

# Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana

**Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin  
käytänteisiin ja kehittämistoimiin**

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9

(toim.) Kauko Hämäläinen, Kimmo Hämäläinen



# Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana

**Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin  
käytänteisiin ja kehittämistoimiin**

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:9

(toim.) Kauko Hämäläinen, Kimmo Hämäläinen



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet  
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen  
PL / PB 29  
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet  
<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä  
Kopijyvä Oy, 2011

ISBN 978-952-263-005-6 (nid.)  
ISBN 978-952-263-006-3 (PDF)  
ISSN-L 1799-0343  
ISSN 1799-0343 (painettu)  
ISSN 1799-0351 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja /  
Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2011:9

Opetustoimen henkilöstökoulutus osaamisen voimavarana.  
Muistio opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviin  
käytänteisiin ja kehittämistoimiin

## Tiivistelmä

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan ensimmäisen toimikauden loppuraportti on tarkoitettu opetustoimen henkilöstökoulutuksen parissa työskenteleville koulutuksen suunnittelijoille, toteuttajille ja henkilöstökoulutuksen voimavaroista vastaaville, jotka tarvitsevat työssään kokonaiskuvaa valtion rahoittaman henkilöstökoulutuksen koulutuspoliittisista tavoitteista ja painopisteistä.

Vaalikaudella 2007–2011 on pidetty tärkeänä parantaa opetustoimen henkilöstön mahdollisuuksia johdonmukaiseen osaamisen kehittämiseen. Samalla vahvistetaan opettajien ja muun opetustoimen henkilöstön asemaa voimavarana, joka kohottaa suomalaisten osaamis- ja koulutustasoa sekä koulutuksen laatua. Tavoitteeseen päästään parantamalla henkilöstön työolosuhteita, jossa henkilöstökoulutuksella on tärkeä rooli. Opetustoimen henkilöstön tulee kuitenkin myös itse sitoutua säännölliseen oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseen yhdessä työnantajiansa kanssa.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta on ollut mukana kehittämässä opetustoimen henkilöstön ammatillista osaamista parantavaa Osaava-ohjelmaa. Sillä tuetaan paikallisesti ja alueellisesti osaamisen kehittämisessä tarvittavien rakenteiden ja suunnitelmallisen toiminnan luomista ja uudistetaan opetustoimen henkilöstökoulutusta niin, että se palvelee entistä paremmin työyhteisökohtaisia ja henkilöstön omia osaamistarpeita. Ohjelman erityisinä kohderyhminä vuosina 2010–2011 ovat sivistys- ja oppilaitosjohto, pää- ja sivutoimiset tuntiopettajat, yli 55-vuotiaat opettajat ja henkilöt, jotka eivät ole päässeet tai voineet osallistua lainkaan tai vain vähän täydennyskoulutukseen viime vuosina. Raportti sisältää opetusministeri Henna Virkkusen puheenvuoron ohjelman ensimmäisellä Forumilla.

Raportti esittelee opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan toimikautensa aikana keräämiä esimerkkejä opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviksi käytänteiksi vertaismentoroinnin, ammatillisen opettajan osaamisen, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön, varhaiskasvatuksen ja kouluruokailuhenkilöstön osaamisen kehittämiseksi sekä rehtorin eettisen johtamisen osalta.

Raportti sisältää myös neuvottelukunnan työnsä pohjalta esittämät ehdotukset opetustoimen henkilöstökoulutuksen edelleen kehittämiseksi suosittamalla mm. opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nykyistä parempaa integrointia niin, että se muodostaa vankan pohjan ammatillisen osaamisen kehittämiseksi koko työuran ajan elinikäisen oppimisen polkuna.

Undervisningsväsendets personalutbildning som kompetensresurs.  
Promemoria om goda förfaranden och utvecklingsåtgärder för undervisningsväsendets personalutbildning

## Sammandrag

Slutrapporten från den första mandatperioden för delegationen för undervisningsväsendets personalutbildning är avsedd för dem som planerar och genomför utbildning för personer som arbetar med personalutbildning i undervisningsväsendet och dem som ansvarar för resurserna för personalutbildningen och i sitt arbete behöver en helhetsbild av de utbildningspolitiska målen och tyngdpunkterna i statligt finansierad personalutbildning.

Under valperioden 2007–2011 har man ansett det vara viktigt att förbättra möjligheterna för personalen i undervisningsväsendet att konsekvent utveckla sin kompetens. Samtidigt befästs lärarnas och den övriga undervisningspersonalens ställning som en resurs som höjer finländarnas kompetens- och utbildningsnivå och utbildningens kvalitet. Målet uppnås genom att förbättra personalens arbetsförhållanden, där personalutbildningen har en viktig roll. De anställda inom undervisningsväsendet måste ändå själva binda sig vid att regelbundet utveckla sin egen yrkeskompetens tillsammans med sina arbetsgivare.

Delegationen för undervisningsväsendets personalutbildning har varit med och utvecklat programmet Kunnig som förbättrar yrkeskunskaperna hos personalen i undervisningsväsendet. Genom programmet stöds lokalt och regionalt skapande av de strukturer som behövs för att utveckla kunskaperna och en systematisk verksamhet och förnyas personalutbildningen i undervisningsväsendet så att den ännu bättre tjänar kompetensbehoven på arbetsplatserna och personalens egna kompetensbehov. Särskilda målgrupper för programmet 2010–2011 är bildnings- och läroanstaltsledningen, timlärare i huvud- och bisyssla, lärare över 55 år och personer som under de senaste åren sällan eller aldrig deltagit i fortbildning. Rapporten innehåller undervisningsminister Henna Virkkunens inlägg vid programmets första Forum.

Rapporten presenterar exempel som delegationen under sin mandatperiod samlat på goda förfaranden inom undervisningsväsendets personalutbildning för utveckling av mentorskap, yrkeslärarnas kompetens, användningen av informations- och kommunikationsteknik i undervisningen, småbarnsfostran och skolmåltidspersonalens kompetens och i fråga om rektorns etiska ledarskap.

Rapporten innehåller också förslag som delegationen utifrån sitt arbete lagt fram till hur undervisningsväsendets personalutbildning kunde vidareutvecklas bl.a. genom rekommendationer för en bättre integrering av lärarnas grundutbildning och fortbildning så att den utgör en stadig grund för att utveckla yrkeskompetensen under hela arbetskarriären som en väg för livslångt lärande.

Professional development for education personnel as a competence resource.  
A report on good practices and development measures in professional  
development for education personnel

## Abstract

The final report of the first term of the Advisory Board for Professional Development of Education Personnel is intended for those involved in planning and implementing professional development for education personnel and for those responsible for resourcing who need to form an overview of the education policy objectives and priorities for government-financed professional development in their work.

One of the key priorities during the 2007–2011 electoral period is to improve opportunities for education personnel for consistent competence development. At the same time, the aim is to reinforce the status of teachers and other education personnel as a resource that raises the standard of competence and education among Finns and the quality of education. This aim will be achieved by improving working conditions for personnel, where professional development plays a key role. However, education personnel are also required to commit themselves to regular development of their own professional competence in co-operation with their employers.

The Advisory Board for Professional Development of Education Personnel has participated in developing the Osaava programme geared towards improving education personnel's professional competence. The programme helps to support creation of systematic action and the structures required for competence development at local and regional levels and to reform professional development for education personnel in order for it to cater for competence needs specific to working communities and individuals more effectively. The specific target groups of the programme for 2010–2011 include educational and institutional management, full- and part-time hourly paid teachers, teachers aged over 55, and individuals who have had no or very limited access or opportunity to participate in continuing training in recent years. The report includes the address given by Minister of Education Henna Virkkunen on the first Programme Forum.

The report showcases examples of good practices for education personnel's professional development collected by the Advisory Board during its term, covering development of peer mentoring, vocational teachers' competence, educational use of information and communications technologies, early childhood education and care, school catering personnel's competence, and principals' ethical leadership.

The report also includes proposals made by the Advisory Board on the basis of its work for further advancement of education personnel's professional development, such as a recommendation for better integration of initial and continuing teacher training so as to create a solid foundation for development of professional competence throughout the teaching career as a lifelong learning path.

# Lukijalle

Valtio on panostanut viime vuosina merkittäviä summia opetustoimen henkilöstökoulutukseen, vuositasolla noin 11 miljoonaa euroa. Vuonna 2010 summaa kasvatettiin entisestään erityisen valtakunnallisen ja määräaikaisen Osaava-ohjelman avulla, joka on lisännyt taloudellisia resursseja täydennyskoulutukseen vuositasolla yli 21 miljoonaa euroon. Samalla henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseen tähtäävien koulutusten painopisteitä on suunnattu pidempikestoiseen koulutustarjontaan ja kehittämishankkeisiin. Lisäksi Osaava-ohjelman kautta painopisteitä kohdistetaan yhä enemmän työssä ja työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen siten, että täydennyskoulutustarpeet määriteltäisiin työyhteisökohtaisesti työnantajan ja työntekijän välillä.

Käsillä oleva raportti on tarkoitettu opetustoimen henkilöstökoulutuksen parissa työskenteleville koulutuksen suunnittelijoille, toteuttajille ja henkilöstökoulutuksen voimavaroista vastaaville, jotka tarvitsevat työssään kokonaiskuvaa valtion rahoittaman henkilöstökoulutuksen koulutuspoliittisista tavoitteista ja painopisteistä. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta on työskennellyt opetusministeriön asettamana ja sen päätöksenteon apuna vuoden 2008 alusta lähtien määritellen mm. valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen painopisteet elinikäisen oppimisen sekä koulutuksen laadun ja vaikuttavuuden osalta. Tähänastisen työmme pohjalta katsoimme tarpeelliseksi myös luoda pohjaa tulevaan ehdottamalla toimia valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen edelleen kehittämiseksi. Samalla halusimme esitellä toimikautemme aikana saamiamme kokemuksia opetustoimen henkilöstökoulutuksen hyviksi käytänteiksi.

Uskon, että julkaisemamme raportti tarjoaa mielenkiintoisen kokonaiskuvan tälle hyvin tärkeälle sektorille, joka osaltaan tukee suomalaisen koulutuksen ja opetuksen kansainvälisesti korkeaa laatua ja vahvistaa edelleen henkilöstökoulutuksen pitkäkestoista kysyntä- ja tarvelähtöisyyttä tasapuolisesti maan eri osissa.

**Kauko Hämäläinen**  
puheenjohtaja

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta



## Sisältö

	<u>Tiivistelmä</u>	<u>3</u>
	<u>Sammandrag</u>	<u>4</u>
	<u>Lukijalle</u>	<u>6</u>
1	<u>Opetustoimen henkilöstö kansakunnan voimavarana</u>	<u>8</u>
2	<u>Osaava-ohjelma opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi</u>	<u>10</u>
3	<u>Hyviä täydennyskoulutuskäytäntöjä ja kehittämisen haasteita</u>	<u>15</u>
	3.1 Osaava Verme: Uusille opettajille tarkoitettu ja Osaava-ohjelmaan kuuluva vertaismentorointiohjelma	15
	3.2 Ammatillisen opettajan osaamisen tulevaisuuden haasteita	17
	3.3 Pedaali pohjaan 2008–2012: Vauhtia verkostoitumiseen ja osaamisen kehittämiseen	21
	3.4 Osaamisen matkalaukku – varhaiskasvatuksen osaamisen kehittämisen täydennyskoulutusmalli	24
	3.5 Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi	27
	3.6 Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa	31
4	<u>Suosituksat opetustoimen henkilöstökoulutuksen edelleen kehittämiseksi</u>	<u>37</u>
	4.1 Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nykyistä parempi integrointi	37
	4.2 Ammatillisen osaamisen kehittäminen työuran kestäväenä jatkumona: Opetustoimen henkilöstön elinikäisen oppimisen polut	38
	4.3 Oppilaitosjohdon täydennyskoulutuksen kehittäminen	41
	4.4 Opetustoimen henkilöstökoulutuksen kansainvälistyminen	42
	4.5 Täydennyskoulutuksen tulosten näkyminen työyhteisöissä: Laatu ja vaikuttavuus	43
5	<u>Johtopäätöksiä</u>	<u>45</u>

# 1 Opetustoimen henkilöstö kansakunnan voimavarana

Pääministeri Mari Kiviniemen ja edellinen Matti Vanhasen II hallitus ovat pitäneet tärkeänä parantaa opetushenkilöstön mahdollisuuksia johdonmukaiseen osaamisen kehittämiseen. Näin vahvistetaan opettajien ja muun opetustoimen henkilöstön asemaa voimavarana, joka kohottaa suomalaisten osaamis- ja koulutustasoa sekä koulutuksen laatua. Tavoitteeseen päästään parantamalla henkilöstön työolosuhteita, jossa henkilöstökoulutuksella on tärkeä rooli. Opettajien ja muun opetustoimen henkilöstön tulee kuitenkin myös itse sitoutua säännölliseen oman ammatillisen osaamisensa kehittämiseen yhdessä työnantajiansa kanssa. Hallituksen tavoitteena on ollut lisätä merkittävästi henkilöstökoulutuksen voimavaroja nimenomaan työyhteisökohtaisen koulutuksen monipuolisen täydennyskoulutustarjonnan kehittämisen suuntaan. Esimerkiksi opetusministeriön vuosittaiset kirjeet Opetushallitukselle ja aluehallintovirastoille valtion rahoittamasta opetustoimen henkilöstökoulutuksen painopisteistä ovat ohjanneet rahoitusta tähän suuntaan.

Nykyisellä hallituskaudella on valmistunut useita opettajan ammatillisen osaamisen kehittämiseen tähtäviä raportteja. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman ja professori Hannele Niemen johtaman työryhmän (Opettajankoulutus 2020, OPM 2007:44) tehtävänä oli mm. esittää, miten muutokset opettajatarpeissa tulee ottaa huomioon yliopistojen opettajankoulutuksen mitoituksessa ja rakenteissa. Ryhmä esitti myös, millainen yliopistollinen opettajankoulutuksen yksikkörakenne parhaiten edistäisi opettajankoulutukseen liittyvää tutkimusta. Työryhmän ehdotuksiin kuului mm. koulutusvolyymin siirtäminen Pohjois- ja Itä-Suomesta pääkaupunkiseudulle, maahanmuuttajataustaisten opettajien koulutuspaikkojen lisääminen sekä opettajien täydennyskoulutuksen saaminen nykyistä systematisemmaksi ja koulutuksen rahoituksen selkeyttäminen niin, että yliopistot voivat ottaa entistä laajemman vastuun perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuuden kehittämisestä

Johtaja Marita Savolan johtama työryhmä (OPM 2007:45) puolestaan ehdotti valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen uudistamista erityisen toimenpideohjelman avulla, joka sisälsi mm. täydennyskoulutuksen voimavarojen lisäämisen ja talousarvion rakenteen selkiyttämisen, opetusministeriön strategisen ohjauksen vahvistamisen, hankinta- ja sopimuskäytäntöjen uudistamisen, täydennyskoulutuksen parissa työskentelevien tahojen välisen yhteistyön parantamisen, koulutuksen toteutusmuotojen monipuolistamisen, täydennyskoulutuksen laadunvarmistuksen ja vaikuttavuuden parantamisen sekä henkilöstökoulutuksen alueellisen ja työelämäläheisen toteuttamisen kehittämisen. Uudistuksille nähtiin selvä tarve aiempien tutkimusten mukaan, joiden tulokset

osoittivat opetushenkilökunnan mahdollisuuksien päästä ammatillista osaamista kehittävään koulutukseen heikentyneen. Tuolloisen valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen rahoitusjärjestelmän sirpaleisuus vaikutti osaltaan tähän asiaan.

Toimenpideohjelmaan kuului myös ehdotus opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan perustamiseksi, jonka opetusministeriö asettikin 14.1.2008. Edellä mainitut työryhmän ehdotukset henkilöstökoulutusta parantaviksi toimenpiteiksi on pystytty monilta osin ottamaan jo huomioon ja neuvottelukunta on ollut mukana tässä valmistelu- ja toteutustyössä, kuten alempana ilmenee.

Uudistustyö on ollut tarpeen myös siksi, että työelämän ja yhteiskunnan muutokset ovat viime vuosina merkittävästi lisänneet opetustoimen henkilöstön ammatilliseen osaamiseen liittyviä haasteita. Jatkuvat yhteiskunnalliset muutokset toisaalta mahdollistavat henkilöstön koko työuran ajan jatkuvan osaamisen kehittämisen elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tässä tilanteessa tarjottavan henkilöstökoulutuksen tulee olla laadultaan ja vaikuttavuudeltaan riittävää. Kyse on siis viime kädessä siitä, miten koulutuksessa saatu oppi ja ideat näkyvät koulutuksen jälkeen työyhteisön arjessa.

## 2 Osaava-ohjelma opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseksi

*Opetusministeri Henna Virkkunen. Kirjoitus perustuu häneen puheenvuoroonsa ensimmäisellä Osaava-ohjelman Forumilla 10.11.2010.*

### Johdannoksi

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2010 käynnistämän opetustoimen henkilöstön ammatillista osaamista kehittävän Osaava-ohjelman tavoitteena on aktivoita yleissivistävän, ammatillisen, aikuiskoulutuksen sekä vapaan sivistystyön organisaatioita kehittämään suunnitelmallisesti henkilöstönsä osaamista. Ohjelmalla tuetaan paikallisesti ja alueellisesti osaamisen kehittämisessä tarvittavien rakenteiden ja suunnitelmallisen toiminnan luomista. Osaava-ohjelmalla myös uudistetaan opetustoimen henkilöstökoulutusta niin, että se palvelee entistä paremmin työyhteisökohtaisia ja henkilöstön omia osaamistarpeita. Ohjelman tarkoitus on auttaa osaltaan koulutuksen ja opetuksen järjestäjiä huolehtimaan opetustoimen henkilöstönsä osaamisesta niin, että henkilöstön pääsy ammatillista osaamista parantavaan täydennyskoulutukseen varmistetaan.

Osaava-ohjelma on tarkoitettu opetustoimessa työskenteleville henkilöille. Sen erityisinä kohderyhminä vuosina 2010–2011 ovat sivistys- ja oppilaitosjohto, pää- ja sivutoimiset tuntiopettajat, yli 55-vuotiaat opettajat ja henkilöt, jotka eivät ole päässeet tai voineet osallistua lainkaan tai vain vähän täydennyskoulutukseen viime vuosina.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta sai 4.5.2009 opetus- ja kulttuuriministeriöltä toimeksiannon laatia Osaava-ohjelmalle kansalliset tavoitteet. Toimeksianto edelsi ministeriön asettaman opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistamista pohtineen työryhmän (OPM 2009:16) esitys monivuotisesta kehittämisohjelmasta.

Neuvottelukunta esitti ministeriölle ohjelman tavoitteiksi, että Osaavan tulee ohjelmakautensa loppuun mennessä lisätä henkilöstön työmotivaatiota ja tukea työuran eri vaiheissa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Samalla ohjelma edistäisi työssä jaksamista ja työurien piteneistä. Annettavan koulutuksen tulee palvella henkilöstöä ja heidän henkilökohtaista ammatillista kehitystään ja samalla koko oppilaitosta/työyhteisöä sekä oppilaita ja opiskelijoita. Henkilöstölle ja työyhteisöille tulee painottaa täydennyskoulutuksesta koituvaa hyötyä eli täydennyskoulutus tulee nähdä laajana kokonaisuutena, jolla on sekä työyhteisöllistä että yksilöllistä hyötyä.

Osaava -ohjelman tavoitteena on näin ollen lisätä opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Tähän pyritään parantamalla suunnitelmallisesti ja monipuolisesti henkilöstön osaamista ja myötävaikuttamalla opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuspalvelujen lisääntyneeseen saatavuuteen kattavasti maan eri puolilla. Alueiden erityispiirteet, täydennyskoulutuksen tarvelähtöisyys ja eri henkilöstöryhmien erilaiset mahdollisuudet osallistua omaa ammatillista osaamistaan parantavaan täydennyskoulutukseen sekä koulutuksen ja opetuksen järjestäjien tarpeet koulutuspalvelujen kehittämisessä tulee ottaa huomioon nykyistä paremmin.

Ohjelman lopussa alueille on kehitetty alueellisesti ja paikallisesti verkostoituneet suunnitelmallisen ammatillisen osaamisen kehittämisen rakenteet. Osaava auttaa luomaan kooltaan vaihtelevia, mutta pysyviä täydennyskoulutusratkaisuja, joilla on käytössään osaamisen johtamisen työkaluja. Osaamisen johtaminen on juurrutettu työyhteisöihin. Ohjelman avulla kyetään luomaan työyhteisöihin uudentyyppisiä ja vakiintuneita osaamisen kehittämisen työmuotoja, joissa mm. mentoroinnilla on oma selkeä roolinsa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää vuosittain erityisavustukset oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen oppilaitosjohdolle sekä uusien opettajien vertaismentorointiin. Opetushallitus myöntää avustukset rehtorin tehtäviin kannustavaan koulutukseen, uusien rehtoreiden täydennyskoulutukseen sekä koulutuksen tietoyhteiskuntakehittämisestä vastaavien johtamiskoulutukseen. Aluehallintovirastot myöntävät avustusta alueellisille tai paikallisille verkostoille, joiden tehtävänä on aktivoida osallistumista sekä osaamisen kehittämisessä tarvittavien toimintamallien ja suunnitelmien luomista.

## **Ministeri Virkkunen Osaava Forumilla 10.11.2010**

Osaava on ollut nopea liikkeissään. Vasta keväällä 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti Osaava-ohjelman yhdessä opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan, aluehallintovirastojen ja Opetushallituksen kanssa. Elokuusta alkaen Osaava-ohjelma on jo ennättänyt jalkautua paikallisesti 76 verkostoon kaikkialla Suomessa. Verkostot ovat aloittaneet työnsä. Ensimmäiset valtakunnalliset koulutusohjelmat ovat käynnistyneet syyskuussa. Osaava-ohjelmalle on ollut selkeä tilaus.

Osaava-ohjelman tavoitteena on alusta lähtien ollut aktivoida oppilaitoksia huolehtimaan henkilöstönsä osaamisesta. Tavoite on koettu tärkeäksi. Työnantajalla ja henkilöllä itsellään on toki ensisijainen vastuu työssä tarvittavan osaamisen kehittämisestä. Valtion rooli on varmistaa, että kaikilla on tasapuoliset mahdollisuudet kehittyä työssään työnantajan taloudellisesta asemasta riippumatta. On tärkeää, että me kaikki yhdessä varaudumme tulevaisuudessa tarvittavaan osaamiseen, luomme edellytyksiä henkilöstön ammattitaidon kehittämiselle ja edistämme työhyvinvointia työyhteisöissä.

Osaava-ohjelma kattaa koko opetustoimen henkilöstön. Keskeisellä sijalla ohjelmassa on parantaa työyhteisöjen osaamista sekä parantaa harvoin täydennyskoulutukseen osallistuvien uudistumiskykyä. Ohjelma tukee henkilöstön osaamisen kehittämisessä tarvittavien suunnitelmien, rakenteiden ja toimintamallien luomista. Vakiintuessaan koulutuksen laatukriteeristö antaa hyviä työkaluja edistää toiminnan pysyvämpiä järjestelyjä. Lisäksi ohjelmassa pyritään kehittämään joustavia täydennyskouluttautumisen tapoja ja toimintamalleja, jotka ovat luontevia tämän päivän työelämälle.

## Hallituksen linjauksia

Hallituksen vuoden 2011 toiminnassa painotetaan talouden vakautta, työllisyyttä, kestävä kasvua ja hyvinvointia koko Suomessa. Taloudellisen taantuman ylittäminen edellyttää panostamista osaamiseen, koulutukseen, tutkimukseen, kulttuuriin ja innovaatiotoimintaan ja opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla jatketaan vahvaa panostusta koulutukseen ja opetustoimen henkilöstön osaamiseen.

Yksi hallituksen tavoitteista on edistää pidempiä työuria. 40–45 vuoden mittaisen työuran aikana osaamisen jatkuva kehittäminen on aivan välttämätöntä. Pitkä työura edellyttää säännöllistä vuosihuoltoa ja pari kolme kertaa tehtäviä laajempia ammattitaitoa uusintavia remontteja. Tähän tarvitaan paikallisesti vastuullista toimintaa ja panostamista henkilöstöön, toimivia täydennyskoulutus- ja muita koulutuspalveluita sekä taloudellisia edellytyksiä ammattitaidon parantamiseen.

Taloudellisesti haastavina aikoina koulutuspoliittisilla hankkeilla on suuri merkitys osaan työvoiman saatavuudesta huolehdittaessa. Hallituskauden kääntyessä lopuilleen useimmat merkittävät uudistukset ovat jo edenneet toimeenpanovaiheeseen ja viimeisten uudistusten edellyttämiä toimia valmistellaan ja toteutetaan vielä kevään 2011 aikana. Opetussectorilla tulee jatkossakin jatkaa työtä henkilöstön osaamisen ja työhyvinvoinnin edistämiseksi.

Osaava-ohjelma on opetus- ja kulttuuriministeriön taholta merkittävin satsaus opettajiin ja oppilaitosyhteisöjen osaamiseen viimeisen 15 vuoden aikana. Vuonna 2011 opetus- ja kulttuuriministeriö osoittaa runsaat 20 miljoonaa euroa opetustoimen henkilöstökoulutukseen. Summasta 8 miljoonaa on korvamerkitty Osaava-ohjelmalle. Kun päälle lasketaan koulutuksen järjestäjien ja henkilöiden omat panostukset saadaan summa, joka on kansainvälisestäkin vertaillen merkittävä. Tämä on selkeä osoitus siitä, että uskomme osaamisen merkitykseen ja siihen, että panokset maksavat itsensä nopeasti takaisin entistä laadukkaampana opetuksena ja oppimisena.

Vuonna 2011 valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen erityisenä tehtävänä on turvata aktiivinen osallistuminen henkilöstökoulutukseen ja sen kysyntälähtöisyys myös vaihtelevissa taloudellisissa olosuhteissa.

Osaava-ohjelman tukena on alusta lähtien ollut myös opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta. Opetus- ja kulttuuriministeriö perusti neuvottelukunnan vuoden 2008 alussa tukemaan tärkeää työtä opetushenkilöstön osaamisen edistämiseksi ja tarjoamaan laajan foorumin hallinnon ja sidosryhmien väliselle vuoropuhelulle. Haluan tässä yhteydessä kiittää neuvottelukuntaa jo tähän mennessä tehdystä ansiokkaasta työstä. On tärkeää että opetussectorilla tehdyille uudistuksille on laajasti eri sidosryhmien tuki. Olen päättänyt asettaa uuden neuvottelukunnan jatkamaan työtä sen nykyisen toimikauden päättyessä 31.1.2011.

## Viisi haastetta Osaava-ohjelmalle

Osaava-ohjelmalle voidaan asettaa viisi haastetta.

*Ensinnäkin*, paikallisesti on tärkeää luoda otolliset olosuhteet osaamisen kehittämiseksi ja täydennyskoulutukseen osallistumiselle. Ajantasaisilla koulutus- ja kehittämissuunnitelmilla on tärkeä tehtävä varmistaa, että kaikki työyhteisön jäsenet voivat osallistua tarpeitaan vastaavaan koulutukseen tai toimiin, joilla parhaiten vastataan tarkemmin yksilöityihin koulutustarpeisiin. Sanonta kuuluu: ”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty!”

*Onko suunnittelulle onnistuttu luomaan riittävän selkeä visio, jonka saavuttamisen henkilöstö kokee itselleen tärkeäksi?*

*Toiseksi*, avoimesti saatavilla olevalla tiedolla ja aktiivisella johtamisella luodaan edellytyksiä hyvälle osaamisen kehittämistyölle ja tehokkaille koulutuspalveluille. Sivistysjohdolla ja rehtoreilla on monia tapoja ja mahdollisuuksia vaikuttaa toimivien työolosuhteiden järjestämiseen ja varata resursseja yhteiseen tekemiseen. Opetushenkilöstön mahdollisuudet kehittyä ja kouluttautua itselleen parhaiten soveltuvilla tavoilla tulee turvata. Henkilöstön pitää päästä kertomaan ja tulla kuulluksi itseään läheisesti koskevissa asioissa. Eikö oman osaamisen kehittäminen ole juuri sellainen? Usein jo se auttaa, että kaikilla on mahdollisuus tulla kuulluksi ja sanoa oma mielipiteensä. *Onko johto huolehtinut siitä, että työyhteisöillä on käytössään riittävästi ja ajantasaista tietoa? Onko varauduttu mahdollisiin toiminnallisiin muutoksiin ja tarvittaviin pysyviin resursseihin, joita kehittämistyö tuo tullessaan? Onko kehittämislle luotu innostava ja muutokseen rohkaiseva ilmapiiri?*

*Kolmanneksi*, tavoitteenamme on laajemminkin uudistaa perinteisiä täydennyskoulutuksen toteutustapoja ja toimintamalleja. Kaikkea perinteistä toimintaa ei kannata romuttaa, sillä osa siitä on edelleenkin hyvin luontevaa ja toimivaa. On kuitenkin tärkeää, että koulutus tulee entistä useammin osallistujien luo eikä päinvastoin. Työelämäläheiset koulutuksen mallit ovat käyttökelpoisia ja ne ovat osoittautuneet taloudellisen taantuman aikana varsin hyviksi. Vielä emme ehkä tiedä mitä kaikkea tulevaisuus tuo tullessaan ja miten nyt luotavat toimintamuodot kehittyvät. Itse uskon siihen, että antamalla työyhteisöille suuremman vastuun omasta kehittymisestään, vapautetaan uutta luovuutta. On todennäköistä, että erilaiset vertaistuen mallit, teknologian monet mahdollisuudet, opintopiirit ja kehityskeskustelut jne. tulevat yleistymään täydennyskoulutuksessa. *Onko uskallusta muuttaa totuttuja tapoja ja toimintamalleja?*

*Neljänneksi*, verkostoituminen alueellisesti tai muulla luontevalla tavalla tarjoaa monenlaisia etuja. Verkostoituminen liittyy yhteen eri osapuolia, se helpottaa osapuolten löytämistä ja kohtaamista. Parhaimmillaan verkosto edistää yhteisöihin kuulumista, asiantuntemuksen kohtaamista, ehkäisee syrjäytymistä ja lujittaa luottamusta toisiin. Verkosto tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää monipuolisesti kumppaneiden osaamista ja täydentää omaa osaamista muulla tarjonnalla. Lisäksi verkostoituminen voi tarjota sekä suuruuden että erikoistumisen hyötyjä, joita yksin toimien ei voi saavuttaa. Verkosto tarjoaa heijastuspinnan, jonka kautta voi hahmottaa omaa toimintaa osana laajempaa kokonaisuutta. *Ovatko nyt luodut verkostot pysyviä ratkaisuja vai onko pohdittu, miten ne muuttuvat ja taipuvat erilaisiin alakohdaisiin ja alueellisiin tarpeisiin tai eri tasojen verkostoitumisen mahdollisuuksiin? Onko pohdittu, miten esim. sosiaalisen median tai muun viestintätekniiikan avulla voidaan ajantasaisesti pitää yhteyttä verkoston kaikkiin osapuoliin?*

*Viidenneksi*, Hyvä laatu on paras kiitos. Laadun mittaaminen ja seuranta edellyttää, että meillä on ajantasaista tietoa käytettävissämme. Tieto voi olla luonteeltaan taustoittavaa tai ohjaavaa, toisaalta se voi olla myös seurannassa hyödynnettävää tai se kuvaa erilaisia suoritteita. Pääasia on, että niiden avulla voidaan pelkistää laajaa ja monitahoista kokonaisuutta sellaiseen muotoon, että voimme tarvittaessa ryhtyä toimiin tärkeäksi nähtyjen osa-alueiden edelleen kehittämiseksi. Myös laadun arvioinnissa voisi olla hedelmällistä pohtia vertaisarviointia yhtenä arvioinnin mallina. On tärkeää, että tunnistamme hyvän toiminnan ja hyvät käytännöt sekä saatamme ne avoimesti kaikkien tietoon. Tämäkin foorumi palvelee yhtenä esimerkkinä jatkossa hyvien käytäntöjen esittelyssä. Tarvitaan ”ikkunoita” jo käynnistettyjen hankkeiden hyvien käytäntöjen tunnistamiseksi. *Oletteko osaltanne huomioineet sen, että toiminnasta kerätään ja voidaan koota osuvaa ja hyödyllistä tietoa omaan käyttöönne, muille verkostoille sekä kansallista seurantaa varten?*

## Osaava-ohjelman toimeenpanosta

Mikä Osaava-ohjelma oikein on, mistä siinä on kyse? Osaava ei ole perinteinen hallinnon käynnistämä projekti, jolla on selkeä alku ja loppu. Sitä voisi ehkä kuvata parhaiten seuraavasti: Osaava-ohjelma alkaa, kun työyhteisö päättää käynnistää toimia, joilla parannetaan henkilöstön osaamisen kehittämisen edellytyksiä ja luodaan mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. Työyhteisöt kehittyvät, opetuksen laatu pysyy korkealla ja henkilöstö viihtyy tärkeässä työssään. Osaava-ohjelma kehittyy jatkuvasti. Se saa uusia muotoja monipuolisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisissa organisoiduissa – virallisissa ja epävirallisissa – tapahtumissa ja kohtaamisissa. Myös verkostoissa ja kansallisissa tapahtumissa vaihdetaan valtavasti tietoa, jota voi hyödyntää omassa toiminnassa. Osaava-ohjelman tavoitteiden tuleekin nivoutua pikkuhiljaa osaksi päivittäistä toimintaa. Kyse on siis ennemminkin Osaava-prosessista kuin varsinaisesta ohjelmasta.

Tarvitaan selkeää päämäärää ja tavoitteita, mitä halutaan saada aikaan. Vain kokeilemalla uutta voi saada jotain uutta aikaan. Kannattaa siis luottaa omaan osaamiseen ja luoda erilaisia polkuja erilaisiin tarpeisiin ja yllättäviinkin tilanteisiin. Voi olla, että ylilyöntejäkin tulee ja jossain myös epäonnistutaan. Kaikkiin koulutustarpeisiin ei voida vastata Osaava-ohjelmallaan. Epäonnistumisia ei pidä kuitenkaan pelätä. Virheistäkin voidaan oppia.

Tavoitteenamme tulee olla luoda pysyvä, mutta samanaikaisesti dynaaminen osaamisen kehittämiseen ja innovaatioiden kansalliseen levittämiseen ja käyttöön ottoon soveltuva toimintamalli. Osaava-ohjelma haluaa profiloitua vahvana koulutuksen ja osaamisen edistäjänä.

Osaava-konseptiin kuuluu myös vuoden Osaava-verkoston valinta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on päättänyt palkita ansiokkaan verkoston, jossa yhdistyy moni asia Osaava-hengessä:

- Palkittavassa verkostossa tarjotaan vankkaa vertaistukea henkilöiden ja organisaatioiden tueksi;
- Siinä on hyödynnetty tutkimusta ja koulutusosaamista luontevalla tavalla niin, että se on hyödynnettävissä paikallisesti koulujen ja oppilaitosten arjessa;
- Tarjottava henkilöstökoulutus muodostaa mielekkään ja kaivatun jatkumon kelpoisuuteen johtavassa koulutuksessa saavutetulle osaamiselle;
- Siinä on uutta kokeilevaa toimintaa ja tulevaisuuteen luotaavaa ajattelua;
- Verkostolla on innostuneet koordinaattorit ja verkostosta on muodostumassa kattava, valtakunnallinen verkosto.

Vuoden 2010 Osaava-ohjelman Vuoden verkostona palkitaan Osaava Verme -verkosto. Hanketta toteuttavat yhteistyössä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut, koulutuksen ja opetuksen järjestäjät sekä koulut ja oppilaitokset eri puolella Suomea.



## 3 Hyviä täydennyskoulutuskäytäntöjä ja kehittämisen haasteita

### 3.1 Osaava Verme: Uusille opettajille tarkoitettu ja Osaava-ohjelmaan kuuluva vertaismentorointiohjelma

*Erikoistutkija, Verme-hankkeen johtaja Hannu L.T. Heikkinen,  
Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos*

Osaava Verme on opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteinen hanke, jonka tarkoituksena on tukea uusien opettajien ammatillista kehittymistä. Osaava Verme pyrkii rakentamaan opettajankoulutuksesta elämänmittaista ammatillisen kehittymisen jatkumoa siten, että tutkintoon johtava koulutus ja työssä oppiminen yhdistyvät toisiinsa.

Lähtökohtana on vertaisryhmämentorointi, jota on kehitetty Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkijoiden ja opettajankouluttajien yhteistyönä Verme-hankkeessa vuosina 2008–2010. Menetelmä on kehitetty Työsuojelurahaston tuella ja sen kehittämistutkimuksen tulokset on julkaistu Tammen kustantamassa Verme-kirjassa. Verme on herättänyt myös kansainvälistä kiinnostusta ja siksi menetelmästä ja sen tutkimustuloksista tullaan julkaisemaan kirja myös englannin ja ruotsin kielillä syksyllä 2011. Tunnettuutta lisää kehittäjien toiminta kansainvälisissä tutkimus- ja kehittämisverkostoissa.

Hankkeen tavoitteena on:

- Tarjota ammatillista tukea uudessa työssä aloittaville opetusalan työntekijöille mentoroinnin ja vertaistuen avulla;
- Täydentää ammatillista osaamista siten, että koulutus muodostaa mielekkään jatkumon täydentäen kelpoisuuteen johtavassa koulutuksessa saavutettua tietoa ja osaamista;
- Tukea verkostoitumista nuorten opettajien tuen kansalliseksi kehittämiseksi opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen, koulutuksen järjestäjien (kuntien ja kuntayhtymien), koulujen ja oppilaitosten sekä kansainvälisen ja kansallisen mentorointia koskevan tutkimus- ja kehittämisryhmän kesken.

### **Mistä Verme tulee?**

Verme tulee sanasta vertaisryhmämentorointi, englanniksi ”peer group mentoring”. Perinteisesti mentoroinnissa vanhempi ja kokeneempi työntekijä siirtää ”hiljaista tietoa” nuoremalle. Verme-mentorointi sitä vastoin lähtee ajatuksesta, että molemmilla on toisilleen annettavaa. Verme-mentorointi tapahtuu ryhmissä, joissa on mukana sekä kokeneita että vähemmän kokeneita työntekijöitä. Ryhmissä jaetaan kokemusta ja osaamista, joskus myös ongelmia ja työn haasteita.

### **Täydennyskoulutusta vai ammatillista kehittymistä?**

Verme on reflektiivistä täydennyskoulutusta. Oikeastaan sana ”täydennyskoulutus” on huono, koska kyse ei ole ”täydentämisestä” vaan pikemminkin jatkuvasta ammatillisesta kasvusta, joka perustuu reflektiiviseen ajatteluun: oman työn ja ammatillisten käytänteiden kehittämiseen vertaiskeskustelun ja yhteisen pohdinnan avulla.

Verme perustuu ajatukseen, että kaikki opetus- ja kasvatustyössä voivat oppia toisiltaan. Mielekäs oppiminen perustuu omakohtaiseen kokemukseen, aitojen kysymysten ja ongelmien ratkaisemiseen. Siksi Verme-ryhmissä täydennyskoulutus perustuu ryhmän itsensä tekemään suunnitelmaan. Ryhmä tekee itselleen tiekartan, jonka avulla se hakee ratkaisuja koettuihin työn pulmiin tai tärkeiksi katsomiinsa kysymyksiin.

### **Mentorit koulutetaan valtakunnallisesti**

Mentoreiden koulutus toteutetaan lukuvuonna 2010–11 yhteistyössä opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa. Koulutus järjestetään alueellisesti opettajankoulutuksen jatkumoajattelun hengessä.

### **Seuranta ja raportointi**

Hankkeen seuranta ja raportointi toteutetaan yhteistyössä partnereiden kanssa. Tiedonkeruut hankkeen eri vaiheista toteutetaan marraskuussa 2010, tammikuussa 2011 sekä toukokuussa 2011. Marraskuun 2010 loppuun mennessä toiminta oli käynnistynyt kaikissa opettajankoulutusyksiköissä. Hankkeen piirissä oli 16.11.2010 mennessä aloittanut koulutuksen 141 mentoria ja 112 ryhmää oli aloittanut toimintansa. Ryhmissä oli mukana 608–619 osanottajaa.

### **Hankkeen tulevaisuudennäkymät**

Tarkoituksena on laajentaa toimintaa lukuvuonna 2011 pääkaupunkiseudulle yhteistyössä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa ja samalla tukea alkavaa toimintaa niiden opettajankoulutusyksiköiden kautta, jotka ovat olleet verkostossa alusta saakka. Haasteena on, miten mentorointi löytää paikkansa suomalaisissa opettajien täydennyskoulutuksen rakenteissa.

Hankkeen ohjausryhmään on kutsuttu myös OAJ:n ja SOOL:n jäsenet, jotta yhteys näihin tahoihin saataisiin toimimaan parhaalla tavalla. Myös työnantajaosapuoli tulisi saada mukaan keskusteluihin toiminnan kehittämistä.

## Osaava Verme

Koulutuksen järjestäjä	Mentorit	Mentorointiryhmät	Ryhmässä osallistujia
<b>Ammatilliset opettajakorkeakoulut</b>	<b>53</b>	<b>37</b>	<b>217–228</b>
HAAGA HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu	11	7	45–50
HAMK Ammatillinen opettajakorkeakoulu	10	9	57–60
JAMK ammatillinen opettajakorkeakoulu	13	8	50
Oulun seudun koulutuskuntayhtymä, Oulun seudun ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu	10	10	50–53
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu oy	9	3	15
<b>Yliopistojen opettajankoulutusyksiköt</b>	<b>60</b>	<b>49</b>	<b>249</b>
Itä-Suomen yliopisto	9	6	38
<i>Pohjois-Suomen klusteri:</i> Lapin ja Oulun yliopisto	12	8	40
Turun yliopisto	11	9	38
<i>Väli-Suomen klusteri:</i> Jyväskylän yliopisto, Tampereen yliopisto & Kokkolan yliopistokeskus Chydenius	13 + 5	11 + 5	67 + 28
Åbo Akademi	10	10	38
<b>Verme 2008–2010</b>	<b>28</b>	<b>26</b>	<b>142</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>141</b>	<b>112</b>	<b>608–619</b>

Lisätietoja Osaava Verme -hankkeesta: <http://kti.jyu.fi/kti/verme/osaavaverme>.

### 3.2 Ammatillisen opettajan osaamisen tulevaisuuden haasteita

*Koulutuspäällikkö Aila Paaso, Oulun seudun ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Maaailma on kompleksinen systeemi. Muutos on yhä nopeampaa ja vaikeammin hallittavissa. Suuria muutostekijöitä analysoidaan globaalilla ja EU-tasoilla sekä kansallisesti ja alueellisesti. Toimintaympäristön muutokset vaikuttavat ammatillisten koulutusorganisaatioiden toimintaan sekä opettajien työnkuvaan ja näkyvät koulutuksen tarpeiden ja tarjonnan ennakkoinnin sekä osaamisen kehittämisen haasteina.

Oulun seudun ammattiopisto käynnisti Opetushallituksen rahoituksella kahden vuoden kehittämishankkeen Osaava opettaja 2010–2020 (1.1.2007–31.12.2008) toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaamisalueiden ennakoimiseksi. Tutkimushanke oli valtakunnallinen ja yhteistyötahoina olivat Mikkelin ammattiopisto ja Koulutuskeskus Sedu. Mukaan kutsuttiin koulutus- ja tutkintotoimikuntien jäseniä, Opetushallituksen edustajia, eri alojen työelämäedustajia ja sidosryhmiä, koulutusorganisaatioiden johtohenkilöitä, suunnittelijoita, tutkijoita, opettajankouluttajia, erityisopettajia, opinto-ohjaajia sekä ammatillisia opettajia ja opiskelijoita. Hankkeessa tutkittiin opetushenkilöstön tämänhetkisen osaamisen vahvuuksia ja mahdollisia kehittämiskohteita sekä työelämän edustajien, opettajien, opiskelijoiden ja asiantuntijoiden käsityksiä opettajien tulevaisuuden osaamisalueista vuosina 2007–2020. (Paaso & Korento 2010.)

Hankkeessa toteutettujen nykytila- ja tulevaisuuskyselyjen avulla koottua aineistoa käytettiin väitöstutkimuksessani, ”Osaava ammatillinen opettaja 2020”, tulevaisuuskuvatutkimuksen aineistona, joka koostettiin laajassa asiantuntijaverkostossa Delfoi-menetelmällä ja

eDelfoi verkko-ohjelmalla. Osaavan ammatillisen opettajan työnkuva muodostettiin heikkojen signaalien, tulevaisuuskuvien, työskenaarioiden ja osaamisen kehityssuuntien avulla.

Tutkimuksessa selvitettiin asiantuntijoiden tulevaisuutta koskevia käsityksiä toisen asteen ammatillisten opettajien osaamisesta. Tutkittavaan ilmiöön vaikuttavat työelämän kehitys ja eri ammattien kehityshistoria, ammattikulttuuri ja käytännön osaaminen. Tutkimus on tulevaisuussuuntautunut sillä strateginen henkilöstövoimavarajohtaminen ja ammatillisten opettajien osaamisen kehittäminen ja arviointi sekä kehitymis- ja täydennyskoulutussuunnitelmien toteuttaminen vaativat ennakkointia, pitkäjänteistä toimintaa ja tulevaisuuden tekemistä.

Tulevaisuuden ennakkointia ja tekemistä tarvitaan aina, kun ihmisten päätökset ja toiminta voivat vaikuttaa asioiden kulkuun. Tulevaisuudentutkimus sisältää aineksia menneestä, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta. *Tarkasteltaessa ammatillisen opettajan tulevaisuuden haasteita voidaan siis perustellusti kysyä: Ammatillinen opettaja, mistä olet tullut, kuka olet, mihin olet menossa?* Ammatillisen opettajan omat alakohtaiset opinnot, opettajankoulutus ja työhistoria vaikuttavat nykyhetkeen ja auttavat opettajia muodostamaan kuvia tulevaisuudesta.

Ammatillisen koulutuksen kentällä opettajat näkevät ristiriitaa siinä, miten sovitetaan yhteen opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset tavoitteet ja niiden toteuttaminen erilaisissa oppimisympäristöissä ja toisaalta elinkeinoelämän ammattitaitovaatimukset ja yhteiskunnan vaatimukset kasvatustehtävästä, opiskelijoiden oppimisprosessin yksilöllistämistä ja osallisuuden lisäämisestä. Vaatimukset opettajien koko työuran aikaisen osaamisen kehittämistä luovat myös uusia haasteita opettajille, koulutuksen ja opetuksen järjestäjille sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle.

Koulutuksen työelämälähtöisyyden haasteet ja koko ikäluokan kouluttamisen tavoitteet ovat herättäneet vilkasta keskustelua ammatillisen opettajan työnkuvasta ja siitä, antaako nykyinen opettajien perus- ja täydennyskoulutus riittävästi valmiuksia toisen asteen opettajan työhön. Monet pitävät koulutusta liian teoreettisena ja opetusharjoittelun määrää vähäisenä. Täydennyskoulutuksessa toivotaan hyödynnettävän formaalin oppimisen lisäksi monipuolisia ohjatun ja vapaamuotoisen työssä oppimisen muotoja.

*Koulutuksen ja työelämän yhteistyön kehittäminen* on tärkeä osa ammatillisen koulutuksen todellisuutta. Tulevaisuuden osaamisen varmistaminen onkin yksi tärkeimmistä eurooppalaisen ammatillisen koulutuksen haasteista. Väitöstutkimuksen kyselyihin vastanneet opettajat (N = 134) toimivat aktiivisimmin työssä oppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen verkostoissa, tutkinnon kehittämistyöryhmissä ja näyttötutkintojen toimintaverkostoissa. Huomattavaa on että vastanneista ammatillisista opettajista neljäsosa (24 %) ilmoitti, että he eivät toimi missään koulutuksen ja työelämän yhteistyöverkostoissa.

Työvoiman kohtaanto-ongelmiin vastaaminen edellyttää kuitenkin uudenlaista innovatiivista yhteistyötä sekä toimintaverkostojen ja -järjestelmien rakentamista ja parempien yhteyksien luomista myös Kööpenhaminan ja Bolognan prosessien välille. Tällöin tarvitaan verkostoitumista eri koulutustasojen kesken, kuten ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulujen kesken.

Pääsääntöisesti opettajilla on hyvät yhteydet työelämään, mutta on aloja ja opettajia, joiden tulisi kehittää osaamistaan ja yhteyksiään. Yhteisten toimintatapojen, yhteisen kielien ja yhteisen ajan löytämisessä on kehittämistä. Uhkana nähtiin ajan ja resurssien puute, lisääntyvät paperityöt, opettajien asenteellisuus ja haluttomuus kehittää omia taitojaan. Tämän mahdollistavat mm. opettajien jalkautuminen työelämään, opettajien ja työelämän edustajien vaihdot, TET-jaksot, kansainvälinen yhteistyö, verkosto-osaaminen, benchmarking-aidot ja eri alojen yhteistyö.

*Opiskelijoiden osallisuuden lisääminen* ammatin oppimisessa ja ammattikasvatuksessa on haasteellinen tehtävä erityisesti nyt, kun toisen asteen ammatillinen koulutus on lisännyt

vetovoimaansa nuorison keskuudessa ja on suositumpaa kuin koskaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (2007–2012) mukaisesti opiskelijoiden syrjäytymisen ehkäisemiseksi ja koulutusjärjestelmän tehokkuuden kasvattamiseksi tulee parantaa opiskelijoiden suoriutumista ja kehittää mm. opinto-ohjausta ja opiskelun henkilökohtaistamista. Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien lisäksi tarvitaan myös ryhmädynamiikkaa sekä opiskelijan ja opettajan välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto (2009, 10–12) toteutti lasten ja nuorten kiusaamiskyselyn syksyllä 2008. Kyselyyn vastasi internetissä 17 800 yläkoulujen, lukiodien ja ammattioppilaitosten opiskelijaa. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa opettajien ja opiskelijoiden välisiä suhteita. Opiskelijoiden osallisuutta arvioitiin kysymällä vastaajilta, arvostavatko heidän opettajansa opiskelijoiden mielipiteitä. Ammattioppilaitoksissa arvioiden erot ensimmäisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden välillä olivat erityisen suuria. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat antoivat melko positiivisia arvioita, tytöistä 69 % ja pojista 67 % koki että opiskelijoiden mielipiteitä arvostettiin. Sen sijaan kolmannella vuosikurssilla enää puolet tytöistä (50 %) ja vain 40 % pojista arvioi opettajan arvostavan heidän mielipidettään.

Tutkimuksen tulokset ovat hälyttäviä ammatillisen koulutuksen suhteen. Ammatikasvatuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua ja kehittymistä ja toisaalta ohjata opiskelijoita kohtaamaan tulevaisuuden maailma. Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaisesti opiskelija tulisi nähdä aktiivisena toimijana, jonka mielipiteitä arvostetaan ja joka tekee itsenäisiä valintoja muovaten tulevaisuuttaan vuorovaikutuksessa opettajien ja ohjaajien kanssa.

Tutkimuksessa kysyttiin, mihin opiskelijan oppimista ja elämänhallintaa tukeviin moniammatillisiin yhteistyöverkostoihin opettajat kuuluivat. Tulokset osoittivat että opettajat toimivat aktiivisemmin pedagogisen kehittämisen (15 %), opiskelijahuollon (13 %) ja erityisopetuksen (12 %) verkostoissa. Vastanneista opettajista (N = 134) peräti 56 % ilmoitti, ettei toimi missään opiskelijoiden oppimista ja elämänhallintaa tukevassa verkostossa. Tulokset antavat osaltaan aiheita ammatillisen opettajan työnkuvan ja osaamisen uudelleen arviointiin opiskelijoiden osallisuuden lisäämiseksi. Opiskelijoiden yksilöllisyyden kohtaaminen on koko oppimisyhteisön haaste ja edellyttää opettajilta toisenlaista osaamista kuin mitä perinteinen ammatillisen opettajan työkuva on korostanut.

*Oppimisympäristöjen kehittäminen ja laadunhallinta* on herättänyt vilkasta keskustelua kasvatus- ja koulutusalailla jo viimeisen kymmenen vuoden ajan. Uusi koulutusteknologia on nähty pedagogisten innovaatioiden mahdollistajana ja innovatiivisiin autenttisiin verkkopohjaisiin oppimisympäristöihin viejänä. Painopisteen siirtyessä yhä enemmän opettajan toimintaa korostavasta pedagogiikasta oppijälähtöisyyteen on myös tutkimuksessa kiinnostus oppimisympäristön piirteisiin lisääntynyt. Oppimisympäristöjen laadunhallinnan kannalta on olennaista se, millä tavoin koulutuksen järjestäjät ja ammatillisen koulutuksen toimijat ja opettajat tunnistavat ammatillisen koulutuksen oppimisympäristön nykytilan ja oppimisympäristön kehittämisen kriittiset menestystekijät.

Opettajan työ on yleisesti mielletty professioksi ja opettajien ammatillisuuden on katsottu perustuvan autonomiaan. Mutta voiko tulevaisuuden ammatillinen opettaja olla autonominen toimija ja määrittellä työnsä ja ammattinsa reunaehdot arvoviidakossa, jossa toiminnalle tavoitteita asettavat Euroopan unionin ja Suomen koulutuspolitiikka, valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet, työelämän ammattitaitovaatimukset, ammatillisen osaamisen uudet haasteet, koko ikäluokan kouluttaminen, opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen oikeutus sekä suurten kuntayhtymien strategiat ja laatujärjestelmät?

Tulokset osoittavat että *amatillisen koulutuksen opettajan professio on muuttumassa*. Voidaan puhua ammatillisen opettajan työnkuvasta, joka on dynaaminen, verkostoissa

vuorovaikutuksen seurauksena joustava ja kehittyvä. Tulevaisuuden ammatillinen opettaja on 1) ammattialan vastuullinen kehittäjä, 2) koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, 3) opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, 4) opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä 5) työyhteisöllinen osaaja.

Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä että ammatillisissa koulutusorganisaatioissa on *sosiaalisen muutoksen tarve*. Kollegiaalisuus, työyhteisöllinen osaaminen ja vastuullinen työntekijyys haastavat opettajan perinteisen professionaalisen autonomian. Yksin tekemisen kulttuurista tulee siirtyä tulevaisuudessa kohti yhdessä tekemistä. Tutkimuksessani opettajien yhteistyö perustuu sekä individualistiseen että sosiaaliseen tulkintaan. Yksilötason osaamisen kehittyminen yhdistyy yhteisötason kehittämiseksi osaamisen ennakoinnin, määrittämisen, arvioinnin, kehittämisen ja täydennyskoulutuksen avulla. Osaamisen kehittämisessä voidaan hyödyntää Poikelan ja Järvisen (2007) työssä oppimisen prosessimallia, jossa yhdistyvät yksilön, yhteisön ja organisaation työkontekstit ja työssä oppimisen sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit. Ammatilliset opettajat muodostavat yksilöinä kouluyhteisön. Opettaja oppii yksilönä ja yhteistyö edesauttaa oppimista. Opettajilla tulee olla tilaa ja aikaa reflektoida ja täydentää osaamistaan koko työuran ajan.

Ammatillisen opettajan työn muutokset ja tulevaisuuden vaatimukset haastavat ammatillisen koulutuksen, opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen toimijat seuraamaan entistä monipuolisemmin ammatillisen koulutuksen, työelämän ja yhteiskunnan kehitystä. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2007–2012 mukaisesti oman ammattitaidon kehittäminen ja ylläpitäminen on jokaisen opettajan oikeus ja velvollisuus. Ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisen ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon opettajan henkilökohtaisten kehittymistarpeiden lisäksi työelämän, koulutusorganisaation, koulutuksen ja työelämän yhteistyön ja opiskelijoiden tarpeet.

”Osaava ammatillinen opettaja 2020” -tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammatillisissa koulutusorganisaatioissa ei ole riittävän selkeästi määritelty ammatillisten opettajien ydinosaamista eikä huomioitu oppimiskäsitysten tai opetuskulttuurin muutosten vaatimuksia. Koulutuksen ja työelämän välinen yhteistyö nähdään lähes pelkästään opiskelijoiden työssä oppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen näkökulmasta. Koulutusjärjestelmä ei ole kyennyt vastaamaan sille asetettuihin haasteisiin työelämän palvelu- ja kehittämistehtävästä, työelämän osaamis- ja koulutustarpeiden ennakoinnista ja työelämän tarpeisiin suunnatusta ammatillisesta koulutuksesta.

Työelämälähtöinen, opiskelijoiden oppimista tukeva opettajien täydennyskoulutuksen järjestäminen on mahdollista alueellisen osaamisen kehittämisen verkostomaisen toimintamallin avulla. Perinteinen täydennyskoulutusta järjestävän organisaation ja yhden koulutuksen järjestäjän välinen yhteistyömalli jää alueellisesti tarkasteltuna sirpaleiseksi eikä takaa riittävää työelämälähtöisyyttä, saavutettavuutta ja kattavuutta. Alueellinen toimintamalli edellyttää ammatillista koulutusta ja täydennyskoulutusta järjestävien verkoston tarkoituksen ja kontaktimuotojen määrittämistä, asiantuntijaryhmien, vastuualueiden ja koollekutsujien nimeämistä sekä yhteistä toimintafoorumia esim. sosiaalisen median yhteisössä.

Verkostomainen toiminta lisää alueen opettajien koulutustarjonnan suunnitelmallisuutta ja poistaa alueellisten koulutusten päällekkäisyyttä. Alueellinen, alakohtainen koulutussuunnittelijoiden yhteistyöverkosto mahdollistaa kattavan työelämän osaamistarpeiden ennakoinnin ja osaamisen alueellisen kehittämisen sekä tulevaisuuteen suuntaavan ammatillisten opettajien täydennyskoulutuksen.

### **3.3 Pedaali pohjaan 2008–2012: Vauhtia verkostoitumiseen ja osaamisen kehittämiseen**

*Suunnittelija Markku Antinluoma ja projektipäällikkö Jukka Koivisto,  
Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia*

Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenialla on pitkät perinteet verkko-opetuksen täydennyskoulutuksesta ja kehittämisestä. Oppilaitosten tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tukemiseksi perustettiin Vantaan täydennyskoulutuslaitokseen Koulun tietotekniikkakeskus vuonna 1989. Yli kahdenkymmenen vuoden toiminnan aikana on kehittynyt tiivis yhteistyöverkosto asiakkaina toimivien kuntien ja yksittäisten oppilaitosten kanssa. Pitkäaikaisen yhteistyön ansiosta Palmenia on oppinut tuntemaan opettajien koulutustarpeet ja toimintaympäristön.

#### **Hankkeen tavoitteet**

Pedaali pohjaan -hanke alkoi 2008 (2008–2010) ja sitä ovat seuranneet Pedaali pohjaan II (2009–2011) ja Pedaali pohjaan III -hankkeet (2010–2012). Hankkeen jatkuminen on mahdollistanut pitkäjänteisen, tavoitteellisen ja verkostoituneen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittämisen yhdessä kuntien kanssa.

Pedaali pohjaan -hanke pyrkii vastaamaan ajankohtaisiin tieto- ja viestintätekniikan (TVT) opetuskäytön alan tutkimuksissa esitettyihin kehittämishaasteisiin, alueellisesti selvitettyihin koulutustarpeisiin ja tulevaisuuden ennakointiin. Hankkeen tavoitteet noudattavat kansallisissa ja kunnallisissa strategioissa ja suunnitelmissa esitettyjä tavoitteita ja linjauksia, joihin kuuluvat mm. Kansallinen tietoyhteiskuntastrategia 2007–2015, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012, opetussuunnitelmien perusteet sekä kuntien ja oppilaitosten kehittämissuunnitelmat ja tietostrategiat.

Hankkeen päätavoitteena on tukea alueellista systemaattista yhteistyötä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittämisessä. Hankkeessa jaetaan TVT:n opetuskäytön hyviä käytänteitä ja sovelletaan kumppaneiden parhaista käytännöistä omaan kuntaan ja työyhteisöön sopivia toimivia käytänteitä laadukkaampien opetuskäytänteiden ja oppimistulosten takaamiseksi (best practices – next practices). Pedaali pohjaan -hankkeessa oleellista ovatkin olleet tarvekartoitukset ja koulutusten yhteissuunnittelu kuntien ja oppilaitosten edustajien kanssa jo täydennyskoulutuksen rahoituksen hakemusvaiheessa. Hankkeen verkostoon kuuluu 19 kuntaa.

Hankkeen valmisteluvaiheessa on järjestetty tapaamisia, verkkokokouksia ja puhelinpalavereja yhteistyökumppaneiden edustajien kanssa, joissa on keskusteltu koulutus- ja kehittämistarpeista. Kunnat ovat kartoittaneet tarpeitaan erilaisin kyselytutkimuksin sekä jo päättyneissä hankkeissa tehdyissä selvityksissä. Järjestettyjen koulutusten ja aikaisemman hankeyhteistyön kautta on saatu tärkeää tietoa, havaintoja ja koulutustarpeita kentältä. Paljon arvokasta tietoa on myös kerätty erilaisista verkko-oppimisympäristöjen käyttöönottoprosesseista.

#### **Koulutushankkeen keskeiset painotukset, rakenteet ja toteutustavat**

Koulutushanke käynnistyi elokuussa 2008 konsultaatiolla kuntien edustajien kanssa, jotka vastaavat kuntien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittämisestä. Tapaamisessa jatkettiin hankehaun aikana aloitettua keskustelua asiakkaan tilanteesta, tarpeista ja resursseista TVT:n opetuskäytön kehittämiseksi.

Koulutushanke jatkui lokakuussa 2008 eri kuntien opetuspäälliköille, rehtoreille ja tietotiimeille suunnatulla seminaarilla, jossa luotiin katsaus kunnissa jo tehtyihin tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön käytäntöihin ja kehittämishankkeisiin. Seminaarissa kuultiin lisäksi puheenvuoroja mm. opettajien täydennyskoulutuksen näkymistä, tulevaisuuden osaamisen ennakoinnista ja valtakunnallisista kehittämishankkeista.

Hankkeessa painotetaan jo hyväksi todettuja toimintamuotoja ja menetelmiä, erityisesti osallistavia ja toiminnallisia työtapoja osaamisen kehittämiseksi. Koulutuksissa kehitetään opettajien valmiuksia tukea erilaisia oppijoita tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäen. Lisäksi pyritään lisäämään teknisen ja pedagogisen kehittämisen vuoropuhelua ja näin tehostamaan mm. uusien laitteiden ja ohjelmistojen oikea-aikaista käyttöönottoprosessia ja koulutusta.

Koulutushankkeeseen sisältyy eri laajuisia koulutuskokonaisuuksia sisältäen sekä konsultointia, seminaareja, työpajoja (lähi- ja verkkopajat sekä konsultointi- ja tukiklinikat), syventäviä teemakoulutuksia että pitkäkestoisia verkko- ja monimuotokoulutuksia. Koulutushankkeen osista muodostuu jatkumoa (oppimispolkuja ja kokonaisuuksia), joissa osallistujat voivat osallistua esimerkiksi yhden päivän työpajoihin ja/tai seminaareihin ja jatkaa niistä syventävään teemakoulutukseen ja pitkäkestoisiin koulutuksiin. Koulutuskokonaisuuden koulutustarjonnassa on huomioitu kuntien ja koulujen kehittämistarpeet sekä TVT:n opetuskäytön perusosaamisen että erityisosaamisen näkökulmasta. Kouluttajina hankkeessa ovat toimineet Palmenian, Helsingin yliopiston tiedekuntien ja yhteistyöverkoston asiantuntijat ja kouluttajat.

Koulu- ja aluekohtaisissa koulutuksissa, joissa käytetään kuntien omia OTO-kouluttajia ja jotka tapahtuvat usein omalla koululla omilla välineillä, on todettu mieluisiksi, turvallisiksi. Näin saadaan myös koulutettua huomattavasti enemmän opettajia ja sovellettua laajenevan vertaistuen (uuden taidon oppinut kollega auttaa seuraavaa kollegaa) ja työssä oppimisen periaatteita ja menetelmiä (esim. resurssiopettaja auttaa kollegaa tietotekniikkaluokassa).

Hankkeen ensimmäisen vaiheen koulutuskokonaisuuksia olivat mm. seuraavat: konsultointiklinikat, aloitus-, väli- ja päätösseminaarit, teemakohtaiset ja alueelliset työpajat, rehtori pedagogisena johtajana, mediakasvatus opetuksessa, elävä kuva opetuksessa, sosiaalinen media opetuksessa, tiede- ja teknologiakasvatus, tutkiva ja yhteisöllinen oppiminen, tutkiva verkko-oppiminen -verkkokurssi, verkko-opetuksen laatu, TVT:n opetuskäytön pedagoginen tuki, kehittäjäkoulutus.

Hankkeen edetessä koulutusohjelmia on kehitetty ja vaihdettu tutkimusten, koulutuspalautteiden ja -arviointien pohjalta. Keskeisimpiä muutoksia ovat olleet uusien koulutusohjelmien kehittäminen, pitkäkestoisten koulutusohjelmien lyhentäminen ja eräiden koulutusohjelmien kohdentaminen eri koulutusasteiden ja aineiden opettajille.

Yhtenä esimerkkinä alueellisesti merkittävästä ja vaikuttavasta koulutuksesta voidaan mainita Itä-Uudellamaalla järjestettävä ”Oppimisprosessin rakentaminen verkko-oppimisympäristöön” -koulutuskokonaisuus. Koulutuksen tavoitteena on ollut kouluttaa ja tukea usean kunnan lukioiden opettajia yhteisen kurssitarjottimen kautta tarjottavien verkkokurssien rakentamisessa. Koulutus on edistänyt opettajien välistä alueellista yhteistyötä, mahdollistanut opiskelijoiden verkko-opiskelun ja vahvistanut alueen lukioiden kilpailukykyä. Koulutuksen toteutumisen ja onnistumisen edellytyksenä on ollut rehtoreiden aktiivinen osallistuminen suunnitteluun ja opettajien tukeminen ja rohkaiseminen.

### **Koulutushankkeen vaikuttavuus**

Kuntakohtaiset tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön osaamiskartoitukset toimivat koulutussuunnittelun pohjana. Kuntien opetustoimen edustajien ja tietotiimien, rehtoreiden kanssa



järjestettävät konsultaatiot ja tapaamiset sekä niiden yhteydessä tehtävä jatkuva arviointi varmistavat tarvetta vastaavan, laadukkaan koulutus- ja kehittämisprosessin hankkeen aikana.

Koulutuskokonaisuuksia toteutettaessa huomioidaan osallistujien lähtötilanne ja osaaminen. Pidempien kokonaisuuksien toteutukseen kuuluvat verkko-ohjaus ja etätyöskentely tukevat kokonaisuuksien ja osallistujien oppimistavoitteita. Kaikista kokonaisuuksista kerätään systemaattista palautetta osallistujilta suullisesti ja kirjallisesti. Palautteista tehdään yhteenveto, joka toimitetaan yhteistyökunnalle/koululle ja liitetään väli- ja loppuraporttiin.

Hankepalautteen perusteella Pedaali pohjaan -koulutus on onnistunut lisäämään koulutuksen vaikuttavuutta esimerkiksi käytännönläheisten työtapojensa ja vertaismentoroinnin avulla:

"Pedaalihankeesta on ollut Seinäjoen opetustoimelle paljon hyötyä. Pedaali on mahdollistanut osaltaan opetustoimen oman digitaalisen työskentely-ympäristön aktiivisen kehittämistyön, koska pedaalin tukemana on voitu toteuttaa meille tarpeellisia työpajoja. Pedaalissa on ollut mahdollista huomioida paikallisia tarpeita. Työpajojen sisältöihin on voinut vaikuttaa ja toiveita on huomioitu hanketta hallinnoivan Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian toimesta."

"Erialaisten työpajojen avulla olemme pikku hiljaa saaneet vertaistukijärjestelmää vietyä eteenpäin. Kokeneempi kollega ohjaa/opastaa kollegaansa pienten TVT-asioiden osalta. Työ jatkuu, etenemme rauhallisesti. TVT-asioiden suhteen työpajojen tarve ei lopu, ohjelmistojen käyttölaajuutta voi jatkuvasti edistää tai tarvittaessa ohjelmistoja vaihdetaan uusiin. Ja oleellisena osana on myös tietotekniikan pedagoginen soveltaminen opetustyöhön – sen edistäminen."

Hanke tähtää sekä oppilaitoksen sisällä vaikuttavuuden ja osaamisen kehittämisen että oppilaitosten ja kuntien välisten yhteyksien lisäämiseen ja verkostojen syntymiseen. Hankkeen vaikuttavuuden mittareina käytetään opettajille ja oppilaille tehtäviä kartoituksia ja kyselyitä, joita tehdään hankkeen eri vaiheissa.

Hankkeen yhteiskunnallinen vaikuttavuus ilmenee hankkeen tavoitteissa edistää yhteisöllistä toimintakulttuuria eri toimintatasoilla (kunnat, koulut) ja tukea kuntien välistä yhteistyötä ja verkostoitumista osaamisen jakamisessa ja hyvien käytänteiden välittämisessä

### **Kokemuksia**

Kuntien palautteiden mukaan hanke on tarjonnut asiakaslähtöistä ja asiantuntevaa täydennyskoulutusta, josta on ollut konkreettista hyötyä opettajien työhön. Palautteissa painotetaan myös organisaatioiden ja toimijoiden vuorovaikutuksen ja yhteistyön merkitystä. Lisäksi koetaan, että hanke on ollut yksi keskeinen väylä valtion rahoittamaan koulutukseen.

Opettajien palautteiden mukaan hankkeen koulutuskokonaisuudet ovat vastanneet kehittämistarpeita hyvin. Opettajat toivovat koulutusten olevan käytännönläheisiä. Tätä on toteutettu sisällyttämällä kaikkiin koulutuksiin omia kehittämishankkeita, joissa on painotettu yhteisöllistä, oppiainerajoja ylittävää ja kokonaisuuksia painottavaa otetta.

"Enemmän konkreettista tekemistä ja vähemmän teoriaa, jonka jokainen voi halutessaan lukea projektin sivuilta."

Opettajat toivovat palautteissaan erityisesti oman kouluasteen ja oppiaineen opettajille suunnattuja koulutuskokonaisuuksia. Tämä on perusteltua erityisesti siksi, että tieto- ja viestintätekniiikan perusosaamisesta siirrytään enemmän eri aineiden erityisiin pedagogisiin käytäntöihin ja eriytyneisiin työkaluihin.

"Työskentely aineryhmittäin olisi erittäin hyödyllistä, eli että voisi muiden saman aineen opettajien kanssa ideoida ja kehittää verkko-opetusta."

Hankkeen koulutukset ovat onnistuneet, kun opettajat kokevat saaneensa uusia ideoita opetuksensa, jakaneet ja saaneet pedagogista tietämystä ja innostuneet kehittämään ammattitaitoaan.

"Heräsi kiinnostus kehittää edelleen omaa ammattitaitoa."

" Koulutus avasi ajatuksia live-opetukseenkin."

Kaikissa ohjelmissa on ollut käytössä verkko-oppimisympäristö tai sosiaalisen median sovellus. Verkon hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa on vähentänyt lähiopiskelupäiviä. Kuntien tulisi huomioida kuitenkin se, että verkko-opiskelulle olisi varattava aikaa, kuten lähiopetukseen osallistumiseenkin. Tällä hetkellä liian suuri osa verkko-opiskelusta jää vapaa-ajalla suoritettavaksi. Opettajien palautteissa suurimpana ongelmana koettiin juuri ajan riittämättömyys.

Koulutusorganisaation näkökulmasta on ollut merkittävää saada mahdollisuus kehittää ja edistää pitkäjänteisesti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöä yhdessä kuntien päättäjien, asiantuntijoiden ja opettajien kanssa. Pitkäaikaisella yhteistyöllä säästetään resursseja ja saavutetaan vaikuttavuutta. Kumppanien toimintatapojen ja -ympäristöjen tuntemisella sekä yhteisellä tavoitteiden asettelulla luodaan pohja vaikuttavalle täydennyskoulutukselle.

### **3.4 Osaamisen matkalaukku – varhaiskasvatuksen osaamisen kehittämisen täydennyskoulutusmalli**

*Professori Anna Raija Nummenmaa, Tampereen yliopisto*

Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön, Tampereen kaupungin päivähoidon ja lähialueiden välisellä yhteistyöllä on pitkät perinteet. Yhteistyötä on toteutettu tutkimuksen, peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen alueilla. Lastentarhanopettajaopiskelijat suorittavat opiskeluun liittyvät työssäoppimisen (harjoittelu) jaksonsa pääosin Tampereen kaupungin ja lähikuntien päiväkodeissa. Päivähoidon työntekijät ovat osallistuneet säännöllisesti yksikköemme järjestämään täydennyskoulutukseen. Monet yksikössämme toteutetut tutkimukset ovat liittyneet varhaiskasvatustyön kehittämiseen. Tutkimusten tuloksia on tämän vuoksi hyödynnetty sekä tutkimusperustaisessa opetuksessa että täydennyskoulutuksessa.

Täydennyskoulutusmalli *Osaamisen matkalaukku* on syntynyt alueellisen yhteistyön tuloksena. Tavoitteena on ollut luoda täydennyskoulutusmalli, jonka lähtökohtana on varhaiskasvatusosaaminen. Koulutuksen kohdentamisessa huomioidaan alueelliset, työyhteisön sekä yksittäisen työntekijän osaamistarpeet. Täydennyskoulutusyhteistyö yliopiston varhaiskasvatustyöyksikön kanssa rakentuu yksikön tutkimuksen painopistealueille. Koulutusmalli on kuvattu yksityiskohtaisemmin [yksikön verkkosivuilla](#).

#### **Kehittämistyön lähtökohtia**

Päivähoidon ammateissa toimii tällä hetkellä työntekijöitä erilaisilla ammattinimikkeillä, kuten perhepäivähoitaja, ryhmäperhepäivähoitaja, lastentarhanopettaja, päiväkodin johtaja, päivähoitaja, lastenhoitaja, laitosapulainen, päiväkotiapulainen, erityisavustaja ja erityislastentarhanopettaja. Työntekijät ovat eri-ikäisiä ja ovat saaneet peruskoulutuksensa eri aikoina. Samoin kuin muuttuvassa työelämässä yleensä, myös varhaiskasvatuksen kentällä muodollinen koulutus voi vastata vain osasta osaamisen ja ammattitaidon kehittymisestä.

Tarvitaan siis jatkuvaa osaamisen päivittämistä ja uudelleen kouluttautumista. Tähän pyritään vastaamaan mm. täydennyskoulutuksella, jota toteutetaan sekä muodollisena, formaalina koulutuksena että ohjatuissa työssä oppimisen prosesseissa.

Olemme kuvanneet osaamisen kehittämistä osana elinikäistä oppimista metaforalla *Osaamisen matkalaukku*. Sen lähtöajatuksena on, että jokaiselle työntekijälle on oman koulutus-, työ- ja elämänsä aikana kertynyt henkilökohtaiseen matkalaukkuun erilaista osaamista. Tätä on hankittu mm. aikaisemmassa koulutuksessa, työssä, harrastuksissa. Työntekijöillä on myös erilaisia henkilökohtaisia vahvuuksia. Koska työelämän vaatimukset ja työkontekstit muuttuvat, työntekijän osaamisen matkalaukku tarvitsee aina silloin tällöin päivitystä ja täydennystä, jota voidaan hankkia eri tavoin. Päivähoidon kentällä työskennellään moniammatillisissa tiimeissä, joissa tiimin jäsenet täydentävät omalla osaamisellaan toisiaan. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella sitä, millaista osaamista tiimin yhteinen matkalaukku sisältää. Matkalaukku voi toimia myös samalla oman osaamisen portfoliona, jonka avulla työntekijät voivat tehdä omaa osaamistaan näkyväksi.

Osaamisen matkalaukku tarjoaa hyvän työvälineen johtajalle sillä osaamisen johtaminen on yksi päivähoiton johtamiseen liittyvistä keskeisistä tehtävistä (Nummenmaa & Karila 2008). Työntekijöiden ja tiimien kehityskeskusteluissa omien vahvuuksien ja kehittymishaasteiden tunnistamisen kautta on mahdollista löytää sekä yksittäisten työntekijöiden että tiimien ammatillisen osaamisen kehittämistarpeita.

### **Matkalaukun sisällön varustaminen**

Lähtökohtana varhaiskasvatuksessa tarvittavasta täydennyskoulutuksesta on ymmärrys siitä, mitä on varhaiskasvatuksen osaaminen ja miten osaamisvaatimukset painottuvat varhaiskasvatustyötä tekevien eri ammattilaisten työnkuissa. Olemme omissa tutkimuksissamme jäsentäneet varhaiskasvatustyön keskeisiä osaamisalueita ja niihin liittyvää ydinosaamista (Karila & Nummenmaa 2001; Nummenmaa ym. 2007). *Osaamisalueilla* tarkoitetaan varhaiskasvatustyössä toimivien keskeisiä toimintaprosesseja tai toimintamalleja, jotka ovat olennaisia toimijoiden ammatinhallinnan kannalta. Osa osaamisesta on kaikilta varhaiskasvatuksen alueella toimivilta ammattilaisilta edellytettävää *yhteistä osaamista*. Osa tarvittavasta osaamisesta eriytyy varhaiskasvatuksen eri ammattilaisten kesken *ydinosaamiseksi*. *Erityisosaaminen* on puolestaan eri työtehtävien vaativaa spesifistä osaamista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista selvittellyt työryhmä (2007) on kuvannut erikseen erilaisissa varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavaa osaamista ja eri ammattiryhmien erityisosaamista seuraavaan tapaan:

#### **Kaikille yhteinen osaaminen** muodostuu

- Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvästä osaamisesta;
- Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvästä osaamisesta;
- Jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisesta;
- Eettisestä osaamisesta.

#### **Varhaiskasvatusosaaminen** (ydinosaaminen) muodostuu

- Kasvatusosaamisesta;
- Hoito-, hoiva-, ja huolenpito-osaamisesta;
- Pedagogisesta osaamisesta.

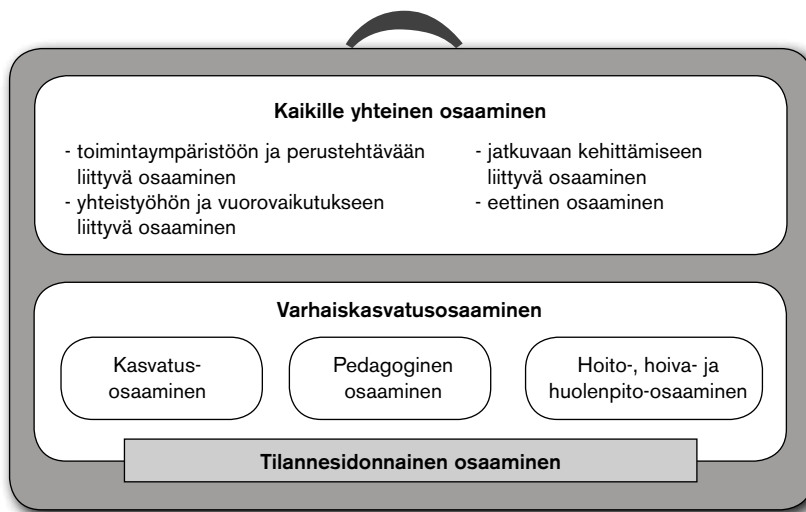
*Varhaiskasvatusosaamisen* kohdalla varhaiskasvatustyötä tekevien ammattilaisten osaaminen painottuu eri tavoin siten, että tutkimus- ja kehittämistehtävissä sekä esimiestehtävissä

toimivilla, lastentarhanopettajilla ja erityislastentarhanopettajilla työssä ja osaamisessa korostuvat pedagoginen osaaminen ja kasvatusosaaminen. Lastenhoitajien ja perhepäivähoitajien työssä osaaminen painottuu enemmän hoito-, hoiva-, ja huolenpito-osaamiseen.

*Erityisosaaminen* kuvaa erilaisissa tehtävissä toimivien spesifistä osaamista, joka liittyy ko. tehtävien hoitamiseen. Esimerkiksi johtamistehtävissä tarvitaan johtamiseen ja hallintoihin liittyvää osaamista sekä taloushallintoa. *Tilanneosaamisessa* on puolestaan kyse tilannesidonnaisesta osaamisesta, kuten kieli- ja kulttuurikysymyksistä.

Täydennyskoulutuksen suunnittelussa olemme käyttäneet edellä kuvattua osaamisen analyysia eri ammattiryhmien matkavarustuksen ja sen täydentämisen viitekehystenä. Matkalaukku sisältöineen edustaa vertauskuvallisesti yhtäältä työntekijän henkilökohtaista osaamista ja toisaalta tiimin yhteistä osaamista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen matkalaukussa on erilaisia osastoja, joiden voidaan ajatella muodostuvan edellä kuvatuista osaamisalueista. Ammatillisen osaamisen matkalaukun varustuksen suhteen on esimerkiksi Tampereen kaupunki määritellyt tarkemmat osaamistasot eri työntekijäryhmille. Nämä auttavat tunnistamaan omaa osaamista ja arvioimaan myös tarvittavaa täydennyskoulutusta.

Lähtökohtana työntekijän oman ja tiimin osaamisen kehittämisessä on tunnistaa ja tunnustaa olemassa oleva osaaminen. *Tämä edellyttää osaamisen matkalaukun sisällön selvittämistä suhteessa edellä kuvattuihin työn edellyttämiin osaamisvaatimuksiin.* Yksi tapa tutkia sitä mitä matkalaukku pitää sisällään, on tehdä omaa alustavaa tutkimusta, keskustella osaamisesta tiimin kesken sekä esimerkiksi kehittämisseskusteluissa esimiehen kanssa (ks. kuva 1).



**Kuva 1.** Osaamisen matkalaukku

Täydennyskoulutuksen kautta ja avulla yksittäisen työntekijän ja tiimin matkavarustus täydennetään työn edellyttämien osaamisvaatimusten mukaan. Tärkeää on se, että työntekijä ja tiimi tunnistavat ja tunnustavat lähtökohtaisesti, millaista osaamista suhteessa omiin työtehtäviin heillä on matkalaukussaan – miten tämä osaaminen vastaa työn edellyttämiin haasteisiin ja mitä pitäisi kehittää. Omasta ja tiimin osaamisesta voidaan luoda yhteinen osaamisen matkalaukku.

### **Osaamisen matkalaukun varustamisen periaatteita**

Varhaiskasvatuksen työkentällä toimivien työntekijöiden osaamisen kehittämisen lähtökohtana on ylläpitää ja kehittää työntekijöiden ammattitaitoa. Täydennyskoulutuksessa

hyödynnetään perinteisen muodollisen täydennyskoulutuksen ohella myös työssä oppimisen muotoja ja kytketään näitä toisiinsa. *Yksilötason osaamisen kehittämisen ohella tavoitteena on tukea myös yhteisötasolla tehtävää ammatillista kehittämistyötä.* Tavoitteena on tällöin yksittäisten työntekijöiden osaamisen ja asiantuntemuksen lisääntymisen ohella tukea asiantuntijayhteisön – tiimien ja koko päiväkodin – osaamisen kehittymistä.

Koska täydennyskoulutusvastuu on osittain työnantajan vastuulla, on tärkeää että *täydennyskoulutuksen sisällöt kytketään osaksi koulutuksen ylläpitäjien strategista kehittämistä.* Edelleen, täydennyskoulutus nähdään ja suunnataan suhteessa peruskoulutukseen ja osamiseen ja se nähdään osana elinikäisen oppimisen prosessia. *Koulutusta kehitetään ja suunnataan eri tavoin uran vaiheessa oleville.* Koulutusmuotoja kehitettäessä eräänä varteenotettava mahdollisuutena on *mentorointitoiminnan kytkeminen henkilöstökoulutukseen.*

Työntekijöiden osaamisen kehittäminen on keskeinen osa johtajan työtä. Kasvatusyhteisön tasolla osaamisen johtamisen kohteena on *koko kasvatusyhteisön yhteisen täydennyskoulutuksen/ oppimis- ja osaamisprojektien rakentaminen* sekä niiden toteuttamisen mahdollistavan yhteisöllisyyden, erityisesti sitä tuottavien rakenteiden luominen. On löydettävä ja luotava ajat, paikat ja areenat yhteisön jäsenten kohtaamisille ja yhteiselle toiminnalle yhteisön kehittämiseksi. Yhteisten oppimisprojektien teemat määräytyvät sen mukaan, mistä kulloinkin laajemmassa mitassa on kysymys.

Eri-ikäisten lasten parissa työskentelevät tiimit muodostavat suomalaisissa päiväkodeissa toimintayksiköitä. Osaamisen kehittämisessä kyse on *moniammatillisen tiimin osaamisen kehittämisestä.* Erilaisen koulutuksen ja työkokemuksen osaavien työntekijöiden *yksilölliset oppimistarpeet* vaihtelevat joskus suurestikin. Johtajan johtamistyön tuleekin esimerkiksi kehittämisskeskusteluissa ohjata ja tukea kunkin työntekijän yksilöllisiä oppimisen prosesseja, kuitenkin strategisten ideoiden ja toiminnalle asetettujen perustehtävien kehityksessä.

Tarkemmat täydennyskoulutuksen teemat perustuvat Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön tutkimuksen ja opetuksen vahvuuksiin. Koulutusteemat on sovitettu varhaiskasvatuksen eri työntekijöiden osaamisvaatimukseen. Teemojen laadinnassa on käytetty apuna myös Pirkanmaan alueen kuntien täydennyskoulutuskartoitusta, joka toteutettiin varhaiskasvatuksen yksikön toimesta helmi-maaliskuussa 2009. Kysely lähetettiin kaikkiin Pirkanmaan kuntiin varhaiskasvatuksen johdolle.

### 3.5 Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi

*FT, toimitusjohtaja Seija Lintukangas, Edutaru Oy*

#### Tutkimuksen lähtökohtia

Tutkimuksessa lähestytään kouluruokailua<sup>1</sup> ja siinä toimivan kouluruokailuhenkilöstön tehtäviä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Työssä selvitettiin kouluruokailuhenkilöstölle suunnatun Taitavaksi Ruokapalveluosajaksi<sup>2</sup> (TaRu)-koulutuksen yhteyttä koulutukseen

1 Kouluruokailulla tarkoitetaan monitahoisesti kaikkea kouluikäisen ruokailun yhteyteen välittömästi ja välillisesti liittyviä asioita, ateroita, ruokailun järjestämistä ja ruokailutilanteeseen osallistuvia ihmisiä. Kouluruokailu on kokonaisuus, jonka yhtenä osana on kouluateria.

2 TaRu-koulutus sai alkunsa syventävien opintojen tutkielman (Lintukangas, 2000) tulosten perusteella. Vastaavanlaista kouluruokailuhenkilöstölle kohdennettua ja soveltuva koulutusta ei ollut eikä ole tarjolla. Koulutus tehtiin yhteistyössä Heinolan Opetusalan koulutuskeskuksen kanssa. Koulutus oli monimuotoisin aktiivisin menetelmin toteutettu noin yhden vuoden oppimisprosessi, johon sisältyi intensiivisiä kahden päivän lähijaksoja neljä kertaa ja niiden välillä suoritettavia oppimistehtäviä.

osallistuneiden käsitysten muuttumiseen roolistaan kasvattajana sekä tutkittiin, millaisia muutoksia kouluyhteisössä ilmeni TaRu-koulutuksen seurauksena sille asetettujen tavoitteiden suunnassa. Kouluruokailussa kasvattajatehtävällä tarkoitetaan perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaista oppilaiden kasvun tukemista ihmisyyteen ja eettiseen vastuunkantamiseen sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnista huolehtimista. Kouluruokailuhenkilöstö on siinä osallisena yhdessä koulun aikuisten kanssa. Tutkimuksella halutaan myös nostaa esille kouluruokailuhenkilöstön työn merkitys lasten ja nuorten terveellisen ja turvallisen kouluyhteisön edistämiseksi sekä saattaa kouluruokailu tieteelliseen keskusteluun toimintatutkimuksen hengessä. (Carr ja Kemmis, 1986; Senge, 1990.)

Yli kuusikymmentä vuotta sitten säädettyä lakia (Laki kansakoululaitoksen kustannuksista 1943) kouluruokailun järjestämisestä kaikille kansakoulua käyville lapsille maksuttomana heidän vanhempiensa varallisuudesta riippumatta voidaan luonnehtia eräänlaiseksi aikansa sosiaalisesti innovaatioksi (Lindroos, 2006) ja lasten oikeuksien teoksi. Suomalaisen koululaisten menestymisessä kansainvälisissä kouluosaavutustutkimuksissa<sup>3</sup> viitataan myös kouluruokailuun.

Perusopetuslaissa (628/1998, 2 §) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) kouluruokailu määritellään koulun toimintaan kuuluvaksi. Valtakunnallisissa ravitsemus- ja kouluruokailusuosituksissa (Valtion ravitsemusneuvottelukunta, 2008) painotetaan kouluaterian ravitsemuksellista sisältöä sekä ohjeistetaan aterian laadun arviointiin. Kuitenkin kattavat kouluruokailutilanteita, tiloja tai käytännön toimitusta koskevat arviointikriteerit puuttuvat.

Kouluruokailun järjestäminen nykyisissä tilaaja-tuottaja toimintamalleissa<sup>4</sup> on saattanut etäännyttää kouluruokailuhenkilöstön varsinaisesta kouluyhteisöstä. Ruokapalvelutoimialaan kohdistuneet jopa yhtiösäästötoimet heijastuvat kouluruokailuhenkilöstön työssä niin, että lasten ja nuorten kuulemiselle tai kohtaamiselle saattaa olla liian vähän aikaa. Ruokapalvelualan ammatillisissa koulutuksissa ei ole varsinaisesti pedagogisia tai kouluruokailun kasvatusnäkökulmaan liittyviä opintoja. Näin ollen kouluruokailuhenkilöstöllä ei myöskään saata olla riittäviä edellytyksiä kasvattajatehtävään.

### **TaRu-koulutuksen ja tutkimuksen yhteinen polku**

TaRu-koulutus kiinnitettiin yksilön oppimisen ja organisaatiotutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, lähinnä Peter Sengen (1990) oppivan organisaation systeemiteoriaan. Mezirowin (1995) uudistavan oppimisen ajatuksiin nojautuen opiskelijoita tuettiin kannustavassa opiskeluilmapiiirissä, annettiin palautetta ja rohkaistiin kriittisen reflektion kautta uusien toimintatapojen luomiseen.

TaRu-koulutus toimintamallina yhdistyi luontevasti toimintatutkimustrategiaan. Mezirow (1991, 1995) näkee, että uudistavassa oppimisessä raja oppimisen, koulutuksen ja tutkimuksen välillä usein mielenkiintoisella tavalla hämärtyy.

Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 2000 ja 2008 välisenä aikana koulutukseen osallistuneiden<sup>5</sup> oppimistehtävistä ja haastatteluista. Tutkimuksessa selvitettiin koulutuksen yhteyttä osallistujien käsitysten muuttumiseen roolistaan kasvattajana sekä millaisia muutoksia kouluyhteisössä ilmeni koulutuksen seurauksena. Tutkimusaineisto analysoitiin

3 Esimerkiksi PISA-tutkimus (The Programme for International Student Assessment).

4 Tilaajalla tarkoitetaan opetustointia ja koulua, tuottajalla aterioiden valmistajaa ja toimittajaa.

5 Koulutusryhmät N=14, osallistujat yhteensä N=203, kouluruokailutehtävissä olleita osallistujia yhteensä N=172, joiden oppimistehtävät analysoitiin. Koulutuksen jälkeen teemahaastateltiin kouluruokailuhenkilöitä N=15, rehtorihaastatteluja N=8.

soveltaen sisällönanalyysimenetelmää (Miles ja Huberman, 1994). Tulosten tulokinnassa käytettiin narratiivista lähestymistapaa (Bruner, 1986; Clandinin ja Rosiek, 2007).

### Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen mukaan TaRu-koulutuksessa kouluruokailuhenkilöstö on käsitystensä mukaan voimaantuneena kasvanut kasvattajuustehtävään. Koulutuksella saatiin aikaan muutoksia kouluruokailuympäristössä, joka tässä yhteydessä ymmärretään oppimisympäristöksi, paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, joka edistää oppimista (Björklid, 2005). Tarkastelen tutkimuksessani kouluruokailuympäristöä sosiaalisena, fyysisenä ja pedagogisena oppimisympäristönä.

Koulu on opetuksen ja kasvatuksen ympäristö, jossa jokaisen työntekijän edellytetään olevan kasvattaja ja aikuisen malli. Tutkimuksessa havaittiin, että kouluruokailuhenkilöstön johdonmukainen kasvatuksellinen toiminta, toinen toistaan kunnioittava hyvän tekemisen ilmapiiri, näkyi muutoksena lasten ja nuorten käyttäytymisessä.

Oppilaiden turvallisuuden tunnetta lisää aikuisten läheisyys ruokailun aikana. Koulu on omanlaisensa kasvatuksellinen työpaikka koskien myös ruokailutilanteita. Yhteisen ruokailun tulisi olla työntekijöiden työaikaan sisältyvä oikeus ja velvollisuus. Kouluruokailun tavoitteet eivät toteudu vain opettamalla tai puhumalla. Aikuisten on myös itse toimittava opetuksensa mukaisesti. Opettajien ja henkilöstön esimerkkiruokailua tai ateriaetua on monissa kunnissa rajoitettu, mikä on vähentänyt henkilöstön ruokailuun osallistumista. Tämä on ristiriidassa hyvän kehityksen kanssa.

Oppilaiden kokemukset ja saamansa käsitykset kouluruokailusta, kouluruokailutyöstä ja sen arvostuksesta ja tehtävästä ovat merkityksellisiä myös aikanaan oman työuran valinnassa. Hyväksi käytännöksi tullut työelämään tutustuminen koulun keittiössä ja kouluravintolassa asettaa uudenlaisia vaatimuksia kouluruokailuhenkilöstön ohjaustyölle. Parhaimmillaan oppilaat saavat hyvän kuvan ammattimaisesta työnteosta, jossa arvostetaan jokaisen osaamista alasta riippumatta. Samalla oppilaat ovat yhdessä kouluruokailua tekemässä, osallistumassa, eivätkä vain valmiina annettua käyttämässä. Kouluruokailuhenkilöstöllä on siinä tehtävässä merkityksellinen asema.

Yhä lisääntyvä monikulttuurisuus suomalaisissa kouluissa vaatii myös kouluruokailuhenkilöstöltä uutta osaamista ja avointa asennoitumista työssään. Henkilöstöltä edellytetään entistä enemmän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja, kulttuurien tuntemusta ja tilanneherkkyyttä, joita tarvitaan esimerkiksi haasteellisten oppilaiden kohtaamisessa ja ohjaamisessa. Kansainvälistyminen laajentaa yleisesti monipuolisen ruokakasvatuksen tarvetta ja tapakulttuurien tuntemusta.

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, lisääntynyt lasten ja nuorten pahoinvointi ja sitä seuranneet jopa epätoivoiset teot ovat herättäneet laajaa keskustelua yhteisöllisyyden merkityksestä. Olen usein ihmetellyt sitä, miksi koulun kaikkien aikuisten potentiaalista kasvattajuutta ei ole oivallettu, kun samalla yhteiskunnallisessa keskustelussa peräänkuulutetaan lisähenkilöstöä koulun yhteisöllisen aikuisturvaverkon vahvistamiseen.

Hallintoviranomaiset ja rehtorit ovat avainhenkilöitä ja parhaimmillaan muutosagentteja työyhteisöjen käytäntöjen uudistamisessa (Launonen ja Pulkkinen, 2004). Älykkäissä organisaatioissa, joissa osaamisen johtamisella saavutetaan myös ajattelutapojen muutoksia, johtajat kykenevät ja uskaltavat jakaa vastuuta ja toimivat henkilöstöä voimaannuttaen pelkäämättä itse menettävänsä jotakin (Sydänmaanlakka 2004). Perinteiset menneeseen pitäytyneet johtajat kokevat minänsä uhatuiksi ja he estävät muidenkin voimaantumisprosessin kehittymistä.

Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen vaatii koululta perinteisten rajojen ylittävää toimintaa. Tuomi-Gröhn (2001, s. 15) muistuttaa, että rajatoiminta edellyttää moniäänistä asiantuntemusta, se voi tuoda uudenlaista osaamista ja ekspansoituvaa toimintaa. Moniammatillisen työyhteisön yhteistyöllä luodaan todelliset mahdollisuudet innovaatiotoimintaan ja strategiseen ajatteluun toisiaan täydentävällä tavalla (Ruohotie ja Honka 1999, s. 157).

Kasvatuskumppanuus (Stakes, 2005; Kaskela ja Kekkonen, 2006) ja tässä tutkimuksessa muodostunut laajennetun kasvattajuuden käsite ymmärretään osittain samamerkityksisinä, mutta laajennettu kasvattajuus on astetta syvempää ja kattavampaa kouluyhteisön kasvatustavoitteisiin sitoutumista, niihin tasa-arvoisesti luvallistumista ja toistensa arvostamista kasvattajina. Laajennetun kasvattajuuden käsitteeseen sisältyvät myös oppilaiden osallistaminen siten, että esimerkiksi kouluruokailutilanteessa aikuisia ei mielletä valvojiksi vaan kaikki kouluruokailuun osallistujat noudattavat yhteisesti sovittuja käyttäytymisen tapoja. Tarvittaessa aikuiset ja myös oppilaat ohjaavat toisiaan, mutta ruokailusta voidaan nauttia yhdessä. Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa kouluruokailuhenkilöstöllä on ruokakasvattajan rooli, johon sisältyy terveys-, tapa-, turvallisuus-, kansainvälisyys-, yhteisö-, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja työntekoon liittyviä osa-alueita. Näillä kaikilla on yhtymäkohdat koulun oppiaineisiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) mainittuihin aihekokonaisuuksiin.

Kouluruokailu on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas- huollon osana tukipalvelun asemaan. Jo mielikuva tukipalveluna on omiaan vähentämään kouluruokailun imagoa (vrt. Grönroos 1998). Puheen ja sanojen välityksellä annetaan sanallisena viestinä kuva käsityksistä ja arvostuksista, jotka saadaan huomaamattakin siirrettyä lasten ja nuorten maailmaan. Jos koulun henkilöstöstä puhuttaessa käytetään ilmaisu opettajat ja muu henkilöstö, ehkä tahtomattaan tehdään hierarkkinen ero kouluyhteisössä työskentelevien eri ammattiryhmien välille. Myös termi oheiskasvattaja viestii ikään kuin vähempiarvoisesta kasvattajuudesta (Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen ja Partanen, 2007). Annetaanko samalla viesti myös kouluruokailun vähempiarvoisuudesta koulun toiminnassa?

Kouluruokailuhenkilöstön osallistuminen kasvatustyöhön tässä tutkimuksessa esiin tulleella tavalla on tarjolla oleva mahdollisuus ja lisäarvo koulun kasvatustehtävässä onnistumiselle. Tutkimus tuo esille, että laajennetun kasvattajuuden toteutumisen edellytyksenä tarvitaan kouluruokailuhenkilöstön kasvatuksellisia tietoja ja taitoja antavaa koulutusta ja myös koulun sisäistä kehittämistä. Koulutus on sijoitusta tulevaisuuteen, niin lasten kuin aikuisten kohdalla.

Laajennetun kasvattajuuden toimintamallissa Sengen (2000) systeemiteoreettista mallia soveltaen kasvattavuus voidaan tulkita uudeksi sosiaaliseksi innovaatioksi suomalaisessa koulujärjestelmässä, joka kelpaa myös vientituotteeksi. Meillä on hyvät mahdollisuudet rakentaa yhteistyössä tulevaisuuden kouluruokailusta oppimisympäristölähtöinen, pedagogisia lounaita tarjoava päivän virkistys- ja oppimistilanne.

Meillä on käytettävissä tietoa, mutta suurena haasteena on tiedon saattaminen käytännön kouluruokailutyössä toimijoille. Ulkopuolelta tulleet käskyt ja ohjeet jäävät informaation tasolle ja puolitiehen, ellei niitä koeta, sisäistetä tai ymmärretä omiksi. Tavoitteiden mukaisen kouluruokailun toteutumiseen tarvitaan yhteinen ja ymmärrettävä kieli, yhteinen tahto ja soveltuva koulutus.



## Tästä eteenpäin

Kouluruokailuun liittyvä keskustelukulttuuri tulee saattaa positiivisten mahdollisuuksien esille tuomiseen ja myös uuteen arvokeskusteluun. Kouluruokailun imagon nostaminen lähtee osaavista aikuisista. Tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on tärkeä nostaa kouluruokailu sille kuuluvaan asemaan. Tutkimustuloksista on nähtävissä, että koulun koko henkilöstö tarvitsee kouluruokailukoulutusta. Opettajien koulutukseen tulee sisällyttää kouluruokailua käsittelevä kurssi. Kouluruokailutyön pätevyys ehdoksi tulee asettaa ruokapalvelualan ammatillisen koulutuksen lisäksi kasvattajuuskoulutus.

Koulun kaiken toiminnan lähtökohtana ovat lapset ja nuoret. Heidän turvaverkkonsa rakentumiseksi on tärkeä lisätä koulun henkilöstön saumatonta yhteistyötä hallinnollisista taustaorganisaatioista riippumatta. Tilaja-tuottajamallilla kouluruokailun järjestämisellä voidaan ja pitääkin tuottaa tuloksellista ruokapalvelua, mutta se ei saa johtaa kouluruokailuhenkilöstön kasvatustehtävän hämärtymiseen tai etäännyttämiseen. Kouluruokailuhenkilöstön kouluttaminen lisää henkilöstön moniammatillisuutta, mikä nostaa työn arvostusta ja samalla tuloksellisuutta myös kouluruokailun tuottajataholta arvioituna, mutta ennen kaikkea suomalaista kouluhyvinvointia.

Osallistajat tulivat pääsääntöisesti koulutukseen omaehtoisesti ja koulutusympäristö järjestettiin kaikin puolin oppimista edistäväksi. Tämän voidaan osaltaan osoittavan, että koulutuksen onnistumiseksi on tärkeää hyvä suunnittelu ja käytännön järjestäminen. Koulutukseen on halukkaita osallistujia, TaRu-koulutusohjelma on toimivaksi tutkittu ja edelleen tuotteena olemassa, mutta valitettavasti rahoitusta koulutuksen järjestämiseen ei ole.

Lapsiin ja nuoriin voidaan vaikuttaa kouluruokailussa päivittäin parhaiten aidolla läsnäololla ja välittämisellä sekä aikuisten antamalla mallilla. Koulu kasvattaa olollaan. Lapsella on oikeus hyvään elämään, osallistumiseen ja kuulluksi tulemiseen, ei vain juhlapuheissa vaan näkyvästi arjen toiminnassa. Lapsella on oikeus tulla kasvatetuksi. Kouluruokailu on pedagogista ruokapalvelua vielä käyttämättömien mahdollisuuksien oppimisympäristössä.

## 3.6 Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa

*KT, kouluttaja ja suomi toisena kielenä -opettaja Katri Kuukka,  
Eiran aikuislukio*

Keskustelu suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisesta on ollut vilkasta ja monensuuntaista eri medioissa. Monikulttuurisuuden mukanaan tuoma tulkintojen kirjo kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä ja niitä sivuavista kysymyksistä on tuottanut myös koulun sisällä pohdintoja, joissa on vahva eettinen pohjavire. Diskurssien taustalta voidaan hahmottaa perustavanlaatuiset eettiset kysymykset siitä, mikä on *oikein*, mikä on *oikeudenmukaista* ja mihin on *oikeus*. Väitöskirjatutkimukseni *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa* (2009) sivuaa myös näitä kysymyksiä.

Monikulttuurisessa koulussa pohdinnat ovat monesti seurausta haasteellisista käytännön tilanteista, jotka koulun arjessa vaativat nopeaa reagointia. Niiden ratkaisemiseksi on löydettävä keinoja tulkintojen ja arvojen yhteensovittamiseksi sekä kompromissien löytämiseksi, jotta koulun perustehtävä toteutuisi. Dilemmojen ratkaisemisessa tai niihin vastaamisessa on rehtori koulun hallinnosta vastaavana virkamiehenä ja pedagogisena johtajana monesti avainasemassa. Johtamisen *management-* ja *leadership-*ulottuvuuksia tarvitaan käytännön ja eettisten ongelmien ratkaisuisissa. Useista rehtorin työtä koskevista kansainvälisistä ja kotimai-

sista tutkimuksista käy kuitenkin ilmi, että pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen eivät rehtorin nykyisessä työnkuvassa näytä olevan tasapainossa vaan vaaka kallistuu hallinnon suuntaan. Monikulttuurisen koulun johtamiseen tämä epätasapaino tuo entistä haasteellisemmän jännitteen. Ajattelun aihetta antaa niin ikään esimerkiksi Suomen rehtorit r.y.:n taannoisessa kyselyssä (Johnson 2005) esiin tulleet seikka rehtorin tehtävien lisääntymisestä siinä määrin, että eettisesti kestäville ratkaisuille ei aina riitä aikaa.

Koulun eettinen johtaminen on toki muutakin kuin ongelmien ratkaisua ja monikulttuurisuus tuottaa muutakin kuin ongelmia. Eettinen johtaminen manifestoituu kuitenkin selkeimmin tilanteissa, joissa täytyy tehdä päätöksiä ja antaa suuntaa. Siksi tarkastelin tutkimuksessani rehtorin eettistä johtamista nimenomaan ongelmien kautta.

Taustaosuudessa kuvasin koulun johtamista, rehtorin professiota ja työnkuvaa etiikan näkökulmasta ja tarkastelin monikulttuurista koulua eettisen johtamisen maisemana helsinkiläisen peruskoulun monikulttuurisuuden kehittymisen kautta. Empiirisen osan aineisto koostui Helsingin kaupungin suomenkielisten peruskoulujen rehtoreille (N=25) vuonna 2004 tekemistäni haastatteluista. Tutkimustehtävän taustoittamiseksi tarkastelin rehtorien näkemyksiä monikulttuurisuuden käsitteestä ja sen rikkaus- ja haasteellottuvuuksista.

Rehtoreiden puheissa monikulttuurisuus määrittyi etnisyyden erilaisuudeksi, suomalaisuuden ja maahanmuuttajien moneudeksi sekä moneuden arkipäiväisyydeksi. Sen ulottuvuudet ilmenivät normittavana, kriittisenä ja kunnioittavana vastavuoroisuutena ja erojen inklusiivisuutena. Vastavuoroisuusulottuvuuksien painottuminen kertoi yhtäältä suomalaisen yhteiskunnan ja koulun näkemisestä maahanmuuttajien integroitumisen valtavirtana. Toisaalta vastavuoroisuuteen liittyi vuorovaikutus, joka oli keskeistä myös ongelmien prosessoinnissa.

Monikulttuurisuuden rikkauden rehtorit näkivät kouluyhteisöön ja sen ulkopuolelle ulottuvina hyötyinä, jotka he liittivät oppilaisiin, itseensä ja suomalaiseen yhteiskuntaan. Haasteet liittyivät oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen. Nämä määriteltiin pääsääntöisesti koulun kontekstissa. Rehtoreiden puheissa todentui monikulttuurisuuden ominaisuuksien ja ulottuvuuksien sekä sen haasteiden ja rikkauksien nivoutuminen toisiinsa.

Varsinaisena tutkimustehtävänä kuvasin rehtoreiden kokemia monikulttuurisuuteen liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisuja tai niihin vastaamista. Väljänä tulkintakehikkona käytin Starrattin (1991; 1994), Shapiron ja Stefkovichin (2005) sekä Furmanin (2003) monidimensionaalista eettisten lähestymistapojen mallia, joka sisältää kriittisen, oikeudenmukaisuuden, huolenpidon, ammatillisen osaamisen ja yhteisön etiikan näkökulmat oppilaan edun ollessa keskeinen lähtökohta. Tarkastelin ongelmia Pietarisen ja Launiksen (2002, ks. myös Rääkkä 2002, 2004) kiistoihin, päätöksentekoon, perusteluihin ja velvoitteiden ristiriitaan liittyvien eettisten ongelmien jaottelun pohjalta. Ongelmat liittyivät oppilaiden oppimiseen ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, etnis-kulttuurisiin tulkintoihin ja vuorovaikutukseen, jotka rehtorit näkivät myös monikulttuurisuuden haasteina. Lisäksi maahanmuuttajien integraatioprosessi nousi esiin eettistä johtamista kysyvänä ongelmana.

Vuorovaikutuksen haasteisiin rehtorit vastasivat yhtäältä oikeudenmukaisuusetiikan kehityksessä erityisesti heidän integriteettiään uhkaavissa tilanteissa, mutta valmius neuvotella niiden selvittämiseksi viesti myös toisen asemaan asettumisesta ja huolenpidon etiikasta. Oppimisen haasteisiin vastaamisessa lähtökohtana olivat oppilaan yhdenvertaiset mahdollisuudet saavuttaa perusopetuksen tavoitteet, mikä kertoo huolenpidon ja oikeudenmukaisuusetiikan ulottuvuuksista. Etnis-kulttuurisiin tulkintoihin yhdistettyihin haasteisiin vastatessaan rehtorit vetosivat kaupungin linjauksiin tai opetussuunnitelmaan, mikä viittaa oikeudenmukaisuusetiikkaan. Maahanmuuttajien integraatioprosesseihin liittyvät haasteet vaativat rehtoreilta sekä oikeudenmukaisuuden, huolenpidon että kriittistä

etiikkaa. Näiden lisäksi rehtorit lähestyivät ongelmia pragmaattisesti ja tilannekohtaisesti arvioiden. Kaikkiaan rehtorit noudattivat eettisten dilemmojen ratkaisuisaan ja niihin vastaamisessaan useita eettisiä lähestymistapoja. Niissä näkyivät ammatillinen osaaminen ja johdonmukaisuus, joita ilmensivät oppilaslähtöisyys ja siihen liittyen perustehtävätietoisuus. Näihin puolestaan liittyi monissa puheissa esiin tullut perusajatus koulusta kaikkien kouluna. Tämän näen myös rehtorien toimintaa ohjaavana perusarvona.

Tutkimuksessa kuvaamani ongelmat ja rehtorien ratkaisut kertovat osaltaan suomalaisen monikulttuurisen koulunpidon todellisuudesta. Huomattakoon, että tutkimuksessa kuvattut tilanteet olivat sellaisia, joissa rehtori oli itse ollut mukana. Yleisesti rehtorien puheista välittyi kuitenkin se, että opettajat hoitavat kohtaamansa ongelmatilanteet ensisijaisesti itse ja se oli myös sekä rehtorin että opettajien oletusarvoinen menettelytapa.

Tästä huolimatta rehtorin rooli koulun eettisessä johtamisessa on keskeinen ja sitä on syytä myös pohtia. Monikulttuurisen koulun sanotaan tarvitsevan johtamisen uusia kertomuksia (vrt. Lumby & Coleman 2007). Uutena kertomuksena monikulttuurisen koulun toimintakulttuurin ja oppimisympäristön kehittämisessä voidaan nähdä ensinnäkin uudellinen vahva johtajuus. Se on haasteellista ja vaatii rehtorilta proaktiivista otetta (esim. Blair 2002: 184–185; Walker 2005, 5). Monikulttuurinen koulu tarvitsee myös autenttista johtajuutta (Walker & Shuangye 2007, 191). Begleyn (esim. 2001) mukaan autenttinen johtajuus on metafora professionaalisesti tulokselliselle, eettisesti kestäväälle ja jatkuvan reflektoinnin alaiselle johtamiselle. Myös sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulman johtamiseen (esim. Bates 2005; Cambron-McCabe & McCarthy 2005) voi liittää osaksi johtamisen uusia kertomuksia. Tällöin on syytä mainita myös Fosterin (1986) oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta painottava näkökulma, jonka mukaan koulun johtajien tulee olla kriittisiä humanisteja: humanisteja siksi, että he arvostavat elämän tavallisia ja epätavallisia tapahtumia ja sitoutuvat kehittämään, haastamaan ja vapauttamaan ihmissieluja; kriittisiä siksi, että he ovat kasvattajia eivätkä siksi tyytyväisiä status quoon, vaan haluavat muuttaa yksilöitä paremmiksi ja parantaa kaikkien koulutusmahdollisuuksia. Johtamisen tulee olla kriittisesti kasvattavaa: ”Sen ei pidä katsoa vain nykyisiin olosuhteisiin, joissa elämme, vaan päättää myös, miten niitä muutetaan” (mts. 17–18, 185).

Monimuotoisuuden johtamista käsitellessään eettisen johtamisen brittitutkijat Lumby ja Coleman (2007, 79) toteavat, että yhteisiin arvoihin ja konsensukseen tähtäävät johtajuusteoriat ovat suosittuja, koska jo psykologisesti on helpompi äkkiseltään tehdä työtä yhdessä samankaltaisiksi oletettujen kanssa. Monimuotoisuutta tukeva johtaminen vaatisi rehtoria omaksumaan epämurheen ja vaikean aseman, joka kaiken lisäksi olisi pysyvä, koska siinä valtaan ja maailmankatsomukseen liittyvä kamppailu yksilöiden ja ryhmien välillä olisi pysyvää. Ongelmallista on se, että koulun johtamisen teorian ja kouluttamisen markkinat eivät halua tällaista haastavaa uutta teoriaa. Lumbyn ja Colemanin (2007) vaihtoehto nykyjohtamiselle on humaani ja pitkäjänteinen uudelleen neuvottelu suhteista ja toimintatavoista, jotka voivat muuttaa asenteita, valtasuhteita ja rakenteita. Lisäksi tarvitaan itsestä lähtevää muutosta ja oman potentiaalinen näkemistä muutoksen johtamisessa kohti suurempaa yhdenvertaisuutta (mts. 79–83, 96, 122).

Voidaan kysyä, onko eettisesti kestäväälle johtajuudelle koulussa aikaa ja tilaa ja jos on, miten laajasti sen perusta tulisi tulevaisuuden monimuotoistuvassa ja maailmanlaajuistuvassa koulussa määritellä? Johtamisen uusia kertomuksia tulee joka tapauksessa tarkastella syvemmin ja tietoisena suomalaisten koulujen toimintaympäristöjen monimuotoistumisesta. Rehtoreille suunnatussa opetustoimen henkilöstökoulutuksessa monikulttuuristuvan koulun johtaminen ja erityisesti sen eettiset ulottuvuudet tulisi ottaa entistä selkeämmiksi painopistealueiksi ja syvällisen pohdinnan kohteeksi.

## Käytetyt lähteet

### 3.2 Ammatillisen opettajan osaamisen tulevaisuuden haasteita

- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2009. Miksi kertoisin kun se ei auta. Raportti nuorten kiusaamiskyselystä.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Paaso, A. & Korento, K. 2010. Osaava Opettaja 2010–2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus.

### 3.4. Osaamisen matkalaukku – varhaiskasvatuksen osaamisen kehittämisen täydennyskoulutusmalli

- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotia. Helsinki: WSOY.
- Nummenmaa, AR, Karila, K., Joensuu, M., Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämissuunnitelmien ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, AR & Karila, K. 2008. Varhaiskasvatussuunnitelma johtamisen kohteena ja välineenä. Lastentarha, 1/2008, 44–48.
- Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7

### 3.5 Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi

- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm: Forskning i fokus, nr.25.
- Bruner, J. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical. Education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Clandinin, J.D. & Rosiek, J. 2007. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: J.D. Clandinin (eds.) Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. pp. 35–75. USA: Sage Publications.
- Grönroos, C. 1998. Nyt kilpaillaan palveluilla. Porvoo: WSOY.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes. Oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus.
- Laki koululaitoksen kustannuksista 1943.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Juva: Bookwell.
- Lindroos, K. 2006. Lämmin ja maksuton kouluateria. Teoksessa I. Taipale. (toim.) 100 sosiaalista innovaatiota Suomesta. Helsinki: Hakapaino.
- Lintukangas, S. 2000. Koulun ruokapalveluhenkilöstö kasvatusta ja oppimista vahvistamassa. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen, R. 2007. Kouluruokailun käsikirja. Laatuveäitä koulutyöhön. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven offset.

- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. *Oppimateriaaleja 23*. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Rauhala, L. 1993. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1997. *Osaamisen kehittäminen organisaatiossa*. Seinäjoki: RT Consulting team.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisation*. New York: Doubleday / Currency.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey.
- Stakes. 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita 56. Helsinki.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs organisaatio*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sydänmaanlakka, P. 2006. *Älykäs johtajuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Taipale, I. 2006. *100 sosiaalista innovaatiota Suomesta*. Helsinki: Hakapaino.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (toim.) 2001. *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia töissä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2005. *Suomalaiset ravitsemussuositukset – ravinto ja liikunta tasapainoon*. Helsinki: Edita.
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta. 2008. *Kouluruokailusuositus*. Helsinki: Savion Kirjapaino.

### **3.6 Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa**

- Bates, R. 2005. Educational administration and social justice. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 27.11.–1.12.2005. Parramatta.
- Begley, P. T. 2001. In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education* 4 (4), 353–366.
- Blair, M. 2002. Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education* 23 (2), 179–191.
- Cambron-McCabe, N. & McCarthy, M. 2005. Educating school leaders for social justice. *Educational Policy* 19 (1), 201–222.
- Foster, W. 1986. *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Furman, G. 2003. Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration* 2 (1), 1–7.
- Johnson, P. 2005. *Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa*. Suomen Rehtorit ry:n raportti.
- Kerkkonen, K. (toim.) 1923. *Kansakoulu-käsikirja lisäyksineen. Järjestelmällinen kokoelma asetuksia, määräyksiä, kiertokirjeitä y.m. Suomen kansanopetuksen alalta ynnä aakkosellinen hakemisto*. Porvoo: WSOY.
- Kuukka, K. 2009. *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa – ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1435.

- Lumby, J. & Coleman, M. 2007. Leadership and diversity. Challenging theory and practice in education. London: SAGE Publications.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 42–57.
- Räikkä, Juha: Moraalin kanssa: Esseitä hyvästä yhteiskunnasta. 2. painos (1. painos 1998). Kuopio: Unipress, 2004
- Shapiro, J. & Stefkovich, J. 2005. Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas. Second Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Starratt, R. 1991. Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. Educational Administration Quarterly 27 (2), 185–202.
- Starratt, R. 1994. Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. London: Falmer Press.
- Walker, A. 2005. Part 1: Priorities, strategies and challenges. Teoksessa A. Walker, C. Dimmock, H. Stevenson, B. Bignold, S. Shah & D. Middlewood Effective leadership in multi-ethnic schools. National College for School Leadership.
- Walker, A. & Shuangye, C. 2007. Leader authenticity in intercultural school contexts. Educational Management Administration & Leadership 35 (2), 185–204.

# 4 Suositukset opetustoimen henkilöstökoulutuksen edelleen kehittämiseksi

## 4.1 Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nykyistä parempi integrointi

Opettajan peruskoulutuksella on kokonaisuutena ottaen kaksi päätehtävää. Sen odotetaan tuottavan yhteiskuntaa ja yleistä hyvinvointia edistävää osaamista. Tämän tulee ilmetä kasvatustehtävän vastuullisena hoitamisena sekä opetuksen ja koko koulujärjestelmän jatkuvana kehittämisenä. Toisaalta opettajankoulutuksessa oleva henkilö voi odottaa saavansa koulutuksestaan sellaiset tiedot ja taidot, joiden avulla hän menestyy työelämässä myöhemmin.

Opettajan työ on voimakkaassa murroksessa koulutusosalasta ja -tasosta riippumatta. Globalisaatio, yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, uudenlaiset opetusteknologiat, muuttuvat oppimisympäristöt ja uudistunut oppimiskäsitys ovat haasteina sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksessa.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen riittävyys ja kattavuus riippuvat paljolti koulutuksen ja opetuksen järjestäjien resursseista vaikka valtio onkin viime vuosina lisännyt merkittävästi panostustaan. Saatavissa oleva koulutus työyhteisökohtaisen koulutustarpeen määrittelyn kautta vaikuttaa siihen, miten suunnitelmallisesti ja pitkäjänteisesti koulutustarjontaa kyetään hyödyntämään, esimerkiksi uusimpaan tutkimustietoon pohjautuvan täydennyskoulutuksen kautta (vrt. lääkärin ammatti). Erityisesti pienempien koulutuksen ja opetuksen järjestäjien koulutuksen suunnitteluhenkilöstö saattaa puuttua kokonaan, jolloin vastuu henkilöstökoulutuksesta jää koulujen ja oppilaitosten rehtoreiden vastuulle.

Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee vuotuisissa tulosneuvotteluissaan Opetushallituksen ja aluehallintovirastojen kanssa opettajien täydennyskoulutuksen painoalueet. Menettely takaa valtakunnallisesti ja koulutuspoliittisten päämäärien mukaisesti keskeisistä koulutustarpeista huolehtimisen ja edistää koulutuksen laadun kehittymistä.

Valtion rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus ei tällä hetkellä kuitenkaan huomioi riittävästi opettajien peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välistä yhteyttä eikä vahvista sellaista elinikäisen oppimisen jatkuvuutta, joka pitäisi saada osaksi opettajan ammatillista orientaatiota. Opettajan urakehityksen tunnustaminen jatkumoksi tuleekin ilmetä perus- ja täydennyskoulutuksen näkemisenä kokonaisuutena elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti (ks. kohta 4.2., neuvottelukunnan työ opettajan elinikäisten polkujen kehittämiseksi).

Nykyisen järjestelmän ei myöskään voi katsoa riittävästi tukevan täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen välistä yhteyttä. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, jotta koulujen työn arjesta nousevat haasteet saataisiin tutkimuksen kautta jalostettua osaksi perus- ja täydennyskou-

lutustarjontaa ja jotta korkeakouluissa tehtävän tutkimuksen tuottama uusin tieto saataisiin nopeasti osaksi opettajien ammatillisen osaamisen kehittämistä.

## **4.2 Ammatillisen osaamisen kehittäminen työuran kestäväenä jatkumona: Opetustoimen henkilöstön elinikäisen oppimisen polut**

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta on kehittänyt opetushenkilöstön elinikäisen oppimisen mallia yhtenä sen ensimmäisen toimikautensa painopisteenä.

### **Jatkuvuus ja jousto**

Alla esiteltävä malli rakentuu ajattelulle, jonka mukaan nykyaikainen opetushenkilöstön asiantuntijuus edellyttää osaamisen jatkuvaa ajantasaistamista ja uudistamista. Ammatillisen kehityksen tulee olla jatkumo, joka rakentuu vahvalle peruskoulutukselle, tehokkaalle perehdytyskoulutukselle uran alkuvaiheissa (induktiovaiheessa) sekä suunnitelmalliselle ja pitkäjänteiselle täydennyskoulutukselle. Tämä koskee jokaista opetus- ja ohjaustehtävissä työskentelevää. Yksilötasolla elinikäisen oppimisen polun muodot ja sisällöt voivat vaihdella paljonkin henkilön omista, oppilaitoksen ja opetuksen järjestäjän intresseistä riippuen. Täydennyskoulutusmallien uudistaminen on välttämätöntä, koska yhteiskunnan nopea muutos uusintaa opetuksen perustana olevia tietorakenteita ja oppimisympäristöjä kiihtyvällä vauhdilla. Toisaalta meneillään oleva muutos korostaa ajantasaista ja jatkuvasti uudistuvaa osaamista yhteiskunnan tasapainoisen kehityksen ja sen kilpailukyvyyn kivijalkana. Opettajat ja muu opetustoimen henkilöstö muodostavat avainryhmän pyrittäessä vahvistamaan tätä kehitystä.

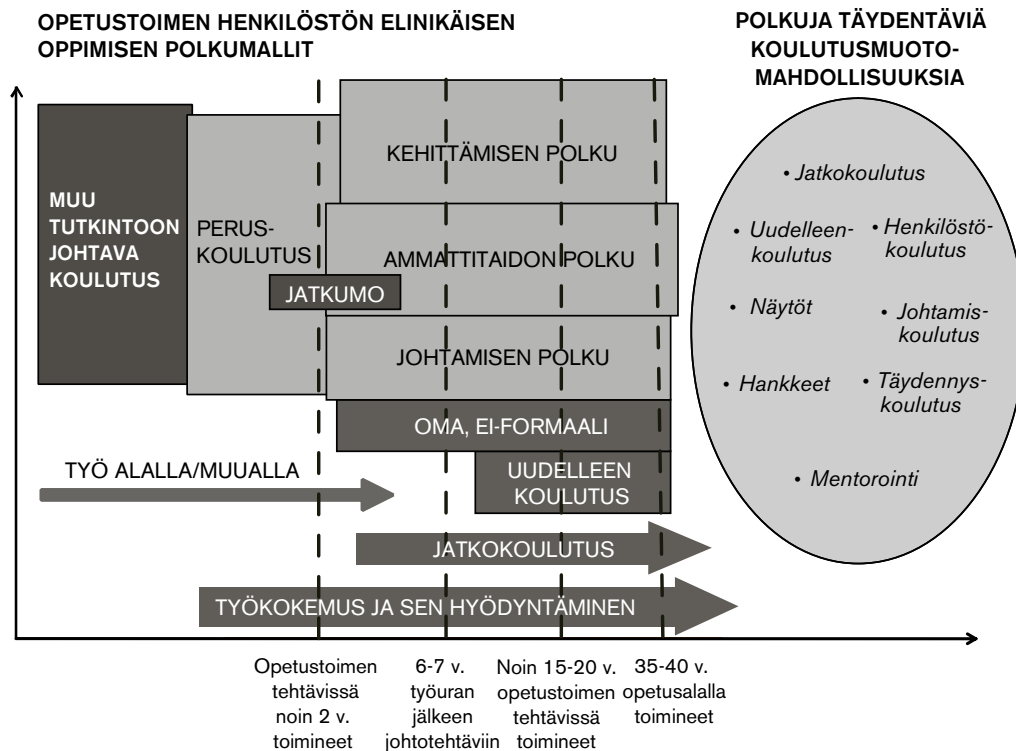
### **Erilaiset opintopolut**

Opetushenkilöstön erilaisia opintopolkuja hahmotetaan oheisessa kuviossa kolmen vaihtoehdoisen reitin avulla. Tähän sisältyy näkemys, jonka mukaan henkilöstön ammatillinen kehitys voi tarkoittaa myös erikoistumista erilaisiin tehtäväkuviin oppilaitosorganisaation sisällä. Opetustyön perustehtävään kytkeytyvän ammattitaidon vahvistamisen ohella täydennyskoulutuksella voisi suuntautua oppilaitoksen johtamisen tehtäviin tai kehittämistyön valmiuksien vahvistamiseen. Yksilötasolla eriytyvät opintopolut tuovat nykyistä enemmän vaihtelua oppilaitoksen henkilöstön asiantuntijuuden kirjoon ja toisaalta mahdollistavat yksilöiden erilaisten intressien toteutumisen.

Seuraavat mallit soveltuvat lähinnä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen henkilöstön elinikäisen oppimisen kuvaukseen. Tulevaisuudessa näitä opintopolkumalleja on kuitenkin tarkoitus kehittää myös muiden opetustoimen henkilöstön ammattiryhmien, kuten ammatillisen koulutuksen opettajien, työelämän kouluttajien, koulunkäyntiavustajien ja työpaikkaohjaajien ammatillisen osaamisen tarpeisiin.

Toinen keskeinen tarkastelukulma on täydennyskoulutuksen sovittaminen urakehityksen eri vaiheisiin. Ammatillisen kehityksen jatkumossa on tiettyjä kriittisiä vaiheita, joissa koulutuksellisten ja muiden ammattitaitoa kehittävien toimien merkitys korostuu. Näihin vaiheisiin on tarkoituksenmukaista suunnata erityisen paljon voimavaroja.





*Ensimmäinen* kriittinen vaihe on peruskoulutuksesta työelämään siirtyminen. Tässä ns. induktiovaiheessa oppilaitoksen todellisuus saattaa osoittautua uudelle työntekijälle hyvin haastavaksi ja yllättäväksi. Opetusalan työtehtävien laadukas hoitaminen edellyttää suunnitelmallista tukea alalle tuleville. Tuen puuttuminen saattaa myös lisätä riskiä siirtyä muihin ammatteihin. Mallissa tämän perehdytysvaiheen ajatellaan kestävän noin kaksi vuotta. Siihen sisältyvät koulutus- ja tukimuodot voivat olla esimerkiksi mentorointia, työyhteisöllistä tukea tai ammatillisen identiteetin vahvistumisen tukea.

Opetushenkilöstön ammatillisen kehityksen näkökulmasta induktiovaihe toimii myös siltana perus- ja täydennyskoulutuksen välillä. Sen avulla luodaan keskeisiltä osin edellytykset perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon synnylle. Täydennyskoulutuksen tehtävänä on täydentää ja syventää peruskoulutuksen tuottamaa ammattitaitoa ottaen myös huomioon kunkin tehtävän erityiset kehitystarpeet. Nämä voivat nousta yksilöstä, työyhteisöstä tai koulutuksen järjestäjän tarpeista.

Ensimmäiset vuodet opetustyössä orientoivat oppilaitoksen erilaisiin tehtäviin. Täydennyskoulutuksen tulee tukea integroitumista työyhteisöön ja oman erityisosaamisen alueen löytymistä ja vahvistumista opetustoimen tehtävissä. Urakehityksen *toinen* kriittinen vaihe ajoittuu siihen, kun työkokemusta on kertynyt 6–7 vuotta. Tämä vaihe on usein suotuisa ajankohta ammatilliseen suuntautumiseen, joka kuvion mukaan voi merkitä esimerkiksi kouluttautumista oppilaitoksen johtamisen tehtäviin tai valmiuksien vahvistamista kehittämistehtäviin. Myös muun tyyppinen opetushenkilöstön erikoistumista vahvistava koulutus nähdään perustelluksi sijoittaa urakehityksen tähän vaiheeseen.

*Kolmas* kriittinen vaihe urakehityksessä ajoittuu tyypillisesti 15–20 työvuoden paikkeille. Tällöin opetustyön ammatillinen osaaminen on tyypillisesti hyvin hallinnassa ja vakiintunut. Toisaalta liiallinen rutinoituminen työhön saattaa muodostua uhaksi ammattitaidon kehittymiselle. Kokemuksen myötä syntynyt kehityspotentiaali saattaa jäädä hyödyntämättä ja motivaatio työhön heikentyä. Koulutuksellisten interventioiden tehtävänä on saada yksilön ja kouluyhteisön käyttöön kokeneen työntekijän potentiaali. Esimerkiksi

vasta opetustehtäviin siirtyneiden henkilöiden mentorina toimiminen on tehokas keino hyödyntää kokemuksen myötä kehittyneitä opetustaitoja ja samalla se tarjoaa kokeneelle opettajalle motivoivia uusia tehtäviä.

Mallin mukaan *neljäs* erityistä huomiota vaativa vaihe ammatillisen kehittymisen polulla ajoittuu noin 5–10 vuotta ennen eläkkeelle siirtymistä. Tällöin painottuu yhtäältä ammattitaidon ylläpitäminen edelleen, toisaalta hankitun kokemuksen hyödyntäminen ja siirtäminen työyhteisön hyväksi sekä työhyvinvoinnin kehittäminen työuran pidentämiseksi tai eläkkeelle siirtymisen tukeminen. Esimerkiksi organisoimalla opetustyö työpaireina tai pienryhminä toteutuvaksi tarjoaa mahdollisuuksia asiantuntijuuden siirtymiseen. Tässä vaiheessa osa kokeneen opettajan työajasta voidaan suunnata erityisesti yhteisölliseen oppimiseen.

### **Koulutus- ja kehittämissuunnitelma opintopolun työvälineenä**

Edellä on painotettu työelämän nopean muutoksen johtaneen siihen, että osaamisen suunnitelmallinen ylläpito on entistä tärkeämpää myös opetustoimessa. Julkisen talouden kiristyminen korostaa entisestään täydennyskoulutuksen vaikuttavuuden vahvistamista. Kattavasti laadituilla alueellisilla tai paikallisilla koulutus- ja kehittämissuunnitelmilla on mahdollisuus jäsentää ja ennakoita osaamisen kysyntää.

Opetustoimessa on käynnissä merkittäviä valtakunnallisia, alueellisia ja paikallisia uudistuksia. Keskeisiä uudistuksia ovat mm. perusopetuksen laadun ja lukiokoulutuksen kehittäminen, ammattiopistostrategian toimeenpano, ammatillisen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus, vapaan sivistystyön kehittämisohjelma sekä opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen tueksi kehitetty Osaava-ohjelma. Uudistusten edellyttämän osaamisen varmistamiseksi ja kehittämiseksi kaikki hyvin toimivat oppilaitokset laativat/ovat laatineet koulutuksen järjestäjän henkilöstöstrategioiden tavoitteiden ja palvelutarpeiden pohjalta koulutus- ja kehittämissuunnitelmia henkilöstönsä osaamisen varmistamiseksi.

Työyhteisö- tai oppilaitoskohtainen koulutus- ja kehittämissuunnitelma on vähimmillään asiakirja, jossa kuvataan henkilöstön koulutukseen osallistumisen edellytykset ja eritellään mahdollisuuksia osallistua järjestettävään täydennyskoulutukseen, joko organisaation itse järjestämänä toimintana tai ulkopuolisen täydennyskoulutusorganisaation tarjoamana koulutuksena.

Koulutus- ja kehittämissuunnitelmien toiminnallisena kehyksenä on useimmiten henkilöstöstrategia, joka on organisaation pidemmän tähtäimen näkemys ja suunnitelma sille, kuinka se aikoo huolehtia siitä, että opetusta ja muita palveluita on toteuttamassa juuri oikeanlainen joukko alan ammattilaisia. Koulutus- ja kehittämissuunnitelmat voivat olla alueellisia, kunta- ja/tai oppilaitoskohtaisia. Suunnitelmissa sovitaan resursseista, työajaosta sekä suunnittelu- ja seurantaprosesseista. Koulutus- ja kehittämissuunnitelmien laadinta on oleellinen osa oppilaitosten tietopääoman johtamista. Täydennyskoulutusmahdollisuuksien hyödyntäminen edellyttää pitkäjänteistä työtä ja selkeää näkemystä henkilöstön osaamisen tarpeista.

Kehittyneissä koulutus- ja kehittämissuunnitelmissa kuvataan kehittämisen tahtotila ja monipuolisesti ne toiminnot, joilla voidaan mahdollistaa yksilöiden omat ja organisaation määrittämien keskeisten tavoitteiden tasapainoinen kohtaaminen. Suunnitelma tarjoaa ensisijaisesti työkaluja organisaation jäsenten käyttöön. Siinä yhdistyy saumattomasti niin yksilölliset kuin yhteisölliset tavoitteet. Se on ensisijaisesti työyhteisön yhdessä itselleen tekemä.

Koulutus- ja kehittämissuunnitelman osa-alueita ovat muun muassa:

- 1 Näkemys opetukselle ja oppimiselle asetetuista päämääristä, kuvaus organisaation jäsenten osaamisalueista ja niille kirjatusta tavoitteista.
- 2 Työhön perehdyttämisen suunnitelma ja näkemys tulevien haasteiden kohtaamisesta (ml. eläkkeelle siirtyvien työyhteisön jäsenten osaamisen siirtämisestä organisaation käyttöön).
- 3 Kuvaus kehittämisen kohteiksi valituista yhteisistä osaamisalueista.
- 4 Periaatteet henkilökohtaisen ammattiosaamisen ylläpitämiseksi.
- 5 Henkilöstön kehittämistarpeiden arviointi ja niiden tarkempi kuvaus.
- 6 Kuvaus osallistumisen ja tukijärjestelyjen yleisistä edellytyksistä lyhyellä ja pitkällä aikavälillä.
- 7 Kuvaus keskeisistä yhteistyöverkostoista, niiden toimintatavoista ja niissä toimimisesta.
- 8 Tarkastelu täydennyskoulutuksen roolista suhteessa organisaation sisäiseen kehittämiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön.
- 9 Periaatteet, joilla täydennyskoulutuspalveluita hankitaan organisaation ulkopuolella sekä osallistumisen reunaehdot.

Usein suunnitelmiin liittyy myös tarkempi sisällöllinen (temaattinen) suunnitelma, toiminnan tarkempi vuosisuunnitelma (vuosikello) ja varautuminen taloudellisiin ja henkisiin resursseihin. Lisäksi suunnitelmassa voidaan määritellä ja kuvata henkilöstön osaamisen kehittämisen suunnittelun, tarkemman toteutuksen, tilastoinnin, seurannan ja arvioinnin tavoitteet, menetelmät ja käytännöt.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan elinikäisen oppimisen polkuja kuvaava muistion on saatavissa kokonaisuudessaan neuvottelukunnan [www-sivuilla](http://www.sivuilla).

### **4.3 Oppilaitosjohdon täydennyskoulutuksen kehittäminen**

Vuosina 2010 ja 2011 valtion rahoittamassa opetustoimen henkilöstökoulutuksessa painotetaan sivistysjohdon ja rehtoreiden täydennyskoulutusta, mm. Osaava -ohjelman puitteissa. Opetus- ja kulttuuriministeriöltä saamansa toimeksiantonsa mukaisesti opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan tehtäviin kuuluu tehdä ehdotuksia ja antaa lausuntoja täydennyskoulutuksen suuntaamisesta ja toteuttamisesta. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta päätti sivistysjohdon ja rehtoreiden täydennyskoulutuksen ottamisesta yhdeksi ensimmäisen toimikautensa (1.2.2008–31.1.2011) painopisteistä.

Neuvottelukunnan mielestä sivistysjohtajilla ja rehtoreilla on tärkeä merkitys koulutuspoliittisten ja koulutuksen järjestäjien päätösten sekä koulutuksen seurannan ja arvioinnin toimeenpanijana kunta- ja oppilaitostasoilla. Rehtorin työ on muuttunut, työn vastuullisuus on lisääntynyt ja työ on tullut entistä vaativammaksi. Yhteiskunnan monitahoinen kehitys heijastuu vahvasti myös koulu- ja oppilaitosyhteisöön. Lainsäädäntö- ja muut normimuutokset edellyttävät jatkuvaa tietojen päivittämistä. Rehtori toimii usein monessa roolissa samanaikaisesti: rehtorina ja sivistystoimenjohtajana tai hänellä on useita kouluja johdettavanaan. Tehtävien monimuotoisuus korostuu pienissä kunnissa.

Oppilaitosjohdon ikääntymisen seurauksena suuri osa oppilaitosten rehtoreista jää eläkkeelle seuraavien vuosien aikana. Onkin tärkeää turvata uusien henkilöiden hakeutuminen sivistysjohdon ja oppilaitosten johtotehtäviin nykyisenä, monipuolistuvien työtehtävien aikana. Tavoitteena tulisi olla varmistaa sivistysjohdon ja rehtoreiden edellytykset toimia

menestyksekkäästi työssään ja varmistaa heidän mahdollisuutensa oman ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Rehtorin työssä tapahtunut voimakas muutos korostuu kaikissa oppilaitosmuodoissa kehittämisenä ja työyhteisön jaksamisena. Tämä edellyttää oppilaitos- ja sivistysjohdon jatkuvaa oman ammatillisen osaamisen kehittämistä.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta esitti marraskuussa 2009 opetus- ja kulttuuriministeriölle, että se asettaisi laajapohjaisen työryhmän kokoamaan ehdotuksen sivistysjohdon ja rehtoreiden koulutuksen kokonaisvaltaiseksi kehittämiseksi ja toiminnan koordinoinniksi.

Työryhmän tehtävänä voisi tuolloin olla:

- Selvittää sivistysjohdon ja rehtoreiden nykyisten kelpoisuusvaatimusten mahdolliset muutostarpeet ja tehdä ehdotukset muutoksiksi;
- Arvioida sivistysjohdon ja rehtoreiden tehtäviin valmistavien ja valmentavien koulutusten tarvetta ja tehdä tämän perusteella ehdotukset koulutuksista;
- Arvioida sivistysjohdon ja rehtoreiden täydennyskoulutustarvetta ja tehdä tämän perusteella ehdotukset koulutuksista, niiden tavoitteista ja osallistuvien henkilöiden ammatillisen osaamisen varmistamisesta työuran aikana;
- Arvioida tekemiensä ehdotusten vaikutukset sivistysjohdon ja rehtoreiden tuleviin rekryointitarpeisiin vastaamisessa;
- Arvioida tekemiensä ehdotusten kustannusvaikutukset.

Työryhmän kokoonpanon olisi hyvä sisältää edustajat keskeisistä sivistysjohdon ja rehtoreiden koulutuksen kanssa työskentelevistä tahoista.

#### **4.4 Opetustoimen henkilöstökoulutuksen kansainvälistyminen**

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan valmistelemissa Osaava-ohjelman valtakunnallisissa tavoitteissa ehdotettiin opetus- ja kulttuuriministeriön päätöksen tueksi oppilaitosjohdon arkeen tälläkin hetkellä jo kuuluvan kansallisen ja kansainvälisen osaamisen kehittämisen tukemista. Neuvottelukunta on lisäksi toimeksiantonsa mukaisesti ottanut oman toimintansa kehittämiseen vaikutteita sellaisista Euroopan maista, joiden opetustoimen henkilöstökoulutuksen järjestelmien on nähty tuovan riittävää vertailupohjaa kansallisen vastaavan järjestelmän kehittämiseen.

Toimikautensa aikana neuvottelukunta on käynyt tutustumassa vastaaviin järjestelmiin Tanskassa, Sveitsissä, Ruotsissa ja Skotlannissa. Suomalaisen opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittämisen kannalta matkoilla ovat teemoina nousseet erityisesti tarve oppilaitos- ja sivistysjohdon koulutuksen edelleen kehittämiseksi, henkilöstökoulutuksen tarve palvella koko työyhteisön kehittämistä (jolloin koulutuksen tarve määritellään säännöllisesti käytävien kehityskeskustelujen kautta) sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nykyistä parempi integrointi (jolloin ns. induktiovaiheella on erityisen tärkeä rooli uuden opettajan siirtyessä peruskoulutuksesta työelämään).

Tässä yhteydessä on syytä myös muistaa, että esimerkiksi Euroopan unionin toimesta rahoitettaviin projekteihin liittyy usein koulutus- ja kehittämistoimia, joissa kohderyhmänä on myös opetustoimen henkilöstö. Nykyisellä rakennerahastokaudella tiivistetään säännöllistä yhteistyötä ja koordinointia myös valtion muulla tavoin rahoittamien ohjelmien osalta.

## 4.5 Täydennyskoulutuksen tulosten näkyminen työyhteisöissä: Laatu ja vaikuttavuus

*Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012* -kehittämissuunnitelmassa todetaan, että ”laadun ja vaikuttavuuden arviointi liitetään osaksi täydennyskoulutuksen seurantaan”. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan eräänä tehtävänä toimeksiantonsa mukaan oli ”avustaa opetushallintoa opetustoimen henkilöstökoulutuksen vuosien 2009–2011 kehittämistä koskevassa valmistelutyössä ja toiminnan laatuksien kehittämistä”. Tätä opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutusta koskevaa laadunkehittämistä valmistelevaan neuvottelukunta asetti 27.8.2008 keskuudestaan jaoksen, jonka työn tuloksia esitellään alempana.

### Opetustoimen henkilöstökoulutuksen laadunhallinnan kattavuus

Suunniteltavan valtakunnallisen laadunhallinnan järjestelmällä tarkoitetaan tässä yhteydessä valtion rahoittaman opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen laadun kehittämiseen tarkoitettua järjestelmää. Opetustoimen henkilöstöllä puolestaan tarkoitetaan tässä yhteydessä, opetustoimen neuvottelukunnan toimeksianton mukaisesti, perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja vapaan sivistystyössä työskentelevää opetustoimen henkilöstöä. Heitä ovat rehtorit ja johdon edustajat, opettajat, opinto-ohjaajat sekä muut tukipalveluissa työskentelevät henkilöt.

### Laatutyön tavoitteet

Suunniteltavan opetustoimen henkilöstökoulutuksen laadunhallinnan järjestelmän tulisi vastata kysymykseen, *miten valtion rahoittamalle ja tukemalle henkilöstökoulutukselle asetettavat tavoitteet on saavutettu?* Kysymystä tulisi tarkastella ainakin tavoitteiden asettelun, koulutuksen suunnittelun, koulutuksen toteuttamisen ja seurannan näkökulmasta. Koulutuksen tulee vastata niin valtakunnallisia koulutuspoliittisia linjauksia, työyhteisön kehittämistavoitteita kuin työntekijän koulutustarpeita. Kehitettävän järjestelmän tulisi ottaa huomioon myös täydennyskoulutuksen tilaajan<sup>6</sup> ja sen toteuttajan<sup>7</sup> laatuvaatimukset. Laadunhallinnan järjestelmään tulee kuulua riittävän kattava palautetiedon keruu kansallisen tason seurannan mahdollistamiseksi ja koulutuksen vaikuttavuuden arvioimiseksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunta vastaisivat palautteen hyödyntämisestä kansallisten tavoitteiden ja painopisteiden asettamisessa sekä koulutuksen suunnittelukäytänteiden kehittämisessä.

### Organisointi

Palaute kerättäisiin sähköisellä lomakkeella, jonka koulutukseen osallistujat täyttävät koulutuksensa lopuksi tai heti sen jälkeen. Sopivaksi katsottu tietojärjestelmä kokoaisi tiedot automaattisesti opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan tietämyksiä varten.

<sup>6</sup> Koulutuksen tilaajalla tarkoitetaan tässä yhteydessä tahoa, jonka tehtävänä on järjestää koulutusta. Koulutustehtävä määritellään laissa (perusopetus) tai opetusministeriön tai vastaavan viranomaisen antamassa koulutuksen järjestämisen tai ylläpitämisluvassa. Koulutuksen tilaajat ovat yleensä kuntia, kuntayhtymiä, yksityisiä yhteisöjä ja säätiöitä.

<sup>7</sup> Täydennyskoulutuksen toteuttaja on taho, joka koulutuksen järjestäjän valtuuttamana toteuttaa hankitun koulutuksen.

Täydennyskoulutusta koskevaa palautetta kerättäisiin koulutukseen osallistujalta<sup>8</sup>, koulutuksen toteuttajalta sekä työnantajalta eli koulutuksen tilaajalta. Hyödynnettävää palaute-tietoa tuottaa lisäksi muu kansallinen seurantatieto, esimerkiksi noin kolmen vuoden välein kerättävä opetus- ja kulttuuriministeriön Tilastokeskukselle toimeksiantama opettajatiedon-keruu, jossa myös opettajien täydennyskoulutusta koskevat seurantatiedot ovat mukana.

Koulutuksen toteuttajat ja koulutuksen tilaajat vastaisivat palautteen hyväksikäytöstä koulutuksen käytännön suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Palautteen hyödyntämisessä valtakunnallisella tasolla tulee voida käyttää luotettavia indikaattoreita. Laadunhallinnan järjestelmään kuuluvaa palautetta tuleekin voida seurata myöhemmin luotavan pisteytyksen avulla.

### **Seuranta ja jatkotoimenpidesuosituks**

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen laadunhallinnan järjestelmän tavoitteena olisi tuottaa mm. opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan tarpeisiin säännöllisin väliajoin seurantayhteenvedot (Opetushallituksen ja aluehallintovirastojen henkilöstökou-lutukset, Osaava-ohjelma), joita voidaan hyödyntää valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen tulevia painopistealueita määriteltäessä.

Neuvottelukunnan laatujaos pohti työnsä aikana myös, millaista tietoa voitaisiin laatutie-tona kerätä ja miten sitä voitaisiin pisteyttää. Se on lisäksi määritellyt laatua koskevia käsit-teitä ja laatinut palautetiedon keruussa mahdollisesti hyödynnettäviä kysymyksiä asiakastyy-tyväisyyden, opetustoimen henkilöstökoulutuksen opettajien kelpoisuuden arvioinnin, kou-lutuksen toteuttajan sekä kansallisten täydennyskoulutuksen vaikuttavuustavoitteiden osalta.

Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan laatutyötä koskevat suosituk-set ovat löydettävissä kokonaisuudessaan neuvottelukunnan [www-sivuilla](http://www.sivuilla).

---

<sup>8</sup> Koulutukseen osallistujilta kerättävä palautetieto voidaan kerätä myös jonkin aikaa koulutuksen päättymisen jälkeen, jolloin osallistuja voi paremmin arvioida, oliko annetulla koulutuksella erityistä hyötyä hänen oman ammatillisen osaamisensa kehittämisen kannalta.

## 5 Johtopäätöksiä

Osaava-ohjelman ja muun valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen tavoitteena on sekä vaikuttavan ja tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia tukevan koulutuksen rahoittaminen että näin syntyvien hyvien käytänteiden levittäminen. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan ensimmäisen toimikauden kokemusten perusteella esimerkiksi seuraavia asioiden kehittämistä ja hyvien käytänteiden välittämistä voisi pohtia sisällytettäväksi osiksi henkilöstökoulutuksen kehittämisen painopisteitä.

- 1 Tällä hetkellä monet kunnat ja kuntien yhteistyöryhmät toteuttavat joko itse tai jonkin koulutusorganisaation kanssa osaamiskartoitusten tekotapojen kehittämistä. Näiden kartoitusten kautta saatuja kokemuksia tulisi koota hyvien käytänteiden välittämiseksi, samoin verkon kautta tapahtuvan oppimisen toimivia käytänteitä.
- 2 Oppilaitosten kehittämistä pidetään keskeisenä tavoitteena myös Osaava-ohjelman rahoitusperusteissa. Toistaiseksi, koska ohjelma on vielä uusi, oppilaitosten hyvistä kehittämiskäytännöistä ei ole juurikaan raportoitu esimerkkejä. Näitä tulisi kerätä.
- 3 Tietoa puuttuu myös siitä, milloin henkilökohtainen kouluttautuminen on ollut riittävää, milloin ammatillisen osaamisen kehittämisen kohteina tulisi olla useita henkilöitä samasta oppilaitoksesta ja milloin taas koko oppilaitos.
- 4 Valtion rahoittamaan opetustoimen henkilöstökoulutukseen sisältyvään johtamiskoulutukseen tulisi sisällyttää myös osaamiskartoitusten laatimiseen, kehityskeskustelujen toteuttamiseen ja vaikuttavamman koulutuksen suunnitteluun liittyviä osia.
- 5 Oppimistulosten vertailua kunnissa, joissa panostetaan henkilöstökoulutukseen, tulisi verrata niihin kuntiin, joissa koulutusta ei vielä kovin paljon organisoida tai tueta. Kuntien ja oppilaitosten ammattitaito henkilöstökoulutuksen ja oppilaitosten kehittämiseen vaihtelee suuresti ja erot voivat olla kasvussakin. Tällöin riskinä on, että valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kautta tuetaan entisestään jo henkilöstön ammatilliseen osaamiseen panostavia organisaatioita, jotka osaavat lisäksi myös laatia hyviä ja kattavia hankehakemuksia.
- 6 Opettajien työurien pidentämistä ja työssä jaksamista uran loppuvaiheissa koskevaa tietoa ei vielä ole kovin runsaasti saatavissa. Uran alkupään tuesta sen sijaan on jo enemmän tietoa. Varttuneempien henkilöiden työuran aikaisen oppimisen edellytyksistä on sinänsä olemassa tietoa, mutta sitä ei hyödynnetä.

Raportissa esiteltyjen hyvien täydennyskoulutuskäytänteiden pohjalta perusteella voidaan lisäksi tunnistaa työyhteisöjen kehittämistä tukevan koulutuksen onnistumisen edellytyksiä.

- 7 Ammatillisen osaamisen kehittämistoimien tulee kestää useita vuosia ja kokemusten siirto näistä tapahtuu tehokkaasti mentoroinnin ja vertaistuen avulla. Näin tuetaan täydennyskoulutuksen kautta saatavien kokemusten jakamista, oppimista ja oman työn kriittistä arviointia.
- 8 Oman työn reflektointi on välttämätöntä ja tyytyväisyydestä jo hankittuun ammattitaitoon tulee irtautua. Muussa tapauksessa kehittämistarvetta ei tunneta olevan. Pelkkä kollegoiden tuki ja osaamistarpeiden kartoittaminen eivät kuitenkaan sinällään riitä vaan tarvitaan myös paneutumista uuteen tietoon oppimisesta, organisaatioiden kehittymisestä ja koulutuksen vaikuttavuudesta. On saavutettava tasapaino nykyisten ongelmakohtien ratkomisen, uuden oppimisen ja tulevaisuuden haasteisiin vastaamisen välillä.
- 9 Yliopistojen, koulutuksen ja opetuksen järjestäjien sekä oppilaitosten pitkäaikainen yhteistyö on parhaimmillaan hedelmällistä ja tätä tulisi edelleen tukea kannustamalla toimijoita toimintatutkimustyyppiseen lähestymistapaan, mikä parantaa oppimista ja ammatillisen osaamisen kehittymistä.
- 10 Suomessa on tällä hetkellä käytössä hyvin kirjavia tapoja täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Tulisikin pohtia, onko jatkossa tarpeen antaa suosituksia henkilöstö- sekä oppilaitos- ja sivistystoimen johdon koulutuksen toteuttamiseksi? Tällainen ohjeistus voisi ensi vaiheessa koskea neuvottelukunnan elinikäisen oppimisen polkutyössä määriteltyjä erityisiä osaamisen kehittämistarpeita työuran aikana. Vastaavia ohjeistuksia tulisi harkita koottavaksi myös, miten kannustetaan aktivoimaan heitä, jotka eivät osallistu lainkaan tai hyvin vähän ammatillista osaamista parantavaan koulutukseen.



## Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2011 ilmestyneet

- 1 Toiminta- ja taloussuunnitelma 2012–2015
- 2 Tutkimuksen tuottavuuden kehitys Suomen yliopistoissa
- 3 Valtion liikuntaneuvoston arvioinnit 2010
- 4 Tieto käyttöön. Tiekartta tutkimuksen sähköisten tietoaineistojen hyödyntämiseksi
- 5 Report on Cultural Exports 2008
- 6 Terveyttä edistävä liikunta kunnissa; Perusraportti 2010



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-005-6 (nid.)

ISBN 978-952-263-006-3 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0343 (painettu)

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2011