriitaisiakin. Yhtäältä yksilön pitäisi pystyä itsenäisen toimintaan, toisaalta rakentavaan ja tuottavaan yhteistyöhön toisten kanssa muuttuvissa ympäristöissä (Jokinen & Saarimaa 2013, 77). Tämän ristiriidan aiheuttamaa tuskaa voidaan lieventää eri toimijoiden yhteistyöllä.

Koulutus ja opiskelijoiden oppiminen kytkeytyvät työelämän toimintaan ja kehittämiseen. Tällä on vaikutuksensa opettajien osaamiseen, opiskelijoiden oppimiseen ja työelämän muuttumiseen ja kehittymiseen. Osaamistavoitteeseen toimintaan siirtyminen monipuolistaa opettajan tehtävää ja työnkuva. Opettaja on alansa asiantuntija, oppimisprosessin ohjaaja ja johtaja ja oppimisen arvioitsija ja kehittäjä. Opettajan osaamisen merkitys korostuu tulevaisuudessa. Linturi ja Rubin (2011, 113) erottavat pysyvän tiedon ja staattisen tiedon. Tästä näkökulmasta voidaan lähestyä myös taitoja ja osaamista. Koulutukseen liittyy jatkuva oppiminen ja se, että opettajat kohtaavat eri-ikäisiä opiskelijoita (Linturi & Rubin 2011, 106).

Tulevaisuudessa ammatillisten opettajien osaamisen kehittyminen voin näyttäytyä kiinteänä osana opettajan työtä. Verkostomaisesti toteutettujen yhteiskunnan taholta esitettyjen ja tutkimustuloksiin pohjautuvien koulutustoteutusten rinnalle nousee jokaisen opettajan työhön liittyvä jatkuva osaamisen ylläpito ja kehittäminen. Ammatillisten opettajien osaamisen jatkuva kehittäminen voisikin muodostua säännöllisin väliajoin toistuvista työelämäjaksoista, opetuksen työelämäyhteyksistä ja toimimisesta yhteisöllisissä kehittämisprosesseissa erilaisissa yhteistyöverkostoissa.

Lopuksi

Ammatillisessa koulutuksessa toimivien opettajien osaamisen ylläpidosta, kehittämisestä ja täydennyskoulutuksesta on aikojen kuluessa huolehdittu eri tavalla ja eri toimijoiden taholta. Varhaisessa vaiheessa eri ammatilliset ja hallinnolliset järjestöt järjestivät täydennyskoulutusta opettajille. Systemaattisen ammatillisen opettajankoulutuksen kehittä-

työssä opettajien täydennyskoulutus siirtyi voimallisemmin opettajankoulutusyksiköiden tehtäväksi. Niiden rinnalla eri järjestöt toteuttivat täydennyskoulutusta. 1990–2000-luku- ja voidaan kutsua institutionaalisen täydennyskoulutuksen ajaksi, jolloin ammatillisten opettajien täydennyskoulutus toteutettiin painotetusti Opetushallituksen rahoituksella. Opettajien osaamiseen panostettiin valtakunnan tasolla edelleen ja 2000-luvulla. Täydennyskoulutuksessa siirryttiin verkostomaisen työskentelyn kauteen, jolloin täydennyskoulutusten toteutuksessa korostettiin verkostojen merkitystä. Koko ajan opettajan osaamista on kehitetty myös erilaisten työelämäjaksojen ja työharjoittelujen kautta.

Tulevaisuudessa opettajien osaamisen jatkuva kehittäminen voi muodostua osaksi jokaisen opettajan työnkuvaa. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen työelämässä, nopea yhteydenpito, tiedon saamisen helpottuminen ja osallistuminen erilaisiin verkostoihin parantavat opettajien mahdollisuuksia jatkuvaan osaamisen kehittämiseen. Työelämän ja ammattitaitovaatimusten nopea muuttuminen korostaa koulutuksen ja työelämän läheistä yhteistyötä. Opiskelija oppii työelämään liittyviä perusvalmiuksia oppilaitoksissa ja ammattitaidon sekä työelämää kehittävän osaamisen ympäristöissä, joissa oppilaitos ja työelämä toimivat läheisessä yhteistyössä. Tämä kehitys korostaa johtamisen merkitystä, suunnan näyttämistä ja yhteistoimintaa. Tulevaisuuden toimintaympäristöissä tarvitaan hyvää itsetuntemusta, kykyä hallita ja kontrolloida omaa toimintaa sekä emotionaalista tasapainoa – sanalla sanoen sivistystä. Opettajat kaikilla aloilla ovat sivistystyöntekijöitä.

Lähteet

- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. EVA. Taloustieto Oy. Helsinki: Yliopistopaino.
- Brandtbert, M., Kortet M. & Torvinen L. 2010. Täydennyskoulutuksen aina uudet haasteet. Teoksessa S. Kortetjärvi-Nurmi (toim.) Opettajan ammattiin ja ammatin opettajaksi. HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun historiikki. Porvoo: WS Bookwell OY, 157–169.
- HE 49 / 1996.
- Häggman-Laitila, A. & Rekola, L. 2011. Työelämän ja korkeakoulun kumppanuus. Työelämän tutkimus 9 (1), 52–64.
- Iivonen, M.-L. 2010. Helsingin sairaanhoito-opiston opettajankoulutus. Teoksessa S. Kortetjärvi-Nurmi (toim.) Opettajan ammattiin ja ammatin opettajaksi. HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun historiikki. Porvoo: WS Bookwell OY, 111–132.
- Jokinen L. & Saarimaa R. 2013. Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 68-81.
- Järvinen, P. 2011. Suomen työelämän muutoksia 2000-luvulla. TEM-analyseja 35/2011.
- Kauppi, A. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2010. Opettajakouluttajat tutkijoina ja kehittäjinä. Teoksessa: S. Kortetjärvi-Nurmi (toim.) Opettajan ammattiin ja ammatin opettajaksi. HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun historiikki. Porvoo: WS Bookwell OY, 171–187.
- Laukia, J. 2007. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen perustaminen ja kehityssuuntien luominen. Teoksessa M., Jääskeläinen, J., Laukia, O., Luukkainen, U., Mutka & P. Remes (toim.) Ammatikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Juva: PS-kustannus, 17–38.
- Laukia, J. 2010. Koulumestareista ammatillisiksi opettajiksi. Teoksessa S. Kortetjärvi-Nurmi (toim.) Opettajan ammattiin, ammatin opettajaksi. HAAGA-HELIA Ammatillisen opettajakorkeakoulun historiikki. Porvoo: WS Bookwell OY, 15–32.
- Laukia, J. 2013. Tavoitteena sivistynyt työntekijä ja kansalainen. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987. Helsinki: Unigrafia.
- Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, tutu-julkaisuja 1/2011.
- Mäki, K. 2012. Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina. Jyväskylän Studies in Business and Economics 109. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Töytäri-Nyrhinen, A. 2011. Ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakouluopettajan työssä. Aikuiskasvatus 31 (1), 14–23.
- Olkinuora, A. 2000. Ammatillinen opettajankoulutus ammatikasvatuksen esivaihe. Teoksessa A. Rajaniemi (toim.) Suomalaisen ammatikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA-säätiö, 184–205.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2007. Opettajakoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005 oppiaineittain ja oppialoittain eri oppilaitosmuodoissa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 38.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.). Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Oy, 259–275.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Majuri, M. 2013. Researching and developing vocational education and training - the challenges and role of vocational teacher education. Teoksessa K. Aaltonen, A. Isacsson, J. Laukia & L. Vanhanen-Nuutinen (eds.) Practical skills, education and development – Vocational education and training in Finland. Helsinki: HAAGA-HELIA University of Applied Sciences, 20–28.
- Vesterinen, P.-L. & Suutarinen, M. (toim.) 2011. Y-sukupolvi työ(elämässä). Johtamistaidon Opisto. Vantaa: Hansaprint.

Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen edistäminen Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa

Johdanto

Artikkeli käsittelee opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuutta tutkivan opettajuuden kehittämisen näkökulmasta. Tutkimusperustaisuudella on suomalaisessa opettajankoulutuksessa pitkä perinne, ja tällä hetkellä sitä pidetään koulutuksen keskeisenä periaatteena. Opintoissa tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen teko jäävät kuitenkin usein irrallisiksi, eivätkä opiskelijat tai aina edes opettajankouluttajatkaan näe niiden merkitystä opettajan työlle tai ammatilliselle kasvulle. Artikkelissa lähtökohtana on tuoda esille tutkimuksen asemaa opettajankoulutuksessa erityisesti tutkimusparadigmamuutokseen kytkeytyneenä. Artikkelin tavoitteena on kuvata lyhyesti niitä muutoksia, joita siirtyminen positivistisesta tulkinnalliseen paradigmaan on tuonut ja miten muutos on heijastunut opettajankoulutuksen tavoitteissa, opettajan kompetenssien määrittelyssä sekä koulutuksen toteutuksessa. Keskeistä muutoksessa on opettajan aseman muutos aktiiviseksi oman työnsä kehittäjäksi, tutkijaksi ja reflektiiviseksi praktikoksi. Artikkelin tavoitteena on esitellä tutkivan opettajuuden kehittämisen malli, joka perustuu kansainvälisen opettajankoulutuskirjallisuuden ja tutkimuksen esille tuomille periaatteille ja näkökohdille ja jossa pyritään integroimaan tutkimusopinnot ja pedagogiset opinnot. Tavoitteena on tuoda konkreettisesti esille mallin käytännön toteutusvaiheet ja sen edellyttämät työkalut, kontekstit ja työskentelymuodot. Mallia on kehitetty ja kokeiltu Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa, ja sitä on esitelty sekä kansainvälisesti että kotimaisissa kasvatustieteen konferensseissa ja opettajankouluttajien ja opettajien koulutustilaisuuksissa. Artikkelissa esitetty tutkivan opettajuuden edistämisen malli vastaa yleisemminkin suomalaisen opettajankoulutuksen nykyisiä pyrkimyksiä ja tarjoaa konkreettisia välineitä niiden toteuttamiseen.

Taustaa

Tutkimusperustaisuudella on suomalaisessa opettajankoulutuksessa pitkä perinne. Sen merkitys kasvoi, kun opettajankoulutus siirtyi yliopistoon 1970-luvulla. Opiskelijoiden motivaatio ja sitoutuminen tutkimuksen tekemiseen oli kuitenkin usein heikkoa. Monet opiskelijat ja myös opettajankouluttajat kokivat tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen teon irrallisiksi pedagogisista opinnoista, eikä niillä katsottu olevan merkitystä opettajan työssä.

Tutkimusperustaisuudella on viitattu opetuksen perustumiseen viimeaikaiseen tutkimukseen, oppimistutkimusten esille tuomien opetusmenetelmien käyttöön tai tutkivaan opettajuuteen. Tutkiva opettajuus -käsite liittyy tutkimusparadigman murrokseen – siirtymiseen positivistisesta tutkimusparadigmasta³ tulkinnalliseen tutkimusparadigmaan. Murros

1 Kvantitatiivinen, positivistinen tutkimusparadigma oli kiinteässä yhteydessä behavioristiseen ja suoritusperustaiseen opettajankoulustraditioon, jossa korostui teknologinen näkemys. Huomio oli tehokaiden opetusmenetelmien opettelussa ja opettajan ulkoisessa käyttäytymisessä. Myös opettajaopiskelijoiden pro gradu -tutkimukset olivat 1970- ja 1980-luvuilla pääasiassa kvantitatiivisen paradigman mukaisia. (Ks. Lauriala 1990, 2013; vrt. Schwandt 1994; Zeichner 1983.)

on heijastunut opettajankoulutuksen tavoitteisiin, fokukseen, teoria-käytäntö -suhteen sekä opettajan asemaan tutkimuksessa. Tulkinnallisen käänteen myötä opettajan tieto ja oppiminen ymmärretään kokemuksellisenä, tilannekohtaisena, kontekstuaalisena ja subjektiivisena. (Lauriala 2013.) Se syntyy myös käytännössä ja käytännöstä, ja opettajien ammatillisessa kehittämisessä olennaista on kehittää tutkijan taitoja: luokkatilanteiden ja tapahtumien herkkää havainnointia, tarkkaa kuvausta ja dokumentointia sekä kokemusten reflektointia – yksin ja yhdessä.

Voidaan puhua pedagogisesta konstruktivismista, mitä suomalaisen opettajan pedagoginen vapaus⁴ ja autonomia edistävät ja mikä mahdollistaa pedagogiikan idean toteutumisen, lapsen parhaaksi toimimisen (van Manen 1991). Vapaus siivittää luovaa ja joustavaa toimintaa ja edesauttaa oppimisen ja opetuksen tilannekohtaista mukauttamista, uudistamista ja kehittämistä. Ilman vapautta ei ole mielekästä puhua tutkivasta, omaa työtään kehittävstä praktikosta.

Tulkinnallinen lähestymistapa korostaa, että opettajan subjektiivinen kouluun liittyvä tieto määrittää suurelta osin sen, mitä luokassa tapahtuu (ks. Halkes & Olson 1984; Pope 1993). Opettajat tekevät joka päivä satoja oppilaita ja opetusta koskevia päätöksiä uskomustensa, käsitystensä, tavoitteidensa ja arvojensa pohjalta, joiden tiedostaminen on tutkivan opettajuuden lähtökohta. Opettajaksi kehittämisessä huomio kiinnittyy subjektiivisiin kokemuksiin, tietoon ja uskomuksiin, joita pyritään avaamaan kielen avulla puhumalla ja kirjoittamalla. Tavoitteena on käytännön tutkiminen ja perustellun ammatillisen tiedon rakentaminen – pedagoginen konstruktivismi. Olennaista on dialogisuus: opiskelijat jakavat, analysoivat ja uudelleen rakentavat näkemyksiään ja perspektiivejään. (Loughran 2007; Schwandt 1994.)

Tutkivan opettajuuden voidaan katsoa olevan yhteydessä myös developmentalistiseen, humanistiseen opettajankoulustraditioon, jossa korostuu opettajan persoona, minuus sekä opettaja naturalistisena tutkijana, luokkatilanteiden ja lasten herkkänä havainnoijana sekä reflektoinnin ja tulkinnan pohjalta kehittyvänä praktikkona. Humanistinen suuntaus korostaa lisäksi opettajan persoonaa tärkeimpänä työvälteenä ja opettajaa taiteilijana. (Rogers 1983; Zeichner & Liston 1990; ks. lähemmin Lauriala 1990; Lauriala & Kukkonen 2005.)

Lapin yliopiston luokanopettajankoulutusmallin lähtökohdat ja rakenne

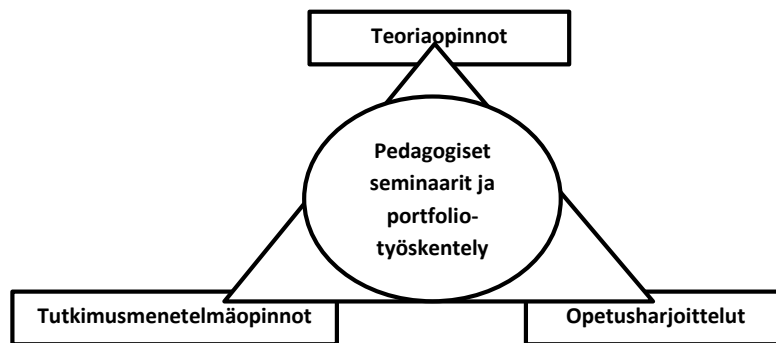
Artikkelissa kuvataan Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa kehitettyä mallia, jota on toteutettu vuodesta 2008 alkaen. Koulutusohjelma on rakennettu siten, että se muodostaa yhtenäisen ammatillisen kehittymisen jatkumon, jonka juonteena on tutkiva opettajuus⁵. Perusidea on, että kasvatustieteen teoriaopinnot, tutkimusmenetelmäopinnot ja harjoittelut kiinnittyvät sekä ajallisesti että sisällöllisesti tiiviisti toisiinsa (Lauriala 2013). Tutkiva opettajuus ei jää näin vain retoriikaksi, kirjatuksi opetussuunnitelmatekstiksi, vaan

2 Pedagogista vapautta voidaan perustella sillä, että jokainen opetus-/oppimistilanne on ainutkertainen ja vaatii ainutkertaista ja autenttista toimintaa opettajalta. Hyvä käytäntö ei ole ennalta valmiina käyttöön otettavissa, vaan pedagogiset päätökset vaativat aina tilannetajua, pedagogista tahdikkuutta ja toiminnan improvisointia (Schön 1983; van Manen 1991). Opettajan toiminta täytyy aina sovittaa ja muokata kuhunkin tilanteeseen ja luokkaan (Calderhead 1987; 1988).

3 Tutkiva opettaja -käsite tarkoittaa koulutuksessamme opettajaa reflektiivisena praktikkona, joka kehittää omaa työtään sitä tutkimalla, havainnoimalla, dokumentoimalla, analysoimalla ja reflektioimalla. Lähinnä kyseessä on self-study- ja practioner research -tutkimussuuntaukset.

toteutuu myös opettajankoulutuksen käytännössä. Opintojen eri vaiheissa tutkimisen ja reflektion sisällöt, kohteet ja teoreettiset perusteet vaihtelevat (ks. kuvio 2; vrt. Hargreaves 1993). Tutkivan opettajuuden keskeisiä työkaluja ovat pedagoginen päiväkirja ja portfolio sekä pedagogiset seminaarit. Opettajaopiskelijat ovat tutkijoita, jotka rakentavat tietoisesti tutkien ammatillista identiteettiään ja tietoaan sekä omaa pedagogista teoriaansa.

Opetussuunnitelmauudistus on merkinnyt teorian ja käytännön integrointia. Se on edellyttänyt tutkivaa opettajuutta edistävien työkalujen ja opetusmenetelmien kehittämistä ja niiden käyttöä läpi koko opettajankoulutuksen. Teoriaopintojen, käytännön ja tutkimusmenetelmien yhdistäminen korostuu erityisesti pedagogisissa seminaareissa (kuvio 1).



Kuvio 1. Teoriaopintojen, tutkimusmenetelmäopintojen ja harjoitteluiden integroituminen luokanopettajankoulutuksessa

Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksen malli rakentuu seuraaville lähtökohtaoletuksille:

1. Jotta opiskelijat ymmärtävät tutkimuksellisuuden merkityksen käytännön työlleen ja sitoutuvat siihen osana tulevaa työtään, on tutkimuksen tekemistä harjoiteltava kouluelämän todellisissa tilanteissa kiinnittyneenä opettajan työn arkeen, pedagogiseen toimintaan.
2. Opettajaksi kasvussa ensisijaista ei ole menetelmällinen osaaminen, vaan opettajan ajattelu, asenteet ja käsitykset ja niiden kriittinen pohdinta, missä kieli ja käsitteet ovat merkityksellisiä.
3. Opettajien tieto on pääosin praktista tietoa, joka rakentuu vähitellen kokemusten kautta. Se on usein hiljaista, lausumatonta sekä tiedostamatonta ja siten myös vaikeasti muutettavissa olevaa. Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää tiedon käsitteellistämistä ja dialogia käytännön ja teorian välillä.
4. Identiteetillä on opettajan työssä ratkaiseva merkitys, ja siksi sen tietoisesta rakentamisesta tulisi olla keskeistä opettajan koulutuksessa. Identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mikä edellyttää opiskelussa yhteisöllisen ja dialogisen oppimisen mahdollisuutta ja turvallista pienryhmää työskentelyfoorumina.
5. Oppimisympäristöt ja kontekstit ovat merkityksellisiä opettajaksi oppimisessa; niiden suunnittelu jatkumoksi ja eri vaiheissa vaihteleviksi on tärkeä huomioida opettajaksi oppimisessa.

Reflektio ja kokemuksista oppiminen

Reflektio ymmärretään aktiivisena ja jatkuvana toimintana, joka edellyttävää omien käsitysten, näkemysten ja tiedon huolellista harkitsemista huomioiden sekä niiden perusteet että vaikutukset (Schön 1987). Reflektiiviseksi praktikoksi kasvamisen lähtökohta

on opettajaopiskelijoiden kokemuksellisen tiedon arvostaminen ja heidän kuulemisensa. Heille annetaan ”ääni”, mikä on liitetty myös opettajien voimaantumiseen. Opettajan ääni yhdistää opettajan toiminnan ja reflektion; ajatus, joka on opettaja reflektiivisenä praktikkona -lähestymistavan ytimessä. (Elbaz 1990.) Tällöin yhdessä tekeminen, dialogisuus ja opettamiseen sekä kasvatukseen liittyvien ilmiöiden pohtiminen korostuvat työskentelymuotona.

Reflektiota pyritään edistämään ohjaamalla opettajaopiskelijoita koulutuksen aikana, erityisesti harjoitteluun liittyen:

- tunnistamaan, mitä he ovat tekemässä, arvioimaan tuota tietoa sekä perustelemaan ja oikeuttamaan toimintaansa
- artikuloimaan, puhumaan ääneen kokemuksistaan, metodeistaan, käytänteistään, arvoistaan ja tavoitteistaan (digitaalinen pedagoginen portfolio, pedagogiset seminaarit)
- osallistumaan dialogiin, kollektiiviseen reflektioon kehittäen ammatillista kieltä ja käsitteellistäen kokemuksiaan, jakaen (käytännön) tietoaan ja siten rakentaen, uudelleen rakentaen ja yhdessä rakentaen ammatillista tietoa (pedagogiset seminaarit).

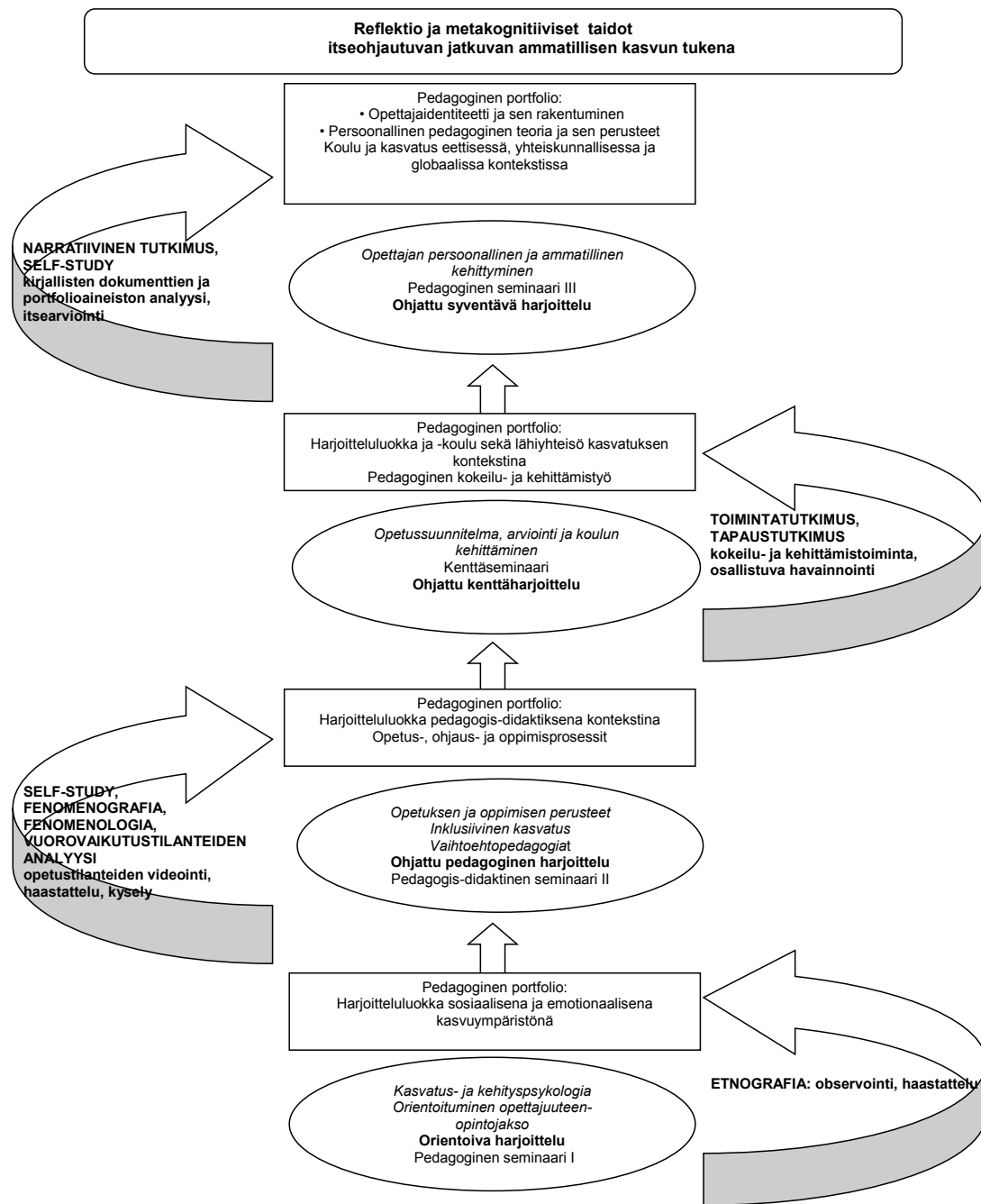
Tutkiva ote käytännössä

Opiskelijat tutustuvat koulutuksensa aikana seuraaviin tutkimuslähestymistapoihin: etnografiaan, fenomenologiaan/fenomenografiaan, interaktiotutkimukseen, toimintatutkimukseen sekä narratiiviseen/autobiografiseen tutkimukseen. Kukin opetusharjoittelu sisältää yhden tutkimuksellisen lähestymistavan ja siihen liittyvien menetelmien käytön autenttisissa luokkatilanteissa. Lisäksi koko koulutuksen ajan tutkimuksellisenä juonteenä on self-study-lähestymistapa, mikä merkitsee sitä, että opiskelijat tutkivat ja arvioivat itseään ja omaa toimintaansa pyrkien kehittämään niitä. Näin he saavat työkaluja jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja elinikäiseen oppimiseen. Perimmäisenä tavoitteena opettajaksi kasvussa ja sen arvioinnissa on lapsen oppimisen ja kasvun edistämisen.

Harjoitteluissa tutkimalla

Harjoitteluiden aikana opettajaopiskelijat havainnoivat luokkahuonetilanteita ja -tapah-tumia, haastattelevat oppilaita ja opettajia sekä tutkivat omaa toimintaansa ja koulun käytäntöjä erilaisia tutkimusmenetelmiä aktiivisesti käyttäen. Näin opiskelijat tutustuvat – osana pedagogisia opintoja – aineistonkeruumenetelmiin, jotka ovat merkityksellisiä heidän tulevassa työssään ja sen jatkuvassa kehittämisessä. He kokoavat tutkimusaineis-toa pedagogiseen portfolioonsa, jossa he kuvaavat havaintojaan ja kokemuksiaan sekä reflektoivat niitä ja arvioivat niiden merkitystä omalle ammatilliselle kasvulleen. Samalla toteutuu koulutuksen eri opintojaksojen opiskelijalähtöinen arviointi.

Eri harjoitteluissa tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteet vaihtelevat (kuvio 2). Opiske-lijat keräävät aineistoa ja tarkkailevat sekä analysoivat kussakin vaiheessa tiettyjä, tarkoin valittuja ja määriteltyjä lapsen kasvuun ja kehitykseen, oppimiseen ja omaan toimintaan-sa liittyviä ilmiöitä kasvatustieteellisessä kontekstissa (vrt. Loughran 2007).



Kuvio 2. Tutkiva työote luokanopettajankoulutuksessa

Opintojen alussa, *orientoivassa harjoittelussa* keskiössä on oppilaantuntemus sekä luokka sosiaalisena ja kulttuurisena oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun kontekstina. Teoreettisena viitekehyksenä toimii kasvatus- ja kehityspsykologinen sekä sosiaalipsykologinen teoria- ja tutkimustieto. Tutkimuksellisenä lähestymistapana on etnografia ja siihen liittyen havainnointi-, haastattelu- ja dokumentointitaitojen kehittäminen. Opiskelijat havainnoivat luokan sosiaalista vuorovaikutusta, normeja, kulttuuria, alakulttuureja sekä myös valitsemaansa oppilasta ja perehtyvät yhden casen avulla sekä kyseisen ikävaiheen yleisiin kehityspiirteisiin että nimikko-oppilaaseen yksilönä. Olennaista työskentelyssä on havaintojen systemaattinen dokumentointi.

Tässä vaiheessa aloitetaan myös identiteettityö. Opiskelijat orientoituvat opettajuuteen kirjoittamalla oman koulubiografiansa; muistelemalla omia opettajiaan, kirjaamalla ja refleктоimalla omia merkityksellisiä koulukokemuksiaan. On tärkeää, että he rakentavat opettajaidentiteettiään tiedostaen ja poisoppien sellaisia opettajuuden ja koulun piirteitä, joita eivät pidä toivottavina ja jotka eivät ole pedagogisesti perusteltavissa. Edellä mainitun perusteella he laativat portfolioonsa taustatekstin, joka annetaan luettavaksi myös harjoittelun ohjaajalle. (Kyrö-Ämmälä 2012.)

Pedagogisessa harjoittelussa tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena on luokka pedagogisena kontekstina. Opiskelijat kohdentavat huomionsa luokan pedagogisiin käytänteisiin, opettajan ja oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä oppilaiden moninaisuuteen vastaamiseen. Seminaarissa opiskelijat perehtyvät self-study-tutkimukseen samalla, kun he harjoittelun aikana tutkivat omaa kehkeytyvää opettajuuttaan sekä oppimis- ja tietokäsitystään.

Ainedidaktisessa harjoittelussa tutkimuksen kohteena on opettajan opettamis- ja ohjaustoiminta, opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus sekä oppilaiden opiskelu- ja oppimisprosessit. Keskeistä on pedagogisen sisältötiedon rakentaminen, jossa yhdistyvät substanssitieto sekä pedagogisia ja didaktisia menetelmiä koskeva tieto. Tutkimuskontekstina on luokka erityisesti oppimisympäristönä. Samalla perehdytään fenomenografiseen ja fenomenologiseen tutkimukseen, oppilaiden käsitysten ja kokemusten kartoittamiseen opetuksen suunnittelun lähtökohtana, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Lisäksi opetellaan havainnoimaan ja tunnistamaan oppilaiden yksilöllisiä eroja, moninaisuutta oppijoina sekä luokan vuorovaikutustilanteiden analyysiä, jossa hyödynnetään myös videoaineistoa harjoittelijoiden itsensä pitämiltä oppitunneilta. Harjoittelu toteutetaan yhteistoiminnallisesti. Kokemuksia käsitellään ja käsitteellistetään sekä integroidaan teoriatietoon pedagogis-didaktisessa seminaarissa. Teoriaopinnot koostuvat *Opetus, oppiminen ja ohjaus sekä Inklusiivinen kasvatus* -opintojaksoista sekä ainedidaktisista opinnoista.

Kenttäharjoittelussa ja siihen liittyvässä seminaarissa opiskelijat perehtyvät toimintatutkimukseen (tapaustutkimuksena) sekä osallistuvat, kuvaavat ja arvioivat luokan tai koulun kokeilu- tai kehittämistoimintaa. Harjoittelu nivoutuu *Opetussuunnitelma, arviointi ja koulun kehittäminen* -opintojaksoon. Opettajan tiedon lajeista opetussuunnitelmaa koskeva tieto, arviointitieto sekä koulun uudistusta ja muutosta koskeva tieto ovat keskiössä. Opiskelijat voivat myös tutustua, kokeilla ja tutkia koulun opetussuunnitelman jonkin tavoitteen tai periaatteen toteuttamista käytännössä, yhdessä ohjaavan opettajan tai opettajien kanssa. Toiminta- ja tutkimusympäristö laajentuu nyt luokkahuoneesta koko kouluun ja sen lähiyhteisöön. Huomiota kiinnitetään sekä teoriajaksolla että harjoittelussa koulun kulttuuriseen tietoon ja piilo-opetussuunnitelmaan tiedostaen niiden vaikutukset koulun ja opettajan toiminnalle sekä uudistustyölle. Ammatillisen kasvun kontekstina ja kohteena on opettajan kokonaisvaltainen työ, moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö vanhempien ja lähiyhteisöjen kanssa.

Syventävässä harjoittelussa ja pedagogisessa seminaarissa perehdytään narratiiviseen tutkimukseen. Tällöin omia aiempia portfoliokirjoituksia tarkastellaan reflektiivisesti – sekä yksin että yhdessä – ja kirjoitetaan lopuksi narratiivi oman opettajuuden kehittymisestä. Opiskelijoita ohjataan opettajaidentiteettinsä sekä pedagogisen teoriansa tietoisessa ja kriittisessä rakentamisessa. Kokemusten kriittinen ja dialogissa tapahtuva tarkastelu edellyttää myös kriittistä ja laaja-alaista reflektiota, jossa otetaan etäisyyttä subjektiivisiin

kokemuksiin teoratiedon avulla. Teoreettisen tarkastelukulman työskentelylle tuo *Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kehittyminen* -opintojakso ja siihen liittyvä laaja kirjallisuus sekä opettajan tiedon lajeista eettinen, arvotietous sekä laajempi, yhteiskunnallinen tietous (ks. kuvio 2).

Tutkivaksi opettajaksi kasvun työkalut

Opintoihin sisältyvissä *pedagogisissa seminaareissa* oman opettajuuden kasvua sekä kouluun liittyviä käytäntöjä analysoidaan yhdessä eri näkökulmista teoriaan tukeutuen, käytännöstä nousevaa tietoa käsitteellistään. Työskentely tapahtuu pienryhmissä, ja siinä korostuu opiskelijoiden ja ohjaajan/ohjaajien yhteiset keskustelut ja kokemusten jakaminen sekä niiden yhdistäminen teoratietoon.

Kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden ajan ryhmät ovat suhteellisen kiinteitä, jolloin opiskelijat oppivat tuntemaan toisensa, ja ryhmässä vallitsee keskinäinen luottamus. Pienryhmissä on mahdollista harjoitella opettajan työssä ja työyhteisössä tärkeitä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, jotka on tutkimuksissa havaittu merkityksellisiksi myös oppilaiden hyvinvoinnin sekä opetuksen ja koulun kehittämisen näkökulmista. Opettajien vuorovaikutustaidoilla ja keskinäisellä kommunikaatiolla on niin ikään oleellinen merkitys ammatilliselle kehitymiselle. (Barth 1990; Kosunen 1994; Kohonen & Leppilampi 1994.)

Ennen kutakin harjoittelua opiskelijat perehtyvät tiettyyn kasvatukselliseen teemaan teoriaopintojen ja seminaarien kautta. Harjoitteluiden aikana he kirjaavat havaintojaan ja kokemuksiaan *harjoittelupäiväkirjaansa* sekä oppimaansa *reflektiopäiväkirjaansa* ja käyvät keskustelua ohjaavan opettajan kanssa. Harjoitteluiden jälkeen he työstävät *pedagogista portfolioitaan*. Harjoittelupäiväkirja on jokaisen henkilökohtainen työväline. Reflektiopäiväkirja on opiskelijan ja ohjaavan opettajan yhteinen työväline. Digitaalinen pedagoginen portfolio on puolestaan yhteisöllinen, koko opiskelijaryhmän ja ohjaajien kesken jaettu, ja se sijaitsee verkkopohjaisessa oppimisympäristössä (Optima).

Harjoittelupäiväkirjaan kirjataan aineistoa päivittäin muun muassa seurattavien oppituntien aikana sekä yhteisissä ohjaus-, suunnittelu- ja palautekeskusteluissa. Opiskelija säilyttää sen itsellään, ja hän palaa siihen ennen seuraavaa harjoittelua. Harjoittelupäiväkirja luo pohjaa reflektiopäiväkirjan työstämiselle.

Reflektiopäiväkirjan avulla opiskelija kehittää kriittistä ajatteluaan. Harjoittelun aikana opiskelija kuvaa reflektiopäiväkirjaansa vähintään kerran viikossa itselleen merkitykselliseksi muodostuneen kokemuksen sekä arvioi oppimistaan tämän kokemuksen avulla, myös yhdessä ohjaavan opettajan ja opiskelijatovereiden kanssa. Opiskelija säilyttää reflektiopäiväkirjansa itsellään joko paperisena tai sähköisenä versiona ja hyödyntää sitä seuraavissa harjoitteluissaan sekä rakentaessaan pedagogista portfolioitaan.

Pedagoginen portfolio on väline itsereflektointiin ja -arviointiin, mutta sen avulla tapahtuu myös opiskelijoiden keskinäistä vertaisarviointia sekä ohjaajan suorittamaa arviointia ja kommentointia. Opiskelijoita ohjataan toimimaan toistensa vertaistukijoina. Toiminta voi tällöin olla kommenttien antamista kirjallisesti digitaalisen portfolioon kommentointityökalun avulla tai vuorovaikutteista keskustelua ja pohdintaa pedagogisissa seminaareissa. Näin opiskelija saa etäisyyttä kokemuksiinsa ja havaintoihinsa sekä omaan toimintaansa. Harjoittelun ohjaaja saa luku oikeuden opiskelijan portfolioon, jolloin se toimii myös ohjauksen apuvälineenä.

Ammatillisen identiteetin rakentuminen koulutuksen juonteena

Keskeisenä juonteena tutkivan opettajuuden kasvussa on opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen, joka tapahtuu jatkuvissa kokemusten tulkinta- ja uudelleentulkintaprosesseissa, reflektioon perustuen. Identiteetti muovautuu ja muuttuu eri tilanteista saatujen kokemusten kautta sekä ”tärkeiden toisten”, ohjaajien ja vertaisoppilaiden palautteen ja vuorovaikutuksen välityksellä. Opiskelijan persoonallisen kasvun tukeminen merkitsee hänen vahvuuksien esille tuomista sekä myös kehittämiskohteiden tiedostamista. (Lauriala & Kukkonen 2005a.) Vähitellen opiskelijat tulevat tietoisemmiksi omasta identiteetistään ja sen eri puolista. He kuvaavat harjoitteluihin liittyen omaa *todellista identiteettiään* (millaisena koin itseni ja toimintani; millaisia ominaisuuksia minulla on), *normi-identiteettiään* (millainen minun tulisi olla; mm. ohjaajien odotukset) sekä *ihanneidentiteettiään* (millainen opettaja haluaisin olla, ideaalit). (Ks. lähemmin Lauriala & Kukkonen 2005a.) He alkavat tiedostaa mahdolliset ristiriidat identiteetin eri puolten välillä ja pyrkivät saavuttamaan tasapainon aktuaalisen, ideaalisen ja normi-identiteettinsä välillä. Tunteiden ja ristiriitojen käsittely kuuluu identiteettityöhön, ja se voi olla identiteetin rakentumisen ja kasvun motivoiva tekijä sekä eheyttää ja edistää opettajaopiskelijan hyvinvointia (Lauriala & Kukkonen 2001). Identiteettityö vaatii opettajaopiskelijan aktiivista roolia (esim. Lauriala & Kukkonen 2005b; Meijer 2011) sekä kokemusten ja käsitysten näkyväksi tekemistä kerronnan ja kirjaamisen kautta (ks. Singer 2004).

Identiteetin rakentuminen, kuten opiskelijoiden kasvu opettajan ammattiin yleisemminkin, vaatii jatkuvaa itsearviointia niin menneen, nykyisyyden kuin tulevaisuuden suhteen. Aikaisemmin kirjoitettuihin päiväkirja- ja portfolioteksteihin palaamalla opiskelija tiedostaa omaa ammatillista kasvuaan ja sen tekijöitä. Tämä mahdollistaa itseymmärryksen sekä tietoisien oman identiteetin rakentamisen (Kaasila & Lauriala 2010), mihin kiinnitetään huomiota koko koulutuksen ajan. Muun muassa opintojen alkuvaiheessa, pedagogisessa seminaarissa lähdetään liikkeelle opettajaidentiteetin rakentamisesta läpikäymällä omaa koulubiografiaa (Kyrö-Ämmälä 2012). Niin ikään opettajaksi opiskelevien tulevaisuusorientoitunutta puhetta pidetään olennaisena osana identiteettityötä (Urzua & Vasquez 2008). Se merkitsee katseen kohdentamista heidän tulevaan ammatilliseen kehittymiseensä ja mahdollisten ideaalien identiteettien rakentamiseen (Lauriala & Kukkonen 2005b).

Lopuksi

Tässä esitellyn opettajankoulutusmallin tavoitteena on, että opintojen päättyessä opiskelijat ovat saavuttaneet laaja-alaisen ja kriittisen reflektion tason, mikä merkitsee myös moraalisten, poliittisten ja emotionaalisten näkökohtien huomioimista opettajan työssä. Reflektiivisyyden kehittämisessä on tärkeää, että se on sekä kohdennettua, esimerkiksi kuhunkin harjoitteluun liittyvien kysymysten ja havainnoinnin kohteiden muodossa, että ohjattua, jolloin yksittäisille kokemuksille etsitään kollektiivista kaikupohjaa ja teoreettista tulkintaperustaa. Opettajan reflektiivisyyden ja eettisyyden ydin on oppilaiden kohtaamisessa sekä heidän kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukemisessa. Tavoitteena on, että tulevat opettajat pohtivat toimintaansa ja sen perusteita kysyen itseltään: ”*Mikä on kasvatuksellisesti oppilaiden parhaaksi ja mitä voin opettajana tehdä sen edistämiseksi?*” (Kelchtermans 2007). Tämän kysymyksen pohtiminen edustaa ammatillisuuden korkeinta astetta (vrt. Hargreaves 1993). Tavoitteena on, että opettajaopiskelijoiden käytännöstä tulisi vähitellen praxis – käytännön muoto, joka on eettisesti perusteltu ja jota ohjaa kriittinen reflektio suhteessa omaan ja koulun toimintaan, niihin liittyvine uskomuksineen

ja traditioineen, sekä suhteessa laajemman yhteiskunnallisen ja globaalin kontekstin tekijöihin. Opettajista tulee oman työnsä omistajia, ja he voimaantuvat myös muutoksen tekijöiksi.

Jatkossa tavoitteena on vahvistaa tutkimusperustaista näkökulmaa yhdistämällä opinnäytetöitä, tutkielmaseminaareja ja harjoitteluita, jolloin myös pedagoginen kokeilu- ja kehittämistyö integroituisi eri harjoitteluihin. Jotta opiskelijoiden kehitystä voitaisiin tukea myös induktiovaiheessa, olisi tärkeää jatkaa heidän keskinäistä kommunikaatiotaan ja vertaistukeaan verkossa jatkuvan digitaalisen portfolioyöskentelyn ja keskustelun muodossa. Tämä on myös yksi luonteva muoto kehittää perus- ja täydennyskoulutuksen muodostamaa jatkumoa.

Lähteet

- Barth, R. S. 1990. *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calderhead, J. 1987. Introduction. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 1–19.
- Calderhead, J. 1988. The development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Teachers' professional learning*. London: The Falmer Press, 51–64.
- Elbaz, F. 1990. Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. Teoksessa C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (toim.) *Insight into teachers' thinking and practice*. London: The Falmer Press, 15–42.
- Halkes, R., & Olson, J. 1984. Introduction. Teoksessa R. Halkes, & J. Olson (toim.) *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Proceedings from the first symposium of the International Study Association on Teacher Thinking. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1–6.
- Hargreaves, D. 1993. A common-sense model of the professional development of teachers. Teoksessa J. Elliott (toim.) *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press, 86–92.
- Kaasila, R., & Lauriala, A. 2010. Towards a collaborative, interactionist model of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 264, 854–862.
- Kelchtermans, G. 2007. Professional commitment beyond contract: Teacher's self-understanding, vulnerability and reflection. Teoksessa J. Butcher & L. McDonald (toim.) *Making a difference. Challenges for teachers, teaching and teacher education*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 35–54.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kyrö-Ämmälä, O. 2012. Tutkimuksen opettamista ja opetuksen tutkimista – Tutkivan opettajuuden konstruointi luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden päivien parhaat esitelmät artikkeleina*. FERA – Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 158–171.
- Lauriala, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: Uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58, 57–82.
- Lauriala, A. 2013. Changes in Research Paradigms and their Impact on Teachers and Teacher Education: A Finnish Case. Teoksessa C.J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (toim.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*. Emerald, 569–595.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2001. Evolving professional identity: An awareness of self-discrepancies as a spur for learning. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, Portugal.

- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005a. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisessä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 91–107.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005b. Teacher and student identities as situated cognitions. Teoksessa P. Denicolo & M. Kompf (toim.) Connecting Policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities. Abingdon: Routledge, 199–208.
- Loughran, J. 2007. Encouraging a student teacher as researcher stance in teacher education. Teoksessa J. Butcher, & L. McDonald (toim.) Making a difference. Challenges for teachers, teaching and teacher education. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 221–233.
- Meijer, P. 2011. The role of crisis in the development of student teachers' professional identity. Teoksessa A. Lauriala, R. Rajala, H. Ruokamo & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Navigating in educational contexts: Identities and cultures in dialogue. Rotterdam: Sense Publishers, 41–54.
- Pope, M. 1993. Anticipating teacher thinking. Teoksessa C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (toim.) Research on teachers' thinking. Understanding professional development. London: The Falmer Press, 19–33.
- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Schön, D. 1983. Reflective practitioner. London: Temple Smith.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Singer, J. A. 2004. Narrative identity and meaning-making across the adult lifespan. *Journal of Personality* 72, 437–459.
- Schwandt, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Teoksessa K. Denzin, & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 118–137.
- Urzua, A. & Vasquez, C. 2008. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education* 24, 1935–1946.
- van Manen, M. 1991. The tact of teaching. Alberta, Canada: The Althouse Press.
- Zeichner, K. M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 343, 3–9.
- Zeichner, K. & Liston, D. 1990. Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education* 412, 3–20.

Monitoimisuus koulussa Tieteidenvälinen toiminta osaksi opettajankoulutusta

Johdanto

Peruskoulu on merkittävä lapsuuden kasvuympäristö, joka koskettaa koko ikäluokkaa. Koulutuksen perustehtävänä on pidetty tiedonjakamista, mutta koululla on myös sosio-kulttuurinen rooli lapsen hyvinvoinnin edistäjänä. (Janhunen 2013.) Lasten hyvinvointia koulussa on lisätty moniammatillisella yhteistyöllä, jolla on pitkät perinteet. Oppilaiden vaikeudet ovat kuitenkin monimuotoisia, ja erot oppilaiden välillä ovat kasvaneet (Kiviniemi 2000). Opetusministeriön (2005) kartoituksen mukaan muun muassa käytös-häiriöt ja levottomuus kouluissa ovat lisääntyneet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) edellyttävät lasten hyvinvointia tukevien toimintatapojen kehittämistä kouluissa. Tämä on johdattanut kiinnittämään entistä enemmän huomiota varhaiseen ja ennaltaehkäisevään tukeen koulun arjessa. Opiskeluhuollon toteuttamisessa on kuitenkin suuria koulukohtaisia eroja, eikä kaikkia toimintamahdollisuuksia erityisesti ennaltaehkäisevän työn osalta hyödynnetä riittävästi (Koskela 2009).

Uuden opiskeluhoitolain velvoittama koulun toimintakulttuurin painopisteen muuttaminen ennaltaehkäisevään ja yhteisölliseen opiskeluhoitotyöhön asettaa omat kehittämishaasteensa myös opettajankoulutukselle (Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013). Uusien painotusten myötä opettajankoulutuksen on tarjottava tuleville opettajille aiempaa enemmän tietoa, menetelmiä ja valmiuksia toteuttaa monitoimijaista yhteistyötä kouluhyvinvoinnin kysymyksissä. Opettajaopiskelijoille tulee mahdollistaa yhteisöllisen toimintakulttuurin ja ennaltaehkäisevän opiskeluhoitotyön lähtökohtiin ja käytäntöön perehtyminen opiskeluaikana. Haasteita koulutukselle asettavat myös alueelliset erot, kuten pitkistä etäisyyksistä johtuva opiskeluhoitopalveluiden vähäinen saatavuus. Se edellyttää opettajilta taitoa järjestää joustavia ratkaisuja koulutyön arjessa.

Muutokset yhteiskunnassa sekä lasten ja perheiden hyvinvoinnissa ohjaavat opiskeluhoitotyötä lasten ja perheiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Euroopan sosiaalirahaston ja Lapin ELY-keskuksen rahoittama, Lapin yliopiston harjoittelukoulun sekä luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutuksen yhteinen *Monitoimisuus koulussa* -hanke pyrkii vastaamaan näihin haasteisiin. Siinä kehitetään sekä tieteiden että eri toimijoiden välistä ymmärrystä hyvinvoinnista ja sen toteuttamisesta koulussa. Pilottiprojektissa innovoidaan ja mallinnetaan yhteisöllisiä ja osallistavia ennaltaehkäiseviä toimintatapoja koulujen käyttöön. Tärkeänä osana kehittämistyötä on opettaja- ja sosiaalityön koulutuksen yhteisten sisältöalueiden etsiminen. Projektissa pyritään uudistamaan yliopisto-opintoja kehittämällä kahden koulutusalan opiskelijoille yhteisiä opintokursseja ja harjoitteluita.

Kehittämisen kohteena on myös lasten ja vanhempien osallisuuden lisääminen. Opiskeluhoitotyöstä tuttu moniammatillisuuden käsite viittaa eri ammattialojen edustajien väliseen keskusteluun ja toimintaan, jossa osapuolet ovat tasaveroisia oman alansa asiantuntijoita (Laitinen & Hallantie 2011). Tämä ei kuitenkaan riitä, sillä koulun hyvinvointityötä ei voida tehdä muusta ympäristöstä irrallaan (Janhunen 2013). *Monitoimisuus koulussa* -hankkees-

sa toimijoiden piiriä on laajennettu. Kaikkien kouluyhteisön jäsenten osallisuuden tukeminen on tärkeä hyvinvointia edistävä tekijä. Tästä voidaan käyttää nimitystä monitoimijuus, joka laajentaa osallisuuden koskemaan ammattilaisten lisäksi myös lapsia, vanhempia ja koulun lähiyhteisöä. Periaate ”yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua” kuvaa hankkeen tärkeimpiä sisältöalueita. Tätä artikkelia kirjoitettaessa hanke on vielä kesken.

Monitoimijuus koulussa -hankkeen lähtökohdat ja toimijat

Hankkeen tarkoituksena on edistää koulun hyvinvointia yhteisöllisin ja osallistavin menetelmin; yhdessä toimimalla. Pilottiprojekti alkoi helmikuussa 2013 ja päättyi marraskuussa 2014. Hankkeen suunnittelusta ja toteutuksessa vastaavat Lapin yliopiston harjoittelukoulun, kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan sosiaalityön henkilöstön edustajat. Kehittämissympäristönä toimii Lapin yliopiston harjoittelukoulu, jossa vahvasti käytäntölähtöinen hanke on kiinnittynyt koulun arkeen.

Lapin yliopiston opettajakoulutuksen läpäisevän periaatteen, inklusiivisuuden, ohjaamana harjoittelukoulua kehitetään yhteisölliseksi kouluksi, jossa segregoivia ja ei-osallistavia käytänteitä pyritään tiedostamaan ja vähentämään ja tuomaan kouluun osallistavia toimintatapoja. Tavoitteena on kehittää inklusiivista toimintakulttuuria, jossa tiedostetaan koulun merkitys lasten hyvinvoinnin rakentajana. (Vrt. Booth & Ainscow 2005.) Toimijoiksi on pyydetty mukaan niin lapset kuin vanhemmat. Osallisuudessa ei tyydytä vain siihen, että lapset ja vanhemmat osallistuvat koulun järjestämiin tapahtumiin, vaan heidät on otettu mukaan suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan hyvinvointiin liittyvää toimintaa. Myös eri osapuolten toimiminen aloitteentekijöinä on mahdollistettu (ks. Lastensuojelun käsikirja, lasten osallisuus).

Monitoimijuus koulussa -hankkeen tavoitteet ja toiminta voidaan tiivistää seuraavasti:

Taulukko 1. Tavoitteiden ja toiminnan kuvaus

TAVOITTEET:		
<ul style="list-style-type: none"> • Poikki- ja monitieteisen tutkimus- ja opiskelutoiminnan kehittäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä • Lasten kouluhyvinvoinnin vahvistaminen yhteisöllisin ja osallistavin menetelmin • Vanhempien toimijuuden ja osallisuuden tehostaminen kouluyhteisössä • Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän työn nostaminen koulun toimintakulttuurin painopisteeksi • Monitoimijuusmallin käsitteellistäminen ja luominen käytännön työn sekä koulutuksen menetelmäksi 		
TOIMINTA:		
Lapsi ja perhe <ul style="list-style-type: none"> • Luokkatyöskentely • Varhaisen vaikuttamisen ja ennaltaehkäisevän toiminnan ryhmät • Kerhotoiminta • Välituntitoiminta • Kokemusasiantuntijaryhmä vanhemmille 	Kouluyhteisö <ul style="list-style-type: none"> • Yhteisöllinen opiskeluhoutootyö • Sosiaalityön menetelmien soveltaminen 	Yliopisto <ul style="list-style-type: none"> • Luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välinen <ul style="list-style-type: none"> › opinnäyteryhmä › yhteisharjoittelu › julkaisutoiminta › opintomodulin alustaminen
<p>Lasten, vanhempien ja kouluyhteisön osallisuus toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa</p>		

Koulun opiskeluhuoltotyössä ja siihen sisältyvässä sosiaalityössä on hyödyntämätöntä yhteisöllistä resurssia, joka voi systematisemmin käytettynä edistää koulun hyvinvointityötä ja lapsen toimijuutta. Perinteisen yksilötyön lisäksi koulun sosiaalityöllä on yhteisöllisen toimijuuden menetelmäosaamista annettavana koulun hyvinvointityölle (vrt. Korkiamäki, Nylund, Raitakari & Roivanen 2008). Hankkeessa käytetyt yhteisöllisen sosiaalityön menetelmät ja toimintatutkimuksellinen ote tuottavat sekä ammatillista kehittymistä tukevaa että opettaja- ja sosiaalityön koulutusta uudistavaa tietoa.

Monitoimijuus koulussa -hankkeen toteuttaminen

Monitoimijuus yliopistossa

Kehittämisen perusta nojaa tieteiden väliseen yhteistyöhön, jota on vahvistettu luokanopettajakoulutuksen ja sosiaalityön koulutuksen välillä sekä yhteisessä tutkimustoiminnassa. Lähtökohtana ovat olleet ajatukset siitä, että tieteidenalojen ammatillinen osaaminen ja asiantuntijuus tukevat toisiaan ja että yhteistyötä tarvitaan, jotta lapset ja heidän perheensä tulisivat institutionaalisissa käytännöissä tunnistetuiksi ja kohdatuiksi parhaalla mahdollisella tavalla (vrt. Rawlings & Paliokosta 2011). Kouluhyvinvointi ja se, millaisia osallisuuden mahdollisuuksia lapsille tarjotaan, on eri toimijoiden yhteinen asia ja edellyttää välittävää suhtautumista sekä toimintaa (ks. esim. Janhunen 2013).

Yhteistyötä on toteutettu yhdistettyinä harjoittelu- ja käytännönopetusjaksoina, joissa luokanopettaja- ja sosiaalityöntekijäopiskelijat ovat toimineet pilottiluokissa yhdessä. He ovat luokan tarpeita kartoittaen suunnitelleet, toteuttaneet ja arvioineet toimintaa. Opiskelijat ovat voineet osallistua myös ryhmä-, välitunti- ja kerhotoiminnan ohjaamiseen yhdessä kehittäjätyöntekijöiden kanssa. Opintoista saatuja teoreettisia tietoja monitoimijaisesta yhteistyöstä ja lapsen hyvinvoinnista on saatu soveltaa käytännön ohjatuissa harjoituksissa. Molempien alojen opiskelijat ovat tuoneet esiin lisätiedon tarpeen. Opiskelijoiden mukaan keskinäinen dialogi on lisännyt tietoa toisten alojen ammattikäytännöistä, jäsentänyt käsitteitä ja monipuolistanut menetelmäosaamista. Yhteinen tekeminen on luonut yhteistä ymmärrystä, vahvistanut yhteistyötaitoja ja lujittanut omaa ammatti-identiteettiä. (Vrt. Rawlings & Paliokosta 2011.)

Luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutuksen yhteinen opinnäyteryhmä toimii tiedon ja osaamisen jakamisen foorumina kymmenelle opiskelijalle. Ryhmällä on kaksi ohjaajaa, joista toinen edustaa kasvatustieteitä ja toinen yhteiskuntatieteitä. Tieteiden välinen monitoimijuus mahdollistaa opiskelijoille toisen ammatin edustajien työnkuvaan ja rooliin tutustumisen jo opiskeluaikana. Se voi ehkäistä ennakkoluuloja ja osoittaa yhteistyön mahdollisuuksia. Opiskelijoiden tutkimusaiheet on jyvitetty hankkeeseen kiinnittyvän tiedontuottamisen näkökulmasta. He tuottavat tutkimuksillaan eri näkökulmista tietoa monitoimijuusmallin rakentamista varten. Opinnäytetöistä ovat valmistuneet seuraavat:

- Minna Niskala (2013): Lasten hyvinvoinnin moniammatillinen tukeminen koulussa. Laadullinen tapaustutkimus oppilashuoltoryhmän käsityksistä. Pro gradu -tutkielma. (sosiaalityön koulutus)
- Ida Spets (2014): ”Olisipa minullakin edes yksi ystävä.” Yksinäisyys lasten silmin. Pro gradu -tutkielma. (sosiaalityön koulutus)
- Kirsi Hietanen & Maria Ylitalo (2014): Kodin ja koulun yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemana. Pro gradu -tutkielma. (luokanopettajakoulutus)

- Jutta Kemppainen (2014): Osallisuus koulussa: osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Pro gradu -tutkielma. (luokanopettajakoulutus)
- Seita Torikka (2014): Tyttöjen välinen kiusaaminen koulussa - epäsuora aggressio osallisuuden rajoittajana. Kandidaatin tutkielma. (sosiaalityön koulutus)

Tällä hetkellä opinnäytetöitä tehdään seuraavista aiheista:

- Anne Kauppinen: Koulukuraattorin ja opettajan välinen yhteistyö. Kandidaatin tutkielma. (sosiaalityön koulutus)
- Enni Keloneva: Vanhempien osallisuus koulun kehittämistoiminnassa. Pro gradu -tutkielma. (luokanopettajakoulutus)
- Janica Mustonen: Kouluhyvinvoinnin edistäminen koulun ja asiantuntijaverkoston yhteistyönä. Pro gradu -tutkielma. (sosiaalityön koulutus)
- Elli-Noora Varajärvi: Yläkouluun siirtymisen tukeminen oppilaiden tarpeiden pohjalta. Pro gradu -tutkielma. (luokanopettajakoulutus)

Hanke vahvistaa tieteiden välistä yhteistyötä myös kehittäjätyöntekijöiden ja yliopiston henkilökunnan yhteisellä tiedon tuottamisella sekä tutkimus- ja julkaisutoiminnalla. Yhtenä tavoitteena on luoda uusi, yhteinen opintokokonaisuus luokanopettaja- ja sosiaalityön koulutukseen.

Lasten osallisuuden tukeminen

Lasten kouluyhteisössä sosiaaliset suhteet ovat merkittäviä hyvinvoinnin ja osallisuuden tuottajia sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Lapset ja nuoret kokevat kaverisuhteet ja vertaisryhmän tärkeimpänä tekijänä omassa kouluhyvinvoinnissaan (Janhunen 2013). Hankkeessa on etsitty menetelmiä ja tapoja, joilla lasten osallisuutta kouluyhteisössä voidaan vahvistaa. Lapsille on luotu keskeinen tiedontuottaja-asema. Lasten tieto on auttanut suuntaamaan hankkeen toimintoja, sillä lapset ovat olleet mukana toimintojen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tiedonkeruussa on sovellettu lapsilähtöisiä aineistonkeruumuotoja, kuten sadutusta ja eläytymistarinoita.

Lasten hyvin toimivia vertaissuhteita ja sosiaalista toimijuutta on edistetty hankkeessa monipuolisesti. Lapsille on järjestetty lukuvuoden aikana ohjattua välituntitoimintaa yhdessä oppilaskunnan hallituksen ja vapaaehtoisten oppilaiden kanssa. Näin on vahvistettu lasten yhteisöllisiä vertaissuhteita, jotka ehkäisevät yksinäjämistä ja koulukiusaamista. Lapsille on tarjottu myös koulupäivän jälkeistä kerhotoimintaa muun muassa peli- ja toimintakerhojen, kaverikerhon, tyttökerhon ja luovuuskerhon avulla. Niissä lapsilla on ollut mahdollisuus tutustua toisiinsa yli luokka-asterajojen ja toimia yhdessä. Kerhotoiminta on suunniteltu lasten ja vanhempien tuottaman tiedon pohjalta. Yhteisen temaattisen toiminnan ohessa on harjoiteltu yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

Luokkamuuotoista työskentelyä on kokeiltu muutamissa pilottiluokissa. Luokkamuuotoisella toiminnalla on tuettu esimerkiksi luokan ryhmäytymistä, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, itsetuntemuksen vahvistamista sekä yläkouluun siirtymistä. Työskentelyn tarkempi sisältö on määrittynyt luokan tarpeen mukaan, ja luokkaa varten on räätälöity yksilöllinen jakso, jonka aikana kehittäjätyöntekijät ovat tukeneet opettajan kanssa luokan hyvinvointia. Toiminta on luonut uudenlaisia toimintatapoja paitsi oppilaiden koulunkäyntiin, myös opettajien yhteistyöhön, kun työ on tehty yhdessä luokan-, aineen- ja erityisopettajan kanssa. Työskentelyn suuntaamisessa ja arvioinnissa on tehty uudenlaista yhteistyötä myös opiskeluhoitoryhmän kanssa. Yksilötyöhön keskittymisen sijaan opiskeluhoitohenkilöstön osaaminen on saatu käyttöön ryhmätason toimintojen suunnitteluun ja toteutukseen.

Käytetyissä ryhmätoiminnoissa on hyödynnetty aiempaa tutkimustietoa. Projektin aikana on toteutettu erilaisia tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen sekä sosiaalisten taitojen kuntouttavia ryhmiä. (Ks. mm. Goldstein, Glick & Gibbs 2011; Kivelä & Röning 2012; Paananen, Heinonen, Knoll, Leppänen & Närhi 2011.) Toteutetut ryhmät ovat olleet moniammatillisesti ohjattuja. Niiden vastuullisina ohjaajina ovat toimineet kehittäjä-sosiaalityöntekijä ja kehittäjä-opettaja. Ryhmissä on ollut mukana myös opiskelijoita joko harjoittelijoina tai opinnäytetyöntekijöinä. Toimintoja on suunniteltu muun muassa keräämällä opettajilta ja vanhemmilta tietoa tuen tarpeista oppilashuollollisella kyselyllä sekä kysymällä mielipidettä lapselle asetettavista tavoitteista, joiden perusteella on valittu ryhmän tavoitteet. Ryhmät on kohdennettu niille lapsille, joiden on opettajien ja vanhempien mielestä arvioitu hyötyvän ryhmien kuntouttavasta luonteesta.

Vanhempien osallisuuden tukeminen

Lasten osallisuuden vahvistamisen ohella on etsitty tapoja, joilla vanhempien osallisuutta voidaan tukea koulun arjessa. Lähtökohtana on ollut opetusministeriön asettaman kouluhyvinvointiryhmän (2005) näkemys kodin ja koulun välisen yhteistyön toimivuuden perusedellytyksistä – siitä, että vanhemmat ovat tietoisia koulun käytänteistä ja voivat osallistua ja vaikuttaa koulun kasvatustavoitteisiin ja toimintatapoihin. Vanhempien osallisuuden tukeminen nousee tärkeäksi seikaksi, sillä Lapin yliopiston harjoittelukoulun lasten kotitaustat ovat moninaiset esimerkiksi eri kulttuurien osalta.

Monitoimijuusmallin rakentamista varten on etsitty vanhemmille erilaisia osallistumis- ja toimintamahdollisuuksia. Tukena monitoimijuusmallin rakentamisessa toimivat opiskelijoiden pro gradu -tutkielmat, jotka tuottavat tietoa vanhempien osallisuuden vahvistamisesta ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien osallisuuden kysymyksistä. Vanhemmilta saatavan tiedontuottamisen prosessissa on sovellettu Tulevaisuusverstas-työskentelytapaa (vrt. Jungk & Müllert 1987).

Tulevaisuusverstas on edennyt kolmen vaiheen kautta, joita ovat ongelmavaihe, ideointivaihe ja todentamisvaihe. Koulun yhteinen vanhempainilta hankkeen alussa toi esiin ensimmäisiä ajatuksia osallisuuden ja kouluhyvinvoinnin teemoista. Tiedon keruuta jatkettiin Wilma-kyselyllä, joka tuotti tietoa koulun hyvinvointityön kehittämiseen ja vanhempien osallisuuden lisäämiseen. Tämän jälkeen vanhemmista koottiin kokemusasiantuntijaryhmä. Siellä vanhemmat tuottivat koulun toiminnan kehittämiseksi ideoita, joita he esittelivät koulun henkilökunnalle. Jatkossa vanhemmat saavat uudelleen ottaa kantaa kehittämiseen, ja ideoiden pohjalta voidaan rakentaa uutta toimintasuunnitelmaa.

Moniammatillinen yhteistyö kouluyhteisössä

Moniammatillista yhteistyötä on lähestytty tarkastelemalla kouluyhteisön sisäistä toimintakulttuuria ja muiden asiantuntijoiden ammattikenttää jaetun asiantuntijuuden ja toimijuuden näkökulmasta. Eri ammattiryhmät tuovat kukin omia lähtökohtiaan moniammatilliseen työhön. Hankkeessa kerätyssä tiedossa painottuu vuorovaikutuksellinen ulottuvuus eri ammattiryhmien välillä. Tältä osin kehittämistyön tavoitteeksi on muodostunut moniammatillisen työskentelyn mallintaminen ja ammattiryhmien yhteisen toiminta-alueen etsiminen. Myös eri alojen opettajien työ on muuttumassa perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista kohti yhdessä tekemisen kulttuuria (Mikola 2011). Tulevaisuuden työ vaatii moniosaavia tiimejä, sillä yksittäinen toimija ei voi hallita kaikkia työhön sisältyviä vaatimuksia (vrt. Oivallus-loppuraportti 2011).

Lapin yliopiston harjoittelukoulun henkilökunta on ollut aktiivisesti mukana hankkeen toteutuksessa. Toiminnalle on suunniteltu sisältöjä henkilökunnalle tehdyn alkukartoituksen perusteella. Tietoa on kerätty esimerkiksi lapsen ja perheen kohtaamisen problematiikasta. Samoin tietoa on tuotettu yhteisöllisestä opiskeluhuoltotyöstä. Henkilökunta on osallistunut aktiivisesti koulutason toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. He ovat olleet myös tuottamassa tietoa opiskelijoiden opinnäytetöihin auttamalla aineistonkeruun suunnittelussa tai osallistumalla itse tutkimuksiin. Tietoa on koottu myös verkostotapaamisesta, jossa oli kaupungin asiantuntijoita keskustelemassa lastensuojelusta, maahanmuuttajatyöstä ja opiskeluhuoltotyöstä. Hankkeessa on kokeiltu myös sosiaalityön työtapojen ja menetelmien soveltamista kouluun. Opettajat ovat osallistuneet esimerkiksi Lapset puheeksi -menetelmän koulutukseen, ja menetelmää on käytetty vanhempaintapaamisissa.

Yhteenvetoa ja pohdintaa

Monitoimijuus koulussa -hanke on esimerkki kehittämistyöstä ja kokeilusta, jolla tavoitellaan laadukasta, yhteiskunnallisiin ja professionaalisiin tarpeisiin vastaavaa opettajankoulutusta. Hanketoiminnan kautta opiskelijoille tarjoutuu mahdollisuus päästä osaksi kehittämistyötä jo opintojen aikana ja saada näin enemmän elinikäisen oppimisen valmiuksia. Se tarjoaa esimerkin siitä, miten käytännön ja teorian välistä vuoropuhelua voidaan toteuttaa monialaisessa, tieteiden välisessä vuoropuhelussa. Samalla luodaan avauksia opettajille inklusiivisen kasvatuksen ja uudelleen määrittävän työnkuvan toteuttamiseen.

Monitoimijuus koulussa -hanke tuottaa menetelmätietoa ja -osaamista erilaisista ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen keinoista kouluympäristössä. Samalla uudistetaan korkeakoulupedagogiikkaa kiinnittämällä huomiota yliopiston ja harjoittelukoulun opettajien antamaan yhteistoiminnalliseen malliin sekä luomalla monitieteisiä opintojaksoja ja tutkijaryhmiä. Tuotettua tietoa ja kokemuksia hyödynnetään harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien ja tiedekuntien opetushenkilöstön työssä. Tutkimusperustainen ja kokemuksiin pohjautuva tieto voidaan ottaa käyttöön kouluilla laajemminkin ja jatkaa kehittämistyötä.

Sisällöllisinä lähtökohtina hankkeessa ovat olleet jaettu asiantuntijuus, monitieteisyys ja monitoimijuus. Ne ovat ajankohtaisia kysymyksiä opettajankoulutuksessa. Moniarvoinen ja monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää tulevilta opettajilta joustavuutta ja kykyä keskustella. Tulevaisuuden vision mukaan opettajia koulutetaan etsimään yhteistyökumppaneita, joiden kanssa voidaan kokeilla ja löytää oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvointia tukevia ja vaikeuksia ennaltaehkäiseviä toimintamuotoja (vrt. Lakkala, Uusiautti & Määttä 2014). Myös vanhemmat otetaan mukaan aktiivisina vaikuttajina, sillä he ovat entistä valppaampia lastensa asioissa.

Hanke on vahvistanut käsitystä ulospäinsuuntauneen ja vuorovaikutteisen opettajankoulutuksen tarpeesta. Opettajuuteen, samoin kuin kouluhyvinvointiin liittyvä tieto luodaan koulu yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Sosiokonstruktiiivisesti syntynyt tieto on aina kontekstiherkkää ja situationaalista. Vuorovaikutussuhteiden merkityksen ymmärtäminen ja hyvinvointiin liittyvän tiedon eettisen ja moraalisen ulottuvuuden tiedostaminen tuovat opettajuuteen uutta sisältöä. (Vrt. Lauriala 2013.) Kouluhyvinvointi toteutuu parhaiten, kun koulut toimivat lasten minäkuvaa rakentavina ja suojaavina tekijöinä (vrt. Honkasilta 2012; Järventie 2005). Mitä tietoisemmaksi koulun henkilöstö tulee yhteisöllisestä mer-

kityksellisyydestään, sitä näkyvämmiin voidaan tuottaa tietoa sekä uudistaa opetussuunnitelmia ja toimintatapoja osallisuuden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja minäkuvan tukemisen osalta. Perinteisesti juuri edellä mainitut seikat ovat olleet kirjoittamattomia, piilo-opetussuunnitelmallisia ja niin ollen vaikeasti muutettavia toimintatapoja koulukulttuureissa.

Moniammatillisen työotteeseen sekä samanaikaisopetuksen yleistyttyä perinteinen yksintekävän opettajan roolimalli on väistymässä (vrt. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011). Yhdessä tekemisen kulttuurin yleistyessä joustavien ja muuttuvien oppimisympäristöjen luominen on helpompaa kuin ennen. Monitoimijuus koulussa -hanke on osoittanut, että tieteenalojen rajapinnoilla toimiminen, eri käsitteistöjen ja teoreettisten käsittelymallien yhteensovittaminen on haastavaa. Se vaatii aikaa, yhteistä toimintaa ja keskusteluja - joissa jäsennetään ja määritellään asioita sekä tunnistetaan ja ylitetään rajoja. Samanaikaisesti hanke on vahvistanut ajatusta siitä, että yhteistyö eri alojen toimijoiden kanssa todellakin vie lähemmäs hyvinvoivaa koulua ja yhteiskuntaa.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio: Työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Toimittanut L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. 2011. ART – Aggression replacement training: Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Suom. T. Röning, S. Reiman & O. Reiman. Kolmas painos. Helsinki: Suomen Art Ry.
- Honkasilta, J. 2012. Yksilöpatologiasta yhteisöpatologiaan: Ad/hd-oppilas peruskoulupolulla. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. 1987. Tulevaisuusverstaat. Suom. K. Vaara. Keskinäisen sivistyksen seura – Suomen lataamo. Helsinki: Helsingin Yliopiston Ylioppilaskunta, Kansan Sivistystyön Liitto ja Ruohonjuuri Oy.
- Järventie, I. 2005. Millaisia lapsia tällaisina aikoina? *Psykologia*, 40 (4), 415–422.
- Kivelä, K. & Röning, T. 2012. Selvittelyä ja pohdintaa Aggression Replacement Training – menetelmän vaikuttavuudesta. <http://www.suomenart.com/wp-content/sekalaisia/vaikuttavuudesta.pdf> (Luettu 1.10.2013).
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämissaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkiamäki, R., Nylund, M., Raitakari, S. & Roivanen, I. 2008. Yhteisösosiaalityö kansalaisyhteiskunnan ja asiakastyön rajapinnassa. Teoksessa I. Roivanen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö: Kansalaisen vai asiakkaan asialla. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–20.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien näkemysten mukaan. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 167.
- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia: Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Oppaat ja käsikirjat 2011:19. Helsinki: Opetushallitus.
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. How to make the nearest school a school for all? Finnish teachers' perceptions of educational reform aiming toward inclusion. *Journal of research in special education needs*. Early view online: doi: 10.1111/1471-3802.12055
- Lastensuojelun käsikirja. Lasten osallisuus. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/> (Luettu 23.9.2013).
- Lauriala, A. 2013. Changes in Research Paradigms and their Impact on Teachers and Teacher Education: A Finnish Case. Teoksessa C.J. Craig, P.C. Meijer & J. Broeckmans (toim.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, vol. 19, Emerald, 569-595.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioireitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 412.
- Oivallus-loppuraportti 2011. Elinkeinoelämän keskusliitto. http://ek.multiedition.fi/oivallus/fi/liitetiedostot/Oivallus_loppuraportti_web.pdf (Luettu 25.9.2013).
- Opetusministeriö 2005. Kouluhyvinvointiryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:7. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2005/liitteet/opm_277_tr27.pdf?lang=fi (Luettu 20.9.2013).
- Oppilas- ja opiskeluhoitolaki 1287/2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287> (Luettu 14.2.2014).
- Paananen, M., Heinonen, J., Knoll, J., Leppänen, U. & Närhi, V. 2011. Malti – Tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ryhmäkuntoutus. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja: Kummi 8. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20. Helsinki: Opetushallitus.
- Rawlings, A. & Paliokosta, P. 2011. Learning for interprofessionalism: pedagogy for all. Teoksessa L. Trodd & L. Chivers (toim.) *Interprofessional working in practice: Learning and working together for children and families*. Maidenhead: Open University Press, 53–67.

Tieto- ja viestintäteknikka opettajankoulutuksessa

Johdanto

Tämän kirjan kirjoittaminen ajoittuu uuden kansallisen opetussuunnitelman laatimisen kanssa samaan aikaan. Opetussuunnitelman laatimiselle on osoitettu suunta valtioneuvoston asetuksessa 422/2012. Asetuksen mukaan perusopetuksen aikana oppilaiden tulisi omaksua tulevaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja. Näihin taitoihin kuuluu mm. laaja-alainen sivistys, ajattelun taidot, oppimaan oppimisen taidot sekä monipuoliset tieto- ja viestintäteknikan käytön taidot.

Vaikuttaa siltä, että asetus on otettu vakavasti tieto- ja viestintäteknikan taitojen oppimisen näkökulmasta. Opetushallituksen opetussuunnitelmaryhmien vetäjät ovat eri yhteyksissä tuoneet esille tieto- ja viestintäteknisten taitojen tavoitteiden tärkeyden. Näyttää siltä, että otussuunnitelma-asiakirjaan tulee eri paikkoihin luonnehdintoja tieto- ja viestintäteknikan käytön valmiuksien oppimisesta. Esimerkiksi työtapoja tarkastellessa ryhmässä ajatellaan, että tarkoituksenmukaiset tieto- ja viestintäteknikan käytön valmiudet lisäävät oppilaiden mahdollisuuksia kehittää omaa opiskeluaan. Siksi tarvitaan valmiuksia omatoimiseen, vuorovaikutteiseen ja kriittiseen tiedonhankintaan, tiedonkäsittelyyn ja tiedon tuottamiseen.

Vaikka opettajankoulussa on pyritty ottamaan jo pitkään huomioon opettajaopiskelijoiden tieto- ja viestintäteknisten valmiuksien kehittymisen tukeminen, tieto- ja viestintäteknikan käytöstä ei useiden eri selvitysten perusteella ole tullut luontevaa ja koulun tavoitteiden saavuttamista tukevaa osaa koulun arjessa (European Commission 2013; OECD 2004, 2006). Siksi opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä on edelleen haasteita. Tässä artikkelissa tarkastellaan, millä tavalla opettajankoulutuksessa on tuettu opettajaopiskelijoita omaksumaan tieto- ja viestintäteknikan käyttöä ja asetetaan tavoitteita jatkokehittelyille. On tärkeää, että tulevat opettajat saavat valmiuksia työskennellä uuden opetussuunnitelman mukaisesti.

Strategialähtöinen kehittäminen

Opetusministeriö on julkaissut 1990-luvulta lähtien tieto- ja viestintäteknikan käytön strategioita (KTT 1995; SETRIS 2000), joiden pohjalta kouluissa ja yliopistoissa on suunniteltu omia tieto- ja viestintäteknikan käytön strategioita. Ensimmäinen Helsingin yliopiston tieto- ja viestintäteknikan käyttöä opetuksessa tarkasteleva strategia ”Näytön edessä: Tieto- ja viestintäteknikka opettajankoulutuksessa” julkaistiin vuonna 1995 (Meisalo & Lavonen 1995). Tämän strategian kuten myöhempienkin strategioiden valmistelua edelsi perusteellinen työryhmätyöskentely ja lähtötilanteen selvittäminen erilaisilla verkkokokouksilla ja haastatteluilla (Lavonen ym. 2006).

Tieto- ja viestintäteknikan alan strategioilla on ollut vaikutus opetussuunnitelmien perusteasiakirjojen yleisiin ja ainekohtaisiin osiin sekä koulun tason vastaaviin asiakirjoihin. Opetussuunnitelmissa on ollut yleisiä tavoitteita tieto- ja viestintäteknikan käytölle opetuksessa erityisesti teknologiaan ja sen käyttöön liittyvissä aihekokonaisuuksissa sekä

eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä. Nykyisten linjausten mukaan tieto- ja viestintätekniikan opetusta ja sen käyttöä on pyritty integroimaan eri oppiaineiden opetukseen.

Opetushallitus on myös rahoittanut opettajien täydennyskoulutusta. Käytännössä eri kouluissa tieto- ja viestintätekniikan soveltamisessa ja opetuksessa on laaja kirjo. Joissakin kouluissa on kehittämisohjelmia, kehittämishankkeita, projekteja ja kokeiluja, joihin sitoutuminen on riippunut koulun johdon ja opettajien halusta ja valmiudesta lähteä kehittämään tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä.

Taulukko 1. Esimerkkejä tietostrategioista, niissä esitetyistä tavoitteista ja toimeenpanosta

Vuosi	Strategia/linjaus	Sisältö	Opettajankoulutus ja harjoittelukoulut
1995	Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1995	www-sivustojen ja verkkopohjaisten oppimisympäristöjen tuotannon tukeminen	Opettajankouluttajille kursseja Verkkosivuja esim. fysiikan ja kemian didaktiikan kursseilla Etäopetuskokeilut (Viikin normaali-koulu ja Kilpisjärven koulu)
2000	Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000–2004	Virtuaalikoulujen tai uusien oppimisympäristöjen rahoittaminen Tvt-infrastruktuurin kehittämisen tuki ja "Laitemäärärahat" "Ope.fi 1, 2 ja 3 -koulutus" kouluissa ja yliopistoissa	Verkko-oppimisympäristöt opettajankoulutukseen eNorssin perustaminen harjoittelukoulujen verkostoitumisen tukemiseen
2004	Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskunta-ohjelma 2004–2006	Tvt läpileikkaa koko opetussuunnitelman, ei erillistä tietotekniikka-opetusta Tietoyhteiskuntapalvelut ja valmiudet Yhteisöllisen median innovaatiot	eNorssi-portaaliuudistus 2006 verkko-opetuksen kokeilut Jyväskylässä ja Savonlinnassa luokanopettajakoulutuksessa verkko-opetusta ja monimuotokoulutusta Helsingissä
2007	Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015	Oppimisympäristömäärärahat Opettajien täydennyskoulutus	Harjoittelukoulut saivat oikeuden hakea OPH:n avustuksia tvt:n käytön kehittämiseen ja koulutukseen
2008	Arjen tietoyhteiskunta ohjelma	Laajakaistapalvelun rakentaminen (3G) – myöhemmin 100 megan laajakaistan vaatimus (2008) Oppimisympäristöhankkeet	Opit/SmartBoard-hankkeita Sosiaalisen median opetuskäytön kehittäminen
2010	Osaava-ohjelma	IT- ja pedagogisesta tuesta tvt-tukeen ja vertaistukeen Yhteisöllisen median ohjeistot (OPH) Verkostoituminen	Norssiope.fi Koordinaatiohankkeet (OPH) Sormet/Molla-hankkeet Norssiope.fi-hanke (haku)

Myös opettajankoulutusyksiköt ovat kirjoittaneet opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin tieto- ja viestintätekniikan käytön oppimistavoitteita. Opettajankoulutusyksiköt ovat voineet hakea rahoitusta opettajankouluttajien tieto- ja viestintätekniikan käytön koulutukseen 90-luvun puolivälistä vuoteen 2003 asti. Opetusministeriön rahoituksella järjestettiin esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutusyksikössä opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulujen opettajille vuosina 2000–2003 kaikkiaan 53 tieto- ja

viestintätekniiikan pedagogista käyttöä tukevaa kurssia, erityisesti kursseja verkko-opetuksen kehittämiseen (Lavonen, Lattu, Juuti & Meisalo 2006).

Kansallisissa tv-t-strategioissa tehdyt linjaukset ovat vaikuttaneet tieto- ja viestintätekniiikan kehittämishankkeiden tavoitteenasetteluun sekä tarjolla oleviin tutkimus-, kehittämis- ja täydennyskoulutushankkeiden rahoitukseen. Siten opettajille suunnattu täydennyskoulutus on noudattanut näissä strategioissa esitettyjä linjauksia. Taulukkoon 1 on koottu keskeisiä kansallisia linjauksia tieto- ja viestintätekniiikan käytön alalla ja näiden linjausten mukaan toteutettuja hankkeita ja toimintamalleja. (Ks. Meisalo, Lavonen, Juuti & Aksela 2007; Muhonen & Myllyviita 2013.)

Tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisen käytön oppiminen opettajankoulutuksessa

Kansallisissa ja paikallisissa (esim. KTT 1995; Meisalo & Lavonen 1995) tieto- ja viestintätekniiikan käytön strategioissa on alusta asti visioitu sitä, millä tavalla opettajaopiskelijoita tuetaan omaksumaan tieto- ja viestintäkäytön taitoja, erityisesti pedagogista käyttötaitoa, opettajankoulutuksen kurssien ja harjoittelujen aikana. Keskeinen tavoite näissä strategioissa on ollut integroida tv-t:n pedagogisen käytön oppimista kaikille kursseille ja harjoittelujaksoille. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa kaikkien opettajaopiskelijoiden opetuksen suunnittelun oppimista tukevalla kurssilla opiskellaan monipuolisten työtapojen ja tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä opetuksessa. Harjoittelun tavoitteena kaikissa opettajankoulutusohjelmissa on ”hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksia opetuksessa”. Lisäksi tutkintovaatimuksiin on tullut tv-t:n käytön perustaitojen oppimista tukevia kursseja ja kursseja, joilla tavoitellaan pedagogista käyttöä. Samantapaisia tavoitteita ja kursseja löytyy kaikkien opettajankoulutuslaitosten tutkintovaatimuksista.

Helsingin yliopistossa perustaitojen oppimiseen tähtäävän kurssin ”Tieto- ja viestintätekniiikka opetuksessa (TVT-ajokortti) 3 op” tavoitteena on, että opiskelija oppii käyttämään tietokonetta, sen oheislaitteita ja hallitsee tiedostojen sekä hakemistojen käytön. Kurssin jälkeen opiskelija selviytyy yleisimmistä tietoteknisistä ongelmatilanteista, hallitsee Internetin käytön perusteet ja tuntee ”netiketin” eli Internetin verkkoetiketin perusteet. Kurseilla on paljon hyvin käytännöllisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden mukaan opiskelija osaa kurssin jälkeen käyttää itsenäisesti Helsingin yliopiston tietoteknistä ympäristöä ja sen palveluita. Lisäksi opiskelija tietää, millä Helsingin yliopiston tarjoamilla verkko-opiskelun palveluilla hän voi edistää omaa opiskeluaan. Kurssin jälkeen opiskelija hallitsee työvälineohjelmien käyttöä ja osaa käyttää yliopiston kirjastojen palveluita ja hakea tietoa eri lähteistä. Kurssilla perehdytään myös tietoturvan ja tietosuojan merkitykseen. Tämän ”ajokorttikurssin” ovat opiskelleet pitkään kaikki muut kuin aineenopettajaksi opiskelevat opiskelijat. Toki heillä on myös vastaavaa opetusta ainelaitoksen järjestämänä. Ajokorttiopetustyyppinen opetus on tullut osaksi opiskelua kaikilla opettajankoulutuslaitoksilla.

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pääaineopiskelijat perehtyvät tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseen käyttöön kurssilla ”Johdatus mediakasvatukseen, 3 op”. Kurssin keskeisenä tavoitteena on, että opiskelija oppii ymmärtämään ja käyttämään mediaa ja verkkoa opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa sekä mediataidon merkityksen audiovisuaalisessa kulttuurissa. Kurssilla perehdytään mediakasvatuksen peruskäsitteistöön ja tutkimukseen ja tarkastellaan median ja tieto- ja viestintätekniiikan käytön viimeaikaisia muutoksia.

Helsingin yliopistossa opettajaopiskelijat voivat valita mediakasvatuksen alalta perus- ja aineopintojen tasoiset opintokokonaisuudet. Nämä opinnot järjestetään useamman yliopiston kanssa verkostoyhteistyönä. Kurseilla eri yksiköistä tulevat opiskelijat kohtaavat toisiaan. Mediakasvatuksen perus- ja aineopintojen tasoiset opinnot kehittävät viestintä- ja mediataitoja opetuksen, opiskelun, työn ja henkilökohtaisen viestinnän tarpeisiin. Opintokokonaisuus on monitieteinen, ja siinä yhdistyvät tieto- ja viestintätekniikan käytön sekä kriittisten medialukutaitojen harjoittelu. Opintokokonaisuuksissa tarkastellaan mediakasvatusta monipuolisesti kasvatustieteen, didaktiikan, median yhteiskunnallisen merkityksen, mediakulttuurin, tutkimuksen ja käytännön sovellusten näkökulmista.

Esimerkkejä opettajakoulutuslaitoksen tvt-kehittämishankkeista

Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksella on tutkittu, kehitetty ja käytetty tieto- ja viestintätekniikkaa yli 30 vuotta opetukseen ja opiskeluun. Laitoksella on kehitetty erilaisia fyysisiä ja virtuaalisia toiminta- ja oppimisympäristöjä. Virtuaalisia oppimisympäristöjä käytetään kurseilla mm. oppimateriaalien, kuten videoiden ja tiedeartikkeleiden, jakeeluun, vuorovaikutusfoorumina, tehtävien palautusympäristönä ja ryhmätyöympäristönä. Tavoitteena oppimisympäristöjen käytöllä on tukea opiskelijoita merkityksiä luovassa oppimisessa. Tällainen oppiminen perustuu aktiivisuuteen ja tavoitteisuuteen, reflektioon ja itsearviointiin, yhteistyöhön ja vastavuoroiseen kanssakäyntiin, tiedon rakentamiseen, kontekstualisointiin ja kumuloituvaan oppimiseen (Bransford & National Research Council 2000). Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti laitoksen mediakasvatuskeskusta ja kolmea erilaista tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön alaan kuuluvaa tutkimus- ja kehittämishanketta. Näillä kaikilla kehittämishankkeilla on selkeä kytkeä opettajien koulutukseen.

Mediakasvatuskeskus

Helsingin yliopiston Mediakasvatuskeskus perustettiin liki 20 vuotta sitten, ja sen tavoitteena on ollut alusta asti tutkia ja kehittää tieto- ja viestintätekniikan käyttöä sekä mediakasvatusta. Mediakasvatuskeskuksen tutkijat ovat osallistuneet aktiivisesti alan perusopetuksen ja täydennyskoulutuksen kehittämiseen ja toteuttamiseen opettajakoulutuksessa.

Mediakasvatus ymmärretään tietoyhteiskunnan kasvatustieteeksi. Alan tutkijat tuottavat uutta median ja kasvatuksen rajapinnassa syntyvää tietoa ja osaamista, jota hyödynnetään koulussa ja opettajakoulutuksessa. Mediakasvatuksen tutkimusryhmällä on pitkät kansainväliset perinteet tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön sekä etäopetuksen kehittämässä Suomen koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Tutkimuksen painoalueet ovat: sosiaalinen media opetuksessa ja opiskelussa; omaehtoinen mediataito; mobiili opetus ja opiskelu; oppilaan pedagoginen ajattelu mediakasvatuksellisesta näkökulmasta; opetuksen ja opiskelun prosessiluonne.

Koulu Kaikkialla

Koulu Kaikkialla -hanke on professori Leena Krokforsin johtama ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama tutkimus- ja kehittämishanke. Hankkeessa rakennetaan oppimisympäristöjen kehittäjistä koostuva hyvien käytäntöjen verkosto sekä luodaan palvelukokonaisuus, joka koostuu verkoston toimijoille suunnatusta vuorovaikutteisesta ja käyttäjälähtöisestä verkkopalvelusta (<http://www.kaikkialla.fi/>) sekä koulutus- ja asiantuntijapalveluista. Kohderyhmänä ovat opettajat ja oppimisympäristöjen kehittäjät yleissivistävän koulutuksen ja kulttuuritoimijoiden aloilta. Hankkeen [www](http://www.kaikkialla.fi/)-sivustolla esitellään hankkeen tutkimusta neljän teeman kautta: rajoja ylittävä pedagogiikka, moniammatillinen yhteistyö, innovatiiviset oppimisympäristöt ja opetussuunnitelmatyö.

Diginatiivit

Professori Kirsti Lonka johtaa Suomen Akatemian rahoittamaa Mind the Gap -tutkimushanketta, jossa tutkitaan nk. diginatiivien mielen ja aivojen kehitystä. Diginatiivilla tarkoitetaan nuoria, jotka ovat syntyneet keskelle uutta teknologiaa ja tietoverkkoja. Diginatiivien tietokäytännöistä tarvitaan tietoa, sillä heidän ja koulun käytäntöjen välillä on kuilu. Uusi sukupolvi toimii maailmassa eri tavalla kuin edeltäjänsä. Sillä on entistä vähemmän halua ja valmiuksia istua hiljaa paikallaan ja kuunnella, kun opettaja puhuu. Hypoteesina on, että tieto- ja viestintäteknikka soveltuu hyvin yhteisöllisen oppimisen välineeksi, mutta sitä käytetään siihen vielä hyvin vähän. Edelleen liian usein koulussa on tietokonealuokka, jonne mennään erikseen.

Finable-hanke

Tekes-rahoitteisen Finable-hankkeen Innovatiivinen koulu -osahankkeessa tarkastellaan professori Jari Lavosen johdolla holistisesti koko koulun kehittämistä innovatiivisen koulun kontekstissa. Innovatiivinen koulu on metafora, jota kohti kaikkien koulujen tulisi edetä ja jota kuvataan myös opetussuunnitelman perusteasiakirjoissa ja koulun kehittämisen tutkijoiden julkaisuissa. Innovatiivista koulua kehitettäessä kiinnitetään huomiota niihin tekijöihin, joihin koulussa tulee pureutua, kun kehitetään innovaatioita ja pyritään muuttamaan toimintakulttuuria. Näitä tekijöitä ovat opetus ja oppiminen, opettajuus, johtajuus ja yhteistyöverkostot. Innovoinnin ja työskentelyn tukena ja mahdollistajana käytetään monipuolisesti apuna tieto- ja viestintäteknikkaa. Olennaista on oppilaiden, opettajien ja yhteistyöverkoston toimijoiden osallisuus koulun toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä: opettajat, rehtorit, oppilaat, vanhemmat ja yhteistyökumppanit kehittävät innovaattoreina yhdessä koulun toimintaa. Kehitystyö on syklistä ja jatkuvaa. Innovaatioita suunnitellaan, arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti arviointien pohjalta ja yhteiskunnallista ja teknologista kehitystä seuraten.

Esimerkkejä harjoittelukoulujen tv-kehittämishankkeista

Harjoittelukoulut perustivat vuonna 2000 oman verkostonsa, eNorssin. Tavoitteeksi asetettiin verkosto- ja toimintakulttuurin luominen, joka tukee harjoittelua ohjaavia opettajia ottamaan käyttöön omassa opetuksessa ja harjoittelun ohjauksessa monipuolisesti tieto- ja viestintäteknikkaa. Verkoston jäsenet ovat olleet alusta lähtien huolestuneita opettajaopiskelijoiden heikosta tv-osaamisesta. Merkittävä muutos tv:n käytön kokonaisvaltaiseksi kehittämiseksi opetusharjoittelussa tapahtui vuosina 2007–2008, jolloin harjoittelukouluille tuli mahdollisuus hakea oppimisympäristöjen kehittämiseen ja kehittämishankkeisiin tarkoitettuja valtionavustuksia. Harjoittelukouluille avautui myös tilaisuus hakea opettajien henkilöstö- ja täydennyskoulutukseen tarkoitettuja määrärahoja. Tämä loi uusia mahdollisuuksia käynnistää harjoittelukoulujen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoimintaa sekä niihin tukeutuvaa opettajien täydennyskoulutusta. Vuodesta 2007 lähtien Opetushallitus on tukenut yli 500 erilaista hanketta yli 23 miljoonalla eurolla. Hankkeet ovat tähdänneet oppimisympäristöjen kehittämiseen, laiteinvestointeihin ja erilaiseen pedagogisiin kokeiluihin (Kankaanrinta ym. 2012).

Virtuaalinen toimintaympäristö (ymmärrettyä laajempaan kuin vain oppimisympäristönä) toimii osana opetusharjoittelun ohjauksena mm. harjoitustuntien valmisteluissa, tiedoston jakamisessa, yhteistoiminnassa vertaisten kanssa, reflektiassa. Opetusharjoittelun yhtenä tavoitteena on mahdollistaa niin virtuaalisen oppimisympäristön käytön seuraaminen osana opetusta kuin myös itse kokeilla sellaisen käyttöä joko osana opetusharjoittelun ohjauksena tai harjoitustunteja. Tätä toimintamallia ollaan nyt viemässä myös

Etelä-Afrikkaan, Johannesburgin yliopiston oman harjoittelukoulu- ja opettajakoulutusjärjestelmän osaksi.

Tieto- ja viestintätekniiikan käytön kokeilut laajamittaisesti normaalikouluissa vuonna 2010

Normaalikouluissa on ollut 80-luvulta lähtien yksittäisiä tieto- ja viestintätekniiikan kehittämishankkeita. Systemaattinen kehittäminen alkoi, kun tavoitteena oli kehittää innovatiivisia ja kestäviä opetusta ja oppimista tukevia toimintatapoja, järjestelyjä ja menetelmiä, joissa hyödynnetään tieto- ja viestintätekniiikkaa. Hanke koostui osahankkeista, joissa luokkahuoneen arjessa toteutettiin pienimuotoisia kokeilua ja tutkimustoimintaa. Tämä Koulu 3.0 -hanke sai jatkoa jo seuraavana vuonna Koulu 3.1 -hankkeen muodossa. Tämä oli alku laajalle koko harjoittelukoulujen verkostoa koskevalle tieto- ja viestintätekniiikan luokka- ja opetuskokeiluille. Opettajien tv-t-käytön lisäämisessä on toteutettu toimintamallia, jossa käytön lisääminen ja uusien teknologioiden käyttöönotto on perustunut opettajien oman työn kehittämiseen ja opetuksen ja oppiainekohtaisen kontekstin kautta.

Normaalikoulujen verkoston hankkeiden (Koulu 3.0 ja Koulu 3.1) lisäksi seuraavina vuosina käynnistyi laaja repertuaaria erilaisia kokeilu- ja kehittämishankkeita, joissa normaalikouluja oli mukana:

- tablet-laitteiden opetuskäyttöön liittyvä Sormet-hanke
- etäopetuksen hankkeet: AntiVirus-hankkeet
- uudenlaisten oppimisympäristöjen kokeiluhankkeet: UBIKO- ja Muuttuva oppimaisema- sekä iTEC-hankkeet, "Future Classroom 2020" -hanke
- peliohjelmoinnin mahdollisuuksien huomioinen pedagogiikassa.

Näissä hankkeissa on kokeiltu, kehitetty ja myös tutkittu lähes sataa erilaista toimintamallia, teknologista sovelletusta tai yhteisöllisen median palvelua ja niiden soveltamista eri oppilaiden ja opetuksen tukena. Voidaan puhua blogipedagogiikasta, wikipedagogiikasta, iPad-pedagogiikasta jne.

Osaava-ohjelman Norssiop.fi-täydennyskoulutushanke Suomen normaalikouluissa

Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2010 valtakunnallisen Osaava-ohjelman. Ohjelman yksi tavoite liittyi opettajien taitojen lisäämiseen ja tieto- ja viestintätekniiikan hyödyntämiseen ja toinen verkostoitumiseen. Ohjelma jatkuu vuoteen 2016 saakka. Käynnistysvaiheessa Osaava-ohjelma koostui viidestä kansallisesta koulutusohjelmasta ja 157 alueellisen verkoston organisoimasta hankkeesta. Norssiop.fi-hanke on toiminut vuodesta 2011 alkaen Osaava-ohjelman kansallisena tv-täydennyskoulutushankkeena Suomen harjoittelukoulujen opettajille ja henkilökunnalle. Tämän ohjelman tavoitteita on sovellettu eri normaalikouluissa paikalliset tarpeet huomioiden.

Käytännön työ – koulutus ja tukihenkilötoiminta – on eri normaalikouluissa järjestetty koulukohtaisten koordinaattoreiden toimesta. Tämän työn perustana on ollut vuosittain toteutetut osaamis- ja tarvekartoitukset. Käytännössä hanke on tarkoittanut kehittämis-työtä, mm.

- tieto- ja viestintätekniiikan sekä yhteisöllisen median käytön perus- ja jatkokoulutuksen toteuttamista
- tukihenkilöjärjestelmien uudistamista; perinteisestä täydennyskoulutuksesta kohti vertaistukea ja osaamisen kehittämiseen perustuvaa henkilöstökoulutusta
- normaalikoulujen tv-strategioiden luomista ja päivittämistä
- ohjaajakoulutuksen kehittämistä (erillinen tv-moduuli osaksi ohjaajakoulutusta).

Hanke on tähän asti sisältänyt kolme vaihetta (neljäs alkaa kesän 2014 jälkeen). Ensimmäisen osaamis- ja tarvekartoituksen jälkeen keskityttiin henkilökohtaisen osaamisen lisäämiseen ja toisessa vaiheessa työyhteisön ja opetuksen näkökulmasta syntyneeseen tv-t-koulutustarpeisiin sekä (vertais)tukihenkilötoiminnan kehittämiseen. On kokeiltu irtaantumista perinteisestä it-tukimallista oman työn kehittämisen tukeen vertaistuen ja laajennetun tv-tukihenkilöverkoston avulla. Oman työn kehittämistä on hankkeistettu (projektitoimintaa) ja korostettu tekemisen dokumentointia. Kolmannessa vaiheessa paneuduttiin normaalikoulujen opettajien verkostoitumiseen (TutKoKe, ohjaajakoulutus, tv-t ja OPS) ja vastuiden jakamiseen työyhteisössä. Tavoitteena oli myös hyväksi koettujen toimintamallien vakiinnuttaminen.

Täydennyskoulutuksien, tukihenkilörakenteiden ja valtakunnallisten tapaamisten lisäksi hanke on tuottanut normaalikoulujen tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan portaalilin <http://enorssitutkoke.wikispaces.com/>. Norssiope.fi-hankkeen vuosittaisten osaamiskartoitusten tulokset kertovat osaamistason merkittävästäkin kasvusta, mutta yllättävästi myös asenteiden muuttumisesta tieto- ja viestintäteknikkaan ja halukkuuteen osallistua järjestettävään tv-t-koulutukseen. Koulutuksen painopisteen siirtyminen luentotilaisuuksista ja ohjelmistoesittelyistä konkreettiseen oman työn kehittämiseen ja jopa henkilökohtaiseen opetukseen (mm. ”vierihoito”, samanaikaisopettajuus) on ollut merkittävä muutos koulutuksen toteutuksessa.

Kolmikantayhteistyö tv-t:n työnjaon mahdollistajana

Aineenopettajakoulutuksessa on kolme toimijaa: ainelaitokset, opettajankoulutuslaitos ja harjoittelukoulu. Pedagogisiin opintoihin ainelaitokset eivät ota osaa, mutta tuottavat mahdollisesti opettajakoulutuksessa oleville erityisiä kursseja. Kolmikantayhteistyöllä voidaan sopia, mitä tieto- ja viestintäteknikan asioita, tietokoneohjelmia tai työkaluja opetetaan missäkin. Kemian opettajakoulutuksessa tässä ollaan kaikkein pisimmällä. Myös yhteisöllisen median palveluihin tutustuminen on sovittu ja liitetty opetusharjoittelun aikana konkreettisesti opettajan työn arkeen.

Tieto- ja viestintäteknikan käytön arviointia opettajankoulutuksessa

Edellä on tarkasteltu tieto- ja viestintäteknikan käytön kehittämistä opettajankoulutuksessa strategia-asiakirjojen ja strategioiden perusteella käynnistettyjen kehittämishankkeiden ja koulutusten kannalta. Strategioita on laadittu jo 20 vuoden ajan, ja strategioiden pohjalta on pantu toimeen erilaisia konkreettisia hankkeita. Seuraavissa kappaleissa referoidun Meisalonen, Lavosen, Sormusen ja Vesisenahon (2010) tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksessa on jossain määrin edistytty tieto- ja viestintäteknikan käytön opetuksessa, mutta huomattavia haasteita on vielä olemassa. Tutkimuksessa ei näy viime vuosina tapahtunut yhteisöllisen median käytön kasvu mm. opetusharjoittelun ohjauksessa. Viimeisimmän kolmen vuoden aikana opetusharjoittelun lopuksi kerätyn palautteen perusteella tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytössä on edistytty erityisesti harjoittelussa.

Edellä mainitussa tutkimuksessa tutkittiin tv-t:n käyttöä opettajankoulutuksessa Helsingin ja Itä-Suomen yliopistossa osana OECD:n New Millenium Learners -hanketta. Tutkimuksessa kerättiin aineisto kaikkiaan 106:lta päättöharjoitteluun osallistuvalla aineen- ja luokanopettajaopiskelijalta, 53:lta heidän harjoitteluun ohjaavalta harjoittelukoulun opettajalta sekä 136:lta opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtorilta kyselykaavakeilla ja haastatteluilla Helsingin ja Itä-Suomen yliopistosta. Aineiston keräämisen ajan-

kohdaksi valittiin päättöharjoittelun viimeinen viikko, koska tällöin opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus omaksua kaikki tutkintovaatimuksissa tavoitteeksi asetettu tieto- ja viestintätekniikan sisältöosaaminen ja sen käytön pedagoginen osaaminen.

Kyselykaavakkeilla ja haastattelemalla kerätyn aineiston perusteella sekä harjoittelua ohjaavien opettajien että aineen- ja luokanopettajaopiskelijoiden mielestä opiskelijat olivat lähtökohtaisesti motivoituneita käyttämään tieto- ja viestintätekniikkaa harjoitustunneilla. Opiskelijat olivat myös halukkaita oppimaan uusien laitteiden käyttöä ja innovatiivisia tapoja ohjata oppilaita opiskelemaan. Opiskelijat toivat vastauksissaan esille vertaistuen tärkeyden. Opiskelijat toivoivat kuitenkin enemmän yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen opettajien välille. Opiskelijat toivat esille myös havaitsemansa kuilun opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelua ohjaavien opettajien puheiden ja käytännön toiminnan välillä. Haastattelun ajankohtana Helsingin ja Itä-Suomen yliopiston harjoittelukoulujen tv-t-infrastruktuuria oli kehitetty voimakkaasti. Uusien verkkojen ja laitteiden käytössä esiintyi paljon pieniä käytännön ongelmia. Nämä käytännön ongelmat vaikuttivat mm. siihen, että opiskelijat eivät aina halunneet ottaa tv-t:n käyttöön liittyvää riskiä ja suunnitella kahta rinnakkaista toteutustapaa tunnille.

Kokonaisvaltainen kehittäminen haasteeksi

Yleisesti on laaja yksimielisyys siitä, miksi tieto- ja viestintätekniikkaa integroidaan opetukseen ja opiskeluun. Runsaan tutkimustiedon mukaan tv-t tukee merkityksellistä oppimista ja oppilaiden motivointia (Osborne & Hennessy 2003; Lavonen ym. 2012). Kuitenkin opettajat opettajankoulutuslaitoksilla ja harjoittelukouluissa sekä kunnan kouluissa eivät luota tutkimusperäisiin tuloksiin hyvien käytäntöjen osalta, tai he eivät näe tv-t:n käytön hyödyllisyyttä opetuksessa. Koulutuspoliittisten linjauksien ja strategioiden toteuttaminen on hidasta (Lavonen ym. 2006). Niin opettajakoulutuksessa kuin opetuksessa yleensä on edelleen tehtävää tv-t:n käytön lisäämiseksi.

Esitämme lopuksi oman näkemyksemme siitä, miten tieto- ja viestintätekniikan käytön kehittämisessä tulisi edetä opettajankoulutuksessa ja koulussa. Näkemys voidaan jakaa viiteen osaan. On tärkeää hahmottaa tieto- ja viestintätekniikan käytön mahdollisuuksia ja käyttöä strategiatasolla. Strategiatasolla tulee tarkastella erikseen ja toisiinsa liittyen (1) resursseja eli tv-t-laitteita ja opetukseen/opiskeluun käytettäviä tiloja, (2) saatavilla olevaa teknistä ja pedagogista tukea, (3) opettajankouluttajien osaamista ja koulutuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä, (4) opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia ja (5) tv-t:n käyttöön opetuksessa liittyvää tutkimus- ja kehittämistyötä. Strategian toimeenpanoon on varattava resursseja. Resursseja tarvitaan mm. laitehankintoihin ja opettajien koulutukseen

(1) Resurssien eli tilojen ja laitteiden tulee olla ajantasaiset. Samanaikaisesti täytyy olla myös visio tieto- ja viestintätekniikan ja sen pedagogisen käytön kehittämiseen. Hyvänä esimerkkinä on etäopetuksen kehittäminen siten, että sairas lapsi pääsee osallistumaan luokkaopetukseen tietotekniikkaa hyödyntäen (vrt. AntiVirus-hanke).

(2) Tieto- ja viestintätekniiset laitteet kehittyvät, ja siksi työelämään siirryttäessä opiskelija kohtaa jatkuvasti uusia laitteita ja ohjelmia. Tämän vuoksi on tärkeää oppia **pedagogiikkaa yleisellä tasolla ja saada valmiuksia ottaa käyttöön uusia järjestelmiä.** Verkostoituminen ja osallistuminen erilaisiin vertaistuen ryhmiin (esim. Facebookin Tieto- ja viestintätekniikka opetuksessa, Tietokoneet yo-kirjoituksissa -ryhmät, Kemian opettajat -vertaisryhmä) edesauttaa ongelmien ratkaisemisessa. Koulujen oman tv-t-tuen toimin-

tamallit vaativat paljon kehittämistä ja resursseja perinteisestä it-tuesta ja pedagogisesta tuesta vertaistuen ja itsensä kehittämisen toimintamalliin.

(3) Opettajankouluttajien tvt-osaamisen kehittäminen ja käytön tukeminen edellyttävät kunkin kouluttajan lähtötilanteen kartoittamista. Tähän Norssiope.fi-täydennyskoulutushanke on luonut jo hyvän käytännön. Koulutus ja tuki on tarkoituksenmukaista järjestää siten, että tieto- ja viestintäteknikan osaamista opitaan yhdessä kollegojen kanssa aidoissa käyttötilanteissa. Koulutustilaisuudet ja uusien laitteiden, ohjelmien tai järjestelmien käyttöönotto on mielekästä toteuttaa niin, että molemmat tapahtuvat samaan aikaan. Oma kehittymistä arvioidaan ja käyttötilanteita reflektoidaan. Työsuunnitelmiin on varattava aikaa, samoin uuteen tieto- ja viestintäteknikkaan perehtymiseen.

(4) Opettajankoulutuksen tutkintovaatimuksissa on ilmaistava yleisesti tieto- ja viestintäteknikan osaamisen ja sen pedagogisen käytön hallinnan tavoitteet. Tavoitteita on asetettava kaikille kursseille, tieto- ja viestintäteknikan pedagogisen käytön oppimisen kursseille ja harjoittelujaksoille. Liian yleisellä tasolla esitetyt tavoitteet jäävät helposti toteutumatta: kukaan ei ota niitä omikseen. Erityisen tärkeää on, että opettajankoulutuslaitoksen kursseille ja harjoittelujaksoille asetetut tavoitteet kumuloituvat ja opiskelija kohtaa tieto- ja viestintäteknikan käyttöä luokkatilanteissa.

Tieto- ja viestintäteknikka ja yhteisöllisen median palvelut kehittyvät niin nopeasti, että opetusharjoittelun ja opettajankoulutuksen jälkeen opettajalla on edessä on aivan uudet innovaatiot. Opettajankoulutuksen yhteydessä ja käytännön harjoitteluissa tieto- ja viestintäteknikan koulutuksen täytyy synnyttää halu seurata myös alalla tapahtuvia muutoksia ja mahdollisuuksia niiden soveltamiseen opetukseen ja opiskeluun. Opettajankoulutuksessa syntyvän oman työn kehittämisen malli perustuu elinikäiseen (lifelong) ja elämän laajuiseen (lifewide) oppimisen ajatteluun. Tässä opettajien täydennyskoulutuksen on alettava jo induktiovaiheessa (noviisiopettajille). Helsingin normaalilyseon ja Helsingin yliopiston Viikin normaalikouluissa on aloitettu mentorointihanke, jossa yhtenä suuntana on virtuaalisen mentoroinnin toteuttaminen. Harjoittelukoulujen mahdollisuus seurata sitä, mitä kentän kouluissa tarvitaan, ja saada palautetta opettajankoulutuksen sisällöistä edellyttää opetusharjoittelun liudentumista osaksi induktiovaiheen täydennyskoulutusta.

(5) Opettajankoulutuslaitoksella ja harjoittelukouluissa käynnistetään jatkuvasti uusia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämishankkeita. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden tulokset on käytävä läpi ja otettava käyttöön kursseilla ja harjoittelussa. Hankkeiden tulosten leviämistä on seurattava ja arvioitava säännöllisesti. Arviointitietoa kerätään opettajankouluttajilta ja opiskelijoilta. Myös säännöllinen työelämäpalaute kentälle siirtyvien opettajien tvt-valmiuksista on tärkeä palautesignaali tutkintovaatimusten kehittämistä varten.

Verkostoituminen – Yhteistyön laajentaminen tieto- ja viestintäteknikan käytön lisäämiseksi on innovaatioiden leviämisen kannalta tärkeää. Yhteistyötä ja verkostoitumista tarvitaan (i) koulujen kesken, (ii) opettajien, kehittäjien ja tutkijoiden kesken sekä (iii) koulun ja ympäröivän yhteiskunnan kesken sekä (iv) kansainvälisesti. Verkostoituminen on konkretisoitunut niin harjoittelukoulujen kuin opettajankoulutuslaitoksien kohdalla Norssiope.fi-täydennyskoulutushankkeen ja vuosi sitten käynnistyneen opetussuunnitelmatyön organisoituihin paneutuvan OPStuki2016-hankkeen myötä. Molemmissa kantavana teemana on toimintakulttuurin muuttaminen, jossa tieto- ja viestintäteknikalla on oma roolinsa.

Lähteet

- Bransford, J. D. & National Research Council (U.S.). 2000. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press.
- European Commission. 2013. Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. European Commission - IP/13/341 19/04/2013.
- Kankaanrinta M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (toim.). 2012. Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:13. Opetushallitus.
- Kim, M., Lavonen, J., Juuti, K., Holbrook, J. & Rannikmäe, M. 2012. Teacher's reflection of inquiry teaching in Finland before and during an in-service program: Examination by a progress model of collaborative reflection. *International Journal of Science and Mathematics Education* 11 (2), 359–383.
- KTT. 1995. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lavonen, J., Juuti, K., Aksela, M. & Meisalo, V. 2006. A professional development project for improving the use of information and communication technologies in science teaching. *Technology, Pedagogy and Education* 15 (2), 159–174.
- Lavonen, J., Krzywacki, H., Koistinen, L., Welzel-Breuer, M. & Erb, R. 2012. In-service teacher education course module design focusing on usability of ICT applications in science education. *Nordina* 8 (2), 138–149.
- Lavonen, J., Lattu, M., Juuti, K. & Meisalo, V. 2006. Strategy-Based Development of Teacher Educators' ICT Competence through a Co-operative Staff Development Project. *European Journal of teacher Education* 29 (2), 241–266.
- Meisalo, V. & Lavonen, J. (toim.) 1995. Näytön edessä. Tieto- ja viestintäteknikka opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 9.
- Meisalo, V., Lavonen, J., Juuti, K. & Aksela, M. 2007. Information and communication technology in school science in Finland. Teoksessa E. Pehkonen, M. Ahtee, & J. Lavonen (Eds.), *How Finns learn mathematics and science*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 68-85.
- Meisalo, V., Lavonen, J., Sormunen, K. & Vesisenaho, M. 2010. ICT in Finnish initial teacher education: Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training (Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland; 2010:25). Helsinki, Finland: Ministry of Education and Culture, Department for Education and Science Policy.
- Muhonen, S. & Myllyviita A. 2013. Uuden teknologian käyttöönoton ilot ja haasteet työyhteisössä – koulutuksen näkökulma. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh, M. Haasari, K. Kumpulainen, K-P. Lapinoja, P. Pirilä, S. Raappana & O. Tiainen (toim.) *Tutkimusperustaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa*, Suomen harjoittelujen koulujen julkaisu 1/2013. Oulun yliopisto, Oulun normaalikoulu, 62-78.
- OECD 2004. Completing the foundation for lifelong learning: An OECD survey of upper secondary schools. Paris, France: Author.
- OECD 2006. Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us [No. 54931]. Paris, France: Programme for International Student Assessment.
- OPM 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=sv (Luettu 2.10.2009).
- OPM 2004. Information Society Programme for Education, Training and Research 2004–2006. Publications of the Ministry of Education, Finland 2004:14.
- OPM 2006 Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. (Final report of the teacher training development programme) Reports of the Ministry of Education, Finland 2006:32.
- OPM 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Osborne, J. & Hennessy, S. 2003. Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions. Bristol, England: Futurelab.
- Purhonen, K. & Parviainen, P. (Eds.). 1996. Matemaattiset aineet yläasteissa ja lukioissa: Opetusmenetelmät, -tilat ja -välineet. Helsinki: MAOL.
- Rogers, E. M. 2003. Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press.
- SETRIS. 2000. Education, Training and Research in the Information Society: A National Strategy for 2000–2004. Helsinki: Ministry of Education.

Mobiilioppiminen ja henkilökohtainen oppimisympäristö ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Johdanto

”Tiedämme, että teknologinen kehitys on nopeaa, mutta ihmisten ja sosiaalisten järjestelmien kehitys on hitaampaa kuin teknologinen kehitys. Miten voisimme toimia viisaasti tässä teknologisessa murroksessa?” (Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen tutkimusjohtaja Jari Kaivo-oja 13.10.2012, Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko 2012. Millaista Suomea tavoittelemme? Tulevaisuus 2030.)

Euroopan unionin tutkimuksessa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytöstä vuodelta 2013 on todettu, että länsimaissa 1980-luvun jälkeen syntyneillä ”diginatiiveilla” internetin, sosiaalisen median ja mobiililaitteiden käyttö on huomattava osa heidän päivittäistä sosiaalista toimintaansa. Sen sijaan oppilaitoksissa osana opiskelua niitä hyödynnetään selvästi vähemmän. Tämä vaikuttaa jopa nuorten koulumotivaatioon. Suomen Akatemia on käynnistänyt diginatiivien ja koulujen tietokäytäntöjen välistä kuilua tutkivan tutkimushankkeen. (Lonka 2013; Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe’s Schools 2013, 9–12; Opetushallitus 2013.)

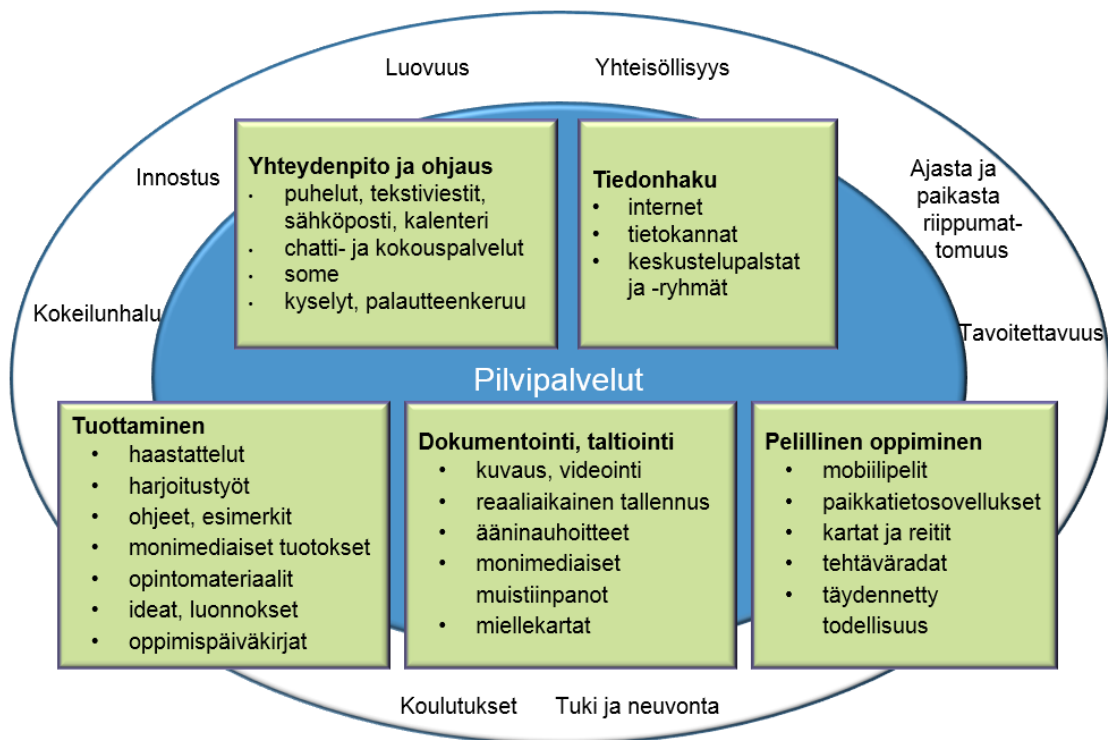
Tässä artikkelissa pohdimme, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tieto- ja viestintäteknikan kehitys avaa ammatilliselle opetukselle ja opettajankoulutukselle. Artikkeleli pohjautuu tutkimuskirjallisuuteen ja aiheeseen liittyvien hankkeiden tuloksiin sekä kirjoittajien omakohtaisiin kokemuksiin opettajankoulutuksesta. Vaikka huomio kiinnittyy Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) ammatilliseen opettajankoulutukseen, kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa tehdään parhaillaan samankaltaista kehittämistyötä. Lähestymme aihetta mobiilioppimisen sekä sosiaaliseen median tuella rakentuvan henkilökohtaisen oppimisympäristön ja -verkoston – Personal Learning Environment (PLE), ePortfolio, Personal Learning Network (PLN) – näkökulmasta. Niissä tiivistyvät tulevaisuuden visiot avoimesta, globaalista ja ubiikista oppimisympäristöstä, joka kulkee opiskelijan matkassa. Kaikkialla läsnä oleva oppiminen edellyttää yksilöltä itseohjautuvuutta ja taitoa rakentaa erilaisia verkostoja oman oppimisensa tueksi. Oppilaitosten tarjoaman opetuksen tulee kyetä antamaan näitä valmiuksia opiskelijoille jo opintojen aikana. Ammatillisessa opetuksessa keskiöön nousevat etenkin autenttinen oppiminen työpaikalla sekä oman osaamisen tekeminen näkyväksi. Niitä on mahdollista edistää mobiilioppimisen ja henkilökohtaisen oppimisympäristön avulla.

Ammatillista opetusta pyritään toteuttamaan enenevässä määrin työpaikoilla mm. työsäoppimisen ja työelämälähtöisten opiskelijaprojektien kautta. Mobiililaitteiden ja henkilökohtaisen oppimisympäristön avulla opiskelija voi saada ohjausta tai reflektoida oppimaansa työpaikalla. Tavoitteena on itseohjautuvuuden ja itsesäätelytaitojen kehittäminen. PLE voi kytkeytyä myös osaksi opiskelijan oppimisyhteisöä tai laajempaa verkostoa. Se voi seurata kouluasteelta toiselle ja toimia ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen apuna helpottaen myös työnhakua ja elämänhallintaa alati muuttuvassa maailmassa. Val-

tioneuvoston tulevaisuusselonteon mukaan tavoitteena onkin, että vuonna 2030 peräti 70 %:lla suomalaisista on elämänhallinnan apuna verkossa oleva ePortfolio. (Attwell 2007; Harmelen 2006; Educause learning Initiative 2009; Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko 2012. Millaista Suomea tavoittelemme? Tulevaisuus 2030.)

Mobiilioppimisen mahdollisuudet ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Lapset ja nuoret ovat mobiililaitteiden ja sosiaalisen median suurkuluttajia ja taitavia käyttäjiä. Älypuhelin on jo lähes jokaisella ja tablet-laitteiden halpenemisen myötä myös niiden määrä lisääntyy huimasti (Mobiiliopas 2 2013d). Opettajilla tulee olla valmiuksia kohdata nuoret tässä maailmassa sekä hyödyntää mobiileja myös oppimisessa. Mobiilioppimisessa oppija on mobiili ja mobiililaitteet työkalu, jolla pedagogisesti mielekäs oppimisprosessi ja pedagoginen strukturointi ulotetaan autenttiseen ympäristöön ja autenttisiin oppimistilanteisiin. Oppiminen voi tapahtua mobiililaitteiden avulla työpaikalla tai missä tahansa muussa ympäristössä, vaikkapa luonnossa. Mobiiliohjauksen ja -sovellusten tehtävä on ulottaa pedagogiikka ja oppimisprosessin ohjaus autenttiseen ympäristöön ja kontekstiin. (Mobiiliopas 2 2013c; Pönkä 2007.)



Kuvio Johanna Salmia 2014

Kuvio 1. Mobiilioppimisen mahdollisuuksia opetuksessa

Mobiilit laajentavat oppimisympäristöä vaatiessa toimintatapojen muutosta, jota tulisi pystyä tarjoamaan opettajankoulutuksen kautta. Yhdessä tekeminen, avoimuus ja luovuus astuvat keskiöön. Mobiilioppimisessa saadaan uusia keinoja joko ajatella, tehdä asioita tai ratkaista ongelmia. Oppiminen aidossa kontekstissa luo oppimiselle parhaat edellytykset. Mobiililaitteiden avulla oppijalla on aina mukana kaikki tarvittavat tietolähteet sekä

tuottamisen, taltioimisen ja jakamisen välineet – työkalut, joissa yhdistyvät niin oppimistehtävät, kommunikointi kuin yhteisöllinen tiedonrakentelu, kuten kuviosta 1 ilmenee. Osaaminen tulee näkyväksi, ja oppiminen on jatkuva prosessi.

Opettajan rooli on muuttumassa perinteisestä tiedon jakajasta ajasta ja paikasta riippumattoman oppimisen ohjaajaksi. Ohjausta voi tapahtua on-demand oppijan sitä tarvitessa. Opiskelijan roolin keskeinen muutos on passiivisesta kuuntelijasta ja tiedon jäljentäjästä aktiiviseksi uuden tiedon tuottajaksi ja tekijäksi. Omia laitteita hyödynnetään BYOD-periaatteella (Bring Your Own Device). Opettajankoulutuksessa mobiilioppimista voi soveltaa esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksessa tai toteuttamalla opettajaopiskelijoiden kanssa oppimispolkuja hyödyntäen paikkatietoa sekä pelillisyyttä. Mobiilit mahdollistavat autenttisen oppimisen työpaikoilla monimediaisesti, esim. kuvina, sarjakuvina, videotarinoina. Oma osaaminen on helppo tuoda näkyväksi kuvallisen oppimispäiväkirjan tai itsearviointivideoiden kautta. Opiskelijat voivat jakaa tietoa ja pitää yhteyttä helposti opintomoduulin Facebook-ryhmän kautta. Pelillinen oppiminen, vaikkapa oppimispolulla QR-koodiradan muodossa, voi muuttaa passiivisetkin oppijat innostuneiksi ja aktiivisiksi. Helppous, sujuvuus ja monipuolisten ilmaissovellusten saatavuus ovat itsestäänselvyys, ja pilvipalveluihin tallennetut tuotokset on helppo linkittää omaan ePortfolioon.

Oppimisympäristön laajentuessa ulos luokkahuoneista astuvat mukaan myös luovuus ja elämyksellisyys, jotka tukevat oppimista (Marttila 2010). Monipuolinen eri tapojen hyödyntäminen tehdä ja tuottaa, kommunikointi ympäristön ja muiden oppijoiden kanssa, ideointi ja uuden kehittäminen sekä erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioiminen linkittyvät selkeästi mobiilioppimiseen. Luonnossa voidaan esimerkiksi tehdä mobiilihavaintoja, koostaa yhteistä mobiiliblogia tai tallentaa kuljettuja reittejä samalla tuottaen ja jakaen yhteistä materiaalia edelleen reflektoitavaksi (Mobiiliopas 2 2013a; Mobiilisti 2013).

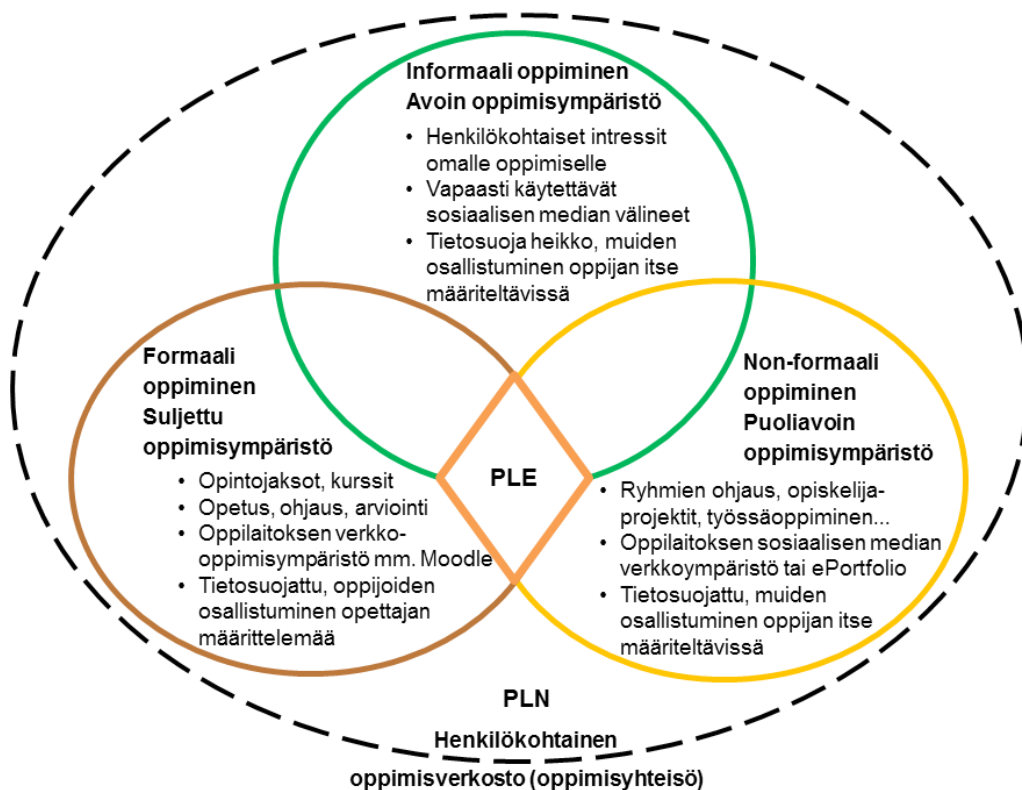
Opettajankoulutuksen tulisi olla selvillä mobiilioppimisen tarjoamista pedagogista mahdollisuuksista. Näin tulevat opettajat voivat ottaa mobiilioppimisen käytänteitä haltuun omien opiskelijoidensa kanssa. Mobiilioppiminen ja sen vaatimat verkkotyövälineet pitäisi saada osaksi normaalia opettajankoulutuksen prosessia, jolloin opettajaopiskelijat tutustuvat niihin osana opiskeluaan, heidän osaamisensa kehittyä ja he oppivat soveltamaan niitä itsekkin käytännössä.

Hämeen ammattikorkeakoulun Biotalous- ja tutkimuskeskuksen koordinoimassa Mobiilisti-hankkeessa kehitettyjen mobiilioppimisen pedagogisten mallien avulla opettaja voi suunnitella isomman kokonaisuuden oppimisprosessin tai yksittäisen mobiilioppimistilanteen. Malleja voi käyttää sellaisenaan, yhdistellen tai soveltaen eri asettelmiin ja tilanteisiin. Hankkeen Mobiilioppaasta opettaja löytää runsaasti käytännön esimerkkejä ja oivalluksia, joiden avulla on helpompi hahmottaa erilaisia käyttökohteita ja sovellutuksia omassa ympäristössä hyödynnettäväksi. (Mobiiliopas 2 2013a, 2013c.)

Mobiilioppimisen haltuunotto on monikerroksinen, suunnitelmallinen prosessi. Se sisältää niin edellä mainitut pedagogiset ulottuvuudet kuin teknologiset ja menetelmien soveltamisen taidot sekä johdon vahvan tuen. Oma aktiivisuus, paikallinen koulutus sekä pedagoginen ja tekninen tuki omassa oppilaitoksessa ovat tarpeen. Mobiiliteknologian ja -sovellusten nopea kehitys saattaa aiheuttaa haasteita tietohallinnolle. Käyttöönotto onkin yhteinen ponnistus, jossa opettajat, kehittäjät ja IT-tuki toimivat yhteistyössä.

Henkilökohtainen oppimisympäristö ja -verkosto ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Miten henkilökohtainen oppimisympäristö, Personal Learning Environment, voidaan huomioida ammatillisessa opettajankoulutuksessa? PLE:n määrittelyssä nousevat esille seuraavat lähtökohdat: henkilökohtaisessa oppimisympäristössä oppija asettaa omat oppimistavoitteensa, hallitsee oppimisen sisältöä ja oppimisprosessia sekä kommunikoi tarpeen mukaan muiden kanssa. Kyseessä on ePortfolio, johon kytkeytyy yhteisöllinen oppiminen sekä vuorovaikutus muiden kanssa oppijan omista lähtökohdista. Tähän liittyy käsite Personal Learning Network eli henkilökohtainen oppimisverkosto (oppimisyhteisö). (Attwell 2007; Hietanen, Kivi, Piitulainen & Ruotsalainen 2011; Wilson, Liber, Johnson, Beauvoir, Sharples & Milligan 2007; Educause learning Initiative 2009.)



Kuvio Jukka Niinimäki 2013

Kuvio 2. Henkilökohtainen oppimisympäristö (PLE) ja oppimisverkosto (-yhteisö) (PLN)

Kuviossa 2 on kuvattu formaali, non-formaali ja informaali oppimisympäristö kokonaisuutena, johon liittyy myös oma henkilökohtainen oppimisverkosto (oppimisyhteisö). Monissa suomalaisissa oppilaitoksissa pyritään rakentamaan henkilökohtaisen oppimisympäristön vaatimaa tietoinfrastruktuuria kuviossa 2 esitetyllä tavalla. Se huomioi mediakasvatukselliset näkökulmat verkkoympäristöjen avoimuudesta sekä tietoturvasta ja tietosuojasta, joista opettajien ja opiskelijoiden tulisi olla tietoinen. Myös tekijänoikeudet tulee huomioida. Opettajankoulutuksen tulee kyetä tarjoamaan kuvaajan eri osa-alueet opettajaopiskelijoiden käyttöön, jotta he ymmärtävät niihin liittyvät reunaehdot. Oma henkilökohtainen oppimisympäristö voi olla väline sosiaalisen median ja verkko-oppimisen mediataitojen opiskeluun.

Informaalia oppimista tapahtuu kaikkialla, esimerkiksi harrastustoiminnassa. Opiskelijat hyödyntävät siinä usein mobiililaitteita ja sosiaalisen median ilmaisupalveluja. Tämä voi kytkeytyä myös formaaliin oppimiseen. Opetuksessa ketään ei voi silti pakottaa sosiaalisen median palveluihin. Jokainen osallistuu niihin omista lähtökohdistaan ja omalla vastuullaan. Ne ovat tyypillisesti avoimia oppimisympäristöjä, joissa oppija voi silti säädellä sisältöjen näkyvyyttä muille. Tekninen tietoturva riippuu palveluntarjoajasta, ja se on yleensä heikompi kuin oppilaitoksen palveluissa. Tietosuojassa – mm. henkilötietojen leviäminen – kyse on myös opiskelijan omista valinnoista. Ilmaisupalveluissa se on kuitenkin epävarmalla pohjalla. Monille opiskelijoille näiden palvelujen käyttäminen voi olla silti kiinnostavampaa ja motivoivampaa kuin oppilaitoksen tietojärjestelmien käyttäminen. Kaverit löytyvät jo sosiaalisesta mediasta.

Formaalissa oppimisympäristössä käytetään oppilaitoksen omia tietojärjestelmiä, esimerkiksi verkko-oppimisympäristö Moodlea. Tietoturva ja tietosuoja on hyvin hoidettu muun muassa oppilaitoksen palomuurin kautta. Non-formaali oppimisympäristö viittaa esimerkiksi opiskelijan työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen tai osittain oppilaitoksen ulkopuolisiin opiskelijaprojekteihin. Se voi toimia opiskelijaryhmän yleisenä opintojen ohjausympäristönä. Sen kautta oppilaitosten opettajat ja opetukseen liittyvät sidosryhmät, kuten opiskelijoiden vanhemmat tai ammatillisen opetuksen työpaikkaohjaajat, voivat tarvittaessa osallistua opiskelijan etäohjaukseen. Opiskelija voi hyödyntää sitä aiemmin hankitun osaamisen osoittamiseen (AHOT) sekä työnhaun näyteportfoliona. Oppilaitokset ovat ottaneet käyttöön non-formaalin oppimisen tueksi normaalia suojatumpia puoliavoimia verkkopalveluja helpottaakseen opetusjärjestelyitä. Kun opiskelija ottaa opiskelupaikan vastaan, hän sitoutuu myös kyseisten verkkoympäristöjen käyttöön.

ePorfolion pedagoginen käyttö on haasteellista. Ne jäävät helposti oppimistehtävistä syn-tyneiksi verkkosivuiksi tai -kansioksi, joista puuttuu ohjauselementti. Opiskelijat eivät käytä niitä aidosti reflektointinsa välineenä. Ne unohtuvat opintojen päätyttyä. ePortfolion opetuskäytössä tulisi miettiä tarkasti scaffolding eli ”ohjauksen tikapuut”. ePortfolion kautta tapahtuva ohjaus ja palaute tulisi vaihteellista. Opiskelijan osaamista arvioidaan ePorfolion avulla oppimisprosessin eri vaiheissa. Ohjaaja voi kohdentaa ohjaukseen opiskelijan yksilöllisen tarpeen mukaan. Tällöin ePorfolio ohjaa opiskelijan oppimisprosessia. (Cambridge 2010, 188–222; Harmelen 2006.)

Asia on todettu myös HAMK:n opettajankoulutuksessa, jossa on käytössä Discendum Oy:n Kyvyt.fi-ePortfolio ja yhteisöpalvelu. Opiskelijat ovat luoneet palveluun oppimispäiväkirjansa ja ePortfolionsa, jotka on sidottu osaksi opettajankoulutuksen osaamisalueita ja opetusharjoittelua. Monet opettajaopiskelijat pitävät hyvänä, että he voivat reflektoida ajatuksiaan matkan varrella sekä tallentaa tarvittaessa opettajankoulutuksen aineistoja omaan oppimisympäristöönsä. Ne jäävät käyttöön myös opintojen jälkeen. Opettajaopiskelijat ovat myös havainneet henkilökohtaisen oppimisympäristön tarjoamat mahdollisuudet ammatillisen opetuksen parissa heidän omien opiskelijoidensa suhteen.

Moodlen ulkopuolinen ePortfolio on ollut kuitenkin teknisesti vaativa käyttää. Se jää osalle opiskelijoista irralliseksi eikä edistä omaa oppimista tai ammatillista opettajaksi kasvua. Aikuisopiskelussa jokaisen tulisi voida itse päättää, millaisen henkilökohtaisen oppimisympäristön hän rakentaa. Osa HAMK:n opettajaopiskelijoista toteuttaa ePortfolionsa sosiaalisen median ilmaisupalveluilla. Erään rajoitteen henkilökohtaisen oppimisympäristön oppijälähtöiseen ja joustavaan käyttöön tuo opiskelijoiden tuotosten säilytys- ja arkistointivollisuus etenkin aiemmin hankitun osaamisen osoittamisessa.

Kehittyäkseen aidosti henkilökohtaiseksi oppimisympäristöksi ePorfolion tulisi olla opettajankoulutuksen keskiössä ja käytännön työväline niin aiemmin hankitun osaamisen osoittamisessa kuin opetusharjoittelun ja kehittämistyön toteutusmallina. Sen tulisi olla myös yhteistyön tai verkostoitumisen väline opettajankouluttajien, opettajaopiskelijoiden ja harjoitteluoppilaitosten ohjaavien opettajien välillä.

Verkko-opetus ja sosiaalinen media Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat huomioineet sosiaalisen median verkko-opetukselle tarjoamat mahdollisuudet. Esimerkiksi ammatillisten korkeakoulujen yhteisen verkkopedagogiikan kehittämisen Virpe-hankkeen myötä Haaga-Helian, Hämeen, Tampereen, Jyväskylän ja Oulun ammattikorkeakoulujen ammatilliset opettajakorkeakoulut toteuttivat yhteisiä sosiaalisen median opetuskäytön valinnaisia opintojaksoja vuosina 2008–2011. Eri opettajakorkeakoulujen opiskelijat perehtyivät sosiaaliseen mediaan soveltaen sitä omassa opetuksessaan. (Niinimäki & Tenno 2009, 2011.) Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmien päivittämisen myötä jokainen opettajakorkeakoulu on jatkanut vastaavaa opetusta tahollaan. Yhteisiä kokemuksia on jaettu sen jälkeen vuosittain muun muassa ITK-päivillä Verkostoiva opettajankoulutus -seminaareissa. Lisäksi esimerkiksi Oulun ja Hämeen ammatilliset opettajakorkeakoulut tekevät yhteistyötä OPH:n rahoittamien mobiilioppimisen täydennyskoulutusten järjestämisessä (ns. Mobiilimaailma ja Tabletileirit).

Mobiilioppimisen hankkeissa, kuten Mobiilisti-hankkeessa, on kehitetty pedagogisia toimintamalleja sekä toteutus esimerkkejä erilaisiin opetustilanteisiin, joita pyritään soveltaamaan myös opettajankoulutuksessa sekä opettajaopiskelijoiden opetuksessa. Opettajankouluttajien osaaminen rajoittaa yhä sitä, missä määrin mobiilioppimisen toimintamalleja kokeillaan yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa. HAMK:n opettajankouluttajia on osallistunut mobiilioppimisen hankkeisiin. Mobiilisti-hanke on järjestänyt HAMK:n opettajankouluttajille useita mobiilioppimisen seminaareja ja koulutuksia. Monet opettajankouluttajat ympäri Suomea ovat osallistuneet myös HAMK:n ja Mobiilisti- sekä SILC-hankkeiden järjestämään Mobiilikeskouluun, joka tarjoaa hands-on-mobiiliopetusta, asiantuntijatuokea ja vertaisoppimista. HAMK:n strategian yksi keskeinen teema, digitaalisuus, tuodaan vahvasti mukaan henkilöstön kehittämissäpäivissä. Harjoitteluoppilaitoksissa toimivien ohjaavien opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön (TVT) osaamiseen voidaan opettajakorkeakoulun toimesta vaikuttaa, tosin vain hieman, muun muassa täydennyskoulutuksilla ja verkossa tapahtuvan vapaaehtoisen ohjaavien opettajien koulutuksen kautta. Siinä pääsisällöt keskittyvät ohjaukseen ylipäänsä, vaikka verkko-ohjaus onkin oleellinen osa asiaa.

HAMK:n ammatillisessa opettajankoulutuksessa TVT:n opetuskäyttöä koulutetaan kaikille opettajaopiskelijoille. He perehtyvät Verkkoympäristöt opettajan työssä -opintojaksolla erilaisiin verkkotyövälineisiin sekä sosiaalisen median opetuskäyttöön. Monet ottavat verkkotyövälineitä käyttöön omassa opetusharjoittelussaan ja analysoivat saamia kokemuksia kehittämistyössään (opinnäytetyö). Lisäksi opettajaopiskelijat voivat valita HAMK:ssa täysin verkossa tai monimuotoisesti toteutettavan opiskeluvaihtoehdon. Erilaiset verkko-oppimisympäristöt ja reaaliaikaiset työvälineet, kuten Skype, Lync, Adobe Connect tai Webex, ovat käytössä molemmissa vaihtoehdoissa.

Opetusharjoittelun ohjauksessa on kokeiltu työssäoppimisen ohjaukseen suunniteltua eTaitavaa sekä Moodlen mobiilikeskusta (mTutor). Siinä opiskelija reflektoi säännöllisesti verkossa olevaan oppimispäiväkirjaan matkapuhelimella tai tietokoneella vastaamalla etukäteen laadittuihin ohjaukskysymyksiin. Opettajaopiskelijat, opettajakorkeakoulun vastuopettajat sekä harjoitteluoppilaitoksen ohjaavat opettajat kokivat ohjausmallin tuovan opetusharjoitteluun suunnitelmallisuutta. Se auttoi opettajaopiskelijoita fokuoimaan ajatteluaan tavoitteen mukaisesti ja helpotti ohjaajia kohdentamaan ohjaustaan opiskelijan tarpeen mukaan. (Niinimäki 2010, 2011.) Nykyiset mobiililaitteet, esimerkiksi tabletit, helpottavat kuva- ja videomateriaalin tuottamista, jolloin opiskelija voi tuottaa näyteportfolion opetusharjoittelustaan.

Opettajankoulutuksen rooli on välillinen. Opettajaopiskelijoiden tvt-painotteiset pedagogiset kokeilut opetusharjoittelun aikana sekä heidän tekemänsä kehittämistyöt ovat keskeisessä roolissa. Nykyään suurin osa opettajaopiskelijoista ottaa opetusharjoitteluun uudenlaista tieto- ja viestintäteknikkaa opetuskäyttöön ainakin pienimuotoisesti. Osa analysoi saavuttamia tuloksia kehittämistyössään. Hyvänä esimerkkinä on Omnian kiinteistöhoitoalan aikuiskouluttaja Leo Lehtosaaren opettajankoulutuksessa toteuttama työssäoppimisen mobiiliohjauspilotti, jossa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat tuottivat mobiililaitteilla monimediaista sisältöä työssäoppimispäiväkirjablogiinsa keväällä 2012. Tuloksia analysoitiin oppilaitoksessa laajemminkin, ja ne levisivät myös Mobiilisti-hankkeen kautta. (Ks. tarkemmin Lehtosaari 2012.)

HAMK:n opettajankouluttajien työpalaverissa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö nousee usein keskusteluun. Uusia mahdollisuuksia nähdään muun muassa mobiilioppimisen keinoin rakennettujen oppimispolkujen ja pelillisten oppimisympäristöjen käytössä. Tärkeänä pidetään, että opettajaopiskelijat saisivat itse toteuttaa asiaa luontevana osana opettajankoulutusta. Teknologisesti opettajakorkeakoulu on varautunut asiaan muun muassa hankkimalla iPad-tabletteja opettajaopiskelijoiden käyttöön.

Yhteenveto

Tässä artikkelissa pohdimme, millaisia mahdollisuuksia ja haasteita tieto- ja viestintäteknikan kehitys avaa ammatilliselle opetukselle ja opettajankoulutukselle. Ammatillisessa opetuksessa keskiöön nousevat etenkin autenttinen oppiminen työssä sekä oman osaamisen näkyväksi tekeminen. Niitä on mahdollista edistää mobiilioppimisen sekä sosiaaliseen median pohjalle rakentuvan henkilökohtaisen oppimisympäristön (PLE, Personal Learning Environment) ja oppimisverkoston (oppimisyhteisön) (PLN, Personal Learning Network) avulla. Kyse on ePorfolion laajentamisesta yhteisölliseksi oppimisympäristöksi opiskelijan omista lähtökohdista sosiaalisen median välinein ja keinoin.

Mobiilioppimisessa ja henkilökohtaisessa oppimisympäristössä tiivistyvät visiot avoimesta ubiikista oppimisympäristöstä. Oppiminen on läsnä kaikkialla. Tämä edellyttää yksilöltä itseohjautuvuutta ja taitoa rakentaa erilaisia verkostoja oman oppimisensa tueksi. Näitä valmiuksia pitäisi tarjota opiskelijoille opintojen aikana ammatillisessa opetuksessa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat huomioineet asian ja tehneet sen puitteissa myös hankeyhteistyötä.

Opettajan ja oppijan roolit ovat muuttumassa. Opettajankoulutuksessa vaaditaan mobiilioppimisen pedagogisten käytänteiden, hyvien mallien ja esimerkkien ripeää käyttöänot-

toa, jonka avulla oppilaitokset voivat edelleen kehittää opetustaan johdon tuella yhdessä opettajien, kehittäjien ja IT-tuen kanssa. Mobiilioppimisen avulla voidaan nivoa yhteen kehittäminen, luovuus, pelillisuus, yhteisöllisyys ja aidoissa työympäristöissä toimiminen. Henkilökohtainen oppimisympäristö perustuu ajatukseen elinikäisestä oppimisesta sekä ammatillisesta kasvusta. Sen avulla voidaan edistää niin yksilön itseohjautuvuutta ja itesäätelytaitoja kuin yhteistoiminnallista oppimista tai verkostoitumista. Se voi toimia oman osaamisen näyteportfoliona seuraten yksilön mukana kouluasteelta ja työpaikasta toiseen. Se voi helpottaa elämänhallintaa alati muuttuvassa maailmassa. Tässä artikkelissa henkilökohtainen oppimisympäristö kuvattiin formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisympäristön kokonaisuutena. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa henkilökohtaisen oppimisympäristön tulisi olla keskiössä aiemmin hankitun osaamisen osoittamisessa, opetusharjoittelussa ja kehittämistyön toteutusmallina sekä verkostoitumisessa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen tulee perehdyttää opettajaopiskelijat hyödyntämään monipuolisesti erilaisia verkkoympäristöjä tai teknologioita omassa opettajan työssään sekä ohjaamaan omia opiskelijoitaan niiden käytössä tekijänoikeudet sekä tietoturva- ja tietosuojakysymykset huomioiden. Uusimman tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön jalkautuminen ammatilliseen opettajankoulutukseen tapahtuu asteittain pienimuotoisten pedagogisten kokeilujen kautta. Opettajankouluttajat kokeilevat monia niihin liittyviä toimintamalleja yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa. Etenkin mobiilioppimisen suhteen vakiintuneita käytäntöjä vasta etsitään.

Lähteet

- Attwell, G. 2007. Personal Learning Environments - the future of eLearning?, eLearning Papers 2(1), ISSN 1887-1542, January 2007. [http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Personal-Learning-Environments--the-future-of-eLearning%3F\(media11561.pdf\)](http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Personal-Learning-Environments--the-future-of-eLearning%3F(media11561.pdf)) (Luettu 15.10.2013).
- Cambridge, D. 2010. Eportfolios for lifelong learning and assessment. 1st ed. Edition. Jossey-Bass. San Francisco, Calif. Luettavissa ebrary reader palvelusta. <http://helios.uta.fi:2079/lib/tampere/docDetail.action?docID=10441493>
- Educause learning Initiative, 2009.7 things you should know about Personal Learning Environment. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7049.pdf> (Luettu 15.10.2013).
- Harmelen, M. 2006. Personal Learning Environments -Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06) IEEE Computer Society. <http://www.computer.org/csdl/proceedings/icalt/2006/2632/00/263200815.pdf>
- Hietanen, A., Kivi, M, Piitulainen, M. & Ruotsalainen, A. 2011. Henkilökohtainen oppimisympäristö. Personal Learning Environment (PLE). 1. p. Edition. Savonia-ammattikorkeakoulu. Kuopio. http://portal.savonia.fi/pdf/julkaisutoiminta/SAVONIA_ple_2011_lopullinen%20versio.pdf (Luettu 15.10.2013).
- Lehtosaari, L. 2012. Kiinteistöhoitoalan mobiiliohjaus työssäoppimisessa Omnian aikuisopistossa - Applen mobiililaitteet ja Posterous blogi mobiilioppimispäiväkirjana. Opinnäytetyö 11.6.2012. Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lonka, K. 2013. Diginatiiveja ja digisiirtolaisia. Blogikirjoitus 3.9.2013 Psykologinen pääoma blogissa. <http://psykologinenpaaoma.fi/2013/09/03/diginatiiveja-ja-digisiirtolaisia/> (Luettu 17.10.2013).
- Mobiiliopas 2. 2013a. Mobiililla - luonnollisesti! Mobiilisti-hanke. <https://sites.google.com/site/mobiililla-luonnollisesti/> (Luettu 21.10.2013).
- Mobiiliopas 2. 2013b. Materiaalit. Asiantuntijapuheenvuorot. Mobiilipedagogiikka. Pasi Silander. Mobiilisti-hanke. <https://sites.google.com/site/mobiilillaluonnollisesti/materiaalit> (Luettu 25.10.2013).
- Mobiiliopas 2. 2013c. mPedagogiikka. Mobiilisti-hanke. <https://sites.google.com/site/mobiilillaluonnollisesti/mallit> (Luettu 21.10.2013).

- Mobiiliopas 2. 2013d. Opiskelijat ja mobiilit. Mobiililaitetekninen opiskelijakysely 2013 -tulokset. Mobiilisti-hanke. <https://sites.google.com/site/mobiililaluonnollisesti/opiskelijakyselyn-tulokset> (Luettu 25.10.2013).
- Mobiilisti. 2013. Mobiilisti-hankkeen blogi. Mobiilisti-hanke. <http://mobiilisti.blogspot.fi/> (Luettu 21.10.2013).
- Niinimäki, J. 2010. Opetusharjoittelun mobiiliohjaus ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Suomen eOppimiskeskusten SeOppi lehti 1/2010, 14–15.
- Niinimäki, J. 2011. Mobiilioppiminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteisjulkaisu. Okka säätiön julkaisu 2011, 85–101.
- Niinimäki, J. & Tenno, T. 2009. Sosiaalinen media ammatillisessa opetuksessa. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajaopiskelijoiden opetuskäytänteitä. Aikuiskasvatus 29 (3), 229–235.
- Niinimäki, J. & Tenno, T. 2011. Sosiaalisen median edut ja haasteet ammatillisessa opetuksessa. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteisjulkaisu. Okka säätiön julkaisu 2011, 111–127.
- Pönkä, H. 2007. Mobiilioppiminen – mikä nimeksi rakkaalle lapselle? <http://harto.wordpress.com/2007/07/31/mobiilioppiminen-mika-nimeksi-rakkaalle-lapselle/> (Luettu 22.10.2013).
- Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta: seikkailu- ja elämypedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22764> (Luettu 22.10.2013).
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P. & Milligan, C. 2007. Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. (Je-LKS) 38. Methodologies and scenarios - Vol. 3, n. 2, June 2007, s. 29–38. http://services.economia.unitn.it/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/viewFile/247/229 (Luettu 15.10.2013).
- Opetushallitus 2013. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö Suomessa muuta Eurooppaa jäljessä. Opetushallituksen julkaisema artikkeli LUMA - Luonnontieteiden, matematiikan, tietotekniikan ja teknologian opetuksen kansallisessa verkkolehdessä 18.4.2013. <http://www.luma.fi/artikkelit/1958/tieto-ja-viestintateknikan-opetuskaytto-suomessa-muuta-eurooppaa-jaljessa> (Luettu 15.10.2013).
- Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology. February 2013. http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?action=display&doc_id=1800 (Luettu 15.10.2013).
- Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko 2012. Millaista Suomea tavoittelemme? Tulevaisuus 2030. <http://tulevaisuus.2030.fi/> (Luettu 15.10.2013).

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus opettajien maailmankuvan laajentajina

Johdanto

Suomella on muiden Pohjoismaiden tapaan pitkä ja ansiokas historia yhdenvertaisuuteen pyrkivästä koulutuspolitiikasta. Vuoden 1968 laki yhtenäiskouluun siirtymisestä ja sitä seurannut asetus syntyivät vaikean mutta hedelmällisen yhteiskunnallisen keskustelun tuloksena, ja muutokset heijastivat selkeää arvopohjaa ja visiota tasa-arvoisemmasta yhteiskunnasta. Uudistus eteni myös yliopistoon ja ilmeni muun muassa vaatimuksena kaikkien opettajien yliopistotutkinnoista. Periaatteena oli, että pienet oppilaat tarvitsevat yhtä päteviä opettajia kuin lukiolaisetkin. Uudistuksissa näkyi monella tavalla opettajan ja kasvatustyön arvostus, ja opettajat koulutettiin systemaattisesti muutoksen taustalla oleviin ajatuksiin ja menetelmiin.

Peruskoulu-uudistuksessa kaikki moninaisuus ei kuitenkaan saanut yhtä suurta huomiota. Erityisesti paneuduttiin yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja alueelliseen tasa-arvoon sekä oppimiserojen vähentämiseen. Oppilasryhmän sisäinen eriyttäminen ja integraatio olivat keskeisiä teemoja opettajien täydennyskoulutuksessa. Etniseen moninaisuuteen alettiin kuitenkin vakavasti kiinnittää huomiota vasta uusien maahanmuuttajaryhmien saapuessa 1970-luvulla, vaikka Suomessa on kautta aikojen asunut pieniä ryhmiä uskonnollisesti, kielellisesti ja etnisesti valtavirrasta poikkeavia henkilöitä. Vanhoista vähemmistöistä suomenruotsalaisten, saamelaisten ja romanien asema on ollut myös keskenään erilainen (esim. Lehtola 2005; Huttu 2005). Uusien maahanmuuttajien asema on vaihdellut sen mukaan, mistä henkilöt ovat kotoisin, mikä on heidän tulonsa syy ja miten lähellä heidän kulttuurinsa on suomalaista valtakulttuuria (esim. Jaakkola 1999). Tällä valtaväestön erilaisella suhtautumisella on vaikutuksensa, sillä kotoutuminen riippuu sekä vastaanottavan yhteisön asenteista, kompetensseista ja rakenteista että tulijoiden voimavaroista ja valmiuksista. (Alitolppa-Niitamo 2004.)

Kansainvälistymiseen liittyvät haasteet on toki huomioitu suomalaisissa opetussuunnitelmissa kansainvälisyyskasvatuksen nimellä jo peruskoulun alkutaipaleella (Allahwerdi 2001, 31–34) ja sen jälkeen eri opetussuunnitelmissa jossain muodossa, vuoden 2003 (Lukion opetussuunnitelman perusteet) ja 2004 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) opetussuunnitelmissa erityisesti arvopohjassa ja teemakokonaisuuksissa. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011) osoitti kuitenkin, että monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyviin valmiuksiin on paneuduttu erittäin vaihtelevasti kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Siellä, missä työskentelee näille asioille vihkiytyneitä kouluttajia, asiat ovat kunnossa, mutta muualla huomiointi on sattumanvaraista jos sitä esiintyy lainkaan.

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden merkitystä, asemaa ja mahdollisuuksia Suomen kouluissa ja varsinkin opettajankoulutuksessa. Tarkastelu perustuu toimintatutkimukseen, joka alkoi Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1990-luvun alussa ja jonka tuloksena on kehitelty moninaisuuden

huomioivaa opettajankoulutusta (MEd International Programme, nykyisin Intercultural teacher education). Ohjelman lähtökohtien ja teoreettisten perusteiden ymmärtämiseksi paneudutaan ensin opettajankoulutuksen kansainvälistymistä ohjaaviin korkeakoulutuspoliittisiin asiakirjoihin, opettajan monikulttuurisuuskompetensseihin sekä lähestymistapoihin, joilla monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen voidaan koulutuksessa ja opettajankoulutuksessa huomioida.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015

Koulutuspoliittisissa asiakirjoissa kansainvälisyys ja kansainvälisyyskasvatus on viime aikoina huomioitu monella tavalla. Edellä mainittiin opetussuunnitelmat ja niissä suoritettu (ja parhaillaan suoritettava) kehittämistyö. Yhteistyötä asian tiimoilta on tehty myös Euroopan tasolla. Euroopan neuvoston pohjoinen-etelä-keskus arvioi Suomen kansainvälisyyskasvatuksen tilan vuonna 2004 (Global education in Finland 2004). Yksi sen johtopäätöksistä oli, että vaikka monessa suhteessa asiat olivat suhteellisen hyvin, maasta puuttui tämän alan kokonaisvaltainen strategia. Tämän johtopäätöksen seurauksena opetusministeriö kutsui yhteistyössä ulkoasiainministeriön kanssa kokoon työryhmän, jonka tehtäväksi tuli laatia kokonaisvaltainen kansainvälisyyskasvatuksen ohjelma.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelma julkaistiinkin vuonna 2007. Se pyrki lähestymään kansainvälisyyskasvatusta sekä elämänpituisen että elämänlaajuisen oppimisen näkökulmasta ja siten kattamaan sekä formaalin että non-formaalin sektorin lapsuudesta vanhuuteen. Ohjelman toteutuksesta tehtiin vuoden 2010 jälkeen kansallinen arviointi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011), jossa ohjelman onnistuneisuutta arvioitiin eri toimintasektoreilla. Yksi keskeinen tulos oli, että lähes kaikki haastateltavat korostivat opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen keskeisyyttä ohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Perusopetuksen merkitystä korostettiin siksi, että se tavoittaa kaikki, ja opetussuunnitelma todettiin siksi normatiiviseksi asiakirjaksi, joka säätelee perus- ja toisen asteen koulutusta. Se, miten monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatusta käytännössä toteutetaan, riippuu taas viime kädessä opettajien valmiuksista.

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 (Opetusministeriö 2009) ilmestyi pian valtakunnallisen kansainvälisyyskasvatuksen ohjelman jälkeen, ja yhteydet näiden kahden asiakirjan välillä ovat selkeät. Korkeakoulujen strategia on erittäin monipuolinen ja tarpeellinen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Se osoittaa ne monet mahdollisuudet, joita opettajankoulutuksessa olevilla on kansainvälisen tietämyksensä laajentamiseksi jo pelkästään EU:n eri instrumenttien välityksellä (esim. opettaja- ja opiskelijavaihtojen, intensiivikurssien, seminaarien, opetussuunnitelmien kehittämisen ja yhteisen tutkimustoiminnan kautta). Strategia ei keskity kuitenkaan pelkästään Eurooppaan, vaan valaisee pohjoismaista kanssakäymistä ja yhteistyötä Euroopan ulkopuolisten tahojen kanssa (esim. North-South-South-ohjelma ja IKI-instrumentti).

Korkeakoulujen kansainvälistymiselle on strategiassa asetettu seuraavat viisi tavoitetta:

1. aidosti kansainvälinen korkeakoulu yhteisö
2. laadun ja vetovoiman lisääminen
3. osaamisen vienti
4. monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen
5. globaali vastuu.

Aidosti kansainvälinen korkeakouluuyhteisö, jossa eri kulttuurit kohtaavat ja näkemyksiä verrataan, jo sinällään avartaa tulevien opettajien maailmankuvaa. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen muotoutuvat luonnolliseksi osaksi toimintakulttuuria ja ammatillisen kehityksen kontekstia. Monikulttuurinen opiskeluuyhteisö haastaa tarkastelemaan pedagogisia ratkaisuja ja tieteellisiä teorioita eri näkökulmista ja opettaa käymään niistä keskustelua. Parhaimmillaan myös kurssien sisällöt on rakennettu sellaisiksi, että niissä tunnustetaan tieteellinen etnosentrismi, tunnustetaan erilaiset epistemologiset lähtökohdat ja siten huomioidaan muukin kuin länsimainen tieto- ja teoriapohja. Etenkin opettaja tarvitsee laajaa tietopohjaa ja avaraa maailmankuvaa pystyäkseen omassa työssään tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja valmistautumaan oppilaitaan monikulttuuriseen maailmaan.

Opettajan tulevan työn kannalta merkittäviä ovat myös strategian tavoitteet neljä ja viisi, jotka asettavat korkeakoulutuksen tavoitteiksi monikulttuurisen yhteiskunnan tukemisen ja globaalin vastuun ottamisen. Koulu on keskeinen paikka monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisessa, ja siten opettajan ja koulun rooli tässä tehtävässä on huomattava. Koululuokka on kuin yhteiskunta pienoiskoossa. Suomessa samassa koulussa kohtaavat eri yhteiskuntaluokkien ja kulttuurien edustajat, ja siellä heitä voidaan myös valmistaa toimimaan yhdessä, käymään dialogia ja oppimaan toinen toisiltaan. Opettaja pystyy avaamaan keskinäisen ymmärtämisen ovia vanhempien keskuudessa, rakentamaan kommunikaation siltoja eri kulttuuripiirien edustajien välille ja siten luomaan edellytyksiä paremman yhteiselön rakentumiselle. Mutta siihen hän tarvitsee koulutusta opiskelunsa aikana ja sen jälkeen täydennyskoulutuksessa.

Strategian viides tavoite viittaa siihen, että elämme samalla planeetalla ja vastuu monista asioista on yhteinen, olivatpa sitten kysymyksessä ympäristöongelmat, luonnonmullistukset, taloudelliset uhat tai sosiaaliset katastrofit, kuten konfliktit tai nälänhätä. Onni maapallolla vaihtelee: Suomi on aikanaan tarvinnut apua muilta, nyt avuntarvitsijat voivat olla paitsi Suomessa myös muualla. Kasvatus kestävään kehitykseen on yksi koulutuksen keskeisistä tavoitteista, ja vastuu maapallon ja elinympäristön hyvinvoinnista on yhteinen sekä korkeakoulutuksessa että peruskoulutuksessa. Eettisen herkkyyden ja vastuullisuuden kehittäminen on peruskoulutuksen perustehtäviä (Perusopetuslaki 1998 § 2); sen täytyy siis olla tavoite myös opettajaksi valmistautumisessa. Kansainvälisyyskasvatuksen perinteiset osa-alueet (ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, rauhankasvatus, kulttuurienväliseen ymmärrykseen ja kestävään kehitykseen kasvattaminen) muistuttavat eettisten kysymysten keskeisyydestä sekä mikro- että makrotasolla.

Opettajien monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskompetenssit

Useat monikulttuurisuustutkijat (esim. Bennett 1993; Noel 1995) ovat kritisoineet opettajankoulutusta siitä, että se on keskittynyt liikaa teknisiin taitoihin, didaktikkaan ja koulun sisäiseen elämään huomioimatta niitä koulun ulkopuolisia tekijöitä, jotka ovat kiinteästi yhteydessä koulun rakenteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin sekä lasten oppimisedellytyksiin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. He toteavat myös, että sellaiset kysymykset kuin epätasa-arvo, etnosentrismi, stereotyyppiointi, valta ja vähemmistöjen asema ovat erittäin vähän esillä opettajankoulutuksessa. Heidän mukaansa opettajankoulutus edelleen tarkastelee kulttuuritraditiota hyvin monoliittisena ja monokulttuurisena. (Vrt. myös Jokisalo & Simola 2009.) He kiinnittävät huomiota siihen, ettei oppilaiden moninaisuutta tarpeeksi huomioida, vaan tarkastellaan menetelmiä ja opetusjärjestelyjä ikään kuin ne

soveltuisivat kaikille ja toimisivat kaikissa tilanteissa. He toteavat, että yhteiskunnan ja koulujen muuttuminen edellyttäisi myös opettajankoulutuslaitoksilta opettajien tarvitsemien valmiuksien uudelleenarviointia.

Opettajien monikulttuurisuuskompetensseja on kansainvälisesti tutkittu runsaasti ja viime aikoina myös Suomessa (esim. Cantell 2013; Jokikokko 2002; 2010; Jokikokko & Järvelä 2013; Miettinen 2001; Mikkola 2001; Räsänen 2009; Talib 2005; Virta 2008). Tällaisiksi valmiuksiksi ja kulttuurisen herkkyyden osatekijöiksi on esitetty muun muassa:

1. Oman kulttuurinsa ja taustansa tunteminen: sen ymmärtäminen, että itse katsoo asioita tietyistä näkökulmasta, koska on syntynyt tiettyyn kontekstiin, ja sen tajuaminen, ettei tuo näkökulma ole yleispätevä, vaan jostain muusta näkökulmasta tarkasteltuna asiat näyttäisivät erilaisilta. Oman yksilöllisen historiansa lisäksi on tärkeää ymmärtää myös kansakuntansa historia ja sen seuraukset. Oma kulttuuri on hyvä ja turvallinen kasvun perusta, mutta voi muotoutua myös vankilaksi, jonka muurien ulkopuolelle ei uskalleta, osata tai haluta katsoa.
2. Toisten kulttuurien tuntemus, mikä sisältää kulttuurin ulospäin näkyviä tekijöitä, kuten kielen, pukeutumisen ja tavat, mutta myös kulttuurin syvärakenteeseen kuuluvia puolia, kuten arvot, uskomukset ja tabut. Usein vasta kulttuurin syvärakenteen tunteminen tekee ulkoisten piirteiden ymmärtämisen mahdolliseksi. Kulttuureihin tutustuttaessa on samalla vältettävä stereotyyppien vaaraa. On hyvä tietää, millaisista ympäristöistä ihmiset tulevat, mutta viime kädessä he ovat kaikki myös yksilöitä ja heidän määrittelynsä on jätettävä heille itselleen.
3. Kommunikointiin liittyvät asenteet, tiedot ja taidot. Tällainen taito on tietenkin yhden kielen löytyminen, mutta myös monet ei-kielelliset tekijät ovat tärkeitä. Aivan yhtä olennaisia ovat sellaiset taitoihin ja asenteisiin liittyvät valmiudet, kuten empatia, perspektiivinottokyky, arvostus, kiinnostus, toisen kuuntelu sekä halu molemminpuoliseen oppimiseen ja toisen ymmärtämiseen.
4. Yhteiskunnallinen tietämys, tiedostus ja vastuu. Maapallon tai valtioiden hyvinvointi ei ole tasaisesti jakautunut, vaan yksilöiden mahdollisuudet vaihtelevat monien taustatekijöiden mukaan. Niiden muuttaminen vaatii paitsi niiden asioiden tiedostamista, myös sitkeää ja rohkeaa toimintaa epäkohtien poistamiseksi. Opettajien osalta tämä tarkoittaa ensisijaisesti kaikille yksilöille ja ihmisryhmille yhdenvertaisten koulutuspoliittisten ratkaisujen ja koulukäytänteiden turvaamista ja niiden eteen toimimista.
5. Opettajat tarvitsevat edellisten lisäksi erityisiä pedagogisia taitoja monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen asiantuntijoina – käytännöllisiä valmiuksia kasvatustehtävänsä hoitamiseen moninaisuuden keskellä. Tällöin joudutaan tekemään ratkaisuja muun muassa tavoitteista, sisällöistä, menetelmistä, oppimateriaalin luonteesta, kielikysymyksistä, koulun käytänteistä sekä yhteistyöstä kotien ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Räsänen 2009, 13–16.)

Valmiudet saattavat kuulostaa vaativilta, mutta tärkeintä on muistaa, että kysymyksessä on perspektiivin muuttuminen: yksikulttuurisen näkökulman kyseenalaistaminen kouluopetuksessa ja opettajankoulutuksessa – sen kysyminen, miten koulu tarjoaisi turvallisen ja identiteettiä tukevan sekä avoimen, kulttuurista rikkautta arvostavan kasvuympäristön kaikille. Monet edellä esitellyistä valmiuksista pätevät mihin tahansa kanssakäymiseen ja toisen ihmisen kohtaamiseen, toiset ovat selvemmin kulttuuriin liittyviä tekijöitä. Joka tapauksessa kulttuuri ja varsinkin moninaisuus on nähtävä laajempaan kuin pelkästään kansallisuuteen tai etnisyyteen liittyvänä tekijänä. Näin se pitää sisällään sellaisia tekijöitä kuin uskonnon ja maailmankatsomuksen, kielen, maaseutu- ja kaupunkikulttuurin, miesten ja naisten kulttuurin, eri ikäkausien kulttuurit sekä sosiaaliluokkaan liittyvät

kulttuuriset näkökulmat. Ns. suomalaisen kulttuurin sisällä on monia alakulttuureja, ja opettajat tarvitsevat valmiuksia moninaisuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Kulttuurienvälinen herkkyyks on asenne ja taito, joka kehittyy hiljalleen harjoituksen, tiedon ja toisen ihmisen kuuntelemisen kautta (Lahdenperä 2008, 10–13). Tätä taitoa tulisi myös opettajankoulutuksen tukea ja lisätä.

Monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja

Monikulttuurisen kasvatuksen lähestymistapoja sekä koulussa että opettajankoulutuksessa on jaoteltu monella tavalla. Koulutusinstituutiot eroavat lähestymistavoissaan, mutta myös historiallisesti on erotettavissa eri vaiheita. James Banks (1989; 1994) on hahmotellut mm. seuraavanlaisia kategorioita (vrt. myös Räsänen 2002, 103–105):

1. erityiskasvatuksellisia lähestymistapoja
2. merkittävien kulttuurin osatekijöiden huomioiminen
3. erillisten opintokokonaisuuksien lisääminen
4. humanistinen lähestymistapa
5. moniperspektiivinen pedagogiikka
6. rakenteet ja yhteiskunnallisen toiminnan huomioiva lähestymistapa.

Ensimmäinen lähestymistapa lähtee enemmistöistä normina sekä perustiedoista ja taidoista, jotka kaikkien tulisi saavuttaa. Erityisopetuksella ja muilla erityisjärjestelyillä tuetaan vähemmistöjä, jotta he pääsisivät eroon ”vajavuudestaan” ja saavuttaisivat enemmistön tiedot ja taidot – muuttuisivat mahdollisimman paljon heidän kaltaisikseen. Kun sopeutuminen on tapahtunut ja kieli on opittu, kaikki on hyvin ja opiskelua voidaan jatkaa valtavirran mukaisesti. Enemmistön näkökulmasta minkään ei tarvitse muuttua eikä aiempaa tapaa hoitaa asioita tarvitse kyseenalaistaa. Mitään uutta ei tarvitse oppia eikä näkemystä omasta kulttuurista laajentaa.

Toisessa ja kolmannessakin lähestymistavassa näkökulma opetussuunnitelmaan on pääosin etnosentrinen, mutta opetusta rikastutetaan aineksilla muista kulttuureista: ensimmäisessä kerrotaan toisen kulttuurin merkittävistä henkilöistä, juhlapäivistä ja tapahtumista, toisessa lisätään ohjelmaan kokonaisia kurseja, kirjoja ja luentosarjoja, jotka pyrkivät avaamaan toisen kulttuurin näkökulmaa. Suomalaisten koulujen monikulttuurisuuskasvatus teemapäivineen ja erityiskursseineen seurannee suurelta osin jompaakumpaa näistä lähestymistavoista. Myös opettajankoulutuksessa tämä on hyvin tavallinen lähestymistapa: järjestetään erillinen monikulttuurisuuteen tai kansainvälisyyskasvatukseen keskittyvä opintojakso (usein vapaaehtoinen) pohtimatta kokonaisvaltaisempaa muutosta sisällöissä ja toimintatavoissa.

Humanistisessa lähestymistavassa taas korostetaan myönteisten ihmissuhteiden merkitystä, suvaitsevaisuutta ja positiivista ryhmähenkeä eri kulttuureista ja taustoista lähtöisin olevien oppilaiden ja opiskelijoiden kesken. Tämä lähestymistapa on ilman muuta olennainen monikulttuurisuuskasvatuksessa, ja yhdenvertaisen kohtaamisen sisäistämisen päästään jo hyvin pitkälle. Vielä pitemmälle päästään tiedostamalla, että koulutyöskentelyssä ja opettajankoulutuksessa on myös muita tekijöitä, jotka asettavat jotkut ryhmät ja yksilöt lähtökohtaisesti eriarvoiseen asemaan. Tällaisia ovat esimerkiksi koulutuksen kielikysymykset ja se, kenen oppisisältöjä koulutuksessa opiskellaan. Opettajankoulutuksen osalta keskeisiä kysymyksiä olisivat esimerkiksi se, miten lisätä maahanmuuttajien osuutta opettajankoulutuksessa ja miten uudistaa pääsykokeita niin, että myös maahanmuuttajilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet opintoihin pääsemiseksi. Suuri haaste on

myös opettajankoulutuksen oppisisältöjen muokkaaminen moninaisuuden huomioiviksi. Viides ja kuudes lähestymistapa pyrkii monoakkulturaation purkamiseen ja opetussuunnitelmien laatimiseen niin, että kulttuurienvälistä herkkyyttä rakennetaan kauttaaltaan ja kokonaisvaltaisesti. Ne pyrkivät etnosentrismiin, valtakulttuurin ja -rakenteiden tiedostamiseen sekä perspektiivin laajentamiseen ja moninaistamiseen. Tavoitteena on yhdenvertaisempi ja oikeudenmukaisempi yhteiskunta. Viimeisin lähestymistapa korostaa tiedostamisen ja opetuksen sisältöjen monipuolistamisen lisäksi valmistautumista demokraattiseen yhteiskunnalliseen toimintaan, jota tulisi harjoitella jo opintojen aikana.

Paljon on keskusteltu paitsi monikulttuurisuuskasvatuksen luonteesta myös siitä, missä ja kenelle se on tarpeen. Usein sitä on korostettu näkyvästi monikulttuurisissa konteksteissa, monietnisisissä ympäristöissä ja maahanmuuttajien yhteydessä. Toisaalta on tuotu voimakkaasti esille, että moninaisuuden keskellä eletessä sen tulisi olla filosofia, joka läpäisee kaiken ja kaikkien opetuksen. Samoin se on lähestymistapa, joka parhaiten valmistaa oppilaita ja opettajia monikulttuuriseen ja kansainväliseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Useat tutkijat puhuvat sen tarpeellisuudesta varsinkin valtavirrassa elävillä, sillä heidän ei useinkaan ole tarvinnut kyseenalaistaa omia näkemyksiään tai kohdata erilaisuuttaan. (May 1999, 31–33; Nieto 1996, 318–321; Taylor 1994, 389–408.)

Monikulttuurisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa tarvitaan siis monipuolista tietoa ja kulttuurintuntemusta, keskustelua erilaisista näkemyksistä sekä menetelmiä, jotka haastavat tarkastelemaan asioita monista näkökulmista ja arvioimaan aiempia käytäntöjä. Monipuolisen tiedon ja kokemusten välittäjinä voivat toimia toiset henkilöt, eri kulttuurien edustajat, opetuksen sisällöt ja menetelmät: monipuolinen lukeminen, kohtaamiset, vierailijat sekä osallistavat menetelmät, kuten roolipelit ja draama, toiminta ja keskustelu erilaisissa ympäristöissä sekä yksilö- ja ryhmäreflektio. Näissä prosesseissa erittäin keskeinen henkilö sekä koulussa että opettajankoulutuksessa on oppilaistaan välittävä opettaja, joka on sisäistänyt monikulttuurisen kasvatuksen periaatteet ja toimii siten roolimallina henkilöstä, joka tarkastelee maailman menoa monipuolisesti ja pyrkii järjestämään opetuksen sen mukaisesti. Opettajankoulutuksen kokeiluissa (Jokikokko 2002, 139–148; Räsänen 2009, 14) on lisäksi todettu, että tällaiseen oppimiseen tarvitaan turvallinen, toisia arvostava, ennakkoluuloton ja innostava opiskeluympäristö, jossa erilaisia näkemyksiä voi tuoda esille ilman pelkoa tai uhkaa.

Moninaisuuden huomioiminen ei ole kaiken hyväksymistä

Paljon on pohdittu myös sitä, missä menee erilaisuuden huomioimisen ja hyväksymisen raja. Useimmiten moninaisuus tuo tarkasteluun monipuolisuutta ja rikkautta, josta hyötyvät kaikki osapuolet. Väistämättä koulussa tullaan kuitenkin myös tilanteisiin, joissa käytännön rajoitukset tulevat vastaan – suuressa oppilasryhmässä ei ole helppoa huomioida kaikkia samalla tavalla. Tärkeintä on kuitenkin se, että opettaja tietoisesti pyrkii ylittämään tämän ongelman ja systemaattisesti pitää yllä eri näkökulmia, aina kun se on mahdollista. Hän voi avata keskustelun siitä, miltä maailma näyttää, kun sitä tarkastellaan toiselta puolen maapalloa tai mitä joku historian tapahtuma on merkinnyt lapsille, naisille tai vähemmistöryhmän edustajille.

On kuitenkin myös erilaisuutta, jota ei voi eikä tarvitse sietää, vaikka rajaa hyväksytyyn ja ei-hyväksytyyn toiminnan välillä onkin joskus vaikea vetää. Kasvatus on kuitenkin myös eettisen herkkyyden oppimista ja turvallisten rajojen antamista. Tällaisten rajojen yhtey-

dessä on puhuttu universaalien eettisten periaatteiden tärkeydestä, ja sellaisiksi on esitetty esimerkiksi etiikan kultaista sääntöä (tee toisille se, mitä haluaisit itsellesi tehtävän), jonka on todettu esiintyvän kaikissa uskonnoissa ja filosofioissa jossain muodossa. YK:n ihmisoikeusprosessi on myös esimerkki tällaisten yhdessä sovittujen, universaalien periaatteiden etsinnästä. Se on prosessi, jonka eri vaiheissa on otettu erityiseen tarkasteluun ryhmiä, joiden oikeudet tarvitsevat erityismäärittelyä ja suojelua (esim. lasten, naisten, alkuperäiskansojen oikeudet). YK:n asiakirjat ovat edelleen hyvä lähtökohta silloin, kun määritellään toiminnan ja hyväksymisen rajoja monikulttuurisessa maailmassa ja opettajankoulutuksen arvopohjassa. (Sunnari & Räsänen 1994, 149–163.)

Kulttuureja on tarkasteltava niiden omista lähtökohdista käsin ja ymmärrettävä niiden spesifejä arvoja, mutta toisaalta tarvitaan myös yhteisiä sopimuksia. Yhtäläisen ihmisarvon kunnioitus, väkivallattomuus, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat periaatteita, jotka ovat edelleen erinomaisia kompasseja pohdittaessa suvaitsevaisuuden rajoja. Ihmisarvon loukkauksia, väkivaltaa ja epätasa-arvoa ei tarvitse eikä pidä hyväksyä omassa eikä toisten kulttuureissa eikä kulttuurienvälisessä kanssakäymisessä. Oppilaiden on tärkeää oppia sekä kunnioittamaan moninaisuutta että etsimään eettisiä periaatteita, joilla turvataan turvallinen kouluympäristö, yhdenvertaisuus, ihmisarvoinen elämä ja rauhanomainen yhteistyö yksilöiden ja ryhmien välillä. Nämä lähtökohdat ovat tärkeitä perusteita myös opettajankoulutusta uudistettaessa, ja opettajia on valmistettava näiden periaatteiden opettamiseen omissa kouluissaan.

MEd International Programme vastauksena monikulttuurisuuden ja kansainvälistymisen haasteisiin

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa on pyritty systemaattisesti vastaamaan monikulttuurisen ja kansainvälistyvän yhteiskunnan haasteisiin vuodesta 1994. Tuolloin siellä aloitettiin MEd International Programme, joka nyt kulkee nimellä Intercultural teacher education. Se on noin viisivuotinen, kaksiportainen (180 op + 120 op) luokanopettajakoulutus, joka päättyy maisterintutkintoon. Opiskelukielenä on käytännön syistä englanti, koska koulutukseen voidaan valita pieni määrä myös ulkomaalaisia ja koska sen mukana opiskelee aina runsaasti vaihto-opiskelijoita. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatusta on ohjelmassa kuitenkin pääosin aivan muuta kuin kielikysymys ja perustuu ennen kaikkea ohjelman tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. Tavoitteiksi on asetettu eettisesti vastuullisten ja pedagogisesti taitavien opettajien kouluttaminen, joilla on erityisvalmiuksia monikulttuurisissa ja kansainvälisissä konteksteissa toimimiseen. Oulun opettajankoulutus on osa Unescon Associated schools -verkostoa, joten Unescon näkemys kansainvälisyyskasvatuksesta on voimakkaasti ohjannut ohjelman tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi ohjelman keskeiset kehittäjät olivat mukana tiedekunnan ammattietiikan kurssien luomisessa, joten kasvatuksen eettiset kysymykset ovat tarkastelun keskiössä myös tässä ohjelmassa.

Koulutukseen on vuodesta 1994 otettu vuosittain 20 opiskelijaa ja ohjelmaa on kehitetty toimintatutkimuksena. Siinä tärkeässä roolissa on ollut EDGE (Education, diversity, globalisation and ethics) -tutkimusryhmä, joka on keskittynyt monikulttuurisen ja kansainvälisen kasvatuksen tutkimiseen erityisesti eettisestä näkökulmasta. Ohjelman rakenne seuraa muiden luokanopettajan koulutusohjelmien rakennetta, mutta ohjelmaan on sisällytetty sellaisia erityiskursseja kuin Ethics and education, Intercultural education, Global and development education, Comparative education. (Lisätietoa ohjelmasta

osoitteessa <http://www oulu.fi/ktk/ite>.) Harjoitteluisa kannustetaan työskentelyä monenlaisissa konteksteissa, jotta erilaisuutta kohdattaisiin eri muodoissa. Kandidaatin ja maisterintutkielmat käsittelevät tavallisesti jotain moninaisuuden tai monikulttuurisuuden näkökulmaa, joskaan opiskelijoiden aihevalintaa ei ole haluttu liikaa rajata. Lisäksi koulutuksessa on vaatimuksena suorittaa vähintään neljä kuukautta opinnoista ulkomailla; nuo opinnot voivat koostua harjoitteluista tai muista korkeakouluopinnoista. Harjoittelujaan opiskelijat suorittavat harjoittelukoulun lisäksi esimerkiksi pienissä maaseutukouluissa, erityiskouluissa, valmistavalla luokalla, kansainvälisissä kouluissa ja kansalaisjärjestöissä kotimaassa tai ulkomailla.

Vaikka keskeisiä teemoja käsitellään koulutuksessa myös omissa opintokokonaisuuksissaan, tärkeintä on kuitenkin, että moniperspektiivisyys ja monikulttuurisuus näkyvät ohjelmassa kauttaaltaan. Tavallisesti tämän takaa jo vaihto-opiskelijoiden runsas mukanaolo ja sen mukanaan tuoma vertaileva tarkastelu, mutta se huomioidaan myös opintojaksoja rakennettaessa ja varsinkin niitä toteutettaessa. Tämä monikulttuurisen filosofian kokonaisvaltainen huomioiminen edellyttää erittäin tiivistä yhteistyötä ohjelmassa opettavien kouluttajien kesken. Siten esimerkiksi historian didaktiikassa on tärkeää muistaa Suomen vähemmistöjen historia sekä ylipäänsä eri näkökulmat samaan ilmiöön – unohtamatta länsimaiset käsitykset ylittäviä näkemyksiä. Samoin monikulttuurisuus näkyy esimerkiksi uskonossa uskontojen välisen dialogin korostumisena ja musiikissa musiikillisen monikulttuurisuuden muistamisena. Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen keskeiset teemat, kuten ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus, rauhankasvatus, kasvatus kulttuurisensitiivisyyteen ja kestäväan kehitykseen, pyritään konkretisoimaan kasvatuskäytännöiksi itse koulutuksessa ja työharjoitteluisa. Tarkoitus ei ole luopua suomalaisesta kulttuuriperinnöstä vaan avata sen moninaisuus sekä ennen että varsinkin nykyisellään ja tarkastella tiedon moninaisuutta myös Suomen ulkopuolisiin käsityksiin verraten.

Tavoitteena on oppia uusia näkökulmia kulttuurienvälisessä dialogissa. Usein sanotaan, ettei toisia kulttuureja opi ymmärtämään ennen kuin ymmärtää itseään ja omaansa. Samalla tavalla voidaan perustellusti väittää, ettei omaa kulttuuriaan ja sen erityisyyttä ymmärrä ennen kuin on kohdannut muita. Tämän ohjelman opiskelijat toteavat yksimielisesti palatessaan ulkomailta Suomeen: yhtä paljon kuin he oppivat toisesta kulttuurista, he oppivat ymmärtämään itseään ja suomalaista kulttuuria. Eikä aina tarvitse mennä ulkomaille tai kauas, moninaisuutta on myös omassa kulttuurissa ja hyvinkin lähellä.

Opetusmetodeissa on pyritty moninaisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Ryhmien opetuksessa pidetään tärkeänä paitsi yksilöllisiä oppimisprosesseja myös yhteisöllistä oppimista. Ryhmäkeskustelut ja -työskentelyt, joissa hyödynnetään erilaisia taustoja ja kokemuksia, ovat osoittautuneet erittäin tärkeiksi oppimisen kannalta, samoin kuin taiteen hyödyntäminen, kaunokirjallisuus, draama ja roolinotto. Kunkin vuosikurssin ryhmällä on lisäksi henkilökunnasta oma mentori, joka haastaa opiskelijoita omilla kysymyksillään ja kirjallisuusvihjeillään sekä seuraa opiskelijoiden ammatillista kehittymistä koulutuksen alusta sen loppuun. Opiskelijapalautteissa on korostettu, että oppimisen kannalta olennaisia ovat myös ”merkitykselliset toiset”, suhteellisen pysyvät opiskelijaryhmät ja kannustava opiskeluympäristö, jossa näkemyksiä ja kokemuksia voidaan turvallisesti ja avoimesti vaihtaa (Jokikokko 2002, 139–148; Räsänen 2009, 14). Opiskeluryhmä on voimavara paitsi opiskelun aikana, myös kentälle siirryttäessä. Siirtyminen työelämään ei aina ole mutkatonta: moninaisuuden kohtaamiseen kouliintuneet opiskelijat havaitsivat helposti koulujen haasteet tästä näkökulmasta, eikä niihin puuttumisesta aina pidetä. (Jokikokko 2010, 79–85.)

Kehittäviä ovat olleet myös erilaiset vierailut ja ekskursiot, joissa on yhdessä tarkasteltu kulttuuria, yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä eri kasvatusfilosofoita ja käytäntöjä. Esimerkkinä tällaisista ulkomaille suuntautuneista ekskursioista voi mainita matkan Venäjälle ja yhteisen historian pohtimisen yhdessä naapurimaan opettajaksi opiskelevien kanssa. Erittäin antoisa oli myös kaksiviikkoinen matka Balkanille, jossa paikallisten kanssa analysoitiin sitä, miten oppisisällöt ja koulu voivat erottaa ryhmiä, mutta haluttaessa myös rakentaa siltoja niiden välille. Erilaisia näkemyksiä sisältöihin tuovat myös vierailevat luennoitsijat eri kulttuuripiireistä. Vierailut ja vierailijat eivät aina välttämättä tuo lisäkustannuksia. Erasmus-ohjelmia voidaan käyttää tehokkaasti ja systemaattisesti eri näkökulmien ja asiantuntijoiden hyödyntämiseksi. Modernit sähköiset välineet ovat erinomainen keino maantieteellisten välimatkojen pienentämisessä.

Oulussa opiskelevien oppimisprosesseja on melko runsaasti tutkittu heidän koulutuksensa aikana (esim. Jokikokko 2002; 2010; Jokikokko & Järvelä 2013; Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004; Räsänen 2002). Jonkin verran prosesseja on seurattu myös koulutuksen jälkeen. Seurantatutkimukset osoittavat selkeästi, että koulutuksella voidaan vaikuttaa kulttuurienvälisen herkkyyden ja siihen liittyvien kompetenssien kehittymiseen samoin kuin moninaisuuden kohtaamisen taitoihin. Oppimisprosessit ovat kuitenkin hyvin erilaisia, ja eri tekijät vaikuttavat opiskelijoihin eri tavalla sekä koulutuksessa että sen jälkeen. (Jokikokko 2010, 59–69.) Suurin osa ohjelmasta valmistuneista työskentelee ”ihan tavallisissa suomalaisissa kouluissa”, jotka kaikki ovat myös monikulttuurisia, varsinkin kun kulttuurin käsitettä laajennetaan etnisyyden ylittäväksi. Osa kuitenkin työskentelee valmistavissa luokissa, englanninkielisissä luokissa tai kansainvälisissä kouluissa. Jotkut ovat päätyneet tutkijoiksi tai kasvatusalan asiantuntijoiksi kansalaisjärjestöihin, kansainvälisiin organisaatioihin tai ulkomaisiin kouluihin.

Lopuksi

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien uudistustyö on meneillään. Luonnosten perusteella näyttää, että moninaisuuden kohtaaminen, kansainvälisyys ja kestävä kehitys on huomioitu niiden lähtökohdissa. Opetussuunnitelmien jalkauttamisessa keskeiseksi kysymykseksi nousee jälleen se, miten nuo yleiset periaatteet löytävät tiensä opetettaviin aineisiin ja koko toimintakulttuuriin. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015 luo erittäin hyvän pohjan myös opettajankoulutuksen kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden edistämiseksi. On kuitenkin todettava, että näiden näkökulmien kehittäminen on edelleen paljolti riippuvainen siitä, missä asialle vihkiytyneitä kouluttajia työskentelee. Alan tutkimus on toki lisääntynyt, mutta sekään ei näytä vaikuttaneen koulutukseen juuri muuten kuin paikallisesti, yksittäisten opettajankouluttajien opetuksessa ja erillisten kurssien syntymisenä. Opettajan työlle asetetaan niin monia uusia haasteita, ettei erillisten kurssien lisääminen joka haasteeseen ole pitkällä tähtäyksellä hedelmällistä. Sen vuoksi onkin pohdittava, miten uudet, kaikille tarpeelliset näkökulmat saadaan kokonaisvaltaisesti sisällytettyä ”normaaliin”, yhteiseen opetussuunnitelmaan sekä opettajankoulutuksessa että koulussa. Perusopetuksen tehtävä ei ole muuttunut: ihmisyhteyden ja vastuulliseen kansalaisuuteen kasvattaminen sekä elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen saaminen pysyy edelleen kasvatuksen keskiössä. Mutta koska kasvuympäristö on muuttunut, on ilmennyt uusia tarpeita, ja jotkut kompetenssit ovat tulleet entistä tärkeämmiksi niin opettajille kuin oppilaillekin. Niiden saavuttamisen ei pitäisi olla kiinni siitä, missä korkeakoulussa, tiedekunnassa tai ohjelmassa opiskelija on opettajan tutkintonsa suorittanut.

Lähteet

- Allolppa-Niitamo, A. 2004. The Icebreakers. Somali-speaking Youth in Metropolitan Helsinki with a Focus on the Context of Formal Education. The Family Federation of Finland. The Population Research Institute D 42/2004.
- Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyysskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230.
- Banks, J. 1999. An Introduction to Multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. & McGee-Banks, C. 1989. Multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Teoksessa Paige, R. M. (ed.) Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: International Press, 27–69.
- Contell, H. 2013. Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. Kasvatus 44 (3), 320–322.
- Global Education in Finland 2004. The European Global Education Peer Review Process. National Report on Finland. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Huttu, H. 2005. Romanian historia. Teoksessa P. Isaksson & J. Jokisalo (toim.) Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: LIKE, 303–320.
- Isaksson, P. & Jokisalo, J. (toim.) 2005. Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: LIKE.
- Jaakkola, M. 1999. Maahanmuutto ja etniset asenteet. Työvoimapolitiittinen tutkimus 213. Helsinki: Edita.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Acta Universitatis Ouluensis E 55, 85–95.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' Intercultural Learning and Competence. Acta Universitatis Ouluensis E 114.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M.-L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? Kasvatus 44 (3), 245–257.
- Jokikokko, K., Lamminmäki-Kärkkäinen, T. & Räsänen, R. 2005. Teoksessa Puuronen, V. (toim.) New Challenges for the Welfare Society. Joensuu: Joensuun yliopisto, 329–345.
- Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.) 2009. Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.
- Lahdenperä, P. 2008. How to Develop an Intercultural School – Experiences from Sweden. Conference on Diversity and Global Education in Helsinki 25.–26.4.2008.
- Lehtola, V.-P. 2005. Saamelaisten historiaa. Teoksessa P. Isaksson & J. Jokisalo (toim.) Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: LIKE, 303–320.
- Lukion opetus suunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- May, S. 1999. Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education. London: Falmer Press.
- Miettinen, M. 2001. ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”. Pohjoiskarjalaisten opettajien näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Turku: Turun yliopisto.
- Nieto, S. 1996. Affirming Diversity. White Plains: Longman.
- Noel, J. 1995. Multicultural Teacher Education: From Awareness through Emotions to Action. Journal of Teacher Education 46 (4), 267–274.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Räsänen, R. 2002. Toimintatutkimuksen kautta interkulttuuriseen opettajankoulutukseen Oulun yliopistossa. Teoksessa R. Räsänen ym. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus – Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E 55, 117–138.

Räsänen, R. 2009. Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7, 1–20.

Sunnari, V. & Räsänen, R. 1994. YK:n ihmisoikeusasiakirjat monikulttuuristuvan koulun ja opettajankoulutuksen arvopohjana? Teoksessa R. Räsänen ym. (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Taylor, E. 1994. A learning Model for Becoming Interculturally Competent. International Journal of Intercultural relations 18 (3), 389–408.

Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa? Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lärarytbildningens spännvidd och den nya läroplanen

Inledning

Den förändring som de nya grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan innebär har på många nivåer beröringspunkter med lärarytbildningen. Lärarytbildningen i Finland baseras inte på en nationellt fastställd läroplan, utan har sedan akademiseringen byggts upp som en forskningsbaserad utbildning, som ger de nytexaminerade en lärarbehörighet och en grund för ett systematiskt och reflekterat förhållningssätt till sin yrkespraktik. Denna artikel ger en allmän översikt av några centrala forskningsprojekt vid den svenskspråkiga lärarytbildningen i Finland samt diskuterar lärarytbildningen i relation till läroplansreformen.

Den svenskspråkiga lärarytbildningen

Lärarytbildning på svenska ges av Pedagogiska fakulteten vid Åbo akademi, som svarar för fem lärarytbildningsprogram och därtill ett antal enskilda program för pedagogiska studier för lärarbehörighet. Till de nya områdena hör utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning, som genomförs tillsammans med Vasa universitet. Under de senaste 5 åren har i medeltal 55-60 klasslärare utexaminerats årligen, och under samma tidsperiod har årligen ungefär 15 speciallärare fått sin examen. I dessa tal ingår också utexaminerade från de ÅA utlokaliserade programmen som genomförts på andra orter. Till detta kommer utexaminerade från övriga lärarytbildningsprogram.

De nya grunderna för den grundläggande utbildningens läroplan som utarbetats och kommer att implementeras under de närmaste åren, innebär en uppdatering och bearbetning av de centrala innehållen i undervisningen och av utformningen av skolans ansvarsområden. I denna våg av förändring finns samtidigt bestående element. Lärarytbildningen uttrycker som en grundläggande värdering fortfarande en obruten utbildningsoptimism och en ovillkorlig jämlikhetstanke, trots att dagens politiska betoning av individuell valfrihet och kvalitet genom stordrift kan noteras vara i kontrast till detta (Sjöberg, 2013). De nya grunderna för läroplanen skapar diskussioner inom lärarytbildningsenheten om mål, innehåll, prioriteringar och organisering av undervisningen inom lärarytbildningsprogrammen. I jämförelse med klasslärarytbildningsprogrammen vid de andra lärarhögskolorna utgör den svenska utbildningen en medelväg, som långt följt de rekommendationer som VOKKE-arbetsgruppen skapade i samband med Bolognaprocessen. Våren 2014 har Åbo akademi inlett en förnyelseprocess som innebär att ett nytt kandidatutbildningsprogram inom klasslärarytbildningen kommer att inledas hösten 2015, och att också magisterprogrammet ses över.

Forskningsprojekt

Lärarytbildningen befrämjar skolutveckling i enlighet med de nya läroplansgrunderna genom att bedriva forskning kring teman som är centrala i läroplanen. Didaktiska dimensioner i digitalt lärande (DiDiDi 2014), är ett av de pågående forskningsprojekten som

granskar användningen av digital teknik och digitala innovationer inom utbildningen. Användningen av pekplattor i undervisningen på olika årskurser är ett av delprojekten, gymnasieundervisningen och förberedelser inför den digitaliserade studentexamen är ett annat. Projekten är kopplade till lärarutbildningen genom undervisningsinnehåll och i form av pro gradu avhandlingar samt forskning på doktorandnivå. Här sker ett livligt nordiskt samarbete och utbyte inom forskarnätverk (se till exempel Åkerlunds avhandling om elevers multimodala texter, 2013). Inom slöjdämnet pågår ett intresseväckande forskningsprojekt benämnt Talking Tools, som utvecklar former för att via smarttelefoner ge instruktioner och visuella modeller för hantering av verktyg och utrustning. I detta sammanhang bör också Institutionen för datavetenskap omnämnas, som har utarbetat digitala läromedel inom gymnasie matematik och nyligen inlett ett projekt för det virtuella gymnasiet. (Se emath).

Det är inte enbart den forskningsbaserade grunden som garanterar en lärarutbildning av hög kvalitet. Kvalitetskriterierna för lärarutbildningen bör innefatta en betydligt bredare spännvidd, med inkludering av antagningskriterier, grundutbildningen i sig och sedan en koppling till introduktionen på den nya arbetsplatsen och den fortsatta utbildningen under yrkeskarriären (Niemi 2005). Betydelsen av välutvecklade stödformer och avvägda arbetsuppgifter för nyutexaminerade lärare lyfts fram inom forskningsprojektet i anslutning till programmet Kunnig (Osaava Verme) (Heikkinen mfl. 2011) samt i Syntesutvärderingen av den svenska utbildningen i Finland (Svedlin 2013). Ett samarbete mellan Pedagogiska fakulteten, fortbildningscentralen CLL och Jyväskylä universitet har skapat en kunskapsbas om gruppmentorskap som verksamhetsform för att stöda lärare i början av yrkeslivet (Aspfors & Hansén 2013).

Vid sidan av detta finns det ett fortsatt behov av ett förbättrat samarbete mellan lärarutbildningen, forskningen och utbildningsanordnare för att skapa bästa möjliga utgångspunkter för utveckling av skolorna. De nationella utvärderingsrapporterna visar på evidens om aktuella arbetsfält (för en översiktlig bild av läget inom olika ämnen matematik, finska, mfl., se Syntesutvärderingen... Svedlin 2013). Ett brett uppbyggt forskningsprojekt om ledarskap inom skola och utbildning har byggts upp inom ett internationellt forskarnätverk (Uljen 2014). Förutom detta pågår enskilda aktionsforskningsinriktade utvecklingsprojekt tillsammans med skolor inom ämnet finska, skolsspråksstödjande arbetsätt (Slotte-Lüttge & Forsman 2013), forskning kring småskolor, forskning kring lärmiljöer m.m.

Hur kommer läroplanen att implementeras?

Utbildningsanordnaren har en central position och en ansvarsfull roll i beslutstagandet om prioriteringar och strategier för utbildningen på lokal nivå. Den senaste tidens forskning har tydligare än tidigare synliggjort komplexiteten i det beslutsfattande och den organisering som är en nödvändig del i en förändrings- och utvecklingsprocess.

Frågan om den lokala läroplansutvecklingen och samarbetsformerna är primärt ett ansvar för utbildningsanordnaren, men får en relevans för lärarutbildningen genom att lärarutbildningen förmedlar en uppfattning av det kommande yrkesområdet. Detta kan ske genom ett aktivt förhållningssätt och till exempel problematisering eller kritisk granskning, det kan också ske indirekt genom allmänna underförstådda antaganden. Förutom detta konstaterande, har också forskningen visat oss att studeranden kan bära med sig intryck från sina tidigare skolor, uppväxtmiljöer, och personliga attityder och förhållningssätt

som inte nämnvärt låter sig förändras under utbildningstiden. Med en insikt om dessa utbildningsprogrammets begränsningar, är det likafullt relevant att inför den kommande läroplansreformen utveckla en kännedom om villkoren för läroplansarbete och skolutveckling i dagens samhälle, som kan aktualiseras inom lärarutbildningen.

Vid en uppföljning av implementeringen av den föregående läroplansreformen (Kartovaara 2009), konstaterar 30-40% av utbildningsanordnarna och rektorerna att kopplingen mellan det kommunala läroplansdokumentet och kommunens övriga styrdokument blivit starkare. Att öka sambandet mellan den lokala läroplanen och kommunens styrdokument var en av målsättningarna med reformen 2004. Genomslagsnivån är därför att betrakta som blygsam. Relationen mellan skolans och den kommunala nivåns utvecklingsinsatser i läroplansarbetet konstaterades vara positiva i aktiva kommuner (Sulonen mfl. 2010), medan bland annat bristen på ekonomiska resurser i många andra kommuner resulterade i att endast en liten grupp lärare engagerats i läroplansutvecklingen på gemensam kommunal nivå.

Studier av den kommunala organisationens ledarskap och utvecklingsverksamhet i ett antal aktivt utvecklingsinriktade kommuner har publicerats under de senaste åren. Forskarna konstaterar i sin analys att de modeller för utvecklingsarbete som används ofta är idealiserade och långt förenklingar. I praktiken är sätten att organisera arbetet och utgångspunkterna för utvecklingsarbetet mycket varierande inom kommunerna. Det formella tillvägagångssättet att organisera utvecklingsinsatser i kommunen är strävan att inlemma detta i kommunens strategi (Lumijärvi 2012), och genom denna legitimitet införliva ärendet på ett logiskt sätt i besluten om finansiering, i planering av arbetsresurser och i uppföljningsverksamheter. Samtidigt visar resultaten att ett genuint fungerande utvecklingsarbete förutsätter en fungerande dialog, innovativa arbetssätt och inspirerande, flexibelt samarbete. Förutsättningarna för detta uppstår tidvis ur spontana, gynnsamma tillfälligheter och följer därför inte den rationella formella struktur som ovan beskrivits. Kommunernas strategier har också en tendens att vara trendkänsliga, och de kan utmynna i bleka kompromisser som redan tappat anknytningen till de behov och de konkreta problem som utgör en grund för utvecklingsarbetet. Det kan uppstå en hel del spänningar under vägen i förverkligandet av utvecklingsprojekten, spänningar som handlar om olika perspektiv och prioriteringar bland personal, ledande tjänstemän, beslutsfattare och kommuninvånare. En alltför förenklad beskrivning av utvecklingsarbetet som en top-down och rationellt genomförd process kan ge upphov till felaktiga förväntningar och föreställningar och försvåra utvecklingen av den dialog som behövs mellan aktörerna. (Lumijärvi 2012.)

När man fördjupar sig i frågan om hur kommunen kan fungera som en positiv lärande organisation, innebär det att man blir medveten om hur de personaladministrativa och ledarskapsinriktade verksamhetsformerna kan användas för att stöda skapandet av en lärgemenskap. Ett exempel på detta är utmaningen att på ett lyckat sätt kunna sammanjämka den strategiskt motiverade utvecklingen av arbetsgemenskapens kompetens (organisationsnivå) med uppmuntran av den enskilda arbetstagaren till fortbildning (individnivå). Ett annat exempel är att kunna utforma de kommunikativa arenor som ger utrymme för förmedling av en socio-kulturella kunskap och erfarenhet inom personalen. Inom en kommunorganisation kan också ställvis noteras överlappande och dubblerande arbetsfunktioner, vilket innebär att en gemensam analys av arbetsprocesser och en utvärderande diskussion är nödvändig för att utveckla och omforma uppdragen på ett balanserat sätt. (Penttinen 2008.)

Frågan om hur vi i dagens läge beskriver förändrings- och utvecklingsarbetet i skolans verksamhet är av betydelse också i lärarutbildningen. Lärarutbildningen har under en lång period haft en tradition att fokusera på den enskilda lärarens tänkande och hur detta tänkande tar form. I detta har funnits ett starkt intresse att beskriva hur relationen mellan teori och praktik kan gestaltas i de komplexa undervisningssituationer där de beslut läraren oavslutligt och ofta intuitivt tar, bär på starka pedagogiska dimensioner. Ett av de återkommande teman som sedan akademiseringen för fyrtio år diskuterats inom lärarutbildningen, har berört hur de teoretiska inslagen i lärarutbildningen förhåller sig till de praktikorienterade praktiska inslagen i utbildningen. Medan dessa inledningsvis beskrevs som relativt väsensskilda, har framställningen sedermera gått över till att betona att de etablerade teorierna bidrar till att skapa den terminologi som ett professionellt arbete kräver, samt skapar analysstrukturer och modeller som fördjupar förståelse och tolkning. Under senare tid har denna forskningsinriktning bland annat resulterat i analys av den tysta, intuitiva sidan i lärar- och elevrelationen som utgör grunden i förtroendeskapandet mellan läraren och eleven. Det stöd och den process som stegen till en individuell mognadsprocess för en utveckling till en lärarroll innebär, är självfallet en kärnkunskap inom lärarutbildningen.

En beskrivning av implementeringen av läroplansgrunderna som - till skillnad från tidigare traditioner av lärarpersonfokuserade eller skolsituerade analyser - nu innefattar läraren i sin arbetsgemenskap och invävd i den organisationskultur och beslutsprocess som skapas inom kommunen, är dock en komplex och utmanande helhet. Exempel på analys av förändringsarbete i en skola, där samtidigt de omgivande samarbetsaktörerna inlemmas är studien om att orka i arbetet (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2010). Ett annat välutvecklat systemanalytiskt upplägg genomförs också i analysen av att introducera färdigheter för framtiden (Norrena 2013), som betonar betydelsen av stöd och uppbackning för de lärare inom organisationen (eller från ovanförvarande organisationsnivå) som arbetar med utveckling och förändring. Förändringsarbetet blir således något som initieras genom enskilda personer, men genomslagskraften och omfattningen beror i hög grad på hur arbetsgemenskapen fångar upp utvecklingsansatsen, samordnar, strävar att skapa förenade visioner, bjuder in till detta arbete så att det blir en gemensam förändringsrörelse.

Lavonen mfl. (2014) betonar att i likhet med Norrena, att i en utvecklingsinriktad innovativ skola finns ett behov att uppfatta att lärarens professionella utveckling, inte enbart är en fråga om individuell utveckling, utan att det är i allt högre grad kollektivt och organisationsrelaterat. Professionsutveckling är beroende av befrämjande arbetsklimat, innovativa arbetssätt, en god organisering av arbetet och ledarskap (Lavonen, Korhonen, Kukkonen & Sormunen 2014, 86–113).

Praxisförändring är således något som framöver inte kan lämnas till den draghjälp några eldsjälar ger, utan förutsätter ett gediget övervägt arbete som handlar om arbetskultur, gemensamma arbetssätt, koordinering av arbetsformer, samt att gemensamt utveckla arbetsverktyg och symboler för dessa. Det är också anledning att notera att dagens traditioner bjuder på en rad bromsande faktorer, där osystematiskt och dåligt koordinerat insatser i praktiken motverkar uppnåendet av de avsedda målen. (Erstad & Hauge 2011, 54)

Slutsatsen

Slutsatsen av denna genomgång blir ett behov av att understryka att den läroplansreform som nu är på väg att implementeras i många avseenden är beroende av samspel och ett gemensamt engagemang för att den ska få en genomslagskraft. Medvetenheten om betydelsen av samverkan mellan olika organisatoriska nivåer och insikter om begränsningen i individbaserat förändringsarbete har vuxit fram inom forskningsprojekt inom kommuner och vid studier av förändringsarbete inom skolor. Kännedomen om situationer och relationella förhållningssätt som bildar hinder, eller indirekt förhindrar arbetet att utveckla verksamheten, har också identifierats i de ovan nämnda studierna.

De utmaningar som gäller för skolor och utbildningsanordnare med tanke på utveckling av verksamheten och en fungerande implementering av de nya läroplansgrunderna, har en klar parallell i de utvecklingsbehov som föreligger också för lärarutbildningsinstitutionerna. Utredningen Demokrati och de mänskliga rättigheterna, mål och innehåll i lärarutbildningen (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta 2014) är en färsk påminnelse om att lärarutbildningarna i många fall arbetar kring enskilda initiativ och saknar en gemensamt formad övervägd modell för hur undervisningen kan utvecklas samt hur medbestämmandearbetet med lärarstuderanden kan utformas. Lärarutbildningen är på samma gång både beroende av samhällsutvecklingen och kan samtidigt utgöra en förändrande kraft inom samhället. Förändringskraften är beroende av gemensamt överenskomna mål och handlar om att utforma en framkomlig väg mot en eftersträvanvärd utveckling. Lärarutbildningens kontaktytor mot läroplansförändringen är många och mångsidiga och ger inspirerande möjligheter till samarbete och utveckling.

Källor

- DiDiDi. 2014. Didaktiska dimensioner i digitalt lärande. <http://dididi.fi/> (Hämtat 22.5.2014).
- Emath. <http://emath.eu/en/> (Hämtat 22.5.2014).
- Erstad, O. & Hauge, T. E. (red.). 2011. Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansén, S-E. & Aspfors, J. 2011. Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling. Helsingfors: Söderströms.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P., Jokinen, H., Hansén, S-E. & Aspfors, J. 2011. Gruppmentorskap - livslångt och livsvitt lärande. I: S-E. Hansén & J. Aspfors (red.) Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling. Helsingfors: Söderströms, 11-41.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Helsinki: Opetushallitus
- Lavonen, J., Korhonen, T., Kukkonen, M. & Sormunen, K. 2014. Innovatiivinen koulu. I: H. Niemi & J. Multisilta (toim.). 2014. Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lumijärvi, I. 2012. Kehittämistoiminnan suhde strategiaan. I: U. Leponiemi, P-H. Rannisto, J. Stenvall, I. Lumijärvi & R. Harisalo. Kehittämistoiminta kunnissa. Kuntien kehittämisprosessien hallinnan nykytila ja käytännöt. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 76-111.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. I: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187- 218.
- Niemi, H. & J. Multisilta (toim.). 2014. Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Penttinen, P. 2008. Kunta-alan työ oppimisympäristönä. I: P. Kuusela, T. Jääskeläinen (toim.). Oppimisympäristö kehittämissuhteissa. Oppiminen, työhyvinvointi ja henkilöstöjohtaminen kunta-alan työorganisaatioissa. Helsinki: Suomen kuntaliitto, 132-169.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet. Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Sjöberg, J. 2013. Didaktikens renässans – Lärarutbildningen som en reformator för framtida samhälle och pedagogisk teoribildning. *Kasvatus* 44, (4), 442-448.
- Slotte-Lüttge, A. & Forsman, L. 2013. Skolspråk och lärande. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" tutkimushankkeen (2007-2009) loppuraportti. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf (Hämtat 29.1 2012).
- Sulonen, K., Heilä-Ylikallio, R., Junntila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E, Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Julkaisuja 52. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Svedlin, R., Engelholm, M-L., Karlberg-Granlund, G., Kupiainen, S., Sundqvist, R., Wallen, B., Hietala, R. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Syntesutvärderingen av den svenska utbildningen i Finland. Kvalitet och jämlikhet. No 62. Jyväskylä: Rådet för utbildningsutvärdering.
- Uljens, M. 2014. Forskningsprojekt inom allmän pedagogik. <http://www.abo.fi/institution/forskningallmanpedagogik> (Hämtat 22.8.2014).
- Åkerlund, D. 2013. Elever syns på nätet – multimodala texter och autentiska mottagare. Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, doktorsavhandling. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-719-8> (Hämtat 25.5.2014).

Seija Mahlamäki-Kultanen, Anneli Lauriala, Asko Karjalainen, Anneli Rautiainen, Mari Rökköläinen, Elisa Helin, Petri Pohjonen & Kari Nyysölä

Johtopäätökset ja pohdinta

Opettajankoulutus on keskeinen voimavara kansallisen osaamispääoman kasvattamisessa. Toisaalta opettajankoulutus joutuu luovimaan muuttuvassa toimintaympäristössä, johon kuuluvat opettajan ammatillisen osaamiseen kohdistuvat paineet, oppimisympäristöjen kehittyminen, muuttuva kunta- ja koulutuksenjärjestäjäkenttä sekä niukkenevat taloudelliset resurssit.

Julkaisussa on tarkasteltu opettajankoulutuksen nykytilannetta Opetushallituksen kehittämistoiminnan näkökulmista. Nämä rajaavat näkökulmat ovat jäsentäneet myös artikkelikokoelmasta nousseita johtopäätöksiä, jotka voidaan sijoittaa seuraavien otsakkeiden alle: opetussuunnitelmat ja sisällöt, opettajien siirtyminen koulutuksesta työelämään, osaamisen vahvistaminen, tutkimusperustaisuus, tieto- ja viestintekniikka opettajankoulutuksessa sekä monikulttuurisuus.

Opetussuunnitelmat ja sisällöt

Opettajankoulutusta ohjataan lainsäädännön avulla. Keskeisen ohjauskeinoon yliopisto- ja korkeakoulutasolla muodostavat myös opetussuunnitelmat. Julkaisussa tarkasteltiin opetussuunnitelmien sisältöjä ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Tarkastelussa ilmeni, että ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien arvopohjat ovat hyvin samantyyppisiä eri korkeakouluissa. Opetussuunnitelmat heijastavat humanistista ja itsensä kehittämiseen pyrkivää ihmiskäsitystä samoin kuin tiedon ja oppimisen konstruktiivisuutta, aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lisäksi teksteissä korostetaan oman kokemuksen ja ryhmissä tapahtuvan vuorovaikutuksen jatkuvaa reflektointia. Yhtenäisyys on varsin suuri myös osaamistavoitteissa. Toimintakulttuurin kuvaukset puolestaan kuvaavat osallisuutta ja aktiivisuutta.

Tutkijoiden arvioiden mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat varsin yhtenäisiä, perusteellisia ja laadukkaita. Opetussuunnitelmat ovat tutkimusperustaisia ja sisäisesti johdonmukaisia, ja niissä puhutellaan opettajaksi opiskelevia aikuisina asiantuntijoina. Opetussuunnitelmien strukturointi vähenee asteittain ja opinnoissa ohjataan autonomian kasvua vaiheittain.

Toinen näkökulma opetussuunnitelmiin on tarkastella niitä opettajaksi opiskelevan tulevana työvälteinä. Opettajankoulutuksen keskeisenä tavoitteena on tuottaa valmiudet paikallisen tason opetussuunnitelman laadintaan. Opettajan asiantuntijuuden kehityksessä on keskeistä reflektio, jossa opettaja havaitsee, pohtii ja ratkaisee ongelmia ja tekee valintoja kasvatus- ja opetustyössään. Opettajan työn keskeinen osa on jatkuvaa reflektiota opetustapahtuman ja paikallisen opetussuunnitelman välillä. Toisaalta on tuotu esille, että perusopetuksen kehittäminen ei ole opettajien näkemyksissä heidän vahvinta ammatillista osa-alueitaan.

Yleissivistävässä opettajankoulutuksessa opetussuunnitelmat osana opettajien työtä ovat vaihtelevasti esillä. Opetushallituksen selvityksen mukaan enimmillään opetussuunnitelma mainitaan 33:ssa yksittäisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa, vähimmillään kaksi kertaa. Huolta herättää erityisesti se, että yli 70 prosentissa opettajankoulutuksista opetussuunnitelmamainintoja ei ole lainkaan. Suurimmassa osassa opettajankoulutuksista opetussuunnitelma ei myöskään muodosta omaa kokonaisuutta. Opettajankoulutusta tarkastellaan useammin myös yksittäisen oppiaineen näkökulmasta eikä niinkään teoreettisena ja käytännöllisenä kokonaisuutena. Opetussuunnitelma tulisi olla vahvemmin ja selkeämmin esillä opettajankoulutuksessa: opetussuunnitelmaa voidaan pitää opetuksen laatu järjestelmän perustana, jossa määrittyy opiskelijan oppimisen varmistamiseksi tehtävien toimenpiteiden kokonaisuus.

Edessä oleva uuden opetussuunnitelman käyttöönotto on mittava uudistus, jolla on laajoja kosketuspintoja sekä suomen- että ruotsinkieliseen opettajankoulutukseen. Ruotsinkieliseen opettajankoulutukseen keskittyneistä havainnoista ilmeni, että koulutuksen aikana tulevat opettajat kehittävät myös laajempia näkemyksiä, käsityksiä sekä ajatuksia tulevista työtehtävistä ja työskentelytavoista. Lisäksi kuntien kehittämistoimintaa analysoineet tutkimushankkeet ovat selvittäneet uudistamishankkeiden karikoita ja tukipilareita kunnanhallinnossa ja johtamisen kompleksisuutta.

Uudistamistyön toteuttamisessa tarvitaan toimijuutta ja valmiuksia rakentaa yhteistä näkemystä kehittämistyöstä. Lisäksi tarvitaan kykyä tasapainoilla hallinnollisen ohjauksen ja paikallisen pedagogisen innovaatiotoiminnan välillä. Monet koulumaailman haasteet koskevat myös opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelmajärjestelmän yhtymäkohdat ovat monet ja moninaiset ja luovat otollisen maaperän yhteistyölle ja uuden kehittämiselle.

Opettajien siirtyminen koulutuksesta työelämään

Vastavalmistuneiden opettajien työelämään siirtyminen on haasteellinen vaihe. Siirtymää opettajankoulutuksesta työelämään voidaan ajatella siltana, joka alkaa koulutuksen aikaisessa opetusharjoittelussa ja jatkuu koulun arkityössä. Opetusharjoittelu voidaan laajasti ajateltuna ymmärtää työssä oppimisen muodoksi, jossa keskeiseksi nousevat työelämälähtöisyys, autenttisuus ja työelämätaitojen kehittyminen. Yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa harjoittelun lähtökohdat ovat hieman erilaiset. Ammatillisessa koulutuksessa työelämälähtöisyys ja autenttisuus korostuvat vahvemmin kuin yleissivistävässä koulutuksessa. Tutkijanäkemyksen perusteella taustalla vaikuttaa luokan- ja aineenopettajien harjoittelun painottuminen normaalikouluihin, joissa fyysinen toimintaympäristö ja ammatillinen identiteetti eivät ole samantyyppisiä kuin ”aidoissa” kenttäkouluissa.

Toisaalta valtakunnallisesti ohjatun harjoittelun palaute on osoittanut, että ohjaus normaalikouluissa on koettu asiantuntevaksi ja antoisaksi. Tosin ongelmiakin havaittiin. Opiskelijat näyttävät varsin usein jäljittelevän ohjaajan antamaa esimerkkiä opettajana, mikä ei tietenkään ole tarkoitus; jäljittely ei ole oikea tapa kehittää sensitiivisyyttä ja vuorovaikutustaitoja opettajana. Harjoittelussa näyttävät myös jäävän vähemmälle tai vaihtelevalle huomiolle eräät koulumaailmaan liittyvät teemat, kuten monikulttuurisen taustan omaavat oppilaat, erimielisyystilanne oppilaan kanssa ja oppimisvaikeuksien käsittely.

Opettajat tarvitsevat tukea työuransa alkuvaiheessa useita muita ammattiryhmiä enemmän. Hyvä tukemisen muoto on mentorointi. Suomessa kokeiltiin jo 2000-luvun alussa

klassista parimentorointia, mutta se ei sellaisenaan osoittautunut elinvoimaiseksi. Ongelmaksi koituivat työaikakysymykset, koska opettajat eivät katsoneet mentoroinnin kuuluvan työhönsä, vaan vaativat siitä erillisen korvauksen.

Sittemmin käynnistynyt vertaisryhmämentorointi eli verme on osoittautunut toimivaksi tavaksi tukea opettajan työuran aloitusta. Verme-ryhmissä tapahtuneet reflektiiviset keskustelut ovat edistäneet ammatillista kehittymistä ja vahvistaneet ammatillista identiteettiä, ja ryhmissä on myös löydetty ratkaisuja ongelmallisista tilanteista. Hyvinvointia on edistänyt erityisesti ajatusten ja kokemusten jakaminen sekä avoin keskustelu työasioista turvallisessa ilmapiirissä. Myös ajankäytön on mainittu tehostuneen vermen myötä. Vertaismentoroinnin haasteena on kuitenkin se, että koulutuksen järjestäjät eivät näe vermen tapaisten uusien opettajien tukimuotojen järjestämistä perustehtäväkseen.

Osaamisen vahvistaminen

Opetustoimen henkilöstökoulutus kohdistuu esiopetuksesta luokan-, erityis- ja aineenopettajiin sekä rehtoreihin ja oppilashuoltohenkilökuntaan. Täydennyskoulutusta järjestetään sekä valtionavusteisesti että maksullisena. Täydennyskoulutuksen toteuttamisen lähtökohdat ovat tutkimusperustaisuus, koulutuspoliittiset linjaukset sekä alueellisten ja osallistujien tarpeiden huomioiminen. Keskeisellä sijalla on myös koulutuksen vaikuttavuus, jota lisätään valmennuksellisella otteella ja autenttisella kehittämistehtävillä. Täydennyskoulutuksen oppimisprosessissa korostuu teorian, työssä oppimisen ja osallistujien työkokemuksen yhteensovittaminen.

Yhä useammin täydennyskoulutukseen osallistuvalla opettajalla on nimitetty mentori tai koulutusta tuetaan vertaismentoroinnin avulla. Myös rehtori sitoutetaan koulutuksen alkuvaiheessa opettajan osaamisen kehittämiseen. Nämä toimet osaltaan lisäävät koulutuksen vaikuttavuutta. Aikaisemmin kunnat ja muut oppilaitosten ylläpitäjät sekä opettajat olivat suurimpia asiakasryhmiä. Kiristynyt taloustilanne on vähentänyt näiden tahojen panostusta, ja valtion rahoitukseen on turvauduttu aiempaa enemmän. Tulevaisuudessa kuntien rahoitustilanne heikentyy edelleen.

Opettajien täydennyskoulutusta on tarkasteltu myös syrjäseutujen ja kulttuurisesti monimuotoisten alueiden haasteellisten olosuhteiden näkökulmasta. Tilanne koskee varsinkin Lapin saamelaisalueita. Toisaalta voidaan ajatella, että samantyyppiset haasteet koskevat muitakin alueita Suomessa. Yhdysluokan opettaminen vaatii opettajalta pedagogista taitavuutta sekä luokan hallintaan ja toiminnan organisointiin liittyviä taitoja. Lisäksi oppilaiden erilaisten taustojen huomioon ottaminen vaatii vahvaa otetta eriyttämisessä.

Syrjäseuduilla opettaminen edellyttää opettajilta tietynlaisia taitoja. Ne nähdään yhdistettyinä vahvoihin vuorovaikutustaitoihin, ei niinkään erillisinä taitoina. Opettajat itse korostavat kokonaisvaltaista otetta oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Tuen antamisen mahdollistavat monipuoliset yleispedagogiset sekä erityisopetuksen tai erityispedagogiikan taidot yhdistettyinä vahvaan vuorovaikutukseen eivät näin ollen korostu erillisinä opittuina taitoina. Olennaista on myös kyky ratkaista ongelmia. Yhdysluokkaopetusta voidaan tarkastella osallistavan kasvatuksen näkökulmasta, jolloin keskeistä on ymmärryksen rakentuminen toimintaympäristöstä.

Osaamisperustaisuus on noussut vahvasti esille ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Osaamisperustaisuutta voidaan tarkastella toimintatapana tai mallina, jonka avulla opis-

kelija voi mahdollisimman tarkasti ja laajasti tunnistaa oman osaamisensa ja rakentaa henkilökohtaisen opinpolkunsuunnausta niin, että hänen osaamisensa laajenee ja syvenee. Oman osaamisen arviointi kannustaa tarkastelemaan niitä osaamisen sisältöjä, joissa ilmenee puutteita. Lisäksi opintojensa loppuvaiheessa olevat opiskelijat tulevat tietoisiksi siitä, mitä seuraavaksi tulisi oppia.

Osaamisperustaisuuden käsite viittaa ajatteluun ja toimintatapaan, joka läpäisee koko koulutusorganisaation ja opetussuunnitelman. Osaamisperustaisuuteen kuuluu opetussuunnitelman henkilökohtaistaminen. Osaamisperustaisuuteen liittyy myös sekä opiskelijan että opettajan osaamisen kehittämiseen tähtäävä ajattelu- ja toimintatapa.

Vaikka osaamisperustaisella mallilla on edelleen haasteensa, se osoittaa kuitenkin suuntaa, mihin ammatillinen koulutus on laajemmin menossa. Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän (TUTKE, opetus- ja kulttuuriministeriö 2015) uudistukset haastavat ammatillisen opettajakunnan ottamaan huomioon osaamisperustaisuuden aiempaa tarkemmin. Suuntana on, että koulutusohjelmat muuttuvat osaamisaloiksi, jolloin osaamisperustaisuuden terminologia sekä toimintamallit läpäisevät oppilaitoksen toiminnan kokonaisuudessaan. Osaamisperustaisuus luo myös edellytyksiä osaamisen kehittämisen tehostamiseksi ja päällekkäisen koulutuksen minimoimiseksi opettajankoulutuksessa ja kaikessa korkeakoulutuksessa.

Perusta opettajien osaamisen jatkuvalla kehityksellä ja kehittämisellä luodaan opettajankoulutuksessa. Hyvin toimivat ammatilliset opettajakorkeakoulut voivat olla ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskiksi, joissa järjestetään ammatillisen opettajankoulutuksen, erityisopettajankoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen lisäksi ammatillisten opettajien jatko- ja täydennyskoulutusta sekä harjoitetaan ammatillisen koulutuksen tutkimusta ja kehittämistyötä.

Opettajakorkeakoulujen tutkimus- sekä kehittämistyön ja täydennyskoulutuksen keskeiset kohderyhmät ovat ammatilliset oppilaitokset ja niiden alueelliset verkostot. Opettajankouluttajat voivat myös toimia asiantuntijoina koulujen ja niiden verkostojen sisäisissä kehittämissuunnitelmissa. Kyseessä on tärkeä toiminta-alue kehitettäessä ammatillisten opettajankouluttajien osaamista ja opettajankoulutusta.

Yhteistyö ammatillisen koulutuksen kentällä on tärkeä opettajankoulutuksen ajantasaisuuden ja laadun varmistaja. Keskeistä on myös jatkuvasti kehittää ammatillisten opettajien osaamista. Opettajille suunnattua koulutustarjontaa on runsaasti samalla kun oppilaitosten taloudelliset mahdollisuudet ovat heikentyneet. Opettajien ja oppilaitosten keskuudessa onkin pohdittava tarkkaan, minkälaisin menetelmin ja minkälaisessa yhteistyössä osaamista kehitetään.

Siirtyminen osaamistavoitteiseen toimintaan monipuolistaa opettajan tehtävä- ja työnkuvaa. Opettaja mielletään oman alansa asiantuntijaksi, oppimisprosessin ohjaajaksi ja johtajaksi. Opettaja on myös oppimisen arvioija ja kehittäjä. Opettajien osaamisen kehittämisen tulee näyttäytyä kiinteänä osana opettajan työtä. Näin opettajan työhön liittyvä jatkuva osaamisen ylläpito ja kehittäminen nousevat tutkimusperustaisen koulutustoteutuksen rinnalle.

Tutkimusperustaisuus

Tutkimusperustaisuudella on suomalaisessa opettajankoulutuksessa pitkä perinne, ja tällä hetkellä sitä pidetään koulutuksen keskeisenä periaatteena. Taustalla on opettajan aseman muutos aktiiviseksi oman työnsä kehittäjäksi, tutkijaksi ja reflektiiviseksi praktikoksi. Tutkivan opettajuuden voidaan katsoa olevan yhteydessä myös kehittämissuuntautuneeseen ja humanistiseen opettajankoulutustraditioon, joissa korostuu opettajan persoona, minuus sekä opettajan mieltäminen naturalistiseksi tutkijaksi. Lisäksi näissä suuntauksissa opettajaa pidetään luokkatilanteiden ja lasten herkkänä havainnoijana sekä reflektoinnin ja tulkinnan pohjalta kehittyvänä praktikkona.

Opettajaksi kasvussa keskeistä on opettajan ajattelu, asenteet ja käsitykset sekä niiden kriittinen pohdinta. Tässä prosessissa kieli ja käsitteet ovat merkityksellisiä seikkoja. Sen sijaan menetelmällisellä osaamisella on vähäisempi rooli opettajaksi kasvun kannalta. Opettajien tieto on pääosin praktista tietoa, joka rakentuu vähitellen kokemusten kautta. Se on usein hiljaista, lausumatonta ja tiedostamatonta, mikä tekee siitä vaikeasti muutettavaa. Asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä on tiedon käsitteellistäminen sekä dialogi käytännön ja teorian välillä.

Opettajaopiskelijat voidaan ymmärtää tutkijoina, jotka rakentavat tietoisesti tutkien ammatillista identiteettiään ja tietoaan sekä omaa pedagogista teoriaansa. Identiteetti muotoutuu ja muuttuu eri tilanteista saatujen kokemusten kautta sekä ”tärkeiden toisten”, ohjaajien ja vertaisoppilaiden palautteen ja vuorovaikutuksen välityksellä. Identiteetin rakentuminen, kuten opiskelijoiden kasvu opettajan ammattiin yleisemminkin, vaatii jatkuvaa itsearviointia niin menneen, nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin suhteen. Opiskelija tiedostaakin omaa ammatillista kasvuaan ja sen tekijöitä kirjaamalla kokemuksiaan ja havaintojaan opetus- ja kasvatustilanteissa sekä refleктоimalla oppimaansa.

Oppilas- ja opiskelijahuoltotyö suuntaa lasten ja perheiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen. Tämä luo tarvetta poikki- ja monitieteellisen tutkimus- ja opiskelutoiminnan kehittämiseen. Julkaisussa tarkastellaan tähän liittyvää hanketta, jossa kehitetään sekä tieteiden että eri toimijoiden välistä ymmärrystä hyvinvoinnista ja sen toteuttamista koulussa. Tärkeänä osana kehittämistyötä on opetus- ja sosiaalityön koulutuksen yhteisten sisältöalueiden etsiminen. Tavoitteena on uudistaa yliopisto-opintoja kehittämällä kahden koulutusalan opiskelijoille yhteisiä opintokursseja ja harjoitteluita.

Hankkeen lähtökohtina ovat olleet jaettu asiantuntijuus, monitieteisyys ja monitoimisuus. Nämä ovat ajankohtaisia teemoja opettajankoulutuksessa. Moniarvoistuva ja monikulttuuristuva yhteiskunta vaatii tulevilta opettajilta joustavuutta ja kykyä keskustella. Tulevaisuuteen suuntautuneen näkemyksen perusteella opettajia koulutetaan etsimään yhteistyökumppaneita, joiden kanssa voidaan kokeilla sekä löytää toimintamuotoja, jotka tukevat oppilaiden ja heidän perheidensä hyvinvointia sekä ennaltaehkäisevät vaikeuksia.

Tieto- ja viestintätekniikka opettajankoulutuksessa

Tieto- ja viestintätekniikan integroimisesta opetukseen ja opiskeluun vallitsee laaja yksimielisyys. Toisaalta tieto- ja viestintätekniikan käytöstä ei ole tullut vielä luontevaa osaa suomalaiskoulujen arkea. Opettajankoulutuksessa on kiinnitetty huomiota opettajaopiskelijoiden tieto- ja viestintätekniikan valmiuksien kehittämisen tukemiseen. Kokonaisuudessaan opettajankoulutuksella on edessään isoja haasteita tieto- ja viestintätekniikan käytön eteenpäin viemisessä.

Tutkimustiedon perusteella harjoittelua ohjaavat opettajat sekä aineen- ja luokanopettajaopiskelijat ovat lähtökohtaisesti motivoituneita käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa harjoitustunneilla. Opiskelijat ovat myös halukkaita oppimaan uusien laitteiden käyttöä sekä innovatiivisia tapoja ohjata oppilaita opiskelemaan. Opiskelijat toivoivat kuitenkin enemmän yhteistyötä opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen opettajien välille. Vertaistuki koetaan tärkeäksi. Opiskelijat toivat esille havaitsemansa kuilun opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelua ohjaavien opettajien puheiden ja käytännön toiminnan välillä. Lisäksi ilmeni käytännön ongelmia uusien verkkojen ja laitteiden käytössä, jonka seurauksena opiskelijat saattoivat karttaa tv:n käyttöön liittyvää riskejä.

Tutkimukset tukevat näkemystä siitä, että tv tukee merkityksellistä oppimista ja oppilaiden motivointia. Opettajat opettajankoulutuslaitoksilla ja harjoittelukouluissa sekä kunnallisissa kouluissa eivät kuitenkaan luota riittävästi tutkimusperustaisiin hyviin käytäntöihin, tai he eivät muutoin koe tv:tä hyödylliseksi opetuksessa. Tvt:n opetuskäytön vahvistaminen on koulutuspoliittisten linjausten ja strategioiden mukaista, mutta muutosten toteuttaminen on hidasta. Tvt:n opetuskäytön vahvistamisessa on edelleen paljon tehtävää.

Ammatillisessa opetuksessa keskeiselle sijalle nousevat varsinkin autenttinen oppiminen työssä sekä oman osaamisen näkyväksi tekeminen. Niiden edistäminen on mahdollista mobiilioppimisen sekä sosiaalisen median pohjalle rakentuvan henkilökohtaisen oppimisympäristön (PLE, Personal Learning Environment) ja oppimisverkoston (oppimisyhteisön) (PLN, Personal Learning Network) avulla. Kyse on siitä, että ePortfolio laajennetaan sosiaalisen median välinein ja keinoin yhteisölliseksi oppimisympäristöksi opiskelijan omista lähtökohdista.

Henkilökohtaisen oppimisympäristön perustana on ajatus elinikäisestä oppimisesta sekä ammatillisesta kasvusta. Henkilökohtaisen oppimisympäristön avulla voidaan edistää sekä yksilön itseohjautuvuutta ja itsesäätelytaitoja että yhteistoiminnallista oppimista tai verkostoitumista. Henkilökohtainen oppimisympäristö voi toimia oman osaamisen näyteportfoliona, joka seuraa yksilön mukana koulutusasteelta ja työpaikasta toiseen. Alati muuttuvassa maailmassa henkilökohtainen oppimisympäristö voi näin helpottaa elämänhallintaa.

Tutkijoiden mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen tulisi perehdyttää opettajaopiskelijat hyödyntämään monipuolisesti erilaisia verkkoympäristöjä tai teknologioita omassa opettajan työssään. Lisäksi heitä tulisi valmentaa ohjaamaan omia opiskelijoitaan niiden käytössä siten, että myös tekijänoikeudet sekä tietoturva- ja tietosuojakysymykset otetaan huomioon. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa uusin tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö jalkautuu ammatilliseen koulutukseen asteittain pienimuotoisten pedagogisten kokeilujen kautta. Opettajankouluttajat kokeilevat yhdessä opettajaopiskelijoiden kanssa useita toimintamalleja. Varsinkin mobiilioppimisessa vakiintuneita käytäntöjä ollaan vasta etsimässä.

Monikulttuurisuus

Monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisessa opettajan ja koulun rooli on huomattava. Suomalainen koululuokka on kuin yhteiskunta pienoiskoossa; eri yhteiskuntaluokkien ja kulttuurien edustajat kohtaavat samassa koulussa. Siellä heitä voidaan valmistaa toimimaan yhdessä, käymään dialogia ja oppimaan toinen toisiltaan. Opettaja pystyy avaamaan ovia keskinäiseen ymmärrykseen vanhempien keskuudessa sekä rakentamaan yhteyksiä eri kulttuuripiirien edustajien välille ja näin luomaan edellytykset paremmalle

yhteiselolle. Tähän opettaja kuitenkin tarvitsee koulutusta opiskelunsa aikana sekä täydennyskoulutuksessa.

Opettajankoulutuksen kannalta monikulttuurisuus merkitsee perspektiivin muuttumista: siinä kyseenalaistetaan yksikulttuurinen näkökulma kouluopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Kysymykseksi nousee, miten koulu voisi tarjota sellaisen kasvuympäristön, joka on turvallinen ja identiteettiä tukeva sekä avoin ja kulttuurista rikkautta arvostava. Kulttuuri ja varsinkin moninaisuus on ymmärrettävänä laajana tekijänä, joka ei liity vain kansalaisuuteen tai etnisyyteen. Kulttuuriin ja moninaisuuteen kuuluvat muun muassa uskonto ja maailmankatsomus, kieli, maaseutu- ja kaupunkikulttuurit, miesten ja naisten kulttuurit, eri ikäkausien kulttuurit sekä sosiaaliluokkaan liittyvät kulttuuriset näkökulmat. Myös niin sanotun suomalaisen kulttuurin sisällä on useita alakulttuureja. Näiden seikkojen haltuunottamiseksi opettajat tarvitsevat valmiuksia moninaisuuden tunnistamiseen ja tunnustamiseen.

Kulttuurienvälistä herkkyyttä voidaan pitää asenteena ja taitona, jotka kehittyvät hiljalleen harjoittelun ja tiedon avulla sekä toisen ihmisen kuuntelemisen myötä. Seurantatutkimusten perusteella monikulttuurisuuteen painottuneella opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa kulttuurienvälisen herkkyyden ja siihen liittyvien kompetenssien kehittymiseen, samoin kuin moninaisuuden kohtaamisen taitoihin. Toisaalta oppimisprosessit ovat erilaisia ja eri tekijät vaikuttavat opiskelijoihin eri tavoin koulutuksen aikana ja sen jälkeen.

Pohdinta

Johtopäätösten perusteella opettajankoulutuksen nykytilanteesta voidaan erottaa kolme keskeistä teemaa, jotka lomittuvat toisiinsa muodostaen kerroksellisen tematiikan. Ensimmäinen teema liittyy osaamiseen ja erityisesti niihin rakenteellisiin tekijöihin, joilla osaamisperustaa pyritään opettajankoulutuksessa vahvistamaan. Tältä osin esille nousi täydennyskoulutus, tutkimusperustaisuus, osaamisen tunnistaminen, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen, asiantuntijuuden korostaminen sekä pyrkimys vahvistaa uusien opettajien tukea vertaismentoroinnin muodossa.

Toinen teema liittyy erityisesti asiantuntemukseen. Osaamisen vahvistamiseen kuuluu oleellisesti näkemys, jossa opettajat ymmärretään yhä vahvemmin oppimisen asiantuntijoina. Opettajien asiantuntemus nousee muun muassa yhteisöllisistä toimintatavoista, tutkimuksellisesta ja käytännöllisestä tietoperustasta, moniammatillisesta ajattelusta, kehittämistä tukevista verkostomaisista organisoitumisrakenteista sekä herkkyydestä huomioida alueellisen ja paikallisen tason tarpeita.

Kolmas teema liittyy viimeksi mainittuun asiantuntemuksen osa-alueeseen eli alueellisten ja paikallisten tarpeiden huomioon ottamiseen. Tältä osin nousi esille opetussuunnitelmatyön merkitys paikallisen kehittämistyön välineenä sekä kokonaisvaltainen pedagoginen ajattelu heterogeenisen oppilas- ja opiskelijajoukon opettamisessa.

Osaamista vahvistavat rakenteet, asiantuntija-ajattelun voimistuminen sekä alueellinen ja paikallinen kehittäminen ovat opettajankoulutusta läpileikkaavia isoja teemoja, jotka tämän julkaisun artikkeleissa nousivat esille. Ne ovat varmasti lähivuosina keskeisiä opettajankoulutuksen kehittämisen kohteita. Tämä artikkelikokoelma antaa toivottavasti tähän työhön oman tietoperustaisen panoksensa.

KIRJOITTAJAT

Tiina Annevirta, KT, lehtori, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
Seija Blomberg, FT, perusopetuksen rehtori, Oulun yliopisto, Oulun normaalikoulu
Hannu L.T. Heikkinen, FT, yliopistotutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
Elisa Helin, KM, opetusneuvos, Opetushallitus
Kauko Hämäläinen, professori emeritus, dosentti, Helsingin yliopisto
Hennariikka Kangas, KM, koordinaattori, kehittäjä-opettaja, Lapin yliopiston harjoittelukoulu
Asko Karjalainen, FT, johtaja, Oamk, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Pirkko Kepanen, KM, lehtori, Oamk, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Outi Kyrö-Ämmälä, KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
Merja Laitinen, professori, Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Suvi Lakkala, KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta ja harjoittelukoulu
Jari Laukia, FT, johtaja, HAAGA-HELIA Ammatikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Anneli Lauriala, professori emerita, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Jari Lavonen, professori, Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
Janne Länsitie, FM, lehtori, Oamk, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Seija Mahlamäki-Kultanen, dosentti, johtaja, HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Ilona Markkanen, TtM, projektitutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
Ari Myllyviita, FM, yhteisöpedagogi (AMK), kemian ja matematiikan lehtori, opettajakouluttaja, Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu
Jukka Niinimäki, FM (MA), YTK (Bsc), lehtori, HAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Petri Nokelainen, professori, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö
Kari Nyssölä, dosentti, opetusneuvos, yksikön päällikkö, Opetushallitus
Matti Pennanen, KM, projektitutkija, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
Petri Pohjonen, FT, DI, ylijohdaja, Opetushallitus
Marja Pulju, YTM, Yliopisto-opettaja, kehittäjä-sosiaalityöntekijä, Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Rauna Rahko-Ravantti, KM, yliopisto-opettaja, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Anneli Rautiainen, KM, opetusneuvos, yksikön päällikkö, Opetushallitus
Mari Rökköläinen, FT, VTM, opetusneuvos, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Rauni Räsänen, professori emerita, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Johanna Salmia, DI (MSc), Hortonomi, kehittäjäpäällikkö, Mobiilisti-hankkeen projektipäällikkö, HAMK
Jaana Salminen, KM, tohtorikoulutettava, yliopisto-opettaja, Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
Tea Seppälä, FT, kehittäjäpäällikkö, Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia
Renata Svedlin, FT, yliopisto-opettaja, Åbo Akademi
Tuija Turunen, professori, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Päivi Tynjälä, professori, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
Liisa Vanhanen-Nuutinen, TtT, yliopettaja, HAAGA-HELIA Ammatikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Erja Vitikka, KT, opetusneuvos, Opetushallitus
Kristiina Volmari, FT, opetusneuvos, yksikön päällikkö, Opetushallitus
Sai Väyrynen, PhD, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
Outi Ylitapio-Mäntylä, KT, yliopistonlehtori, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Verkojulkaisu
ISBN 978-952-13-5905-7
ISSN 1798-890X