

Opettajankoulutus 2020

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä
Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar

Opettajankoulutus 2020

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet

Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut>

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2007

ISBN 978-952-485-431-3 (nid./htf)

ISBN 978-952-485-432-0 (PDF)

ISSN 1458-8102

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä/

Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2007:44

Kuvailulehti

Julkaisija
Opetusministeriö

Julkaisun päivämäärä
18.9.2007

<p>Tekijät (toimielimestä: toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri)</p> <p>Puheenjohtaja: Hannele Niemi</p> <p>Sihteeri: Pekka Räihä</p>	<p>Julkaisun laji Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä</p>		
	<p>Toimeksiantaja Opetusministeriö</p>		
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="866 400 1171 472"> <p>Toimielimen asettamispm 2.2.2007</p> </td> <td data-bbox="1173 400 1445 472"> <p>Dnro 44/040/2007</p> </td> </tr> </table>	<p>Toimielimen asettamispm 2.2.2007</p>	<p>Dnro 44/040/2007</p>
<p>Toimielimen asettamispm 2.2.2007</p>	<p>Dnro 44/040/2007</p>		
<p>Julkaisun nimi (myös ruotsinkielinen) Opettajankoulutus 2020 (Lärarytbildning 2020)</p>			
<p>Julkaisun osat Muistio + liitteet</p>			
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opetusministeriö käynnisti keväällä 2007 selvitystyön, jonka tarkoituksena oli arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä. Ryhmän tehtävä oli esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa. Selvitystyössä tuli myös esittää, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.</p> <p>Työryhmä kuuli työskentelynsä aikana opettajankoulutuslaitosten edustajia kaikista opettajankoulutusta antavista yliopistoista sekä haastatteli näiden yliopistojen rehtorit. Lisäksi työryhmä kuuli laajasti opettajan ammattin ja opettajankoulutuksen sidosryhmiä. Työryhmä myös pyysi Opetushallitukselta arviot opettajatarpeesta vuoteen 2020.</p> <p>Työryhmän käsityksen mukaan opettajankoulutuksen määrällisissä tavoitteissa on otettava huomioon se tosiasia, että maassa tapahtuu alueellisia väestömuutoksia, joiden seurauksena Etelä-Suomen opettajatarve on koko ajan kasvava. Toinen keskeinen muutostekijä on monikulttuuristuminen. Työryhmä esittää, että</p> <ul style="list-style-type: none"> - koulutusvolyymiä siirretään Pohjois- ja Itä-Suomesta pääkaupunkiseudulle - emoyliopistosta erillään olevien koulutusyksiköiden ns. filiaaliyksiköiden ylläpitämiseksi ei ole koulutuksellisia tai tutkimuksellisia perusteita, niiden olemassaolo perustuu aluepoliittisiin tekijöihin. Mikäli yliopistot haluavat ylläpitää filiaaliyksiköitä aluepoliittisista syistä, yksiköt on liitettävä hallinnollisesti yliopiston opettajankoulutuksesta vastaavaan pääyksikköön - maahanmuuttajataustaisten opettajien koulutukseen lisätään koulutuspaikkoja ja vahvistetaan suomen ja ruotsin kielen (kansallisen kielen ja kulttuurin) opintoja - kaikille opettajille tarvitaan nykyistä enemmän monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyviä opintoja - erityisopetuksen lisääntyvä tarve edellyttää opettajankoulutuksen määrien nostamista ja joustavien reittien avaamista erityisopettajan kelpoisuuden tuottavaan koulutukseen - koulujen opetusryhmien kokoa ja koulujen virkakenteitä on tarkistettava siten, että koulujen työ vastaa tietoperustaisen yhteiskunnan vaatimuksia ja opettajatarve on suhteutettava näihin muutoksiin - opettajien täydennyskoulutus on saatava systemaattiseksi ja koulutuksen rahoitus selkeytettävä siten, että yliopistot voivat ottaa nykyistä laajemman vastuun perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuuden kehittämisestä - opettajankoulutukseen on lisättävä johtamiskoulutuksen suuntautumisvaihtoehtoja - tutkimuksen vahvistamiseksi tarvitaan huomattavasti tehokkaampaa kansallista yhteistyötä ja opettajankoulutuksen sekä opettajan työtä tukevan tutkimusohjelman resursointia - normaalikoulujen tutkimusluonne tulee olla nykyistä vahvempi - opettajankoulutuksen virkakennettä on suunnattava tutkimusvirkoihin 			
<p>Avainsanat</p> <p>Opettajankoulutus, opettajatarve, monikulttuurisuus, tutkimusperustainen koulutus, täydennyskoulutus</p>			
<p>Muut tiedot</p>			
<p>Sarjan nimi ja numero Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44</p>	<p>ISSN 1458-8102</p>	<p>ISBN 978-952-485-431-3 (nid.) 978-952-485-432-0 (PDF)</p>	
<p>Kokonaissivumäärä 76</p>	<p>Kieli suomi</p>	<p>Hinta</p>	<p>Luottamuksellisuus julkinen</p>
<p>Jakaja Yliopistopaino</p>		<p>Kustantaja Opetusministeriö</p>	

Presentationsblad

Utgivare
Undervisningsministeriet

Utgivningsdatum
18.9.2007

Författare (uppgifter om organets namn, ordförande, sekreterare)	Typ av publikation Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar	
Ordförande: Hannele Niemi	Uppdragsgivare Undervisningsministeriet	
Sekreterare: Pekka Räihä	Datum för tillsättande av 2.2.2007	Dnro 44/040/2007
Publikation (även den finska titeln) Läraryrket 2020 (Opettajankoulutus 2020)		
Publikationens delar Promemorior + bilagor		
Sammandrag		
<p>Våren 2007 startade undervisningsministeriet ett utredningsarbete vars syfte var att bedöma förändringarna i lärarbehoven fram till 2020. Gruppen skulle lägga fram förslag till hur ändringarna bör beaktas i dimensioneringen och uppbyggnaden av universitetens läraryrket. Utredningsarbetet skulle också utmynda i ett förslag om vilken enhetsstruktur universitetens läraryrket bör ha för att på bästa sätt främja forskningen i anslutning till läraryrket.</p> <p>Under arbetets gång hörde arbetsgruppen företrädare för läraryrket vid alla universitet som ger läraryrket samt intervjuade dessa universitets rektorer. Därtill hörde arbetsgruppen en mängd intressentgrupper med anknytning till läraryrket och läraryrket. Arbetsgruppen bad också Utbildningsstyrelsen om uppskattningar av lärarbehovet fram till 2020.</p> <p>Enligt arbetsgruppens uppfattning bör man i de kvantitativa målen för läraryrket beakta det faktum att landet genomgår regionala befolkningsförändringar och att behovet av lärare i Södra Finland som en följd av detta hela tiden växer. En annan central förändringsfaktor är den ökande kulturella mångfalden. Enligt arbetsgruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> - bör utbildningsvolym flyttas från Norra Finland och Östra Finland till huvudstadsregionen - saknas utbildnings- eller forskningsmässiga grunder för att upprätthålla utbildningsenheter som står fristående från moderuniversitetet, s.k. filialenheter, deras existens baserar sig på regionalpolitiska faktorer. Om universitetet önskar upprätthålla filialenheter av regionalpolitiska skäl, bör enheterna administrativt anslutas till den huvudenhet som svarar för universitetets läraryrket - bör antalet utbildningsplatser i utbildningen av lärare med invandrarbakgrund utökas och studierna i finska och svenska (landets språk och kultur) stärkas - behövs för alla lärare i större utsträckning än tidigare studier i hur man bemöter kulturell mångfald - förutsätter det växande behovet av specialundervisning en ökning av volymerna i läraryrket och möjliggörande av smidiga vägar till utbildning som ger speciallärarbehörighet - bör storleken på undervisningsgrupperna i skolorna och skolornas tjänstestrukturer ses över så att skolornas arbete motsvarar kraven i ett kunskapsbaserat samhälle och lärarbehovet bör anpassas till dessa förändringar - bör läraryrket göras systematisk och finansieringen av utbildningen klargöras så att universitetet i stigande grad kan ta ett mer omfattande ansvar för utvecklingen av den helhet som bildas av grundutbildningen och fortbildningen - bör fler inriktningsoptioner som hänför sig till läraryrket tas in i läraryrket - behövs det i syfte att stärka forskningen ett avsevärt effektivare samarbete på nationell nivå och resurser till läraryrket och till ett forskningsprogram som stöder läraryrket - bör normalskolorna ha en starkare forskningskaraktär än för närvarande - bör tjänstestrukturen inom läraryrket inriktas på forskningstjänster 		
Nyckelord Läraryrket, lärarbehov, kulturell mångfald, forskningsbaserad utbildning, fortbildning		
Övriga uppgifter		
Seriens namn och nummer Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2007:44	ISSN 1458-8102	ISBN 978-952-485-431-3 (htf.) 978-952-485-432-0 (PDF)
Sidoantal 76	Språk finska	Pris
Distribution Universitetsstryckeriet		Sekretessgrad offentlig
Distribution Universitetsstryckeriet		Förlag Undervisningsministeriet

Opetusministeriölle

Opetusministeriö päätti käynnistää keväällä 2007 selvitystyön, jonka tarkoituksena oli arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä. Ryhmän tehtävä oli esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa. Selvitystyössä tuli myös esittää, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.

Opetusministeriö kutsui selvitysryhmän puheenjohtajaksi vararehtori, professori Hannele Niemen Helsingin yliopistosta ja ryhmän jäseniksi vararehtori, professori Sven-Erik Hansenin Åbo Akademista, laatujohtaja Ritva Jakku-Sihvosen Opetushallituksesta ja professori Jouni Välijärven Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksesta. Opetusministeriön yhteyshenkilönä toimi opetusneuvos Armi Mikkola. Työryhmä kutsui sihteeriksi assistentti Pekka Räihän Jyväskylän yliopistosta.

Työryhmä kokoontui toimikautensa aikana yksitoista kertaa. Se kuului työskentelynsä aikana opettajankoulutuslaitosten edustajia kaikista opettajankoulutusta antavista yliopistoista sekä haastatteli näiden yliopistojen rehtorit. Lisäksi työryhmä kuuli laajasti opettajan ammatin ja opettajankoulutuksen sidosryhmiä. Työryhmä myös pyysi Opetushallitukselta arviot opettajatarpeesta vuoteen 2020. Työryhmä haluaa kiittää kaikkia asiantuntijoita tärkeästä panoksesta, jonka he ovat antaneet selvitysryhmän työlle.

Työryhmän loppuraportissa ”Opettajankoulutus 2020” kuvataan aluksi opettajan ammattia muuttuneissa olosuhteissa. Niin kansalliset kuin kansainväliset haasteet asettavat uudenlaisia vaatimuksia opettajien työlle. Muistion alussa kootaan ne yleiset opettajankoulutuksen periaatteet, joita työryhmä pitää keskeisinä suuntaviitteinä kehittämistyölle. Sen jälkeen luvussa 4 esitetään opettajatarvetta koskevat määrälliset ennakoinnit ja työryhmän käsitys koulutuksen mitoituksesta. Luvussa 5 kuvataan työryhmän käsitys opettajankoulutuksessa tehtävän tutkimuksen vahvistamisen tarpeista. Luvussa 6 esitetään toimenpidesuosituksia, jotka koskevat opettajankoulutuksen mitoitusta ja rakenteita sekä tutkimuksen vahvistamista.

Saatuun työnsä päätökseen työryhmä jättää kunnioittaen loppuraporttinsa opetusministeriölle.

Helsingissä 7. päivänä syyskuuta 2007



Hannele Niemi



Sven-Erik Hansen



Ritva Jakku-Sihvonen



Jouni Välijärvi

Sisältö

1	Johdanto	9
1.1	Työryhmän toimeksianto	9
1.2	Työryhmän tulkinta toimeksiannosta	9
1.3	Kuulemistilaisuudet	10
2	Opettajan ammatin vaatimukset – kansainvälinen näkökulma	11
3	Opettajankoulutuksen periaatteita	14
4	Opettajankoulutuksen määrällistä arviointia	20
4.1	Aiempien ennusteiden mukainen opettajankoulutustarve	20
4.2	Koulutusten sisäänottoja ja profiileja 2007	22
4.3	Opettajatarve ja opettajien koulutustarve vuoteen 2020	26
4.4	Opettajatarpeeseen vaikuttavia muita tekijöitä	35
5	Opettajankoulutuksen tutkimusperustan vahvistaminen	37
5.1	Korkeatasoisen tutkimuksen tarve	37
5.2	Tutkimusedellytysten parantaminen	37
5.3	Tutkimuksen merkityksen vahvistaminen opetusammatin uudistamisessa	40
5.4	Opettajankoulutuksen virkarakenteen uudistaminen	41
5.5	Tutkimuksen suunnittelu, vastuuttaminen ja johtaminen	42
5.6	Tutkimukseen perustuva opetuksen ja koulutuksen kehittäminen	43
6	Suosituksset – opettajankoulutus Suomessa vuoteen 2020	44
6.1	Opettajatarpeeseen vastaaminen	44
6.2	Tutkimuksen vahvistaminen	50
6.3	Selvitettäviä asioita	53

Kirjallisuus	54
Liitteet	56
Liite 1. Yliopistojen edustajien ja sidosryhmien kutsu haastattelukysymyksiin	56
Liite 2. Rehtoreiden haastattelukysymykset	57
Liite 3. Rehtorihaastatteluiden aikataulut	59
Liite 4. Kuulemistilaisuuksien kooste: yliopistojen edustajat	60
Liite 5. Kuulemistilaisuuksien kooste: sidosryhmät	62
Liite 6. Kuulemistilaisuuksien kooste: rehtorit	65
Liite 7. Pedagogisten opintojen aloituspaikkamäärät vuonna 2007 sekä varsinaisille että erillisille aineenopettajaopiskelijoille	70
Liite 8. Väestömuutos ikäryhmittäin: 7–12-vuotiaat	72
Liite 9. Väestömuutos ikäryhmittäin: 13–15-vuotiaat	73
Liite 10. Väestömuutos ikäryhmittäin: lukioikäiset	74
Liite 11. Ruotsinkielisten lasten syntyvyydestä	75
Liite 12. Ylempien korkeakoulututkintojen ja tohtoritutkintojen määrä yliopistoittain	76

1 Johdanto

1.1 Työryhmän toimeksianto

Opetusministeriö asetti selvitystyöryhmän tehtäväksi arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä. Ryhmän tehtäväksi tuli esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa sekä millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.

Selvitystyössä tuli kuulla opettajankoulutusta antavien yliopistojen edustajia, opettaja- ja opiskelijajärjestöjen edustajia, Suomen Kuntaliittoa sekä muita opettajankoulutuksen kannalta keskeisiä sidosryhmiä. Selvitystyön tuli valmistua 31.8.2007 mennessä, ja selvitysryhmän tuli raportoida selvityksen etenemisestä opetusministeriölle työnsä kuluessa. Yhteyshenkilönä toimi opetusneuvos Armi Mikkola.

Selvitystyössä tuli huomioida valtioneuvoston julkisen tutkimusjärjestelmän rakenteiden kehittämistä koskeva periaatepäätös 7.4.2005, opetusministeriön keskustelumistio 8.3.2006 koskien korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen linjauksia, valtakunnallisen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojektin tulokset, Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman loppuraportti vuodelta 2006, Opettajatarvetyöryhmän muistio vuodelta 2003 ja Opettajat Suomessa 2005 -julkaisu.

Selvitystyössä tuli myös huomioida yliopistojen opetusministeriölle esittämät opettajankoulutuksen rakenteellisen kehittämisen suunnitelmat ja niiden perusteella käynnistetyt hankkeet, opetusministeriön asettaman maahanmuuttajaopetuksen opettajatarpeita selvittävän työryhmän esitykset ja opettajankoulutukseen kuuluvaa harjoittelua koskevan selvitystyön esitykset.

1.2 Työryhmän tulkinta toimeksiannosta

Työryhmän tehtävänanto kohdistui opettajankoulutuksen mitoitukseen ja tutkimusta vahvistamaan yksikkörakenteeseen. Vastatakseen asetettuihin tehtäviin työryhmä on joutunut ottamaan kantaa jossain määrin myös koulutuksen sisällöllisiin ja laadullisiin tekijöihin sekä niihin koulujärjestelmää koskeviin muutoksiin, jotka vaikuttavat oleellisesti opettajatarpeeseen.

Selvitysryhmä on kuullut laajaa asiantuntijajoukkoa ja saanut näin käyttöönsä monipuolisen aineiston. Kuulemisista ja haastatteluista on raportissa vain kokoavat tiivistelmät, mutta työryhmällä on ollut käytössään alkuperäiset aineistot ja keskustelu on käyty niiden pohjalta. Työryhmä on käyttänyt tehtävänannossa mainittuja julkaisuja ja sen lisäksi ajan-

kohtaista korkeakoulupoliittista työryhmä- ja muistioaineistoa. Selvitysryhmällä on ollut käytössään myös laaja kansainvälinen opettajankoulutusta koskeva tutkimuskirjallisuus. Samoin työryhmä on perehtynyt ajankohtaiseen eurooppalaiseen työryhmä- ja keskusteluaineistoon, joka koskee opettajien työn ja opettajankoulutuksen kehittämistä Euroopan unionin ja OECD:n piirissä.

Tehtävänannon mukaan selvitystyössä tuli esittää, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta. Työryhmä on tulkinut yksikkörakennetta monikerroksisella tavalla. Yksiköllä voidaan laajassa merkityksessä tarkoittaa koko yliopistoa. Tällöin keskeisiä kysymyksiä ovat, mitkä yliopistot vastaavat opettajankoulutuksesta, minkälainen työnjako ja millaista yhteistyötä näillä yliopistoilla on. Yksikkö voi tarkoittaa myös yliopistojen sisäistä yksikkörakennetta, kuten tiedekuntia tai laitoksia, joissa annetaan opettajankoulutukseen liittyvää opetusta. Silloin tarkastellaan yliopiston sisäistä opettajankoulutuksen vastuunjakoja ja sen toimivuutta. Suppeimmassa mielessä yksiköllä voidaan tarkoittaa myös tutkimusryhmää, missä merkityksessä sitä käytetään yliopistojen piirissä esimerkiksi puhuttaessa huippututkimusyksiköistä tai koulutuksen laatuysiköistä. Tällöin on kyse tutkimuksen ja koulutuksen organisoimisesta tavalla, joka ei ole sidottu hallinnollisiin laitos- tai tiedekuntarakenteisiin. Esittäessään suosituksia työryhmä on ottanut kantaa kaikkiin näihin tasoihin.

1.3 Kuulemistilaisuudet

Yliopiston edustajien kuuleminen

Työryhmä järjesti tehtävänannon mukaiset kuulemistilaisuudet toukokuussa 2007. Ensimmäinen kuulemistilaisuus pidettiin opettajankoulutusta antavien yksiköiden johtajille sekä tiedekuntien dekaaneille 9.5.2007. Työryhmä oli lähettänyt etukäteen kysymykset, joihin haluttiin vastaukset. Asiantuntijat esittivät käsityksensä yhteisessä tilaisuudessa ja jättivät vastauksen kirjallisena. Esitetyt kysymykset ovat liitteessä 1 ja kooste vastauksista liitteessä 4.

Sidosryhmien kuuleminen

Toinen kuulemistilaisuus pidettiin 15.5.2007 opettajankoulutuksen sidosryhmille. Kuultavina olivat Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Suomen rehtorit ry SURE, Aineopettajaliitto, Lastentarhanopettajaliitto LTOL, Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL, Suomen Lukiolaisten Liitto, ammatilliset opettajakorkeakoulut, Suomen Vanhempainliitto, Kuntaliitto, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, lääninhallitusten sivistysosastot, Helsingin kaupungin edustaja, lapsiasiavaltuutettu Maria-Kaisa Aula, Folktinget, Hem och Skola i Finland, Finlands Svenska Lärarförbund FSL. Maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille tarkoitetun opettajankoulutuksen asiantuntijoina kuultiin professori Arto Kallioniemeä ja dosentti Mirja Talibia. Sidosryhmille esitetyt kysymykset ovat liitteessä 1 ja kooste annetuista vastauksista liitteessä 5.

Yliopistojen rehtoreiden haastattelut

Kahden kuulemistilaisuuden lisäksi työryhmä haastatteli toukokuun ja elokuun välisenä aikana jokaisen opettajankoulutusta antavan yliopiston rehtorin. Rehtoreille laadittu kutsu haastatteluteemoineen on liitteessä 2. Haastatteluiden aikataulu on liitteessä 3 ja kooste rehtorien esittämistä näkemyksistä liitteessä 6.

2 Opettajan ammatin vaatimukset – kansainvälinen näkökulma

Opettajan ammattia on käsitelty laajasti sekä suomalaisessa että kansainvälisessä kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden kirjallisuudessa. Riippumatta erilaisista teoreettisista viitekehyksistä opettajan työ määritellään vaativaksi ammatiksi. Opettajan työ edellyttää pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen, joka mahdollistaa ammatin tieto- ja taitovaatimusten hallinnan ja erityisesti ammattiin sisältyvän korkean eettisen vastuun sisäistämisen. Opettajan työ edellyttää laaja-alaista ja syvää tietämystä opettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta, perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin. Tämän lisäksi opettajan tulee ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset kytkennät ja kyetä toimimaan työssään niin, että mahdollisimman moni oppilas voi edetä oppimisessaan mahdollisimman pitkälle.

Opettajan ammattia on käsitelty paljon OECD:n ja Euroopan unionin piirissä, erityisesti niin sanotun Lissabonin strategian yhteydessä, sekä Unescon ja Unicefin kannanotoissa. Näissä kaikissa kuvastuu opettajan työn merkitys sekä yksittäisen ihmisen että kansallisen hyvinvoinnin välttämättömänä edellytyksenä. Globaalissa maailmassa myös yhteiskunnan taloudellinen menestys pohjautuu ihmisten osaamiseen.

Opettajan työ ei ole kuitenkaan vain taloudellisten päämäärien saavuttamista varten vaan siihen liittyy hyvin paljon humanistisia ja sivistyksellisiä arvoja. Euroopan unioni on asettanut lukuisia työryhmiä, joiden tehtävänä on ollut arvioida monipuolisesti opettajien asemaa ja opettajien koulutusta eri maissa ja luoda näköaloja tulevaisuuteen. Työryhmissä on toiminut kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoita eri maista. Suomalaisten asiantuntijoiden edustus on ollut vahva ja Suomen opettajankoulutusmalli on monissa yhteyksissä tunnustettu tavoitteeksi, johon suuntaan myös muiden maiden tulisi edetä. Merkittävä ongelma monissa maissa on se, että opettajan ammatti ei houkuttele nuoria, varsinkaan lahjakkaita opiskelijoita. Opettajan ammatista myös poistutaan laajalti kiinnostavimpiin ja paremmin palkattuihin tehtäviin. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa on lukuisia määrällisiä ja laadullisia ongelmia. Lisäksi opettajien keski-ikä Euroopassa on korkea. Monissa maissa ikävuosiin 45–64 sijoittuu 40 % opettajista. Opettajien tieto- ja taitotason arvioidaan olevan useimmissa maissa riittämätön kouluttamaan lapsia ja nuoria tulevaisuu-

den muuttuviin olosuhteisiin. Oppilaiden pitäisi saada omaehtoisen, aktiivisen oppimisen taidot, mutta opettajankoulutus ja koulujen oppimiskäytännöt eivät tue tätä päämäärää. Erityisen huolestuttavana pidetään sitä, että monet 15-vuotiaat jättävät koulun vain perusvaiheeseen. Suomessakin näiden nuorten osuus on 10–15 % ikäluokasta. Monet näistä nuorista eivät saavuta perusopinnoissaan riittävää lukutaitoa eivätkä muitakaan välttämättömiä perusvalmiuksia.

Elokuussa 2007 EU:n komissio julkaisi asiakirjan ”Improving the Quality of Teacher Education”. Siinä kuvataan sitä, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää. Suositukset pohjautuvat pääosin 2004–2005 toimineen ns. Focus group -työryhmän¹ esityksiin, jotka koskivat opettajien ja opettajankoulutuksen laatuvaatimuksia. Raportti tiivistää useita niistä periaatteista, jotka ovat olleet esillä sekä tutkimuskirjallisuudessa että opettajankoulutusta tarkastelevien kansainvälisten foorumien raporteissa ja keskusteluissa.

Raportin suosituksissa opetusammatin vaativuutta kuvataan seuraavasti:

Opettajan ammatti on

- **korkean pätevyyden (well-qualified) ammatti:** Kaikkien opettajien tulee saada koulutuksensa korkea-asteella. Niiden opettajien, jotka työskentelevät ammatillisessa koulutuksessa, tulee olla ammattialallaan korkeasti pätevöityneitä ja saada soveltuva pedagoginen koulutus. Jokaisella opettajalla tulee olla laajat opettettavan aineen tiedot, hyvät pedagogiset taidot ja osaaminen, jota vaaditaan oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen, sekä ymmärrys koulutuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta.
- **elinikäisen oppimisen ammatti:** Opettajia on tuettava jatkamaan ammatillista kehitystään koko uransa ajan. Heidän ja heidän työnantajiansa tulee tunnustaa uuden tiedon hankkimisen tärkeys, heidän tulee kyetä uudistamaan omaa työtään ja työyhteisöään sekä käyttämään tutkimusperusteista evidenssiä ohjaamaan omaa työtään.
- **liikkuva ammatti:** Liikkuvuuden tulee olla keskeinen osa opettajien perus- ja täydennyskoulutusohjelmia. Opettajia on rohkaistava työskentelemään ja opiskelemaan muissa Euroopan maissa ammatillisen kehittymisensä edistämiseksi.
- **pohjautuu kumppanuuteen:** Opettajankoulutusinstituutioiden tulee organisoida työtään yhteistyössä koulujen, paikallisten työympäristöjen, työssä tapahtuvan koulutuksen tarjoajien ja muiden sidosryhmien kanssa.

Asiakirja täsmentää lisäksi, mitä opettajien elinikäinen oppiminen merkitsee. Se merkitsee saumatonta jatkumoa peruskoulutuksen, ammattiin siirtymisvaiheen (induction) sekä ammatillisen täydennyskoulutuksen välillä. Kansallisella tasolla rahoituksen tulisi turvata se, että kaikki opettajat saavat tehokkaan työhöntulokoulutuksen kolmen ensimmäisen ammattivuoden aikana. Lisäksi kaikilla opettajilla tulee olla pääsy strukturoituun ohjaukseen ja kokeneempien opettajien tai muiden soveltuvien asiantuntijoiden tarjoamaan mentorointiin koko uransa ajan. Opettajilla tulee olla myös mahdollisuus osallistua säännöllisiin väliajoin keskusteluihin koulutus- ja kehitystarpeistaan heidän työskentelypaikkanaan olevan oppilaitoksen laajemman kehittämissuunnitelman yhteydessä.

¹ Vuonna 2004 Komissio asetti asiantuntijaryhmän, johon kuuluivat professori Sonia Blanford (Canterbury Kent University College, UK), professori Bernard Cornu (Institut National de Recherche Pédagogique, France), professori Hannele Niemi, (Helsingin yliopisto, Suomi) ja professori Pavel Zgaga, (University of Ljubljana, Slovenia). Ryhmä laati suosituksen opettajankoulutuksen kehittämiseksi jäsenmaille ja tätä esitystä käsiteltiin laajassa eurooppalaisessa seminaarissa Brysselissä kesäkuussa 2005.

Suosituksissa korostetaan myös sitä, että opettajan tulee tunnistaa oppilaiden erityistarpeet ja vastata niihin kehittämällä laaja kirjo opettamisstrategioita. Opettajalla tulee olla valmius tukea nuoren ihmisen kehitystä itsenäiseksi elinikäiseksi oppijaksi sekä auttaa nuoria saavuttamaan ns. ydinkompetenssit, jotka on määritelty European Reference Framework of Key Competences -suosituksissa kaikille oppijoille tarpeellisiksi valmiuksiksi. Opettajan on myös kyettävä työskentelemään monikulttuurisissa ympäristöissä ymmärtäen erilaisuuden arvon ja kunnioittaen erilaisuutta sekä oltava valmis toimimaan läheisessä yhteistyössä kollegoiden, vanhempien ja laajemman lähiyhteisön kanssa.

Opettajat toimivat myös roolimalleina ja heillä on suuri yhteiskunnallinen vastuu. Kaikkien oppilaiden luottamuksen saavuttamiseksi on tärkeää, että opettajan ammatti heijastaa kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan erilaisuutta, esimerkiksi kulttuurin, äidinkielen ja vammaisuuden suhteen. Erityisesti tulisi poistaa esteet kulttuurien ja sukupuolten yhtäläisiltä mahdollisuuksilta kaikilla tasoilla.

Suosituksukset nostavat vahvasti esille opettajien kyvyn ja vastuun kehittää uutta tietoa kasvatuksesta ja koulutuksesta. Itsenäisenä elinikäisenä oppijana heidän kehitykseensä tulee kuulua

- jatkuva oman käytännön reflektointi systemaattisella tavalla
- sitoutuminen omaa työtä koskevaan toimintatutkimukseen (classroom-based research)
- valmius sisällyttää omaan opetukseensa luokkahuonetutkimuksen ja muun tutkimuksen tuloksia
- omien opetusstrategioiden vaikuttavuuden arviointi ja oman opetuksen uudistaminen arviointien pohjalta sekä
- omien koulutustarpeiden arviointi.

Opettajien odotetaan kykenevän toimimaan tutkijoina omissa työympäristöissään ja lisäksi hyödyntävän viimeisintä tutkimustietoa eri aloilta. Näin ollen tutkimukseen orientointi ja tutkimuksellisten taitojen harjaannuttaminen ovat myös heidän koulutuksessaan tärkeitä tehtäviä.

Suosituksien lähtökohtana on, että opettajankoulutus tapahtuu korkea-asteella ja se tulee toteuttaa kaikilla Bolognan prosessin sykleillä aina tohtorin tutkintoon asti. Tämä merkitsee, että kunkin maan pitää korkea-asteella varata riittävästi resursseja opettajankoulutuksen määrällisiin ja laadullisiin tarpeisiin.

3 Opettajankoulutuksen periaatteita

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 edellä esitettyihin 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.

Yliopistojen rehtoreiden haastatteluissa nousi useaan kertaan vahvasti esille opettajankoulutuksen tärkeä kulttuurinen tehtävä ja opettajan työn laaja ammattikuva. Koulutuksen tehtävänä on vaikuttaa ennen kaikkea tulevien opettajien ajattelun taitoihin, kykyyn ymmärtää yhteiskunnallisia ja sivistyksellisiä ilmiöitä, auttaa heitä hankkimaan laaja sivistyspohja ja edistää valmiutta oppia koko ajan lisää. Mikäli laaja-alaisuus otetaan opettajan profession perustaksi, koulutusmääriä ei silloin pitäisi liian tiukasti sitoa vain nykykoulun määrällisiin opettajatarpeisiin ja olemassa oleviin opettajakategorioihin.

Rehtorien haastatteluissa ja asiantuntijoiden kuulemisissa korostettiin myös sitä, että opettajankoulutuksen tulee antaa yleiskvalifikaatioita, joiden varassa opettajan on mahdollista työskennellä hyvin erilaisissa tehtävissä ja olosuhteissa. Tässä mielessä ei ole syytä mitoitaa koulutettavien opettajien määrää pelkästään oppilaitosten nykyisten opettajatarpeiden mukaan, vaan nähdä opettajankoulutus ja opettajan ammatti laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityksessä. Yliopistojen yhteiskunnallista vaikuttavuutta on myös se, että opettajien pedagogista asiantuntemusta hyödynnetään laaja-alaisesti monilla eri yhteiskunnan aloilla.

Työryhmän järjestämissä kuulemistilaisuuksissa opettajan ammatin muuttuneeseen toimenkuvaan viitattiin useampaan otteeseen. Opettajien erityisosaamista tarvitaan huomattavan paljon esimerkiksi kuntien moniammatillisissa asiantuntijaryhmissä. Opettaja tarvitsee työssään myös entistä enemmän tietoa koulutyötä ohjaavista säädöksistä voidakseen taata oppilaalle parhaat mahdolliset oppimisen edellytykset. Myös vanhempien kohtaamiseen tarvitaan parempia valmiuksia. Samoin yhteiskunnan monikulttuuristuminen vaatii opettajalta uudenlaista osaamista.

Seuraavassa kuvataan suomalaiselle opettajankoulutukselle ominaisia periaatteita, jotka työryhmän käsityksen mukaan ovat lähtökohtia ja määrittävät suuntaviittoa opettajankoulutuksen rakenteelliselle kehittämiselle. Tässä luvussa ei keskitytä niinkään määrällisiin tarpeisiin, vaan niihin tekijöihin, joilla on vaikutusta opettajankoulutuksen organisointiin ja työnjakoon, ja sitä kautta myös koulutettavien määrään. Seuraavat periaatteet eivät ole pelkästään työryhmän omia näkemyksiä, vaan niissä näkyy myös kuulemistilaisuuksien ja haastatteluiden sanoma.

Akateeminen koulutus ja maisterin tutkinto

Vuosina 1978–79 vahvistetuissa säädöksissä opettajan kelpoisuudeksi määrättiin ylempi korkeakoulututkinto eli nykyinen maisterintutkinto. Opettajankoulutuksen sijoittamisella yliopistoon haluttiin myös yhtenäistää opettajakuntaa. Sekä luokan- että aineenopettajan työ katsottiin molemmat vaativiksi tehtäviksi, vaikka koulutuksen profiili painottuikin eri tavoin. Luokanopettajankoulutuksessa pääaine oli kasvatustiede, aineenopettajilla opettava aine. Opettajankoulutuksesta tuli maisterin tutkintoon johtavaa, ja kaikkiin koulutuksiin liittyi myös yliopistollisten tutkintojen mukaisesti pro gradu -tutkielma. Jo tällöin luotiin pohja myös sille ajattelulle, että opettaja toimii työssään tutkijan tavoin.

Työryhmän näkemyksen mukaan opettajankoulutuksen akateemisuus ja maisterintutkinto ovat sellaiset lähtökohdat, joiden varaan koulutus tulee jatkossakin rakentaa. Koulutukseen liittyvä tutkimusosuus on opettajan työn kehittämiseksi välttämätöntä pääomaa. On löydettävä uusia menetelmiä siihen, että opettajankoulutuksen piirissä tehtävä tutkimustyö saadaan paremmin koordinoituksi ja myös laadultaan ja vaikuttavuudeltaan nykyistä vahvemmaksi.

Opettajakuntaa yhtenäistävä koulutus

Muun muassa hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten lisääntyvä yhteistyö edellyttävät sitä, että jo koulutusvaiheessa eri opettajaryhmien tulisi työskennellä läheisessä yhteistyössä. Kuntien tarve voida käyttää opettajia laaja-alaisesti yli oppilaitosrajojen korostaa eri opettajaryhmien yhteistyön tärkeyttä. Samoin oppilaiden oppimiseen liittyvät seikat, erityisesti lahjakkaiden sekä syrjäytymisvaarassa olevien erityistarpeet, kuten myös ammatin sosiaaliset ja eettiset haasteet edellyttävät, että opettajilla on jo koulutuksessaan kokemusta yhteistyöstä eri kouluasteiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa. Siksi on tärkeää, että opettajankoulutuksesta vastaavat tahot yliopistojen sisällä sekä yliopistojen ja muiden korkeakoulujen välillä toimivat kiinteässä yhteistyössä.

Perusasteen jälkeisen koulutuksen nykyinen rakenne ja sen tuottanut yhteiskunnallinen traditio ovat tukeneet yleissivistävän ja ammatillisen koulutusmuotojen erillisyyttä. Nykyisin kuitenkin kasvava joukko nuoria hyödyntää joustavasti molempien koulutusmuotojen opetustarjontaa ja yhä useampi nuori suorittaa kaksoistutkinnon. Työelämän muuttuvat osaamistarpeet ovat lähentäneet ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen koulutustehtävää. Väestökehitys edellyttää suuressa osassa maata koulutusmuotojen tiivistä yhteistyötä ja tehokkaasti integroitua opetustarjontaa, jotta perusasteen jälkeiset koulutuspalvelut voidaan edes kohtuullisessa määrin turvata tasa-arvoisesti kaikille nuorille.

Kasvatustieteet opettajankoulutuksessa

Luokanopettajan koulutuksen pääaine on kasvatustiede. Aineenopettajankoulutuksessa pääaineena on jokin muu akateeminen oppiaine ja asetuksen edellyttämät pedagogiset opinnot

pohjautuvat kasvatustieteeseen ja suuntautuvat didaktisesti.

Kasvatustieteessä on erilaisia osa-alueita. On tärkeää, että tulevat opettajat saavat vahvan pohjan koulutussosiologisiin kysymyksiin, joiden avulla he voivat ymmärtää koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita ja sitä, miten koulutus voi olla ehkäisemässä syrjäytymistä ja edistämässä ihmisten mahdollisuutta hankkia henkistä ja kulttuurista pääomaa oppimisen ja koulutuksen kautta. Samoin opettajat tarvitsevat ihmisen kasvun ja kehityksen perusteiden tuntemusta ja tietoa siitä, miten oppimista voidaan ohjata ja tukea eri elämänvaiheissa. Kasvatustieteen osa-alueena didaktiikka ohjaa opettajan ymmärtämään, miten opetusprosessin avulla ja erilaisilla opetuksen menetelmillä voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Tällöin opettaja tarvitsee myös tietoa, miten hän hyödyntää arviointia oppilaiden oppimisen edistämiseksi. Opettajan tulee osata myös hyödyntää kansallisista ja kansainvälisistä arvioinneista sekä muista tutkimuksista saatavaa tietoa.

Kasvatustieteellisen koulutuksen tavoite on, että opettajat sisäistävät tutkimuksellisen otteen omaan opetustyöhönsä ja heillä on valmiutta käynnistää ja toteuttaa toimintatutkimustyyppisiä hankkeita, joiden kautta saatavaa tietoa voidaan käyttää koulun ja opetuksen kehittämiseksi. Tämä edellyttää tutustumista kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettyihin metodologisiin perusteisiin. Kasvatustieteellisen koulutuksen tavoite on antaa valmiudet koulutusta ja kasvatusta koskevien ilmiöiden analyysiin, kriittiseen arviointiin ja tutkimuspohjaiseen oman työn kehittämiseen.

Ainedidaktiikan merkitys

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. Siinä, miten ainedidaktiikkaa ja siihen liittyvää tutkimusta on systemaattisesti viety eteenpäin, Suomea pidetään edelläkävijänä.

Opettajankoulutuksen siirtyessä yliopistoihin 1970-luvulla ainetiedekunnat näkivät tehtäväkseen kouluttaa ennen kaikkea oman oppiaineensa tutkijoita. Opettajan työn valmiudet eivät olleet keskiössä. Aineenopettajien tutkielmaopinnot keskittyivät palvelemaan lähinnä aineen sisäisiä tutkimustarpeita. Ainedidaktiikan nousu 1980-luvulla ja vakiintuminen 1990-luvulla monissa maamme yliopistoissa ja niiden ainetiedekunnissa vaikutti siihen, että tutkimuksissa alkoivat heijastua yhä enemmän myös opettajan ammatin ja koulun tarpeet. Alettiin puhua ainedidaktisista pro graduista ja väitöskirjoista, joissa tutkitaan myös sitä, miten ainetta opetetaan ja miten sitä opitaan. Kaikkiaan suomalaisessa opettajankoulutuksessa on tapahtunut siirtymistä pelkästä aineenhallinnasta pedagogiseen aineenhallintaan. Tällöin nousee keskeiseksi kysymykseksi se, miten oppilaat oppivat kyseistä ainetta. Opettaminen edellyttää aineenhallintaa, jossa opettajalla on käsitys tiedonmuodostuksesta opetettavassa aineessa sekä pedagogista osaamista, jossa opettavien aineiden keskeinen sisältö saatetaan oppijoiden maailmaan.

Työryhmän käsityksen mukaan niin luokan- kuin aineenopettajienkin koulutuksessa keskeinen tavoite on se, että opettajilla on hyvät valmiudet ohjata erilaisten oppilaiden ja koulutettavien oppimista. Sen saavuttamiseksi tarvitaan yleistä kasvatustieteellistä ja ainedidaktista tutkimusta ja näihin pohjautuvaa opettamisen kehittämistä. Kuulemistilaisuuksissa tuotiin esille se, että nykyisin ainetiedekunnissa tutkintoihin liittyvät opinnäytteet voidaan aiempaa joustavammin tehdä ainedidaktisiin kysymyksiin liittyen.

Suoravalinta

Kasvatustieteellisten ja ainetiedekuntien lisääntyneen yhteistyön ja ainedidaktiikan kehityksen tuloksena monet tiedekunnat ovat siirtyneet niin sanottuun ”suoravalintaan”. Suoravalinnassa opiskelija voi jo yliopistoon pyrkiessään valita opettajalinjan, jonka opinnoissa otetaan huomioon opettajaksi kehittymisen tavoitteet. Työryhmän eri asiantuntijoiden kannottoihin perustaman näkemyksen mukaan tämä valinta- ja koulutusmuoto on osoittautunut opiskelijoita motivoivaksi ja tehokkaaksi. Työryhmän käsityksen mukaan suoravalintaa tulisi laajentaa kokeiluvaiheesta keskeiseksi väyläksi aineenopettajankoulutukseen.

Teorian ja käytännön integrointi

Suomalaisen opettajankoulutuksen kulmakivi on tutkimusperustaisuus. Se merkitsee sitä, että opettajan tutkinnot ovat osa yliopistojen tutkintojärjestelmää ja noudattavat yliopistotutkinnoille asetettavia laatukriteereitä. Myös opettajankoulutukseen sisältyvä ohjattu harjoittelu on nähtävä tässä viitekehyksessä. Harjoittelun tehtävänä on auttaa yhdistämään teoreettinen tieto käytäntöön ja myös osoittaa, miten käytännön opetustilanteista voidaan saada aineksia opetuksen kehittämiseksi. Harjoittelu on keskeinen osa opettajankoulutusta, ja sen tulee tukea opiskelijan kasvua työtään tutkivaksi ja kehittäväksi asiantuntijaksi.

Opettajan työhön liittyy olennaisesti aina myös ammattietiikka. Siihen ohjaaminen kuuluu opettajankoulutuksen keskeisiin tehtäviin. Ammattietiikan tulee olla esillä teoreettisissa opinnoissa ja sen tulee integroitua myös harjoitteluun. Ohjatulla harjoittelulla on myös tärkeä tehtävä auttaa opiskelijaa kehittymään vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen sarjoilla. Tavoite on, että opettajilla on valmius toimia oppilaiden ja opiskelijoiden lisäksi erilaisten sidosryhmien kanssa.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa merkittävä osa harjoittelusta on tapahtunut harjoittelukouluissa. Sen rinnalle on kehittynyt myös ohjattu harjoittelukäytäntö niin sanotussa kenttäkouluissa eli oppilaitoksissa, jotka eivät ole yliopistollisia kouluja. Sekä opettajankoulutuslaitosten kuulemisissa että yliopistojen rehtoreiden kuulemisissa korostui näkemys, että harjoittelua tulee olla normaalikoulujen lisäksi myös kenttäkouluissa. Normaalikoulujen tulee olla tutkimuskouluja ja niiden ensisijainen tehtävä on osoittaa, miten tutkimus ja tutkimuksellinen lähestymistapa integroituvat opettajan työhön. Niiden tulee toimia paikana, jossa opettajankoulutuksessa voidaan kokeilla ja kehittää jatkuvasti uusia muotoja teorian ja käytännön integrointiin. Työryhmän yhtyy näihin käsityksiin ja esittää toimenpidesuosituksen yhteydessä yksityiskohtaisempia näkemyksiä.

Kiinteä osa Bolognan prosessia

Kun Suomi elokuussa 2005 siirtyi Bolognan prosessin mukaisiin tutkintorakenteisiin, myös opettajankoulutuksen tutkinnot noudattavat Bolognan prosessin rakenteita. Opettajankelpoisuus edellyttää maisterintutkintoa.

Valtakunnallinen kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen Bolognan prosessin koordinaatioprojekti (2003–2006) VOKKE (<http://www.helsinki.fi/vokke>) on esittänyt suosituksia, jotka koskevat opettajankoulutusta ja tutkintojen rakenteita sekä opintojen mitoittamista eri koulutusissa. Työryhmä yhtyy näihin suosituksiin ja toimenpidesuositukset pohjautuvat VOKKE-projektin mitoituksiin.

Täydennyskoulutuksen merkittävyys

Maamme opettajankoulutuksen peruskoulutusvaihe on hyvin organisoitua ja saa useissa kansainvälisissä arvioinneissa paljon kiitosta. Työryhmän kuulemistilaisuuksissa, VOKKE-projektin yhteydessä ja opettajankoulutuksen kehittämisohjelman arvioinneissa tuli voimakkaasti esille se, että täydennyskoulutus on hajanaista ja epäsystemaattista eikä muodosta jatkumoa peruskoulutuksen kanssa. Samoin maastamme puuttuu lähes kokonaan työhöntulokoulutus (induktiokoulutus) siinä merkityksessä, mitä tarkoitetaan eurooppalaisissa suosituksissa (www.helsinki.fi/vokke/taydennyskoulutustrategia).

Työryhmä yhtyy hallitusohjelman esitykseen, että opettajien täydennyskoulutuksen tulee olla säädöspohjaista ja kaikille opettajille kuuluvaa. Työryhmä esittää toimenpidesuosituksissa, miten voidaan edistää kaikille opettajille tarkoitettua elinikäisen oppimisen koulutusjatkumoa, johon kuuluu perus- ja täydennyskoulutuksen lisäksi työhöntulokoulutus.

Lisääntyvä erityisopetuksen tarve

Lähes kaikissa opettajankoulutuksen arvioinneissa ja kehittämistä koskevissa keskusteluissa tulee esille kasvava erityisopetuksen tarve. Tämä tuli esille myös kuulemistilaisuuksissa ja erityisesti sidosryhmät painottivat erityisopetuksen tärkeyttä. Lasten ja nuorten ongelmat ovat yhä moninaisempia ja heijastuvat heidän koulunkäyntiinsä. Erityisopetuksen koulutuksellinen tarve on kahdenlainen: Jokaisen tulevan opettajan tulee saada opettajankoulutuksessa nykyistä paremmat valmiudet erilaisten lasten oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelyyn ja sen tulee olla myös osana harjoittelua. Tämän lisäksi tarvitaan nykyistä enemmän erityistä tukea vaativien oppilaiden opetukseen erikoistuneita opettajia, erityisopettajia. Työryhmä esittää opettajankoulutuksen mitoittamiseen liittyen erityisopetusta koskevat toimenpidesuosituksien.

Monikulttuurisuus ja globaali muuttoliike

Suomalainen yhteiskunta on kohdannut monikulttuurisuuden hyvin lyhyessä ajassa. Erityisesti pääkaupunkiseutu, mutta myös muut kasvukeskukset joutuvat etsimään uusia muotoja eri kulttuureista tulleiden lasten, nuorten ja heidän vanhempiansa tukemiseksi. Lisäksi tarvitaan opettajia, jotka voivat toimia lasten omalla äidinkielellä. Työperäinen muuttoliike ja pakolaisuus muuttavat koulujen oppilasainesta. Samaan aikaan tapahtuu suomalaisten perheiden muuttamista ulkomaille ja myös ulkomailta takaisin.

Laadullisena haasteena on opettajien valmius ottaa vastaan uusia oppilaita ja auttaa heitä sopeutumaan uuteen maahan sekä tukea myös pois lähteviä oppilaita heidän uudessa elämänvaiheessaan. Lähes kaikki kuulemistilaisuudet sekä haastattelut vahvistivat käsitystä, että kaikille opettajille on varmistettava koulutuksessa monikulttuurisuuden edellyttämät perustiedot ja -taidot. Sen lisäksi tarvitaan opettajankoulutuksen ohjelmia, joissa koulutetaan maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita opettajiksi.

Kansallinen muuttoliike

Myös kansallinen muuttoliike tuo merkittäviä haasteita opettajankoulutuksen kehittämiseen, ennen kaikkea sen mitoittamiseen. Maassamme tapahtuu väestön huomattavaa siirtymistä Pohjois- ja Itä-Suomesta Etelä-Suomeen ja isoihin kasvukeskuksiin. Tämä vaikeuttaa opettajatarpeen ennakoimista. Kuulemistilaisuuksissa ne opettajankoulutusyksiköt, jotka toimivat alueilla, joissa väestön väheneminen on ennakoitavissa, korostivat koulutusyksikköjen

alueellista merkitystä. Toisaalta kuulemisissa tuli myös esille se, että opettajia tarvitaan siellä, missä väestö asuu ja niiden alueiden opettajapulaan on voitava vastata.

Työryhmä pitää tärkeänä, että alueellinen muuttoliike otetaan huomioon opettajankoulutuksen kehittämisessä ja esittää luvussa neljä koulutuksen mitoituksen perusteet ja toimenpidesuosituksissa ehdotukset alueellisesti vaihtelevaan opettajatarpeeseen vastaamiseksi.

Arviointien tärkeys

Suomalainen opettajankoulutus on ollut systemaattisesti sekä kansallisten että kansainvälisten arviointien kohteena. Arvioinnit ovat vahvistaneet myönteisiä puolia ja antaneet tukea kehittämislle. Arvioinnit ja myös tutkimukset ovat nostaneet toistuvasti esiin samoja ongelmia. Näitä ovat erityisesti yhteistyöongelmat yliopistojen sisällä ja vaikeudet ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin vastaamisessa. Myös yhteistyöhön vanhempien kanssa tarvitaan nykyistä enemmän koulutusta ja ohjausta. Samoin erityisopetukseen ja oppilaiden oppimisongelmien käsittelyyn toivotaan toistuvasti enemmän koulutusta.

Monikulttuurisuuden kohtaaminen on opettajille vaikeaa ja opettajien yhteiskunnallinen tietoisuus ja aktiivisuus on toivottua vähäisempää. Johtamiseen ja hallintoon liittyvä osaaminen on puutteellista. Erityisen myönteistä arviointien valossa on se, että opettajankoulutus kiinnostaa lahjakkaita nuoria ja se on suosituimpia akateemisia aloja.

Luokanopettajakoulutukseen on paljon hakijoita. Aineenopettajankoulutukseenkin monissa aineissa on runsaasti hakijoita, mutta matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa hakijoita tulisi olla enemmän. Luokanopettajankoulutus on pääosin normiajoissa tapahtuvaa ja keskeyttäminen on erittäin vähäistä. Poistumat opettajan ammatista ovat vähäisiä, kun niitä verrataan muihin maihin. Kaiken kaikkiaan maamme opettajille on edelleen tunnusomaista sitoutuneisuus ammattiin.

Työryhmän käsityksen mukaan opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää, että opetusministeriö käynnistää määräajoin projekteja, joiden tarkoituksena on opettajankoulutuksen laadun kehittäminen. Sen lisäksi on tärkeää, että yliopistot kehittävät opettajankoulutuksen laadunvarmennusjärjestelmiä ja ne ovat osa yliopistojen auditointeja. On myös tärkeää, että yliopistot arvioivat opettajankoulutuksen tutkintojen ja opettajankoulutuksen tutkimuksen laatua oman toimintansa kehittämisen yhteydessä.

4 Opettajankoulutuksen määrällistä arviointia

Tässä luvussa kuvataan kootusti aiempien opettajatarvearviointien suositukset ja esitetään työryhmän Opetushallitukselta tilaama koulutusmääräarvio vuoteen 2020.

4.1 Aiempien ennusteiden mukainen opettajankoulutustarve

Vuonna 1998 käynnistyneessä laajassa opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeiden ennakoitihankkeessa (OPEPRO) selvitettiin perusopetuksen, lukio-opetuksen ja ammatillisen koulutuksen opettajatilannetta ja ennakoitiin määrällisiä ja sisällöllisiä opettajankoulutustarpeita vuoteen 2010 asti. Hanke toi esille opettajien *ikäntymiseen, kelpoisuuteen ja alueelliseen sijoittumiseen* liittyviä suuria ongelmia. Vuosina 2000–2010 runsaat 20 000 opettajaa tulisi siirtymään eläkkeelle. Eläköityminen koskettaisi erityisesti lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opettajakuntaa.

Koska opetushallinnossa ei 1990-luvun alkupuoliskolla seurattu opettajatilannetta, eläkkeelle jäävien opettajien määrän suuruus yllätti. Perusmitoitettu 1990-luvun opettajankoulutus ei paikoin ole riittänyt täyttämään 2000-luvulla syntynyttä opettajavajetta. Opettajankoulutuksesta laadittujen arviointien ja ennakoitien perusteella opetusministeriö julkisti 14.11.2001 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman.

Kehittämisohjelma antoi suosituksia opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin, pedagogisiin opintoihin, opettajankoulutuksen asemaan ja yhteistyöhön, opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutukseen sekä opettajankoulutuksen koulutusmääriin. Opettajankoulutusmääriin esitettiin tuntuvia laajennusohjelmia. Laajennusohjelmilla pyrittiin kartuttamaan pätevien opettajien varantoa. Määrällisiksi tavoitteiksi vuosille 2001–2006 asetettiin 5 500 opettajan lisäys. Yliopistojen opettajankoulutuksen lisäykset ovat vuosina 2001–2009 seuraavat:

Taulukko 1. Opettajankoulutuksen laajennusohjelmien lisäykset aloittain 2001–2009

Opettajaryhmä	Yhteensä	ka/vuosi
Luokanopettajat	940	104
Erityisopettajat (ml. erityislastentarhaopettajat)	1 360	151
Aineenopettajat		
- matemaattis-luonnontieteellinen	1 300	144
- äidinkieli ja vieraat kielet	1 350	150
- liikunta	460	51
- taideaineet	250	28
Opinto-ohjaus	250	28
Opettajan pedagogiset opinnot	1 270	141

Ajanjaksolle 2003–2015 Opettajatarvetyöryhmä 2003 esitti noin 7900 luokanopettajan kouluttamista, joista jo vuosina 2003–2008 ehdotettiin koulutettavaksi 5000. Määrä sisälsi sekä rehtorivarannon että liikkumavaran luokanopettajasta erityisopettajaksi. Tämän lisäksi työryhmä ehdotti, että ruotsinkieliseen luokanopettajankoulutukseen otetaan 400 opiskelijaa vuosille 2003–2008, vuositasolla siis 60–70 opiskelijaa. Ehdotus sisälsi myös ruotsinkielisen erityisopetuksen 50 opettajan koulutustarpeen. Luokanopettajien sisäänoton (5 000 + 400) lisäksi työryhmä ehdotti ajanjaksolle 2003–2008 suomenkieliseen aineenopettajakoulutukseen 6 270 opiskelijan ja ruotsinkieliseen aineenopettajakoulutukseen 460 opiskelijan ottamista.

Laajennusohjelmien seurannan² mukaan luokanopettajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen lisäkoulutusmäärät ovat toteutuneet hyvin. Suomenkielisiin ohjelmiin on ollut hakijoita, mutta joissakin yksittäisissä ruotsinkielisissä koulutusohjelmissä hakijoista on ollut puutetta. Myös joidenkin kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajankoulutuksen laajennusohjelmissä määrälliset tavoitteet jäivät osin toteutumatta. Koska laajennusohjelmien määrällisten tavoitteiden toteutumisessa ongelmia oli aluksi lähinnä aineenopettajakoulutuksessa, suunnattiin laajennusohjelmia vuosina 2004–2006 näille aloille ja erityisopettajakoulutukseen.

Laajennusohjelmien ansiosta kelpoisten opettajien määrä on kasvanut. Silti on eri kouluasteiden ja kieliryhmien välillä edelleen eroja. Kumpulaisen ja Saaren (2005) selvityksen mukaan huonoin tilanne oli ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Syksyn 2007 aikana kerätään tietoja ruotsinkielisten opettajien tarpeesta.

Opetushallituksessa laaditun selvityksen (Kumpulainen & Saari 2005) mukaan kaikista perusopetuksen opettajista muodollisesti kelpoisia oli 85,4 %: ruotsinkielisessä perusopetuksessa kelpoisia oli 77,2 % ja suomenkielisessä perusopetuksessa muodollisesti kelpoisten osuus oli 87,4 %. Epäpätevyys johtui vuoden 2005 selvityksessä tutkinnon ja opettajan pedagogisten opintojen puuttumisesta. Lukiokoulutuksessa muodollisesti kelpoisten osuus oli perusopetuksen osuutta parempi. Kaikista lukiokoulutuksen opettajista päteviä oli 91,4 %, ja päätoimisista vielä hivenen enemmän eli 94,4 %. Epäpätevyys aiheutui samoista syistä kuin perusopetuksessakin. Suomenkielisistä päätoimisista tuntiopettajistakin 81,4 % oli muodollisesti kelpoisia, kun sen sijaan päätoimisista ruotsinkielisistä tuntiopettajista kelpoisia oli 63,5 %. Tilanne on kuitenkin oleellisesti parantunut sekä suomen- että ruotsinkielisen opettajavarannon osalta muun muassa lisäkoulutuksesta johtuen.

² Laajennusohjelmien toteutumisesta laajemmin Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportissa *Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta (OPM 2006)* sekä Kumpulaisen ja Saaren (2005) toimittamassa *Opettajat Suomessa* -raportissa.

Perusopetuksessa ja lukiossa merkittävää opettajatarvetta aiheuttaa terveystieto uutena oppiaineena.³ Viimeistään 1.8.2012 lähtien perusopetuksen 7.–9.-luokkien terveystiedon opettajilta ja 1.8.2011 lähtien lukion terveystiedon opettajilta edellytetään terveystiedon aineenopettajakelpoisuus. Opetushallituksen ja Stakesin yhteistyössä tekemän selvityksen mukaan peruskoulun yläkouluista lukuvuonna 2006–2007 vain noin 40 prosentissa oli jollakin opettajalla terveystiedon aineenopettajakelpoisuus. Lukioissa voidaan tilanteen arvioida olevan suunnilleen sama.

Ammatillisten opintojen opettajista oli vuonna 2005 muodollisesti kelpoisia yhteensä 73 %, suomenkielisistä 74 % ja ruotsinkielisistä 54 %. Ruotsinkielisten kelpoisten opettajien varantoa on voitu parantaa, mutta tarve varsinaisten aloituspaikkojen määrien kasvatamiseen on ilmeinen. Ruotsinkielisen ammatillisen koulutuksen opettajatarpeen arviointi edellyttää seuranta. Alueella tarvitaan myös uusia, joustavia ratkaisuja esimerkiksi harjoittelun ohjaamisen ja järjestämisen osalta.

Opettajien koulutustarpeeseen vaikuttavat eläköityminen ja opettajien siirtyminen muihin tehtäviin. Uusimmat eläkepoistuma-arviot (esimerkiksi Kunnallinen työmarkkinalaitos) osoittavat eläköitymisen jatkuvan edelleen runsaana. Vuosina 2008–2025 jää eläkkeelle yhteensä 30 248 opettajaa. Rehtoreiden ja johtajien osuus tästä on 2 127, aineenopettajien ja lehtoreiden 18 254, erityisopettajien 2 586 ja luokanopettajien 7 281. Kunnallinen työmarkkinalaitos on arvioinut eläkkeelle jäävän vuositasolla yhteensä 1700 opettajaa. Opettajien koulutustarve vuosittain on vielä eläkkeelle jäävien määrää suurempi.

Opettajien siirtyminen pois opetustehtävistä näyttäisi lisääntyvän. Åbo Akademiassa valmisteilla olevan selvityksen mukaan ruotsinkielisistä vuosina 1995–2002 valmistuneista miesluokanopettajista 64 % työskentelee luokanopettajina, muissa opetusalan tehtävissä 20 % ja kokonaan opetusalan ulkopuolella 16 %. Aiemmat selvitykset osoittavat maltillisempaa siirtymää, vaikka niissäkin on orastavaa kasvua. Opettajatarvetyöryhmä 2003 arvioi siirtymäksi 5 % ja Aarresaari-verkosto vuonna 2006 päätyi 10 %:iin (Korhonen & Sainio 2006). Opetushallitus arvioi tätä selvitystyötä varten luokanopettajien siirtymäksi 10 % ja aineenopettajien siirtymäksi 15 %. Opettajat Suomessa -raportti (Kumpulainen & Saari 2005) arvioi keskimääräiseksi siirtymäksi 10–15 %. Myös koulutuksesta valmistumattomien määrän kasvu saattaa vaikuttaa opettajavarantoon pienentävästi. Merkkejä tästä ei kuitenkaan ole näköpiirissä.

4.2 Koulutusten sisäänottoja ja profiileja 2007

Luokanopettajakoulutuksen on aloittanut vuonna 2007 yhteensä 892 opiskelijaa 12 eri laitoksessa (taulukko 2).

Taulukko 2. Luokanopettajakoulutuksen vuoden 2007 sisäännotot

HY	Joy		JY		LY	OY		TaY	TY		ÅÅ	Yht.
120	140		140		64	156		64	145		63	892
	Joensuu	Savonlinna	Jyväskylä	Chydenius		Oulu	Kajaani ⁴	Hämeenlinna	Turku	Rauma		
	80	60	100	40		80	76	64	85	60		

³ <http://info.stakes.fi/TedBM/Fl/index.htm>

⁴ Kajaanin lukumäärä sisältää 12 aloituspaikan kiintiön liikunnan 62 opintopisteen sivuainekokonaisuudelle

Helsingin aloituspaikkamäärä sisältää sekä monikulttuurisen taustan omaavien opettajankoulutuksen 20 paikkaa että 10 paikkaa kasvatuspsykologia pääaineena opiskeleville. Jyväskylän opiskelijamäärä sisältää siellä vuosittain aloittavan ns. Juliet-koulutusohjelman⁵ opiskelijat sekä tänä vuonna aloittaneet neljä viittomakielistä luokanopettajaopiskelijaa. Oulun 80 opiskelijaa jakaantuvat tasaisesti neljän eri koulutusohjelman kesken. Näistä laaja koulutusohjelma edustaa ns. perinteistä opettajankoulutusta. Muut koulutusohjelmat ovat teknisesti, taiteellisesti ja kansainvälisesti painottuneet koulutusohjelmat. Kajaanin opettajankoulutusyksikön paikkamäärä sisältää sekä ruotsin kielen kielikylpykoulutuksen 16 aloituspaikkaa että 12 aloituspaikan kiintiön liikunnan 62 opintopisteen sivuainekokonaisuudelle. Kielikylpykoulutus on yhteistyössä Vaasan yliopiston kanssa.

Luokanopettajien varantoa parantaa myös aineenopettajaopiskelijoille tai jo valmistuneille aineenopettajille suunnattu luokanopettajakelpoisuuden antava koulutus (*monialaisten opintojen opintokokonaisuus*). Tänä vuonna mainitussa opintokokonaisuudessa on aloittanut yhteensä 110 opiskelijaa: Joensuun yliopistossa 20, Jyväskylän yliopistossa 15, Chydeniuksessa 20, Oulun yliopistossa 20 ja Tampereen yliopistossa 15. Lapin yliopistossa vastaavaa opintokokonaisuutta ei ole tänä vuonna mutta vuonna 2006 aloitti 16 opiskelijaa ja vuonna 2008 alkaa uusi saman suuruinen ryhmä. Åbo Akademiassa on alkanut tänä vuonna luokanopettajan kelpoisuuden antava pätevyystutkimuskoulutus 20 opiskelijalle.

Aineenopettajakoulutuksessa pedagogisten opintojen aloituspaikkoja on tänä vuonna 1 799 (taulukko 3). Varsinaisia tutkintoon sisällytettäviä pedagogisten opintojen opintopaikkoja on 1 612 opiskelijalle. Myös maisteritutkinnon jälkeen on mahdollista pätevyitä aineenopettajaksi. Näitä ns. erillisiä aloituspaikkoja on tänä vuonna 187. Liitteessä 7 on vuoden 2007 pedagogisten opintojen aloituspaikkamäärät eritelty oppiaineittain.

Taulukko 3. Lukuvuoden 2007 opettajan pedagogisten opintojen aloituspaikat

	HY	JoY	JY	LY ⁶	OY	TaY ⁷	TY	ÅA ⁸	Yht.
Varsinaiset opiskelijat	495 ⁹	202	262	26	178	142	217	90	1 612
Erilliset op.ped.opinnot	127	-	15	-	-	-	41	4	187
Yhteensä	622	202	277	26	178	142	258	94	1 799

Näiden lisäksi Lapin yliopistossa aloitti tänä vuonna 20 hengen opiskelijaryhmä suomen kielen ja kirjallisuuden aineopinnoissa. Koulutus antaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuuden perusopetukseen. Opiskelemaan valittujen ryhmässä on sekä jo valmiita luokanopettajia että luokanopettajatutkintoa parasta aikaa suorittavia henkilöitä. Tampereen yliopistossa lisäkoulutuksia on vuoden 2007 aikana ollut matematiikan ja englannin opettajille, kumpaankin 30 eli yhteensä 60 aloituspaikkaa.

⁵ Juliet-koulutusohjelmassa (Jyväskylä University Language Integration and English Teaching Programme, 35 opintopistettä) erikoistutaan laaja-alaisesti peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen: sekä englannin kielen opetukseen että muiden oppiaineiden opettamiseen englannin kielellä. Juliet-ohjelma koostuu (1) englannin kielen ja kulttuuriopinnoista ja (2) englannin kielen oppimista ja opettamista käsittelevistä kielipedagogisista opinnoista. Vuosittain siihen valitaan 12 opiskelijaa.

⁶ Maisterikiintiössä aloittaa lisäksi seitsemän kuvataidekasvatuksen opiskelijaa.

⁷ Luku sisältää TTY:n 25 DI-opiskelijaa, jotka saavat matematiikan opettajan pätevyyden. Myös matematiikan sivuaineopetus 10 opiskelijalle sisältyy lukuun.

⁸ Luku sisältää Åbo Akademin suoravalinnasta tulevat noin 40 opiskelijaa ja Helsingin yliopiston suoravalinnan kautta tulevat noin 10 opiskelijaa.

⁹ Luku sisältää 135 suoravalinnan kautta tullutta opiskelijaa (120 matemaattisiin aineisiin ja 15 englantiin).

Åbo Akademiassa on pätevyttämiskoulutusta tänä vuonna 16 (epäpäteväälle) liikunnan opettajalle. Koulutus on yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa. Lisäksi Åbo Akademi vastaa ammattiopettajien pedagogisten opintojen opetuksesta. Tänä vuonna koulutuksen on aloittanut jo 19 opiskelijaa ja myöhemmin syksyllä vielä 20 opiskelijaa.

Sibelius-Akatemiassa otettiin tänä vuonna 5,5-vuotiseen (kandi + maisteri) musiikinopettajan koulutukseen 27 suomenkielistä ja neljä ruotsinkielistä opiskelijaa. Pelkkään maisteriohjelmiaan otettiin kaksi suomenkielistä opiskelijaa. Lisäksi otettiin instrumenttiopettajan koulutusohjelmaan 30 opiskelijaa. Musiikinopettajan koulutusta on Sibelius-Akatemian lisäksi Oulun (18) ja Jyväskylän (10) yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa.

Taideteollisessa korkeakoulussa aloitti tänä vuonna opintonsa 28 perustutkinto-opiskelijaa, jotka valittiin suoraan suorittamaan viisivuotista (3+2) taiteen maisterin tutkintoa. Nämä opiskelijat suorittavat ensin kandidaatin tutkinnon kolmessa vuodessa, mistä heillä on oikeus jatkaa suoraan maisteriopintoihin ja MA-tutkintoon. Tänä vuonna aloitti myös 36 Virta-opiskelijaa, jotka valittiin tekemään kaksivuotista monimuoto-opetuksena toteutettavaa MA-tutkintoa. Nämä tutkinto-opiskelijat saavat laaja-alaisen opettajankelpoisuuden ja kelpoisuuden opettaa kuvataidetta sekä yläkoulussa että lukiossa. Näiden lisäksi aloitti seitsemän sivuaineopiskelijaa, jotka valittiin suorittamaan kuvataiteen opettavan aineen opintoja, jotka ovat laajuudeltaan 60 opistopistettä. Yhdistettynä opettajan pedagogisiin opintoihin ne antavat pätevyuden opettaa kuvataidetta peruskoulussa. Teatterikorkeakoulussa vuonna 2007 on otettu kahdeksan opiskelijaa sekä tanssin opettajana että teatteri-ilmaisun opettajankoulutusohjelmiin.

Helsingin yliopisto vastaa ja antaa osan opettajan pedagogisten opintojen (60 opintopistettä) opintokokonaisuudesta Sibelius-Akatemialle, Taideteolliselle korkeakoululle ja Teatterikorkeakoululle. Edellä olevat taideyliopistojen pedagogiset opinnot eivät sisälly taulukkoon kolme.

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan terveystiedon opettajankoulutuksen kehittämishankkeen ansiosta vuosina 2001–2007 on valmistunut noin 230 liikunnanopettajaa sekä lisäksi muutamia luokanopettajia, joilla on myös terveystiedon aineopettajakelpoisuus. Myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston järjestämässä koulutuksessa valmistuneen vuoden 2007 loppuun mennessä noin 160 vastaavan kelpoisuuden hankkinutta kouluissa toimivaa eri oppiaineiden opettajaa. Muissa yliopistoissa (Kuopio ja Oulu) avoimen yliopiston puitteissa on noin 100 opettajaa suorittanut terveystiedon aineopinnot. Lisäksi Turun yliopiston liikunnan ja terveystiedon kehittämishankkeen puitteissa on noin 20 luokanopettajaa suorittanut terveystiedon aineopinnot. Åbo Akademiassa noin 70 eri oppiaineiden opettajaa aloittaa avoimen yliopiston järjestämässä koulutuksessa terveystiedon aineopinnot. He valmistuvat 2008–2009.

Aikuiskasvatukseen suuntautuneet pedagogiset opinnot

Ne opiskelijat, joilla ei ole peruskoulussa ja lukiossa opetettavaa ainetta, voivat myös haakeutua opettajakelpoisuuden antaviin pedagogisiin opintoihin. Näitä opintoja on sekä perustutkinto-opiskelijoille että jo tutkinnon suorittaneille tänä vuonna 287⁶ opiskelijalle (taulukko 4). Opiskelijoita näihin koulutusohjelmiin tulee muun muassa kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen, erityispedagogiikan, valtiotieteellisen, yhteiskuntapolitiikan, sosiologian, psykologian ja filosofian koulutusohjelmista.

Taulukko 4. Aikuisopetukseen suuntautuneen pedagogiset opinnot

HY varsin./ erilliset	JoY	JY	LY erilliset	OY	TY/ varsin./ erilliset	Yht.
45/45	23	90	40	10	26/8	289

Muut koulutusohjelmat ja koulutukset

Lastentarhanopettajankoulutuksessa on tänä vuonna koko maassa yhteensä 364 aloituspaikkaa (taulukko 5). Kotitalousopettajien koulutuksessa on 66 aloituspaikkaa (taulukko 6) ja käsityönopettajien koulutuksessa yhteensä 108 aloituspaikkaa (taulukko 7). Opinto-ohjaajakoulutuksessa on yhteensä 120 aloituspaikkaa (taulukko 8).

Tänä vuonna erityisopettaja- ja erityislastentarhaopettajien koulutuksissa on aloittanut yhteensä 458 opiskelijaa (taulukot 9 ja 10).

Taulukko 5. Lastentarhanopettajakoulutus

HY	Joy	JY	OY	TaY	TY/Rauma	ÅÅ	Yht.
100	32	45	40	48	40	59	364

Taulukko 6. Kotitalousopettajakoulutus

HY normaali / täydentäjät	JoY Savonlinna	ÅÅ	Yht.
30 / 10	20	6	66

Taulukko 7. Käsityönopettajakoulutus

HY normaali / täydentäjät	JoY Savonlinna	TY Rauma	ÅÅ	Yht.
30 / 10	20	40	8	108

Taulukko 8. Ohjauksen koulutus

JoY pääkoulutus/ erilliset	JoY/ sivuaine	JY maisteri- ohjelma/ erilliset	Yht.
25 / 25	10	20 / 45	120

Taulukko 9. Erityisopettajien koulutus

HY erilliset	Joy pääaine/ erilliset	JY pääaine/ erilliset ¹¹	JY Chydenius	TY ¹² sivuaine / erilliset	TY ¹³ / Rauma	ÅÅ	Yht.
75 ¹⁴	25 / 36	70 / 106	20	10 / 10	20	21	393

¹¹ Aloituspaikkamäärä 70 jakaantuu seuraavasti: aikuiserityiskasvatuksen koulutus 18, erityisopetuksen koulutus 40, varhaiserityisopetuksen koulutus 12. Erilliset opinnot jakaantuvat seuraavasti: kehitysvammaisten oppilaiden erityisopettaja 20, erityisopettaja ja erityisluokanopettaja 66 ja erityisopettaja 20.

¹² Sivuaeineena tarjotaan erityisopettajaopintoja (60 op) vuosittain viidelle sekä luokanopettaja- että erityispedagogiikan opiskelijalle.

¹³ Erilliset erityisopettajan opinnot suunnattu lastentarhanopettajille.

¹⁴ Luku sisältää 25 erityisopettajan, 30 erityisluokanopettajan ja 20 varhaiskasvatuksen erityisopettajan koulutuspaikkaa

Taulukko 10. Erityislastentarhanopettajien koulutus

JoY	JY	ÅÅ	Yht.
30	19	16	65

Ammatillisen opettajankoulutuksen ajankohtaisia aloituspaikkatietoja löytyy ammatillisen opettajankoulutuksen www-sivuilla: www.opekorkeahaku.fi. Ammattikorkeakoulujen ammatilliset opettajakorkeakoulut päättävät vuosittain keskinäisissä neuvotteluissa, miten sisäänotettavien opiskelijoiden määrät jakautuvat eri aineisiin ja eri koulutusyksiköihin.

4.3 Opettajatarve ja opettajien koulustarve vuoteen 2020

Työryhmä antoi Opetushallitukselle tehtäväksi laatia ehdotuksen opettajien peruskoulutuksen määrälliseksi mitoittamiseksi vuoteen 2020 mennessä. Tehtävänä oli ennakoida yleissivistävän, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen sekä vapaan sivistystyön opettajatarvetta.

Ennakoinnin pohjana on käytetty samaa mallia, jota käytettiin Opetusministeriön opettajatarvetyöryhmässä vuonna 2003 (Opetusministeriön muistio 2003:9). Perusoletuksena on, että koulutusjärjestelmän rakenne on pitkälle nykyisen kaltainen vuonna 2020. Opettajatarve on ennakoitu rehtoreiden ja päätoimisten opettajien määränä. Laskelmissa käytetty vuoden 2020 oppilas-/opiskelijamäärä on ennakoitu väestöennusteen ja nykyisten toteutuneiden opiskelijamäärien pohjalta. Opettajatarpeen ennakointi on tehty oppilas-/opiskelijamäärän suhteena päätoimisiin opettajiin, rehtorit mukaan lukien. Tehtävätyypeittäin luokitellun opettajajakauman pohjana on ollut keväällä 2005 toteutunut jakauma.

Opettajien koulustarve on laskettu vuoden 2020 ennakoidun opettajatarpeen ja vuoden 2005 opettajavarannon erotuksena ottaen huomioon opettajien eläkkeelle siirtyminen, opettajavarannon täydentymä koulutuksessa jo olevista sekä opettajien työuran aikainen liikkuvuus. Koulustarvetta laskettaessa on otettu huomioon se, että kaikki opiskelunsa aloittaneet eivät valmistu opettajiksi ja se, että kaikki valmistuneet opettajat eivät siirry opetustehtäviin. Laskelmissa vuoden 2005 opettajavarannoksi on otettu tehtävänsä muodollisesti kelpoiset opettajat. Opettajien koulustarpeen laskennan tavoitteena on ollut mitoittaa opettajien koulustarve ja sisäänotto koulutukseen niin, että koulutettavat ovat työmarkkinoilla viimeistään vuonna 2020, ja että tuolloin kaikki rehtorit ja opetusta antavat päätoimiset opettajat olisivat tehtävänsä muodollisesti kelpoisia.

Opettajatarpeen ennakointi on perus- ja lukiokoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä tehty erikseen suomenkielisen ja ruotsinkielisen koulutuksen osalta. Ammatillisessa koulutuksessa, ammatillinen aikuiskoulutus mukaan luettuna, on ruotsinkielisten osuus todettu suhteellisenä osuutena koko aineistosta. Peruslaskelmat eli ikäluokkaennusteet ja opettajatarve on laadittu vapaata sivistystyötä lukuun ottamatta maakunnittain. Opettajien koulustarvetta ei ole kuitenkaan laskettu maakunnittain, koska opettajavarantoon liittyvät opettajankoulutuksessa olevien määrää kuvaavat tiedot ovat valtakunnallisia, yliopistokohtaisia. Maakunnittaisia tietoja onkin käytetty tässä lähinnä alueellista väestöjakaumaa kokonaisuutena arvioitaessa.

Vuoden 2003 tarvetyöryhmän arvion mukaan suomenkielisessä perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa vuonna 2020 tarvittaisiin yhteensä 45 098 rehtoria ja päätoimista opettajaa. Ruotsinkielisessä opetuksessa vastaava luku oli 3 269. Arvio on alhaisempi kuin Opetushallituksen uusi ennuste. Vuoden 2007 arvion mukaan suomenkieliseen ja ruotsinkieliseen

perusopetukseen ja lukiopetukseen tarvitaan yhteensä 50 074 opettajaa. Luku sisältää myös maahanmuuttajataustaisten opettajatarpeen.

Seuraavassa käsitellään opettajien koulutustarvetta eriteltynä koulutusmuodoittain seuraavasti:

- 1 Perusopetus ja lukiokoulutus
- 2 Ammatillinen peruskoulutus ja ammatillinen aikuiskoulutus
- 3 Vapaan sivistystyön oppilaitosten vapaatavoitteinen opetus

Opettajatiedot sisältävät myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajien määriä, mutta siltä osin viitataan kesäkuussa 2007 ilmestyneeseen opetusministeriön muistioon 2007:32, jossa aihetta on selvitetty tarkemmin.

Perusopetus ja lukiokoulutus

Perusopetuksen vuoden 2005 vuosiluokkien 1–6 oppilasmäärä on suhteutettu 7–12-vuotiaiden määrään ja vuosiluokkien 7–9 ja lisäopetuksen oppilasmäärä 13–15-vuotiaiden määrään. Saaduilla suhdeluilla on laskettu vuoden 2020 vastaavien ikäluokkien väestöennusteesta perusopetuksen oppilasmäärä, ja lisäksi siihen on lisätty ennakoitu kuusivuotiaiden ikäluokka.

Lukiokoulutuksen opiskelijamäärä on laskettu vastaavasti suhteuttamalla lukiokoulutuksen opiskelijamäärä 16–18-vuotiaiden määrään ja tällä suhdeluvulla on laskettu opiskelijamääräennuste vuoden 2020 väestöennusteesta. Suhdelukuun sisältyvät näin ollen myös aikuisten lukiokoulutuksen opiskelijat.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen vuoden 2020 oppilas/opiskelijamäärien kielijakautumaa laskettaessa on käytetty kyseisten ikäluokkien vuonna 2005 toteutuneita kielijakaumatietoja, koska väestöennusteesta ei kielijakaumatietoja ole.

Peruslaskelma perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetustehtäviin tarvittavien rehtoreiden ja päätoimisten opettajien määrästä vuonna 2020 on tehty käyttämällä oppilas-/opiskelijamäärän suhdetta rehtoreiden ja päätoimisten opettajien määrään sekä ennakoituja perusopetuksen ja lukion vuoden 2020 oppilas-/opiskelijamääriä. Suhdeluku on laskettu Tilastokeskuksen syksyn 2005 oppilas-/opiskelijamäärien sekä kevään 2005 opettajatietojen pohjalta.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen ennakoitu kokonaisopettajamäärä vuodelle 2020 on jaettu tehtävätyyppeihin vuoden 2005 toteutuneen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen tehtäväjaon mukaisesti. Samoin lehtoreiden ja päätoimisten tuntiopettajien jakautuminen opettajan eniten opettaman aineen mukaan on ennakoitu keväällä 2005 toteutuneesta jakaumasta.

Vuonna 2003 tehdyssä opettajatarve-ennusteesta tehtiin painotuksia uuden perusopetuksen tuntijaon perusteella äidinkieleen, matematiikkaan ja historiaan. Lisäksi painotuksissa otettiin huomioon sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen oppilaan-/opinto-ohjauksen tehostamistarve. Tässä tarkastelussa vastaavia painotuksia ei ole tehty. Opettajien koulutustarve on ennakoitu opettajatarpeen ja opettajavarannon erotuksena. Perusopettajavarannon muodostavat ne vuoden 2005 muodollisesti kelpoiset opettajat, joiden on oletettu olevan vielä vuonna 2020 opettajan tehtävissä. Laskelmissa perusopetuksen opettajien on oletettu siirtyvän eläkkeelle keskimäärin 60-vuotiaina, lukiokoulutuksen opettajien 61-vuotiaina. Opettajavarantoa täydentävät koulutuksessa jo olevat opiskelijat.

Laskelmissa on otettu huomioon, että kaikki koulutukseen otetut ja otettavat eivät valmistu opettajiksi eivätkä kaikki opettajiksi valmistuneet siirry opettajiksi. Lisäksi on huomioitu, että opettajia liikkuu työuran aikana opetustehtävistä muihin tehtäviin ja takaisin.

Sekä koulutustarvetta mitoitettaessa että opettajavarannon täydentymässä on arvioitu, että koulutukseen otettavista luokanopettajista valmistuu 90 % ja valmistuvista siirtyy luokanopettajan tehtäviin 90 %. Erityisopettajista on arvioitu valmistuvan 90 % ja valmistuneista ryhtyvän erityisopettajaksi 80 %. Aineenopettajakoulutus on mitoitettu siten, että koulutukseen tulevista valmistuu 80 % ja valmistuneista sijoittuu aineenopetustehtäviin 85 %. Työuran aikaiseksi liikkuvuudeksi on arvioitu 3–5 %.

Opettajien koulutusvarannon määrä on arvioitu yliopistoilta kesäkuussa 2007 kerättyjen tietojen pohjalta. Kyselyllä koottiin tiedot aineenopettajakoulutuksen uusista opiskelijoista sekä erillisiä opettajan pedagogisia opintoja suorittavista vuonna 2005. Tilastokeskus kokoaa vuosittain tutkintojen keskimääräisiä suoritusajkoja. Tutkintojen suoritusajat ovat eri aloilla eripituisia. Keskimääräiset valmistumisajat vaihtelevat viidestä vuodesta seitsemään ja puoleen vuoteen. Koulutusvarannon laskennan pohjana on luokanopettajakoulutuksessa 5 vuotta ja aineenopettajakoulutuksessa 6 vuotta. Aineenopettajakoulutusta koskien on käytetty vuotta keskimääräistä nopeampaa tutkinnon suorittamisaikaa kuin mitä käytettiin aikaisemmassa opettajatarve-ennusteessa. Tämä johtuu siitä, että aineenopettajakoulutuksen suoravalminnan on oletettu nopeuttavan tutkinnon suorittamista, koska tutkinto on selkeästi ammattiin valmistava, toisin kuin muussa pääaineopiskelussa.

Opettajia on laskettu koulutettavan opettajan virkojen lisäksi päätoimisten tuntiopettajien tehtäviin. Lisäksi opettajakoulutuksen saaneita opettajia tarvitaan rehtoreiksi, koska rehtoreilta vaaditaan kyseisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus.

Taulukossa 11 on arvioitu vuoteen 2020 mennessä valmistuvien opettajien koulutustarve opettajaryhmittäin. Koulutettavien aloituspaikkamäärät on arvioitu luokanopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien osalta vuosille 2006–2015 ja aineenopettajien osalta vuosille 2006–2014. Vuosittainen teoreettinen aloituspaikkamäärä saadaan jakamalla luokanopettajien, opinto-ohjaajien ja erityisopettajien kokonaismäärät luvulla 10 ja aineenopettajien kokonaismäärät luvulla 9. Ennusteessa on otettu huomioon vuosina 2001–2005 tehdyt opettajakoulutuksen laajennusohjelmien mukaiset lisäykset. Vuosille 2006–2009 tehdyn laajennusohjelman lisäykset sisältyvät ennusteeseen siten, että aloituspaikkojen määrä on vuosina 2006–2009 suurempi kuin vuosina 2010–2015. Oletuksena on silloin, että aloituspaikat ovat laajennusohjelmien mukaisella tasolla. Ennusteen mukainen luokanopettajien koulutustarve vuosina 2006–2009 on yhteensä 3 260 ja vuosina 2010–2015 yhteensä 4 410, mikä merkitsee aloituspaikkojen vähennystä siten, että määrä vuositasolla olisi noin 735 aloituspaikkaa. Luokanopettajien kokonaiskoulutustarve vuoteen 2020 mennessä olisi siis 7 670 opettajaa. Aineenopettajakoulutuksen aloituspaikkamäärä, olettaen että laajennusohjelmat toteutetaan aiotulla tavoitetasolla, on vuosina 2006–2009 yhteensä 5 530 opettajaa ja vuosina 2010–2014 yhteensä 5 800 opettajaa, mikä merkitsee aloituspaikkojen lievää vähennystarvetta. Aineenopettajien koulutustarve on siis yhteensä 11 330 opettajaa.

Opetushallituksen tekemään ennusteeseen tulee vielä lisätä terveystiedon opettajat, sillä oppiaine on uusi. Arviolta noin 600 opettajaa on suorittanut terveystiedon aineenopettajakelpoisuuteen tarvittavat opinnot vuoden 2007 loppuun mennessä. Koulutustarve vuosina 2008–2012 on noin 700 opettajaa.

Ruotsinkielisiä opettajatarpeita koskevat ehdotukset on myös taulukossa 11 ja ne on esitetty opettajan ensisijaisesti opettaman aineen mukaan. On kuitenkin huomattava, että monissa haja-asutusalueiden ruotsinkielisissä kouluissa ei ole riittävästi tiettyjen aineiden tunteja kokonaisen viran täyttämiseen. Jos asiaan haetaan tulevaisuudessa korjausta opettajakoulutuksen sisällöllisiä rakenteita muuttamalla, se vaikuttaa nyt tehtyihin ennusteisiin.

Taulukko 11. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajatarve vuoteen 2020.

Tehtävä/Opettajan eniten opettama aine	Laskennallinen opettajatarve 2020	Ehdotus koulutukseen otettavien määräksi vuoteen 2020	Laskennallinen opettajatarve 2020	Ehdotus koulutukseen otettavien määräksi vuoteen 2020	Laskennallinen opettajatarve 2020	Ehdotus koulutukseen otettavien määräksi vuoteen 2020
	Suomenkielinen koulutus		Ruotsinkielinen koulutus		Yhteensä	
Rehtrit (ovat vielä työssä v. 2020)	378		30		408	
Luokanopetus¹	18 568	6 970	1 574	700	20 142	7 670
Erityisopetus yhteensä	5 200	4 610	344	240	5 544	4 850
Erityisluokanopettajat ¹		3 230	193	170	193	3 400
Erityisopettajat		1 380	151	70	151	1 450
Oppilaanohjaus/opinto-ohjaus	866	840	59	50	925	890
Aineenopetus	21 335	10 610	1 510	720	22 845	11 330
Äidinkieli ja kirjallisuus	2 295	930	176	35	2 471	965
Toinen kotimainen kieli	1 553	650	151	90	1 704	740
Vieraat kielet yhteensä	4 196	2 690	225	90	4 421	2 780
Englanti, saksa, ranska, muut kielet						
Matematiikka, fysiikka, kemia	3 945	2 490	265	190	4 210	2 680
Biologia, maantieto, ymp.- ja luonnont.	1 506	550	103	40	1 609	590
Uskonto, evankelis-lut.	664	210	50	5	714	215
Uskonto, ortodoksinen, muut uskonnot, elämäntietomustieto	71	30	1	5	72	35
Historia ja yhteiskuntaoppi	1 276	200	100	5	1 376	205
Musiikki	601	170	43	30	644	200
Kuvataide	801	320	73	60	874	380
Liikunta, terveystieto	1 363	770	98	70	1 461	840
Käsityö	1 386	690	108	40	1 494	730
Kotitalous	1 049	610	74	30	1 123	640
Psykologia, filosofia	195	30	15	5	210	35
Tietotekniikka	292	170	20	25	312	195
Muut aineet	142	100	8	-	150	100
Yhteensä	46 347	23 030	3 517	1 710	49 864	24 740
Maahanmuuttajaopettajat:						
Tilastokeskuksen vuonna 2005 tuottaman opettaja-aineiston perusteella arvioitu luku ²	209		1		210	
Yhteensä	46 556		3 518		50 074	
2) Opetusministeriön työryhmän arvio maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarpeesta vuonna 2012					Opettajatarve vuonna 2012	Uusien opettajien tarve vuoteen 2012 mennessä
Perusopetukseen valmistava opetus					230	150
Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus					115	83
Maahanmuuttajien äidinkielen opetus					125	115
Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarve yht.					470	348
Arvio maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajankoulutustarpeesta vuosille 2013–2020						320

¹ Erityisluokanopettajilta edellytetään erityisopettajan opintojen lisäksi lähinnä luokanopettajakelpoisuutta, mikä voi lisätä luokanopettajien koulutustarvetta luokanopettaja -kohdassa esitetystä

² Lisäksi taulukossa on esitetty opetusministeriön työryhmän tuottama arvio opettajatarpeesta maahanmuuttajaopetuksessa vuoteen 2012 mennessä. OPM:n työryhmän muistio 2007:32, s. 54.

Sopimusperusteinen aineenopettajan koulutuksen yhteistyö Helsingin yliopiston ja Åbo Akademin välillä jatkuu ja kohdistuu aineisiin, joissa on opettajanpulaa. Myös aineenopettajankoulutuksen yhteistyöelin (Samarbetsnämnden) Åbo Akademin, Helsingin yliopiston, Jyväskylän yliopiston, Sibeliuksen Akatemian ja Taideteollisen korkeakoulun välillä jatkaa toimintaansa. Virta-koulutus on osittain vastannut kuvataidenopettajien koulutustarpeisiin. Tätä järjestelyä tulisi jatkaa.

Väestöennusteen perusteella kuusivuotiaiden ikäluokka kasvaa vuoteen 2020 mennessä jonkin verran. Kasvua tapahtuu alueellisesti kuitenkin ainoastaan Uudenmaan maakunnassa, muissa maakunnissa ennustetaan ikäluokan pienenevän. Suhteellisesti eniten ikäluokka pienenee Kainuussa ja Pohjois-Karjalassa. Kaikkien perusopetusikäisten määrän ennakoita pienenevän niin, että 7–15-vuotiaiden määrä pienenee nykyisestä yhteensä lähes 50 000:lla. Suurimmat muutokset tapahtuvat Kainuussa, Lapissa, Pohjois-Karjalassa ja Etelä-Savossa (liitteet 8 ja 9). Lukioikäisten kokonaismäärän ennustetaan vähenevän vajaalla 17 000:lla, ja suhteellisesti suurimmat pudotukset tapahtuvat niin ikään Kainuussa, Lapissa, Pohjois-Karjalassa ja Etelä-Savossa (liite 10). Suomenruotsalaista väestöä koskevat ennusteet poikkeavat jossakin määrin kansallisesta profiilista mutta myös ruotsinkielisten koulunsa aloittavien määrä on laskemassa samaan tasoon kuin 1990-luvun lopussa (liite 11).

Maahanmuuttajiin liittyvät opettajatarve-ennusteet vuoteen 2012 perustuvat Tilastokeskuksesta saatuihin tietoihin. Tarvearviot vuosille 2013–2020 ovat harkinnanvaraisia ja melko varovaisia perustuen siihen olettamukseen, että maahanmuutto säilyy nykytasolla. Opettajatarpeen kasvu on kuitenkin todennäköistä, sillä esimerkiksi pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden määrän on ennustettu kasvavan huomattavasti nykyisestään jopa niin, että vuoden 2010 jälkeen vuoteen 2025 kaiken pääkaupunkiseudun väestökasvun on ennustettu perustuvan vieraskielisen väestön kasvuun¹⁵. Maahanmuuttajataustaisten opettajien kouluttamiseen palataan raportissa myöhemmin.

Ammatillinen peruskoulutus ja ammatillinen aikuiskoulutus

Opettajatarve ammatillisessa perus- ja aikuiskoulutuksessa tarkoittaa ennakoitavien opetustyössä tarvittavien oppilaitosten johdossa toimivien, ammatillisten opintojen opettajina, yhteisten opintojen opettajina sekä erityisopettajina ja opinto-ohjaajina toimivien päätoimisten opettajien määrää, mukaan lukien sijaisena toimivat opettajat.

Vuoden 2003 opettajatarvetyöryhmä arvioi, että ammatillisen peruskoulutuksen volyymiin ja sitä kautta opettajatarpeeseen vaikuttavat eniten nuorten ikäluokkien suuruus ja ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen sekä muutokset ammattirakenteessa, työvoimatarpeessa ja koulutusrakenteessa. Kilpailu ammattitaitoisesta henkilökunnasta ja muuttuvat ammattitaitovaatimukset vaikuttavat myös opettajatarpeeseen. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tarvittavaan opettajamäärään vaikuttavat eniten työikäisten määrä ja aikuiskoulutukseen osallistuminen. Opettajatarpeeseen vaikuttavat myös työikäisen väestön ammatillisen peruskoulutuksen taso, työelämän kehittyminen ja ammattirakenteen muutos, valtion rahoituslinjaukset sekä yritysten ja elinkeinoelämän koulutushalukkuus. Nämä tekijät taustana opettajatarvetyöryhmä kehitti laskennallisen mallin, jolla opettajankoulutustarvetta voidaan ennakoita.

Tässä tarkastelussa ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen opettajatarve vuonna 2020 on ennakoitu vertaamalla ammatillisen peruskoulutuksen/ammatillisen aikuiskoulutuksen

¹⁵ Vuori, Pekka: Kunta- ja palvelurakennemuutos – Pääkaupunkiseudun väestöanalyysi. Helsingin kaupungin tilastokeskus. Tilastot ja tietopalvelu. Raportti 23. 5. 2007

opiskelijamäärän suhdetta päätoimisten opettajien määrään vuonna 2005. Ammatillisen koulutuksen opettajatarpeen ennakointi on tehty erikseen ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta, ja lopuksi aineistot on yhdistetty.

Ammatillisen peruskoulutuksen vuoden 2005 opiskelijamäärä on suhteutettu saman vuoden 16–24-vuotiaiden ikäluokkaan, ja saadulla suhdeluvulla on laskettu opiskelijamäärä vuoden 2020 vastaavan ikäluokan väestöennusteesta. Ammatillisen aikuiskoulutuksen vuoden 2005 opiskelijamäärä on suhteutettu saman vuoden 25–64-vuotiaiden ikäluokkaan ja saadulla suhdeluvulla on laskettu tutkintotavoitteisen ammatillisen aikuiskoulutuksen opiskelijamäärä vuoden 2020 vastaavan ikäluokan väestöennusteesta. Ruotsinkielisen ammatillisen peruskoulutuksen osuutta laskettaessa on käytetty samaa suhteellista osuutta, joka ruotsinkielisillä ammatillisen peruskoulutuksen opettajilla on koko opettajamäärästä vuonna 2005.

Opetustehtäviin tarvittavien rehtoreiden ja päätoimisten opettajien määrää koskeva ennuste on tehty käyttämällä opiskelijoiden ja päätoimisten opettajien sekä rehtoreiden suhdelukua. Suhdeluku on laskettu Tilastokeskuksen vuoden 2005 opiskelijatietojen ja kevään 2005 opettajatietojen pohjalta. Väestöennusteen perusteella lasketusta opiskelijamäärästä on näiden suhdelukujen avulla ennakoitu tarvittava päätoimisten opettajien määrä vuonna 2020. Sekä ammatillisen peruskoulutuksen että ammatillisen aikuiskoulutuksen ennakoitu vuoden 2020 kokonaisopettajamäärä on jaettu opetettaviin aineisiin ja koulutusaloihin vuoden 2005 toteutuneen jaon mukaisesti.

Perusopettajavarannon muodostavat ne vuoden 2005 muodollisesti kelpoiset opettajat, jotka eivät vielä vuonna 2020 ole eläkeiässä. Eläkkeelle siirtymiseksi on koko ammatillisessa koulutuksessa laskettu 61 vuotta. Opettajavarantoa täydentävät ammatillisessa opettajakoulutuksessa jo olevat opiskelijat ja sieltä aikanaan opetustehtäviin siirtyvät. Laskelmissa on otettu huomioon, että kaikki koulutukseen otettavat eivät valmistu eivätkä siirry opettajiksi. Myös työuran aikainen poistuma on otettu huomioon. Koulutukseen otettavista on arvioitu valmistuvan 90 %, valmistuvista siirtyy opettajan ammattiin 90 % ja työuran aikana opettajista siirtynee muualle 15 %.

Ammatillisen koulutuksen opettajavarantoa arvioitaessa on lähtökohtana ollut, että ammatillisesta opettajakoulutuksesta valmistuneista opettajista siirtyy ammatillisen peruskoulutuksen opettajiksi 50 %, ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajiksi 15 % ja 35 % siirtyy opettajiksi ammattikorkeakouluihin. Yhteisten opintojen opettajien osuudeksi on arvioitu ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen osalta 15 % kokonaisopettajamäärästä.

Taulukossa 12 on ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen kaikille yhteisten opintojen opettajien ja ammatillisten opintojen opettajien pedagogisten opintojen aloituspaikat arvioituna vuosille 2006–2017. Vuosittaiset teoreettiset aloituspaikat saadaan jakamalla kokonaiskoulutustarve luvulla 12. Ammattikorkeakoulujen tarpeet eivät sisälly taulukkoon lukuun ottamatta erityisopetuksen ja opinto-ohjauksen paikkoja, joiden erittely eri ammatillisten koulutusmuotojen osalta on ongelmallista.

Opinto-ohjaajien ja erityisopettajien koulutustarve on tähän ehdotukseen arvioitu vuoden 2003 työryhmän arvion perusteella.

Ammatillisen koulutuksen opettajatarve on tässä arviossa hieman suurempi verrattuna vuonna 2003 tehtyyn arvioon, mikä johtuu siitä, että uudessa väestöennusteesta on 16–64-vuotiaiden ikäluokan koko ennakoitu aiempaa suuremmaksi.

Taulukko 12. Ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajatarve ja opettajien koulutustarve vuoteen 2020 sekä maahanmuuttajaopetuksessa tarvittavien opettajien määrä vuoteen 2012

Opetettava aine/ala	Ammatil. peruskoulutuksen sekä ammatill. aikuiskoulutuksen laskenn. opettajatarve v. 2020	Ehdotus koulutukseen otosta vuoden 2020 tarvetta varten yhteensä
Yhteisten opintojen opettajat		
Erityisopetus	262	* 800
Opinto-ohjaus	144	* 800
Äidinkieli, suomi	390	270
Äidinkieli, ruotsi	39	30
Matematiikka	209	170
Tietotekniikka	176	160
Fysiikka ja kemia, ympäristötieto	37	40
Yhteiskunta- ja työelämä-tieto	113	100
Toinen kotimainen kieli (suomi)	15	10
Toinen kotimainen kieli (ruotsi)	117	90
Vieraat kielet yhteensä	274	200
Yritystoiminnan perusteet	36	30
Psykologia	25	20
Liikunta	187	170
Taide- ja kulttuuri	61	50
Terveystieto, etiikka, vieraat kulttuurit	10	10
Tieto opetettavasta aineesta puuttuu, muu	57	-
Yhteisten opintojen opettajat yhteensä	2 152	2 950
Ammatillisten opintojen opettajat		
Humanistinen ja kasvatustieteiden ala	170	100
Kulttuuriala	876	490
Yhteiskuntatiet., liiketalouden ja hallinnon ala	1005	760
Luonnontieteiden ala	245	300
Tekniikan ja liikenteen ala	3711	3 450
Luonnonvara- ja ympäristöala	824	770
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	1695	1 450
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	1351	900
Muu opetus	321	50
Tieto opetettavasta aineesta puuttuu	170	-
Ammatillisten opintojen opettajat yht.	10 368	8 270
Maahanmuuttajaopettajat:		
Maahanmuuttajien ammatill. peruskoul. valmistava opetus Tilastokeskuksen v. 2005 opett.-aineist. perust. ¹	62	
Kaikki yhteensä	12 582	11 220
1) Opetusministeriön työryhmän arvio maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarpeesta vuonna 2012	Opettajatarve vuonna 2012	Uusien opettajien tarve vuoteen 2012 mennessä
Ammatil. peruskoulutukseen valmistava koulutus	90	63
Ammatillinen peruskoulutus	13	10
Ammatillinen aikuiskoulutus	20	10
Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarve yhteensä	123	83
Arvio maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajankoulutustarpeesta vuosille 2013–2020		76

¹Lisäksi taulukossa on esitetty opetusministeriön työryhmän tuottama arvio vuoden 2012 opettajatarpeesta maahanmuuttajaopetuksessa. OPM:n työryhmän muistio 2007:32, s. 54.

Vaikka väestöennusteessa on kokonaisuudessaan kasvua, 16–24-vuotiaiden ikäluokka kuitenkin vähenee vuoteen 2020 mennessä vajaalla 60 000:lla, mikä merkitsee nuorten ammatilliseen peruskoulutukseen hakeutuvien ikäluokan pienenemistä noin 25 %:lla. Alueellisesti suurimmat muutokset koskevat Lappia, Kainuuta, Etelä-Savo ja Pohjois-Karjalaa, joissa väestön vähenemisen muutososuus on 24–30 %. Ainoastaan Uudenmaan maakunnassa väestön määrän ennakoitaan hivenen kasvavan.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen laskennan pohjana käytetyn 25–64-vuotiaiden ikäluokkaennusteen mukaan väestön määrä vähenee vuoteen 2020 mennessä vajaalla 150 000:lla. Myös tämän työikäisen väestön suurimmat katoalueet ovat Kainuu, Lappi ja Etelä-Savo, joissa vähenemisen suhteellinen osuus on 17–23 %.

Nyt tehtyä opettajatarvearviota ei voi suoraan verrata vuonna 2003 tehtyyn opettajatarveennusteeseen, koska aiemmassa ennusteessa oli tehty joitakin korotuksia opettajankoulutustarvelaskelmaan. Vuonna 2003 ammattikorkeakouluihin suuntautuvien opettajien koulutustarvetta varten oli tehty 40 %:n korotus. Sen lisäksi opettajankoulutukseen otettavien määrää oli lisätty 25 %:lla tämän vuosikymmenen loppuun asti ennakoidusta ikäluokan kasvusta johtuen. Opettajien koulutustarpeeksi vuotta 2020 varten oli tuolloin arvioitu yhteensä 19 500 opettajaa. Nyt tehdyn laskelman perusteella ja vastaavilla korotuksilla lisättyinä olisi koulutettavien opettajien määrä jonkin verran pienempi. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 on ammatillisen opettajankoulutuksen, erityisopettajakoulutuksen ja opinto-ohjaajakoulutuksen vuosittaiseksi aloituspaikkatarpeeksi arvioitu 1 700. Vuoden 2007 arvion mukaan olisi ensi vuosikymmenen puolella vuosittainen ammatillisen opettajankoulutuksen koulutustarve 1 400 opettajaa. Tämä sisältää myös ammattikorkeakoulujen opettajatarpeen.

Ruotsinkielisten osuus ammatillisen perus- ja aikuiskoulutuksen koko opiskelijamäärästä on 6 %. Åbo Akademi ja sen kasvatustieteellisellä tiedekunnalla on vastuu ruotsinkielisestä ammatillisesta opettajankoulutuksesta. Amatillisten opintojen opettajien kanssa koulutetaan niitä vapaan sivistystyön alueella toimivia opettajia, jotka opettavat muita kuin peruskoulussa ja lukioissa opetettavia aineita. Opettajankoulutuksiin otetaan vuosittain 20 opiskelijaa. Tämän lisäksi on järjestetty lisäkoulutuksia.

Vapaan sivistystyön oppilaitosten vapaatavoitteinen opetus

Vapaan sivistystyön toiminnan ja opetustyön määrä riippuu valtion rahoituksen määrästä, aikuisten opiskelumotivaatiosta, oppilaitosten opetuksen järjestämistavoista ja kuntien ja kansalaisjärjestöjen aktiivisuudesta. Toiminnan määrä puolestaan määrittelee opetushenkilöstön määrää ja tarvetta. Vapaaseen sivistystyöhön osallistuminen on vapaaehtoista ja vain poikkeustapauksissa tutkintotavoitteista.

Vapaan sivistystyön opettajaksi on kelpoinen henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 35 ov/60 op laajuiset pedagogiset opinnot. Opettajat hankkivat pedagogisen kelpoisuuden yleensä yliopisto-opintojen jälkeen suorittamalla pedagogiset opinnot joko yliopistoissa tai ammatillisessa opettajankoulutuksessa.

Opettajien koulutustarve muodostuu opettajatarpeen ja opettajavarannon erotuksena. Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, joita ovat kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset ja liikunnan koulutuskeskukset, muodollisen kelpoisuuden omaavat rehtorit ja päätoimiset opettajat muodostavat opettajavarannon. Keskimääräiseksi eläkkeellesiirtymisiäksi vuonna 2020 on arvioitu 61 vuotta. Tällöin työssä on vielä vuonna 1959 tai sen jälkeen syntyneitä opettajia ja rehtoreita yhteensä 400.

Vapaan sivistystyön opettajatarve vuonna 2020 on ennakoitu rehtoreiden ja opettajien

määränä. Laskelmissa käytetty vuoden 2020 opiskelijamäärä on ennakoitu väestöennusteen ja vuonna 2005 toteutuneiden opiskelijamäärien pohjalta. Vapaan sivistystyön vuoden 2005 opiskelijamäärä on suhteutettu vuoden 2005 koko ikäluokkaan oppilaitosmuodoittain ja saadulla suhdeluvulla on puolestaan arvioitu oppilaitoskohtainen opiskelijamäärä vuonna 2020. Kansalaisopistojen osallistujamäärää on korotettu 10 %:lla. Ikääntyvä väestö, jonka suhteellinen osuus lisääntyy koko ajan, on entistä terveempää ja koulutetumpaa, joten on oletettavaa myös koulutuspalveluiden kysynnän kasvavan. Tämä kasvu kohdistuu etenkin kansalaisopistojen tarjoamaan opetukseen. Opintokeskusten, kansanopistojen ja liikunnan koulutuskeskusten opiskelijat ovat nuorempaa ikäluokkaa, joten niiden opiskelijamäärien oletetaan pysyvän nykyisellä tasolla. Lisäksi vapaan sivistystyön opettajien koulutustarpeen mitoittamisessa on otettu huomioon opettajankoulutuksen keskeyttäminen ja työuran aikainen poistuma, joten opettajien koulutustarpeeseen on tehty 15 % korotus. Tehtävyyteittäin jaotellun opettajajakauman pohjana on ollut keväällä 2005 toteutunut jakauma.

Taulukossa 13 vapaan sivistystyön opettajatarvearvioissa näkyy vuosille 2006–2018 opettajan pedagogisia opintoja suorittamaan otettavien opettajamäärien arvioita. Aloituspaikkojen teoreettinen määrä saadaan jakamalla koulutettavien määrä luvulla 13.

Vapaan sivistystyön opettajien koulutustarve on tämän ennusteen perusteella samaa suuruusluokkaa kuin vuonna 2003 arvioitu. Uuden ennusteen taulukossa olevien tietojen lisäksi tarvittaneen ruotsinkielisessä koulutuksessa sosiaali-, liikunta- ja terveysalalla sekä matkailu-, ravitsemus- ja talousalalla enintään viisi koulutettavaa. Painopisteinä vapaan sivistystyön koulutuksessa ovat tulevana vuosikymmeninä muun ohella maahanmuuttajien ja syrjäytymisvaarassa olevien aikuisten sivistysmahdollisuudet. Näihin tarpeisiin liittyvää koulutusta on järjestetty etenkin kansalaisopistoissa ja kansanopistoissa.

Päätoimisten opettajien lisäksi arvioidaan vuonna 2020 tarvittavan sivutoimisia opettajia samassa suhteessa päätoimisten opettajien määrään kuin vuonna 2005. Vuonna 2020 perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa arvioidaan tarvittavan 1 300 ja ammatillisessa perus- ja aikuiskoulutuksessa vajaa 1 000 sivutoimista opettajaa.¹⁶

Vapaan sivistystyön alueella saattavat maahanmuuttajille tarkoitetut kieli- ja kulttuuriopintojen järjestelyt kasvattaa lisää opettajatarvetta, mikäli maahanmuutossa tapahtuu merkittäviä muutoksia.

¹⁶ Lähteet:

Ammatillisen opettajankoulutuksen www-sivut: www.opekorkeahaku.fi

Opetusministeriön AMKOTA-tietokanta.

Opetusministeriö. Opettajatarvetyöryhmän muistio 2003: 9.

Tilastokeskus/Opetushallituksen WERA-verkkoraportointipalvelu.

Tilastokeskus. Opettajakysely 2005.

Tilastokeskus/Opetushallituksen oppilaitostietokanta OPTI.

Tilastokeskus. Oppilaitostilastot 2006. Koulutus 2007.

Tilastokeskus. Väestöennuste kunnittain 2004–2040. Väestö 2004: 10.

Tilastokeskus. Väestörakenne ja väestömuutokset kunnittain 2005.

Yliopistojen kasvatustieteiden tiedekuntien ilmoitukset aineenopettajan pedagogisiin opintoihin osallistuvista uusista opiskelijoista vuonna 2005.

Taulukko 13. Vapaa sivistystyön opettajatarve ja opettajien koulutustarve vuoteen 2020

Oppilaitostyyppi	Vapaa sivistystyön laskennallinen opettajatarve vuonna 2020		
	Kansalaisopistot	1 278	
Kansanopistot	425		
Opintokeskukset	40		
Liikunnan koulutuskeskukset	54		
Yhteensä	1 797		
Koulutusala	Vapaa sivistystyön opettajien laskennallinen koulutustarve vuoteen 2020		
	Suomenkielinen koulutus	Ruotsinkielinen koulutus	Yhteensä
Maahanmuuttajien opetus	11	6	17
Humanistinen ja kasvatusala	386	47	434
Kulttuuriala	650	35	685
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	76	4	80
Luonnontieteiden ala	48	2	50
Tekniikan ja liikenteen ala	59	9	68
Luonnonvara- ja ympäristöala	4	3	7
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	143	5	144
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	17	5	17
Muu koulutus	91	15	105
Yhteensä	1 485	122	1 607
Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarve		Opettajatarve vuonna 2012	Opettajien koulutustarve vuoteen 2012
Vapaa sivistystyö		74	51
Kotoutumiskoulutus		240	171
Maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajatarve yhteensä			222
Arvio maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden opettajankoulutustarpeesta vuosille 2013–2020			204

Lähde: Opettajat Suomessa 2005. Opetushallitus.

Lastentarhanopettajakoulutus

Lastentarhan opettajat ovat olennainen osa suomalaista opettajankoulutusta. Kuitenkin lastentarhanopettajatarpeen määrittely on vaikeaa sen vuoksi, että lastentarhanopettajat työskentelevät sosiaalitoimen alaisuudessa. Lastentarhanopettajan tehtäviin on kunnissa uusien säädösten oikeuttamana entistä enemmän palkattu henkilöitä, joilla on muu kuin lastentarhanopettajan koulutus. Erityinen ongelma on suomen- ja ruotsinkielisten lastentarhanopettajien määriä, ikärakennetta ja kelpoisuutta koskevan tilastoinnin puuttuminen. Työryhmän käsityksen mukaan lastentarhanopettajatarpeesta (mukaan lukien erityislastentarhanopettajien tarve) tulee tehdä erillinen selvitys mahdollisimman pian. Tähän liittyen työryhmää esittää suosituksensa tämän raportin luvussa kuusi.

4.4 Opettajatarpeeseen vaikuttavia muita tekijöitä

Opettajatarpeeseen voivat vaikuttaa muutokset opetusryhmien koossa, tuntijako- ja opetussuunnitelmissa, erityisopetuksen järjestelyissä ja opettajien virkarakenteissa. Lisäksi muutoksia voivat aiheuttaa myös maahanmuutossa, alueiden kehityksessä ja kouluverkossa

tapahtuvat muutokset. Niin ikään opettajien siirtyminen ammatista muihin tehtäviin ja korkeakoulujen mahdollisuus organisoida opettajilleen yleisen opettajakelpoisuuden tuottavia opettajan pedagogisia opintoja saattavat vaikuttaa opettajavarantoon. Väestömäärän vähetessä vaikutus kohdistuu vähentävästi ensin lastentarhanopettajien, sitten luokanopettajien ja viimeiseksi aineenopettajien määrään.

Alueellinen tarkastelu osoittaa, että luokanopettajia koulutetaan vuonna 2007 muuttotappioalueilla (Lappi, Kainuu, Pohjois-Karjala, Etelä-Savo) vuosisisäänoton mukaan yhteensä 280 (ks.luku 4.2.). Lisäksi Oulussa, joka on kasvukeskus, koulutetaan vuosittain 80 opettajaa. Nämä alueet kouluttavat yhteensä 360 opettajaa, mikä on vuoden 2007 koko luokanopettajankoulutusmäärästä (892) noin 40 %. Syy tähän lienee se, että haja-asutusalueilla koulujen ja opettajavirkojen määrä on asukaslukuun verrattuna suurempi kuin muualla maassa.

Etelä-Suomen muuttovoittoalueilla, esimerkiksi Helsingissä ja Turussa (ei Rauma), koulutetaan 205 opettajaa. Erikseen on syytä todeta, että jo nyt Helsingissä on enemmän epäpäteviä opettajia kuin muualla. Tilanteen voidaan olettaa entisestään heikkenevän väestömäärän lisääntymisen myötä. Etelä-Suomen opettajatarpeen erityispiirre on se, että lisätarve muodostuu maahanmuuttajataustaisten lasten opettamiseen tarvittavien opettajien kasvavasta tarpeesta (Vuori 2007).

Muuttotappioalueiden vähenevät oppilasmäärät eivät välttämättä, ainakaan heti, tarkoita opettajatarpeen vähenemistä. Pienemmät oppilasmäärät tarkoittavat ensisijaisesti pienempiä oppilasryhmiä, mutta eivät välttämättä vähennä opetusryhmiä. Myöhemmin asialla saattaa olla vaikutusta opetusryhmien ja koulujen määriin. Mikäli kyseinen kehitys toteutuu, muuttotappioalueiden opettajatarvetta joudutaan selvittämään aluekohtaisesti ottaen huomioon paitsi väestökehityksen myös kouluverkoston toimivuuden ja koulutuksen tasarvon toteutumisen edellytykset.

Ellei opetusjärjestelyissä tapahdu muutoksia, valtakunnallisella tasolla voidaan laajenusohjelmien jälkeen vuotuisia aloituspaikkoja sekä luokanopettajakoulutuksessa että aineenopettajakoulutuksessa jonkin verran vähentää.

5 Opettajankoulutuksen tutkimusperustan vahvistaminen

5.1 Korkeatasoisen tutkimuksen tarve

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa korostetaan koulutuksen perustumista tutkimukseen. Tutkimustieto on lähtökohta muissakin eurooppalaisissa opettajankoulutuksen malleissa, mutta suomalaisessa ajattelussa tutkimuksellinen orientaatio nivoutuu erottamattomaksi osaksi jokaisen opettajan arkityötä. Tutkimus tarjoaa tulevalle opettajalle myös välineet arvioida ja uudistaa osaamistaan.

Opinnoissa keskeistä on teoreettisen ja toisaalta opetuksen ja oppimisen käytännöistä nousevan tutkimustiedon vuorovaikutus, jota erityisesti opinnäytetöiden avulla pyritään syventämään. Opettajan teoreettinen asiantuntemus kehittyy läpi työuran pedagogisen tutkimustiedon ja käytännön opetustyön vuorovaikutuksena. Kokemus tuottaa ainesta, joka kehittää ja syventää opettajan pedagogista ja ainedidaktista käsitejärjestelmää. Teoriaa konkreettisoivan ja syventävän ajattelun kehittyminen auttaa myös nimeämään ja paremmin ymmärtämään arkityössä vastaan tulevia pedagogisia ilmiöitä.

Opettajankoulutuksen tutkimusperustan vahvistamiselle on myös hyvin käytännölliset syyt. Opettajankoulutus kilpailee resursseista muiden akateemisten koulutusalojen kanssa. Kasvava osa yliopistojen rahoituksesta perustuu kilpailuun ja tulosten korkeaan laatuun. Yliopistojen valtakunnallisessa ja niiden sisäisessä resurssijaossa sovelletaan yhä painokkaammin tutkimuksen tuloksellisuuden ja laadun kriteerejä.

5.2 Tutkimusedellytysten parantaminen

Tutkimuksen merkitys suhteessa opettajuuteen on kahtalainen: yhtäältä tutkimus luo perustan opettajan työlle ja toisaalta opettajankoulutus voi kehittyä vain korkeatasoiseen tutkimukseen nojaten. Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää valmiutta seurata ja hyödyntää tutkimustietoa omassa työssä. Tätä painotetaan myös opettajankoulutuksen uusissa opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen hyödyntämiseen opettajan työssä sisältyy valmius toteuttaa omia pienimuotoisia tutkimuksia osana omaa työtä ja sen kehittämistä (ns. tutkiva opettaja). Arviointi eri muodoissaan on olennainen osa opettajan työtä. Tutkimukselliset valmiudet auttavat opettajaa arvioinnin laadun parantamisessa ja monipuolistamisessa. Opettajan koulutukseen sisältyvä pro gradu -tutkielma on keskeinen väline opinnoissa

omaksutun tutkimustiedon soveltamiseksi, edelleen kehittämiseksi ja omien tutkimusvalmiuksien vahvistamiseksi.

Opettajankoulutuksen jatkuvan uudistumisen tulee rakentua korkeatasoiseen kansainväliseen tutkimusperustaan. Opettajankoulutuksen kehittäminen ei tällä hetkellä nojaa riittävässä määrin systemaattisesti kumuloituvaan tutkimustietoon. Tämä on ilmeistä, kun opettajankoulutusta verrataan muihin akateemisiin aloihin, kuten esimerkiksi lääkärin koulutukseen. Kilpaillusta tutkimusrahoituksesta (esimerkiksi Suomen Akatemian, TEKESin tai EU:n) vain hyvin pieni osa suuntautuu opettajuutta koskevaan tutkimukseen. Opettajankoulutuksen tutkimusperustan kehittymättömyys ilmenee myös siinä, että kentällä toimivien opettajien täydennyskoulutus hyödyntää vain sattumanvaraisesti uusinta tutkimustietoa.

Valtakunnallisessa opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojektissa (VOKKE) arvioitiin kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutusta. Arvion mukaan 1994–2004 valmistui yhteensä 596 kasvatustieteiden väitöskirjaa. Eniten väitöskirjoja valmistui Helsingin yliopistosta (152). Vähiten valmistui Lapin yliopistosta (25) ja Åbo Akademiasta (20). Muut yliopistot sijoittuivat näiden väliin seuraavasti: Joensuu 97, Jyväskylä 82, Oulu 56, Tampere 101 ja Turku 63. Aihepiireittäin väitöskirjoista suurin osa (yhteensä 204 väitöskirjaa) sijoittui Opettaminen, oppiminen ja vuorovaikutus -luokkaan. Toiseksi eniten väitöskirjat käsitelivät ammatillista ja professionaalista kehittymistä, asiantuntijuutta sekä työyhteisöjä (97). Kasvatustieteiden ja kasvatustieteen väitöskirjoja valmistui kolmanneksi eniten (62).

Opettajankoulutukseen suuntautuvat väitöskirjat valmistuvat yleensä kasvatustieteeseen, mutta joissain tapauksissa myös opetettavaa ainetta edustaviin tiedekuntiin. Eri tieteenaloilla yhdistävillä väitöskirjoilla on keskeinen merkitys opettajankoulutuksen monitieteisen tutkimusperustan vahvistamisessa sekä oppimista ja opettamista koskevan ymmärryksen syventämisessä.

Muun kuin yliopistojen budjettirahoituksen kautta tulevan tutkimusrahoituksen osuus on vaatimatonta alan koulutusvolyyymiin suhteutettuna. Pääosa opettajuutta käsittelevistä väitöskirjoista on valmistunut yksittäisen tutkijan omien intressien varassa tai opettajankoulutusta antavien yksikköjen oman tutkijakoulutuksen liikkeelle saattamana ja tukemana. Opettajankoulutuksen alueella ei ole valtakunnallista tutkijakoulua. Kasvatustieteiden tutkijakoulussa (KASVA) vain hyvin harva työ suuntautuu opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Valtakunnallinen matematiikan, fysiikan ja kemian opetuksen tutkijakoulu on ollut merkittävä näiden aineiden opettajien jatkokoulutuksessa kokoamalla yhteen 22 laitoksen parhaat ohjaajavoimat. Tätä mallia on syytä jatkaa ja vastaavaa käytäntöä tulisi laajentaa opettajien jatkokoulutukseen myös muissa opetettavissa aineissa. Kielenoppimisen ja muissa substanssiaineiden valtakunnallisissa tutkijakouluissa tulevat jonkin verran esille opetuksen liittyvät aiheet mutta vain vähäisin koulutuspaikkamäärin. Opettajat tarvitsevat sekä aineenopetuksen että myös yleisemmin pedagogisiin aiheisiin korkeatasoista tutkijakoulutusta.

Opettajankoulutuksen tutkimus ei ole menestynyt myöskään kovin hyvin Suomen Akatemian kohdennetuissa tutkimusohjelmissa. Life as Learning -tutkimusohjelmaan (2002–2005) tehdyistä 116 hankehakemuksesta vain muutama edes sivusi opettajuutta. Kansainvälisten asiantuntijapaneelien rahoitettavaksi valitsemista 21 hankkeesta vain yksi liittyi opettajankoulutukseen ja yksi opetukseen kouluissa. Vastaava tilanne oli Akatemian Koulutuksen vaikuttavuus -tutkimusohjelmassa 1990-luvun puolivälissä. Esimerkit kuvaavat sitä tosiasiaa, että opettajankoulutuksen piirissä tehtävä tutkimustyö ei ole riittävän kilpailukykyistä.

Tutkimusedellytysten kehittämisen kannalta ilmeinen ongelma on myös se, että opettajankoulutuslaitosten virkarakenne on hyvin lehtoripainotteinen muihin akateemisiin koulutusaloihin verrattuna. Tämä käy selkeästi ilmi taulukosta 14.

Taulukko 14. Opettajankoulutusyksiköiden opetus- ja tutkimushenkilöstön virkojen määrät vuonna 2007 yksikköjen itsensä ilmoittamina

Virka	HY ¹⁷	JoY Joensuu	JoY Savonlinna	JY Jyväskylä	JY Chydenius	LY ¹⁸	OY Oulu	OY Kajaani	TaY ¹⁹	TY Turku	TY Rauma	ÅÅ
professori	20	10	6	9	1	8	7	7	7	7	6	8
lehtori	77	30	28	46	8	19	23	21	33	21	29	28
tutkija	12	3	3	2	3	²⁰	9	2	1	7	1	1
yliassistentti												
assistentti	15	12	4	7	1	7	4	7	6	3	5	1
tutkija-												
koulutettava	6	4	1	-	-	1	5	-	1	2	-	9
muu opetus- ja												
tutkimushlöstö	1	10	8	14	1	-	20	5	4	7	5	14
jatko-opiskelija	273	78	30	100	15	50	120	36	78	78	48	80

Taulukossa 14 esitetyt virkojen määrät kuvaavat lähinnä luokanopettaja-, lastentarhanopettaja-, opinto-ohjaaja- ja erityisopettajakoulutukseen suunnattuja pysyviä henkilöresursseja, jotka ovat opettajankoulutuslaitoksen tai vastaavaa tehtävää hoitavan muun yksikön käytettävissä eri yliopistoissa. Aineenopettajien koulutuksesta suuri osa toteutuu ainetiedekunnissa, joiden henkilöresurssit eivät sisälly taulukkoon. Poikkeuksen tekee Savonlinnan yksikkö, jossa on kotitalouden ja käsityön aineenopettajakoulutus. Samoin Rauman yksikössä on (tekninen) käsityö oppiaineena.

Vertailussa muihin aloihin, opettajankoulutus painottuu voimakkaasti perusopetukseen. Yliopistojen ja opetusministeriön tulossopimuksissa määritellyt tohtoritutkintojen määrälliset tavoitteet ovat alhaiset alan koulutuksen kokonaisvolyyymiin suhteutettuna. Tämä heijastuu suoraan opettajankoulutuksen resursseihin. Resurssien niukkuus vaikeuttaa edelleen tutkimuksen ja tutkijakoulutuksen tehostamista ja pitkäjänteistä kehittämistä.

Taulukosta 15 havaitaan, että kasvatusalalla professorin virkojen määrä maisteri- ja tohtoritutkintoihin suhteutettuna on huomattavasti vähäisempi kuin humanistisella, luonnontieteellisellä, lääketieteellisellä tai yhteiskuntatieteellisellä alalla. Suhdeluvut on esitetty yliopistokohtaisesti liitteessä 12. Kasvatusalalla professoria kohden suoritettiin vuonna 2006 runsaat 13 maisteri- ja tohtoritutkintoa, kun muilla aloilla suhdeluku oli noin 7.

¹⁷ Helsingin opettajankoulutusyksikön virkaluvut sisältävät myös kotitalous- ja käsityönopettajan koulutusten virat. Helsingin yliopistossa on lisäksi 2000-luvun alusta 2009 vuoden loppuun eri lisäkoulutuksissa määräaikaista virkoja: kaksi professoria, 12 lehtoria, yksi tutkija ja kaksi assistenttia. (monikulttuurisen taustan omaavien, aineenopettajien, aikuisopetukseen suuntautuvien, erityisopettajien ja pienryhmäisten uskontojen opettajien koulutukseen)

¹⁸ Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ei ole laitospäätöstä, jolloin opettajankoulutukseen suunnatut resurssit ovat yhteiset tiedekunnan muiden koulutusohjelmien kesken. Opettajankoulutus on ydin, jonka rinnalle muut koulutusohjelmat ovat rakentuneet. Opettajankoulutuksen peruskoulutus ja täydennyskoulutus, samoin kuin pääaineena kasvatustiede, aikuiskasvatus, mediakasvatus ja naistutkimus limittyvät jossain määrin kaikkien tiedekunnan professorien työtehtäviin opetuksen ja tutkimuksen osalta.

¹⁹ Luvut sisältävät sekä Tampereen että Hämeenlinnan yksikköjen virat.

²⁰ Tiedekunnassa toimii Oppimisen, opiskelun ja opetuksen tutkimuskeskus Ounas, jonka toimintaan on ilmoittautunut kaikkiaan n. 50 tutkijaa. Heistä 22 toimii Opettajankoulutuksen ja ainedidaktiikan tutkimusohjelmassa. Näistä 22:sta 8 on tohtoreita ja loput ovat väitöskirjatöitään tekeviä jatko-opiskelijoita, useat heistä opettajia.

Kasvatusalalla maisteritutkintojen suuri määrä kuormittaa professorien työtä. Siitä huolimatta kasvatusalalta valmistui tohtoreita suhteessa professorien määrään enemmän kuin humanistiselta tai yhteiskuntatieteelliseltä alalta. Tutkimuksen ohjausresurssien vähäinen määrä ei voi olla heijastumatta pitkäjänteisen ja kansainvälisesti korkeatasoisen tutkimustyön johtamiseen.

Taulukko 15. Ylempien korkeakoulu- (maisteri) ja tohtoritutkintojen määrä professorien määrään suhteutettuna eri koulutusaloilla vuonna 2006

Koulutusala	Maisteri- tutkintoja	Tohtorin tutkintoja	Profes- soreita	Tutkintoja/ professori	Maistereita/ professori
Humanistinen	1 784	107	248	7,63	7,19
Kasvatustieteellinen	1 630	77	130	13,13	12,54
Yhteiskuntatieteellinen	1 261	95	205	6,61	6,15
Luonnontieteellinen	1 496	308	352	5,13	4,25
Lääketieteellinen	415	228	260	2,47	1,60

Edellä olevat taulukot kuvaavat koko kasvatusalaa, mutta antavat selkeän tilannekuvan myös opettajankoulutuksesta. Opettajankoulutuslaitosten professorien määrä maisterintutkintoon koulutettavien ja jatko-opiskelijoiden määrään suhteutettuna on pieni. Jatkokoulutuksessa olevien opiskelijoiden todellisen lukumäärän arvioiminen on vaikeaa erilaisten kirjaamis- ja rekisteröimiskäytäntöjen vuoksi. Tyypillistä alalle on kuitenkin ollut se, että jatko-opiskelijaksi on päässyt suhteellisen helposti. Opiskelijalla ei ole välttämättä ollenkaan rahoitusta jatko-opinnoille. Aina ei ole myöskään riittävää tai riittävän asiantuntevaa ohjausta, koska jatko-opiskelijoiden aihepiirit ovat toisistaan erillisiä eivätkä liity laitoksen tai professoreiden asiantuntemusalueeseen. Viime vuosina tilanne on tosin nopeasti muuttumassa. Joissakin yliopistoissa on myös opettajankoulutuksen alueella omia melko kiinteitä ja tavoitteellisesti toimivia jatkokoulutusohjelmia ja -verkostoja, joihin pääsy edellyttää opiskelijalta valmista jatkokoulutussuunnitelmaa.

5.3 Tutkimuksen merkityksen vahvistaminen opetusammatin uudistamisessa

Kansainvälisesti korkeatasoisen ja kilpailukykyisen tutkimuksen kehittymistä vaikeuttaa opettajankoulutusta antavien yksiköiden suuri määrä. Tutkimusresurssit ovat hajallaan ja koordinaatio puutteellista. On vaikea nähdä systemaattista pyrkimystä kohden resurssiltaan nykyistä vahvempia ja tieteellisiltä ambitoiltaan kunnianhimoisempia kokonaisuuksia. Tutkimus rakentuu liian yksipuolisesti yksittäisen professorin tai jatko-opiskelijan oman aktiivisuuden ja tutkimusintressin varaan, mikä heijastaa erityisesti kasvatustieteen individualistista tutkimustraditiota. Edellytykset osaamiseltaan vahvojen ja kansainväliseen verkottumiseen valmiiden tutkimusryhmien kehittymiselle ovat heikot.

Opettajankoulutuksen rakenteissa ja eetoksessa elää edelleen vahvana valmiin tiedon välittämisen perinne. Tämä ilmenee koulutustehtävän voimakkaana korostumisena suhteessa tutkimuksen osuuteen ja yhteiskunnalliseen palvelutehtävään (mukaan luettuna opettajien täydennyskoulutus). Opettajankoulutuksessa tavoitellaan lukuisia hyviä asioita, mutta syvällinen tieto- ja oppimiskäsitys, joka ohjaisi opettajan työtä arjessa, jää puuttumaan. Perin-

ne ei tue koulutusta uudistavan ja sitä kriittisesti arvioivan tutkimuksen edistymistä.

Perinteisiin tiedollisiin rakenteisiin ja passiiviseen yhteiskunnalliseen orientaatioon nojaava koulutusmalli ei enää anna kestävä perustaa opettajan työlle. Opettajan professiota tulee uudistaa tietoyhteiskunnan yhtenä avainammattina, jossa edellytetään dynaamista kykyä ennakoida tulevia osaamistarpeita, valmiutta reagoida nopeisiin toimintaympäristön muutoksiin ja halua jatkuvasti uudistaa omaa osaamistaan. Dynaamisuus, innovatiivisuus, aktiivisuus ja aloitteisuus leimaavat yhä voimakkaammin myös akateemista kulttuuria, jonka osana ja keinoin myös opettajankoulutuksen tulee uudistua. Ilman riittävän vahvaa ja kansainvälisesti verkottunutta tutkimusperustaa opettajankoulutus uhkaa kovenevassa kilpailussa näivettyä akateemiseen periferiaan.

5.4 Opettajankoulutuksen virkarakenteen uudistaminen

Edellä todettiin, että opettajankoulutuksessa on huomattavasti keskimääräistä enemmän opetuspainotteisia lehtorinvirkoja suhteessa professoreihin ja tutkimusvirkoihin. Professorien työvelvollisuudesta suuntautuu pysyvästi kohtuuttoman suuri osa opetukseen. Opetuksen laadun kannalta tämä ei välttämättä ole huono asia, mutta asiantuntijuuden jatkuva ajantasaistaminen edellyttää myös professorille riittäviä mahdollisuuksia tutkimustyöhön. Vain oma aktiivinen tutkimus luo edellytykset ohjata opiskelijoiden kehitystä aitoon tutkimusperustaiseen oppimiseen.

Professorit ovat keskeisessä asemassa myös muun henkilöstön, erityisesti tohtoriopiskelijoiden, tutkimusedellytysten luomisessa ja tutkimustyön ohjaamisessa. Vähäiset mahdollisuudet keskittyä tutkimustyöhön heikentävät edellytyksiä menestyä kovenevassa kilpailussa, jota käydään kansallisesta ja kansainvälisestä tutkimusrahoituksesta. Edellytykset opettajankoulutuksen huippuosaamisen kehittämiseen ovat monilta osin liian heiveröiset.

Opettajankoulutuksen virkarakenteet ja tehtäväkuvat edustavat vanhakantaista näkemystä koulun perustehtävästä. Ne viestivät pirstaleisesta ja perinteiseen oppiainejakoon pohjautuvasta toimintamallista ilman riittävää yhteistä tiedeperustaa. Myös luokanopettajankoulutus, joka tavoitteiltaan ja sisällöltään edustaa laaja-alaista opettajanäkemyksiä, heijastaa virkarakenteensa osalta vahvasti oppiainelähtöistä koulutusajattelua.

Opettajankoulutusyksiköiden tulisi arvioida kriittisesti omaa virkarakennettaan ja uudistaa sitä pitäen tavoitteena tutkimusedellytysten vahvistamista. Strategisen henkilöstösuunnittelun avulla yliopistot voivat joustavasti uudistaa henkilöstönsä osaamisrakenteita. Tähän avautuu lähivuosina runsaasti mahdollisuuksia, kun virkoja tulee avoimiksi eläköitymisen seurauksena. Opettajankoulutusyksiköissä tähän tulisi varautua määrittelemällä keskeiset asiantuntijuusalueet ja lähivuosien osaamistarpeet rekrytointia ohjaamaan.

Työryhmän arvion mukaan yliopistojen tulevissa rakenneuudistuksissa opettajankoulutuksen uhkana on tutkimuksen kilpailukyvyyn heikkeneminen suhteessa muihin tieteenaloihin. Vaikka suomalainen opettajien peruskoulutus saa runsaasti kiitosta ja kansainvälistä huomiota, opettajuutta koskevaa kansainvälisesti merkittävää tutkimusosaamista ja asiantuntijuutta ei kartu riittävän tehokkaasti.

Tutkimuspotentiaalia ja henkisiä voimavaroja opettajankoulutuksen kentällä kuitenkin on. Monissa yksiköissä on viime vuosina rakennettu uusia jatkokoulutusohjelmia. Huomattava osa opettajankoulutuksen pysyvistäkin henkilöstöstä on vielä vailla tohtoritutkintoa ja harrastaa aktiivisesti tieteellisiä opintoja. Edellytysten luominen heidän opiskelunsa tehokkaalle edistymiselle on keskeinen tehtävä. Myös opiskelijoilla ja kentällä toimivilla opettajilla on runsaasti halukkuutta ja kykyä jatko-opintoihin. Keskeinen haaste on, miten

tukea ja suunnata tämä yksilötason aktiivisuus ammattimaiseksi jatko-opiskeluksi ja osaksi opettajiston urakehitystä. Rehtorikoulutus on hyvä esimerkki alueesta, jolla on luontevaa innostaa ja vahvistaa mahdollisuuksia edetä opinnoissa aina tohtoritutkintoon saakka.

Työryhmä näkee tärkeäksi myös työmarkkinajärjestöjen roolin. Niiden tulisi yhteistyössä kehittää virkaehtosopimusta siten, että tutkimusansiot ja akateemiset tutkinnot muodostuvat keskeiseksi kriteeriksi opettajien ja opettajankouluttajien ura- ja palkkauskehityksessä.

5.5 Tutkimuksen suunnittelu, vastuuttaminen ja johtaminen

Opettajankoulutuksen rakenteiden uudistaminen siten, että edellytykset korkeatasoiselle tutkimukselle kehittyvät, edellyttää työryhmän käsityksen mukaan kahtalaisia toimia. On sekä uudistettava toimintarakenteita että luotava sellainen opettajankoulutuksen yksikkö rakenne, joka mahdollistaa tuloksellisen ja tehokkaan tutkimustoiminnan.

Nykyisin jokainen opettajaksi opiskeleva joutuu tutkimuksen kanssa tekemisiin ja tutkimus integroituu ainakin jollain tavoin koulutuksen rakenteeseen ja sisältöön. Myönteistä on se, että näin tulevan opettajan tutkimuksellinen lukutaito kehittyy eli hänellä on edellytykset seurata oman alansa kehittymistä. Opiskelijat saavat valita itse aiheensa, mikä motivoi heitä. Myös ohjaajilla on mahdollisuus määrittellä omat tutkimusintressinsä vapaasti omista lähtökohdistaan.

Yksilökeskeinen malli tukee oma-aloitteista toimintaa. Toisaalta tämä on kuitenkin johtanut siihen, ettei opettajankoulutusta koskeva tutkimustieto juurikaan kumuloidu ja kehity tieteellisesti merkittäviksi kokonaisuuksiksi. Aiheet ulottuvat hyvin laajalle eikä edes maisteriopiskelijoiden ohjaamiseen saati väitöskirjoihin tahdo löytyä aina päteviä ohjaajia. Henkilöstön oma tutkimusaktiivisuus hajoaa koko yksikön kannalta epätarkoituksenmukaisen pieniin osasiin. Kuulemistilaisuudet osoittivat myös sen, ettei yliopistorajojen ulottuva ohjaus käytännössä toimi nykyisin. Keskeiseksi syyksi mainittiin nykyinen yliopistojen rahoitusmalli, joka asettaa yliopistot toisilleen kilpailuasemiin eikä kannusta yhteistyöhön.

Työryhmän näkemyksen mukaan tuloksellisen ja tieteellisesti kilpailukykyisen tutkimuksen välttämätön edellytys on tutkimuksen profilointi ja fokuointi toimintayksikön keskeisille vahvuusalueille. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Suomen kaltaisessa pienessä ja resursein puutteellisessa maassa eri toimintayksikköjen on kyettävä sopimaan valtakunnallisesti tutkimuksen työnjaosta, profiloitumisesta ja keskinäisestä verkottumisesta. Toimintarakenteita on kyettävä uudistamaan siten, että kaikilla opettajankoulutusyksiköillä on monipuoliset ja tehokkaat kansalliset ja kansainväliset tutkimuksen yhteistyöverkostot. Vain vahva verkostomainen ja kansainvälisesti orientoitunut toimintakulttuuri mahdollistaa tutkimuksen laadun jatkuvan kehittymisen ja sen vaikutusten ulottamisen opiskelijoiden oppimisprosesseihin ja kentän opettajien täydennyskoulutukseen.

Verkostomainen ja kansainvälisesti suuntautunut toimintatapa on vaativa ja edellyttää riittäviä toimintaresursseja sekä monipuolista tieteellistä asiantuntemusta. Tutkimusta johtamaan ja organisoimaan tarvitaan useita yhteistyössä toimivia professoreita. Dynaamisessa ja tuloksiltaan tehokkaassa tutkimusryhmässä tulee yleensä olla myös muita varttuneita tutkijoita, nuorempia (post doc) tutkijoita sekä väitöskirjaansa valmistelevia tohtoriopiskelijoita.

Korkeatasoinen ja monipuolinen metodologinen osaaminen on laadukkaan ja kansainvälisesti kiinnostavan tutkimusyhteisön keskeinen tunnusmerkki. Viime vuosina opettajuu-teen liittyvä tutkimus on erityisesti kasvatustieteen osalta suuntautunut liian yksipuolisesti kvalitatiivisen metodologian hyödyntämiseen ja kehittämiseen. On tärkeää valtakunnalli-

sesti huolehtia siitä, että metodinen asiantuntemus kehittyy tasapainoisesti ja erilaiset tutkimustraditiot ovat monipuolisesti rikastuttamassa alan tutkimusta ja siihen perustuvaa koulutusta.

5.6 Tutkimukseen perustuva opetuksen ja koulutuksen kehittäminen

Opettajankoulutuksen alueella tutkimus ja opetuksen sekä laajemmin koulutuksen kehittäminen voidaan luontevasti nähdä saman prosessin eri ilmentymismuotoina. Tutkimus tukee, ohjaa ja arvioi kehittämistyötä ja vastaavasti käytännön koulutyöstä nousevat aiheet voivat virittää haastavia tutkimustehtäviä. Koulun arkityö tarjoaa tutkijoille tärkeimmän tutkimusympäristön ja -kohteen.

Tutkimusvalmiuksien vahvistamisen tulisi ankkuroitua vahvasti koulun ja luokkahuoneen todellisuuteen. Tarkoituksena ei ole se, että jokainen tuleva opettaja on mahdollisimman taitava tutkija, vaan työssään tutkimuksellisesti orientoitunut opettaja kykenee ja on halukas systemaattisesti ja reflektiivisesti tutkimaan omaa työtodellisuuttaan. Päämääränä on opettaja ja kouluyhteisö, joka omaa työtään jatkuvasti refleктоimalla kehittää opettajintonsa didaktisia menettelytapoja ja viime kädessä rakentaa pedagogisesti entistä vaikuttavampaa oppimisympäristöä oppilaiden oppimiselle.

Opetuksen kehittämiseen tähtäävän tutkimuksen edistämiseksi opettajankoulutuksessa keskeiseksi nousevat ainakin seuraavat kolme kysymystä: Miten vahvistaa normaalikoulujen roolia tutkimus- ja kehittämiskouluina? Miten rakentaa toimivat yhteydet tutkimuksen ja kehittämistyöhön motivoituneiden koulujen välille? Miten kytkeä tutkimus osaksi opettajien täydennyskoulutusta?

Nykyisin normaalikoulujen keskeisin tehtävä on ohjatun harjoittelun järjestäminen omassa koulussa ja lisääntyvässä määrin myös yhdessä niin sanottujen kenttäkoulujen kanssa. Työryhmän näkemyksen mukaan pelkkä harjoittelu ei välttämättä edellytä yliopistojen oman kouluverkon ylläpitämistä. Sen sijaa normaalikoulujen rooli opetuksen ja oppimisen uusien menetelmien tutkimus- ja kehittämisympäristönä on perusteltua ja sitä on tärkeää vahvistaa. Yhteistyössä muiden opettajankoulutuksesta vastaavien sekä oppimisen ja opetuksen kysymyksistä kiinnostuneiden tutkijoiden kanssa normaalikoulut voivat tulla keskeisiksi toimijoiksi suomalaisen koulun ja opettajankoulutuksen tutkimusperustaisessa kehittämisessä.

Opettajien täydennyskoulutusta tulisi kuntatasolla järjestää nykyistä olennaisesti laajemmin ja sitä tulisi vahvistaa tutkimusperustaisiksi kehittämishankkeiksi. Oulun yliopiston ja Siikalatvan kuntien yhteishanke on hyvä esimerkki uusista täydennyskoulutuksen malleista. Osana täydennyskoulutusta tutkimus voi toteutua opettajankouluttajien tai -koulutettavien omina tai yhteisinä hankkeina. Täydennyskoulutus voi hyödyntää tutkimuksellista lähestymistapaa nykyisin aiempaa enemmän. Tämä kuitenkin edellyttää, että kouluissa on mahdollisuus tehdä koulukohtaista luokkahuonetutkimusta ja sille on aikaa ja tukea. Täydennyskoulutus voi toimia väylänä myös jatko-opiskelijoiden rekrytoinnissa opettajakunnasta. Täydennyskoulutus voi näin toteutettuna olla myös erittäin hyödyllinen palaute- ja tietoutannon järjestelmä opettajankouluttajille.

Tutkimuksellisen lähestymistavan vahvistaminen on erityisen tärkeää oppilaitosten johtamiskoulutuksessa. Tämä antaa oppilaitosten johtajille valmiuksia johtaa tutkimuspohjaista kehittämistyötä heidän omissa kouluissaan.

6 Suositukset – opettajankoulutus Suomessa vuoteen 2020

6.1 Opettajatarpeeseen vastaaminen

Muuttuva yhteiskunta

1. Koulutusmäärät

Työryhmä ehdottaa, että vuoteen 2020 opettajankoulutuksen määrien tulee perustua Opetushallituksen laatimiin uusiin ennusteisiin. Työryhmä pitää tärkeänä, että laajennusohjelmat viedään pääosiltaan loppuun vuoteen 2009 mennessä. Ruotsinkielisessä koulutuksessa lisäohjelmien tarve on ilmeinen.

Väestöennusteiden mukaan ruotsinkielisiin perheisiin syntyvien lasten määrä on jonkin verran lisääntynyt. Lisäksi ruotsinkielisiin kouluihin tulijoiden määrä on yleensä noin 10% suurempi kuin ruotsinkielisten lasten määrä. Tämä johtuu siitä, että vähintään $\frac{3}{4}$ kaksikielisten perheiden lapsista opiskelee ruotsinkielisissä kouluissa.

Työryhmä ehdottaa edelleen, että vuonna 2010 Oulun ja Joensuun yliopistojen luokanopettajakoulutuksen määriä pienennetään yhteensä 40–50 paikalla ja kyseistä koulutusta vastaavasti lisätään pääkaupunkiseudulla, jossa oppilasmäärät edelleen kasvavat. Työryhmä esittää lisäksi, että pääkaupunkiseudun koulutuslisäyksestä 20–30 koulutuspaikkaa varataan maahanmuuttajataustaisille opettajaksi opiskeleville ja 20–30 koulutuspaikkaa varataan tavanomaiseen luokanopettajakoulutukseen. Lisäksi työryhmä ehdottaa, että Åbo Akademiassa lisätään maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden koulutuspaikkoja siten, että joka toinen vuosi voitaisiin ottaa 10 maahanmuuttajataustaista opiskelijaa luokanopettajakoulutukseen.

Sekä luokanopettajaksi että aineenopettajaksi koulutettavien määrää voidaan laajennusohjelmien jälkeen jossain määrin vähentää, ellei koulutusjärjestelyissä tapahdu esimerkiksi opetusryhmien koon pienennyksiä. Lisäksi työryhmä ehdottaa, että lastentarhanopettajien koulustarveselvitys laadittaisiin erikseen, mieluiten jo vuoden 2008 aikana.

2. Filiaaliyksiköt

Kuultuaan eri tahoja kuulemistilaisuuksissa ja haastatteluissa työryhmälle on vahvistunut se käsitys, että emoyliopistosta erillään olevat koulutusyksiköt ovat olemassa ennen kaikkea aluepoliittisin perustein. Niitä ei sinänsä tarvita koulustarpeen tai tutkimuksellisen vah-

vuoden vuoksi. Tämä käsitys ei merkitse sitä, etteikö näissä yksiköissä olisi asiantuntevaa opettaja- ja tutkijakuntaa ja etteikö niissä tehtäisi hyvää työtä. Koulutuksen hajauttaminen pieniin yksiköihin on kuitenkin kallis ratkaisu eikä tarjoa opiskelijoille sitä tiedeyhteisöä, jota laajempi yliopistollinen toimintaympäristö voi tarjota. Hajautuminen liian moniin yksiköihin heikentää opettajankoulutuksen kehitysedellytyksiä nopeasti muuttuvissa yliopistokoulutuksen rakenteissa.

Mikäli aluepoliittiset perusteet katsotaan niin merkittäviksi, että koulutusta halutaan antaa useilla paikkakunnilla, tulisi pää- ja erillisyyksikön muodostaa hallinnollisesti yhteinen laitos, jolla on yhteinen strategia ja henkilöstösuunnitelma ja jossa resurssien käyttöä tarkastellaan kokonaisuutena. Mikäli yliopisto järjestää koulutusta useilla paikkakunnilla, koulutuksen tulee profiloitua tutkimukselliseen vahvuuteen ja opiskelijoille on taattava riittävän monipuoliset ja joustavat mahdollisuudet sivuaineopintojen suorittamiseen.

3. Maahanmuuttajien koulutustarpeisiin vastaaminen

Työryhmä suosittaa, että opettajankoulutuksessa lisätään maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kouluttamista opettajaksi (vrt. suositus 1). Lisäksi tarvitaan opettajia, jotka voivat toimia lasten omalla äidinkielellä. Työryhmä suosittaa lisäksi, että vahvistetaan kaikkien opettajien valmiuksia kohdata monikulttuurisuuden vaatimukset oppilaitoksissa.

Monikulttuurisuuden ymmärtämiseksi tulee kaikille opettajille tarjota Suomessa edustettuina olevien kulttuurien tuntemusta. Näitä opintoja tulee olla sekä teoriaopiskelussa että ohjatussa harjoittelussa. Opetussuunnitelmissa tulee näkyä, miten tulevat opettajat ohjataan monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Tämän lisäksi tarvitaan opettajankoulutusohjelmia, esimerkiksi maisteriohjelmia, jotka panostavat erityisesti työhön monikulttuurisissa koulu- ja työympäristöissä. Jotkut yliopistot voivat erikoistua näiden ohjelmien toteuttajiksi. Näitä opintoja voidaan järjestää myös yliopistojen välisinä yhteistutkintoina.

Monikulttuurisuuden ymmärtämiseksi tarvitaan vahvaa asiantuntemus- ja tiedepohjaa. Sitä tulee saada niiltä tieteenaloilta ja tutkimusyksiköiltä, joissa kulttuurien tuntemus ja kulttuurien välinen oppiminen on keskeinen tehtävä. Työryhmä ehdottaa, että humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset tiedekunnat verkostoituvat kehittämään opettajankoulutusta varten 5–10 opintopisteen kulttuuritiedouden moduuleja. Työryhmä ehdottaa, että opetusministeriö osoittaa resurssit näille opintokokonaisuuksille.

4. Kielitaidon vahvistamista ja suomalaisen

kulttuurin opetustarjontaa maahanmuuttajataustaisille opettajille

Maahanmuuttajataustaisten opettajien koulutuksessa heidän suomen tai ruotsin kielen taitoonsa on panostettava huomattavasti nykyistä enemmän, jotta he voivat saada asetuksessa säädetyn opettajankelpoisuuden. Mikäli heillä ei ole vaadittavaa suomen tai ruotsin kielen kielitaitoa, mutta heillä on muuten opettajankelpoisuuteen vaadittava pätevyys ja oman äidinkielen hallinta, on harkittava mahdollisuutta saada rajattu opettajanpätevyys (esimerkiksi opettaa venäjänkielisille matematiikkaa venäjän kielellä). Tätä pätevyyttä voidaan laajentaa, kun opettaja saavuttaa suomen tai ruotsin kielen taitovaatimukset.

Työryhmä ehdottaa, että maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille organisoidaan 25 opintopisteen moduuli, jossa keskeistä on suomen tai ruotsin kielen kielitaidon edistäminen ja jossa perehdytään suomalaiseen kulttuuriin, joka sisältää molemmat kielityhymät. Tämä voidaan toteuttaa tutkintoon liittyvänä tai erillisenä opintojaksona. Opetusministeriön tulee resursoida tämä koulutus.

5. Erityisopettajien koulutusta lisättävä

Erityisopettajien koulutusvolyyymiä tulee lisätä sekä suomenkielisessä että ruotsinkielisessä koulutuksessa. Koulutus tulee nostaa pikaisesti Opetushallituksen ennakkoinnin mukaiselle tasolle, yhteensä 485 opiskelijaan vuodessa. Lisäksi on otettava huomioon erityislastentarhanopettajien kasvava tarve. Lisäykset tulee kohdentaa erityisesti Jyväskylän ja Helsingin yksiköiden koulutusvastuuseen. Osa lisäkoulutuksesta tulee tarjota jo kelpoisten opettajien lisäkoulutuksena, jolloin opinnot suoritetaan maisterin tutkinnon jälkeen ns. erillisinä opinnoina.

Ammatissa olevien opettajien mahdollisuutta kouluttautua erityisopettajiksi tulee parantaa. Tätä varten yliopistoissa tulisi avata nykyistä paremmat mahdollisuudet järjestää erityisopettajakoulutusta luokanopettajien ja myös muiden opettajien kelpoisuutta laajentavana koulutuksena.

6. Opetusryhmäkoko ja opettajatarve

Perusopetuksessa opetusryhmän koolla on suuri kasvatuspsykologinen merkitys oppilaan hyvinvoinnille, oppimiselle ja opetusryhmän työskentelyilmapiirille.

Työryhmän näkemyksen mukaan perusopetuksen ryhmäkoko ei saa ylittää 20 oppilasta. Matematiikassa ja kielissä suositeltava ryhmäkoko 1.–3. luokille on enintään 12. Erityisopetuksessa ryhmäkoko tulee mitoittaa oppilaiden erityistarpeiden perusteella.

Innostava, virikkeellinen ja yksilöllisyyden huomioiva oppimisympäristö mahdollistuu vain, jos opettajalta riittää aikaa jokaiselle oppilaalle. Aktiivisten ja omaehtoista oppimista tukevien menetelmien käyttö edellyttää, että opettajalla on aikaa oppilaiden yksilöllisten ja ryhmämuotoisten töiden ohjaukseen. Tietoyhteiskunnan vaatimien oppimisstrategioiden sekä tiedonhankinnan ja -käsittelyn valmiuksien kehittyminen edellyttää tällaista oppimisympäristöä. Myös inklusiivinen opetus edellyttää, että opettajalla on riittävästi aikaa erilaisille oppilaille.

Ryhmäkoon pienentämisyrittäminen on otettava huomioon opettajavirkojen mitoituksessa. Se edellyttää kielten ja matematiikan opettajien koulutuksen lisäyksiä. Ryhmäkoon pienentämisellä on suuria vaikutuksia virkojen mitoitukseen.

7. Systemaattista täydennyskoulutusta kaikille opettajille

Opettajankoulutus tulee uudistaa jatkumoksi, jossa peruskoulutus, ns. induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä tukevan kokonaisuuden.

Työryhmä suosittelee, että työnantajan velvoitteita opettajien täydennyskoulutuksessa selkiytetään. Opetushenkilöstön kehittämiseen kohdennettavat valtion rahoituksen käytön perusteet tulee määritellä uudelleen. Nykyinen rahoituksen epäselvyys ja epävarmuus vaikeuttavat pitkäjänteisen koulutuksen suunnittelua.

Koulutus tulee rakentaa yhteistyössä työnantajien ja opettajiston kanssa pitkäkestoisiksi ohjelmiksi. Oman tutkimuksen tekeminen voi olla keskeinen kouluttautumisen muoto. Koulutuksen organisoinnissa on syytä hyödyntää moduulirakennetta, joka joustaa koulutuksen kysynnän mukaan ja mahdollistaa myös yliopiston ulkopuolisen koulutuksen yhdistämisen ohjelmiin.

Täydennyskoulutuksen resurssien käyttöä on tehostettava tukemalla systemaattisiin tarveanalyysiin perustuvaa koulutusta. Erityisesti VESO-järjestelmää tulisi arvioida kriittisesti pyrkien tehostamaan koulutuksen pedagogista vaikuttavuutta.

Oikeus induktiovaiheen koulutukseen tulee taata jokaiselle opettajalle. Systemaattisen induktiokoulutuksen puuttuminen heikentää usein erityisesti nuorten opettajien asiantuntijuuden kehittymistä ja vähentää kouluyhteisön mahdollisuuksia hyödyntää uuden opettajan ajantasaista tietoa. Induktiokoulutuksen puuttuminen lisää myös todennäköisyyttä hakeutua koulutussektorin ulkopuolisiin tehtäviin.

Mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona. Tämä toiminta on kansainvälisesti paljon käytetty ja tutkittu menetelmä opettajan uran alkuvuosien tukemiseen. Myös Suomessa erityyppisistä mentoroinnin muodoista on jo olemassa tutkimuksin todennettua kokemustietoa.

8. Johtamiskoulutus opettajankoulutukseen ja rehtorikoulutuksen vahvistaminen

Työryhmä suosittaa, että pedagogisiin opintoihin sisällytetään perustiedot oppilaitosten johtamisesta. Lisäksi opettajankoulutuksessa tulee tarjota suuntautumisvaihtoehtoja, jotka antavat valmiuksia oppilaitosten johtamiseen ja kehittämiseen. Tällä halutaan vaikuttaa nykytilanteeseen, jossa kouluilla on vaikeuksia rekrytoida henkilöstöä johtamistehtäviin.

Rehtorin asema oppilaitoksen johtajana on nykyjärjestelmässä keskeinen. Rehtori toimii opiskelijoiden, oppilaitoksen ja opetushenkilöstön edustajana koulutuksen järjestäjän, päätöksentekijöiden, oppilaiden vanhempien ja työelämän edustajien kanssa käytävissä neuvotteluissa. Rehtori myös vastaa oppilaitoksensa opetusjärjestelyjen asianmukaisuudesta ja laillisuudesta. Tästä syystä valtiovallan ja koulutuksen järjestäjien tulee huolehtia rehtorien riittävästä perehdyttämis- ja täydennyskoulutuksesta.

Työryhmä suosittaa, että opetustoimen keskushallinnon ja yliopistojen yhteistyönä kehitetään rehtoreille 25 opintopisteen opintokokonaisuus, joka koostuu henkilöstöjohtamisen, taloushallinnon, oppilaitoksen kehittämisen ja arvioinnin moduuleista.

9. Profiloituneita ja englanninkielisiä opettajan pedagogisia opintoja

Työryhmä esittää, että pedagogisten opintojen profiloinnissa suuntauduttaisiin entistä enemmän myös aikuiskoulutukseen. Tähän on tarvetta erityisesti kielten opetuksessa sekä taide- ja taitoaineissa. Lisäksi opetusministeriön ja yliopistojen tulee ryhtyä tarpeellisiin toimenpiteisiin, jotta korkeakouluopettajille tarkoitetut opettajan pedagogiset opinnot tuottaisivat yleisen opettajakelpoisuuden.

Kansainvälisen yhteistyön lisäämiseksi ja yliopistojen vaihto-ohjelmien tehostamiseksi tarvitaan myös englanninkieliset pedagogiset opinnot. Tämä voi olla eri yliopistojen yhteistyönä suunniteltava ja toteutettava kokonaisuus.

10. Erilliset opettajankoulutuksen opinnot tulossopimukseen

Erityisopettajien, erityisluokanopettajien ja erityislastentarhanopettajien erillisten opintojen, erillisinä suoritettavien opettajien pedagogisten opintojen ja opinto-ohjaajien opintojen rahoitus on neuvoteltava opetusministeriön tulosneuvotteluissa uudelta pohjalta. Nykyisessä käytännössä erilliset opinnot jäävät kaiken rahoitusjärjestelyn ulkopuolelle. Ne eivät kuulu tutkintojen rahoituksen piiriin eikä niitä rahoiteta erillisellä rahoituksella koulutustarpeiden ilmeisestä kasvusta huolimatta. Erityisesti koulutustarve näyttää lisääntyvän Etelä-Suomessa ja kasvukeskuksissa. Opetusministeriön ja yliopistojen tulisi sopia näille koulutuksille omat tavoitteet tulossopimuskausittain.

Opettajankoulutuksen laatu ja yhteistyö

11. Yliopistotasoinen opettajankoulutuksen strategia

Yliopiston tulee vastata kokonaisuutena opettajankoulutuksen haasteisiin, ei yksittäisinä tiedekuntina, laitoksina tai filiaaleina. Yliopistoissa tarvitaan opettajankoulutuksen strategia. Strategian tulee sisältää seuraavat koulutuksen toteutusta ja resursointia ohjaavat tekijät:

- opettajankoulutuksen tavoitteet, tehtävät ja määrälliset tavoitteet
- vastuiden kattava ja selkeä määrittely sekä johtamisjärjestelmä
- eri opettajankoulutusmuotojen yhteistyö ja koordinointi
- opiskelijavalintojen ja opetusharjoittelun kehittäminen eri koulutusmuotojen yhteistyönä
- normaalikoulun aseman ja tehtävän määrittely tutkimus- ja kehittämiskouluna
- opettajankoulutuksen tuottamien tutkintojen laaja-alaistaminen ja keskinäisen vertailtavuuden parantaminen
- opettajien täydennyskoulutuksen järjestäminen
- monitieteisen tutkimuksen ja tutkijakoulutuksen järjestäminen
- yhteistyö ammatillisen opettajankoulutuksen kanssa
- opiskelijoiden ja opettajankouluttajien liikkuvuuden lisääminen
- oppilaitosten, työnantajien ja opiskelijoiden osallisuuden lisääminen opettajankoulutuksen arvioinnissa ja kehittämisessä.

Opettajankoulutuksen strategian hyväksyy yliopiston hallitus ja sen valmistelussa tulee varmistaa riittävä yhteistyö opettajankoulutuksen eri sidosryhmien kanssa.

12. Luokanopettajakoulutuksen ja lastentarhanopettajakoulutuksen arvioinnit

Luokanopettajakoulutusta annetaan kahdeksassa yliopistossa 12 paikkakunnalla. Kussakin yksikössä on eri tavoin profiloituneita opetussuunnitelmia kaksi tai useampia. Opettajankoulutuksen pedagogisen kehittämisen kannalta olisi toivottavaa, että erilaiset luokanopettajakoulutuksen toteuttamisen käytänteet, samoin kuin eri yliopistoissa tehty luokanopettajakoulutuksen pedagoginen tutkimus, arvioitaisiin. Arvioinnin yhteydessä tulisi erityisesti painottaa sitä, millaisia innovaatioita eri tavoin toteutetut koulutukset ovat tuottaneet opettajankoulutuksen ja perusopetuksen kehittämiseksi.

Työryhmä kiinnittää huomiota siihen, että yliopistossa annettavaa lastentarhanopettajakoulutusta ei ole arvioitu lainkaan. Työryhmä suosittaa, että lastentarhanopettajakoulutuksessa suoritetaan arviointi ensi tilassa.

13. Liikkuvuuden ja yhteistyön lisääminen

Opettajankoulutuksessa tulee hyödyntää Bolognan prosessiin liittyvää liikkuvuutta ja profiloitumista nykyistä enemmän sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Opettajien tulisi saada sekä perus- että täydennyskoulutuksessa kokemuksia opetuksesta myös muissa maissa ja oppia siten ymmärtämään kulttuurisia eroja. Yliopistojen yhteistä opetustarjontaa tulee lisätä kunkin oman profiilin pohjalta ja opinnäytetöiden yhteisohjausta tulee kehittää. On luotava järjestelmä, jolla yhteisesti ohjatulla opinnäytteellä ansaitut resurssit voidaan jakaa yliopistojen kesken.

Valtakunnalliset maisteri- ja tohtoriohjelmat voivat vahvistaa osaamista ja tutkimusta alueilla, jotka yhden yliopiston piirissä jäisivät hyvin ohuiksi. Opettajien, ohjaajien ja opiskelijoiden liikkuminen aiheuttaa lisäkustannuksia, jotka on otettava huomioon sovittaessa yhteistutkinnoista opetusministeriön kanssa. Tällaisia yhteisohjelmia tarvitaan esimerkiksi seuraaviin teemoihin: monikulttuurisuus opettajan työssä, teknologian uudet mahdollisuudet oppilaitoksissa, aikuiskoulutuksen tarpeet, johtajuus ja oppilaitoksen johtaminen ja neurotieteiden uusin tieto oppimiselle ja opetukselle.

14. Joustava reagointi opettajatarpeiden muutoksiin

Työryhmä esittää, että maahan perustetaan yhteistyöelin, jonka tehtävänä on edistää opettajankoulutusta ja opettajistoa koskevaa laadullista ja tutkimusperustaista kehittämistä. Yhteistyöelin toimii verkostomaisesti yliopistojen yhteistyöfoorumina. Sen keskeinen tehtävä on alueellisten, valtakunnallisten ja kansainvälisten opettajistojen koskevien kehittämisvaateiden tunnistaminen ja aloitteisuus niihin vastaamiseksi sekä hyvien käytänteiden välittäminen. Yhteistyöelin toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa opetushallinnon ja yhteiskunnallisten sidosryhmien kanssa. Opetusministeriö vastaa elimen rahoituksesta.

Valtakunnallinen kasvatusalan tutkinnonuudistuksen VOKKE-projekti osoitti, että yliopistot ovat valmiita tuottamaan yhteisiä linjauksia ja soveltamaan niitä joustavasti omassa opettajankoulutuksessaan. VOKKEN kokemusten valossa on tärkeää, että yhteistyöelimessä on myös riittävä aineenopettajakoulutuksen edustus. Tämä mahdollistaa myös, että aikuis-koulutuksen ja esimerkiksi yritysten kasvavan sisäisen koulutuksen opettajistoa koskeviin kehittämisodotuksiin voidaan näin vastata nopeasti ja joustavasti. Alueellisten tarpeiden tehokas tunnistaminen ja joustava toimenpiteiden käynnistäminen niihin vastaamiseksi edellyttää, että yhteistyöelimen toiminta osin eriytyy alueellisesti, esimerkiksi jaostojen tai neuvottelukuntien muodossa.

15. Opettajatietojen seuranta

Työryhmä esittää, että Opetushallitus pitää yllä ja kehittää opettajatarpeen seurantarekisteriä. Rekisteri on välttämätön, jotta saadaan tuotettua luotettavaa tietoa opettajavarannosta ja pystytään ennakoimaan muutoksia. Tilastointia tulee uudistaa niin, että kaikista opettajaryhmistä, mukaan lukien lastentarhanopettajat, kerätään säännöllisesti monipuolista tietoa. Seurantaan tulee sisällyttää myös opettajien täydennyskoulutustietoa.

16. Ohjatun harjoittelun kehittäminen ja normaalikoulujen hallinnointi

Työryhmä yhtyy aiemmin tehtyihin selvitysmiesten esityksiin ohjatun harjoittelun kehittämisestä ja kenttäkoulujen roolin vahvistamisesta harjoittelun toteutuksessa.

Työryhmä esittää, että normaalikoulut tulee harjoittelun osalta määrätä kasvatustieteiden tiedekunnan alaisiksi yksiköiksi. Tiedekunnan alaisuudessa normaalikoulun ja opettajankoulutuslaitoksen tulee yhdessä vastata ohjatun harjoittelun suunnittelusta, toteutuksesta ja kehittämisestä. Kehittämisessä tulee erityisesti huolehtia ohjattua harjoittelua koskevan tutkimuksen vahvistamisesta.

Nykyisin harjoittelu jää liikaa erilliseksi osaksi opettajan ammatillisen identiteetin kasvua. Normaalikouluilla on hyvä asiantuntemus kasvatuksen ja oppimisen teorioiden mallintamisessa luokkahuoneen arkeen. Tämä kuitenkin toteutuu liiaksi ilman riittävää yhteistyötä opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Työryhmän esitys täydennyskoulutuksen uudistamisesta

edellyttää myös sitä, että ohjattu harjoittelu uudistetaan osana opettajankoulutuksen jatku-
moa. Tämä vahvistaa myös edellytyksiä nivoa uuden opettajan induktio- ja täydennyskou-
lutusta peruskoulutuksen jatkumoksi.

Erityisen tärkeänä työryhmä pitää sitä, että ohjattua harjoittelua kehitetään jatkuvasti
erilaisia vaihtoehtoja kokeilemalla ja liittämällä niihin tutkimusta.

17. Kenttäharjoittelun rahoitus

Yliopiston ja opetusministeriön tulosneuvotteluissa tulee sopia harjoittelukoulujen ja kent-
täkouluissa järjestettävän ohjatun harjoittelun rahoituksesta opettajankoulutuksesta vastaa-
vien yksiköiden esityksen pohjalta.

18. Musiikinopettajien koulutus

Musiikin aineenopettajankoulutusta annetaan kolmessa koulutusyksikössä (Sibelius-Akate-
mia, Oulu ja Jyväskylä). Opetushallituksen selvityksen mukaan suomenkielisten musiikin
opettajien tarve on vuoteen 2020 yhteensä 170 opettajaa, mikä merkitsee vuotuisena sis-
säänottona noin 19 opiskelijaa. Kun tämä jakaantuu kolmelle yksikölle, jäävät sisäännotot
minimaalisiksi. Parhaimmat edellytykset koulutukselle on Sibelius-Akatemiassa. Mikäli
kaikki kolme yksikköä katsotaan tarpeellisiksi aluepoliittisin perustein, on syytä tehdä sel-
keä yhteissuunnitelma sisäänotoista Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa ja harkita sisäänottoja
tehtäväksi esimerkiksi vain joka toinen tai kolmas vuosi.

Pienituntisena aineena musiikki on vaarassa jäädä kouluissa aineeksi, johon ei perusteta
erillisiä virkoja. Siksi olisi tärkeää, että musiikinopettaja voi ottaa tutkintoonsa sivuaineeksi
jonkin toisen opetettavan aineen, kuten esimerkiksi matematiikan, kielet tai jonkin reaali-
aineen. Erityisesti on pula ruotsinkielisistä musiikinopettajista ja uusia ratkaisuja Sibelius-
Akatemian tai muun musiikkiyksikön kanssa on kehitettävä.

19. Terveystiedon opettajien pätevoittämiskoulutus

Työryhmä pitää tärkeänä, että terveystiedon opettajien pätevoitysmiskoulutus voidaan to-
teuttaa vuosina 2008–2012 niin, että nykyinen koulutusvaje täyttyy. Opetushallituksen
arvion mukaan tarvitaan noin 700 terveystiedon opettajaa. Tämä edellyttää opetusministe-
riöltä koulutuksen riittävää resursointia. Pätevyyden saavuttaminen edellyttää 60 opintopis-
teen opintoja opetettavassa aineessa.

6.2 Tutkimuksen vahvistaminen

Työryhmän tehtävänä oli esittää, millainen yksikkörakenne edistää opettajankoulutuksessa
tehtävää tutkimustyötä. Työryhmä haluaa korostaa, että yliopisto kokonaisuudessaan on
yksikkö, joka vastaa opettajankoulutuksesta. Valtakunnallinen yhteistyö on välttämätöntä
tutkimuksellisen vahvuuden kasvattamiseksi. Tarvitaan yli yliopistorajojen menevää yhteis-
työtä tutkijakoulutuksessa, yhteisiä maisteri- ja tohtorikouluja ja yhteistyötä tutkimushank-
keiden suunnittelussa ja eteenpäin viemisessä.

20. Valtakunnallinen tutkimuksen koordinointi

Opettajankoulutusta koskevan tutkimuksen laadun kehittymisen ja rahoitusperustan vahvistumisen edellytyksenä on, että opettajankoulutusyksiköt laativat yhdessä valtakunnallisen suunnitelman tutkimuksen kehittämiseksi. Suunnitelman tulee rakentua selkeille yksikkökohtaisille profiileille, työnjaolle ja verkottumiselle. Erityistä huomiota tulee kiinnittää kansainväliseen tutkimusyhteistyöhön. Ohjelman tulee sisältää myös suunnitelma monipuolisen metodologisen asiantuntemuksen vahvistamisesta valtakunnallisena yhteistyönä.

Nykyisessä kiristyvässä kilpailussa tutkimusrahoituksesta työryhmä näkee vakavana ongelmana opettajankoulutuksen tutkimuksen pirstaleisuuden. Se ei luo riittäviä edellytyksiä tieteellisesti vakuuttavien ja kansainvälisesti merkittävien tutkimuskokonaisuuksien synnylle. Vaikka monissa yksiköissä on runsaasti tutkimusaktiivisuutta ja innovatiivisia hankkeita, niiden tulokset eivät kumuloidu riittävästi eikä niiden vaikuttavuus ole halutun kaltainen.

21. Kohdennettu tutkimusohjelma

Opettajankoulutuksen tutkimuksen kertaluonteiseksi vahvistamiseksi tulee käynnistää tutkimusohjelma Suomen Akatemian johdolla. Ohjelmasta rahoitettavia hankkeita valittaessa tulisi erityisesti tukea tieteenalojen yhteisiä hankkeita sekä kansainvälisiä yhteistyöhankkeita. Mahdollisuus käynnistää pohjoismainen tai EU-rahoitteinen opettajuutta koskeva tutkimusohjelma tulee selvittää.

Tieteellisten arviointikriteerien pohjalta toimiva tutkimusohjelma on tehokas keino edistää tutkimuskentän rakentumista laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Ohjelman kriteerejä määrittämällä voidaan vahvistaa myös tutkimuksen kansainvälistymistä ja käytännöllistä sovellusarvoa niin, että vaikutukset jäävät pysyviksi. Ohjelmassa tulisi painottaa myös metodologista monipuolisuutta.

22. Monitieteinen tutkijakoulutus ja tutkintotavoitteet

Työryhmä esittää, että yliopistojen rahoituksen perustana olevia tohtoritutkintojen tavoitteita lisätään kasvatusalan tohtorikoulutuksen osalta 25 tutkinnolla.

Työryhmä esittää myös, että yliopistojen tulee perustaa opettajankoulutuksen valtakunnallinen tutkijakoulu opettajankoulutusta antavien eri tieteenalojen yhteistyönä. Tutkijakoululle tulee hakea Suomen Akatemialta rahoitusta vähintään 25 opiskelijapaikkaa varten.

Koulutukseen ja kasvatukseen liittyvät vaativat kansalliset ja kansainväliset tehtävät lisääntyvät nopeasti. Lasten ja nuorten kasvava syrjäytymisuhka sekä monet muut koulutuksen kentän ja perheiden ongelmat edellyttävät lisää tutkimusosaamista toimivien ratkaisujen löytämiseksi. Opetushallinnon ja oppilaitosten johtamisen tehtävät kansainvälistyvät nopeasti ja edellyttävät aiempaa monipuolisempaa asiantuntemusta. Suomalaisnuorten huippumenestys osaamisvertailuissa on lisännyt olennaisesti alan asiantuntijoiden kansainvälistä kysyntää ja avannut innovatiivisia mahdollisuuksia koulutusviennille. Kaikki nämä edellyttävät lisäpanostuksia alan korkeimpaan osaamiseen.

Työryhmä esittää edelleen, että opetusministeriön tulee palkita monitieteisiä, useamman tiedekunnan yhteisiä opettajankoulutuksen tohtoritutkintoja esimerkiksi tuloksellisuusrahan kriteerejä tarkistamalla.

Havainnot eri yliopistoista vahvistavat työryhmän käsitystä, että nykyinen rahoitusmalli on epäoikeudenmukainen ja estää yliopistojen ja tieteenalojen yhteisten tutkintojen yleistymistä. Pikemminkin se suosii epätervettä kilpailua, jossa tutkinnon vastaanottava yliopisto korjaa taloudellisen hyödyn muiden jäädessä pelkästään tukijan ja resursoijan rooliin.

23. Tutkimuskulttuurin ja tutkimuksen johtamisen vahvistaminen

Opettajakoulutusyksikköjä on vahvistettava tutkimusyhteisöinä. Tutkimuksen kehittäminen on selkeästi vastuutettava yksikön sisällä ja sitä johtamaan valitulta professorilta tulee edellyttää riittäviä näyttöjä tutkimusjohtamisesta. Tutkimuksen tuloksellisuuden kannalta toiminta on tarkoituksenmukaista organisoida tutkimusryhmäperusteiseksi, jolloin myös opiskelijat kiinnittyvät näihin ryhmiin ja laativat tutkielmansa ryhmien tutkimusaiheista.

Lisäresurssit opetushenkilöstön tutkimusedellytysten parantamiseksi ovat välttämättömiä. Pelkästään resursseja lisäämällä tutkimuksen laadun kehittymistä ei kuitenkaan voida taata. Tarvitaan myös syvällistä kulttuurista ja asenteellista muutosta sekä nykyisten tutkimuskäytänteiden kriittistä arviointia. Arvioinnissa tulee hyödyntää itsearviointin lisäksi vertaisarviointin ja ulkoisen arvioinnin menettelytapoja.

24. Virkarakenteen uudelleen kohdentaminen

Opetus- ja tutkimushenkilöstön virkojen tehtäväkuvia ja sisältöä on kehitettävä kokonaisuutena siten, että niillä tuetaan monipuolisen, eri tieteenaloja integroivan ja kansainvälisesti vahvan tutkimusosaamisen kehittymistä. Nykyisen henkilöstön eläköityessä vapautuu runsaasti resursseja, joita kohdentamalla koulutusyksikköjen nopeakin asiantuntijuuden uudistuminen on mahdollista.

Työryhmän näkemyksen mukaan opettajankoulutuksen virkojen tulee pääsääntöisesti aina sisältää mahdollisuus ja velvoite tutkimuksen tekemiseen. Opettajankoulutuksen henkilöstövalinnoissa tulee keskeisenä kriteerinä painottaa joko jo osoitettua tai potentiaalista valmiutta tutkimukseen. Virkoihin valittavilta tulee edellyttää tohtoritutkinto. Lisäksi tulee suosia hakijoita, joilla on näyttöä tuloksellisesta tieteellisestä julkaisemisesta ja ohjauksesta.

25. Opettajankouluttajien liikkuvuuden edistäminen

Opettajankoulutuksen henkilöstön kansainvälistä liikkuvuutta ja tutkimustyötä ulkomaisissa yliopistoissa ja tutkimusryhmissä tulee lisätä ja tukea muun muassa Euroopan Unionin tutkimusohjelman ja rakennerahaston mahdollisuuksia hyödyntämällä.

Ns. tutkiva opettaja -verkoston kaltaisia yliopistojen organisoimia kentän opettajien yhteistyömalleja tulee rohkaista, rakentaa ja resursoida valtakunnallisesti. Tutkiva opettaja -verkostoja tulisi laajentaa myös kansainvälisiksi, jolloin ne tutkimuksen ohella edistäisivät myös opettajien ja opettajaksi opiskelevien liikkuvuutta. Euroopan Unionin, opetusministeriön ja Suomen Akatemian rahoituskanavat verkostoyhteistyölle tulee hyödyntää tehokkaasti.

26. Normaalikoulujen tutkimuksellisuuden vahvistaminen

Normaalikoulun tulee laatia oma tutkimus- ja kehittämisohjelmansa, jossa se määrittelee kehittämistyön painopisteensä ja keskeiset tutkimusteemat. Normaalikoulun tulee määrittellä tutkimukseen perustuva opetuksen kehittämistehtävä.

Normaalikoulun opettajilta tulee pääsääntöisesti edellyttää tieteellistä jatkotutkintoa ja virkaan valittavalta suunnitelmaa työn tutkimuspohjaiseksi kehittämiseksi. Normaalikoulun opettajavalinnoissa tutkimusnäytöt tulee ottaa keskeiseksi valintakriteeriksi ja tutkimuksen tuloksellisuus kriteeriksi palkkauksen kehittämisessä.

6.3 Selvitettäviä asioita

27. Lastentarhanopettajakoulutus osa opettajankoulutusta

Suomalainen lastentarhanopettajakoulutus on tutkimusperustaista koulutusta, joka tarjoaa hyvän lähtökohdan pienten lasten opetus- ja kasvatustehtävissä toimimiselle. Yhteiskunnassa on entistä enemmän kysyntää laadukkaalle päivähoidolle ja varhaiskasvatuksen sekä erityislastentarhanopettajien asiantuntemukselle. Varhaiskasvatuksen maisterin tutkinnon suorittaneita asiantuntijoita tarvitaan päivähoidon ja päivähoitohenkilöstön kehittämisen ja johtamistehtävissä. Työryhmä suosittaa, että hallitusohjelmaan kirjatun varhaiskasvatuksen aseman selvityksen yhteydessä päätettäisiin myös niistä toimenpiteistä, joita tarvitaan seikkaperäisen ennusteen laatimiseksi lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen maistereiden laadullisesta ja määrällisestä koulutustarpeesta vuoteen 2020.

Lastentarhanopettajien koulutustarveselvitys tulee toteuttaa mahdollisimman pian. Siinä tulisi kiinnittää erityistä huomiota ruotsinkielisten lastentarhanopettajien koulutustarpeeseen ja siihen, että myös pääkaupunkiseudulle saataisiin pätevää ruotsinkielistä lastentarhanopettajakuntaa.

28. Käsityökasvatuksen ja teknisen työn opettajien koulutus

Käsityötieteen ja käsityökasvatuksen opetusta annetaan maassamme kolmessa suomenkielisessä (Helsinki, Rauma, Savonlinna) ja yhdessä ruotsinkielisessä yksikössä (Vaasa). Käsityö koulun oppiaineena sisältää sekä teknisen että tekstiilikäsityön oppiaineet. Suomenkielinen käsityön aineenopettajien koulutustarve on vuoteen 2020 yhteensä 690 opettajaa, mikä merkitsee vuosittain varsin pieniä opiskelijoiden sisäänottoja. Käsityöopettajia kouluttavat yksiköt ovat suomenkielisessä koulutuksessa erikoistuneet joko teknisen tai tekstiilityön opettajien koulutukseen ja kärsivät resurssipulaa.

Paras vaihtoehto on, että yksiköt suomenkielisellä puolella tarjoavat verkostoituneena yhteistyönä 25 ja 60 opintopisteen koulutukset yli yliopistorajojen. Toinen vaihtoehto on se, että kukin koulutus ottaa vain joka toinen vuosi opiskelijoita mutta hieman suurempina sisäänottoina, ja järjestää käsityön opetuksen kokonaisuudet omassa yliopistossaan. Kolmantena ja myös molempia edellisiä täydentävänä vaihtoehtona työryhmä ehdottaa, että Helsingin alueen käsityökasvatuksen ja teknisen työn aineenopettajien koulutuksen sisältöä ja toteuttamista uudessa ns. innovaatioyliopistossa selvitettäisiin. Samassa yhteydessä tulisi selvittää, missä määrin alueella on tarvetta profiloita opintoja nykyistä enemmän aikuisopetukseen.

Kirjallisuus

- Commission of the European Communities. 2004. Commission staff working papers. Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks. 21.1.2004. Brussels.
- Commission of the European Communities. 2007. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the commission to the Council and the European parliament 3.8.2007. Brussels.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.
- European Commission. 2007. Communication from the European Commission on the relationship between research, policy and practice in the field of education and training. Brussels. (Forthcoming).
- Eurydice 2007. Survey. Questions to Eurydice network: The relationship between research, policy and practice in education and training. March-April. Eurydice, Brussels.
- Finnäs, F. 2007. Finlandssvenskarna 2005. En statistik rapport. Finlandssvensk rapport nr 43. Svenska Finlands folkting.
- Kasvatustieteellisen alan tohtorikoulutuksen kehittäminen. 2006. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (VOKKE). Kasvatusalan jatko-opintojen kehittämistyöryhmän raportti. Helsinki.
- Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Helsingin yliopisto. Aarresaari.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. 2005. (toim.) Opettajat Suomessa 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Memorandum 2005 Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications
The memorandum of the expert group in the field of teacher education Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Niemi, H. 2002. Active Learning – A cultural change needed in teacher education and in schools. Teaching and Teacher Education 18, 763-780.
- Niemi, H. 2007. Assistance to preparation of communication from the European Commission on the relationship between research, policy and practice in the field of education and training. Paper 3. Application of knowledge. Brussels.

- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi H. (eds) Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association 2006, 31-50.
- OECD .2006. Education at a Glance .OECD Indicators. OECD, Centre for Educational Research and Innovation: Paris.
- OECD 2006. Equity in Education Thematic Review. Finland Country note. www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_34531_36296195_1_1_1_1,00.html
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Helsinki: opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 19.
- Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Helsinki: opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.
- Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa. Helsinki: opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32.
- Opettajatarvetyöryhmän muistio. Helsinki: opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002- 2005. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 28.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998-2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 29.
- UNESCO. 2006. Strong foundations. Early childhood care and education. EFA Global Monitoring Report 2007. The United Nations Educational, Scientific and cultural Organization: Paris.
- Vuori, P. 2007. Kunta- ja palvelurakennemuutos – Pääkaupunkiseudun väestöanalyysi. Helsingin kaupungin tilastokeskus. Tilastot ja tietopalvelu. Raportti 23. 5. 2007

Yliopistojen edustajien ja sidosryhmien kutsu haastattelukysymyksineen

Asia: Kutsu ”*Opettajankoulutus 2020*” -kuulemistilaisuuteen

Kohderyhmä: Opettaja- ja opiskelijajärjestöjen edustajat ja muut sidosryhmät ja yhteistyökumppanit

Opetusministeriö on asettanut yliopistollisen opettajankoulutuksen selvitystyöryhmän: vararehtori, professori Hannele Niemi (pj), vararehtori, professori Sven-Erik Hansen, laatujohtaja Ritva Jakku-Sihvonon ja professori Jouni Välijärvi.

Työryhmän tehtävänä on arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä ja esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa. Selvitystyössä tulee myös esittää, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.

Työryhmä järjestää kuulemistilaisuuden opettajankoulutuksen yhteistyökumppaneille ja sidosryhmille tiistaina 15.5.2007 Helsingissä, klo 9.00–10.30 ja klo 11–12.30 Helsingissä, Tieteiden talo, Kirkkokatu 6, sali 505.

Työryhmä odottaa kuulemistilaisuuteen kutsuuilta kannanottoja ja esityksiä koulutuksen mitoituksen ja rakenteiden kehittämiseksi yllä mainitun tehtäväksiannon mukaisesti. Toivomme vastauksia erityisesti seuraaviin kysymyksiin:

- 1 Mitä muutoksia ja millä perusteilla opettajatarpeissa tapahtuu muutoksia vuoteen 2020 mennessä? Mitä seurauksia katsotte opettajatarvemuutosten aiheuttavan koululaitosta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta koskeviin ratkaisuihin?
- 2 Mitä opetusalalla, muun muassa opettajan ammatissa ja oppilaitosten johtamisessa tarvittavat muutokset, edellyttävät opettajankoulutukselta?
- 3 Mitkä ovat mielestänne opettajankoulutuksen suurimmat sisällölliset ja rakenteelliset haasteet vuoteen 2020 mennessä? Miten näette oman roolinne tässä kehittämistyössä?
- 4 Mitä odotatte opettajankoulutukseen liittyvältä tutkimukselta ja miten opettajankoulutukseen ja opettajan työhön liittyvää tutkimustyötä tulisi tehostaa maassamme?

Kysymyksiin voi vastata soveltuvien osien ottaen huomioon oman toimialan. Toivomme kuitenkin, että saisimme kannanottonne erityisesti kohtaan 1. Yleiskeskustelun lisäksi kullekin sidosryhmälle on tilaisuudessa varattu 5–10 minuuttia näkemystensä esittämiseen. Pyydämme myös jättämään näkemykset tilaisuudessa tiivistettynä yhdelle A4-liuskalle.

Hannele Niemi
selvitysryhmän puheenjohtaja
hannele.niemi@helsinki.fi

Pekka Räihä
selvitysryhmän sihteeri
piraiha@edu.jyu.fi

Rehtoreiden haastattelukysymykset

Asia: Haastattelupyynnö ”*Opettajankoulutus 2020*”-työryhmän toimesta

Kohderyhmä: Opettajankoulutusta antavien yliopistojen rehtorit

Opetusministeriö on asettanut yliopistollisen opettajankoulutuksen selvitystyöryhmän: vararehtori, professori Hannele Niemi (pj), vararehtori, professori Sven-Erik Hansen, laatujohtaja Ritva Jakku-Sihvonen ja professori Jouni Välijärvi.

Työryhmän tehtävänä on arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä ja esittää, miten muutokset tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa. Selvitystyössä tulee myös esittää, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistää opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta.

Työryhmä järjesti kuulemistilaisuuden opettajankoulutusta antavien yliopistojen edustajille (dekaanit ja yksiköiden johtajat) 9.5.2007 ja sidosryhmille sekä yhteistyökumppaneille 15.5.2007. Näiden lisäksi touko-elokuun aikana opettajankoulutusta antavien yliopistojen rehtoreille järjestetään mahdollisuus tulla kuulluksi asiassa.

Työryhmä odottaa rehtoreilta kannanottoja ja esityksiä koulutuksen mitoituksen ja rakenteiden kehittämiseksi yllä mainitun tehtäväksiannon mukaisesti. Toivomme vastauksia erityisesti seuraavaan laajaan kysymykseen:

Miten opettajankoulutusta tulisi kehittää yliopistossanne seuraavan vuosikymmenen aikana ja minkälainen se on vuonna 2020?

Toivomme teidän lähestyvän pääkysymystä seuraavien alakysymysten kautta:

- 1 Mikä on opettajankoulutuksen asema ja tehtävät yliopistonne strategisissa linjauksissa vuoteen 2020 mennessä? Miten se näkyy seuraavalla kolmella tehtäväalueella: 1) opetus, 2) tutkimus ja 3) yhteiskunnallinen vuorovaikutus?
- 2 Miten ja miksi yliopistonne tulee profiloimaan opettajankoulutusta ja siihen liittyvää tutkimusta?
- 3 Mikä on yliopistonne alueellinen, valtakunnallinen ja eri opettajaryhmiä koskeva opettajankoulutuksen rekrytointipolitiikka?
- 4 Miten yliopistonne reagoi muun muassa seuraaviin koulutuspoliittisiin kehityslinjauksiin?
 - kunta- ja palvelurakennemuutos
 - yhtenäinen peruskoulu
 - oppilaitosverkoston muutokset
 - opettajien täydennyskoulutuksen kehittäminen

Työryhmä haastattelee rehtorit touko- elokuun aikana kussakin yliopistossa. Haastatteluita ei nauhoiteta vaan työryhmän sihteeri tekee tilaisuudesta muistiinpanot.

Haastattelumateriaali on ainoastaan materiaalia työryhmän työskentelyä varten, ei autenttista materiaalia työryhmän tulevaan raporttiin.

Hannele Niemi
selvitysryhmän puheenjohtaja
Helsingin yliopisto
hannele.niemi@helsinki.fi

Pekka Räihä
selvitysryhmän sihteeri
Jyväskylän yliopisto
piraiha@edu.jyu.fi

Rehtorihaastatteluiden aikataulut

1. Åbo Akademi, rehtori Jorma Mattinen 28.5.2007
2. Turun yliopisto, rehtori Keijo Virtanen 4.6.2007
3. Joensuun yliopisto, rehtori Perttu Vartiainen 11.6.2007
4. Tampereen yliopisto, rehtori Krista Varantola 12.6.2007
5. Oulun yliopisto, rehtori Lauri Lajunen 14.6.2007
6. Jyväskylän yliopisto, rehtori Aino Sallinen 15.6.2007
7. Helsingin yliopisto, rehtori Ilkka Niiniluoto 18.6.2007
8. Lapin yliopisto, rehtori Mauri Ylä-Kotola 13.8.2007
9. Teatterikorkeakoulu, rehtori Paula Tuovinen 28.8.2007
10. Sibelius Akatemia, rehtori Gustav Djupsjöbacka 28.8.2007
11. Taideteollinen korkeakoulu, vararehtori Merja Salo 28.8.2007

Kuulemistilaisuuksien kooste: yliopistojen edustajat

Tutkimuksellisuudesta

Keskeinen sanoma kuulemistilaisuudessa oli, että opettajankoulutuksen sisällöllinen kehittäminen edellyttää vahvaa tutkimusperustaa. Sillä vastataan tulevaisuuden opettajan ammatin yleisiin muutosvaateisiin. Muutoksista esimerkkinä käytettiin usein monikulttuurisuusosaamisen alati lisääntyvää tarvetta. Myös nuorten opettajien työn tukeminen uran alkuvaiheessa nähtiin tärkeäksi tulevaisuuden tutkimus- ja koulutustehtäväksi.

Tutkimuksen laitoskohtaista profiloitumista pidettiin tärkeänä. Näin kukin yksikkö voi kohdentaa voimavarojaan sille parhaiten sopivalla tavalla. Profiloitumista toivottiin myös tuettavan. Tärkeänä pidettiin myös sellaista tutkimus- ja kehittämistyötä, joka perustuu monitieteiseen ja -alaiseen vuorovaikutukseen.

Kuulemistilaisuuden perusteella suomalainen opettajankoulutus tutkii ainakin oppimista, oppimisyhteisöjä ja vuorovaikutusta kasvatuksen, koulutuksen ja työelämän konteksteissa. Myös lapsuuteen ja koululaisten hyvinvointiin liittyvää tutkimusta tehdään, samoin opettajan ammatillisen kasvuun liittyvää tutkimusta. Ohjaamisen tutkiminen nostettiin myös esiin useampaan otteeseen. Elinikäinen oppimisen periaate näkyi myös tutkimuskuvauksissa: tutkimusta oli varhaiskasvatuksesta aikuispedagogiikkaan. Yhä enemmän oli myös verkottumiseen ja etäopetukseen liittyvää tutkimusta.

Koulutusmääristä

Mikään yksikkö ei ollut varsinaisesti edes harkinnut tai suunnitellut opiskelijamäärien vähentämistä, ei edes lisäkoulutusta edeltävälle tasolle. Alueelliset kasvukeskukset kuten Helsinki, Tampere, Oulu ja Turku päinvastoin katsoivat tehtäväkseen pitää koulutusmäärät ennallaan, jopa koulutuspaikkoja tai -ohjelmia lisäten.

Kahden kampuksen yliopistoilla on selvä kanta koulutusmääriin. Nykyisellään ja jopa määrän hivenen laskiessa on vielä taloudellista ja järkevää kouluttaa kahdella kampuksella (Joensuu ja Oulu) Mikäli koulutusmäärät supistuvat oleellisesti, asettaa se selviä paineita toisen kampuksen opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen aluepoliittinen merkitys korostui eritoten Kajaanin ja Savonlinnan filiaaleissa, ei niinkään Rauman, ja kaikkein vähiten Hämeenlinnan kohdalla. Emoyliopistoista erillään olevat opettajankoulutusyksiköt ovat tärkeitä alueiden yliopistokeskuksille. Ne ovat jopa niiden selkäranka.

Mikäli luokanopettajankoulutuksen opiskelijamääriin kohdistuu pudotuspaineita, niistä säästyviä resursseja tulisi käyttää nyt lisäystä tarvitsevien opettaja-alojen kuten erityisopettajien ja opinto-ohjaajien koulutukseen. Tällaista toivottiin erityisesti Joensuun suunnalla. Alueiden erityisyys näkyy tietyssä määrin opettajankoulutuksen käytänteissä mutta myös tutkimuksissa. Erityisesti se näkyi Lapin ja Joensuun linjauksissa. Tutkimusalueina oli muun muassa etä- ja verkko-opetusta kuin myös muita uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämistä kuten Lapin yliopiston ArctiChildren -projekti.

Paikallisiin rekrytointiongelmiin myös viitattiin. Erityisesti Turun alueella lastentarhanopettajien saatavuus on ongelma. Raumalta valmistuneet eivät työllisty Turun alueelle, pikemminkin Pohjanmaalle.

Pienet opettajankoulutusta antavat yksiköt kuten Teatterikorkeakoulu suhtautuivat myönteisen varovaisesti opettajatarpeen lisääntymiseen. Tanssin- ja teatteri-ilmaisun opettajat työllistyvät pääosin yleissivistävän koulun ulkopuolelle, missä päteville opettajille tuntuisi edelleen olevan kysyntää. Taideopettajille syntyy työpaikkoja myös ns. kolmannella sektorilla. Yleissivistävän koulutuksen taideaineiden valinnaisuuden vuoksi työpaikat ovat jo hivenen vähentyneet. Jatko riippuu siitä, miten valtakunnallista opetussuunnitelmaa jatkossa lähdetään kehittämään ja miten nykyistä opetussuunnitelmaa kunnissa tulkitaan. Pienen yksikön etuna on suhteellisen nopea reagointikyky. Volyymit eivät ole suuria taidealalla, sillä Teatterikorkeakoulun kumpaankin koulutukseen otetaan vuosittain keskimäärin kahdeksan opiskelijaa.

Taidekorkeakouluilla on yhteistyötä sisällöllisellä tasolla. Siitä on saatu merkittävää kustannussäästöä mutta myös merkittävää sisällöllistä vuorovaikutusta. Tätä toimintaa ei voi kuitenkaan enää laajentaa. Kotitalous- ja käsityötieteiden koulutuksessakaan ei nähdä tarvetta opiskelijamäärien supistamiseen ainakaan Helsingin yliopiston vaikutusalueella. Päinvastoin, alan opettajatarpeen odotetaan jopa kasvavan vapaan sivistystyön kentällä ja maahanamuuttajataustaisten opetuksessa.

Ohjattu harjoittelu

Harjoittelu on jo nyt järjestelyiltään pitkälle Opetusharjoittelutyöryhmän suositusten mukainen eli on ns. harjoittelukoulujen ja kentän koulujen yhteismalli. Se, että harjoittelusta kolmannes olisi kentän kouluilla, vaatisi lisärahoitusta. Kuten Joensuun paperissa sanotaan, nykyinen rahoitusmalli mahdollistaa maksimissaan kentän harjoittelun osuudeksi 20 %. Tulevaisuudessa harjoittelukoulujen yhdeksi tehtäväksi nähtiin kentän opettajien kouluttaminen.

Yhtenäisen peruskoulun idea välittyi myös kannanotoissa kuitenkin siten, että tulevaisuudessa olisi edelleen kaksi erillistä koulutusta mutta voimakkaammin integroiden. Aineenopettajien monialaisten opintojen opiskeluoikeutta ja määrää tulisi lisätä, jotta aineenopettajiksi valmistuvien mahdollisuudet hankkia kelpoisuus luokanopetukseen paranisivat. Pitkä sivuaine luokanopettajille aineenopettajakelpoisuuden antavana toimii jo paremmin. Luokanopettajien mahdollisuudet aineenopettajakelpoisuuden tuottaviin sivuaineopintoihin ovat parantuneet.

Profiloituminen nähtiin tärkeäksi varsinkin kahden kampuksen mutta myös yhden koulutusyksikön alueilla. Joensuu haluaa erottua tietoaiteiden suunnassa, Savonlinna taideaineiden, Rauma teknisen käsityön alueella jne. Tampereella oli erityisesti keskitytty matemaattisten aineiden opettajien koulutukseen.

Johtajakoulutukseen otettiin myös kantaa. Esimerkiksi Jyväskylässä sitä tarjotaan myös perustutkintoa suorittaville. Johtajakoulutukseen on kiinnitetty huomiota myös muissa opettajankoulutusyksiköissä. Myös ammatillisen ja aikuiskasvatuksen tulevaisuuden tarpeita ja vaateita on otettu huomioon koulutusta järjestettäessä.

Kuulemistilaisuuksien kooste: sidosryhmät

Opettajankoulutuslaitosten alueellinen sijainti

Opettajankoulutuslaitokset tulee säilyttää mahdollisimman usealla paikkakunnalla maantieteellisen kattavuuden saavuttamiseksi. Tällaisen mallin katsottiin parhaiten takaavan pätevät opettajat eri osiin Suomea.

Kaikki kuulemistilaisuudessa olleet olivat yhtä mieltä siitä, että opettajankoulutus tulee säilyttää yliopistotasoisena. Vain näin taataan tulevaisuudessakin Suomen koulutuksen korkea taso. Lastentarhanopettajien kelpoisuuden tuottava koulutus olisi syytä nostaa ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi. Lastentarhaopettajienkoulutus tulisi toteuttaa muun opettajankoulutuksen yhteydessä.

Mikään taho ei katsonut tarvetta vähentää opettajankoulutusmääriä. Päinvastoin, useampi taho esitti uusia koulutustarpeita. Erityisesti erityisopettajakoulutusta kaivattiin lisää. Mikäli ikäryhmät tulevaisuudessa pienenevät, opettajankoulutuksesta säästyvät resurssit toivottiin käytettävän eri tavoin opettajankoulutuksen tai yleisemminkin Suomen koululaitoksen hyväksi.

Kuulemistilaisuudessa kaikki puhuivat pienempien oppilasryhmien puolesta. Pienenevien ikäluokkien myötä ryhmäkokojen pienentämiseen katsottiin olevan nyt oiva mahdollisuus. Ryhmäkokojen suuruus huolestutti varsinkin luokanopettajien edustajia, koska juuri alakoulussa ryhmäkoot ovat olleet suurimmat. Oppilasikäryhmien pienentämiseen nähtiin vaikuttavan opettajatarpeen lisäksi myös opettajan osaamisrakenteeseen. Lähinnä tällä tarkoitettiin kaksoiskelpoisuuden antavan koulutuksen lisäämistä. Kaksoiskelpoisuuteen pitäisi voida kouluttautua joko peruskoulutuksessa tai täydennyskoulutuksessa.

Opettajia on eläköitymässä seuraavan runsaan kymmenen vuoden kuluessa paljon. Erityisesti eläkkeelle siirtyminen koskettaa rehtoreita. Ikäryhmältään nuorin opettajakunta on lastentarhaopettajat. Kun aikuiskoulutuksen määrä kasvaa, tulee huolehtia lisääntyvästä ohjaajien koulutuksesta. Myös erityisopettajien riittävyys tulee taata. Erityisopettajia voidaan lisätä myös muita väyliä kuin perustutkinnon koulutusmääriä kasvattamalla. Kasvavaan erityisopettajatarpeeseen vastattaisiin nopeimmin kelpoisuuden tuottavia sivuainekokonaisuuksia lisäämällä.

Vaikka nykyään puhutaan entistä enemmän yhtenäisen peruskoulun idean puolesta, hyvin vahvasti oltiin kuitenkin sitä mieltä, että edelleen tulee kouluttaa erikseen sekä luokanopettajia että aineenopettajia. Vaikka luokanopettajien ja aineenopettajien koulutukset haluttiin pitää erillään, yhteisten elementtien määrää haluttiin lisätä. Erityisesti luokanopettajakoulutusohjelman osia haluttiin enemmän aineenopettajien koulutukseen. Aineenopettajataustaisten opettajien osuutta voitaisiin jopa kasvattaa 5–6-luokilla. Yhteistyötä eri opettajankoulutusohjelmien (lastentarhanopettajien, luokanopettaja- ja aineenopettaja-

koulutuksen) kesken toivottiin. Koulutuksen yhteisten osien katsottiin tuovan synergia etuja. Peruskoulun ja lukion aineenopettajakoulutusta ei kuitenkaan saa eriyttää koulutus-aikana, sillä peruskoulussa täytyy olla myös laudatur- tasoista osaamista. Aineenopettajien koulutuksessa ja valinnassa tulee koulutettavan soveltuvuuteen kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Luokanopettajien koulutukseen tulee mahdollistaa ns. kaksoiskelpoisuuden tuottavat opinnot, jolloin luokanopettaja on pätevä antamaan opetusta esimerkiksi matemaattisissa aineissa, kielissä tai taito- ja taideaineissa kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla. Vastaavasti aineenopettajille tulee järjestää mahdollisuus suorittaa peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot. Muuttuneeseen opettajatarpeen ja laajemman toimenkuvan haasteisiin uskottiin vastattavan laajemmilla opettajapätevyyksillä

Kun eläköityminen koskettaa seuraavan kymmenen vuoden aikana eniten rehtoreita, johtamiskoulutusta tulisi lisätä. Myös siitä, että rehtorin tehtäviin ei ole siinä määrin halukkuutta kuin ennen, oltiin huolissaan. Oppilaitosten johtamisen koulutuksessa tulee painottaa pedagogisen johtamisen lisäksi myös työnjohdollista osaamista sekä taloushallintoa. Johtajakoulutuksessa ryhmätyötaitoja on myös korostettava entisestään.

Opettajien siirtyminen muihin tehtäviin tuntui huolestuttavan sidosryhmien edustajia. Varsinkin miesten osalta pako on ollut hälyttävän suuri viime vuosikymmenten aikana. Opettajan ammatin houkuttelevuus tulee taata, jotta pako muihin ammatteihin ei enää lisäänty.

Opettajankoulutuksessa tulee säilyttää harjoittelukoulujärjestelmä. Pääosa harjoittelusta tulee jatkossakin tapahtua harjoittelukouluissa. Kenttäharjoittelua tulee kehittää kouluttamalla ohjausta antavia opettajia nykyistä enemmän. Vaikka normaalikoulujärjestelmästä haluttiin pitää kiinni, harjoittelun painopisteen muutos normaalikouluilta kentän kouluille nähtiin toivottavana. Sitä, miten harjoittelujen tulisi jakaantua normaalikoulun ja kentän koulujen kesken, ei kuitenkaan esitetty. Harjoitteluun kaivattiin myös opetustekniikan kursseja. Tuotiinpa esiin myös jo vuosia sitten poistetun opetustaidon arvosanan palauttaminen.

Resurssien riittävyys puhutti useampaan otteeseen. Muun muassa kontakti- tai lähiope- tuksen määrä tulisi opettajankoulutuksessa palauttaa sille tasolle, mitä se oli aiemmin. Ainakin taito- ja taideaineiden kohdalla säästöjen katsottiin jo nyt rapauttaneen koulutusta. Myös opettajankoulutuksen yleisrahoitus tulee saada sille tasolle, että se tuottaa jatkossakin ensiluokkaisia opettajia maamme tarpeisiin.

Täydennyskoulutus tulisi saada lakisääteiseksi ja osa siitä olisi hyvä saada opettajankou- lutuslaitosten hoidettavaksi. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen merkitys koulutuk- sen laadun ja opettajien osaamisen kehittämisenä nähtiin keskeiseksi.

Opettajankoulutuksen opetussisällöille esitettiin muutosvaateita. Kun opettajan työ on jo nyt laajempi professio kuin pelkkä opettaja, koulutuksensa aikana opettajaopiskelijat tu- lisi perehdyttää tämän ajan vaateisiin, kuten koulu-, sosiaali- ja rikoslainsäädännön peruste- siin sekä lastensuojelun kysymyksiin. Opettajankoulutuksen suurimmat sisällölliset haasteet liittyvät näin opettajan perustehtävän jäsentämiseen entistä laajemmaksi. Monet työelämän vaatimat kehittämishankkeet- ja suunnat ovat kuitenkin kariutuneet aiemmin muun muas- sa opetusvelvollisuuskysymyksiin.

Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota enemmän oppilaiden ja perheiden kohtaamisen taitoihin ja taitoihin selviytyä ongelmatilanteissa. Näitä ovat esimerkiksi koulukiusaamisen, oppilashuollon, oppilaiden erityistarpeiden sekä vuorovaikutuksen että kouluviihtyvyyden ongelmat. Opettajankoulutuksessa tulisi pedagogisten taitojen lisäksi olla laajemmin yhteiskuntaa, työmarkkinoita ja organisaatioita koskevia sisältöjä. Kun suuri joukko opettajia lähtee eläkkeelle, heidän myötäään häviää valtava määrä kokemusta. Tästä

syystä esimerkiksi kansalaiskasvatuksen asemaa ja merkitystä tulisi arvioida opettajankoulutuksessa. Nythän se on marginaalinen.

Yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä lisääntyy kaiken aikaa, joten opettajien valmiuksia kohdata erilaiset oppijat tulee lisätä kaikkien opettajien koulutuksessa ja harjoittelussa.

Toimintaympäristön muutokset vaativat työnantajilta tukea. Tällaisina menetelminä pidettiin muun muassa työkiertoa, mentorointia, kehityskeskusteluita, osaamisen jakamista ja moniammatillista tiimityötä.

Tutkimuksellisuudesta

Opettajaksi opiskelevien tutkielmien aihepiirejä on syytä laajentaa työyhteisön kehittämisen, yhteistoiminnan ja koulun pedagogisen yhteistyön suuntaan. Opettajankoulutuksen tutkimukselta toivottiin enemmän yhteistyötä myös työelämän tutkimuslaitosten kanssa. Siihen, miten ja millä nopeudella tutkimustieto siirtyy yliopistoista oppilaitoksiin, ei oltu aivan tyytyväisiä. Syystä taikka toisesta se ei jalkaudu riittävän nopeasti opettajan arjen työhön. Tulisi selvittää, miten opettajankoulutuksen rakenteet ja sisällöt vastaavat koulun työtodellisuutta. Myös elinkeinoelämän ja tutkimuksen välille toivottiin enemmän yhteyksiä.

Kuulemistilaisuuksien kooste: rehtorit

Opettajan työstä

Rehtorit suhtautuivat haastatteluihin hyvin myönteisesti. Ennakkoon lähetettyihin haastattelukysymyksiin tai -aiheisiin oli perehdytty, ja rehtorit toivat keskustelussa esille opettajakoulutuksen tärkeyden suomalaiselle yhteiskunnalle.

Kaiken kaikkiaan rehtorit tuntuivat luottavan suomalaiseen opettajakoulutukseen. Esimerkiksi Pisa-tulokset heidän mukaansa omalta osaltaan viestivät toimivasta opettajakoulutuksesta. Opetuksen kehittämiseen yliopistoissa on myös suunnattu voimavaroja. Esimerkiksi Helsingin yliopisto on panostanut yliopiston (lehtoreiden koulutukseen) opetuksen kehittämiseen resursoimalla (palkkaamalla) eri tiedekuntiin 15 pedagogisen kehittämisen lehtoria. Samalla kun tuotiin esille opettajakoulutuksen merkitys, haluttiin korostaa myös yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen tärkeyttä.

Ilmeisesti opettajakoulutuksen katsottiin itsestään selvästi kuuluvan yliopistoon, koska sitä ei juuri otettu puheeksi. Tosin esille tuli myös ajatus, jonka mukaan lastentarhanopettajien koulutuspaikkaa ei vielä ole loppuun asti ratkaistu. Monissa yliopistoissa opettajakoulutus oli yksi yliopiston painopistealueista.

Kantaa otettiin myös opettajan professioon. Opettajan ammattia ei saisi liiaksi tarkastella vain pelkän profession kautta. Kun opettajan ammatti rakentuu tiedepohjalle, se antaa mahdollisuuksia muuhunkin kuin yksistään opettajan ammattiin. Tällöin nyt rasitteena näyttäytyvä, opettajan tehtävistä muualle siirtyminen, ei olisi niin suuri ja merkityksellinen asia. Akateemisesti koulutettu maisteri, vaikka opettaja, voi hyvin työllistyä muihin kuin suoraan koulutusohjelman suuntaaviin tehtäviin. Siirtymäsuuntausta tulee toki seurata.

Opettajankoulutusmääristä

Yksikään rehtori ei katsonut tarpeelliseksi vähentää opettajakoulutuksen volyymia. Mikäli koulutusmäärät pysyvät ennallaan tai jopa hivenen laskisivat, myös filiaaleja katsottiin tarvittavan. Erityisesti korostettiin Kajaanin ja Savonlinnan aluepoliittista merkitystä maakuntien talousalueille. Mikäli esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen aloituspaikkoja vähennetään, säästyviä resursseja toivottiin siirrettävän ohjaajakoulutukseen ja erityisopettajakoulutukseen.

Korkeakoulupoliittisesti yksi opettajakoulutuskokonaisuus saattaisi olla järkevämpi, mutta nykyisillä koulutusmäärillä kahden yksikön malli on perusteltu. Henkilökuntaa jo liikkuu kahden yksikön väliä mutta voiko samaa edellyttää opiskelijoilta? Rehtoreiden mukaan opiskelijat eivät ole oletettavastikaan kovin innokkaita liikkumaan eri yksiköiden välillä.

Kahden opettajankoulutuspaikkakunnan välinen työnjako puhutti myös. Rehtorit toivat voimakkaasti julki profiloinnin ja päällekkäisyyksien poistamisen pyrkineet toimenpiteet. Tästä esimerkkinä voidaan mainita Kajaanista Ouluun siirretty lastentarhaopettajakoulutus tai Joensuusta lopetettu taideaineiden sivuaineopetus Savonlinnan hyväksi.

Yhtenäisen peruskoulun idea

Yhtenäisen peruskoulun ideaa kannatettiin tietyin varauksin. Ottipa yksi rehtoreista selvästi kantaa, että lopulliseen kahden tason integroitumiseen ei ole perusteita. Aineenopettajakoulutus ja luokanopettajakoulutus on siis pidettävä erillisinä, mutta kaikenlainen joustavuus niiden kesken on silti toivottavaa. Mikäli suunta on todella kohti yhtenäistä peruskoulua, se ei ainakaan saisi alentaa opettajien tasoa ja osaamista. Lukion opettajaksi eivät aineopinnot vielä riitä. Laajat opettajapätevyudet (kaksoispätevyudet) rehtorit katsoivat pääsääntöisesti oikeansuuntaiseksi ratkaisuksi, mutta jo nyt on jonkin verran ylisuuria tutkintoja. Kaksoispätevyudet eivät saisi oleellisesti hidastaa ja pitkittää valmistumista.

Yliopiston rehtorit mielsivät opettajankoulutuksen laajemmin, ei pelkästään kasvatus-tieteen tiedekunnan koulutuksena. Opettajankoulutusta antavat rehtoreiden mukaan useat tiedekunnat. Tosin rehtoreiden on tästä joskus muistutettava tiedekuntia. Esimerkiksi Joensuussa kaikki paitsi metsätieteellinen tiedekunta antavat opettajankoulutusta.

Vaikka opettajankoulutus nähtiin laajempänä osana yliopiston toimintaa, itse opettajankoulutukseen kaivattiin enemmän myös horisontaalista yhteistyötä. Eri kouluasteille (alakouluun, yläkouluun ja lukioon) kouluttavat yksiköt näyttävät toimivan varsin erillisinä.

Täydennyskoulutus

Eräänlainen täydennyskoulutushuoli oli yhteistä kaikille rehtoreille. Opettajankoulutuksella todettiin kyllä olevan halua ja kykyä järjestää opettajien täydennyskoulutusta, mutta kunnilla ei näyttäisi olevan varoja siihen. Markkinahenkisyys rasittaa jopa liiaksi täydennyskoulutusta. Kuntatyönantajan katsottiin ajattelevan liiaksi koulutuksen hintaa. Koulutus ostetaan halvimmalta tarjoajalta. Yliopistolla ei ole varaa tällaiseen: laatu siis maksaa.

Kaikki rehtorit tiedostivat, että opettajat tarvitsevat tukea ja tietojen päivytystä. Tarve voi olla tulevaisuudessa jopa suurempi kuin nyt. Täydennyskoulutuksen ongelma ei ole pelkästään siinä kuka koulutuksen maksaa, vaan ongelmia on sen rakenteissa ja käytänteissä. Täydennyskoulutuksen katsottiin olevan hajanaista ja luonteeltaan lyhytkurssimaista. Sitä pitäisi jäntevöittää ja systematisoida. Parhaiten tämän katsottiin onnistuvan yliopistojen ja kuntien välisillä sopimuksilla. (Esimerkiksi Siikalatva-hanke Oulun alueella).

Opettajien täydennyskoulutuksen nähtäisiin mielellään muistuttavan lääkärien täydennyskoulutusta sekä sen velvoittavuudessa että rahoitusmallissa. Tässä kohdin katse kääntyi opetusministeriöön. Täydennyskoulutuksen organisointivastuun katsottiin kuuluvan edelleen erilliselle organisaatiolle, jopa jonkinlaisen yhtiöittämisen periaatteella. Opettajankoulutusta ei nähty täydennyskoulutuksen suorittajaksi vaan substanssin osaajaksi ja antajaksi.

Kulttuuriset esteet saattavat olla myös täydennyskoulutuksen kehittämisen esteenä. Esimerkiksi se, että opettaja itse kustantaisi osan täydennyskoulutuksestaan, on vielä, jos ei tabu, niin hyvin etäinen asia kuitenkin. Täydennyskoulutuksen rahoitusmalliksi esitettiin muun muassa monirahoitusmalleja, joissa kustannukset jaettaisiin osallistuvan opettajan, kuntatyönantajan ja valtion kesken.

Täydennyskoulutuksen asema saattaa tulevaisuudessa entisestään korostua. Täydennyskoulutuksen avulla voidaan jouhevasti vastata nykypäivän työelämän vaateisiin, sillä sen

katsotaan ensinnäkin luovan ja mahdollistavan ammatillista joustavuutta (ammattista toiseen siirtymistä) ja toiseksi se mahdollistaa valitulla uralla pätevoitymisen.

Kunta- ja palvelurakenne esimerkiksi laskevine koulumäärineen voi tuoda ja luoda uusia opettajankoulutuksen tarpeita. Mikäli koulumäärävähennykset ovat suuria, osa rehtoreista katsoi sillä olevan vaikutusta opettajankoulutukseenkin. Kun uudistus vaikuttaa mitä ilmeisimmin lukioiden määriin, sen katsottiin vaikuttavan opettajankoulutukseen jopa sisällön tasolla. Vaikutukset voivat olla sekä hyviä että huonoja. Vähenevät koulutusyksiköt voivat tarkoittaa parempaa opettajien saatavuutta. Toiseksi ääripääksi nähtiin se, että osa lukioista muuttuisi sisäoppilaitoksiksi.

Kun todennäköistä on, että lukioverkko harvenee, opettajankoulutuksessa ja kunnissa integraatiota on haettava ala- ja yläkoulun väliltä. Kouluverkon supistamisen nähtiin lisäävään etäopetusta. Uusia etäopetukseen liittyviä tutkimushankkeita onkin jo virinnyt.

Osa rehtoreista moitti kuntien jäykkiä opettajien virkarakenteita. Esimerkiksi ns. kolmen aineen lehtoraatit ovat ongelmallisia. Joustavuutta ja jopa uusia kombinaatioita kaivattiin virkarakenteisiin. Nyt saattaisi olla aika esimerkiksi kemian ja biologian lehtoraatille entisen fysiikan ja kemian opettajan viran sijaan. Myös nykyinen jako tekniseen ja tekstiilityöhön saattaa olla aikansa elänyt. Nykyinen aika saattaisi edellyttää esimerkiksi teknologiakasvatuksen pääainemahdollisuutta, johon em. mainitut opinnot osin niveltäisivät. Myös opettajankoulutukselta vaadittiin entistä enemmän joustavuutta. Luokanopettajakoulutus ja aineenopettajakoulutus eivät vielä ole riittävästi reagoineet siihen, että koulukentän virkarakenteet ovat muuttumassa.

Osa rehtoreista kummasteli Bolognan mallin puutteellista käyttöönottoa. Mallin parempi hyödyntäminen ei saisi kuitenkaan tarkoittaa opettajapätevyysien laskemista kandidatasolle. Varsinkaan pienellä maalla ei ole varaa tinkiä opettajapätevyyksistä.

Tutkimus

Rehtoreiden yhteinen kanta oli, että opettajankoulutuksen on vaikea saada ulkopuolista tutkimusrahoitusta. Tämä oli eräänlainen rehtoreiden yhteinen huoli. Kun ulkopuolista tutkimusrahoitusta ei ole, yliopiston on osaltaan vastattava siitä, että kaikki sen alat ovat kilpailukykyisiä. Esiin tuotiin jopa näkemys tutkintojen määrän supistamisesta, jotta tutkimukselle jäisi enemmän resursseja. Akatemia ei juuri rahoita opettajankoulutuksen tutkimusta. Apua tutkimusresursseihin voisi löytyä yritysmaailman yhä kasvavasta kiinnostuksesta opettajankoulutusta kohtaan. Kentän opettajien tekemiä tutkimuksia ja väitöskirjoja ei sovi unohtaa.

Usea rehtori mainitsi opettajankoulutuksen tutkimuksellisuuden ongelmaksi tutkimusryhmien puuttumisen ja vähäiset tutkijakoulut. Opettajankoulutuksen tradition (seminaariperinne) nähtiin myös rasittavan tai heikentävän opettajankoulutuksen henkilökunnan tutkimusmahdollisuuksia. Kontaktiopetuksen määrää pidettiin edelleen liian suurena. Kulttuuri on kuitenkin jo vähän muuttunut ja opettajataustaiset väittelevät yhä enemmän.

Ulkomaisten tutkijoiden vähyyden rehtorit katsoivat olevan myös ongelma. Tämä saattaisi poistua tohtorinkoulutusohjelmien myötä. Niiden kautta yleensä muotoutuu toimivia ulkomaisia kontakteja. Ongelmia nähtiin muun tutkimustiedon siirtymisessä opettajankoulutukseen. Esimerkiksi psykologian tutkimustieto ei rantaudu opettajankoulutukseen kovinkaan nopeasti.

Joku rehtoreista kaipasi opettajan ammattitaitoon liittyvää, ei niinkään materiaalin tuottamiseen liittyvää tutkimusta. Toisen mukaan tutkimuksen pitäisi olla luonteeltaan enemmän soveltavaa kuin perustutkimusta. Tuotekehityksen ja tutkimuksen välillä on oltava selvä ero.

Myös korkeakoulupedagoginen tutkimus on tarpeellista. Pätevien tutkijoiden ei olisi pahitteeksi tietää jotain myös pedagogiikasta.

Tutkimusta myös arvioidaan, esimerkiksi Helsingissä kuuden vuoden välein. Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen tutkimussaavutuksia ei saisi pelkästään arvioida toisiin tieteen aloihin verraten vaan kasvatustieteen sisällä.

Rehtoreiden yksi keino vahvistaa tutkimuksellisuutta olivat virkarakenteisiin liittyvät ratkaisut. Neliportainen virkamalli nähtiin toimivaksi (esimerkiksi Joensuussa): tutkijakoulutettavat, post doc -tutkijat, lehtorit ja professorit. Sen sijaan tutkimuksen suuntaamista rehtorit eivät katsoneet tehtäväkseen. Se nähtiin olevan professoreiden toimialaan kuuluvaa toimintaa.

Mahdolliset yhteiset virat kuten esimerkiksi opettajankoulutuksen ja psykologian kesken, saattaisivat parantaa opettajankoulutuksen tutkimuksellisuutta. Pitäisikö joku opettajankoulutusta avustava tiede sijoittaa samaan tiedekuntaan opettajankoulutuksen kanssa? Tutkimuksen ylle maalattiin myös uhkakuvia. Yhä uudet koulutusvelvoitteet saattavat osoittautua sellaisiksi, jotka voivat vähentää tutkimusaikaa. Viekö esimerkiksi yhä kasvava aikuiskoulutuksen tarve tulevaisuudessa tutkimusresursseja?

Gradujen ja väitöskirjojen laadunvarmennuksesta kannettiin myös huolta. Tähän toivottiin enemmän muun muassa eri yliopistojen välistä vertaisarviointia, jonka voisi helposti toteuttaa verkon kautta. Esimerkiksi gradun tekijälle tällaisesta menettelystä voisi olla hyötyä. Varsinkin gradut (kuin myös väitöskirjat) ovat usein nuhteettomasti ja huolellisesti tehtyjä mutta ei niinkään omaa ajattelua osoittavia.

Tutkimuksellisuudesta keskusteltaessa osa rehtoreista nosti esiin **normaalikoulu-kysymyksen**. Yksi rehtoreista suhtautui vähän varauksellisesti normaalikouluihin. Ainakaan näin irrallisia niiden ei haluttu olevan. Suoria ehdotuksiakin normaalikoulujen paikasta yliopistossa annettiin. Hallinnollisesti niiden tulisi olla tiedekunnan alla. Sen sijaan suoraan opettajankoulutuksen alaisuudessa oleminen voisi aiheuttaa liiaksi sisäänlämpiävyyttä.

Koska normaalikoulut tuotiin esiin tutkimuksesta keskusteltaessa, niillä ilmeisesti nähtiin olevan selvä paikka yliopistollisessa opettajankoulutuksessa. Mikäli normaalikoululla ei ole tutkimusta, se on silloin vain koulu muiden joukossa, yksi rehtoreista totesi. Normaalikoulun opettajille pitäisi olla jopa kovemmat kelpoisuusvaatimukset kuin pelkkää työkokemusta painottavat vaatimukset. Tutkimuksellisuus liittyy jo virantäyttövaiheeseen. Kun harjoittelu näyttää siirtyvän yhä enemmän kentälle, se edellyttää sopimuksia kunnan ja yliopiston välille, aivan kuten täydennyskoulutuksessakin.

Opiskelijavalintoja sivuttiin keskusteluissa myös joidenkin rehtoreiden kanssa. Pelkillä papereilla ei saisi opettajankoulutukseen kuitenkaan valita. Aineenopettajien suoravalinta ei ole vielä kaikkialla edennyt riittävästi. Vanha pelko aineen osaamisen tason heikkenemisestä elää vielä jossain suhteellisen voimakkaana. Suoravalinnasta katsottiin saatavan etuja. Nykyistä aikaisemmin alkavien aineenopettajaopintojen pitäisi mahdollistaa enemmän yhteistoimintaa esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen kanssa.

Monikulttuurisuus- ja maahanmuuttaja-asiat eivät rehtoreiden mukaan ole vielä ratkaistu, vaikka ne ovat opettajan arkea yhä enemmän. Suurin huoli aiheesta oli kasvukeskusten ja rannikon yliopistojen rehtoreilla. Kun alan osaaminen on keskittynyt tai sitä on palasina useammassa yliopistossa, ratkaisuksi kasvavaan koulutustarpeeseen ehdotettiin yliopistojen yhteisiä maasteriohjelmia. Maahanmuuttaja-asioiden huonon hoitamisen arveltiin kumuloituvan voimakkaasti.

Tarve maahanmuuttajataustaisten opettajien kouluttamiseen on paljon suurempi kuin mitä nyt koulutetaan (esim. 20 Helsingissä erillisrahoituksella). Uhkana arveltiin olevan sen, että lisääntyvä koulutus syö tutkimusresursseja. Maahanmuuttajataustaisten

opettajakoulutuksen järjestämisen ei katsottu riippuvan pelkästään taloudellisista mahdollisuuksista, vaan sitä hoitavat opettajat tarvitsevat myös henkistä tukea ja vahvistusta tehtävänsä hoitamisessa. Helsingin yliopisto ottaisi maahanmuuttajakysymyksessä mielellään enemmän valtakunnallista vastuuta.

Jo aiemmin mainitusta suuresta kontaktiopetuksen määrästä aiheutuu koulutuskustannuksia. Jokin erillinen koulutuskokonaisuus kuten musiikkikasvatus on hyvin kallista. Se saa rahoituksensa kuitenkin vain kasvatustieteen, ei taideyliopistojen kertoimella.

Pedagogisten opintojen aloituspaikkamäärät vuonna 2007 sekä varsinaisille että erillisille aineenopettajaopiskelijoille¹

Varsinaiset opiskelijat

Aine	HY	JoY	JY	LY	OY	TaY	TY	ÅÅ
äidinkieli ja kirjallisuus	45	30	45		20	15	25	
svenska och litteratur								4
historia	15	20	20		20	14	18	5
matematiikka	35	30	34		35			2
matemaattiset aineet						17	35	
matemaattiset aineet TTY						25		
matem. sivuaine						10		
fysiikka	25	20	13		15		15	3
kemia	20	10	5		10		10	2
tietotekniikka		10	5					
biologia	15	15	8		10		10	3
maantiede	15	10			10		10	
finska som andra inhemska								6
suomi toisena kielenä	10							
ruotsi (toinen kotim.)	25	18	15		22	12	18	
englanti	35	15	22		18	14	30	5
saksa	16	7	8		12	11	10	4
ranskan	12		5			3	10	1
espanja	6							
italia	4							
latina	1							
latina, espanja, italia							10	
venäjä	10	7	2			3	5	
saame					6			
filosofia	8		1					
psykologia	5		5					2
liikunta			54					
terveystieto			10			3		
musiikki			10		18			
kuvaamataito				26				
yhteiskunnalliset aineet						15		
uskonto uskontotieteilijöille	3							
uskonto	35	10					11	3
elämäkatsomustieto	2							
pienryhmäiset uskonnot	3							

¹ Helsingin yliopisto vastaa ja antaa osan opettajan pedagogisten opintojen (60 op) opintokokonaisuudesta Sibelius-Akatemian, Taidekorkeakoulun ja Teatterikorkeakoulun opettajankoulutuksessa oleville opiskelijoille. Vuonna 2007 taideyliopistojen opiskelijoille on yhteensä 143 opiskelupaikkaa (luku ei sisälly taulukkoon).

Aine	HY	JoY	JY	LY	OY	TaY	TY	ÅA
<i>Kaksikielikoulutus</i>								
kieliaineet	3							
biol. ja matem.-luonn.tiet. aineet	6							
historia,uskonto,filosof. ja psykol.	6							
suoravalinta matem. aineet	120							
suoravalinta englanti	15							
suoravalinta Åbo Akademin ja Helsingin yliopiston sopimuksella								50
Yhteensä	495	202	262	26	178	142	217	90
Erilliset opiskelijat	127		15				41	4
Aine								
historia	5		5				3	
matematiikka	15		2					
Matemaattiset aineet							12	
fysiikka	10		1					
kemia	5							
tietojenkäsittelytiede	10							
biologia ja maantiede	-						4	
maantiede	3							
biologia	3		2					
ruotsi	10		2				3	
englanti	10		3				5	2
Saksa	4						2	2
äidinkieli ja kirjall.	5						4	
suomi toisena kielenä	5							
venäjä	3						1	
ranska	4						3	
espanja	1						1	
italia, latina ²							1	
filosofia	5							
uskonto	5						2	
psykologia	4							
elämäkatsomustieto	2							
pienryhmäiset uskonnot (pilottihanke)	3							
<i>Kaksikielikoulutus</i>								
kieliaineet	6							
biol. ja matem.-luonn.tiet. aineet	6							
historia,uskonto,filosof. ja psykol.	3							

² Yhteinen varsinaisten opiskelijoiden kanssa.

Väestömuutos ikäryhmittäin: 7–12-vuotiaat

	Ikäluokka 7–12 v.				Ennuste 2020						
	Suomenk.	Ruotsink.	Ruotsink. osuus %	Yhteensä 2005	Suomenk.	Ruotsink. laskettu % ikäluokasta	Yhteensä 2020	Erotus suomenk.	Erotus ruotsink.	Erotus yhteensä	% muutos
01 Uusimaa	89 701	7 432	7,7	97 133	88 716	7 350	96 066	-985	-82	-1 067	-1
02 Varsinais-Suomi	29 343	1 853	5,9	31 196	28 008	1 769	29 777	-1 335	-84	-1 419	-5
04 Satakunta	15 477	56	0,4	15 533	13 754	50	13 804	-1 723	-6	-1 729	-11
05 Kanta-Häme	12 189	38	0,3	12 227	11 449	36	11 485	-740	-2	-742	-6
06 Pirkanmaa	31 787	154	0,5	31 941	32 246	156	32 402	459	2	461	1
07 Päijät-Häme	13 668	22	0,2	13 690	12 827	21	12 848	-841	-1	-842	-6
08 Kymenlaakso	12 270	104	0,8	12 374	10 627	90	10 717	-1 643	-14	-1 657	-13
09 Etelä-Karjala	8 738	20	0,2	8 758	7 787	18	7 805	-951	-2	-953	-11
10 Etelä-Savo	10 294	10	0,1	10 304	8 321	8	8 329	-1 973	-2	-1 975	-19
11 Pohjois-Savo	17 094	21	0,1	17 115	14 685	18	14 703	-2 409	-3	-2 412	-14
12 Pohjois-Karjala	11 350	5	0,0	11 355	9 548	4	9 552	-1 802	-1	-1 803	-16
13 Keski-Suomi	18 850	25	0,1	18 875	18 377	24	18 401	-473	-1	-474	-3
14 Etelä-Pohjanmaa	14 198	19	0,1	14 217	13 126	18	13 144	-1 072	-1	-1 073	-8
15 Pohjanmaa	5 710	7 087	55,4	12 797	5 352	6 642	11 994	-358	-445	-803	-6
16 Keski-Pohjanmaa	5 089	534	9,5	5 623	4 623	485	5 108	-466	-49	-515	-9
17 Pohjois-Pohjanmaa	31 190	43	0,1	31 233	31 772	44	31 816	582	1	583	2
18 Kainuu	5 910	7	0,1	5 917	4 360	5	4 365	-1 550	-2	-1 552	-26
19 Lappi	12 954	14	0,1	12 968	10 519	11	10 530	-2 435	-3	-2 438	-19
20 Itä-Uusimaa	5 417	2 347	30,2	7 764	5 176	2 242	7 418	-241	-105	-346	-4
21 Ahvenanmaa	65	1 916	96,7	1 981	57	1 670	1 727	-8	-246	-254	-13
ALUEET YHTEENSÄ	351 294	21 707	5,8	373 001	331 329	20 662	351 991	-19 965	-1 045	-21 010	-6

Opetushallituksen WERA – web-raportointipalvelu/laajennettu käyttöoikeus

Lähde: Tilastokeskus

Väestömuutos ikäryhmittäin: 13–15-vuotiaat

	Ikäluokka 13–15 v.				Ennuste 2020						
	Suomenk.	Ruotsink.	Ruotsink. osuus %	Yhteensä 2005	Suomenk.	Ruotsink. laskettu % ikäluokasta	Yhteensä 2020	Erotus suomenk.	Erotus ruotsink.	Erotus yhteensä	% muutos
01 Uusimaa	46 756	3 766	7,5	50 522	43 906	3 536	47 442	-2 850	-230	-3 080	-6
02 Varsinais-Suomi	15 359	895	5,5	16 254	14 174	826	15 000	-1 185	-69	-1 254	-8
04 Satakunta	8 497	28	0,3	8 525	7 034	23	7 057	-1 463	-5	-1 468	-17
05 Kanta-Häme	6 504	27	0,4	6 531	5 791	24	5 815	-713	-3	-716	-11
06 Pirkanmaa	16 761	64	0,4	16 825	16 001	61	16 062	-760	-3	-763	-5
07 Päijät-Häme	7 568	9	0,1	7 577	6 533	8	6 541	-1 035	-1	-1 036	-14
08 Kymenlaakso	6 610	58	0,9	6 668	5 492	48	5 540	-1 118	-10	-1 128	-17
09 Etelä-Karjala	4 909	7	0,1	4 916	4 001	6	4 007	-908	-1	-909	-18
10 Etelä-Savo	5 905	8	0,1	5 913	4 366	6	4 372	-1 539	-2	-1 541	-26
11 Pohjois-Savo	9 653	6	0,1	9 659	7 478	5	7 483	-2 175	-1	-2 176	-23
12 Pohjois-Karjala	6 686	4	0,1	6 690	4 928	3	4 931	-1 758	-1	-1 759	-26
13 Keski-Suomi	10 224	14	0,1	10 238	9 189	13	9 202	-1 035	-1	-1 036	-10
14 Etelä-Pohjanmaa	7 877	7	0,1	7 884	6 656	6	6 662	-1 221	-1	-1 222	-15
15 Pohjanmaa	3 227	3 778	53,9	7 005	2 772	3 245	6 017	-455	-533	-988	-14
16 Keski-Pohjanmaa	2 757	243	8,1	3 000	2 405	212	2 617	-352	-31	-383	-13
17 Pohjois-Pohjanmaa	16 331	15	0,1	16 346	15 565	14	15 579	-766	-1	-767	-5
18 Kainuu	3 374	2	0,1	3 376	2 284	1	2 285	-1 090	-1	-1 091	-32
19 Lappi	7 760	10	0,1	7 770	5 418	7	5 425	-2 342	-3	-2 345	-30
20 Itä-Uusimaa	2 723	1 230	31,1	3 953	2 588	1 169	3 757	-135	-61	-196	-5
21 Ahvenanmaa	43	1 020	96,0	1 063	37	877	914	-6	-143	-149	-14
ALUJEET YHTEENSÄ	189 524	11 191	5,6	200 715	166 856	9 852	176 708	-22 668	-1 339	-24 007	-12

Opetushallituksen WERA – web-raportointipalvelu/laajennettu käyttöoikeus

Lähde: Tilastokeskus

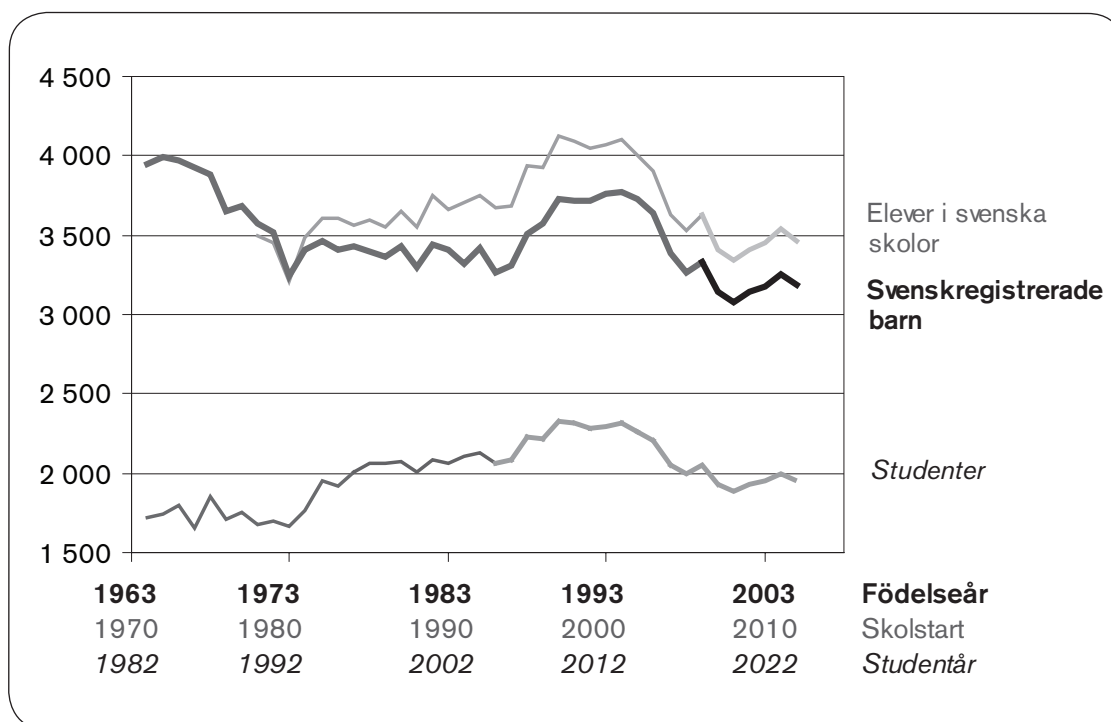
Väestömuutos ikäryhmittäin: lukiokäiset

	Ikäluokka 16-18 v.				Ennuste 2020						
	Suomenk.	Ruotsink.	Ruotsink osuus %	Yhteensä 2005	Suomenk.	Ruotsink laskettu % ikäluokasta	Yhteensä 2020	Erotus suomenk.	Erotus ruotsink.	Erotus yhteensä	% muutos
01 Uusimaa	42 995	3 339	7,2	46 334	43 549	3 382	46 931	554	43	597	1
02 Varsinais-Suomi	14 731	814	5,2	15 545	14 130	781	14 911	-601	-33	-634	-4
04 Satakunta	8 258	25	0,3	8 283	6 946	21	6 967	-1 312	-4	-1 316	-16
05 Kanta-Häme	5 963	22	0,4	5 985	5 739	21	5 760	-224	-1	-225	-4
06 Pirkanmaa	15 860	67	0,4	15 927	15 670	66	15 736	-190	-1	-191	-1
07 Päijät-Häme	7 023	11	0,2	7 034	6 545	10	6 555	-478	-1	-479	-7
08 Kymenlaakso	6 419	59	0,9	6 478	5 521	51	5 572	-898	-8	-906	-14
09 Etelä-Karjala	4 779	4	0,1	4 783	4 014	3	4 017	-765	-1	-766	-16
10 Etelä-Savo	5 937	6	0,1	5 943	4 384	4	4 388	-1 553	-2	-1 555	-26
11 Pohjois-Savo	9 631	3	0,0	9 634	7 497	2	7 499	-2 134	-1	-2 135	-22
12 Pohjois-Karjala	6 651	2	0,0	6 653	4 891	1	4 892	-1 760	-1	-1 761	-26
13 Keski-Suomi	10 002	13	0,1	10 015	9 041	12	9 053	-961	-1	-962	-10
14 Etelä-Pohjanmaa	7 752	12	0,2	7 764	6 592	10	6 602	-1 160	-2	-1 162	-15
15 Pohjanmaa	3 127	3 592	53,5	6 719	2 766	3 177	5 943	-361	-415	-776	-12
16 Keski-Pohjanmaa	2 790	257	8,4	3 047	2 380	219	2 599	-410	-38	-448	-15
17 Pohjois-Pohjanmaa	15 866	20	0,1	15 886	14 959	19	14 978	-907	-1	-908	-6
18 Kainuu	3 408	1	0,0	3 409	2 327	1	2 328	-1 081	0	-1 081	-32
19 Lappi	7 609	8	0,1	7 617	5 487	6	5 493	-2 122	-2	-2 124	-28
20 Itä-Uusimaa	2 335	1 124	32,5	3 459	2 427	1 169	3 596	92	45	137	4
21 Ahvenanmaa	50	973	95,1	1 023	45	866	911	-5	-107	-112	-11
ALUEET YHTEENSÄ	181 186	10 352	5,4	191 538	165 287	9 444	174 731	-15 899	-908	-16 807	-9

Opetushallituksen WERA - web-raportointipalvelu/laajennettu käyttöikeus

Lähde: Tilastokeskus

Ruotsinkielisten lasten syntyvydestä



Figur. Antalet svenskregistrerade sjuåringar efter födelseår, motsvarande antal elever på klass 1 i svenska grundskolor, samt antalet studenter från svenskspråkiga gymnasier fram till år 2006. Förväntade antal elever och studenter fram för perioden 2007–2012/2024.

Källa: Finnäs, Fjalar (2007). Finlandssvenskarna 2005. En statistisk rapport. Finlandssvensk rapport nr 43. Svenska Finlands folkting.

Ylempien korkeakoulututkintojen ja tohtoritutkintojen määrä yliopistoittain

Aiheet: Opettajat, Tutkinnot

Yliopistot: Tiedekorkeakoulu

Koulutusalat: Humanistinen, Kasvatustieteellinen,

Vuodet: 2006

Yhteiskuntatieteellinen, Luonnontieteellinen, Lääketieteellinen

Vuosi	Koulutusala	Yliopisto	Ylemm. tutk.	Tri -tutk.	Prof.	tutk/ prof	ma/ prof	tri/ prof
2006	Humanistinen	HY	469	29	68	7,32	6,90	0,43
2006	Humanistinen	JY	303	22	42	7,74	7,21	0,52
2006	Humanistinen	OY	209	11	19	11,58	11,00	0,58
2006	Humanistinen	JoY	137	7	22	6,55	6,23	0,32
2006	Humanistinen	TY	286	11	44	6,75	6,50	0,25
2006	Humanistinen	TaY	215	16	25	9,24	8,60	0,64
2006	Humanistinen	ÅA	79	8	17	5,12	4,65	0,47
2006	Humanistinen	VY	86	3	11	8,09	7,82	0,27
2006	Kasvatustieteellinen	HY	271	21	33	8,85	8,21	0,64
2006	Kasvatustieteellinen	JY	256	15	17	15,94	15,06	0,88
2006	Kasvatustieteellinen	OY	246	5	17	14,76	14,47	0,29
2006	Kasvatustieteellinen	JoY	259	6	16	16,56	16,19	0,38
2006	Kasvatustieteellinen	TY	204	6	17	12,35	12,00	0,35
2006	Kasvatustieteellinen	TaY	156	12	13	12,92	12,00	0,92
2006	Kasvatustieteellinen	ÅA	115	4	9	13,22	12,78	0,44
2006	Kasvatustieteellinen	LY	123	8	8	16,38	15,38	1,00
2006	Yhteiskuntatieteellinen	HY	361	31	51	7,69	7,08	0,61
2006	Yhteiskuntatieteellinen	JY	110	7	13	9,00	8,46	0,54
2006	Yhteiskuntatieteellinen	JoY	91	4	24	3,96	3,79	0,17
2006	Yhteiskuntatieteellinen	KY	87	3	12	7,50	7,25	0,25
2006	Yhteiskuntatieteellinen	TY	131	9	19	7,37	6,89	0,47
2006	Yhteiskuntatieteellinen	TaY	301	30	46	7,20	6,54	0,65
2006	Yhteiskuntatieteellinen	ÅA	63	7	17	4,12	3,71	0,41
2006	Yhteiskuntatieteellinen	VY	38	2	6	6,67	6,33	0,33
2006	Yhteiskuntatieteellinen	LY	79	2	17	4,76	4,65	0,12
2006	Luonnontieteellinen	HY	393	109	95	5,28	4,14	1,15
2006	Luonnontieteellinen	JY	245	42	50	5,74	4,90	0,84
2006	Luonnontieteellinen	OY	266	40	65	4,71	4,09	0,62
2006	Luonnontieteellinen	JoY	104	21	29	4,31	3,59	0,72
2006	Luonnontieteellinen	KY	133	27	23	6,96	5,78	1,17
2006	Luonnontieteellinen	TY	210	37	54	4,57	3,89	0,69
2006	Luonnontieteellinen	TaY	79	14	19	4,89	4,16	0,74
2006	Luonnontieteellinen	ÅA	66	18	17	4,94	3,88	1,06
2006	Lääketieteellinen	HY	93	90	67	2,73	1,39	1,34
2006	Lääketieteellinen	OY	82	40	50	2,44	1,64	0,80
2006	Lääketieteellinen	KY	79	33	44	2,55	1,80	0,75
2006	Lääketieteellinen	TY	82	45	59	2,15	1,39	0,76
2006	Lääketieteellinen	TaY	79	20	40	2,48	1,98	0,50



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-952-485-431-3

ISSN 1458-8102

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet
puhelin / telefon (09) 7010 2363
faksi / fax (09) 7010 2374
books@yopaino.helsinki.fi
www.yliopistopaino.helsinki.fi