

Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32

Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet

Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/julkaisut>

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2006

ISBN 952-485-252-7 (nid./htf)

ISBN 952-485-253-5 (PDF)

ISSN 1458-8102

Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä/

Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2006:32

Kuvailulehti

Julkaisija
Opetusministeriö

Julkaisun päivämäärä
1.11.2006

<p>Tekijät (toimielimestä: toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri)</p> <p>Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantatyöryhmä</p> <p>Puheenjohtaja: Armi Mikkola Sihteeri: Kirsi Lähde</p>	<p>Julkaisun laji Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä</p> <p>Toimeksiantaja Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto</p> <table border="1" data-bbox="858 434 1447 501"> <tr> <td>Toimielimen asettamispv 18.12.2001</td> <td>Dnro 63/043/2001</td> </tr> </table>	Toimielimen asettamispv 18.12.2001	Dnro 63/043/2001	
Toimielimen asettamispv 18.12.2001	Dnro 63/043/2001			
<p>Julkaisun nimi (myös ruotsinkielinen) Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti (Läroarbildningen – kunskaper, färdigheter, framtid. Slutrapport om utvecklingsprogrammet för läroarbildningen 2001–2005)</p>				
<p>Julkaisun osat Muistio + liite</p>				
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston asettaman työryhmän tehtävänä oli 14.11.2001 julkaistun Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 suositusten toteutuksen seuranta. Kehittämisohjelma perustui Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemään arviointiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen antamasta opettajankoulutuksesta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointiprojekti OPEPRON tuloksiin ja suosituksiin. Kehittämisohjelman tavoitteiden ja -suositusten aihealueita olivat opiskelijavalinnat, pedagogiset opinnot, opettajankoulutuksen asema ja yhteistyö, opettajien täydennyskoulutus sekä opettajankouluttajien täydennyskoulutus. Myös opettajankoulutuksen laajentamisesta oli asetettu tavoitteet.</p> <p>Työryhmä kuuli alan keskeisiä yhteistyötahoja ja teetti selvityksiä ja tutkimusraportteja kehittämisohjelman toteutumisesta.</p> <p><i>Opettajankoulutuksen valintasuositukset</i> ovat yliopistoissa toteutuneet kohtalaisesti. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa suositukset ovat toteutuneet yhteishakujärjestelmän toimivuuden ja tiedonsaannin osalta hyvin. Soveltuvuuden, motivaation ja sitoutuneisuuden arviointi valinnoissa edellyttää kehittämistoimia.</p> <p><i>Pedagogisten opintojen</i> suositukset ovat toteutuneet yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa verraten hyvin. Selvimmin kehittämistarpeita on niissä aihealueissa, jotka liittyvät opettajan työn yhteisölliseen luonteeseen.</p> <p><i>Opettajankoulutuksen asemaa ja yhteistyötä</i> koskevat suositukset ovat yliopistoissa toteutuneet verraten hyvin opettajankoulutuksen yhteistyön osalta. Sen sijaan opettajankoulutuksen toimintaedellytykset vaikuttavat heikentyneen verrattuna vuoteen 2002. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyötä tulee jatkaa ja tiivistää. Yhteistyötä yliopistojen kanssa tulee lisätä ammattipedagogisessa tutkimus- ja kehittämistyössä.</p> <p><i>Opettajien ja rehtorien täydennyskoulutus.</i> Opetushenkilöstö suhtautuu myönteisesti täydennyskoulutukseen ja osallistuminen kehittämisohjelmassa painotettuihin täydennyskoulutuksiin on lisääntynyt. Alueellisten ja eri opettajaryhmien tasavertaisten täydennyskoulutusmahdollisuuksien turvaaminen on osoittautunut ongelmalliseksi. Suositus työyhteisöjen koulutuksen lisäämisestä ei ole toteutunut. Täydennyskoulutus ottaa heikosti huomioon opettajauran eri vaiheiden koulutustarpeet. Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuutta vaikeuttavat kuntien riittämättömät resurssit sekä koulutustarjonnan nopea vaihtelu ja koordinoimattomuus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen nivoutumista toisiinsa tulee lisätä elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. ESR-rahoitteinen täydennyskoulutus on ollut merkittävä lisäresurssi opetushenkilöstön täydennyskoulutustarjonnassa. Rakennerahastojen ohjelmakaudella 2007–2013 tulee täydennyskoulutusta kohdentaa ja koordinoida aiempaa tehokkaammin sekä valtakunnallisesti että alueellisesti.</p> <p><i>Määrällisten suositusten toteutuminen.</i> Opettajankoulutuksen laajennukset ovat toteutuneet pääosin kehittämisohjelman tavoitteiden mukaisesti. Suositukset määrällisten tavoitteiden asettamisesta korkeakouluille ovat toteutuneet vain osittain.</p> <p>Työryhmä katsoo, että useat Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman tavoitteet ovat edelleen ajankohtaisia ja niiden toteutumista on tarpeen seurata ja arvioida opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Näitä tavoitteita työryhmä on tuonut esille keskeisinä kehittämiskohteina. Työryhmän mielestä opettajien peruskoulutuksen kehittämiskohteiden seuranta ja arviointi tulisi yhdistää tutkintorakennemuutoksen arviointiin tämän vuosikymmenen lopulla. Lastentarhanopettajakoulutus tulisi jatkossa sisällyttää seurannan ja arvioinnin piiriin.</p> <p>Raportin liitteenä on ruotsin- ja englanninkielinen tiivistelmä.</p>				
<p>Avainsanat (asiasanat) opettajankoulutus, kehittämisohjelma, opiskelijavalinnat, pedagogiset opinnot, opettajankoulutuksen asema, yhteistyö, täydennyskoulutus, määrälliset suositukset</p>				
<p>Muut tiedot</p>				
<p>Sarjan nimi ja numero Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32</p>	<table border="1"> <tr> <td>ISSN 1458-8102</td> <td>ISBN 952-485-252-7 (nid.) 952-485-253-5 (PDF)</td> </tr> </table>	ISSN 1458-8102	ISBN 952-485-252-7 (nid.) 952-485-253-5 (PDF)	
ISSN 1458-8102	ISBN 952-485-252-7 (nid.) 952-485-253-5 (PDF)			
<p>Kokonaissivumäärä 76</p>	<table border="1"> <tr> <td>Kieli suomi</td> <td>Hinta</td> <td>Luottamuksellisuus julkinen</td> </tr> </table>	Kieli suomi	Hinta	Luottamuksellisuus julkinen
Kieli suomi	Hinta	Luottamuksellisuus julkinen		
<p>Jakaja Yliopistopaino</p>	<p>Kustantaja Opetusministeriö</p>			

Presentationsblad

Utgivare Undervisningsministeriet		Utgivningsdatum 1.11.2006	
Författare (uppgifter om organets namn, ordförande, sekreterare) Arbetsgruppen för uppföljning av utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen Ordförande: Armi Mikkola Sekreterare: Kirsi Lähde		Typ av publication Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar Uppdragsgivare Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen vid undervisningsministeriet Datum för tillsättande av 18.12.2001 Dnro 63/043/2001	
Publikation (även den finska titeln) Lärarutbildningen – kunskaper, färdigheter, framtid. Slutrapport om utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen 2001–2005 (Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti)			
Publikationens delar promemoria samt bilaga			
Sammandrag Arbetsgruppen tillsatt av utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen vid undervisningsministeriet skulle följa upp rekommendationerna i utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen 2001–2005, publicerat 14.11.2001. Utvecklingsprogrammet var baserat på högskolornas utvärderingsråds utvärdering av lärarutbildningen vid universitet och yrkeshögskolor samt på prognosprojektet OPERO:s resultat och rekommendationer för grundutbildningen och fortbildningen av lärare. Utvecklingsprogrammet innehöll mål och rekommendationer inom ämnesområdena antagning av studerande, pedagogiska studier, lärarutbildningens ställning, samarbete, lärarnas fortbildning, samt lärarutbildare. Mål sattes också för utbyggnaden av lärarutbildningen. Arbetsgruppen hörde centrala samarbetsparter på området och beställde utredningar och forskningsrapporter om resultatet av utvecklingsprogrammet. <i>Rekommendationerna för antagningen till lärarutbildningen</i> har förverkligats tämligen väl. I de yrkespedagogiska lärarhögskolorna har rekommendationerna för systemet för gemensam ansökan och tillgången till information förverkligats väl. Utvärderingen av lämplighet, motivation och engagemang behöver utvecklas. <i>Rekommendationerna för de pedagogiska studierna</i> har förverkligats jämförelsevis väl i universiteten och de yrkespedagogiska lärarhögskolorna. Det tydligaste behovet av utveckling finns inom de ämnesområden som hänför sig till lärarbetets sociala karaktär. <i>Rekommendationerna som gäller lärarutbildningens ställning och samarbete</i> har för samarbetets del förverkligats jämförelsevis väl i universiteten. Däremot förefaller verksamhetsbetingelserna för lärarutbildningen ha försvagats jämfört med 2002. Samarbetet mellan de yrkespedagogiska lärarhögskolorna bör fortsätta och intensifieras. Ökat samarbete med universiteten rekommenderas inom yrkespedagogisk forskning och utveckling. <i>Lärarnas och rektorernas fortbildning.</i> Undervisningspersonalen förhåller sig positivt till fortbildning, och deltar i en större utsträckning i den fortbildning som framhålls i utvecklingsprogrammet. Det har visat sig problematiskt att trygga jämlika fortbildningsmöjligheter i regionerna och mellan de olika lärargrupperna. Rekommendationen om tryggad utbildning för arbetsgemenskapen har inte förverkligats. Utbildningsbehovet i de olika skedena av lärarkarriären beaktas svagt i fortbildningen. Fortbildningens planlighet försvåras av kommunernas otillräckliga resurser samt utbildningsutbudets snabba omsättning och koordineringsbrister. Hopkopplingen av grundutbildningen och fortbildningen för lärare behöver stärkas i enlighet med principerna för det livslånga lärandet. Den ESR-finansierade fortbildningen har varit en betydande tilläggsresurs för undervisningspersonalens utbud av fortbildning. Under strukturfondernas programperiod 2007–2013 bör fortbildningen inriktas och koordineras effektivare såväl över landet som regionalt. <i>Förverkligandet av de kvantitativa rekommendationerna.</i> Utbyggnaden av lärarutbildningen har i huvudsak förverkligats i enlighet med utvecklingsprogrammet. De kvantitativa rekommendationerna för högskolorna har endast delvis förverkligats. Arbetsgruppen anser att flera av målen i Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen ännu är aktuella och att det är nödvändigt att följa upp dem och utvärdera dem för lärarnas grundutbildning och fortbildning. Det gäller arbetsgruppens centrala utvecklingsfokus. Enligt arbetsgruppens uppfattning bör uppföljningen och utvärderingen av utvecklingsfokus för lärarnas grundutbildning kopplas till utvärderingen av examensstrukturen i slutet av årtiondet. Barnträdgårdslärarutbildningen bör i fortsättningen inkluderas i uppföljning och utvärdering. Ett sammandrag på svenska finns som bilaga till rapporten.			
Nyckelord lärarutbildning, utvecklingsprogram, antagning av studerande, pedagogiska studier, lärarutbildningens ställning, samarbete, fortbildning, kvantitativa rekommendationer			
Övriga uppgifter			
Seriens namn och nummer Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2006:32		ISSN 1458-8102	ISBN 952-485-252-7 (htf.) 952-485-253-5 (PDF)
Sidoantal 76	Språk finska	Pris	Sekretessgrad offentlig
Distribution Universitetsstrycket		Förlag Undervisningsministeriet	

Description

Publisher Ministry of Education		Date of publication 1.11.2006	
Authors (If a committee: name of organ, chair, secretary) Committee monitoring the follow-up to the teacher training development programme Chair: Armi Mikkola Secretary: Kirsi Lähde		Type of publication Reports of the Ministry of Education, Finland	
		Contracted by Ministry of Education	
		Committee appointed on 18.12.2001	Dnro 63/043/2001
Name of publication Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti (Final report of the teacher training development programme)			
Parts Memorandum + appendix			
Abstract			
<p>The committee was appointed by the Department for Education and Science Policy of the Ministry of Education to follow the implementation of the teacher education development programme 2001–2005. The programme was based on the findings and recommendations of an evaluation of teacher training in universities and polytechnics and a foresight of teachers' initial and further training. The aims and themes of the programme were student selections, pedagogical studies, the status of and cooperation in teacher training, and teachers' and teacher trainers' continuing professional education. Aims were also set for the expansion of teacher training supply.</p> <p>The committee heard key cooperation partners and commissioned reviews of the implementation of the programme.</p> <p>The recommendations concerning <i>student selection</i> have been implemented relatively well. In the training of vocational teachers, the recommendations concerning a joint admissions system have been realised well as regards its smooth running and access to information. The assessment of aptitude, motivation and commitment in selections requires further measures.</p> <p>The recommended action regarding <i>pedagogical studies</i> has been implemented fairly well in both universities and polytechnics. The clearest development needs are in areas relating to the communal nature of teaching.</p> <p>Recommendations concerning the <i>status of and cooperation</i> have been implemented quite well as regards cooperation, but the resources and other prerequisites of teacher training have declined from the 2002 level. Vocational teacher training colleges must continue and further step up cooperation amongst themselves and increase their cooperation with universities in R&D relating to vocational pedagogy.</p> <p><i>Teachers' and principals' in-service training.</i> The teaching staff take a positive view of in-service training, and participation in training in the areas stressed in the development programme has been on the increase. It has proved problematic to ensure equal access to continuing education regionally and for different teacher groups. The recommendation for increasing training for whole work communities has not been realised. In-service training does not cater adequately for the different needs at different stages of a teaching career. Planned provision of in-service training is complicated by the economic straits of local authorities and the rapid change and lack of coordination in supply. Interlinkages between initial and further teacher training need to be enhanced according to the lifelong learning principle. ESF-funded continuing education has been an important additional resource in supply. In the ESF programme period 2007–2013, teachers' continuing education must be targeted and coordinated more efficiently both nationally and regionally.</p> <p><i>Quantitative recommendations.</i> The expansion of teacher training has largely been carried out according to recommendations. The recommendation that quantitative targets be set for higher education institutions has been realised only in part.</p> <p>The committee sees that many of the aims set in the teacher training development programme are still topical and that their implementation should be monitored and assessed in teachers' initial and continuing education. The committee underscores these aims as vital development targets. According to the committee, their monitoring and evaluation should be integrated into the evaluation of the recent reform of degree structures to be undertaken towards the end of the decade. Kindergarten teacher training should be included in this monitoring and evaluation in the future.</p> <p>Appended to the report is an English-language summary.</p>			
Other information			
Name and number of series Reports of the Ministry of Education, Finland 2006:32		ISSN 1458-8102	ISBN 952-485-252-7 (pbk.) 952-485-253-5 (PDF)
Number of pages 76	Language Finnish	Price	Degree of confidentiality public
Distributed by Helsinki University Press		Published by Ministry of Education	


Opetusministeriölle

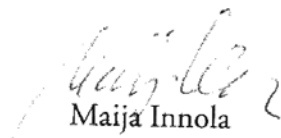
Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto asetti 18.12.2001 työryhmän, jonka tehtäväksi annettiin 14.11.2001 julkaistun Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositusten toteutuksen seuranta. Työryhmän tuli myös valmistella vuonna 2005 tapahtuva valtakunnallinen kehittämisohjelman arviointi.

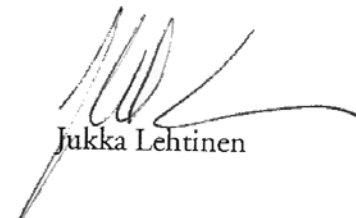
Työryhmän loppuraportin "Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta" ensimmäisessä luvussa kuvataan työryhmän työskentelyä ja vuonna 2005 suoritetun arvioinnin toteutus. Raportin toisessa luvussa on yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa järjestettävän opettajankoulutuksen kuvaus. Kolmas luku esittelee opettajien peruskoulutusta koskevien kehittämisohjelman suositusten toteutumista. Luvun lopussa ovat työryhmän esitykset opettajien peruskoulutuksen kehittämiskohteiksi. Raportin neljäs luku käsittelee opettajien ja rehtorien täydennyskoulutusta. Aluksi esitellään täydennyskoulutuksen rakennetta ja rahoitusta. Sen jälkeen esitellään tulokset kehittämisohjelman suositusten toteutumisarviointista ja työryhmän esitykset täydennyskoulutuksen kehittämiskohteiksi. Luvun lopussa käsitellään ESR-rahoitteista täydennyskoulutusta. Raportin viidennessä luvussa on opettajankouluttajien täydennyskoulutusta koskevien suositusten toteutumisen arviointi ja esitykset kehittämiskohteiksi. Kuudennessa luvussa käsitellään määrällisiä opettajatarpeita. Luvussa käsitellään opettajatarpeiden mitoitusta, arvioidaan kehittämisohjelman suositusten toteutumista ja tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan ammatissa pysymiseen. Luvun lopussa ovat työryhmän esitykset kehittämiskohteiksi.


Saatuana työnsä päätökseen työryhmä jättää kunnioittaen loppuraporttinsa koulutus- ja tiedepolitiikan osastolle.

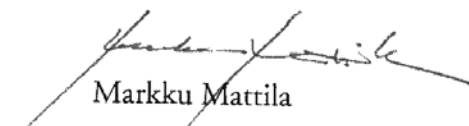
Helsingissä 30. päivänä kesäkuuta 2006

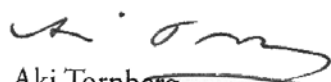

Armi Mikkola


Maija Innola


Jukka Lehtinen


Kirsi Lähde


Markku Mattila


Aki Tornberg

Sisältö

1	Johdanto	10
1.1	Työryhmän toimeksianto ja työskentely	10
1.2	Kuulemistilaisuus ja seuranta ohjelman aikana	11
1.3	Kehittämishojelman seurannan tutkimukset ja arvioinnit	12
2	Suomalainen opettajankoulutus	13
2.1	Opettajankoulutus yliopistoissa	13
2.1.1	<i>Opettajankoulutuksen rakenne</i>	13
2.1.2	<i>Opiskelijavalinnat</i>	14
2.1.3	<i>Opettajankoulutuksen rahoitus</i>	15
2.1.4	<i>Määrällinen ja sisällöllinen säätely</i>	15
2.2	Opettajankoulutus ammatillisissa opettajakorkeakouluissa	16
2.2.1	<i>Opettajankoulutuksen rakenne</i>	16
2.2.2	<i>Opiskelijavalinnat</i>	17
2.2.3	<i>Ohjaus ja rahoitus</i>	17
3	Opettajien peruskoulutus	18
3.1	Opiskelijavalinnat	18
3.1.1	<i>Opettajankoulutuksen kehittämishojelman suositukset</i>	18
3.1.2	<i>Suosituksen toteutuminen yliopistoissa</i>	19
3.1.3	<i>Suosituksen toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa</i>	20
3.2	Pedagogiset opinnot	21
3.2.1	<i>Opettajankoulutuksen kehittämishojelman suositukset</i>	21
3.2.2	<i>Suosituksen toteutuminen yliopistoissa</i>	22
3.2.3	<i>Suosituksen toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa</i>	24
3.3	Opettajankoulutuksen asema ja yhteistyö	25
3.3.1	<i>Opettajankoulutuksen kehittämishojelman suositukset</i>	25
3.3.2	<i>Suosituksen toteutuminen yliopistoissa</i>	26
3.3.3	<i>Suosituksen toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa</i>	26
3.4	Kehittämiskohteita	27
4	Opettajien ja rehtorien täydennyskoulutus	29
4.1	Täydennyskoulutuksen rakenne ja rahoitus	29
4.2	Opettajien ja rehtorien täydennyskoulutus	30
4.2.1	<i>Opettajankoulutuksen kehittämishojelman suositukset</i>	30
4.2.2	<i>Täydennyskoulutuksen seurantahankkeen tulokset</i>	31
4.2.2.1	<i>Osallistuminen</i>	31
4.2.2.2	<i>Täydennyskoulutuksen sisältöalueet</i>	32
4.2.2.3	<i>Täydennyskoulutuksen muodot</i>	34
4.2.2.4	<i>Koetut täydennyskoulutustarpeet</i>	34

4.2.2.5	Täydennyskoulutuksen rahoitus	35
4.2.2.6	Yhteenveto täydennyskoulutussuositusten toteutumisesta	35
4.3	Kehittämiskohteita	38
4.4	ESR-rahoitteinen täydennyskoulutus rakennerahastokaudella 2000–2006	41
4.4.1	Lähtökohdat	41
4.4.2	Projektit aiheittain	41
4.4.3	Täydennyskoulutustavoitteita ja niiden toteutuminen hankkeissa	42
4.5	Johtopäätöksiä ja kehittämiskohteita	44
5	Opettajankouluttajien täydennyskoulutus	46
5.1	Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset	46
5.2	Suositusten toteutuminen yliopistoissa	47
5.3	Suositusten toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa	49
5.4	Kehittämiskohteita	49
6	Määrälliset opettajatarpeet	51
6.1	Koulutustarpeen määrällisen mitoittamisen tausta	51
6.2	Kehittämisohjelman suositukset	52
6.3	Kehittämisohjelman suositusten toteutuminen	53
6.4	Opettajien pysyminen ammatissa	55
6.4.1	Opettajien kokemukset työstään	56
6.4.2	Hakeutuminen opetusalan tehtäviin, eläkehakuisuus ja siirtyminen muihin tehtäviin	57
6.4.3	Miten voidaan vaikuttaa opettajien ammatissa pysyvyyteen?	58
6.5	Kehittämiskohteita	59
7	Yhteenveto	61
	Lähteet	62
	Liitteet	63
	Liite 1. Työryhmän asettamiskirje	63
	Liite 2. Sammandrag av slutrapport om utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen 2001–2005	64
	Liite 3. Summary of the final report of the teacher education development programme 2001–2005	70

1 Johdanto

1.1 Työryhmän toimeksianto ja työskentely

Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto asetti 18.12.2001 työryhmän, jonka tehtäväksi annettiin 14.11.2001 julkaistun Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositusten toteutuksen seuranta.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma perustui Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemään arviointiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen antamasta opettajankoulutuksesta sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointiprojekti OPEPRO:n tuloksiin ja suosituksiin. Arviointien ja ennakointien perusteella kehittämisohjelmassa annettiin suositukset opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä. Kehittämistavoitteiden ja -suositusten aihealueita olivat opiskelijavalinnat, pedagogiset opinnot, opettajankoulutuksen asema ja yhteistyö, opettajien täydennyskoulutus sekä opettajankouluttajien täydennyskoulutus. Lisäksi asetettiin tavoitteet opettajankoulutuksen laajentamisesta. Arviointi- ja ennakointityössä ei käsitelty lastentarhanopettajakoulutusta. Siksi kehittämisohjelmaan ei sisällytetty lastentarhanopettajakoulutusta koskevia suosituksia.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantatyöryhmälle annettiin toimeksi valmistella kehittämisohjelman arviointia vuosittaisia tulosneuvotteluja varten sekä valmistella vuonna 2005 tapahtuva valtakunnallinen kehittämisohjelman toteutumisen arviointi. Työryhmän tuli ottaa huomioon opetusministeriön asettaman Opettajatarvetyöryhmän työ sekä kuulla yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa annettavan opettajankoulutuksen edustajia, Korkeakoulujen arviointineuvoston, Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n, Opetushallituksen ja Suomen Kuntaliiton edustajia sekä tarpeen mukaan muita yhteistyötahoja. Työryhmän tuli raportoida vuosittain kehittämisohjelman toimeenpanosta opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston johtoryhmälle.

Työryhmän puheenjohtajaksi nimettiin opetusneuvos Armi Mikkola ja jäseniksi ylitarkastaja Maija Innola, erikoissuunnittelija, sittemmin ylitarkastaja Jukka Lehtinen, johtaja Kirsi Lindroos, johtaja Markku Mattila ja kehittämisspäälikkö Hannele Salminen. Muihin tehtäviin siirtyneiden Kirsi Lindroosin ja Hannele Salmisen tilalle nimettiin työryhmän työskentelyn aikana ylitarkastaja Aki Tornberg ja ylitarkastaja Kirsi Lähde. Työryhmän sihteerinä on toiminut Kirsi Lähde. Työryhmän määräaika päättyi 30.6.2006.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantatyöryhmän kanssa samanaikaisesti työskenteli opetusministeriön vuonna 2001 asettama Opettajatarvetyöryhmä, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus opettajien peruskoulutuksen määrällisestä mitoittamisesta vuosille 2003–2008 ja ennakoita opetusalan työvoimatarpeen kehitys yleissivistävässä koulutuksessa,

ammattillisessa koulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa vuoteen 2020 saakka. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seurantatyöryhmä on työssään ottanut huomioon Opettajatarvetyöryhmän ehdotukset (OPM 2003:9, 11.3.2003).

Työryhmä kokoontui 30 kertaa. Työryhmä kuuli keskeisiä yhteistyötahoja, suunnitteli ja seurasi ohjelman toteuttamiseen liittyviä selvityksiä, tutkimuksia ja toimenpiteitä sekä raportoi ohjelman etenemisestä ministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston johdolle.

1.2 Kuulemistilaisuus ja seuranta ohjelman aikana

Työryhmä järjesti 4.9.2002 seminaarimuotoisen kuulemistilaisuuden keskeisille yhteistyötahoille. Tilaisuuteen kutsuttiin edustajat Opetushallituksesta, Korkeakoulujen arviointineuvostosta, Suomen Kuntaliitosta, kaikista ammatillisista opettajakorkeakouluista ja yliopistojen opettajankoulutusyksiköistä, Snellman-korkeakoulusta, opettajien ammattijärjestöistä, rehtorien, harjoittelukoulujen rehtorien ja opettajien sekä opettajaksi opiskelevien järjestöistä. Seminaariin kutsuttiin edustajat myös opetusministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osastolta, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä, STAKESista, Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliitosta, Suomen Lukiolaisten Liitosta, Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitosta sekä Suomen Vanhempainliitosta. Tilaisuudessa esiteltiin Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa, kuultiin osallistujien puheenvuoroja ja käytiin keskustelua kehittämisohjelman toteutusmahdollisuuksista. Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti vuonna 2002 kehittämisohjelman seurantakyselyn yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankouluttajille ja opiskelijoille. Kyselyn pääaiheita olivat opettajan pedagogisten opintojen sisällöt ja harjoittelu, opettajankoulutuksen opiskelijavalinnat, opettajankoulutuksen asema ja yhteistyö, opettajankouluttajien tehtävät ja resurssit sekä opettajankoulutuksen strategia-työ. (Saari 2003).

Kehittämisohjelmaa ja sen arviointia esiteltiin tutkintorakennemuutostukseen liittyvissä koulutustilaisuuksissa, eri alojen dekaanikokouksissa, opettajankouluttajien seminaareissa, harjoittelukoulujen johdon ja opettajien valtakunnallisilla päivillä, opettajaksi opiskelevien seminaareissa, täydennyskoulutusta tarjoavien tahojen tilaisuuksissa ja opettajajärjestöjen seminaareissa. Näissä yhteyksissä käytiin keskustelua ohjelman suositusten toteutumisesta ja kerättiin suullista palautetta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa herätti runsaasti kiinnostusta ja eri sidosryhmät tilasivat sitä käyttöönsä lähes 5 000 kappaletta.

Toimeksiannon mukaisesti osaston johtoryhmää informoitiin vuosittain ohjelman toteutumisesta. Kehittämisohjelman keskeisiä kysymyksiä käsiteltiin yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulosneuvotteluissa sekä niiden jälkeisissä kirjallisissa palautteissa. Kehittämisohjelman keskeiset suositukset otettiin huomioon opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden taloudellisessa tuessa ja opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen painopistealueita määriteltäessä. Suosituksia hyödynnettiin opettajankoulutuksen tutkintomuutostyössä. Palaute osoitti, että kehittämisohjelmaa on käytetty yliopistojen perustamis- ja opettajankoulutuksen neuvottelukunnissa ja strategiaryhmissä.

1.3 Kehittämishojelman seurannan tutkimukset ja arvioinnit

Työryhmä valmisteli Opettajankoulutuksen kehittämishojelman toteutumisesta seuraavat tutkimus-, selvitys- ja arviointihankkeet:

- 1 Tilastokeskus toteutti kevään 2005 aikana yleissivistävän, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen opettajatiedon keruun. Tilastokeskuksen tiedonkeruun perusteella Opetushallitus julkaisi toukokuussa 2006 raportin "Opettajat Suomessa 2005" määrällisestä opettajatilanteesta eri oppilaitosmuodoissa. (Kumpulainen & Saari 2005).
- 2 Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos toteutti opettajien peruskoulutusta koskevan kyselyn yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankouluttajille ja opiskelijoille. Kysely käsitteli Opettajankoulutuksen kehittämishojelman suositusten toteutumista. Koulutuksen tutkimuslaitos julkaisi maaliskuussa 2006 tuloksista raportin "Opettajankoulutuksen kehittämishojelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005". (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006).
- 3 Koulutuksen tutkimuslaitos teki opettajien täydennyskoulutusta koskevan kyselyn eri koulumuotojen opettajille ja rehtoreille sekä kuntien sivistystoimen johdolle. Kyselyä täydennettiin haastatteluilla. Koulutuksen tutkimuslaitos julkaisi maaliskuussa 2006 tuloksista raportin "Opettajankoulutuksen kehittämishojelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005". (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006).
- 4 Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto laati opetusharjoittelua koskevan selvityksen. "Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys" julkistettiin huhtikuussa 2006. (www.sool.fi).
- 5 Opetusministeriössä laadittiin selvitykset ESR-rahoitetusta opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta, yliopistojen opettajankouluttajien täydennyskoulutuksesta sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankouluttajien täydennyskoulutuksesta. (Koskinen 2006; Halinen 2006).

Tämän raportin alussa esitellään yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa annettavan opettajankoulutuksen rakenne. Tämän jälkeen esitellään seurannan ja arvioinnin keskeisimmät tulokset ja työryhmän johtopäätökset kehittämissuhteiksi.

2 Suomalainen opettajankoulutus

2.1 Opettajankoulutus yliopistoissa

2.1.1 Opettajankoulutuksen rakenne

Yliopistollista opettajankoulutusta järjestetään yhdessätoista yliopistossa, joista kolme on taidekorkeakoulua. Yksi yliopistoista antaa ruotsinkielistä opettajankoulutusta. Opettajankoulutus järjestetään yliopistojen ainetiedekunnissa sekä kasvatustieteellisissä tiedekunnissa ja niiden opettajankoulutusyksiköissä. Kahdeksaan yliopistoon kuuluu harjoittelukouluja, joissa järjestetään opetusharjoittelua. Yliopistot järjestävät opettajankoulutusta seuraaville opettajaryhmille:

- Luokanopettajat, jotka opettavat kaikkia aineita perusopetuksessa, tavallisimmin luokilla 1–6. Luokanopettajat voivat toimia myös esiopettajina.
- Lastentarhanopettajat, jotka voivat toimia esiopettajina perusopetuksessa tai päiväkodeissa.
- Aineenopettajat, jotka opettavat yhtä tai useampaa ainetta perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa tai aikuiskoulutuksessa.
- Erityisopettajat, erityisluokanopettajat ja erityislastentarhanopettajat, jotka opettavat erityisopetusta tarvitsevia oppilaita.
- Oppilaan/opinto-ohjaajat, jotka antavat opintojen ja ammatinvalinnan ohjausta perusopetuksessa ja lukioissa.

Kelpoisuuden luokanopetukseen tuottaa ylempi korkeakoulututkinto pääaineena kasvatustieteellinen oppiaine. Uuteen tutkintorakenteeseen siirtymisen myötä (1.8.2005) luokanopettajilta edellytettävän tutkinnon laajuus on 300 opintopistettä. Luokanopettajakoulutukselle on tunnusomaista, että koulutuksesta valmistutaan viiden vuoden tavoiteajassa ja keskeyttämiset ovat vähäisiä. Tutkintoon kuuluvat seuraavat kokonaisuudet: kieli- ja viestintäopinnot, pääaineopinnot, opettajan pedagogiset opinnot, perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, 1–2 sivuaineen opinnot ja vapaasti valittavia opintoja. Koulutuksen lähtökohtana on, että opiskelija perehtyy ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatusta, oppimista ja kehitystä koskeviin teorioihin ja niiden sovelluksiin käytännön kasvatusta- ja opetustyössä. Tavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet jäsentää ja ratkaista itsenäisesti

kasvatuksen ja opetuksen ongelmia sekä kehittää työtään tutkimuksen keinoin. Tutkinnon suorittaneella on jatko-opintokelpoisuus kasvatustieteellisissä oppiaineissa. Luokanopettajakoulutuksessa on eri tavoin painottuneita koulutuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi englannin-kielinen kansainvälisyyteen painottuva luokanopettajakoulutus sekä teknologia-, media- ja viestintäkasvatuksen painotukset. Useissa yliopistoissa on käytössä monimuoto-opintoihin perustuvia toteutusratkaisuja työssäkäyvien opiskelijoiden tarpeisiin. Yhtenäisen perusopetuksen kehitystä edistää se, että moni opiskelija suorittaa sivuaineopintoinaan perusopetuksessa opetettavan aineen vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot saaden näin kelpoisuuden aineenopetukseen.

Kelpoisuuden aineenopetukseen tuottaa ylempi korkeakoulututkinto, joka suoritetaan yleensä 5–6 vuodessa. Kun yliopistot siirtyivät 1.8.2005 uuteen tutkintorakenteeseen, tutkinnon laajuus on 300–330 opintopistettä. Aineenopetukseen suuntautuvat opiskelevat pääaineenaan sitä oppiainetta, jonka opettajiksi he aikovat ja suorittavat osana tutkintoaan tai erillisinä opintoina opettajan pedagogiset opinnot. Aineen opinnoilla edistetään opetus-työn edellyttämää aineenhallintaa. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneella on jatko-opintokelpoisuus pääaineessaan. Aineenopettajia koulutetaan lukuisissa oppiaineissa. Nämä ovat perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisen koulutuksen yhteisten aineiden opetuksessa tai aikuiskoulutuksessa opetettavia aineita. Jotkut aineenopettajaopiskelijat hankkivat kelpoisuuden myös luokanopetukseen suorittamalla ns. monialaiset, vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Aineenopettajiksi opiskelevien opintoajat ja opintojen keskeyttämissalitus vaihtelevat oppiaineittain huomattavasti.

Opettajan pedagogiset opinnot ovat laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä. Ne antavat opiskelijalle perusopetuksen, lukion sekä muiden oppilaitosten opettajan tehtävien edellyttämät pedagogiset valmiudet. Opinnot painottuvat didaktisesti. Ne voivat suuntautua erityisesti perusopetukseen ja lukioon sekä ammatillisiin oppilaitoksiin tai aikuiskoulutukseen. Opintoihin sisältyy ohjattu harjoittelu, joka voidaan suorittaa yliopistojen harjoittelukouluissa, kenttäoppilaitoksissa tai muulla yliopiston hyväksymällä tavalla. Opinnot suoritetaan 1–1,5 vuodessa. Pedagogisten opintojen tavoitteena on kouluttaa omaa työtään ja työyhteisöään kehittäviä opetusalan ammattilaisia. Harjoittelun laajuus on noin kolmannes pedagogisista opinnoista.

Oppilaanohjaajan/opinto-ohjaajan koulutukseen ylemmässä korkeakoulututkinnossa kuuluu pääaineena kasvatustieteellinen oppiaine ja siihen sisältyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä opinto-ohjaajan opinnot (laajuudeltaan 1.8.2005 lähtien vähintään 60 opintopistettä). Opinto-ohjaajan opinnot antavat ammatilliset valmiudet ohjauksen tehtäviin.

Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan koulutuksessa suoritetaan ylempi korkeakoulututkinto pääaineena erityispedagogiikka sekä tutkintoon sisältyvinä tai erikseen suoritettavina opettajan pedagogiset opinnot sekä erityisopettajan opinnot (laajuudeltaan 1.8.2005 lähtien vähintään 60 opintopistettä). Erityisluokanopettajaksi suuntautuva suorittaa myös perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot.

Erityisopetukseen ja opintojen ohjaukseen suuntautuvissa koulutuksissa opintoajat ovat lyhyitä ja keskeyttämiset vähäisiä.

2.1.2 Opiskelijavalinnat

Luokanopettajakoulutukseen hakeutuvilta edellytetään, että he ovat suorittaneet ylioppilastutkinnon tai kolmivuotisen ammatillisen tutkinnon tai vastaavat ulkomaiset opinnot. Valinta luokanopettajakoulutukseen on kaksivaiheinen. Ensimmäinen valintavaihe on

valtakunnallinen ja perustuu ylioppilastutkinnosta, lukiotodistuksesta, aiemmista opinto-suorituksista ja alaan soveltuvasta työkokemuksesta saataviin pisteisiin. Toinen valintavaihe on yliopistokohtainen ja koostuu yliopiston päätöksen mukaisista osioista. Niihin sisältyy soveltuvuutta arvioivia osioita. Valintakokeissa käytettäviä menettelyjä ovat kirjallisuus- ja aineistotehtävät, esseetyöskentely, yksilö- ja ryhmähaastattelut, havainnoidut opetus- ja muut ryhmätilanteet sekä erilaiset näytteet (esim. liikunta, musiikki, kuvataide). Yliopistot kehittävät yhteistyössä yhteisiä valintakäytäntöjä.

Aineenopetukseen suuntautuvat opiskelijat valitaan pääaineen mukaan yliopistoon. Hakuedellytykset ovat samat kuin luokanopettajakoulutukseen. Aineenopettajakelpoisuuden tuoviin opettajan pedagogisiin opintoihin haetaan joko erikseen jossakin vaiheessa yliopisto-opintoja tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Valintojen perustana on sekä soveltuvuus että aineenhallinta. Eri oppiaineissa on yleistynyt ns. suora-valintakäytäntö, jossa opiskelija hakeutuu yliopistoon pyrkiessään suoraan aineenopetusta painottavaan opintosuuntaukseen.

Suomalainen opettajankoulutus ei toistaiseksi ole joutunut kohtaamaan hakijaongelmia lukuun ottamatta matemaattis-luonnontieteellisiä aineita. Luokanopettajakoulutus, erityisopettajakoulutus, oppilaan/opinto-ohjaajakoulutus, taide- ja taitoaineet ovat esimerkkejä aloista, joihin hakijoita on moninkertainen määrä koulutuspaikkoihin nähden. Hakijatilanne on hyvä myös äidinkielessä ja reaaliaineissa. Vieraisa kielissä ilmenee ajoittain hakijapulaa joissakin yliopistoissa, mutta ongelma on paikallinen. Matemaattis-luonnontieteellisten aineiden hakijaongelma on sen sijaan ollut valtakunnallinen, mutta jotkut yksittäiset yliopistot ovat pystyneet viime vuosina parantamaan hakijatilannettaan selvästi.

2.1.3 Opettajankoulutuksen rahoitus

Opettajankoulutuksen rahoitus on osa yliopistollisen koulutuksen rahoitusta. Yliopistojen toiminnan rahoitus perustuu valtion talousarviossa yliopistoille osoitettuihin toimintamenoihin. Yksittäisen yliopiston saama budjettirahoitus määrittyy valtion talousarviossa olevan määrärahan jakamisen perusteella. Pääosa määrärahasta jakaantuu laskennallisten kriteerien perusteella. Laskennallisen rahoitusmallin perustana ovat muun muassa ylemmät korkeakoulututkinnot ja tohtorintutkinnot. Yliopistot päättävät sisäisen rahanjakomallinsa perusteella opettajankoulutuksen eri osa-alueisiin ja tehtäviin osoitettavasta rahoituksesta.

Tutkinnon tuottavat opinnot ovat suomalaisissa yliopistoissa ilmaisia, joten opetustehtäviin suuntautuva opiskelija ei suorita lukukausimaksuja. Maksullinen opettajankoulutus on kuitenkin yleistymässä. Yliopistot tarjoavat opettajankoulutuksen opintokokonaisuuksia tutkintoon sisältyen opiskelijoille maksuttomina. Sen sijaan opettajan valmistuttua, siis maisteritutkinnon suorittamisen jälkeen opettajakelpoisuuden tuottavista opintokokonaisuuksista on paikoin ryhdytty perimään maksuja. Tällaisia ovat esimerkiksi perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot. Maksullisen koulutuksen hinnoitteluperiaatteet vaihtelevat huomattavasti yliopistoissa riippuen siitä, mikä yliopiston organisaatio järjestää koulutusta.

2.1.4 Määrällinen ja sisällöllinen säätely

Yliopistokoulutukselle asetetaan tutkintotavoitteet valtakunnallisesti koulutusaloittain. Tavoitteet määritellään opetusministeriön ja yliopistojen välisissä tulosneuvotteluissa. Koska opettajankoulutus sisältyy useisiin koulutusaloihin, opettajankoulutuksella ei vuoteen 2003 asti ole ollut lainkaan määrällisiä tavoitteita tutkinnoittain eikä aloituspaikoittain. Yliopistot

ovat päättäneet tutkintotavoitteidensa sisällä opettajankoulutustehtäviin suuntautuvan koulutuksen osuuden. Määrällisiä tavoitteita opetusministeriö on asettanut yliopistoille opettajapulan ehkäisemistä varten käynnistetyissä erillisohjelmissa vuosina 2001–2003, 2004–2006 ja 2007–2009. Tilanne muuttui vuonna 2003 siten, että opetusministeriö asetti yliopistojen ja ministeriön välisiin tulossopimuksiin vuosille 2004–2006 osalle aineenopettajakoulutusta määrälliset tavoitteet. Luokan- ja lastentarhanopettajakoulutukselle ei tulossopimuksissa ole asetettu määrällisiä tavoitteita.

Opettajankoulutuksesta ei ole ollut erillissäädöksiä, vaan opettajankoulutusta ovat säädelleet koulutusalaakohtaiset tutkintoasetukset. Näissä säädettiin yleisluonteisesti opettajankoulutuksen tavoitteista sekä eri koulutuskokonaisuuksien minimilaajuuksista. Vuoden 2005 tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä annetussa yliopistojen tutkintoasetuksessa on määritelty opettajankoulutuksen tavoitteet, rakenteet ja laajuudet. Opettajankoulutuksen sisällöistä ei ole säädöksiä eikä niistä anneta hallinnollisia ohjeita tai määräyksiä. Opetusministeriö voi antaa koulutussisällöistä suosituksia tai pyrkiä informaatio-ohjaukseen erilaisten projektien ja kampanjoiden avulla, mutta tällaiset menettelyt eivät ole yliopistoja sitovia. Yliopistot laativat opetussuunnitelmansa sisällöllisen autonomiansa puitteissa niin opettajankoulutukseen kuin muillekin koulutusaloille.

Eri oppilaitosten opetustyön edellyttämistä opettajakelpoisuuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella (986/1998). Opettajakelpoisuus todetaan tehtävään valittaessa yliopiston antaman tutkintotodistuksen perusteella. Erillistä opettajakelpoisuuden varmistavaa sertifiointi- tai vastaavaa käytäntöä ei Suomessa ole.

2.2 Opettajankoulutus ammatillisissa opettajakorkeakouluissa

2.2.1 Opettajankoulutuksen rakenne

Ammatillinen opettajankoulutus on ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten oppilaitosten opettajille ja opettajiksi aikoville suunnattua koulutusta, joka tuottaa yleisen pedagogisen kelpoisuuden. Ammatillisten opettajankoulutusopintojen laajuus on 60 opintopistettä. Opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittymisen.

Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Ammatillinen opettajakorkeakoulu päättää opettajankoulutusohjelman opetussuunnitelmasta. Opetusharjoittelu suoritetaan oppilaitoksissa ja erilaisissa työelämän tehtävissä. Opetusharjoittelu voi olla myös oman opetustyön kehittämistä siinä oppilaitoksessa, jossa opettaja jo työskentelee.

Ammatillista opettajankoulutusta järjestetään Helsingin liiketalouden (vuoden 2007 alusta lukien HAAGA-HELIAn), Hämeen, Jyväskylän, Oulun seudun ja Tampereen ammattikorkeakoulujen yhteydessä toimivissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. Opettajankoulutuksen hallintoa varten ammattikorkeakouluissa on johtaja ja opettajankoulutusneuvosto. Ruotsinkielinen ammatillinen opettajankoulutus annetaan Åbo Akademiassa.

Opettajankoulutus on ammatillisissa opettajakorkeakouluissa järjestetty siten, että ne voidaan suorittaa joko päätoimisena, monimuotoisena tai näyttöperusteisena opiskeluna. Päätoimisesti opiskellen ammatillisen opettajankoulutuksen voi suorittaa yhden lukuvuoden aikana. Monimuotoinen opiskelu suoritetaan yleensä työn ohessa 1–3 lukuvuodenaikana.

Valtaosa opiskelijoista suorittaa opintonsa työn ohessa.

Ammatillinen erityisopettajan koulutus ja ammatillinen opinto-ohjaajakoulutus ovat opettajankoulutuksen suorittaneille tarkoitettua 60 opintopisteen laajuista jatkokoulutusta. Ammatillinen erityisopettajakoulutus antaa kelpoisuuden toimia erityisopetuksen tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa ja opinto-ohjaajakoulutus kelpoisuuden toimia eri koulumuotojen ohjaustehtävissä.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskeli vuonna 2005 yhteensä lähes 3 600 opiskelijaa. Samana vuonna ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneita oli 1 240. Keskimääräinen opiskeluaika ammatillisessa opettajankoulutuksessa oli 1,6 vuotta.

2.2.2 Opiskelijavalinnat

Ammatilliseen opettajankoulutukseen voidaan lain (356/2003) mukaan ottaa henkilö, jolla on sellainen koulutus ja työkokemus, joka vaaditaan ammattikorkeakoulun tai ammatillisen oppilaitoksen opettajan virkaan. Hakukelpoisuuden tuottava tutkinto vaihtelee koulutusaloittain. Täten ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijajoukko poikkeaa oleellisesti yleissivistävän koulutuksen opiskelijoista. Koulutukseen hakeutuvilta opiskelijalta edellytetään tutkinnon lisäksi vähintään kolmen vuoden työkokemusta siltä koulutusalaalta, jonka ammatillisten aineiden opetustehtäviin hän hakeutuu.

Hakeutuminen ammatilliseen opettajankoulutukseen tapahtuu sähköisen yhteishaun kautta. Opiskelijavalinnassa noudatetaan opettajakorkeakoulujen päättämiä valintaperusteita, joita ovat muun muassa työkokemuksella ja tutkinnolla osoitettava ammattialan hyvä osaaminen ja asiantuntijuus. Opiskelijavalinta tehdään koulutusaloittain valintaryhmissä. Opiskelijavalinnoissa on painotettu niitä koulutusaloja, joissa selvitysten mukaan on eniten opettajatarpeita. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat viime vuosina valinneet opiskelijat hakemusten perusteella ilman valintakokeita tai soveltuvuustestejä.

Suuri osa ammatilliseen opettajankoulutukseen valittavista opiskelijoista on jo ammatissa toimivia opettajia. Vuonna 2004 ammatilliseen opettajankoulutukseen valituista opiskelijoista 57 % toimi pää- tai sivutoimisena opettajana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa ja 14 % valituista toimi muissa opetustehtävissä tai heillä oli työsuhde elinkeinoelämän kouluttajina.

Ammatillisen opettajankoulutuksen hakijamäärät vaihtelevat koulutusaloittain ja vuosittain. Taloudellisilla suhdanteilla on vaikutusta hakijamääriin. Hakijoiden joukossa on vuosittain ollut myös runsaasti sellaisia, jotka eivät täytä kelpoisuusehtoja.

2.2.3 Ohjaus ja rahoitus

Ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistavoitteista ja aloittajamääristä sovitaan opetusministeriön, ammattikorkeakoulun ylläpitäjien ja ammattikorkeakoulujen välisissä tavoitesopimuksissa.

Ammatillisen opettajankoulutuksen rahoitus on osa ammattikorkeakoulujen rahoitusta. Opettajankoulutuksen rahoitus uudistettiin vuoden 2006 alusta lukien. Rahoitus määräytyy ammattikorkeakouluille suoritettujen opettajankoulutusopintojen ja sovitun opiskelijamäärän perusteella. Ammatilliset opettajankoulutusopinnot ovat opiskelijalle maksuttomia.

3 Opettajien peruskoulutus

Kehittämisohjelmassa on kolme keskeistä opettajien peruskoulutuksen kehittämissuositusta. Ne kohdistuvat opettajankoulutuksen valintoihin, pedagogisten opintojen sisältöihin ja opettajankoulutuksen asemaan ja yhteistyöhön.

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa toteutettiin vuonna 2005 kehittämisohjelman seuranta- ja arviointihanke, jossa arvioitiin ohjelman suositusten toteutumista. Opettajien peruskoulutusta koskeva osuus toteutettiin keväällä 2005 verkkokyselynä. Vastauksia saatiin kaikkien yliopistojen sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköistä. Verkkokyselyyn vastasi 2006 henkilöä. Yliopistoissa vastaajia oli 1480, joista 311 oli opettajankouluttajia ja 1169 opettajaksi opiskelevia. Ammatillisissa opettajakorkeakouluista saatiin vastauksia 526, joista 71 oli opettajankouluttajien ja 455 opiskelijoiden. Seuranta-aineistona oli Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2002 toteuttama verkkokysely samoille kohderyhmille.

Seuraavassa esitellään kehittämisohjelman suositusten toteutumista Koulutuksen tutkimuslaitoksen seuranta- ja arviointihankkeen tulosten perusteella.

3.1 Opiskelijavalinnat

3.1.1 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset

Opetusministeriö tukee sellaista valintakoetutkimusta ja valintojen kehittämistyötä, joka edistää opetustyöhön soveltuvuuden, motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arviointia. Seurannassa ja kehittämistyössä otetaan huomioon opiskelijavalintojen sukupuolirakenteen kysymykset.

Yliopistot

Yliopistot kehittävät valintamalleja, jotka ottamalla aiemman työkokemuksen huomioon mahdollistavat opettajan tehtäviin hakeutumisen myös muista ammateista.

Yliopistot järjestävät aineenopettajakoulutuksensa niin, että siihen voi hakeutua heti yliopistoon tullessa, opintojen aikana tai tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Ammattikorkeakoulut

Ammatilliset opettajakorkeakoulut kehittävät opiskelijavalintayhteistyötä ja keskinäistä työnjakoaan niin, että alakohtaisesti erilaiset opettajatarpeet voidaan ottaa huomioon.

3.1.2 Suositusten toteutuminen yliopistoissa

Opiskelijavalinnoissa otetaan huomioon soveltuvuus alalle ja motivoituneisuus kohtalaisen hyvin sekä opettajankouluttajien että opiskelijoiden mielestä, joskin näiden ryhmien näkemykset eroavat jonkin verran toisistaan. Opiskelijoiden mielestä soveltuneisuus ja sitoutuneisuus määrittävät valintoja jonkin verran vähemmän kuin opettajankouluttajien mielestä. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan sukupuolirakennetta tasoitetaan valinnoissa enemmän kuin opettajankouluttajien mielestä. Ruotsinkielisessä koulutuksessa olevat opiskelijat kokevat sukupuolirakenteen tasoittamista olevan valinnoissa enemmän kuin suomenkielisessä koulutuksessa olevat opiskelijat.

Väite aikaisemman työkokemuksen huomioonottamisesta valinnoissa jakaa opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemyksiä. Opiskelijat ovat opettajankouluttajia taipuvaisempia ajattelemaan, että aikaisempi työkokemus vaikuttaa valintaan. Opettajankouluttajien mielestä aineenopettajakoulutukseen valikoituminen opintojen eri vaiheissa on helpompaa kuin opiskelijoiden mielestä.

Opiskelijavalintojen aihealueissa on väitteitä, joita koskevat näkemykset eroavat vuosien 2002 ja 2005 aineistoissa merkitsevästi toisistaan. Valinnoissa otetaan opettajankouluttajien mielestä nyt selvemmin huomioon soveltuvuus, motivoituneisuus ja sitoutuneisuus kuin aiemmin. Myös aineenopettajaksi voidaan kouluttajien mielestä nykyään valikoitua aiempaa paremmin opintojen eri vaiheissa.

Aikaisemman työkokemuksen merkitys valinnoissa on opettajankouluttajien mielestä vähentynyt eikä sukupuolirakennetta heidän mielestään tasoiteta aivan niin paljon kuin vuonna 2002 ajateltiin tehtävän.

Opiskelijoiden käsitykset sukupuolirakenteen tasoittamisesta valinnoissa eroavat vuosien 2002 ja 2005 vastauksissa. Vuonna 2005 opiskelijat olivat taipuvaisempia ajattelemaan, että sukupuolirakennetta tasoitetaan enemmän kuin vuonna 2002 ajateltiin. Myös suhtautuminen väitteeseen motivoituneisuudesta ja sitoutuneisuudesta valinnan perusteena eroaa merkitsevästi: opiskelijat arvioivat niiden vaikuttavan valintaan enemmän vuonna 2005 kuin vuonna 2002 ajateltiin.

Opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemysten perusteella opettajankoulutuksen valintasuositusten voidaan arvioida toteutuneen kohtalaisesti. Verrattaessa vuosien 2002 ja 2005 näkemyksiä vaikuttaa siltä, että soveltuvuus, motivoituneisuus ja sitoutuneisuus otettiin opettajankouluttajien ja opiskelijoiden mielestä valinnoissa vuonna 2005 selvemmin huomioon kuin vuonna 2002. Kouluttajien ja opiskelijoiden näkemykset vaihtelevat eri osioiden suhteen jonkin verran. On ilmeistä, että yliopistot pyrkivät aktiivisesti käyttämään erilaisia soveltuvuuden, motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arviointitapoja valinnoissaan. Tätä osoittaa se, että ainakin jonkinlainen soveltuvuuden arviointi on sijoitettu myös useimpiin opettajankoulutuksen laajennusohjelman 2001–2006 erillisiin osallistujavalintoihin.

Tavoite aineenopettajakoulutukseen pääsyn joustavuudesta opintojen eri vaiheissa toteutuu kohtalaisen hyvin. Väylä aineenopettajaopintoihin avautuu vastaajien mielestä nykyisellään hyvin opintojen eri vaiheissa. Koulutukseen voidaan valikoitua suoravalmilla tai siihen voidaan hakeutua aineen sisältöopintojen jälkeen. Sen sijaan tutkinnon suorittamisen

jälkeen tapahtuva kelpoisuuden hankkiminen on vaikeutumassa, koska opintoja on paikoin muutettu maksullisiksi.

Yliopistoissa on pyritty rakentamaan joustavia opettajankoulutuksia, joissa työkokemus otetaan huomioon jo hakuvaiheessa. Toisaalta koulutuksia on suunniteltu siten, että työkokemusta voidaan hyödyntää tietyissä opintojaksoissa. Silti aikaisemman työkokemuksen huomioonottaminen valinnoissa on vastaajien mielestä vähentynyt, kun verrataan vuosien 2002 ja 2005 vastauksia. Todennäköinen syy tähän on se, että opettajankoulutuksen valinnoissa työkokemuksen huomioonottaminen on tullut monin tavoin ristiriitaiseksi tavoitteeksi. Opetusalalta hankittua työkokemusta (esim. sijaisena tai kouluavustajana toimiminen) on pidetty valinnoissa osoituksena siitä, että hakijalla on kiinnostusta ja halua sitoutua opetusalan tehtäviin. Työkokemuksen palkitsemista on kuitenkin samalla myös kritisoitu siksi, että se heikentää uusien ylioppilaiden mahdollisuuksia päästä opettajankoulutukseen. Samoin työkokemuksen palkitsemista valinnoissa on arvosteltu siitä, että pitkään opetus-alalla vailla asianmukaista koulutusta toimineet ovat omaksuneet käytäntöjä, joista poisoppiminen on vaikeata koulutuksen aikana. Muulta kuin opetusosalta hankitun työkokemuksen arvostusta valinnoissa on perusteltu sillä, että kouluille olisi eduksi, mikäli opetustyöhön hakeuduttaisiin eri ammateista. Näin kouluihin saataisiin monipuolista yhteiskunta- ja työelämän asiantuntemusta. Keskenään ristiriitaiset vaatimukset valinnoille ovat ongelmallinen haaste yliopistoille.

Sukupuolirakenteen tasoittamistoimet ovat opiskelijanäkemyksen mukaan lisääntyneet. Opettajankouluttajien mielestä ne ovat hiukan vähentyneet. Väite sukupuolirakenteen tasoittamisesta oli vastaajien mielestä ristiriitainen. Väitteeseen otettiin kantaa pitämällä sitä sukupuolisesti suuntaavana ja jopa tasa-arvon käsitettä rikkovana.

Opetusministeriö on suosituksen mukaisesti osoittanut taloudellista tukea yliopistojen opettajankoulutuksen valintatutkimukselle. Päähuomio on tutkimuksessa kohdistunut luokanopettajakoulutukseen, mutta myös aineenopettajakoulutuksen valinnat ovat olleet selvitysten kohteena. Valintakoetutkimus on tuottanut julkaisuja (esim. Räihä ym. 2003) ja sen puitteissa on järjestetty myös koulutusta. Soveltuvuuden, motivaation ja sitoutuneisuuden käsitteet edellyttävät selkeyttämistä, jotta näiden asioiden arviointikriteerit valintaprosessissa ovat riittävän selkeitä ja yksiselitteisiä.

3.1.3 Suositusten toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opiskelijavalintaa on viime vuosina kehitetty siten, että opettajakorkeakouluihin hakeutuminen tapahtuu sähköisen yhteishaun kautta. Sähköisellä yhteishaulla on pyritty helpottamaan hakeutumista opettajankoulutukseen, lisäämään ammatillisen opettajankoulutuksen vetovoimaa sekä kehittämään ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyötä opiskelijavalinnoissa. Hakijat ovat omaksuneet sähköisen yhteishaun nopeasti. Vuonna 2006 lähes 92 % hakijoista haki ammatilliseen opettajakorkeakouluun nettihaun kautta. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat viime vuosina valinneet opiskelijat hakemusten perusteella. Valintakokeita tai soveltuvuustestejä ei ole järjestetty. Vuonna 2004 ammatilliseen opettajankoulutukseen valituista opiskelijoista 57 % toimi opettajana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa aikuiskoulutuskeskuksessa ja 14 % valituista toimi muissa opetustehtävissä tai heillä oli työsuhde elinkeinoelämän kouluttajina. Valituista opiskelijoista 29 % ei toiminut opetus- tai koulutustehtävissä opintojen alkaessa.

Sekä opettajankouluttajat että opiskelijat pitävät opettajakorkeakoulujen yhteishakua

toimivana järjestelmänä. Myös koulutusta koskevan tiedon ja koulutukseen hakeutumista koskevan tiedon saatavuus saavat hyvän arvion sekä opettajilta että opiskelijoilta. Opettajat arvioivat vuoden 2005 kyselyssä, että opettajakorkeakoulujen yhteishaku toimii opiskelijavalinnoissa hyvin. Opettajien käsitys yhteishaun toimivuudesta on parantunut merkittävästi vuodesta 2002. Opiskelijoilta ei kysytty opiskelijavalinnasta vuoden 2002 kyselyssä, joten vertailutietoa ei ole käytettävissä.

Vaikka opettajakorkeakoulujen yhteishakua pidetään kyselytutkimuksen vastauksissa toimivana, sekä opettajat että opiskelijat katsovat, että opiskelijavalinnoissa ei oteta kovinkaan hyvin huomioon soveltuvuutta alalle sekä motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta opettajan työhön. Opettajat arvioivat opiskelijavalinnan toimivuutta kokonaisuudessaan, niin että se valikoi hakijoista opettajiksi hyvin sopivat, selvästi kriittisemmin kuin opettajakorkeakoulujen yhteishakua.

Yhteishaku on lisännyt ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteistyötä alakohtaisten opettajatarpeiden huomioonottamisessa. Opettajakorkeakoulut ovat hyödyntäneet tehtyjä opettajatarveselvityksiä siten, että opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on painotettu niitä koulutusaloja, joissa selvitysten mukaan on tulevaisuudessa eniten opettajatarpeita. Kyselyvastauksissa opettajankouluttajat ja opiskelijat katsovat, että eri koulutusalojen opettajatarpeet sekä opetustyön kannalta tarkoituksenmukainen työkokemus on otettu opiskelijavalinnoissa huomioon hieman soveltuvuutta paremmin.

Opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemysten perusteella opiskelijavalintaa koskevien suositusten voidaan arvioida toteutuneen yhteishakujärjestelmän toimivuuden ja tiedonsaannin osalta hyvin. Sen sijaan on ilmeistä, että ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa ei oteta riittävästi huomioon hakijoiden soveltuvuutta, sitoutuneisuutta ja motivoituneisuutta opettajan työhön.

3.2 Pedagogiset opinnot

3.2.1 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset

Pedagogisten opintojen keskeisiä sisältöjä ovat kaikessa opettajankoulutuksessa opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen perusta, ihmissuhde- yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, oppimisprosessien ymmärtäminen ja oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisy. Monikulttuurisuus, ohjausvalmiudet, tieto- ja viestintätekniset valmiudet, työyhteisön toimintaan ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen liittyvät taidot, opetussuunnitelman laadinnan valmiudet sekä suunnittelu- ja arviointitaidot ovat myös tärkeä osa pedagogisia opintoja. Opettajan omaa jaksamista, motivaatiota ja ammattitaidon kehittymistä ylläpitäville valmiuksille luodaan perusta pedagogisissa opinnoissa.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut kehittävät pedagogisia opintoja niin, että opinnot antavat opettajille valmiuksia työskennellä eri kouluasteilla eri-ikäisten oppijoiden kanssa. Opintojen suoritusaikana on voitava hankkia kokemuksia yhteistyöstä yli oppilaitosrajojen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluun on varattava riittävästi aikaa, jotta harjoitteluun voi sisällyttää tavoitteisiin, sisältöihin ja suorituspaikkaan liittyvää valinnaisuutta ja laaja-alaisen opettajakelpoisuuden edellyttämää monipuolisuutta. Opetusharjoittelua kehitettäessä otetaan huomioon opettajuuteen kasvamisen pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan henkilökohtaista tukea ja ohjausta.

Opetusministeriö selvittää, millaisten taloudellisten ja muiden kehittämistoimenpiteiden avulla tuetaan opetusharjoittelun monipuolistumista ja edistetään arviointia.

3.2.2 Suositusten toteutuminen yliopistoissa

Opettajankouluttajien antamien vastausten perusteella parhaiten pedagogisten opintojen sisällöissä otetaan huomioon oppimisprosessiin, suunnittelu- ja arviointitaitoihin sekä tutkivaan ja kehittävään työtapaan liittyvät asiat. Myös ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, opettajan työn eettinen vastuu sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö otetaan opinnoissa kohtalaisen hyvin huomioon. Opiskelijat ovat pääosin samaa mieltä. Heidän mielestään suunnittelu- ja arviointitaidot, oppimisprosessi, tutkiva ja kehittävä työtapa sekä opettajan työn eettinen vastuu ovat parhaiten huomioonotettuja osa-alueita opinnoissa. Ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö otetaan opiskelijoiden näkökulmasta arvioiden kohtalaisesti huomioon opinnoissa.

Oppilaitosten johtamista ja kehittämistä koskevat aiheet ja oppilaitosrajat ylittävät teemat ovat opettajankouluttajien ja opiskelijoiden mielestä kehittämistä tarvitsevia osa-alueita. Kehittämistä kaipaaviin osa-alueisiin katsotaan kuuluvan myös työyhteisön toiminta ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen, ohjausvalmiudet sekä oppijoiden erilaisuutta, syrjäytymisen ehkäisyä ja monikulttuurisuutta koskevat aiheet.

Suomen- ja ruotsinkielisten vastaajien näkemykset eroavat jonkin verran toisistaan. Opettajan työn eettinen vastuu, monikulttuuriset kysymykset ja ohjausvalmiudet on otettu paremmin huomioon suomenkielisessä koulutuksessa kuin ruotsinkielisessä. Oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen ja oppilaitosrajat ylittävä aiheiden käsittely on puolestaan otettu paremmin huomioon ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa kuin suomenkielisessä.

Pedagogisia opintoja koskevien suositusten toteutumisessa on havaittavissa selviä eroja mittausvuosien 2002 ja 2005 välillä. Sellaiset sisältöalueet, jotka koskevat ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, opetussuunnitelman laadintavalmiuksia ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä, ovat opettajankouluttajien mielestä vuonna 2005 paremmin otettu huomioon koulutuksessa kuin vuonna 2002. Samaa käsitystä edustivat myös opiskelijat.

Opettajan työn yhteiskunnallista perustaa koskevat asiat hoidetaan opettajankouluttajien mielestä paremmin nykyisessä opettajankoulutuksessa kuin vuonna 2002. Samoin he katsovat, että tutkimuksiin perustuva ja käytännön tieto opettajan työtodellisuudesta välittyy koulutuksessa vuonna 2005 huomattavasti paremmin kuin edellisenä mittausvuonna. Työtapoihin liittyvät aiheet ovat opettajankouluttajien mielestä hoidettu vuonna 2005 paremmin opettajankoulutuksessa kuin vuonna 2002. Opiskelijoiden mielestä suunnittelu- ja arviointitaitojen osalta tilanne on parantunut, kun verrataan vuosien 2002 ja 2005 vastauksia.

Oppilaitostyötä koskevat sisällöt (oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen, eri-ikäisten oppijoiden erityistarpeet, työelämäyhteistyö, ohjausvalmiudet) ovat opettajankouluttaja- ja opiskelijavastauksien perusteella kehittämistyötä edellyttäviä sisältöjä. Varsinkin ohjausvalmiudet sekä oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen ovat tällaisia osa-alueita. Eri-ikäisten oppijoiden erityistarpeet ja opettajan työn eettinen vastuu ovat opettajankouluttajien ja opiskelijoiden mielestä vuonna 2005 paremmin hoidettuja osa-alueita kuin vuonna 2002.

Opettajankouluttajilta ja opiskelijoilta tiedusteltiin myös, mitkä pedagogisten opintojen sisältöalueet sopisivat paremmin täydennyskoulutukseen siirrettäviksi tai poistettaviksi pedagogisista opinnoista. Työelämäyhteistyö, oppilaitosrajat ylittävien aiheiden käsittely sekä oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen ovat tällaisia aiheita. Nämä aiheet ovat myös

sellaisia, joita on vähiten otettu huomioon uudistettaessa pedagogisten opintojen opetus-suunnitelmia tutkintorakennemuutoksessa vuonna 2005.

Kokonaisuutena arvioiden kehittämisohjelman suositukset ovat toteutuneet pedagogisten opintojen kehittämistyössä verrattain hyvin. Selvimmin kehittämistarpeita on niissä aihealueissa, jotka liittyvät opettajan työn yhteisölliseen luonteeseen.

Pedagogisiin opintoihin kohdistetaan huomattavan paljon odotuksia. Eri intressiryhmät esittävät jatkuvasti uusia aiheita sisällytettäväksi pedagogisiin opintoihin ottamatta huomioon opintoihin varatun ajan asettamia rajoja. Valmistumisen jälkeiseen koulutautumiseen tai koulutustarjontaan ei luoteta, vaan kaikki tärkeinä pidetyt sisällöt halutaan sisällyttää peruskoulutukseen. Tässä ilmenevät opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen välisen yhteyden vähäisyydestä ja opettajien täydennyskoulutusjärjestelmästä aiheutuvat ongelmat.

Pedagogisiin opintoihin sisältyvä harjoittelu

Harjoittelua koskevia opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemyksiä selvitettiin osana Koulutuksen tutkimuslaitoksen keväällä 2005 toteuttamaa kyselyä. Tämän lisäksi Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry laati opetusministeriön pyynnöstä harjoitteluselvityksen, joka valmistui vuonna 2006. Sen aineistona käytettiin opiskelijoiden harjoittelusta antamia palautteita vuosina 2003 ja 2004 ja opettajankoulutusyksiköiden tutkintouudistusta edeltäviä opetus- ja harjoittelusuunnitelmia. Suunnitelmat olivat tavallisimmin vuosilta 2003–2004.

Vuoden 2005 kyselytulosten perusteella opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkemykset harjoittelusta eroavat toisistaan useissa kohdin. Opiskelijoiden mielestä henkilökohtaista ohjausta ja tukea ei saa niin paljon kuin opettajankouluttajien mielestä. Opettajankouluttajien mielestä harjoittelussa on valinnaisuutta ja vaihtoehtoja enemmän kuin opiskelijoiden mielestä. Opetusharjoittelun valinnaisuus sekä harjoittelun toteutuminen eri kouluasteilla ja harjoittelukoulujen ulkopuolella näyttää opiskelijoiden mielestä toteutuvan selvemmin ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa kuin suomenkielisessä. Harjoittelu ei anna opiskelijoiden mielestä niin realistista kuvaa opettajan työstä kuin opettajankouluttajien mielestä. Kehittämisohjelman suositukset siitä, että harjoittelu antaa valmiuksia työskennellä eri kouluasteilla ja eri-ikäisten oppijoiden kanssa tai hankkia kokemuksia yhteistyöstä yli oppilaitosrajojen toteutuvat paremmin aineenopettajakoulutuksessa kuin luokanopettajakoulutuksessa. Harjoittelun jaksotuksesta ja riittävydestä vastaajaryhmät ovat eri mieltä. Jaksotus toimii opettajankouluttajien mielestä paremmin kuin opiskelijoiden mielestä. Opettajankouluttajat ovat sitä mieltä, että harjoittelun määrä on liian pieni. Opiskelijoiden mielipiteen mukaan harjoittelun määrä on riittävämpi.

SOOL ry:n laatimassa selvityksessä tehdään opiskelijapalautteiden ja harjoittelua kuvaavien suunnitelmien perusteella useita kehittämisehdotuksia. Niissä korostetaan harjoittelutavoitteiden selkeyttä. Silloin kun opiskelijat ovat päässeet asettamaan henkilökohtaisia harjoittelutavoitteita, on sen koettu edistävän merkittävästi ammatissa kehittymistä. Harjoittelijoiden työmäärien epäyhtenäisyyden on havaittu tulevan palautteissa niin vahvasti esille, että kehittämisehdotuksissa todetaan tarvittavan yhtenäisiä ohjeita harjoittelun ohjaukselle siitä, miten paljon harjoitteluun liittyvää työskentelyä voidaan edellyttää opiskelijoilta. Esimerkiksi tuntien suunnitteluun ja valmisteluun käytetyn ajan koetaan paikoin venyvän kohtuuttomaksi.

Selvitys tuo esille opettajan työn osa-alueita, joita harjoittelussa tulee korostaa nykyistä enemmän. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö, maahanmuuttajien opetus, yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa, ohjausvalmiudet, oppilashuolto sekä kodin ja koulun yhteistyö

ovat tällaisia aiheita. Opetussuunnitelman tärkeyttä korostetaan ja toivotaan, että opiskelijat voisivat osallistua opetussuunnitelman laatimis- ja kehittämistyöhön. Selvityksen kehittämisehdotuksissa tuodaan esille sisältöjen valinnan tärkeys. Aiempien kokemuksiensa ja omien valmiuksiensa mukaan opiskelijan tulee voida vaikuttaa siihen, kuinka paljon hänen harjoitteluunsa sisältyy opettamista, opetuksen seuraamista ja muiden koulutyöhön liittyvien tehtävien hoitamista.

Opiskelijajärjestön selvityksen mukaan suurin osa harjoittelusta on perusteltua suorittaa harjoittelukouluissa, mutta samalla opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus myös kenttäkoulujaksoihin. Harjoitteluihin on luotava enemmän mahdollisuuksia tutustua eri koulu- muotoihin. Samoin harjoittelussa on otettava huomioon se, että varsin monet aineen- ja luokanopettajakoulutuksen opiskelijat hankkivat kelpoisuuden koko perusopetukseen ja tarvitsevat tämän vuoksi monipuolisia harjoittelumahdollisuuksia. Kehittämisehdotuksissa kiinnitetään huomiota myös harjoittelun ajoitukseen. Muut opinnot eivät päällekkäisyydellään saisi haitata harjoitteluun keskittymistä.

Opetusministeriö on keväällä 2006 käynnistänyt selvitystyön harjoittelun kehittämisestä ja harjoittelun toteuttamisesta kunnan koulutoimessa. Työn tulee valmistua vuoden 2006 loppuun mennessä. (OPM 42/040/2006).

3.2.3 Suositusten toteutuminen ammattillisissa opettajakorkeakouluissa

Tarkasteltaessa ammatillisista opettajakorkeakouluista kerättyjä vastauksia on otettava huomioon, että opettajankouluttajat arvioivat yleisesti eri sisältöjen toteutumista pedagogisissa opinnoissa opiskelijoita myönteisemmin. Opettajankouluttajien vastausten perusteella parhaiten pedagogisten opintojen sisällöissä toteutuvat tutkiva ja kehittävä työtapa, oppimisprosessiin sekä suunnittelu- ja arviointitaitoihin liittyvät osiot. Opettajankouluttajien mielestä koulutuksessa otetaan myös hyvin huomioon ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä oppimisvaikeuksien ehkäisy. Heikoimmin pedagogisissa opinnoissa toteutuvat opettajien mielestä oppilaitosten johtamiseen ja kehittämiseen, työyhteisöjen toimintaan ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn liittyvät sisällöt.

Opiskelijoiden vastausten perusteella pedagogisten opintojen sisällöissä parhaiten toteutuvat oppimisprosessi, aiheiden käsittely yli oppilaitosrajojen, ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä opettajan työn yhteiskunnallinen perusta. Opiskelijat olivat samaa mieltä opettajankouluttajien kanssa heikoiten pedagogisissa opinnoissa huomioitavista sisällöistä (oppilaitosten johtaminen ja kehittäminen, työyhteisöjen toiminta ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen sekä syrjäytymisen ehkäisy). Lisäksi opiskelijat löytävät vielä kehittämistä etenkin oppimisvaikeuksien ehkäisyyn sekä monikulttuurisuuden kysymyksiin liittyvistä sisällöistä.

Opettajan pedagogiset opinnot on ammatillisissa opettajakorkeakouluissa järjestetty siten, että ne voidaan suorittaa joko päätoimisena, monimuotoisena tai näyttöperusteisena opiskeluna. Verrattaessa vuoden 2002 ja vuoden 2005 kyselyyn vastanneita opiskelijoita voidaan todeta, että päätoimisesti opiskelevien osuus on selvästi vähentynyt. Vuoden 2005 opiskelijavastaajista noin puolet teki opintojen kanssa samanaikaisesti opettajan työtä ja noin 39 % vastaajista suoritti opintoja muun työn kuin opettajantyön ohella.

Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön opetus oli sekä opiskelijoiden että opettajankouluttajien mielestä hoidettu paremmin vuonna 2002 kuin vuonna 2005. Opettajat katsoivat myös, että opetussuunnitelman laadintaan liittyvä opetus oli heikentynyt seurannan aikana. Opiskelijoiden vastausten perusteella monikulttuuriset kysymykset käsitellään opet-

tajankoulutuksessa nykyisin paremmin kuin vuonna 2002.

Opetusharjoittelua koskevat suositukset näyttävät vastausten osalta toteutuneen verrattain hyvin. Opiskelijoiden mielestä opetusharjoittelua on riittävästi. Tilanne oli parantunut verrattaessa vuosien 2002 ja 2005 vastauksia. Sekä opettajankouluttajat että opiskelijat arvioivat myös, että harjoittelun henkilökohtaisessa ohjauksessa oli tapahtunut myönteistä kehitystä.

3.3 Opettajankoulutuksen asema ja yhteistyö

3.3.1 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset

Opettajankoulutuksen sisällölliset ja määrälliset kehittämistarpeet edellyttävät, että yliopistot ja ammattikorkeakoulut selkiyttävät koulutustavoitteitaan niin opettajien perus- kuin täydennyskoulutuksenkin osalta. Yhtenä ratkaisuna on opettajankoulutuksen kehittämisstrategioiden laadinta ja toteutus. Tällainen työskentely edellyttää yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen johdon aktiivista tukea.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyhteistyön avulla syvennetään ja monipuolistetaan opetusta ja oppimista koskevaa tutkimus- ja kehittämistyötä. Pedagogisten opintojen kehittäminen on tärkeä yhteistyökohde.

Yliopistot

Yliopistot vahvistavat tiedekuntien, ainelaitosten, opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen yhteistyötä. Opiskelijavalinnat, opintojen käytännön järjestelyt, tutkimus, opinnäytetöiden ohjaus, pedagogiset opinnot ja niiden yhteys aineopintoihin sekä täydennyskoulutus ovat yhteistyön keskeisiä kohteita.

Yliopistot parantavat luokanopettajiksi opiskelevien mahdollisuuksia opiskella perusopetuksessa opettavien aineiden aineopintokokonaisuuksia ja aineenopettajakoulutuksessa olevien mahdollisuuksia ns. monialaisten opintojen suorittamiseen. Näin parannetaan edellytyksiä yhtenäiseen perusopetukseen. Yliopistot lisäävät keskinäistä yhteistyötään, jotta opettajaksi opiskelevat saavat nykyistä monipuolisemmat mahdollisuudet eri aineiden opiskeluun ja opetusharjoitteluun. Virtuaaliyliopistoyhteistyöllä edistetään näitä tavoitteita.

Opetusministeriö ja yliopistot selkiyttävät opettajankoulutuksen osuutta nykyisessä tulossopimuskäytännössä. Ne arvioivat yliopistojen perusrahoitusmallin soveltuvuuden opettajankoulutukseen.

Ammattikorkeakoulut

Opettajankoulutuksen strateginen merkitys tulee tunnistaa ja nähdä opettajankoulutus ammattikorkeakoulujen vahvuutena. Opetusministeriö ja ammattikorkeakoulut selkiyttävät ja vahvistavat opettajankoulutuksen asemaa nykyisessä tulossopimuskäytännössä. Opettajakorkeakoulut ja ammattikorkeakoulut lisäävät yhteistyötään tehostakseen voimavarojen tarkoituksenmukaista käyttöä.

3.3.2 Suositusten toteutuminen yliopistoissa

Opettajankouluttajien mielestä opettajankoulutuksen arvostus omassa yliopistossa on parantunut, kun verrataan vuosien 2002 ja 2005 vastauksia. Sen sijaan opettajankoulutuksen ja -kouluttajien toimintaedellytyksien koetaan monin tavoin heikentyneen verrattuna vuoden 2002 vastauksiin. Opettajankouluttajat katsovat täydennyskoulutukseen osallistumismahdollisuuksiensa selvästi heikentyneen. Myös mahdollisuudet työskennellä tutkimus- ja kehittämishankkeissa ovat vähentyneet, samoin uuden tiedon tuottamismahdollisuudet. Opettajankoulutuksen perustehtävien resursointia pidetään ongelmallisena. Yliopistoissa toimivien opettajankoulutuksen neuvottelukuntien työ saa myös heikomman arvion vuonna 2005 kuin vuonna 2002.

Opettajankoulutuksen strategiatyöllä arvioidaan olleen myönteistä vaikutusta. Yhteistyö yliopistojen sisällä näyttää kehittyneen varsinkin opiskelijoiden mielestä parempaan suuntaan, kun verrataan vuosien 2002 ja 2005 vastauksia. Merkitsevä ero oli myös eri kieliryhmien vastauksissa. Yhteistyö näytti toteutuvan ruotsinkielisessä koulutuksessa suomenkielistä paremmin.

Myönteistä kehitystä opettajankoulutuksen yhteistyössä on tapahtunut seuraavissa asioissa: tiedonkulku opettajankoulutuslaitoksen ja harjoittelukoulun välillä, tiedonkulku ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen välillä ja yhteistyö opinnäytetöiden ohjauksessa eri laitosten kesken. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan tiedonkulku harjoittelukoulun, opettajankoulutuslaitoksen ja ainelaitosten välillä on parantunut merkitsevästi mittausvuosien välillä. Aineen- ja luokanopettajien mahdollisuudet suorittaa koko perusopetukseen kelpoisuuden tuottavat opinnot ovat lisääntyneet. Opiskelijoiden käsityksen mukaan mahdollisuudet ovat selvästi parantuneet verrattaessa vuosien 2002 ja 2005 vastauksia.

Yliopistojen keskinäinen yhteistyö on opettajankoulutuksessa lisääntynyt, joskin yhteistyössä on vielä runsaasti käyttämättömiä mahdollisuuksia. Yhteistyöhankkeet ovat useimmiten liittyneet tutkintorakennemuutostukseen ja opettajankoulutuksen laajennusohjelman toteutukseen. Yhteistyön avulla on voitu lisätä esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevien mahdollisuuksia monipuolisiin sivuainevalintoihin. Virtuaaliyliopistoyhteistyötä on hyödynnetty opettajan pedagogisten opintojen toteutuksessa ja vireillä on yhteishankkeita ns. monialaisten opintojen järjestämiseksi. Yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankoulutusyhteistyö on vähäistä.

Nykyisessä tulossopimuskäytännössä on edetty kehittämisohjelman suositusten suuntaan siten, että osalle aineenopettajakoulutusta ja opettajankoulutuksen erillisrahoitetulle laajennusohjelmalle on asetettu seurattavat määrälliset tavoitteet yliopistojen tulossopimuksissa. Muissa opettajankoulutuksissa ei suositusten mukaista selkiyttämistä ole tehty. Perusrahoitusmallia koskevaa suositusta ei ole toteutettu.

Kehittämisohjelman suositusten voidaan arvioida toteutuneen verraten hyvin opettajankoulutuksen yhteistyön osalta. Sen sijaan opettajankoulutuksen toimintaedellytysten osalta tilanne vaikuttaa heikentyneen mittausvuosien 2002 ja 2005 välillä. Opettajankoulutuksen arvostuksen lisääntyminen tulee vastauksissa esille, mutta arvostus ei ole vaikuttanut voimavaratilanteeseen myönteisesti.

3.3.3 Suositusten toteutuminen ammatillisissa opettajakorkeakouluissa

Opettajankouluttajat katsoivat, että opettajankoulutustyön arvostus on lisääntynyt ammatikorkeakouluissa verrattuna vuoden 2002 tilanteeseen. Myös opettajakorkeakoulujen täy-

dennyskoulutusosaamista käytetään nykyisin vuotta 2002 enemmän hyödyksi. Seurantatulojen perusteella opettajankouluttajien mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen ovat lisääntyneet ja koulutuksen resursointi on lisääntynyt. Lisäksi opettajilla on ollut aiempaa paremmat mahdollisuudet osallistua tutkimus- ja kehittämishankkeisiin. Vertailutiedot eivät kuitenkaan ole yleistettävissä.

Opettajankoulutuksen yhteistyötä arvioidessaan opettajankouluttajat ja opiskelijat pitivät eri kouluttajatahojen yhteistyötä kohtalaisena. Suuria muutoksia ei ollut tapahtunut vuosien 2002 ja 2005 arvioissa. Opettajankouluttajat ovat opiskelijoita hieman kriittisempiä arvioidessaan yhteistyötä. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat laatineet yhteisen kehittämissstrategian ammatilliselle opettajankoulutukselle. Opettajankoulutuksen strategiatyö ei ollut opettajien mielestä kuitenkaan merkittävästi parantanut opettajakorkeakoulujen välistä yhteistyötä.

Ammattikorkeakoulujen tavoitesopimusikäntöjä on selkeytetty kehittämissohjelman suositusten mukaisesti. Opettajankoulutus kuuluu osana niiden ammattikorkeakoulujen tavoitesopimukseen, joiden yhteydessä toimii ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opetusministeriön, ammattikorkeakoulun ja sen ylläpitäjän välisissä tavoitesopimuksissa sovitaan ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämistavoitteista kolmivuotiseksi tavoitesopimuskausi. Lisäksi vuosittain sovitaan opettajankoulutuksen mitoituksesta ja hankerahoituksesta. Ammatillisen opettajankoulutuksen rahoitus uudistettiin osana ammattikorkeakoulujen rahoitusjärjestelmää. Uudistus tuli voimaan vuoden 2006 alusta.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajien ja opiskelijoiden vastausten perusteella voidaan arvioida, että kehittämissohjelman opettajankoulutuksen asemaa ja yhteistyötä koskevat suositukset ovat toteutuneet ammatillisessa opettajankoulutuksessa verrattain hyvin. Vastausten perusteella eri kouluttajatahojen yhteistyötä olisi kuitenkin vielä syytä kehittää ja lisätä.

3.4 Kehittämiskohteita

Opiskelijavalintojen tulee edistää opettajiston kehittymistä näkemyksiltään, kokemuksiltaan ja lahjakkuudeltaan monimuotoisena ammattikuntana. Kiinnostus ja soveltuvuus opetustyöhön on keskeinen opettajankoulutuksen valintojen lähtökohta. Soveltuvuuden, motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arviointi edellyttää valintatutkimusta ja -koulutusta, jotta edellä mainittujen ominaisuuksien arviointikriteerit ovat riittävän selkeitä.

Yliopistojen tulee kehittää valinta- ja koulutusmalleja, jotka mahdollistavat opettajankoulutukseen hakeutumisen joustavasti yliopisto-opintojen eri vaiheissa, tutkinnon suorittamisen jälkeen ja myös muista ammateista niin, että opintojen maksullisuus ei muodostu opettajakelpoisuuden hankkimisen esteeksi.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja kehitettäessä tulee selvittää, miten soveltuvuus, sitoutuneisuus ja motivoituneisuus opettajan työhön voidaan ottaa nykyistä paremmin huomioon. Tavoitteena tulee olla, että mahdollisimman moni opettajankoulutuksen suorittaneista siirtyisi opettajan tehtäviin. Tällöin sitoutuneisuuden ja motivaation merkitys korostuu. Opiskelijavalinnan kannalta haasteellista on löytää parhaat menetelmät, joilla soveltuvuutta, sitoutuneisuutta ja motivaatiota voidaan arvioida varsinkin, kun osa opinnot aloittavista opiskelijoista on jo ammatissa toimivia opettajia. Opiskelijavalinnassa täytyy ottaa huomioon myös alakohtaiset opettajatarpeet, jotka voivat vaihdella myös opintoaloittain koulutusalojen sisällä. Kelpoisten hakijoiden määrä vaihtelee lisäksi runsaasti koulutusaloittain ja myös taloudellisilla suhdanteilla on merkitystä opiskelijoiksi hakeutuvien joukkoon.

Pedagogisten opintojen kehittämistyössä on varmistettava, että opintojen sisällöissä otetaan huomioon tulevaisuuden yhteiskunnalliset muutokset ja niiden vaikutukset opettajan työhön. Tällöin keskeisiä kysymyksiä ovat erilaisuuden ymmärtäminen ja suvaitseva kansainvälistyminen. Kehittämistarpeita on erityisesti siinä, miten opettajan työn yhteisöllisyys otetaan pedagogisissa opinnoissa huomioon. Työyhteisöjen kehittämistä ja johtamista koskevien aiheiden ohella syrjäytymisen ehkäisy, ohjausvalmiudet ja monikulttuurisuuden kysymykset ovat sellaisia sisältöjä, joita pedagogisissa opinnoissa on aiheellista painottaa nykyistä enemmän.

Sisältöjen määrää ei ole aiheellista kasvattaa lisäämällä pedagogisten opintojen kokonaisuuteen yhä uusia yksittäisiä aiheita, vaan kehittää sisällöllistä jatkumoa perus- ja täydennyskoulutuksen kesken elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti.

Ohjattuun harjoitteluun tulee sisällyttää tavoitteisiin, sisältöihin ja suorituspaikkaan liittyvää valinnaisuutta ja laaja-alaisen opettajakelpoisuuden edellyttämää monipuolisuutta. Harjoittelua kehitettäessä tulee ottaa huomioon opettajaksi kasvamisen pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan asiantuntevaa henkilökohtaista tukea ja ohjausta. Harjoittelukouluissa ja muissa oppilaitoksissa toteutettavan harjoittelun ohjaajien ammattitaitoa tulee kehittää säännöllisen täydennyskoulutuksen avulla.

Pedagogisten opintojen kehittäminen edellyttää nykyistä järjestelmällisempää opiskelijapalautteiden hyödyntämistä.

Ammatilliseen koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden kirjo ulottuu ammatillisista huippuosajista erityisopiskelijoihin sekä nuorista opiskelijoista aikuisopiskelijoihin ja maahanmuuttajiin. Opiskelijajoukon moninaisuus edellyttää kaikilta opettajilta valmiuksia kohdata erilaisia opiskelijoita. Ammatillisen koulutuksen opettajalta edellytetään yhä enemmän ohjauksen ja yhteistyön valmiuksia. Oppiminen on siirtynyt työssäoppimisen myötä entistä enemmän oppilaitoksista työelämään.

Opettajankoulutuksen yhteistyö yliopistojen sisällä on kehittynyt myönteiseen suuntaan, mutta yliopistojen keskinäistä opettajankoulutusyhteistyötä on aiheellista voimistaa huomattavasti. Opettajankoulutuksen arvostus ja kehittämishalukkuus on yliopistoissa kasvanut, mutta koulutuksen voimavarojen koetaan heikentyneen. Yliopistojen opettajankoulutuksen kehittämis- ja strategiatyössä tulee erityistä huomiota kiinnittää taloudellisten voimavarojen turvaamiseen.

Ammatillisen opettajakorkeakoulujen yhteistyötä tulee jatkaa ja tiivistää. Yhteistyöllä voidaan lisätä ja monipuolistaa opiskelumahdollisuuksia. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä sekä yhteistyötä yliopistojen opettajankoulutuksen kanssa tulee lisätä ammattipedagogisen tutkimus- ja kehitystyön vahvistamiseksi.

4 Opettajien ja rehtorien täydennyskoulutus

4.1 Täydennyskoulutuksen rakenne ja rahoitus

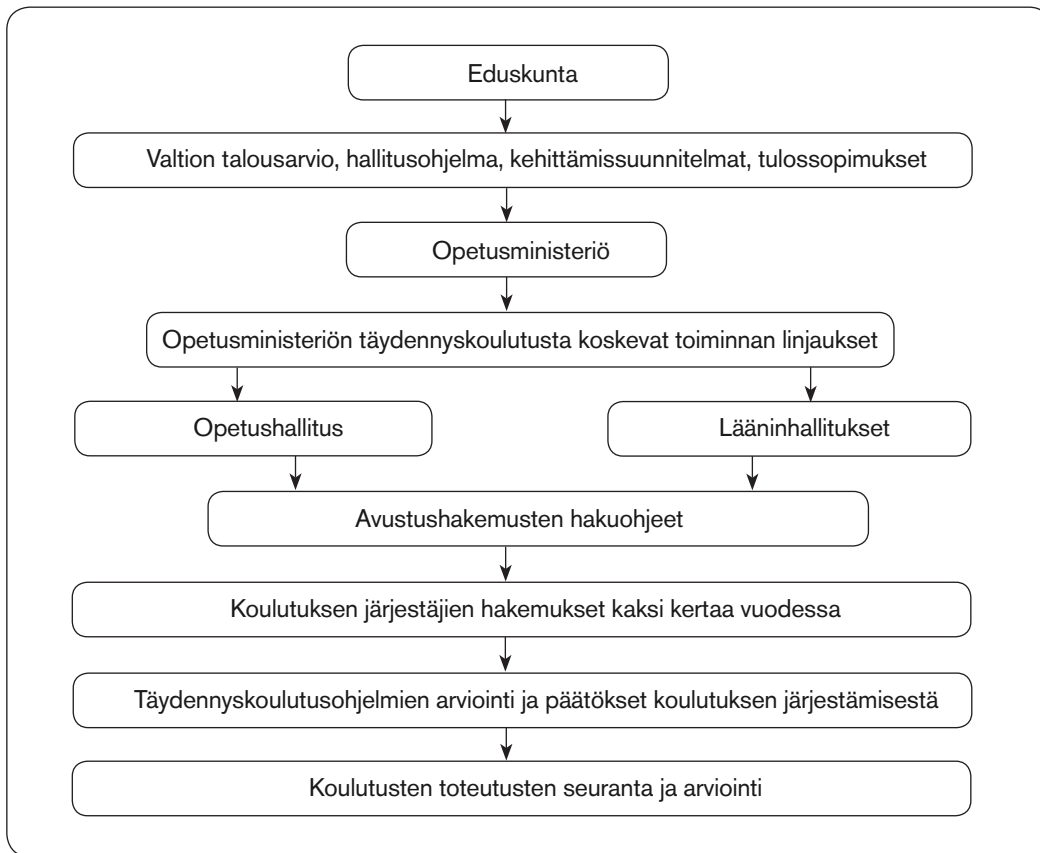
Opetushenkilöstön täydennyskoulutus jakaantuu useisiin eri toteutus- ja rahoitustapoihin. Ne ovat virkaehtosopimukseen perustuva koulutus, valtion rahoittama koulutuspoliittisia painoalueita käsittelevä koulutus, omaehtoinen koulutus ja EU-rahoitteinen koulutus. Vastuu täydennyskoulutuksesta on opettajilla itsellään ja opettajien työnantajilla, tavallisimmin kunnilla.

Virkaehtosopimukseen perustuvan koulutuksen vastuu on opettajien työnantajilla. Tämän koulutuksen työnantaja järjestää henkilöstökoulutuksena. Koulutuksen vähimmäislaajuus on kolme työpäivää kouluajan ulkopuolella lukuvuotta kohti. Se on osallistujille maksutonta. Opetushenkilöstö osallistuu koulutukseen täysin palkkaeduin. Koulutuksen toteutustavasta ja sisällöistä päättää työnantaja. Kunnat osoittavat vuosittain opettajien täydennyskoulutukseen keskimäärin noin 200–220 euroa/opettaja, mutta kuntakohtaiset vaihtelut ovat huomattavia.

Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen tehtävänä on tukea oppilaitosten ja niissä työskentelevän henkilöstön osaamisen kehittämistä valtion talousarviossa nimetyillä koulutuspoliittisesti merkittävillä alueilla. Koulutuksen koordinoinnista vastaavat Opetushallitus ja lääninhallitukset. Opetushallitus tilaa koulutuksen hakemusten perusteella eri koulutustarjoajilta tai osoittaa koulutustehtävän jollekin kouluttajataholle. Koulutuksen tarjonnasta ja toimeenpanosta vastaavat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset ja muut yksiköt, Opetusalan koulutuskeskus OPEKO sekä muut vastaavat alan vakiintuneet opetusalan täydennyskouluttajat. Koulutuksen toteuttamisesta aiheutuvat kustannukset katetaan Opetushallituksen myöntämällä määrärahalla. Osallistuminen koulutukseen on osallistujille maksutonta. Työnantaja ratkaisee, voiko opettaja osallistua koulutukseen työaikanaan ja täysin palkkaeduin ja saada korvaukset mahdollisista matka- ja majoituskustannuksista. Työnantaja päättää myös koulutusajan sijaisratkaisuisista.

Valtion rahoittama opetustoimen henkilöstökoulutus on tarkoitettu perusopetuksen, lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja vapaan sivistystyön opettajille ja rehtoreille sekä muille opetustoimen tukihenkilöille. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen opetushenkilöstö eivät kuulu koulutustarjonnan piiriin. Koulutuksen sisällölliset painoalueet ja määrärahat päätetään vuosittain valtion talousarviossa. Opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutukseen on vuosittain varattu noin 11 miljoonaa euroa. Koulutuksen toteutusta

ohjaavat talousarvion ohella hallitusohjelma, Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, hallituksen politiikkaohjelmat, Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma sekä opetusministeriön erikseen laatima vuosittainen henkilöstökoulutuksen suunnitelma.



Kuvio 1. Valtion rahoittaman henkilöstö- ja täydennyskoulutuksen rakennekaavio.

Osallistuessaan *omaehtoiseen koulutukseen* opettaja voi saada työnantajaltaan tukea koulutuskustannuksiin. Työnantaja päättää, voiko opettaja osallistua koulutukseen työaikanaan. *EU-rahoitteista koulutusta* tarjotaan opetushenkilöstölle tavoiteohjelmien hankkeiden puitteissa. Rahoituskaudella 2000–2006 Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamille opetushenkilöstön täydennyskoulutushankkeille on osoitettu EU:n ja valtion tukea 114,2 miljoonaa euroa. Koulutukseen osallistumisen ehdot ja käytänteet vaihtelevat hankkeen luonteen mukaan.

4.2 Opettajien ja rehtorien täydennyskoulutus

4.2.1 Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman suositukset

Opetusministeriö pitää välttämättömänä, että kunnat ja muut oppilaitosten ylläpitäjät suunnitelmallisesti kehittävät täydennyskoulutusta ja suuntaavat siihen riittävät resurssit.

Täydennyskoulutuksessa otetaan huomioon opettajan erilaiset koulutustarpeet uran aikana ja kehitetään juuri valmistuneiden työhöntulo-ohjausta. Pitkään opetustyössä olleiden opettajien täydennyskoulutuksessa korostuu työssä jaksamisen tuki ja mahdollisuus sisällöllisesti uudistaa omaa opetusta.

Täydennyskoulutuksessa siirretään painopistettä yksittäisistä koulupäivistä ja lyhytkursseista työyhteisökoulutukseen ja oppilaitosten kehittämistyön monipuoliseen tukeen.

Huolehditaan siitä, että maan eri osissa ja eri oppilaitoksissa työskentelevät opettajat saavat riittävästi täydennyskoulutusta ja ovat tasaveroisessa asemassa koulutusmahdollisuuksissaan. Vastuu on ensisijaisesti opetushenkilöstön työnantajalla, mutta myös valtakunnallisella opetushallinnolla valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen voimavarojen mitoituksessa ja niiden suuntaamisessa. Opetusministeriö seuraa täydennyskoulutustilannetta ja selvittää, millaisten taloudellisten ja muiden toimenpiteiden avulla voidaan turvata eri opettajaryhmien ammattitaidon kehittäminen.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut lähentävät täydennyskoulutusta opettajien peruskoulutukseen. Näin voidaan luoda elinikäistä oppimista tukevaa koulutuksellista jatkumoa ja nykyistä helpommin ratkaista, mitkä sisällöt kuuluvat peruskoulutukseen ja mitkä sijoittuvat luontevammin täydennyskoulutukseen. Perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittäminen edellyttää tiivistä yhteistyötä yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, kuntien ja muiden oppilaitosten ylläpitäjätahojen kesken.

Valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen painopiste on koulutuspoliittisesti keskeisissä ja ajankohtaisissa aihealueissa sekä uudistuksia ennakoivissa koulutuksissa. Oppilaitosjohdon koulutus edellyttää valtakunnallisia kehittämistoimia.

Valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen tarjonta mitoitetaan ja resursoidaan siten, että vuosittain vähintään 22 000 opettajaa voi osallistua tähän koulutukseen. Koulutustarjonta suunnitellaan niin, että se tukee perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon muodostumista ja ottaa huomioon sekä opettajan että oppilaitosyhteisön koulutustarpeet.

4.2.2 Täydennyskoulutuksen seurantahankkeen tulokset

Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos teki opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 2005 yleissivistävän, ammatillisen ja aikuiskoulutuksen opetushenkilöstölle sekä oppilaitosjohdolle suunnatun täydennyskoulutuskyselyn. Kysely kohdistui täydennyskoulutuksen tilaan, muutoksiin sekä täydennyskoulutuksen suositusten toteutumiseen. Kyselyyn vastasi 2047 opettajaa, 364 rehtoria ja 206 kunnan opetustoimen edustajaa. Aineistoa täydennettiin haastattelemalla valtion ja kuntien opetushallinnon, täydennyskoulutuksen tarjoajien, Opettajien ammattijärjestön OAJ:n ja Kuntaliiton edustajia. Yhteensä haastatteluja oli 42.

Tutkimuksen aihealueista ohessa käsitellään muun muassa täydennyskoulutukseen osallistumista, koulutuksen sisältöjä, koulutusmuotoja, koulutustarpeita, rahoitusta ja kunnan hallinnon näkökulmia täydennyskoulutukseen. Lisäksi pohditaan opetusministeriön täydennyskoulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista saatujen tutkimustulosten valossa. Vertailuaineistona on käytetty OPEPRO-ennakointihankkeessa tehdyn täydennyskoulutus selvityksen tuloksia, jotka kuvaavat täydennyskoulutustilannetta vuosina 1996–1998. (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999).

4.2.2.1 Osallistuminen

Rehtorit ovat osallistuneet säännöllisesti täydennyskoulutukseen, mutta opettajista 11,3 % ei ole täydennyskouluttautunut oman ilmoituksensa mukaan lainkaan vuoden 2003 jälkeen. Opettajien aktiivisuus osallistua täydennyskoulutukseen on vähentynyt selvästi vajaan 10 vuoden aikana. Vuosina 1996–1998 3,5 % opettajista ilmoitti, että ei ole osallistunut

lainkaan täydennyskoulutukseen.

Täydennyskoulutukseen osallistuminen on laskenut lähes viidellä päivällä muutaman vuoden takaiseen tilanteeseen verrattuna. Osallistumisen lasku on ollut merkittävää juuri opettajien keskuudessa. Rehtoreiden osallistumisaktiivisuus on vastaavasti noussut.

Opettajien ilmoittamasta koulutuksesta noin puolet on lyhytkestoista (1–10 päivän) koulutusta. Sen määrä on lisääntynyt vuoden 1996–1998 tilanteeseen verrattuna, kun taas kaikki pitkäkestoinen koulutus on vähentynyt. Lyhytkestoiseen koulutukseen osallistuneista opettajia oli suhteellisesti enemmän kuin rehtoreita.

Kun tarkastellaan suomalaisen opettajan ja rehtorin täydennyskoulutukseen osallistumista, niin koulutukseen osallistumattomissa eniten on lisääntynyt yli 16 vuotta virassa olleiden naisopettajien määrä (vuonna 1998 42,5 % ja vuonna 2005 57,1 %). Täydennyskoulutukseen osallistumattomuuden syitä ovat muun muassa sijaisongelmat (sijaisia ei palkata koulutuksen ajalle), täydennyskoulutuksen saatavuuden ongelmat, koulutukseen osallistumisen motivaation puute sekä se, että tarjolla oleva koulutus ei vastaa koettuja koulutustarpeita. Osallistumattomat olivat aiempaa useammin lukion tai ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstöä.

Työajan ulkopuolella täydennyskoulutukseen osallistuminen on vähentynyt vuosien 1996–98 tilanteeseen verrattuna. Vuonna 2005 suomenkielisistä opettajista 22,3 % ei ollut käyttänyt vapaa-aikaansa koulutukseen lainkaan, kun vastaava luku oli edellisessä selvityksessä 17,6 %. Vastaavat luvut olivat ruotsinkielisten opettajien osalta 15,8 % (2005) ja 7,4 % (1998). Silloin kun vapaa-aikaa oli käytetty koulutukseen, määrä oli sekä opettajien (49 %) että rehtorien (53 %) kohdalla alle 10 päivää. Viidennes rehtoreista oli käyttänyt vapaa-aikaansa koulutukseen 10–20 päivää, opettajista 14 %. Keskimäärin opetushenkilöstö oli käyttänyt 2,4 päivää vapaa-aikaansa täydennyskoulutukseen tarkasteluajanjaksona 2003–2005.

4.2.2.2 Täydennyskoulutuksen sisältöalueet

Verrattaessa opettajien ja rehtorien saamaa täydennyskoulutusta sisältöalueittain vuosina 1996–1998 ja 2003–2005, havaitaan useita muutoksia. Seuraavassa tarkastellaan muutoksia sisältöalueittain ja oppilaitosmuodoittain. Samalla tarkastellaan, kuinka suuri osa vastanneista opettajista **ei ole saanut** ko. aihealueen täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.

- Opetussuunnitelman perusteita käsittelevään täydennyskoulutukseen osallistuminen on kasvanut huomattavasti. Määrä on lisääntynyt kaikissa oppilaitoksissa, eniten perusopetuksessa ja lukiossa. Noin 52 % vastanneista opettajista ei saanut opetussuunnitelman perusteita koskevaa täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Oppilaanohjauksen/opinto-ohjauksen kysymyksiä käsittelevään täydennyskoulutukseen osallistuminen on kasvanut. Määrä on lisääntynyt kaikissa oppilaitosmuodoissa, eniten ammatillisissa oppilaitoksissa, seuraavaksi eniten lukioissa. Noin 89 % vastanneista opettajista ei saanut ohjausta käsittelevää täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Itsearviointia (oppilaitos, kunta) koskevaan täydennyskoulutukseen osallistuminen on lisääntynyt, eniten perusopetuksessa ja lukioissa. Noin 62 % vastanneista opettajista ei saanut oppilaitoksen itsearviointia käsittelevää täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Oppilasarviointia koskevaan täydennyskoulutukseen osallistuminen ei kokonaisuutena ole muuttunut, mutta vähentynyt perusopetuksessa ja lukioissa ja lisääntynyt ammatillisissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Vastanneista opettajista 67 % ei saanut oppilasarvioinnin täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.

- Erityisopetusta käsittelevään täydennyskoulutukseen osallistuminen on kasvanut. Kasvu näkyy kaikissa oppilaitosmuodoissa. Suurin lisäys on tapahtunut ammatillisissa oppilaitoksissa, seuraavaksi suurin perusopetuksessa. Vastanneista opettajista 81 % ei saanut täydennyskoulutusta erityisopetuksessa vuosina 2003–2005.
- Opetettavaan aineeseen/alaan liittyvään täydennyskoulutukseen osallistuminen on lisääntynyt, eniten vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Lukioissa määrä on vähentynyt. Vastanneista opettajista 45 % ei saanut opettamaansa aineeseen tai alaan liittyvää täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadintavalmiuksia käsittelevään täydennyskoulutukseen osallistuminen on kokonaisuudessaan vähentynyt. Määrä on kasvanut ammatillisissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, mutta vähentynyt perusopetuksessa ja lukioissa. Noin 85 % vastanneista opettajista ei saanut henkilökohtaista opetussuunnitelmaa käsittelevää täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Tieto- ja viestintätekniikan täydennyskoulutukseen osallistuminen on vähentynyt melko paljon. Ainoastaan ammatillisissa oppilaitoksissa määrä on lisääntynyt jonkin verran. Eniten vähentymistä on tapahtunut perusopetuksessa. Vastanneista opettajista noin 47 % ei saanut tieto- ja viestintätekniikan täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Monikulttuurisuutta koskevaan täydennyskoulutukseen osallistuminen on hivenen kasvanut. Kasvu näkyy vain ammatillisissa oppilaitoksissa, perusopetuksessa määrä on pysynyt samana. Noin 89 % vastanneista opettajista ei saanut monikulttuurisuuden kysymyksiä käsittelevää täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.
- Kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin osallistuminen on vähentynyt huomattavasti. Kun vuosien 1996–1998 aineistossa 49,8 % vastaajista (opettajat ja rehtorit) ilmoitti osallistuneensa kansainvälisiin hankkeisiin, vuosien 2003–2005 aineistossa heitä oli vain 15,6 %. Opettajien kohdalla osallistumisen väheneminen on ollut erittäin voimakasta. Heidän osallistumisensa kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin oli lähes olematonta (0,2 % opettajista). Rehtoreiden osallistuminen ei ole vähentynyt samassa määrin.
- Työelämän tuntemusta edistävään koulutukseen osallistuminen on laskenut selvästi erityisesti opettajien osalta. Yritysten järjestämään koulutukseen osallistuminen on laskenut. Samoin tutustumiskäynnit yrityksiin, työelämän asiantuntijoiden järjestämät koulutustilaisuudet ja työelämän kanssa toteutettavat kehittämishankkeet ovat vähentyneet. Rehtorit olivat osallistuneet opettajia selvästi enemmän työelämän tuntemusta lisäävään täydennyskoulutukseen.
- Hallinnollisia kysymyksiä koskevaan täydennyskoulutukseen osallistuminen on lisääntynyt kaikissa muissa paitsi vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, joissa määrä on vähentynyt. Vastanneista opettajista 82 % ei saanut hallinnon täydennyskoulutusta vuosina 2003–2005.

Rehtorit olivat saaneet lähes kaikkien sisältöalueiden koulutusta enemmän kuin opettajat. Opettajat olivat saaneet ainoastaan aine- ja alakohtaista opetussuunnitelmaa ym. koulutusta rehtoreita enemmän. Painopiste rehtoreiden kouluttautumisessa on hallinnon, lainsäädännön ja koulun kehittämisen kysymyksissä. Vaikka oppilaitosjohdolle tarkoitettua täydennyskoulutustarjontaa on selvästi lisätty, silti moni rehtoreista ei ole saanut lainkaan heille tarkoitettua täydennyskoulutusta.

4.2.2.3 Täydennyskoulutuksen muodot

Lyhytkestoinen 1–5 päivän täydennyskoulutus koetaan sekä rehtoreiden että opettajien keskuudessa selkeästi sopivimmaksi koulutusmuodoksi. Tämä selittyy sillä, että sijaisten palkkaaminen pitkäkestoista koulutusta varten on vaikeata. Rehtoreista ja opettajista yli 30 % koki puolen päivän tietoiskut käyttökelpoisena koulutuksena. Yllättävän vähän innostusta on verkko-opetuksen kautta tapahtuvaan opiskeluun. Molemmissa ryhmissä vain alle 15 % katsoi tämän olevan sopiva koulutusmuoto heille.

Opettajat suosivat rehtoreita selvemmin asiantuntijoiden vierailuja, kun taas rehtorit olisivat huomattavasti halukkaampia käyttämään palaute- ja kehityskeskusteluita koulutusmuotona. Neljännes opettajista ja rehtoreista piti ammattikirjallisuuden seuraamista sopivimpana keinona pitää yllä ammattitaitoa.

4.2.2.4 Koetut täydennyskoulutustarpeet

Rehtorit ja opettajat katsovat opettajien peruskoulutuksen sisältöjen kattavan suhteellisen hyvin ne osaamistarpeet, jotka opetustyötään aloittava opettaja kohtaa. Kuntien opetustoimen edustajien mielestä peruskoulutuksen sisällöt eivät vastanneet kovin hyvin opetustyötään aloittavan opettajan tarpeita. Opettajien kokemat täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat työuran mittaan. Niin ikään rehtoreiden täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat riippuen siitä, millainen työura rehtoriksi siirtyneellä on takanaan.

Myönteisenä voidaan pitää sitä, että suurin osa rehtoreista ja opettajista kokee tarvitsevansa ammatillisen osaamisensa päivittämistä. Tämä kertoo siitä, että opettajat hyvin valistuneesti seuraavat alansa kehitystä ja tunnistavat sieltä ajankohtaisia sisältöjä, joita he kokevat tarvitsevansa työssään. Kuntien opetustoimen edustajien näkemyksen mukaan opetushenkilöstöllä on omakohtaista motivaatiota hakeutua täydennyskoulutukseen. Opettajat ja rehtorit valtaosaltaan katsovat, että täydennyskoulutus auttaa myös työssä jaksamisessa. Tämä on merkittävä tieto koulutuksen järjestäjille. Täydennyskoulutuksen avulla koulutuksen järjestäjä voi tarjota rehtoreilleen ja opettajilleen työssä jaksamisen ja ammatillisen kehittymisen tukea.

Opettajien ja rehtoreiden kokemat täydennyskoulutustarpeet eroavat toisistaan. Rehtoreiden toiveet kohdistuvat henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen, oppilaitoksen kehittämiseen sekä hallinnollisiin ja lainsäädännöllisiin kysymyksiin. Opettajien täydennyskoulutustarpeet kohdistuvat opetettaviin aineisiin, oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön, tieto- ja viestintätekniseen osaamiseen ja opetussuunnitelmiin. Ammatillisen koulutuksen opettajien keskeisimpiä täydennyskoulutustarpeita ovat muuttuvien työelämässä vaadittavien kva-lifikaatioiden tiedostaminen sekä niiden sisällyttäminen opetukseen. Maahanmuuttajien määrän kasvu ammatillisessa koulutuksessa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa heijastuu opettajien täydennyskoulutustarpeisiin.

Kun verrataan opetushenkilöstön kokemia täydennyskoulutustarpeita vuosina 1996–1998 ja 2003–2005, voidaan havaita, että erityisopetuksen merkitys täydennyskoulutusai-heena on kasvanut, samoin opetettavaan aineeseen/alaan liittyvä koulutustarve.

Kiinnostava havainto on se, että kuntien opetustoimen edustajien näkemykset opettajien täydennyskoulutuksen eri sisältöalueiden tärkeydestä poikkesivat tietyin osin opettajien näkemyksistä. Opetustoimen näkökulmasta tärkeimpinä täydennyskoulutustarpeina pidettiin kunnallisen opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvää koulutusta. Seuraavaksi tärkeimmiksi arvioitiin erityisopetukseen, oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvät koulutustarpeet. Myös oppilaitoksen itsearviointiin ja oppilasarviointiin liittyvän koulutuksen tarpeita korostettiin. Opettajien tärkeimmiksi

kokemat koulutustarpeet liittyivät opetettavaan aineeseen/alaan, tieto- ja viestintätekniikan osaamiseen, oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön ja aine- ja alakohtaiseen opetussuunnitelmaan.

4.2.2.5 Täydennyskoulutuksen rahoitus

Suurin osa opettajista (53,4 %) ilmoittaa täydennyskoulutuksensa kustannuksiksi alle 500 euroa tarkastelujaksolla. Lähes neljännes arvioi kustannuksiksi 501–1 500 euroa. Opettajien täydennyskoulutuskustannukset olivat huomattavasti pienemmät kuin rehtorien ilmoittamat. Rehtoreista 42 % ilmoitti kustannuksiksi 501–1 500 euroa ja lähes saman verran rehtoreista ilmoitti kustannuksiksi yli 1 500 euroa. Työnantaja maksaa opettajien täydennyskoulutuksen lähes 60 %:sti ja rehtoreiden koulutuksen 50 %:sti. Opettajista 40 % ja rehtoreista noin 30 % ei ollut käyttänyt lainkaan omaa rahoitusta täydennyskouluttautumiseensa. Neljännes opettajista ja rehtoreista oli käyttänyt alle 100 euroa omaa rahoitustaan täydennyskoulutukseensa. Noin 10 % opettajista ja rehtoreista oli käyttänyt yli 500 euroa omaa rahaa täydennyskoulutukseensa vuosina 2003–2005. Opettajien ja rehtorien mielestä täydennyskoulutusta tulisi rahoittaa pääasiassa oppilaitoksen ylläpitäjän ja valtion taholta tai siten, että oppilaitoksen ylläpitäjä rahoittaisi sen yksin.

4.2.2.6 Yhteenveto täydennyskoulutussuosituksen toteutumisesta

- Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus ja riittävä resursointi, täydennyskoulutuksen liittyminen oppilaitoksen kehittämistyöhön sekä henkilökohtaisten ja oppilaitoskohtaisten täydennyskoulutussuunnitelmien käyttö

Opetushenkilöstön täydennyskoulutusta ei ole vielä monessakaan kunnassa kehitetty suunnitelmallisesti. Kunnissa on halukkuutta suunnitelmallisuuden lisäämiseen ja tulevien koulutustarpeiden ennakointiin, mutta aika- ja rahoitusresurssien vähäisyyden vuoksi asiaan ei ole voitu paneutua riittävästi. Henkilökohtaisten kehittymis- ja täydennyskoulutussuunnitelmien katsottiin toteutuneen heikosti niin opettajien kuin rehtoreidenkin osalta, mikä näkyy myös siinä, että saatu täydennyskoulutus ei liittynyt kovin hyvin omaan täydennyskoulutussuunnitelmaan. Opettajien käsitys täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuudesta ja resursoinnista oli kielteisempi kuin rehtoreiden. Rehtoreiden mielestä täydennyskoulutus on liittynyt oppilaitosten kehittämistyöhön melko hyvin, mutta opettajat olivat tästä jokseenkin eri mieltä. Kuntien näkemyksen mukaan sekä henkilökohtaisten kehittämissuunnitelmien että oppilaitoskohtaisten täydennyskoulutussuunnitelmien kehittämiseen tulisi panostaa entistä enemmän tukemalla sitä asiantuntijoiden, esimerkiksi koulutuksen tarjoajien avulla. Pidemmän aikavälin suunnittelu tukisi sekä opettajien ja rehtorien henkilökohtaisia kouluttautumispäämääriä että oppilaitoksen kehittämistä. Oppilaitostasolla täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus edellyttäisi rehtorilta huomattavaa työpanosta ja asiantuntemusta. Tämä tulisi ottaa huomioon rehtorien työn järjestelyissä ja rehtorikoulutuksessa.

Suositus täydennyskoulutuksen painopisteen siirtämisestä yksittäisistä koulutuspäivistä ja kursseista työyhteisöpainotteiseen koulutukseen ei ole toteutunut. Taloudelliset ja muut käytännön syyt ovat johtaneet siihen, että lyhytkestoinen koulutus on niin opettajien, rehtorien kuin kuntien edustajienkin mielestä sopivin täydennyskoulutusmuoto. Koulutuksen suunnitelmallisuuden ja vaikuttavuuden yhdistäminen lyhytkestoiseen koulutukseen muodostaa täydennyskoulutuksen tarjoajille ja suunnittelijoille keskeisen ja vaativan haasteen.

Täydennyskoulutuksen rahoitus on monessa kunnassa osoittautunut ongelmalliseksi sekä kuntien heikentyneen taloudellisen tilanteen että kuntarakenteiden muutospainoiden vuoksi. Käytettävissä olevien resurssien tehokkaaseen hyödyntämiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Tähän kaivattaisiin pidemmän aikavälin suunnittelua. Vaikka valtion rahoittama opetushenkilöstön täydennyskoulutus on osallistujille maksutonta, monet koulutukseen liittyvät kuluerät (sijaiset, matkat, majoitus) hankaloittavat koulutukseen hakeutumista. Myös nk. VESO-päivien sisältöjä ja rakenteita tulisi kehittää koulutuksen vaikuttavuuden lisäämiseksi.

Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuutta niin henkilö-, oppilaitos- kuin kuntatasollakin vaikeuttaa koulutustarjonnan nopea vaihtelu ja koordinoimattomuus. Kunta- ja oppilaitoskentällä herättävät hämmennystä kouluttajien laaja kirjo, päällekkäinen koulutustarjonta, vaihteleva koulutuksen hinnoittelu ja epätietoisuus koulutuksen laadun kriteereistä. Koulutusvalintojen tekeminen laajasta koordinoimattomasta tarjonnasta esimerkiksi kahdelle tai kolmelle vuodelle ajoittuvaa täydennyskoulutussuunnitelmaa varten on hankalaa, koska varmuutta koulutustarjonnan pysyvyydestä ei ole. Valtakunnallisesti koordinoimattomuus tulee esille EU-rahoitteisen ja muun valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen osalta.

Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuutta vaikeuttaa heikko tietoperusta. Koulutukseen osallistumisesta, koulutustarjonnasta ja koulutuksen taloudellisista kysymyksistä ei ole säännöllistä tiedonkeruuta. Ainoastaan valtion budjettivarojen rahoitetusta koulutuksesta kerätään osallistujatietoja ja osallistujien näkemyksiä koulutuksen toteutuksesta. Koulutustarpeiden arvioinnissa tarvittavia tietoja ei myöskään kerätä. Lääninhallitukset ja korkeakoulut ovat kyselyillä selvittäneet tiettyjen alueiden ja opettajaryhmien koulutustoiveita. Kunnat tekevät selvityksiä opettajakuntansa koulutustarpeista. Näin saadut tiedot eivät kuitenkaan ole yleistettävissä valtakunnallisten koulutustarpeiden määrittelyyn. Yksittäisten koulutustarvekyselyiden ongelmana on myös se, että niissä keskitytään koetun koulutustarpeen selvittämiseen. Koettu koulutustarve ei välttämättä vastaa todellista koulutustarvetta. Täydennyskoulutuksen alueellista kehittämistä vaikeuttaa se, että alueellisia, eri oppilaitosmuotoja tai eri opettajaryhmiä koskevia yhtenäisin perustein kerättyjä koulutustietoja ei ole. Täydennyskoulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arviointi on vähäistä. Koulutuksista kerätty välitön palaute ei kerro koulutuksen vaikutuksista opetukseen ja oppilaitoksen muuhun toimintaan. Koska tilastointi ja tiedonkeruu on satunnaista, ei voida arvioida, miten koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuvat. Koulutuksen laadun arviointi ei ole mahdollista puutteellisen tietoperustan vuoksi. Täydennyskoulutusta koskevat ratkaisut perustuvatkin paljolti oletuksiin tai yksittäisten selvitysten pohjalta tehtyihin päätelmiin.

- Keskeisten täydennyskoulutusaiheiden koulutusten toteutuminen

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman painottamille täydennyskoulutusalueille opettajat ovat osallistuneet runsaammin vuosina 2003–2005 kuin vuosina 1996–1998. Tieto- ja viestintäteknikan koulutukseen osallistuminen on yleisesti tarkasteltaessa vähentynyt, mutta ammatillisessa koulutuksessa se on lisääntynyt. Opetettavaan aineeseen ja alaan liittyvään koulutukseen, erityisopetusta koskevaan koulutukseen, monikulttuurisuuskoulutukseen ja oppilaitosyhteisön kehittämistä koskeviin koulutuksiin opettajat ovat osallistuneet runsaammin aiempaan selvitykseen verrattuna. Kansainvälistymistä tukevaan ja työelämäntuntemusta lisäävään koulutukseen osallistutaan selvästi aiempaa vähemmän. Koulutuksen vaikutuksista opetustyöhön ja oppilaitoksen toimintaan ei ole käytettävissä tietoja, koska täydennyskoulutuksen vaikutuksia ei seurata koulutuksen jälkeisellä arvioinnilla tai muulla

tiedonkeruulla. Vaarana on, että aktiivinenkin koulutukseen osallistuminen jää irralliseksi tapahtumaksi, mikäli koulutuksessa käsitellyt sisällöt eivät kiinnity osaksi koulujen toimintakulttuuria suunnitelmallisen kehittämistyön avulla.

- Täydennyskoulutustarpeiden huomioonottaminen opettajan uran eri vaiheiden aikana

Täydennyskoulutustarpeet vaihtelevat opettajauran eri vaiheissa. Opettajat kokevat, että erilaiset koulutustarpeet otetaan huomioon melko heikosti täydennyskoulutuksessa. Rehtorien ja kuntien koulutoimen edustajien näkemykset ovat opettajien käsityksiä myönteisemmät. Opettajien mielestä uusien opettajien työhöntulo-ohjausta on kehitetty heikosti. Rehtorit ja kuntien koulutoimen edustajat pitävät tilannetta parempana kuin opettajat. Täydennyskoulutustarjonnan tarkastelu osoittaa, että opettajauran eri vaiheiden koulutustarpeet ovat toistaiseksi koulutuksen tarjoajille varsin vieras koulutus suunnittelun lähtökohta. Valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen tulisi tukea nykyistä enemmän opetushenkilöstön koulutustarpeita elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti uran eri vaiheissa.

- Täydennyskoulutus työssäjaksamisen tukena

Opetushenkilöstö suhtautuu varsin myönteisesti täydennyskoulutukseen ja uskoo sen tukevan työssä jaksamista. Kuntien opetustoimen johdon mielestä täydennyskoulutuksella on tärkeä merkitys työssä jaksamisen tukena. Kehittämishjelman suosituksia tarkasteltaessa koulutusmyönteisyys on keskeisin positiivinen tulos. Tätä näkemystä tukee myös tutkimus, jossa suomalaiset opettajat olivat kaikkein myönteisimpiä ja motivoituneimpia täydennyskoulutusta kohtaan verrattuna moniin muihin Euroopan maihin (Assuncao-Flores, ym. 2006). Toisaalta opettajat ja oppilaitosjohto katsovat, että täydennyskoulutus ei tue tarpeeksi heidän työtään. Vaikka koulutusasenteet ovat myönteisiä, se ei auta, jos mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen ei ole tai niitä ei voida riittävästi hyödyntää.

- Maan eri osien ja eri opettajaryhmien tasavertaisuus koulutusmahdollisuuksissa

Tasavertaisia koulutusmahdollisuuksia koskeva suositus on toteutunut opettajien mielestä varsin heikosti. Rehtorien ja koulutoimen edustajien käsitys on hivenen positiivisempi. Tasavertaisen koulutusmahdollisuuksien puuttuminen tuli esille myös vuonna 2004 tehdyssä yliopistollisen täydennyskoulutuksen kartoituksessa. Se osoitti, että yliopistot suuntaavat täydennyskoulutustarjontansa pääosin yleissivistävän koulutuksen opettajille. Aikuis- tai ammatillisen koulutuksen henkilöstölle oli kohdistettu vain yksittäisiä kursseja. Ammatillisen koulutuksen henkilöstölle on kuitenkin järjestetty runsaasti täydennyskoulutusta ESR-rahoituksella, monet täydennyskoulutushankkeista yhteistyössä ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa. Opetushenkilöstölle suunnattu koulutustarjonta painottui tieto- ja viestintätekniikkaan. Sen sijaan opettavien aineiden hallintaan sekä oppimisen ja opetuksen tutkimukseen liittyvä koulutustarjonta oli vähäistä. Yhtenä syynä tähän oli se, että valtion budjettirahoitusta suunnataan niukasti eri oppiaineiden ja kasvatustieteellisen alan uutta tutkimustietoa käsittelevään koulutukseen. Liiketaloudellisin perustein hinnoiteltuun täydennyskoulutukseen ei ole riittävästi tulijoita. Tarjonnan perusteella arvioiden opettajien mahdollisuudet ajantasaistaa tietojaan eri oppiaineissa olivat kohtalaisen hyvät vain matemaattisissa aineissa. Kielten täydennyskoulutustarjonta oli vähäistä. Lisäksi oli useita oppiaineita, joita koskevaa täydennyskoulutusta ei ollut joko lainkaan tai tarjolla oli vain joitakin yksittäisiä kursseja (reaaliaineet, taito- ja taideaineet, äidinkieli). Koulutuksen

puuttuessa eri oppiaineiden ja kasvatustieteellisen alan uusien tutkimustietojen välity opettajien ja oppilaitosten käyttöön. (OPM 2005, 68).

Tasa-arvoisten täydennyskoulutusmahdollisuuksien turvaaminen on osoittautunut vaikeasti ratkaistavaksi ongelmaksi. Kyseessä on sekä alueellinen että eri opettajaryhmien keskinäinen tasa-arvo. Tilannetta hankaloittavat niukat täydennyskoulutusresurssit erityisesti harvaan asutuilla alueilla. Pitkät matkat ja niiden vaatimat kustannukset sekä ajankäyttö ovat täydennyskoulutukseen osallistumisen kannalta ongelmallisia. Opettajien ja rehtoreiden tilannearvio tasavertaisista täydennyskoulutusmahdollisuuksista osoittaa, että ongelma koetaan huomattavaksi. Valtion rahoittaman täydennyskoulutuksen kohdentamisella on voitu edesauttaa alueellisen tasa-arvon toteutumista, mutta esimerkiksi eri aineenopettajaryhmien koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvoon ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota. EU-rahoitteinen koulutus on tarjonnut varsinkin ammatillisen koulutuksen opettajille huomattavasti koulutusmahdollisuuksia. Täydennyskoulutuksen tarjoajien toimintakäytäntöjen uudistaminen voisi osaltaan vähentää koulutusmahdollisuuksien eriarvoisuutta. Paikallinen ja alueellinen koulutusyhteistyö nähdään kuntien koulutoimen edustajien keskuudessa yhtenä ratkaisuna pyrittäessä turvaamaan opettajien tasavertaiset mahdollisuudet ammattitaitonsa kehittämiseen.

- Elinikäistä oppimista tukeva koulutuksellinen jatkumo

Rehtorien ja opettajien näkemyksen mukaan opettajien perus- ja täydennyskoulutus nivELYT vät heikosti toisiinsa. Elinikäistä oppimista tukevaa jatkumoa ei muodostu eikä sisällöllinen työnjako opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kesken jäsenny. Peruskoulutus kuormittuu sisällöllillä, joiden luontevampi sijoituspaikka olisi täydennyskoulutus. Koulutusyhteistyö opettajien peruskoulutuksesta vastaavien tahojen, kuntien ja oppilaitosten kesken on paikoin tiivistynyt, mutta tarve seudullisten ja alueellisten täydennyskoulutusmallien kehittämiseen on jatkuvasti kasvava.

- 22 000 opettajaa osallistuu vuosittain valtion rahoittamaan täydennyskoulutukseen

Suositus on toteutunut vuosittain varsin hyvin. Esimerkiksi vuonna 2005 Opetushallituksen koordinoimaan koulutukseen osallistui 13 700 henkilöä ja lääninhallitusten järjestämään koulutukseen 11 400 henkilöä, yhteensä 25 100.

4.3 Kehittämiskohteita

1. Opettajan kehittyminen ammatissaan

Opettajana kehittyminen on vaiheittainen prosessi, jossa opiskelu, työ oppilaitoksissa ja täydennyskoulutus yhdistyvät. Opettajan työuran aikana tapahtuu muutoksia hänen ajattelussaan, oppimis- ja tiedonkäsityksissä, opettettavan aineksen hallinnassa ja opettajan käyttämissä työmuodoissa. Opettajan ammattitaito ja työhön liittyvät ongelmat ovat erilaisia työhön tultaessa ja uran loppuvaiheessa. Mahdollisuus suunnitelmallisesti ajantasaistaa ja kehittää ammattitaitoaan on opettajalle hänen työnsä muutosten vuoksi tärkeätä. Opettajalla tulee itsellään olla halu uudistumiseen ja vastuu työnsä kehittämisestä. Täydennyskoulutus on jokaisen opettajan oikeus ja velvollisuus.

Opettajien peruskoulutukseen tulee sisältyä sellaista opiskelu- ja urasuunnittelua, joka antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tulee

olla kiinteässä yhteydessä niin, että opettajan kannalta koulutuksesta muodostuu mielekäs, työuran eri vaiheita tukeva sisällöllinen jatkumo. Juuri valmistuneiden opettajien työhöntulo-ohjausta on tarpeen kehittää.

Koulun johtajat ja rehtorit ovat avainasemassa koulun työskentelyilmapiirin, toimintatapojen, yhteisöllisyyden ja tuloksellisuuden kehittämisessä. Koulun johtajuuden koulutussisältöjä on verrattain vähän opettajien peruskoulutuksessa ja koulun johtajaksi kouluttautuminen on opettajien oman kiinnostuksen varassa. Koulun johtajien ja rehtoreiden täydennyskoulutuksen kiinnittäminen konkreettisiin kehittämiskohteisiin lisäisi koulutuksen vaikuttavuutta ja rehtoreiden kiinnostusta täydennyskoulutusta kohtaan.

Kuntien ja valtion opetushallinnon sekä täydennyskoulutuksen tarjoajien tulee uudistaa täydennyskoulutustarjonnan suunnittelua ja toteutusta niin, että opettajan työuran aikana muuttuvat koulutustarpeet otetaan nykyistä paremmin huomioon.

2. Oppilaitoksen kehittäminen

Oppilaitosten toimintaan liittyvät muutoshasteet koskevat koko työyhteisöä. Ne edellyttävät yhteistyötä kaikkien oppilaitoksissa työskentelevien kesken. Yhteisö tarvitsee kehittämistyönsä tueksi sellaista koulutusta ja kehittämistukea, joka pohjautuu yhteisön jäsenten yhdessä suorittamalle työnsä erittelylle ja arvioinnille ja tarjoaa perusteet työn tutkimiselle ja kehittämiselle.

Opetushenkilöstön täydennyskoulutus perustuu pääasiassa koulutuspäivä- ja lyhytkursisrakenteeseen. Koulutus kohdennetaan yksittäisille henkilöille työyhteisöjen sijasta. Tällainen käytäntö soveltuu ajankohtaisen tiedon välittämiseen, mutta ei tarjoa yhteisöllisen kehittämisen tarvitsemää tukea.

Oppilaitoksen kehittymisen näkökulmasta on tärkeätä, että yksittäisten opettajien täydennyskoulutus on suunnitelmallista ja liittyy oppilaitoksen kehittämistyöhön. Tämä edellyttää henkilökohtaisten ja oppilaitoskohtaisten koulutussuunnitelmien tekemistä ja mahdollisuutta edellyttää opettajalta oman ammattitaidon kehittämistä. Oppilaitoksen johdon toiminnalla on ratkaiseva merkitys henkilöstön kehittämisessä.

On tarpeen, että kuntien ja valtion opetushallinto ja täydennyskoulutuksen tarjoajat siirtävät täydennyskoulutuksen painopistettä yksittäisistä koulutuspäivistä ja lyhytkursseista työyhteisökohtaiseen koulutukseen ja oppilaitosten kehittämistyön monipuoliseen tukeen. Henkilöstön kehittämisvalmiuksien tulee olla olennainen osa oppilaitosjohdon koulutusta.

3. Täydennyskoulutuksen tietoperusta

Opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen suunnittelu ja päätöksenteko eivät perustu ajantasaisiin ja kattaviin tietoihin. Määrällisiä tietoja osallistujista, koulutustarjonnasta ja koulutuskustannuksista ei ole saatavilla. Täydennyskoulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta ei ole seuranta- ja arviointitietoa. Täydennyskoulutuksen tarjoajilta ja koulutuksen painopistealueiden valitsijoilta puuttuu suunnittelussa ja päätöksenteossa tarvittava tietoperusta.

Opetusministeriö kehittää yhteistyössä täydennyskoulutuksen eri toimijatahojen kanssa täydennyskoulutuksen tietoperustaa niin, että täydennyskoulutustilannetta koskeva selvitys toteutetaan valtakunnallisesti määräväleihin. Selvitystyöhön liitetään osaamista ja koulutustarpeita koskeva kartoitus- ja arviointiosuus.

Laadun ja vaikuttavuuden arvioinnissa tiedonkeruu liitetään osaksi valtion rahoittaman opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen tiedonkeruuta. Laadun ja vaikuttavuuden arvioinnin kehittämistä tuetaan tutkimuksella.

4. Täydennyskoulutustarjonnan ja -mahdollisuuksien tasapaino

Eri opettajaryhmien mahdollisuudet täydennyskoulutukseen vaihtelevat selvästi. Koulutusmahdollisuuksien vaihtelut ovat osin alueellisia mutta osin myös siitä johtuvia, että eri opettajaryhmille kohdistetaan koulutustarjontaa hyvin eri tavoin.

Koulutustarjonnan tasapainoon voidaan vaikuttaa opetustoimen henkilöstökoulutukseen suunnattujen budjettivarojen avulla ja koordinoimalla niitä koskeva suunnittelu ja päätöksenteko muun valtion rahoittaman ja EU-rahoitteisen opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen kanssa. Budjettivarojen käytöstä päätettäessä kiinnitetään erityistä huomiota koulutustarjonnan alueelliseen kohdentumiseen ja tasapuolisuuteen eri opettajaryhmien kannalta. On tarpeen erikseen selvittää, miksi opettajien osallistuminen kansainvälisiin yhteistyöhankkeisiin ja työelämätuntemusta lisäävään koulutukseen on selvästi vähentynyt.

Koulutushankkeita rahoitettaessa asetetaan etusijalle sellaiset toteutusratkaisut, joiden avulla samaa koulutuskokonaisuutta voidaan hyödyntää eri puolilla maata. Tällaisia koulutusratkaisuja suunnataan erityisesti niiden opettajaryhmien käyttöön, joille suunnattu koulutustarjonta on vähäistä. Täydennyskoulutuksen tarjoajat lisäävät yhteistyötään valtakunnallisten koulutuskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa hyödyntämällä muun muassa verkko-opetuksen ja kouluttajakoulutuksen mahdollisuuksia.

5. Alueellinen koulutus- ja kehittämis yhteistyö

Kuntien mahdollisuudet ja aktiivisuus huolehtia opetushenkilöstönsä ammatillisesta kehitymisestä ja oppilaitosten kehittämisestä vaihtelevat huomattavasti. Alueellista yhteistyötä tiivistämällä voidaan tätä vaihtelua vähentää. Alueellisen yhteistyön avulla voidaan luoda koulutuksen ja kehittämistyön verkostoja, joiden toiminta perustuu ajantasaisiin tietoihin oppilaitosten tarpeista. Näin voidaan luoda nykyistä suunnitelmallisempia, taloudellisempia ja pitkäjännitteisempiä koulutusratkaisuja alueen oppilaitosten henkilöstölle. Näin luodaan myös toimintamalleja, joissa oppilaitokset voivat saada kehittämistyössä tarvittavaa tutkimuksellista tukea. Alueellisella koulutusyhteistyöllä vahvistetaan perus- ja täydennyskoulutuksen välistä jatkumoa ja luodaan edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle.

Opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen ja oppilaitosten kehittämistyön alueellista ja paikallista yhteistyötä tehostetaan oppilaitosten, kuntien, lääninhallituksien, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kesken. Tavoitteena on koulutus- ja kehittämistyön alueellinen verkosto, jossa täydennyskoulutustarjonta voidaan perustaa osaamis- ja koulutustarvekartoituksiin.

Verkoston koulutustarjonta suunnitellaan usean vuoden ajaksi niin, että kunnat, koulut ja yksittäiset opettajat voivat suunnitella omaa täydennyskoulutustaan nykyistä pitkäjännitteisemmin. Tällöin voidaan sekä oppilaitoksille että yksittäisille opettajille suunnitella opintopolkua, joiden avulla ammatillista kehittymistä ja tarvittaessa myös tutkintotason nostamista voidaan järjestelmällisesti tukea. Voimavarojen suunnitelmalliseen käyttöön pyritään pitkäkestoisilla koulutusratkaisuilla ja hyödyntämällä verkko-opetukseen perustuvia toteutusmalleja. Verkoston työssä otetaan huomioon koulutuksen ohella myös täydennyskoulutuksen ja tutkimuksen yhteyksien tiivistäminen sekä oppilaitosten kehittämistyössä tarvittava tutkimuksellinen tuki.

4.4 ESR-rahoitteinen täydennyskoulutus rakennerahastokaudella 2000–2006

4.4.1 Lähtökohdat

Selvityksen kohteena olivat ne rakennerahastokauden 2000–2006 projektit, jotka ovat alkaneet ennen 1.7.2005. Tämän jälkeen alkavien projektien tiedot eivät vielä selvitystä tehtäessä olleet ESR-tietokannassa. Osa projekteista on yhä kesken ja osa jatkuu vuoteen 2007. Keskeneräisten projektien osalta myönnetyn EU:n ja valtion hanketuen määränä on käytetty sitoumuksia, ts. tähän mennessä myönnetyn tuen määrää. Luku ei kuitenkaan kerro tuen lopullista määrää. Mikäli luvut sisältävät vain jo päättyneet projektit, on se mainittu erikseen. Selvityksen laati suunnittelija Talvikki Koskinen opetusministeriöstä. Seuraavassa esitettävät tiedot perustuvat edellä mainittuun selvitykseen. (Koskinen 2006).

Selvitykseen on otettu mukaan ne rakennerahastokauden 2000–2006 ESR (Euroopan sosiaalirahasto) -rahoitteiset projektit, joissa opettajien täydennyskoulutus on joko ensi- tai toissijaisena tavoitteena. Hankkeet ovat suurimmaksi osaksi opetusministeriön hallinnoimia, mutta mukana on myös joitakin muiden ministeriöiden hallinnon alaisia projekteja.

4.4.2 Projektit aiheittain

Projektien lukumäärän suhteen suurimman ryhmän muodostavat opettajien työelämäjaksot. Toiseksi suurin ryhmä ovat tieto- ja viestintäteknikan projektit. Opettajien työelämäjaksot on myönnetty EU:n ja valtion tukea keskimäärin 235 246 euroa projektia kohden, tieto- ja viestintäteknikan hankkeille puolestaan 304 519 euroa. Eniten tukea projektia kohden on myönnetty sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyville (538 174 euroa) sekä muille (509 936 euroa) projekteille.

Läänikohtaisessa tarkastelussa opettajien työelämäjaksot ovat projektien suurin ryhmä Etelä- ja Länsi-Suomen läänissä, Länsi-Suomen läänissä lähes 40 %. Opettajien työelämäjaksot ja työelämäyhteydet yhdessä muodostavat Länsi-Suomen läänin hankkeista 60 %, kun ne Etelä- ja Itä-Suomen lääneissä muodostavat noin 35 %, Lapissa 25 % ja Oulun läänissä vain 18 % hankkeiden kokonaismäärästä. Tieto- ja viestintäteknikan hankkeita Länsi-Suomen läänissä on vain 10 %, kun niitä muissa lääneissä on noin 20 % hankkeiden kokonaismäärästä.

Taulukko 1. Projektit aiheittain

	Projektien määrä	Kustannusarvio	Tuen määrä
Opettajien työelämäjaksot	107	48 105 603	25 171 272
Työssäoppiminen, näytöt ym.	71	32 811 123	19 167 129
Opinto-ohjaus, syrjäytymisen ehkäisy ym.	48	22 449 920	12 631 375
Tietyn alan (opetuksen) kehittäminen	46	16 530 883	9 637 048
Yrittäjyyskasvatus	26	12 070 945	6 002 666
Tieto- ja viestintäteknikka	74	42 150 057	22 534 436
Kansainvälisyys	5	1 163 967	500 189
Maahanmuuttajat	6	3 700 650	1 775 309
Kulttuuri	3	682 730	312 030
Sukupuoli, tasa-arvo	8	5 583 192	4 305 394
Muut	24	21 837 930	12 238 458
yhteensä	418	207 087 000	114 238 458

4.4.3 Täydennyskoulutustavoitteita ja niiden toteutuminen hankkeissa

Opettajien täydennyskoulutukseen liittyviä tavoitteita asetetaan esimerkiksi hallitusohjelmassa ja hallituksen eri politiikkaohjelmissa. Hallitusohjelmaan sisältyvät maininnat muun muassa erityistä tukea tarvitsevista lapsista, opinto-ohjauksesta, ammatillisten opettajien ja työelämän yhteyksistä sekä kansainvälisestä yhteistyöstä ja suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisesta. Tämän lisäksi hallituksella on kolme opettajien täydennyskoulutusta sivuavaa politiikkaohjelmaa: yrittäjyyden, tietoyhteiskunnan sekä kansalaisvaikuttamisen ohjelmat.

Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 todetaan, että *"opetustoimen henkilöstökoulutuksen koulutuspoliittisina painopisteinä ovat oppilaitosten johtaminen, arviointi ja työyhteisön kehittäminen, sosiaalisten ongelmien hallinta, terveystieto, tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa, työssäoppiminen ja työelämäyhteydet sekä yhteiskunnan monikulttuuristumiseen liittyvä koulutus"*. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa mainitaan näiden lisäksi aine- ja ammattialakohtaiset tiedot ja taidot sekä erityispedagoginen osaaminen. Samat teemat ovat toistuneet myös opetusministeriön vuosittain asettamissa täydennyskoulutuksen painopistealueissa, jotka perustuvat eduskunnan hyväksymiin valtion tulo- ja menoarvion painopistealueisiin. Viime vuosina painopistealueita ovat olleet muun muassa verkko-opiskelun edistäminen, oppimisen perusteiden ja ainekohtaisten taitojen kehittäminen, yrittäjyyskasvatus, opiskelijoiden hyvinvointi ja ohjaus, monikulttuurisuus, oppilaitosjohdon koulutus sekä työssäoppiminen ja näytöt.

Seuraavassa käsitellään sekä kehittämissuunnitelmassa että muissa yhteyksissä esitettyjä opettajien täydennyskoulutustavoitteita ja arvioidaan näiden tavoitteiden toteutumista ESR-hankkeissa. Tavoitteiden toteutumista on arvioitu projektikuvausten ja loppuraporttien perusteella.

Rakennerahastokaudella 2000–2006 toteutetut ESR-hankkeet kattavat suuren osan niin hallitusohjelmassa, opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ja Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa mainituista täydennyskoulutustavoitteista kuin myös opetusministeriön vuosittaisista painopistealueista tavoitteiden asettamisen eriaikaisuudesta huolimatta. Näkyvin puute painopistealueisiin verrattuna on oppilaitosten johtamiseen, arviointiin ja työyhteisön kehittämiseen sekä kansalaisvaikuttamiseen liittyvien projektien puuttuminen. Tosin kansalaisvaikuttaminen on noussut esiin vasta hallituksen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman myötä, joten aihe ei vielä ole ehtinyt siirtyä projekteihin. Myöskään suoranaisesti terveystiedon opetukseen liittyviä projekteja ei ole, vaikka aineistoon sisältyykin yksi liikunta- ja terveystiedon kehittämisen projekti. Määrällisesti projektit jakautuvat eri painopistealueiden välillä hyvin epätasaisesti: esimerkiksi opettajien työelämäyhteyksiin ja työssäoppimiseen liittyviä projekteja on yhteensä lähes 200, kun taas monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin liittyviä projekteja on kuusi.

Sisällöllisesti sekä opettajien työelämäjaksoihin että työssäoppimiseen, työelämäyhteyksiin ja näyttöihin liittyvät projektit vastaavat hyvin asetettuihin tavoitteisiin. Tavoitteiden mukaisesti opettajat ovat pystyneet työelämäjaksojen avulla kehittämään omaa opetustaan vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin. Samoin projekteissa on kehitetty erilaisia näyttöjen organisointimalleja ja opiskelujärjestelyjä sekä opiskelijan arviointiin ja tutkintotodistuksiin liittyviä ratkaisuja. Työelämäyhteyksien parantamiseksi kehitystoimintaa on tehty yhteistyössä työelämän edustajien kanssa, mikä vastaa Kehittämissuunnitelman tavoitteen-

seen oppilaitosten ja työelämän vuorovaikutuksen vahvistamisesta. Useimmissa hankkeissa osallistujat ovat voineet suorittaa 15 opintoviikon laajuiset työelämäosaamisen opinnot tai osia siitä.

Myös opinto-ohjausta, syrjäytymisen ehkäisyä ja erilaisia oppijoita käsittelevät projektit vaikuttavat sisällöllisesti yhteneväsiltä aiheeseen liittyvien painopistealueiden ja tavoitteiden kanssa. Projekteissa on opinto-ohjausta kehittämällä pyritty vähentämään opintojen keskeyttämistä ja syrjäytymistä. Lisäksi useissa projekteissa on kiinnitetty erityistä huomiota erilaisiin oppijoihin ja koulutuksen nivelvaiheisiin. Myös moniammatilliseen yhteistyöhön on useissa projekteissa panostettu.

Ainekohtaisten taitojen kehittämisen tavoitteisiin hankkeet vaikuttavat vastaavan sisällöllisesti myös melko hyvin. Useissa projekteissa koulutetaan ammatillisen koulutuksen sekä ammattikorkeakoulujen opettajia kehittämään omaa opetustaan vastaamaan paremmin oman alansa haasteisiin. Yleissivistävässä koulutuksessa projektit ovat pyrkinet lähinnä kyseisen alan suosion lisäämiseen tai opetuksen kehittämiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi luonnontieteisiin ja teknologiaan, sanataiteeseen sekä elokuva- ja mediakasvatukseen liittyvät hankkeet.

Yrittäjyyskasvatuksen hankkeissa tavoitteet ovat toteutuneet hyvin. Projektien kohderyhmänä on ollut kaikkien kouluasteiden opettajia. Niissä on hallitusohjelman tavoitteiden mukaisesti pyritty muun muassa parantamaan yrittäjyyden tunnettuutta sekä kannustamaan yrittäjyyteen ja yrittäjämäiseen käyttäytymiseen. Opetusministeriön yrittäjyyskasvatuksen toimenpideohjelman tavoitteiden mukaisesti hankkeissa on otettu huomioon alueelliset näkökohdat. Oppilaitosten ja yritysten yhteistyömalleja on pyritty räätälöimään paikallisiin tarpeisiin sopiviksi.

Myös tieto- ja viestintätekniikan koulutuksen hankkeet ovat monipuolisia ja vastaavat asetettuihin tavoitteisiin. Projekteihin liittyy tieto- ja viestintätekniikan käyttövalmiuksia antavan koulutuksen lisäksi muun muassa virtuaaliympäristöjen kehittäminen ja tätä kautta etäopiskelun mahdollistaminen sekä verkkopedagoginen osaaminen. Joissakin projekteissa on lisäksi keskitytty tietyn alan, esimerkiksi taloushallinnon tai vieraiden kielten verkko-opetuksen kehittämiseen, mikä vastaa tavoitetta eri oppiaineiden erilaisten tarpeiden huomioonottamisesta.

Kansainvälisyysprojektit vastaavat sisällöllisesti kansainvälisen yhteistyön lisäämistavoitteeseen. Niissä luodaan kansainvälisiä verkostoja ja koulutetaan opettajia antamaan opetusta vieraili kielillä. Myös maahanmuuttajaprojekteissa vastataan monikulttuurisuuden edistämisen tavoitteisiin samoin kuin kulttuuriprojekteissa kulttuurin tuntemisen ja kulttuuri-identiteetin vahvistamisen tavoitteisiin. Sekä kansainvälisyyteen, maahanmuuttajiin että kulttuuriin liittyviä projekteja on kuitenkin määrällisesti hyvin vähän. Niiden kohderyhmistä opettajia on arviolta yhteensä vain runsaat sata.

Myös sukupuolten tasa-arvoon liittyviä projekteja on määrällisesti vähän (5). Opettajia kohderyhmissä on yhteensä noin 300. Projekteissa pyritään tasa-arvon edistämiseen koulutusvalinnoissa erityisesti peruskoulussa ja toisella asteella, mikä vastaa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman tavoitetta.

Muihin täydennyskoulutustavoitteisiin vastaavat yksittäiset hankkeet esimerkiksi innovaatiotoiminnasta, ammatillisen koulutuksen suosion lisäämisestä, erityiskasvatuksen verkoston luomisesta ja kestävästä kehityksestä.

4.5 Johtopäätöksiä ja kehittämiskohteita

Sisällöllisesti projektit kattavat opetushenkilöstön täydennyskoulutukselle asetetut tavoitteet ja painopistealueet melko hyvin. Näkyvin puute ovat oppilaitosten johtamiseen, kansalaisvaikuttamiseen ja terveystietoon liittyvät projektit. Muihin täydennyskoulutuksen painopistealueisiin (sosiaalisten ongelmien hallinta, tieto- ja viestintätekniikan käyttö, työosaaminen ja työelämäyhteydet, monikulttuurisuus, ainekohtaiset taidot, erityisopetus, yrittäjyyskasvatus, näytöt, kansainvälisyys) liittyviä projekteja sisältyy ESR-rahoitteiseen koulutukseen runsaasti.

Määrällisesti projektit jakaantuvat painopistealueiden välillä hyvin epätasaisesti. Opettajien työelämäjaksoihin ja työelämäyhteyksiin liittyviä projekteja on lähes puolet kaikista hankkeista, kun taas esimerkiksi kansainvälisyyteen ja kulttuuriin liittyviä projekteja on vain muutama. Myös tieto- ja viestintätekniikan projekteja on melko paljon (74), samoin opinto-ohjaukseen ym. sekä tietyn alan (opetuksen) kehittämiseen liittyviä projekteja (lähes 50).

Myös kohderyhmittäin tarkasteltuna projektit jakautuvat hyvin epätasaisesti. Toisen asteen (pääasiassa ammatillisen koulutuksen) opettajat ovat kohderyhmänä yli puolessa kaikista projekteista. Osin tämä selittyy sillä, että lukumäärältään suurimmat aiheoryhmät, työelämäjaksot ja työelämäyhteydet, luontevimmin sopivat juuri toisen asteen opettajille (yli 80 % kohderyhmästä). He ovat suurin kohderyhmä myös opinto-ohjaukseen ym. (69 %), yrittäjyyskasvatukseen (44 %) sekä tietyn alan (opetuksen) kehittämiseen ja tieto- ja viestintätekniikkaan (40 %) liittyvissä projekteissa. Toiseksi suurin osallistujaryhmä ovat ammatikorkeakoulujen (15 %) ja kolmanneksi perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen opettajat (12 %).

Koulutuksiin osallistuneiden opettajien lukumäärä ei käy yksiselitteisesti ilmi projektiaineistosta, sillä useimpien projektien kohderyhmiin kuuluu muitakin kuin opettajia, eikä osallistuvien opettajien määrää ole erikseen mainittu. Lisäksi osa projekteista on yhä kesken, joten niiden osalta käytettävissä on vain suunnitellut osallistujamäärät. Projektisuunnitelmiin perusteella yhteenlaskettu osallistujamäärä on vajaat 70 000.

Opetushenkilöstön täydennyskoulutustarjontaa ovat kasvattaneet huomattavasti ESR-projektit (Euroopan sosiaalirahasto). Opetushenkilöstölle tämä rahoitusmuoto on merkinnyt huomattavaa lisäresurssia tällä vuosikymmenellä. ESR-rahoitteiset hankkeet ovat olleet toimiva väline erityisesti ammatillisen koulutuksen opettajien täydennyskoulutuksen toteuttamiseen. ESR-rahoitteisten projektien opettajille tarjoama täydennyskoulutus on parantanut selvästi ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Syytä siihen, miksi esimerkiksi perusopetuksen opettajille suunnattua koulutusta on järjestetty varsin vähän, ei tämän selvityksen tietojen perusteella voi päätellä.

Tulevalla ohjelmakaudella 2007–2013 ESR-rahoitteisen opettajien täydennyskoulutuksen rahoitus tulee ilmeisesti vähenemään. Silti tämän täydennyskoulutusmuodon merkitys tulee säilymään tärkeänä niin valtakunnallisesti kuin alueellisesti.

Tulevalla rakennerahastojen ohjelmakaudella 2007–2013 on aiempaa paremmin varmistettava se, että eri organisaatioiden eri rahoituksella järjestämä opetushenkilöstön täydennyskoulutus on koordinoitua ja kohdennettua. Näin saadaan käytettävissä olevat voimavarat aiempaa tehokkaampaan käyttöön ja voidaan lisätä täydennyskoulutuksen vaikuttavuutta. Tämä edellyttää valtakunnallista ja alueellista yhteistyötä opetushallinnossa ja täydennyskoulutuksen toteuttajien kesken.

5 Opettajankouluttajien täydennyskoulutus

5.1 Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset

Yliopistot

Yliopistojen tulee huolehtia koko opetushenkilöstönsä riittävästä pedagogisesta koulutuksesta. Yliopistojen henkilöstökoulutuksessa tulee ottaa huomioon opettajankouluttajien ammattitaidon kehittämistarpeet.

Osa opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen painoalueista voidaan sisällöllisesti ja taloudellisesti tarkoituksenmukaisemmin käsitellä valtakunnallisesti koordinoitussa koulutuksessa ja yliopistojen yhteistä osaamista hyödyntäen. Tällaisia ovat esimerkiksi opetusharjoittelun kehittämisen ja koulutuspoliittisesti keskeisten hankkeiden toteutus. Opetusministeriö tukee taloudellisesti näiden painoalueiden täydennyskoulutusta.

Ammattikorkeakoulut

Opettajankouluttajien ajantasaisten työelämäyhteyksien ylläpitäminen on välttämätöntä työelämässä tapahtuvien muutosten vuoksi. Huolehditaan siitä, että opettajankouluttajat tuntevat ammatillisten oppilaitosten ajankohtaistilanteen.

Opettajankouluttajien täydennyskoulutustilannetta selvitettiin palaute- ja kyselyaineistojen avulla.

Osana Koulutuksen tutkimuslaitoksen toteuttamaa opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta- ja arviointihanketta toteutettiin keväällä 2005 verkkokysely opettajankouluttajille, jossa selvitettiin myös opettajankouluttajien täydennyskoulutustilannetta. Tutkimuksen vertailuaineistona olivat vuonna 2002 Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttaman seuranta-arvioinnin tulokset.

Toinen, yliopistoille suunnattu kysely lähetettiin syksyllä 2005 opetusministeriöstä Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistoille ja niissä kasvatustieteiden tiedekunnalle, opettajankoulutusyksiköiden johdolle, harjoittelukoulujen rehtoreille sekä sellaisten ainetiedekuntien edustajille, jotka olivat osallistuneet opettajankouluttajien täydennyskoulutushankkeisiin. Lisäksi kysely osoitettiin harjoittelukoulujen rehtori- ja opettajajärjestön johdolle.

Ammattikorkeakoulun opettajankouluttajille keväällä 2006 suunnatun kyselyjen avul-

la selvitettiin ammattikorkeakoulujen opettajankouluttajien täydennyskoulutus-mahdollisuuksia ja täydennyskoulutuksen kehittämistä. Kysely toteutettiin sähköpostikyselynä opetusministeriöstä.

Yliopistoista käytettävissä olivat lisäksi opetusministeriön osoittamalla rahoituksella vuosina 2004–2005 toteutettujen täydennyskoulutustilaisuuksien palauteaineistot.

5.2 Suositusten toteutuminen yliopistoissa

Täydennyskoulutuksen palauteaineisto ja kyselyjen tulokset osoittivat, että opettajankouluttajat osallistuivat täydennyskoulutukseen aktiivisesti. Osallistumismahdollisuuksiaan he pitivät kohtalaisina, mutta katsoivat tilanteen heikentyneen verrattuna vuoteen 2002. Heikentymisen koettiin aiheutuneen taloudellisista syistä ja aikaresurssien vähäisyydestä. Ajankäytön ongelmiin vaikuttivat puolestaan niukat henkilöstöresurssit.

Opetusministeriö osoittaa vuosittain noin 400 000 euroa yliopistoille opettajankouluttajien täydennyskoulutukseen ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeisiin. Määräraha on vuosittain yliopistojen haettavissa. Haussa on määritelty täydennyskoulutuksen ja kehittämistyön painopistealueet, jotka määräytyvät ajankohtaisten koulutuspoliittisten aiheiden perusteella. Tällaisia painopistealueita ovat olleet hallituksen politiikkaohjelmien edistäminen opettajankoulutuksessa, kuten tietostrategia, kansalaisvaikuttaminen ja yrittäjyyskasvatus. Muita painopisteitä ovat olleet maahanmuuttajaopetus, esiopetus, erityisopetus, tutkintorakenneuudistus, opetussuunnitelmatyö, koulun kulttuurikasvatus, kestävän kehityksen edistäminen ja ohjatun harjoittelun kehittäminen. Määrärahaussa on pidetty toivottavana, että koulutusesitykset tehtäisiin yliopistoissa eri opettajankouluttajatahojen yhteistyönä (ainelaitokset, opettajankoulutuslaitokset, harjoittelukoulu). Täydennyskoulutuksen taloudellisen tuen avulla on haluttu varmistaa se, että opettajankouluttajilla on mahdollisuus saada täydennyskoulutusta koulutuspoliittisesti keskeisissä aihealueissa, jotta tällaisten aiheiden käsittely olisi riittävän asiantuntevaa opettajien peruskoulutuksessa. Taloudellisen tuen yhtenä syynä on ollut se, että ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten opettajankouluttajat ja harjoittelukoulujen opettajat eivät ole valtion muilla budjettivaroilla rahoitettavan opetustoimen henkilöstökoulutuksen piirissä eivätkä myöskään kunnissa toteutettavan täydennyskoulutuksen piirissä. Yksi syy täydennyskoulutuksen taloudellisen tuen tarpeeseen on ollut myös se, että koulutuspoliittisesti tärkeinä pidettyjen painoalueiden määrä lisääntyy nopeasti. Poliitiikkaohjelmien ohella erilaiset valtakunnalliset kehittämisstrategiat tuottavat sisältöjä ja painotuksia, joista opettajankouluttajien odotetaan olevan tietoisia. Niitä koskeva täydennyskoulutus on ollut tarkoituksenmukaisinta järjestää valtakunnallisesti koordinoituna.

Useimmat opetusministeriön taloudellisesti tukemista opettajankouluttajien täydennyskoulutuksista toteutetaan joko yliopiston sisällä eri laitosten kesken tai yliopistojen välisenä yhteistyönä. Laajimmat hankkeet, kuten politiikkaohjelmiin liittyvät kansalaisvaikuttamisen ja yrittäjyyskasvatuksen koulutukset, ovat tiedekuntien, opettajankoulutuslaitosten ja harjoittelukoulujen yhteisiä. Tietostrategian toteutusta edistävä eNorssi-hanke on kaikkien harjoittelukoulujen yhteinen. Noin kolmasosassa täydennyskoulutuksesta toteuttajana on opettajankoulutuslaitos, harjoittelukoulu tai tiedekunta yksin.

Täydennyskoulutus on toteutustavoiltaan yleensä työpaja- ja seminaarimuotoista, johon usein liittyy aineiston tuotantoa, lukupiirejä, virtuaalikursseja, projektitöitä ja opintokäyn-
tejä. Pitkäkestoinen täydennyskoulutus on vähäistä, koska opettajankouluttajilla ei ole ollut mahdollisuutta olla usean päivän mittaisia jaksoja pois työstään. Koulutustoivomuksissa

tuodaan usein esille se, että taloudellista tukea olisi saatavissa sijaisten palkkaamiseen, jotta opettajankouluttajat voisivat osallistua pitkäkestoiseen koulutukseen.

Palauteaineisto osoittaa, että opetusministeriön rahoituksella järjestetyt täydennyskoulutukset saavat opettajankouluttajilta hyvin myönteistä palautetta. Ne vastaavat ajankohtaisiin tarpeisiin, mahdollistavat keskeisten aiheiden yhteisen käsittelyn ja edistävät myös työssä jaksamista.

Tulokset osoittavat, että yliopistojen tarjoaman henkilöstökoulutuksen ei koeta kovinkaan hyvin vastaavan opettajankouluttajien täydennyskoulutustarpeisiin. Yleisluonteiset aiheet, kuten yliopistopedagogiikka, esimiesvalmennus, ohjauskysymykset ja tieto- ja viestintätekniikka, ovat yliopistojen henkilöstökoulutuksen tarjonnassa opettajankouluttajia palvelevia. Sen sijaan koulumaailman ja opettajankoulutuksen kannalta keskeisiä ajankohtaisaiheita ei tarjota yliopistojen henkilöstökoulutuksessa opettajankouluttajien täydennyskouluttautumiseen juuri lainkaan. Myöskään kansalaisvaikuttamisen tai yrittäjyyskasvatuksen kaltaiset politiikkaohjelmien aiheet eivät ole olleet yliopistojen henkilöstökoulutuksessa mukana. Erillään yliopiston päätoimipisteestä sijaitsevien yksiköiden opettajankouluttajien osallistuminen yliopiston henkilöstökoulutuksen järjestämiin tilaisuuksiin koetaan ongelmalliseksi pitkien välimatkojen vuoksi, koska tilaisuudet ovat useimmiten yliopiston pääkampuksella.

Aineisto osoittaa, että täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus vaihtelee eri yliopistoissa huomattavasti. Koulutuksen koetaan vastaavan ajankohtaisiin tarpeisiin, mutta pitkäjänteinen henkilöstön täydennyskoulutuksen suunnittelu on useissa yliopistoissa vähäistä. Säännöllisimmän ja suunnitelmallisimmän täydennyskoulutustarpeita kartoitetaan harjoittelukouluissa. Useissa yliopistoissa opettajankouluttajat arvioivat koulutustarpeensa itse. Niitä käsitellään lähiesimiehen ja opettajankouluttajan välisissä kehityskeskusteluissa. Koko yksikön täydennyskoulutustarpeen arvioimista varten voi olla suunnitteluryhmä, joka tekee täydennyskoulutus suunnitelman seuraavalle lukuvuodelle tai jopa kolmeksi vuodeksi.

Arvioitaessa opettajankouluttajien osallistumista täydennyskoulutukseen palauteaineiston perusteella voidaan todeta, että kaikki yksitoista opettajankoulutusta antavaa yliopistoa ovat järjestäneet opettajankouluttajilleen täydennyskoulutusta opetusministeriön taloudellisella tuella. Koulutukseen osallistui vuosittain yhteensä yli 2 000 opettajankouluttajaa, joista noin nelisensataa tietostrategian edistämistä koskevaan koulutukseen. Osallistujamäärä sisältää sen mahdollisuuden, että sama opettajankouluttaja on osallistunut useampaan koulutukseen vuoden aikana. Määrällinen tarkastelu osoittaa sen, että lähes kaikilla opettajankouluttajilla on ollut jonkinlainen osallistumismahdollisuus opetusministeriön taloudellisen tuen avulla toteutettuun koulutukseen vuosittain.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositus siitä, että yliopistojen henkilöstökoulutuksessa otetaan huomioon opettajankouluttajien ammattitaidon kehittämistarpeet, ei ole toteutunut. Yksilölliset ja työyhteisölliset koulutustarpeet huomioonottavien kehittämisstrategioiden laadinta on satunnaista. Täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuus vaihtelee yliopistoittain. Koulutukseen osallistumismahdollisuuksien koetaan heikentyneen verrattuna vuoden 2002 tilanteeseen. Suositus valtakunnallisesti koordinoituista yhteisistä koulutuksista opettajankouluttajille on toteutunut kohtalaisen hyvin. Esimerkkeinä tästä ovat muun muassa opettajankouluttajille suunnatut politiikkaohjelmien sisältöjä käsittelevät koulutukset. Opetusministeriön taloudellisesti tukeman koulutuksen avulla on voitu varmistaa huomattavan suurelle joukolle opettajankouluttajia koulutuspoliittisesti keskeisiä aiheita käsittelevän täydennyskoulutuksen tarjonta. Käytettävissä olevat voimavarat ovat mahdollistaneet vain lyhytkestoisen täydennyskoulutuksen tarjonnan.

5.3 Suositusten toteutuminen ammattillisissa opettajakorkeakouluissa

Opettajankouluttajat pitävät mahdollisuuksiaan osallistua täydennyskoulutukseen melko hyvinä. Arviot opettajankouluttajien mahdollisuuksista työskennellä tutkimus- ja kehittämishankkeissa, osallistua täydennyskoulutukseen sekä mahdollisuuksista uuden tiedon tuottamiseen olivat myönteisempiä kuin vuonna 2002. Opettajankouluttajien mielestä ammattikorkeakoulut myös hyödyntävät opettajakorkeakoulujen osaamista täydennyskoulutuksessa merkittävästi enemmän kuin vuonna 2002. Verrattuna yliopistojen opettajankouluttajien vastauksiin ammatillisissa opettajakorkeakouluissa ollaan tyytyväisempiä täydennyskoulutuksen osallistumismahdollisuuksiin sekä ajankäytön että taloudellisten resurssien puolesta.

Opetusministeriö ei tue ammatillisten opettajankouluttajien täydennyskoulutusta erillismäärärahoilla tai hankerahoituksella, vaan täydennyskoulutuksen järjestäminen opettajankouluttajille on ammattikorkeakoulujen vastuulla. Täydennyskoulutukseen liittyviä kysymyksiä käsitellään kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa vuosittaisissa kehityskeskusteluissa, joiden pohjalta laaditaan henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat. Opetusministeriön ammatillisille opettajankouluttajille suuntaaman täydennyskoulutuskyselyn vastausten perusteella täydennyskoulutuksen suunnittelu koko opettajakorkeakoulun tasolla on kuitenkin usein vähäistä. Enemmistö vastaajista katsoo, että täydennyskoulutustarpeiden arviointi ja täydennyskoulutukseen hakeutuminen on riippuvaista opettajankouluttajan omasta aktiivisuudesta ja kiinnostuksen kohteista.

Opettajakorkeakoulut tekevät jonkin verran yhteistyötä opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yleisimmin vastauksissa mainitaan vuosittaiset opettajakorkeakoulujen yhteiset neuvottelupäivät. Myös verkkopedagogiikan alalla on toteutettu jonkin verran yhteistä täydennyskoulutusta yhteisen hankkeen vuoksi. Opettajakorkeakoulujen välisen täydennyskoulutusyhteistyön lisäämistä pidetään vastauksissa tärkeänä ja tarpeellisena kehittämisalueena.

Opettajankouluttajien kehityssuunnitelmissa tarkastellaan myös työelämätuntemusta ja sen ajantasaisuutta. Opettajankouluttajien arvioidaan tuntevan melko hyvin ammatillisten oppilaitosten ajankohtaistilanteen. Yhteistyötä alan oppilaitosten kanssa luonnehditaan tiiviiksi. Säännöllistä yhteydenpitoa toteutetaan mm. opetusharjoittelun ohjauksen yhteydessä. Kriittisemmin arvioidaan yhteyksiä oppilaitosten ulkopuoliseen työelämään. Näitä työelämäyhteyksiä kuvataan satunnaisemmiksi ja ne ovat enemmän henkilökohtaisten kontaktien varassa. Ainakin osa opettajakorkeakouluista tarjoaa henkilökunnalleen mahdollisuutta osallistua työelämäjaksoille opetustyön ulkopuolisilla työpaikoilla.

5.4 Kehittämiskohteita

Ensisijainen vastuu ammatillisesta kehitymisestä on opettajankouluttajalla itsellään ja hänen työyhteisöllään. Yliopistojen tulee ottaa nykyistä aktiivisempi vastuu opettajankouluttajien täydennyskoulutuksesta. Yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulee laatia sellaiset henkilöstön kehittämisstrategiat, jotka ottavat huomioon sekä yksilölliset että työyhteisölliset koulutustarpeet. Strategioihin kuuluvat olennaisena osana työssä jaksamisen kysymykset sekä työyhteisöjen kehittämistä ja johtamista edistävät toimet. Opettajankouluttajien täydennyskoulutusta tulee kehittää nykyistä pitkäjännitteisemmäksi ja suunnitelmallisemmaksi. On tärkeätä, että opettajankouluttajilla on mahdollisuus aktiivisesti osallistua uuden tiedon tuottamiseen tutkimus- ja kehittämishankkeissa.

Osa opettajankouluttajien täydennyskoulutuksesta on sisällöllisesti ja taloudellisesti tarkoituksenmukaista toteuttaa valtakunnallisesti koordinoituna ja yliopistojen yhteistä osaamista hyödyntäen. Tällaisia koulutusaiheita ovat koulutuspoliittisesti keskeiset ajankoh-
taiskysymykset ja ohjatun harjoittelun kehittäminen. Jotta koulutuspoliittisesti keskeisten
painopistealueiden koulutusta olisi riittävästi tarjolla opettajankouluttajille, tarvitaan valta-
kunnallisen koordinaation ohella opetusministeriön taloudellista tukea opettajankouluttaji-
en täydennyskoulutukselle.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajankouluttajien täydennyskoulutuksessa
tulee jatkossakin kiinnittää erityistä huomiota ajantasaiseen työelämäntuntemukseen ja suun-
nitelmallisten työelämäyhteyksien kehittämiseen. Opettajankouluttajien täydennyskoulu-
tusta on jatkossa tarkoituksenmukaista toteuttaa entistä enemmän opettajakorkeakoulujen
yhteistyönä.

6 Määrälliset opettajatarpeet

6.1 Koulutustarpeen määrällisen mitoittamisen tausta

Suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointi rakentuu tiedon ja osaamisen varaan, joka saavutetaan kansalaisten osaamistasoa nostamalla ja koulutusta lisäämällä. Koulutuksen keskeinen laatuksiteeri on tasa-arvoisuus. Alueesta ja oppilaitoksesta riippumatta kaikilla opiskelijoilla on oikeus hyvään opetukseen. Opiskelijoiden jatko-opintoihin pääsy tai työllistyminen ei saa vaarantua heikkolaatuisen opetuksen vuoksi. Siksi opetushenkilöstön on oltava pätevää ja ammattitaitoista.

Vuonna 1998 käynnistyi laaja opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeita ennakoivut hanke OPEPRO. Hankkeessa selvitettiin perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opettajatilannetta ja ennakoitiin määrällisiä ja sisällöllisiä opettajankoulutustarpeita vuoteen 2010 saakka. Hankkeessa selvitettiin myös kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöryhmien, kuten romanikielisten ja viittomakielisten opettajien koulutustarpeita sekä maahanmuuttajaopetusta. Hankkeeseen kuului Tilastokeskuksen vuonna 1999 toteuttama valtakunnallinen opettajatietojen keruu eri oppilaitosmuodoista.

OPEPRO-hanke toi esille opettajien ikääntymiseen, kelpoisuuteen ja alueelliseen sijoittumiseen liittyviä suuria ongelmia. Runsaat 20 000 opettajaa tulisi siirtymään eläkkeelle vuosina 2000–2010. Sekä lukiokoulutuksen että ammatillisen koulutuksen opettajakunta oli varsin ikääntynyttä. Eteläisen Suomen väestökeskittymäalueilla oli pulaa sekä suomen- että ruotsinkielisistä pätevistä luokanopettajista ja erityisopettajista. Aineenopetuksessa suurin opettajapulan uhka koski kielten ja matemaattisten aineiden opettajia. Taideaineiden ja liikunnan opettajien sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajien määrä oli riittämätön. (Rönning 2000).

Ammatillisessa koulutuksessa oli runsaasti opettajia, joilta puuttui pedagoginen kelpoisuus. Esimerkiksi ruotsinkielisistä toisen asteen ammatillisista opettajista viidenneksellä ei ollut pedagogista koulutusta. Suurin opettajatarve oli tekniikan ja liikenteen alalla. Näillä koulutusaloilla suurin tarve oli kone- ja metallitekniikan, auto- ja kuljetustekniikan sekä rakennusalan opettajista. Edellä mainittujen alojen opettajat olivat muiden alojen opettajia ikääntyneempiä. Tietotekniikan alalla oli runsaasti vailla muodollista kelpoisuutta olevia opettajia. OPEPRO-hankkeen selvityksessä kiinnitettiin huomiota myös ammatillisten erityisopettajien riittämättömään määrään. (Vertanen 2002).

Selvitystyö osoitti, että 1990-luvun opettajankoulutusmäärät olivat olleet selvästi riittämättömiä suhteessa opettajatarpeisiin. Koska opettajatilannetta ei 1990-luvun alkupuoliskolla seurattu opetushallinnossa, ei tuolloin ollut käytettävissä opettajatarpeisiin liittyviä

mitoituspohjaisia yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa annettavalle opettajankoulutukselle. Ongelmallista opettajankoulutuksen määrällisen mitoituksen kannalta oli myös se, että yliopistoille ei asetettu opettajankoulutuksen määrällisiä tavoitteita. Pelkät koulutusala-kohtaiset tutkintotavoitteet yliopistoille eivät varmistaneet koulutuksen kohdentumista opettajatarpeiden edellyttämällä tavalla. Riittämättömät koulutusmäärät heijastuivat viime vuosikymmenen lopun ja kuluvan vuosikymmenen alun opettajapulana.

6.2 Kehittämisohjelman suositukset

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa asetettiin seuraavat määrälliset tavoitteet opettajankoulutukselle:

Luokanopettajien koulutustarve on tällä vuosikymmenellä noin 7 500 ja erityisopettajien noin 2 600 opettajaa. Opettajatarve edellyttää, että luokanopettajakoulutusta on vuosittain tarjolla 700–750 opiskelijalle. Pätevöittävää koulutusta tulee järjestää vuosittain sadalle luokanopettajan kelpoisuutta vailla työskentelevälle opettajalle. Erityisopettajakoulutusta tulee vuosittain olla tarjolla 250–300 opiskelijalle. Pätevöittävää koulutusta tarvitaan vuosittain sadalle osallistujalle.

Matemaattisten aineiden opettajia tarvitaan kymmenen vuoden kuluessa 2 800. Tämä opettajatarve edellyttää opiskelijarekrytoinnin huomattavaa tehostamista, jotta nykyisin käytetty lähes neljänsadan koulutuskiintiö saadaan vuosittain täytettyä. Opettajakunnan kelpoisuustilanteen vuoksi pätevöittävää koulutusta tarvitaan vuosittain 50–80 opettajalle.

Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä vieraiden kielten opettajia tarvitaan yhteensä noin 5 600. Opettajankoulutusta tulee vuosittain olla tarjolla noin kuudellesadalle opiskelijalle nykyisen viidensadan sijasta. Lisäys tulee suunnata ensisijaisesti pätevöittävään koulutukseen nykyisen kelpoisuustilanteen vuoksi. Opettajatarve edellyttää opiskelijarekrytoinnin tehostamista vieraissa kielissä.

Humanistis-yhteiskunnallisten ja katsomuksellisten aineiden sekä biologian ja maantiedon opettajien koulutustarve on noin 2 200. Nykyinen noin kahdensadanviidenkymmenen koulutuskiintiö ei edellytä olennaista lisäystä. Pätevöittävää koulutusta tulee olla tarjolla vuosittain noin 50–70 henkilölle, jotta nyt opettajakelpoisuutta vailla olevat voivat pätevoitua.

Taide- ja taitoaineiden opettajia tarvitaan 3 200 kymmenen vuoden kuluessa. Opettajatarpeiden tyydyttämiseksi nykyinen noin kahdensadanviidenkymmenen suuruinen tulee nostaa kolmeensataan. Lisäyksen tulee suuntautua ensi sijassa pätevöittävään koulutukseen musiikissa, kuvataiteessa ja liikunnassa.

Opinto- ja oppilaanohjaajien koulutuksen tarve on noin 800 tällä vuosikymmenellä. Ohjaustehtävien koulutusta tulee vuosittain olla tarjolla 80–90 henkilölle. Koulutustarjonnasta vähintään neljäsosa tulee suunnata pätevöittävään koulutukseen.

Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opettajien pedagogisen koulutuksen tarve on kuluvalle vuosikymmenellä 15 000 henkeä. Opettajakorkeakoulut ottavat profiloitumisessaan ja valintaratkaisuisissaan huomioon ammatillisen opettajankoulutuksen määrälliset tarpeet eri koulutusaloilla.

Opetusministeriö asettaa opettajankoulutukselle korkeakoulu-kohtaiset määrälliset tavoitteet tulossopimuksissa.

Opettajankoulutuksen laajentamisessa tarvitaan useita erityyppisiä ratkaisuja. Koulutus- ja

opetusharjoittelupaikkojen lisäyksen ohella tarvitaan joustavia koulutusjärjestelyjä, jotka mahdollistavat opettajakelpoisuudesta puuttuvien osien suorittamisen työn ohessa ja siirtymisen muista ammateista opetustyöhön.

Tutkintojen suoritusaikojen lyhentyminen on keskeinen tavoite opettajatarpeiden kannalta.

Opettajankoulutuksen laajentamisessa kiinnitetään erityistä huomiota koulutuksen alueelliseen saavutettavuuteen sekä kielivähemmistöjen ja maahanmuuttajaopetuksen opettajankoulutustarpeisiin.

Opetushallinto huolehtii kaikkien oppilaitosmuotojen opettajatietojen ajantasaisuudesta ja koulutustarpeiden säännöllisestä ennakoinnista.

6.3 Kehittämisohjelman suositusten toteutuminen

Opetusministeriö käynnisti vuonna 2001 opettajankoulutuksen laajennusohjelman kymmenessä yliopistossa. Ohjelma koski sekä suomen- että ruotsinkielistä opettajankoulutusta. Laajennusohjelman tavoitteena oli ehkäistä opettajapulaa, varautua opettajakunnan eläköitymiseen ja parantaa kelpoisuustilannetta eri opettajaryhmissä. Vuosina 2001–2006 ohjelman toteutukseen on suunnattu 50 miljoonan euron erillisrahoitus. Määrällisenä tavoitteena on 5 500 opettajan lisäys. Pääosa laajennusohjelman voimavaroista on suunnattu pätevöittävään koulutukseen, koska epäpätevien opettajien määrät ovat huomattavia. Laajennukset ovat olleet kehittämisohjelman suositusten mukaisia, osin suosituksia suurempiakin.

Kehittämisohjelman tavoitteiden mukaisesti pätevöittävän koulutuksen toteutusratkaisut ovat olleet joustavia ottaen huomioon koulutuksen alueellisen saatavuuden ja työssäkäyvien osallistujien erityistarpeet. Virtuaaliyliopiston mahdollisuuksia on hyödynnetty muun muassa pedagogisten opintojen toteutuksessa.

Kehittämisohjelman suositusten ja ennakoit tietojen perusteella suurimmat koulutuslisäykset on tehty luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutuksessa sekä kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajankoulutuksessa. Taideaineiden ja liikunnan opettajankoulutusta sekä oppilaan- ja opinto-ohjaajakoulutusta on myös lisätty huomattavasti, samoin opettajan pedagogisten opintojen suoritusmahdollisuuksia. Kielivähemmistöjen opettajatarpeiden kannalta keskeiset saamenkielinen aineenopettajakoulutus ja viittomakielinen opettajankoulutus sisältyvät laajennusohjelmaan.

Opettajankoulutuksen laajennukset ovat toteutuneet suurelta osin tavoitteiden mukaisesti. Hakijaongelmia ei ole ollut joitakin ruotsinkielisen opettajankoulutuksen yksittäisiä ohjelmia lukuun ottamatta. Määrällisten tavoitteiden saavuttamisessa on selviä koulutusala- ja yliopistokohtaisia eroja. Parhaiten laajennusohjelman määrällisiin tavoitteisiin on päästy kasvatustieteiden tiedekunnissa. Yliopistokohtaisia ongelmia on sekä kielten että matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajankoulutuksen määrällisten tavoitteiden saavuttamisessa.

Opetusministeriön asettama Opettajatarvetyöryhmä työskenteli vuosina 2002–2003. Se esitti vuoteen 2020 ulottuvan opettajatarpeiden ennakoinnin. (Opetusministeriö 2003). Ennakoinnin perustana oli Tilastokeskuksen vuonna 2002 toteuttama valtakunnallinen opettajatietojen keruu perusopetuksesta, lukiokoulutuksesta, ammatillisesta koulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta.

Opettajatarvetyöryhmän suositusten mukaisesti Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2003–2008 asetettiin opettajankoulutuksen määrälliset tavoitteet. Sa-

moin suunnattiin opettajankoulutuksen laajennusohjelma vuosina 2004–2006 aiempaa voimakkaammin erityisopettaja- ja aineenopettajakoulutukseen. Vuonna 2005 Tilastokeskus suoritti valtakunnallisen opettajatietojen keruun, joka osoitti opettajien kelpoisuustilanteen jonkin verran parantuneen luokanopetuksessa, erityisopetuksessa ja aineenopetuksessa. Ammatillisen koulutuksen ja vapaan sivistystyön opettajien kelpoisuustilanne on hiukan heikentynyt. (Kumpulainen & Saari 2005).

Vuoden 2005 opettajatietojen perusteella tulosneuvotteluissa 2006 sovittiin joissakin yliopistoissa edelleen jatkettavaksi pätevöittävän koulutuksen järjestämistä epäpäteville luokan- ja erityisopettajille. Myös kielten, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden, liikunnan ja kuvataiteen opettajakoulutuksessa sekä opinto-ohjaajakoulutuksessa tullaan edelleen tekemään pätevöittävän koulutuksen lisäyksiä.

Taulukko 2. Yliopistojen opettajankoulutuksen lisäyksiä vuosina 2001–2009

Opettajaryhmä	Yhteensä
Luokanopettajat	940
Erityisopettajat (ml. erityislastentarhanopettajat)	1 360
Aineenopettajat	
- matemaattis-luonnontieteelliset aineet	1 300
- äidinkieli ja vieraat kielet	1 350
- liikunta	460
- taideaineet	250
Opinto-ohjaus	250
Opettajan pedagogiset opinnot	1270

Maahanmuuttajaopetuksen määrällisiä opettajatarpeita arvioidaan opetusministeriön asettamassa työryhmässä, joka laatii ehdotuksensa marraskuun 2006 loppuun mennessä. (OPM 22/040/2006).

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman ja Opettajatarvetyöryhmän suositusten perusteella yliopistoille asetettiin vuodesta 2004 lähtien ensimmäistä kertaa määrälliset tavoitteet osalle aineenopettajakoulutusta sekä erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutukselle. Kehittämisohjelman suositus opettajankoulutuksen määrällisten tavoitteiden asettamisesta tulossopimuksissa ei ole toteutunut muun opettajankoulutuksen osalta. Osalle aineenopettajakoulutusta ja luokan- ja lastentarhanopettajakoulutuksille ei tulossopimuksissa ole asetettu määrällisiä tavoitteita. Niitä ohjaavat yliopistojen omat päätökset. Opettajankoulutuksen määrällisen mitoituksen kannalta on ongelmallista, että määrälliset tavoitteet ovat koskeneet vain opettajankoulutuksen laajennusohjelmaa ja osaa opettajankoulutuksista.

Ammatillista opettajankoulutusta on laajennettu 2000-luvun alussa. Opetusministeriön Opettajatarvetyöryhmä esitti, että ammatilliseen opettajankoulutukseen tulisi ottaa vuosina 2003–2008 yhteensä 9 800 opiskelijaa. Ammatillisen opettajankoulutuksen tarvetta arvioitaessa otettiin huomioon se, että ammatillisen opettajankoulutuksen suorittaneet voivat hakeutua ammatillisen peruskoulutuksen, ammattikorkeakoulujen, ammatillisen aikuiskoulutuksen, ammatillisten erikoisoppilaitosten ja musiikkioppilaitosten opettajien tehtäviin. Ammatillisten opettajien tarpeen katsottiin olevan suurimmillaan 2010-luvulla, koska ammatilliseen peruskoulutukseen osallistuvien ikäluokat ovat suuria ja samanaikaisesti eläkkeelle on jäämässä runsaasti ammatillisia opettajia. Myös ammatillisen perustutkin-

non muuttuminen kolmivuotiseksi sekä opintoihin sisällytetyt työssäoppiminen ja näytöt lisäävät opettajatarvetta. (Opetusministeriö 2003).

Ammatillisen opettajankoulutuksen aloituspaikkoja on lisätty vuodesta 2000 lähtien lähes viidelläsadalla. Lisäaloituspaikkoja suunnattiin siten, että niillä vahvistettiin erityisesti kolmea pienintä ammatillista opettajakorkeakoulua. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat hyödyntäneet opettajatarpeiden ennakkointihankkeiden tuloksia siten, että ammatilliseen opettajankoulutukseen on valittu eniten opiskelijoita niille koulutus- ja opintoaloille, joilla on suurin opettajatarve. Myös ammatillista erityisopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusta on laajennettu lisäaloituspaikoilla.

Taulukko 3. Ammatillisen opettajankoulutuksen laajentaminen vuosina 2000–2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Lisäys edelliseen vuoteen	159	60	120	–	240	70	–
Aloituspaiikat yhteensä	1 190	1 250*	1 370*	1 370*	1 595	1 665	1 665

* Vuosina 2001–2003 Oulun seudun ammattikorkeakoululla oli lisäksi 50 ylimääräistä aloituspaikkaa, jotka rahoitettiin Lipposen II -hallituksen tulevaisuuspaketin määrärahoilla.

Ammatillisen opettajankoulutuksen laajentaminen toteutettiin vuosina 2000–2001 ilman lisämäärärahoja. Vuoden 2002 aloituspaikkojen lisäykset rahoitettiin hankerahoituksella. Ammatillisen opettajankoulutuksen rahoitus uudistettiin vuoden 2006 alusta lukien siten, että erillisestä opettajankoulutuksen määrärahasta luovuttiin ja opettajankoulutus otettiin osaksi ammattikorkeakoulujen rahoitusjärjestelmää. Rahoitus määräytyy jatkossa opiskelijamäärän ja suoritettujen opettajankoulutusopintojen perusteella. Tällä tavoitellaan kannustavuutta ja opintojen tehostamista.

Ammatillista opettajan- ja erityisopettajankoulutusta on toteutettu myös Euroopan sosiaalirahaston varoin osana valtakunnallisia ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeita (KOKEVA ja TUKEVA). Ammatillisen opettajankoulutuksen saatavuuteen on kiinnitetty huomiota. Kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut toteuttavat opettajankoulutusta myös muualla kuin korkeakoulun sijaintipaikkakunnalla. Alueellisilla toimintamalleilla on lisätty opettajankoulutuksen saatavuutta, vetovoimaa ja näkyvyyttä myös niillä alueilla, joilla ei toimi omaa ammatillista opettajakorkeakoulua.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositukset opettajankoulutuksen määrällisistä tavoitteista ja koulutuslaajennuksien toteutuksesta ovat toteutuneet. Ohjelman suositukset opettajankoulutuksen määrällisten tavoitteiden asettamisesta korkeakouluille ovat toteutuneet vain osittain. Suositukset opettajatilannetta koskevien tietojen ennakoinnista ovat toteutuneet.

6.4 Opettajien pysyminen ammatissa

Opettaja- ja opettajankoulutustarpeita arvioitaessa on aiheellista kiinnittää huomiota siihen, miten opettajankoulutuksen saaneet henkilöt hakeutuvat opetusalan tehtäviin ja mikä on heidän pysyvyytensä opettajan ammatissa. Seuraavassa tarkastellaan opettajien työhyvinvointia, eläkehakuisuutta ja siirtymistä opetusosalta muihin tehtäviin.

6.4.1 Opettajien kokemukset työstään

Opettajien kokemuksia työstään ja työympäristöstään on tutkittu työpaikan ilmapiiriä, koettua vaatimustasoa, kuormittavuuden kokemuksia, työssä koettuja vaikutusmahdollisuuksia ja työpaikan tarjoamaa sosiaalista tukea koskevilla selvityksillä.

Opettajien suuri enemmistö (80 %) on tyytyväistä työhönsä. Mies- ja naisopettajat eivät tilastollisesti eroa toisistaan, mutta eroja on koulumuotojen välillä. Lukion opettajat ovat tyytyväisimpiä työhönsä. Tyytymättömyys on selvästi yleisempää 7.–9. luokkien opettajien ja ammatillisten opettajien keskuudessa. Opettajat ovat sitoutuneita työhönsä. Heistä 79 % ilmoittaa olevansa hyvin sitoutuneita työhönsä. Sitoutuneimpia ovat lukion opettajat. Sitoutuneisuudessa ei ole eroja sukupuolten välillä. Opettajista 62 % kokee, että heillä on työyhteisössään sanan- ja vaikutusvaltaa. Työyhteisönsä ilmapiiriä pitää hyvänä vain hiukan yli puolet (53 %) opettajista. Selviä eroja on eri oppilaitosmuotojen kesken. Lukion opettajissa ilmapiiriin tyytyväisiä oli eniten (68 %), ammatillisten oppilaitosten opettajissa vähiten (43 %). Työyhteisöllisiin kokemuksiin vaikuttaa huomattavasti oppilaitosten johtaminen. Vaikka opettajat kokivatkin, että heillä on työyhteisöissään sanan- ja vaikutusvaltaa, lähes joka kolmas opettaja katsoi, että oppilaitoksen johtaja sanelee päätökset yksin. Ammatillisissa oppilaitoksissa ja 7.–9. luokkien opettajien keskuudessa tällainen kokemus oli yleisin. Koetaan, että johtajat eivät keskustele alaistensa kanssa. Varsinkin ikääntyvät opettajat kokivat esimiesten johtamistaitojen heikentyneen ja esimiesten suosivan nuoria opettajia. (Korhonen 2000; Santavirta ym. 2001).

Suomalaisopettajan mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä ovat kansainvälisessä vertailussa suuret. Päätöksenteon siirtäminen lähemmäs kouluja ja opettajia on ollut tunnusomaista suomalaiselle koulutusjärjestelmälle jo 1980-luvulta lähtien. Tämänsuuntainen kehitys vahvistui erityisesti 1990-luvulla. PISA-tutkimusten yhteydessä selvitettiin rehtoreiden ja opettajien näkemyksiä suomalaiskoulujen autonomiasta. Rehtoreiden näkemysten mukaan suomalaisten koulujen autonomia oli erityisen suuri esimerkiksi OECD-maiden keskiarvoon verrattuna opetuksen sisältöihin ja oppimateriaaleihin liittyvässä päätöksenteossa. Suomessa nimenomaan opettajilla on keskeinen rooli sisällöllisissä ratkaisuisissa. Myös oppikirjojen valinta perustuu Suomessa lähinnä opettajien päätöksiin. OECD-maissa keskimäärin kahdella kolmasosalla opettajista on tässä keskeinen rooli. Koulun järjestyksenpidon ja arvioinnin linjoja koskevat ratkaisut tehdään Suomessa useimpia muita maita vahvemmin opettajien linjaamina. Koulun sisäistä varainkäyttöä koskevissa päätöksissä opettajilla on vahva asema joka neljännessä suomalaisessa koulussa, kun OECD-maissa keskimäärin vain joka seitsemännessä koulussa tilanne on tällainen. Kokonaisuutena arvioiden suomalaisten opettajien vaikutusmahdollisuudet opetusta ja koulun toimintalinjoja koskevaan päätöksentekoon olivat suuret muihin OECD-maihin verrattuna. (Väljärvi 2006).

Opetustyön kuormittavuuden kokemuksissa etusijalla on kiire. Kiireen koetaan aiheuttavan eniten stressiä opettajan jokapäiväisessä työssä, koska pakollisista työtehtävistä ei tunneta voitavan suoriutua ajoissa. Kiireen aiheuttamaa kuormitusta koki 66 % opettajista melko usein tai jatkuvasti. Puutteellisten työtilojen ja melun koki kolmannes opettajista melko usein tai jatkuvasti kuormittavaksi. Viidennes opettajista koki kurinpidon ongelmat jokapäiväisessä työssä ongelmaksi. Kymmenisen prosenttia opettajista koki itseensä kohdistuvan kiusaamisen päivittäiseksi kuormittavaksi tekijäksi. Varsinainen oma opetus ei niinkään näytä kuormittavan opettajia, vaan he väsyvät kaikesta muusta työstä, joka liittyy opettajana toimimiseen. Opettaminen ja siihen liittyvät toimet ovat vain osa opettajan toimenkuvasta. Opettajalle ei riitä, että hän pystyy vaikuttamaan opetussuunnitelmaan, opetusmenetelmiin tai oppikirjavalintoihin, jos hän samanaikaisesti kokee, ettei pysty vaikuttamaan muihin

työpäiväänsä sääteleviin tekijöihin. Vaikka suomalaisilla opettajilla kansainvälisissä vertailuissa näyttääkin olevan paremmat mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä kuin monissa muissa maissa, opettajat kokevat jäävänsä päätöksenteon ulkopuolelle. Esimerkiksi perusopetuksen opettajat ja rehtorit kuvaavat opettajan jatkuvasti laajentuvaa toimenkuvaa arvioidessaan laajojen koulu-uudistusten toteutustavat raskaiksi. Heidän arvionsa mukaan taloudelliset ja aikataululliset ongelmat uudistuksissa ovat vaikuttaneet työuupumuksen lisääntymiseen opettajakunnassa. Opettajat kokevat, että lisääntyvät arviointikäytännöt tuottavat käsityksen epäluottamuksesta opettajiin. Kasvatustehtävän koetaan vaikeutuneen huomattavasti viimeisten kymmenen vuoden aikana. Oppilaiden henkilökohtaiset ongelmat ovat lisääntyneet. Tähän viittaavat tiedot lasten ja nuorten mielenterveysongelmien kasvusta, alkoholin ja huumeiden käytön lisääntymisestä ja varhaisen syrjäytymisen yleistymisestä. (Kiviniemi 2000; Santavirta ym. 2001; Syrjäläinen 2002).

6.4.2 Hakeutuminen opetusalan tehtäviin, eläkehakuisuus ja siirtyminen muihin tehtäviin

Opettajien eläkehakuisuuden kasvu oli voimakasta koko 1990-luvun ajan. Opetushenkilöstön osuus niin työkyvyttömyyseläkkeen, yksilöllisen varhaiseläkkeen kuin osa-aikaeläkkeenkin saajista nousi huomattavasti koko 1990-luvun ajan. Opettajat siirtyivät keskimääräistä voimakkaammin eri eläkejärjestelyjen piiriin, jotka mahdollistivat normaalia varhaisemman poistumisen työstä tai työn vähentämisen. (Luukkainen 2000). Eläkehakuisuuden selvä kasvu lisäsi 90-luvun jälkipuoliskolla opettajapulaa.

Opetustyö ei tarjoa varsinaisia urakehityksen mahdollisuuksia, koska oppilaitoksissa ei juurikaan ole palkkauksellisesti tai muun arvostuksen perusteella muotoutuneita erilaisten opetustehtävien hierarkioita. Mahdollisuuksia siirtyä opetustyöstä paikallisiin ja alueellisiin koulutuksen kehittämishankkeisiin on tarjolla jonkin verran. Niihin siirtyneet opettajat toimivat suunnittelu-, ohjaus- ja kouluttajatehtävissä. Varsinkin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön kehittäminen on luonut tällaisia tehtäviä.

Tiedot opettajankoulutuksen saaneiden siirtymisestä opetustyöstä muihin työelämän tehtäviin ja näistä tehtävistä takaisin opettajiksi ovat varsin puutteellisia. Erilaisten selviytysten perusteella voidaan arvioida, että opetustyöstä muihin tehtäviin hakeutuvien määrä on vähintään 10–15 % opettajankoulutuksen saaneista. Miesopettajien halukkuus siirtyä kokonaan muulle toimialalle on suurempi kuin naisopettajien. (Hartikainen & Hartikainen 2001; Opetusministeriö 2003; Suutari 2003).

Voidaan olettaa, että opettajankoulutuksen saaneiden henkilöiden siirtyminen opetus-alalta muihin tehtäviin tulee kasvamaan. Tähän vaikuttava tekijä on urakehityksen mahdollisuuksiin, työhyvinvointiin ja palkkaukseen liittyvien kysymysten ohella se, että opettajankoulutuksessa hankitut taidot ja valmiudet tulevat olemaan työelämän eri tehtävissä entistä kysytympiä. Tällaisia tehtäviä on esimerkiksi järjestötyössä, henkilöstökoulutuksessa, oppimateriaalituotannossa, tieto- ja viestintätekniikan kehittämistyössä ja hallinnossa.

Taloudelliset suhdanteet vaikuttavat ammatillisen koulutuksen opettajien saatavuuteen. Eniten hakijoita on ollut matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla ammatillisten opintojen opettajiksi. Tekniikan ja liikenteen alalla on ollut hakijapulaa, mutta tilanne on viime vuosina parantunut.

6.4.3 Miten voidaan vaikuttaa opettajien ammatissa pysyvyyteen?

Opettajan ammatin kiinnostavuus tulee olemaan yksi keskeinen haaste pyrittäessä turvaamaan pätevän ja ammattitaitoisen henkilöstön saanti opetusalan tehtäviin. Onnistuneen opettajarekrytoinnin lähtökohtana ja perusedellytyksenä on riittävän laaja kiinnostus hakeutua opettajankoulutukseen. Suomessa kiinnostus hakeutua opettajankoulutukseen on toistaiseksi säilynyt huomattavan suurena lukuun ottamatta matemaattis-luonnontieteellisiä aineita. On kuitenkin ilmennyt, että kiinnostusta matemaattis-luonnontieteelliseen opettajankoulutukseen voidaan lisätä, jos opiskelijavalinnat järjestetään ns. suoravalintaa käyttäen, jolloin opiskelija hakeutuu aineenopettajakoulutukseen painottuneelle linjalle pyrkiessään lukemaan matemaattisia aineita. Sitoutuminen opetustyöhön on näin tietoisempaa. Vastaavia ratkaisuja on käytetty myös kielten opinnoissa. Suoravalintaa on aiheellista käyttää laajemminkin yliopistojen opettajankoulutusvalinnoissa.

Opettajankoulutuksen valintoja koskevat tutkimukset (Kari 1996; Kari ym. 1997; Kari 2001; Kari 2002) osoittavat, että valmistuneen opettajan sitoutuneisuus opetustyöhön on pysyvämpää silloin, kun opettajankoulutuksen valinnoissa on kiinnitetty riittävästi huomiota alalle soveltuvuuteen ja tietoiseen ammatinvalintaratkaisuun. Soveltuvuuden ja sitoutuneisuuden arvioinnin kehittäminen on painottunut luokanopettajakoulutukseen, mutta soveltuvuuden arvioinnin kehittämistä ja sitä tukevaa tutkimusta on lisättävä kaikessa opettajankoulutuksessa.

Opettajan työn arvostukseen vaikuttavat monet tekijät. Suomessa – perinteisesti koulutusta arvostaneena maana – ei tässä suhteessa ole havaittavissa vielä suuria ongelmia, mutta signaaleja opetustyön arvostuksen laskemisesta on havaittavissa. Koulunvastaiset alakulttuurit saavat paljon sijaa esimerkiksi tiedotusvälineissä ja mainonnassa. Tyypillistä kouluja koskevassa uutisoinnissa on yksittäisten ongelmatapausten korostaminen. Tällaisilla tekijöillä on vaikutusta koulun työtä koskeviin mielikuviiin ja opettajan ammatin houkuttelevuuteen. Tiedotusvälineiden, opetushallinnon, opettajajärjestöjen, opettajien työnantajien ja vanhempien yhteistyön tiivistäminen on tarpeen, jotta koulutyötä koskevat mielikuvat eivät rakennu kielteisiksi yksittäistapausten perusteella.

Opettajan työn arvostukseen vaikuttavat sekä suoraan että välillisesti ne ratkaisut, joita tehdään valtakunnallisesti ja paikallisesti koulutoimeen käytettävistä voimavaroista. Opettajien palkkaukseen ja urakehitysmahdollisuuksiin liittyvien tekijöiden merkitystä on aiheellista painottaa, kun haetaan keinoja opetustyön henkilöstökysymyksiin.

Koulujen ratkaistaviksi kerääntyy yhä enemmän yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta huono-osaisuudesta ja yhteiskunnan turvaverkkojen heikentymisestä aiheutuvia ongelmia. Tästä seuraa kaksi kehittämistarvetta. Toisaalta opettajien tulee saada perus- ja täydennyskoulutuksessaan riittävät valmiudet oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen havaitsemiseen ja ehkäisemiseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Toisaalta kouluihin tarvitaan riittävästi ammattitaitoista oppilashuoltohenkilökuntaa, jotta oppilaiden terveydellisiin, sosiaalisiin ja psyykkisiin ongelmiin saadaan ajoissa riittävä ja oikea asiantuntija-apu.

Suomalaisopettajan mahdollisuudet saada työilleen täydennyskoulutuksen antamaa tukea vaihtelevat huomattavasti sen mukaan, mihin opettajaryhmään hän kuuluu ja missä kunnassa hän työskentelee. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen opettajat saavat täydennyskoulutusta selvästi perusopetuksen ja lukion opettajia enemmän. Kaupunkikuntien opettajien täydennyskouluttautuminen on laajempaa kuin maaseutukuntien opettajien. Kuten tässä raportissa toisaalla (s. 31) ilmenee, yli 11 % opettajista ei ole kahden vuoden aikana saanut lainkaan täydennyskoulutusta. (Piesanen ym. 2006). On todennäköistä, että jo lähitulevai-

suudessa niiden kuntien, jotka suuntaavat voimavaroja opettajien täydennyskoulutukseen, on helpompi rekrytoida opettajien kuin niiden, jotka ovat leikanneet täydennyskoulutusvoimavarat minimiin. Kunnan koulutusmyönteinen maine muodostuu kilpailutekijäksi opettajia rekrytoitaessa. Tätä ei kuntatasolla ole vielä riittävästi sisäistetty.

Suomalaisen opettajakunnan korkea ikärakenne vaikuttaa työssä jaksamiseen ja opetus-työssä pysymiseen. Työolosuhteet ja mahdollisuudet saada täydennyskoulutuksen, työnohjauksen ja työyhteisöjen kehittämishankkeiden tukea vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen. Näihin asioihin tulee niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla pikaisesti etsiä uusia ratkaisuja, jos halutaan tukea opettajakuntaa niin, että he työskentelevät tavanomaiseen eläkeikään asti.

Johtajan rooli on oppilaitoksissa aiempaa keskeisempi. Mitä enemmän päätösvaltaa oppilaitoksille on hajautettu, sitä suuremmiksi kasvavat myös rehtoriin kohdistetut odotukset. Koulujen toimivuuden yksi keskeisiä tulevaisuuden vahvuuksia on kehittynyt johtajuus ja johtamisjärjestelmä. Oppilaitosten johtamiskulttuuri on kuitenkin säilynyt melko muuttumattomana. Sille on tyypillistä, että oppilaitokset eivät ole sisäisesti organisoituneita eikä niissä suosita jaettuja johtamisvastuita. Oppilaitosjohdon tehtäviin valmentava koulutus tai johtamistyötä tukeva täydennyskoulutus on hajanaista ja vähäistä. Oppilaitosten johtamista ja kehittämistä tukevan koulutuksen ja tutkimuksen lisäämisellä voidaan vaikuttaa opetushenkilöstön työhyvinvointiin ja opetusalan ammattitehtävissä pysymiseen.

Ammatillisen koulutuksen keskeisenä kehittämishaasteena on ollut koulutuksen ja työelämän lähentäminen. Ammatillista koulutusta onkin uudistettu tällä vuosikymmenellä voimakkaasti. Ammatilliset perustutkinnot uudistettiin vuodesta 2001 lukien. Tutkintoihin sisältyy vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista eli työpaikoilla suoritettavaa ohjattua ja tavoitteellista opiskelua. Kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin tullaan liittämään ammattiosaamisen näytöt. Ammatillisen koulutuksen järjestäjille on siirretty päätäntävaltaa ja vastuuta ammatillisen koulutuksen organisoinnista. Edellä mainitut muutokset lisäävät opettajien ammattitaidon ylläpidon ja päivityksen tarvetta.

6.5 Kehittämiskohteita

Nykyisen väestökehityksen vuoksi opettajankoulutuksessa tulee varautua siihen, että opettajatarpeet vähenevät tämän vuosikymmenen lopulla ja ensi vuosikymmenen alussa. Nopeimmin opettajatarpeiden väheneminen vaikuttaa lastentarhan- ja luokanopettajakoulutuksen määriin. Aineenopetuksen opettajatarpeet vähenevät jonkin verran hitaammin niin, että aineenopetukseen kelpoisuuden tuottavaa koulutusta on aiheellista vähentää nykyisestä vasta ensi vuosikymmenen alussa. Erityisopetuksen ja varsinkin oppilaan- ja opinto-ohjauksen henkilöstötarpeiden voidaan arvioida jonkin verran kasvavan nykyisestä. Aikuiskoulutuksen opettajatarpeiden kasvu on ilmeistä.

Ammatillisessa koulutuksessa eniten opettajatarpeita on lähivuosina edelleen tekniikan ja liikenteen alalla. Tekniikan ja liikenteen alan ammatillisista opettajista yli puolet on 50-vuotiaita tai sitä vanhempia. Myös koulutusalojen sisällä eri opintoalojen opettajatarpeet vaihtelevat. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa on jatkossakin syytä ottaa huomioon määrälliset tarpeet eri koulutusaloilla.

Ammatillisen opettajankoulutuksen laajenuksista huolimatta ammatillisten opettajien kelpoisuustilanne ei ole parantunut verrattaessa vuoden 2002 tilannetta vuoden 2005 tilanteeseen, joten kelpoisuustilanteen parantamiseksi tarvitaan edelleen toimenpiteitä. Ammatillisten opettajien saatavuuteen vaikuttavat määrällisesti riittävän opettajankoulutuksen

lisäksi myös opettajille asetetut kelpoisuusvaatimukset, opettajien työssä jaksaminen sekä ammattitaitoisen työvoiman kysyntä opetustehtävien ulkopuolella. Ammatillisten opettajien kelpoisuusvaatimuksia arvioidaan ammatillisten opettajien saatavuuden ja ammatillisen osaamisen vahvistamisen näkökulmasta.

Opettajatarpeisiin vaikuttavat ne ratkaisut, joita oppilaitosverkostossa tullaan eri puolilla maata tekemään. Ratkaisujen yksityiskohdista riippumatta on selvää, että opettajankoulutuksen tutkinto- ja sisältörakenteiden tulee ottaa monipuolisesti huomioon alueellisesti ja paikallisesti vaihtelevat opettajatarpeet maan eri osissa sekä eri oppilaitosmuotojen erityistehtävät.

Määrällisten opettajatarpeiden väheneminen vuosikymmenen vaihteessa ja sen jälkeen edellyttää yliopistoilta opettajankoulutuksen aloituspaikkojen määrien ja kohdennuksen arviointia. Tällöin on syytä ottaa huomioon ikäluokkakehityksen vaikutus opettajankoulutuksen tuleviin hakijamääriin, alueelliset erot opetushenkilöstön kelpoisuustilanteessa, opetushenkilöstön ikärakenne eri oppilaitosryhmissä, opettajien siirtymä opetusalan ja muiden alojen tehtävien kesken sekä erot eri opettajaryhmien koulutuksen kestossa ja opintojen keskeyttämisessä. Tehtäessä rakenteellisen kehittämisen päätöksiä opettajankoulutuksessa tulee tavoitteina olla ratkaisut, jotka edistävät eri opettajankoulutuksien yhteistyötä, vahvistavat opettajankoulutuksen tutkimusta ja monipuolistavat opettajaksi opiskelevien sivuaineopintojen valintamahdollisuuksia. Nämä periaatteet tulee ottaa huomioon myös arvioitaessa ensi vuosikymmenellä tarvittavaa opettajankoulutusyksiköiden lukumäärää.

Opettajatarpeiden muutosten seuraaminen edellyttää, että opetushallinnolla ja opettajankoulutusta antavilla yksiköillä on käytettävissään säännöllisesti ajantasaistettavat opettajatiedot eri oppilaitosmuodoista. Nykyinen kolmivuotisvälein tapahtuva tiedonkeruu on riittävä, mikäli tiedonkeruun tuloksiin on mahdollista reagoida nopeasti opettajankoulutuksen määrällisten tavoitteiden asettamisessa. Seuraava valtakunnallinen opettajatietojen keruu on tarpeen suorittaa vuonna 2008.

Koska lastentarhanopettajien ikärakennetta ja kelpoisuustilannetta koskeva tietopohja on puutteellinen, tulee lastentarhanopettajatilanteen seuranta kehittää. Lastentarhanopettajien määrällisten koulutustarpeiden arviointi on tarpeen suorittaa kolmen vuoden välein. Seurantaan ja arviointiin soveltuvia käytäntöjä kehitetään yhteistyössä sosiaali- ja terveystieteiden kanssa.

Opettajankoulutukselle tulee asettaa korkeakoulukohtaiset määrälliset tavoitteet tulosopimuksissa.

Tiedot opettajankoulutuksen saaneiden siirtymisestä opetustyöstä muihin työelämän tehtäviin ja näistä tehtävistä takaisin opettajiksi ovat toistaiseksi varsin puutteellisia. Opettajankoulutuksen mitoituksen vuoksi tällaisen tiedonkeruun kehittäminen on kiireellinen tehtävä.

7 Yhteenveto

Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa asetetut tavoitteet opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle ovat seurantatyöryhmän arvion mukaan toteutuneet kohtalaisen hyvin opettajien peruskoulutuksessa. Täydennyskoulutuksessa tavoitteiden saavuttaminen on edennyt heikommin. Opettajien peruskoulutuksessa työryhmän mielestä keskeisiä kehittämiskohteita ovat soveltuvuuden, motivaation ja sitoutuneisuuden arviointi opettajankoulutuksen valinnoissa, opettajan työn yhteisöllisen luonteen huomioonottaminen pedagogisissa opinnoissa sekä opettajankoulutuksen yhteistyö ja voimavarat. Määrällisten opettajatarpeiden seuranta edellyttää tietoperustan kehittämistä. Täydennyskoulutuksen kehittämiskohteita ovat koulutuksen suunnitelmallisuus, koordinointi ja voimavarojen kohdentaminen, tasavertaiset koulutusmahdollisuudet, opettajan työuran eri vaiheiden huomioonottaminen täydennyskoulutuksessa, koulutuksen tietoperustan ja laadun arvioinnin kehittäminen sekä alueellinen yhteistyö täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

Työryhmä katsoo, että useat Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman tavoitteet ovat edelleen ajankohtaisia ja niiden toteutumista on tarpeen seurata ja arvioida opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Näitä tavoitteita työryhmä on tuonut esille keskeisinä kehittämiskohteina. Työryhmän mielestä opettajien peruskoulutuksen kehittämiskohteiden seuranta ja arviointi tulisi yhdistää tutkintorakennemuutosten arviointiin tämän vuosikymmenen lopulla. Työryhmä pitää tarpeellisenä, että lastentarhanopettajakoulutus sisällytetään jatkossa seurannan ja arvioinnin piiriin. Täydennyskoulutuksessa esiintulleiden lukuisten kehittämishaasteiden vuoksi on tarpeen, että täydennyskoulutuksen valtakunnallista ja alueellista seuranta ja arviointia tehostetaan nykyisestä huomattavasti.

Lähteet

- Assuncao Flores, M. & Rajala, R & Tornberg, A. & Veiga Simao, A. & Petrovic, V. & Jerkovic, I. 2006. Learning at work: Potential and limits for professional development. Paperi hyväksytty ISATT 2005 konferenssijulkaisuun.
- Halinen, S. 2006. Opettajankouluttajien täydennyskoulutus. Opetusministeriön KTPO/YO:n selvityksiä. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/liite_opettajankouluttajien_taydennyskoulutusraportti_051006.pdf
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus - hyvä sijoitus? Julkaisussa Rähä, P. (toim.) 2001. Valinnat - Koulutus - Luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Jussila, J. & Saari, S., (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki.
- Kari, J. 2001. Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991–2000. Julkaisussa Rähä, P. (toim.) 2001. Valinnat - Koulutus - Luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Kari, J. 2002. Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumisen ongelmat. Julkaisussa Rähä, P. & Kari, J. (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.
- Kari, J. & Heikkinen, H. & Rähä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutuksen strategia. Valtakunnallinen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti 22.11.2005 (Vokke).
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki.
- Korhonen, M-L. 2000. Opettajien työuupumukseen vaikuttavia tekijöitä. Sosiaalipolitiikan laudaturtutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.
- Koskinen, T. 2005. ESR-rahoitteiset opettajien täydennyskoulutusta sisältävät projektit hankekaudella 2000–2006. Opetusministeriön KTPO/YO:n selvityksiä. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/Liite_opettajakoulutus_esr.pdf
- Kumpulainen, T. & Saari, S. 2006. Opettajat Suomessa 2005. Opetushallitus.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Opetusministeriö. 2003. Opettajatarvetyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:9.
- Opetusministeriö. 2004. Opetustoimen henkilöstökoulutus vuonna 2005 – koulutuspoliittisesti merkittävien alueiden koulutus. Opetusministeriön kirje 15.9.2004. Dnro 163/428/2004.
- Opetusministeriö. 2005. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:38.
- Opetusministeriö. 2005. Opetustoimen henkilöstökoulutusta koskeva suunnitelma – koulutuspoliittisesti merkittävien alueiden täydennyskoulutus vuonna 2006. OPM/KTPO 19.9.2005.
- Opetusministeriö. 2006. Selvitystyö yliopistojen opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun kehittämisestä ja harjoittelun toteuttamisesta kunnan koulutoimessa. Opetusministeriön kirje 23.5.2006. Dnro 42/040/2006.
- Opetusministeriö. 2006. Maahanmuuttajaopetuksen opettajatarpeita selvittävän työryhmän asettaminen. Opetusministeriön kirje 4.03.2006. Dnro 22/040/2006.
- Piesanen, E. & Kiviniemi, U. & Valkonen S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 28.
- Piesanen, E. & Kiviniemi, U. & Valkonen S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien täydennyskoulutus 2005 ja seuranta 1998–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 29.
- Räihä, P. (toim.) 2001. Valinnat - Koulutus - Luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Räihä, P, Kari, J. & Hyvärinen, J. (toim.) 2003. Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseминаarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- Räihä, P. & Kari, J. (toim.) 2002. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhan alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Opetushallitus.
- Saari, S. 2003. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Moniste.
- Santavirta, N. & Aittola, E. & Niskanen, P. & Pasanen, I. & Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston laitoksen tutkimuksia 173.
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry. 2006. Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys.
- Suutari, M. 2003. Korkeakoulutettujen työelämäurien alkuvuodet. Laaser-projektin loppuraportti. AKAVA ry. Helsinki.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A25/2002.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK -julkaisu 6/2002.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammatillaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Julkaisussa Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.

18.12.2001

63/043/2001

Aloite

Jakelussa mainituille



OPETUSMINISTERIÖ

MERITULLINKATU 10, HELSINKI

PL 29

00023 VALTIONEUVOSTO

PUH. (09) 134 171

FAX (09) 135 9335

edu.sukunimi@minedu.fi

Undervisningsministeriet

Sjötullsgatan 10, Helsingfors

PB 29

00023 Statsrådet

Tel. (09) 134 171

Fax (09) 135 9335

opastevonimi@minedu.fi

MINISTRY OF EDUCATION

MERITULLINKATU 10, HELSINKI

P.O. BOX 29

FIN-00023 GOVERNMENT

FINLAND

TEL. +358 9 134 171

FAX +358 9 135 9335

opastevonimi@minedu.fi

Ministère de l'Éducation

Meritullinkatu 10, Helsinki

B.P. 29

FIN-00023 Gouvernement

Finlande

Tél. +358 9 134 171

Fax +358 9 135 9335

opastevonimi@minedu.fi

www.minedu.fi

TYÖRYHMÄN ASETTAMINEN

Opetusministeriö on 14.11.2001 julkistanut Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman, jossa annetaan suoritettujen arviointien ja ennakoitien perusteella suositukset opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä. Ohjelmassa todetaan sen toteutumista arvioitavan sekä vuosittain tulos-sopimusneuvotteluissa että vuonna 2005 valtakunnallisella arvioinnilla.

Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto on tänään asettanut työryhmän, jonka tehtävänä on Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman suositusten toteutuksen seuranta. Työryhmä raportoi kehittämisohjelman toimeenpanosta vuosittain osaston johtoryhmälle. Työryhmä valmistelee ohjelman arviointia vuosittaisia tulosneuvotteluja varten sekä vuonna 2005 tapahtuvaa valtakunnallista arviointia.

Työryhmän puheenjohtajaksi nimetään opetusneuvos Armi Mikkola ja jäseniksi ylitarkastaja Maija Innola, erikoissuunnittelija Jukka Lehtinen, johtaja Kirsi Lindroos, johtaja Markku Mattila ja kehittämisspäällikkö Hannele Salminen. Työryhmän sihteeriksi nimetään suunnittelija Kirsi Lähde.

Työryhmän tulee työssään ottaa huomioon opetusministeriön asettaman Opettajatarvetyöryhmän työ. Tehtäväänsä suorittaessaan työryhmän tulee kuulla yliopistojen ja ammattikorkeakouluissa annettavan opettajankoulutuksen edustajia sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston, Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n, Opetushallituksen ja Suomen Kuntaliiton edustajia. Seurantatyössä voidaan järjestää myös muita kuulemisia, pyytää lausuntoja ja järjestää keskustelutilaisuuksia.

Työryhmän määräaika päättyy 31.12.2005.

Työryhmän työstä aiheutuvat menot maksetaan momentin 29.01.21 määrärahasta (vast 211).

Ylijohtaja

Arvo Jäppinen

Korkeakouluneuvos

Leena Pirilä

Läroarutbildningen – kunskaper, färdigheter, framtid

Sammandrag av slutrapport om utvecklingsprogrammet för läroarutbildningen 2001–2005

Arbetsgruppen tillsatt av utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen vid undervisningsministeriet skulle följa upp rekommendationerna i Utvecklingsprogrammet för läroarutbildningen 2001–2005 som publicerades den 14 november 2001.

Utvecklingsprogrammet var baserat på en utvärdering av Högskolornas utvärderingsråd som avsåg läroarutbildningen vid universitet och yrkeshögskolor samt på prognosprojektet OPERO:s resultat och rekommendationer för grundutbildningen och fortbildningen av lärare. Utvecklingsprogrammet innehöll mål och rekommendationer inom ämnesområdena antagning av studerande, pedagogiska studier, läroarutbildningens ställning, samarbete, lärarnas fortbildning, samt läroarutbildare. Mål sattes också för utbyggnaden av läroarutbildningen.

Arbetsgruppen hörde centrala samarbetsparter på området och beställde utredningar och forskningsrapporter om resultatet av utvecklingsprogrammet. Ett sammandrag av rekommendationerna i utvecklingsprogrammet för läroarutbildningen och deras åttlydnad följer nedan.

Antagningen av studerande

Rekommendationer

Undervisningsministeriet stöder sådan forskning om urvalsprov och utveckling av antagningsförfarandet som främjar bedömning av lämplighet, motivation och engagemang för undervisningsuppgiften. I uppföljning och utveckling beaktas könsfördelningen vid antagningen av studerande.

Universiteten

Universiteten utvecklar antagningsmodeller som genom att beakta tidigare arbetserfarenhet gör det möjligt för kandidater också från andra yrken att söka sig till läroaryrket.

Universiteten ordnar ämnesläroarutbildningen så att studerande kan söka till den antingen genast vid inträdet på universitet, under studiernas gång eller efter avlagd examen.

Yrkehögskolorna

Lärarhögskolorna utvecklar samarbetet kring antagningen av studerande och sin inbördes arbetsfördelning så att det är möjligt att beakta de branschvis varierande lärarbehoven.

Rekommendationernas effekt

Rekommendationerna för antagningen till lärarutbildningen har följts tämligen väl. I de yrkespedagogiska lärarhögskolorna har rekommendationerna för systemet för gemensam ansökan och tillgången till information förverkligats väl. Utvärderingen av lämplighet, motivation och engagemang behöver utvecklas.

Pedagogiska studier

Rekommendationer

Det centrala innehållet i de pedagogiska studierna utgörs i all lärarutbildning av den etiska och samhällsliga grunden för lärarens arbete, färdigheter när det gäller mänskliga relationer, samarbete och interaktion, förståelse av inlärningsprocessen, förebyggande av inlärningssvårigheter och utslagning. Kulturell mångfald, handledningsförmåga, informations- och kommunikationstekniska färdigheter, färdigheter som gäller verksamheten och lösningar av konfliktsituationer i arbetsgemenskapen, färdigheter att utforma läroplaner samt planerings- och utvärderingsfärdigheter utgör också viktiga delar av de pedagogiska studierna. Grunden för de färdigheter som upprätthåller och utvecklar lärarnas krafter att orka, deras motivation och yrkesskicklighet läggs i samband med de pedagogiska studierna.

Universiteten och yrkehögskolorna utvecklar de pedagogiska studierna så att studierna ger läraren beredskap att arbeta på olika skolstadier och med studerande i olika åldrar. Medan studierna slutförs bör det vara möjligt för studerande att skaffa sig erfarenheter av ett gränsöverskridande samarbete mellan läroanstalterna. I universitetens och yrkehögskolornas lärarutbildning bör tillräckligt med tid reserveras för undervisningsövningar, så att övningarna kommer att inrymma valfrihet som ansluter sig till mål, innehåll och arbetsplats samt den mångsidighet som en bred lärarkompetens förutsätter. När undervisningsövningarna utvecklas tar man hänsyn till att lärarskapet följer efter en långvarig process, i vilken det personliga stödet och handledning är av nöden.

Undervisningsministeriet utreder ekonomiska och andra utvecklingsåtgärder med stöd av vilka mångsidigare undervisningsövningar och bättre utvärdering kan åstadkommas.

Rekommendationernas effekt

Rekommendationerna för de pedagogiska studierna har förverkligats jämförelsevis väl i universiteten och de yrkespedagogiska lärarhögskolorna. Det tydligaste behovet av utveckling finns inom de ämnesområden som hänför sig till lärararbetets sociala karaktär.

Samarbete inom lärarutbildningen och utbildningens ställning

Rekommendationer

Utvecklingsbehovet för lärarutbildningen med avseende på innehåll och kvantitet förutsätter att universiteten och yrkehögskolorna klarlägger sina mål dels för grundutbildningen, dels för fortbildningen av lärare. En lösning är att utarbeta och genomföra utvecklingsstrategier

för lärarutbildningen. Dylikt arbete förutsätter aktivt stöd från ledningen för universitet och yrkeshögskolor.

Med hjälp av universitetens och yrkeshögskolornas samarbete kring lärarutbildningen fördjupas och breddas forskningen och utvecklingen av undervisningen och lärandet. Utvecklingen av de pedagogiska studierna är ett viktigt samarbetsobjekt.

Universiteten

Universiteten stärker samarbetet mellan fakulteterna, ämnesinstitutionerna, lärarutbildningsinstitutionerna och övningsskolorna. Antagningen av studerande, de praktiska studiearrangemangen, forskningen, handledningen för examensarbetet, de pedagogiska studierna och kopplingen till ämnesstudierna samt fortbildning är centrala samsamarbetsområden.

Universiteten förbättrar möjligheterna för blivande klasslärare att studera hela ämnesstudieblock inom grundutbildningen, och för blivande ämneslärare att välja s.k. mångsektoriella studier. På detta sätt förbättras förutsättningarna för en enhetlig grundundervisning. Universiteten utökar sitt inbördes samarbete så att lärarstuderandena får mångsidigare möjligheter att studera olika ämnen och praktisera som lärare. Dessa mål främjas genom samarbete med det virtuella universitetet.

Undervisningsministeriet och universiteten klarlägger lärarutbildningens andel i det nuvarande resultatavtalssystemet. De bedömer i vilken mån basfinansieringsmodellen för universiteten lämpar sig för lärarutbildningen.

Yrkeshögskolorna

Lärarutbildningens strategiska betydelse bör fastställas och den bör ses som en styrka för yrkeshögskolorna. Undervisningsministeriet och yrkeshögskolorna klarlägger och stärker lärarutbildningens ställning i det nuvarande resultatavtalssystemet. Utbildningen lyfts fram till ett styrkeområde både i grundutbildningen och i fortbildningen. Lärarhögskolorna och yrkeshögskolorna ökar samarbetet för en ändamålsenligare resursanvändning.

Rekommendationernas effekt

Rekommendationerna som gäller lärarutbildningens ställning och samarbete har för samarbetets del förverkligats jämförelsevis väl i universiteten. Däremot förefaller verksamhetsbetingelserna för lärarutbildningen ha försvagats jämfört med 2002. Samarbetet mellan de yrkespedagogiska lärarhögskolorna bör fortsätta och intensifieras. Ökat samarbete med universiteten rekommenderas inom yrkespedagogisk forskning och utveckling.

Fortbildningen av lärare, rektorer och lärarutbildare

Rekommendationer

Undervisningsministeriet anser att det är nödvändigt att kommunerna och andra huvudmän för läroanstalterna planmässigt utvecklar fortbildningen och anvisar den tillräckliga resurser.

I fortbildningen beaktas lärarens olika utbildningsbehov under yrkeskarriären och för nyss utexaminerade utvecklas arbetsplatshandledning för nyanställda. I fortbildningen för lärare som länge varit med i undervisningsarbetet framhävs stödet för att orka i arbetet och möjligheten att innehållsligt förnya den egna undervisningen.

I fortbildningen flyttas tyngdpunkten från enstaka kursdagar och kortkurser mot ett mångsidigt stöd för utbildning som rör arbetsgemenskapen och utveckling av läroanstalterna.

Lärare som arbetar i olika delar av landet och i olika läroanstalter skall få tillräcklig fortbildning och vara jämställda när det gäller möjligheterna att utbilda sig. Ansvaret för detta tillkommer i första hand arbetsgivaren, men även den riksomfattande undervisningsförvaltningen när det gäller dimensionering och resurstilldelning för statligt finansierad fortbildning. Undervisningsministeriet följer med situationen för fortbildningen och utreder vilka ekonomiska och andra åtgärder som behövs för att trygga kompetensutvecklingen för olika lärargrupper.

I universiteten och yrkeshögskolorna närmas fortbildningen till lärarnas grundutbildning. På detta sätt kan man dels skapa en utbildningsmässig kontinuitet som stöder livslångt lärande, dels naturligare separera innehållet i grundutbildningen respektive fortbildningen. För att utveckla kontinuiteten i grundutbildningen och fortbildningen krävs att universitet, yrkeshögskolor, kommuner och de övriga läroanstalternas huvudmän samarbetar intimt.

Tyngdpunkten i den av staten finansierade fortbildningen ligger i utbildningspolitiskt centrala och aktuella temaområden samt i utbildning som föregriper reformer. Ledarutbildningen för läroanstalterna kräver riksomfattande insatser.

Det av staten finansierade fortbildningsutbudet dimensioneras och resurstilldelningen sker så att minst 22 000 lärare årligen kan delta i den här utbildningen. Utbildningsutbudet planeras så att det stöder dels lärarens individuella utveckling i yrket, dels läroanstaltssamfundens utbildningsbehov.

I universitetens personalutbildning bör behovet att utveckla lärarutbildarnas yrkesfärdighet beaktas. Universiteten bör se till att hela undervisningspersonalen får tillräcklig pedagogisk utbildning.

En del av fokuseringarna i fortbildningen för lärarutbildare kan innehållsmässigt och ekonomiskt hanteras på ett ändamålsenligare sätt i den nationellt samordnade utbildningen och med utnyttjande av universitetens gemensamma kompetens. Sådana är t.ex. utvecklingen av undervisningsövningarna och genomförandet av utbildningspolitiskt centrala projekt. Undervisningsministeriet stöder ekonomiskt fortbildningen inom dessa fokuseringar.

På grund av de förändringar som sker i arbetslivet är det nödvändigt att lärarutbildarnas kontakter till arbetslivet ständigt uppdateras. Lärarutbildarnas kunskap om verksamheten i yrkesläroanstalterna skall motsvara nuläget.

Rekommendationernas effekt

Undervisningspersonalen förhåller sig positivt till fortbildning och deltar i en större utsträckning i den fortbildning som rekommenderas i utvecklingsprogrammet. Det har visat sig problematiskt att trygga jämlika fortbildningsmöjligheter mellan regionerna och de olika lärargrupperna. Rekommendationen om tryggad utbildning för arbetsgemenskapen har inte förverkligats.

Utbildningsbehovet i de olika skedena av lärarkarriären beaktas svagt i fortbildningen. Fortbildningens planlighet försvåras av otillräckliga resurser i kommunerna samt av snabb omsättning och bristande koordinering av utbildningsutbudet. Kopplingen mellan grundutbildning och fortbildning för lärare behöver stärkas i enlighet med principerna för livslångt lärande.

Fortbildning med ESR-finansiering har varit en betydande tilläggsresurs för undervisningspersonalens utbud av fortbildning. Under strukturfondernas programperiod 2007–2013 bör fortbildningen inriktas och koordineras effektivare såväl över landet som regionalt.

Kvantitativa mål

Rekommendationer

Klasslärarbehovet uppgår detta årtionde till ca 7 500 och speciallärarbehovet till ca 2 600 lärare. Lärarbehovet förutsätter ett årligt utbud av klasslärarutbildning för 700–750 studerande. Kompetenshöjande utbildning bör årligen ordnas för hundra lärare som arbetar utan att ha klasslärarbehörighet. Speciallärarutbildning bör årligen erbjudas 250–300 studerande. Kompetenshöjande utbildning behövs årligen för hundra deltagare.

Behovet av lärare i de matematiska ämnena är inom tio år 2 800. Detta lärarbehov förutsätter att rekryteringen av studerande i betydande grad intensifieras, så att den nu gällande utbildningskvoten på nästan fyrahundra platser årligen kan fyllas. På grund av behörighetssituationen bland lärarna behövs kompetenshöjande utbildning årligen för 50–80 lärare.

Behovet av lärare i modersmål och litteratur samt främmande språk uppgår sammanlagt till ca 5 600. Lärarutbildning bör årligen erbjudas ca 600 studerande i stället för nuvarande 500. Ökningen bör på grund av dagens behörighetssituation främst riktas mot kompetenshöjande utbildning. Lärarbehovet kräver att rekryteringen av studerande i främmande språk intensifieras.

Behovet av lärare i humanistiska och samhällliga ämnen, livsåskådningsämnen samt biologi och geografi uppgår till 2 200. Den nuvarande utbildningskvoten på omkring tvåhundrafemtio platser kräver ingen väsentlig ökning. Kompetenshöjande utbildning bör årligen erbjudas ca 50–70 personer, så att de som nu saknar lärarbehörighet kan skaffa den.

Behovet av lärare i konst- och färdighetsämnen uppgår till 3 200 inom tio år. För att lärarbehovet skall fyllas bör den nuvarande kvoten på 250 platser ökas till minst 300. Ökningen bör i första hand riktas mot kompetenshöjande utbildning i musik, bildkonst och gymnastik.

Behovet av studie- och elevhandledare är ca 800 under detta årtionde. Utbildning för handledningsuppgifter bör årligen erbjudas 80–90 personer. Minst en fjärdedel av utbudet bör riktas mot kompetenshöjande utbildning.

Behovet av pedagogisk utbildning för lärare i yrkesutbildningen och i yrkeshögskolorna uppgår detta årtionde till 15 000 personer. Lärarhögskolorna beaktar i sin profilering och i sina lösningar av antagningsfrågan kvantitativa behov av yrkespedagogisk utbildning på olika utbildningsområden.

Undervisningsministeriet anger i resultatavtalen de kvantitativa målen för lärarutbildningen i respektive högskola.

I utbyggnaden av lärarutbildningen behövs flera olika lösningar. Förutom fler platser i utbildningen och för undervisningsövningarna behövs smidiga utbildningsarrangemang som gör det möjligt att vid sidan av arbetet avlägga sådana delar (examina) som saknas i lärarbehörigheten och att från andra yrken gå över till undervisningsarbete.

En förkortning av studietiden för en examen är ett centralt mål med tanke på behovet av lärare.

När lärarutbildningen byggs ut läggs extra vikt vid utbildningens regionala tillgänglighet samt på behovet av lärarutbildning för undervisning av språkminoriteter och invandrare.

Utbildningsförvaltningen ser till att uppgifterna om lärarsituationen i alla utbildningssektorer är uppdaterade och att det görs regelbundna prognoser om utbildningsbehovet.

Rekommendationernas effekt

Utbyggnaden av lärarutbildningen har i huvudsak förverkligats i enlighet med utvecklingsprogrammet. De kvantitativa rekommendationerna för högskolorna har endast delvis förverkligats.

Resumé

Målsättningen i Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen med avseende på lärarnas grundutbildning och fortbildning har förverkligats förhållandevis väl anser den arbetsgrupp som följt upp saken. Fortbildningen visar ett svagare resultat. Enligt arbetsgruppen gäller det att inom lärarnas grundutbildning utveckla bedömningen av lämplighet, motivation och engagemang vid antagning till lärarutbildning, att inom de pedagogiska studierna ta hänsyn till den sociala karaktären hos lärararbetet samt till samarbetet och resurserna inom lärarutbildningen. I uppföljningen av det kvantitativa behovet av lärare krävs ett bättre faktaunderlag. För att utveckla fortbildningen skall planmässighet, koordinering och resursstyrning, jämställdhet i tillgången till utbildning, lärarkarriärens olika skeden, kunskapsgrunden och -kvaliteten samt det regionala samarbetet beaktas.

Arbetsgruppen anser att flera av målen i Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen ännu är aktuella och att det är nödvändigt att följa upp dem och utvärdera dem i lärarnas grundutbildning och fortbildning. Det gäller arbetsgruppens centrala utvecklingsfokus. Enligt arbetsgruppens uppfattning bör uppföljningen och utvärderingen av utvecklingsfokus för lärarnas grundutbildning kopplas till utvärderingen av examensstrukturen i slutet av årtiondet. Arbetsgruppen anser att det är viktigt att barnträdgårdslärarutbildningen i fortsättningen inkluderas i uppföljning och utvärdering. På grund av de talrika nya utmaningarna för fortbildningen, behöver den riksomfattande och regionala uppföljningen och bedömningen intensifieras betydligt.

Teacher education – knowledge, skills, future

Summary of the final report of the teacher education development programme 2001–2005

The committee was appointed by the Department for Education and Science Policy of the Ministry of Education to follow the implementation of the Teacher Education Development Programme 2001–2005, which took effect on 14 November 2001.

The programme was based on the findings and recommendations of an evaluation of teacher training in universities and polytechnics and a foresight of teachers' initial and further training. The aims and themes of the programme were student selections, pedagogical studies, the status of and cooperation in teacher training, and teachers' and teacher trainers' continuing professional education. Aims were also set for the expansion of teacher training supply.

The committee heard key cooperation partners and commissioned reviews of the implementation of the programme. The following is a brief description of the recommendations of the Teacher Education Development Programme and their implementation.

Student selection

Recommendations

Student selection contributes to the development of teachers as professionals representing diverse outlooks, experiences and talents. Aptitude tests must be part of admission to all teacher education more clearly than now is the case. The Ministry of Education supports research into and development of entrance examinations which improve the assessment of prospective teachers' aptitude, motivation and commitment.

Universities

Universities will develop selection models which take account of prior work experience and thus make it easier for professionals of other fields to become teachers. Universities will make arrangements which enable both graduates and undergraduates to apply for subject teacher training at different stages of their education: at entry during studies or after graduation.

Polytechnics

Teacher training institutes will intensify their cooperation in admission and clarify their division of work in response to various teacher needs.

Implementation of the recommendations

The recommendations concerning admission have been implemented fairly well. In vocational teacher colleges the aims have been achieved well as concerns joint admissions and access to information. Development is still needed to improve the assessment of aptitude, motivation and commitment in selection.

Pedagogical studies

Recommendations

Pedagogical training qualifies for teaching posts in all types of educational institutions. This is why pedagogical training must promote the acquisition of both special knowledge and skills needed in different institution types and contain elements which reinforce the common teacher identity. This will be taken into account in all teacher training provided by universities and polytechnics.

Important pedagogical contents in all teacher education and training are the ethical and social basis of teachers' work; interpersonal, interaction and cooperation skills; an understanding of the learning process; and prevention of learning difficulties and exclusion. Other important elements are multiculturalism; guidance skills; ICT skills; skills relating to the work community and conflicts in it; curriculum design; and planning and assessment skills. The resources gained in pedagogical studies help teachers to cope with their work and promote their motivation and professional skills.

Universities and polytechnic teacher training institutes will develop their pedagogical programmes to prepare teachers to work at different levels of education and with learners of different ages. It is important for teacher trainees to gain experience of cooperation across institutional boundaries. Sufficient time will be reserved for teaching practice in both universities and polytechnics, with a view to providing experience of different objectives, contents and institution types and enabling teacher trainees to build up the versatility required in the profession. The development of practice teaching will take account of the long growth process involved in becoming a teacher, which necessitates individual guidance and support.

The Ministry of Education will look into the financial and other arrangements needed to promote versatile teaching practice.

Implementation of the recommendations

The recommendations concerning pedagogical studies have been implemented fairly well in universities and polytechnics. Development is most clearly needed in themes relating to the communal nature of the teaching.

The status of and cooperation in teacher education

Recommendations

Evaluations show that there are clear differences in how the status and value of teacher training are perceived in different universities and polytechnics. Some of them regard

teacher training as an important mission, others accord it a secondary status. Such valuations influence not only resource allocation, but also the inclination to develop teacher training. They also influence the recruitment base in admissions.

Closer cooperation is needed both between universities and polytechnics and within these two sectors. Teacher education needs to network more effectively with educational institutions, different industrial sectors, and local organisations.

With a view to qualitative and quantitative development, universities and polytechnics must clarify their objectives in both initial and continuing teacher education. One means to this end is to devise development strategies, which will require active support from university and polytechnic leadership.

Cooperation in teacher education between universities and polytechnics will deepen and diversify educational R&D. One important object of joint development is pedagogical training.

Universities

Universities will enhance cooperation between faculties, subject departments, teacher education institutes and practice schools. Important areas of cooperation include student selection; practical teaching arrangements; research; supervision of theses; pedagogical training and its links with subject studies; and continuing professional education.

Universities will make it easier for class teacher trainees to study subject modules and for subject teacher trainees to study multidisciplinary programmes. This will create a basis for unified basic education. Universities will intensify their internal cooperation in order to enable teacher trainees to study different subjects and to practise their teaching. The virtual university will also promote these objectives.

The Ministry of Education and universities will clarify the role of teacher education in the target outcome agreements. They will also assess the appropriateness of university core funding model of teacher education.

Polytechnics

Polytechnics must recognise the strategic importance of teacher training and to see it as one of their strength areas. The Ministry of Education and polytechnics will clarify and strengthen the status of teacher training in the system of target outcome negotiations. Polytechnics and their teacher training institutes will enhance cooperation with a view to efficient and appropriate use of resources.

Implementation of the recommendations

The recommendations have been implemented fairly well as regards cooperation. Instead, the prerequisites of teacher education seem to have deteriorated from 2002. Vocational teacher colleges must carry on and intensify their cooperation. Cooperation with universities must be increased in R&D relating to vocational pedagogy.

Continuing professional education for teachers, principals and teacher educators

Recommendations

Development as a teacher must be seen as a gradual process of studies, teaching and continuing professional education. The changes in the teaching profession necessitate up-

to-date and constantly developing teaching skills. Teachers themselves must be willing to renew and to assume responsibility for developing their own work. In-service training is, in fact, a duty for all teachers in Finland. For the educational institution, it is important that staff development is carefully planned and linked to institutional development. This requires individual and institutional training plans and the possibility of requiring that teachers develop their own professional skills. In-service training is an important factor in preventing burn-out.

Topical subjects in continuing professional education are the development of the pedagogical use of ICT; subject- and field-specific knowledge and skills; special-needs pedagogy; immigrant education; cooperation with business and industry; and the development and management of school communities. Vocational teachers must have opportunities for secondment in their fields. Studies show that in-service training opportunities vary greatly between different teachers groups, different municipal cities and different parts of the country.

The Ministry of Education considers it crucial that local authorities and other education and training providers systematically develop in-service training and allocate sufficient resources to it.

Continuing professional education will take account of the different training needs teachers have at different points of their careers. The guidance of newly graduated teachers will be intensified. Programmes geared to teachers who have been in the profession for a longer time will support them in coping with their work and renewing teaching content and methods.

The focus will be shifted from one-day and short-term training towards work community training and the development of educational institutions.

Measures will be taken to ensure that teachers in different parts of the country and in different education sectors have equal access to training. The responsibility for this primarily lies with the employer, but also with the national education administration as regards adequate resourcing of government-financed training and its distribution. The Ministry of Education will monitor the situation in continuing professional education and look into ways to ensure the development of different teacher groups' professional skills.

Universities and polytechnics will take measures to bring continuing professional education closer to initial training. This will create a training continuum in support of lifelong learning and make it easier to determine which content is best provided during initial training and which in continuing education. Creating a continuum of initial and further training will entail close cooperation between universities, polytechnics, local authorities and other education and training providers.

Government-financed continuing education will focus on themes of relevance to education policy, topical issues and preparation for reforms. Training for institutional management requires nation-wide development measures.

Training provision will be quantified and funded so that a minimum of 22,000 teachers take annually part in government-financed in-service training. The provision will be planned to support the creation of a continuum from initial to further training and to respond to the needs of both individual teachers and educational institutions.

The primary responsibility for teacher trainers' professional development rests with themselves and their work communities. Universities and polytechnics must assume greater responsibility for the continuing professional education of teacher trainers. This requires staff development strategies which take account of both individual training needs and those of the work community. One important aim in these strategies is to prevent burn-out. It is

important for teacher trainers to take actively part in the production of new knowledge in R&D projects.

Universities

Universities must see to it that their teaching staff have sufficient pedagogical training. Their staff development must cater for teacher trainers' need for professional development. There are certain priorities in teacher trainers' continuing professional education which are best addressed in nationally coordinated training and with recourse to the combined know-how of universities. These include the development of practice teaching and the implementation of major projects of national relevance. The Ministry of Education will support such continuing education financially.

Polytechnics

Owing to changes in working life, it is vital that teacher trainers keep in contact with the field. Care must be taken to ensure that teacher trainers have up-to-date information about the everyday operation of educational institutions.

Implementation of the recommendations

The teaching profession takes a positive view of in-service training, and consequently participation in training on the themes stressed in the development programme has grown. It has proved problematic to secure equal opportunities regionally and for different teacher groups. The recommendation concerning joint training for whole work communities has not been implemented.

In-service training does not cater well for the needs at different stages in a teaching career. Planned provision of in-service training is complicated by inadequate resources, rapid change and lack of coordination. The interlinkages of teachers' initial and continuing education must be improved according to the principles of lifelong learning.

Teachers' continuing education co-funded from the European Structural Funds has been an important additional resource in the provision of in-service training. During the programme period 2007–2013 measures must be taken to target and coordinate this training more efficiently both nationally and regionally.

Quantitative targets

Recommendations

The need for teacher education is influenced by various factors, such as demographic developments; economic factors in general and those affecting the education system in particular; changes in the industrial structure and relevant labour needs; and amendments to educational legislation. Teacher training needs also emerge from different decisions taken by education providers and local authorities; regional characteristics; language groups; immigration; the age structure and qualifications of the teaching profession; intakes; and decisions concerning subjects, the allocation of classroom hours and curricula. Mobility within and from the teaching profession and retirement schemes are also important factors.

The educational need in this decade will be 7,500 class teachers and 2,600 special-needs teachers. This entails that class teacher education is annually available to 700–750 students. Qualification training must be provided annually for 100 unqualified teachers. The annual

intake in special-needs education should be 250–300.

In mathematics and sciences the need is 2,800 teachers. Much more efficient recruitment is needed for the present annual quota of 400 to be filled. In the present situation, qualification training is needed for 50–80 teachers.

The combined need for teachers in Finnish/Swedish and literature and in modern languages is 5,400. This entails that teacher training is available to 600 students annually, which means an increase of 100 from the present figure. Most of this should be given in the form of qualification training. More efficient student recruitment is needed in modern languages.

The need for teachers in the humanities and social science, religious education, biology and geography is 2,200. No great changes are needed in the present intake of 250. Qualification training must be available to enable some 50 unqualified teachers.

Some 3,200 art and skill subject teachers will be needed by 2010. This means a minimum increase of 50 in the present annual quota of 250. Most of this should be qualification training in music, art and physical education.

The need in guidance and counselling will be around 600 during this decade. Relevant training must be available to 80 persons annually, 25% of which must be qualification training.

Pedagogical training for vocational and polytechnic teachers needs to be provided for 15,000 persons during this decade. The teacher training institutes concerned will take account of the need for different vocational teacher training in their profiling and strategy choices.

The Ministry of Education will set quantitative targets for teacher training in target outcome negotiations with each higher education institution.

The expansion of teacher education will require several different solutions. In addition to increases in intakes and practice teaching, it will entail flexible arrangements which enable employed teachers to study the modules they need to be fully qualified and for professionals in other fields to take up teaching.

One crucial aim in terms of teacher supply is to shorten study times.

Attention will further be paid to regional accessibility of teacher training and the need for teachers in the education of linguistic minorities and immigrants.

The educational administration will see to it that data on the teacher situation in all the educational sectors is up-to-date and that training needs are anticipated regularly

Implementation of the recommendations

The expansion of teacher education has mainly been implemented according to the recommendations. The recommendation for setting quantitative targets to institutions has been realised only in part.

In brief

The aims set in the Teacher Education Development Programme for initial education have been realised fairly well, but less well in continuing education. In the opinion of the committee, key development targets are assessment of aptitude, motivation and commitment in admissions, consideration of the specific nature of teaching in pedagogical studies, and cooperation and resources in teacher education. The monitoring of quantitative needs entails a stronger knowledge base. The development targets in continuing professional education

are the planning of studies, coordination and resource allocation, equal opportunities, supply catering for different needs at different points in the teaching career, the knowledge base in education, quality assessment, and regional cooperation in development.

The committee sees that many of the aims set in the Teacher Education Development Programme are still topical and that their implementation should be monitored and assessed in teachers' initial and continuing education. The committee underscores these aims as vital development targets. According to the committee, their monitoring and evaluation should be integrated into the evaluation of the recent reform of degree structures towards the end of the decade. Kindergarten teacher training should be included in this monitoring and evaluation in the future. In view of the challenges identified in teachers' continuing education, it is necessary to step up national and regional monitoring and evaluation substantially.



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

ISBN 952-485-252-7

ISSN 1458-8102

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

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