

Science-täydennyskoulutusohjelman merkitystä tutkittiin Pohjois-Karjalassa

Luokanopettajien tarpeet ovat yksilölliset ja suhteessa uraan

Matti Meriläinen

Opettajien ammatillinen kehittyminen ja ammatilliset kehitystarpeet ovat hyvin erilaisia, samoin kuin tarvittava tuki. Pitkän opettajanuran jo tehnyt opettaja etsii täydennyskoulutuksesta eri asioista kuin nuori ja aloitteleva opettaja. Tarpeet ovat lopulta varsin yksilöllisiä. Täydennyskoulutuksen suunnittelu ja toteutus ovat ratkaisevan tärkeitä, jotta saatu koulutus koettaisiin mielekkäänä. Juuri suunnittelun puolinaisuus herättää opettajissa turhautumista ja pettymystä.

Luokanopettajilla, kuten monilla muillakin ammattiryhmillä, on tarve uusitua ammatillisesti. Viimeisen vuosikymmenen aikana tämä tarve on noussut jatkuvasti esille. Yleiseksi luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tavoitteeksi on asetettu työssä tarvittavan pätevyyden laajentaminen ja syventäminen. Koska ammatilliset kehittymistarpeet ovat erilaisia, korostetaan opettajana kehittymistä yksilöllisenä, elinikäisenä ja jatkuvana prosessina.

Opetuksen suunnittelu vaatii aloittelevalta opettajalta enemmän oppisisältöihin paneutumista kuin kokeneelta opettajalta. Kokoneiden opettajien on helpompi hyödyntää laajaa tietovarastoaan, joka on myös välittömästi sovellettavissa erilaisiin luokkahuonetilanteisiin. Kokematon opettaja tulkitsee luokkahuonetilanteita yksinkertaisesti ja on kykenemätön ennakoimaan tulevia tilanteita ja toimimaan niiden mukaisesti. Näin opettajien voi olettaa eroavan myös täy-

dennyskoulutustarpeiltaan, joiden tyydyttämisellä pyritään osaltaan tukemaan yksilöllistä ammatillista kehittymistä.

Opettajien ammatillisen kehityksen keskeiset käsitteet voidaan sijoittaa opettajankoulutuksen kokonaisuuteen. Siihen kuuluvat peruskoulutus, työhöntulo-ohjaus sekä jatkuva täydennyskoulutus. Luokanopettajien perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumoa sekä työhöntulo-ohjausta on korostettu useissa eri yhteyksissä (Kosunen & Mikkonen 2001, 484). Myös opetushallituksen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen loppuraportissa ”Opettaja vuonna 2010” on korostettu tämän jatkumon merkitystä luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukemiseksi (Luukkainen 2000).

Varsinaisen työuran aikana tapahtuvan ammatillisen täydennyskoulutuksen keskeisenä tavoitteena on säilyttää työntekijöiden ammattipätevyys

sekä kehittää ja syventää sitä tarjoamalla koulutukseen osallistuville heidän alansa ja työtehtäviensä kannalta tärkeää tieteellistä tietoa ja ammattitietoa (Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 64). Ammatillinen täydennyskoulutus pitää ajan tasalla kyseisen tieteenalan kehityksessä sekä antaa tietoa uusimmista tutkimustuloksista ja parantaa valmiuksia seurata alan tieteellistä kehitystä (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 48). Tavoitteena on tuottaa tietyillä ammattialoilla tai tietyissä tehtävissä tarpeellisia, perustutkintoa korkeampia tai erikoistuneempia tietoja ja taitoja (Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla 1983, 25).

Luokanopettajien täydennyskoulutuksen tavoitteena on pitää osallistujat ajan tasalla heidän työhönsä liittyvissä asioissa, joten koulutus voi liittyä tiettyyn työtehtävään tai olla laaja-alaista ja soveltavaa. Koulutus voi kohdistua myös persoonallisuuden kehittämiseen, jolloin yhteys työtehtäviin on välillinen. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 5.) Lisäksi ammatillisen kehittymisen tavoitteet olisi nähtävä kunkin opettajan yksilöllisen kehityksen viitekehityksessä. Opettajan ammatissa kehittyminen on jatkuva prosessi, ja eri opettajat elävät urakehityksessään erilaisia vaiheita, joihin heijastuvat myös elämänkaaren ja ihmisenä kasvun tapahtumat. (Niemi 1996, 42.)

Todellisuus...

Miten täydennyskoulutuksen periaatteet toteutuvat käytännössä ja miten opettajat ovat sen ko-



Matti Meriläinen

keneet? Luokanopettajien täydennyskoulutuksen tilannetta Pohjois-Karjalassa selvitettiin keväällä 1996 kyselyllä, joka lähetettiin jokaiselle työssä olevalle luokanopettajalle (N=669) (Meriläinen 1999). Kyselylomakkeessa oli viisi osaa: taustatiedot, ammatillinen kehittyneisyys, täydennyskoulutukseen osallistuminen, täydennyskoulutuksen merkitys ja täydennyskoulutukseen kohdistuvat odotukset. Kyselyyn vastasi 360 opettajaa eli 54 prosenttia kaikista pohjoiskarjalaisista luokanopettajista.

Luokanopettajien suhtautumista saatuun täydennyskoulutukseen ja sen suunnitelmallisuuteen arvioitiin 32:lla asenneväittämällä (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Luokanopettajat suhtautuivat saamaansa täydennyskoulutukseen myönteisesti, mutta olivat tyytymättömiä koulutuksen suunnittelemattomuuteen. Mielenpitoisissa tärkeinä korostuivat koulutuksen vapaaehtoisuus, sisältöjen ajankohtaisuus, tavoitteiden realismi sekä koulutuksen käytännön toteutus. Vastanneiden luokanopettajien mielestä täydennyskoulu-

TAULUKKO 1. Luokanopettajien suhtautuminen saamaansa täydennyskoulutukseen

Koulutukseen suhtautumiseen vaikuttaa koulutuksen vapaaehtoisuus (4,1).
Osallistuisin täydennyskoulutukseen, vaikka se olisi täysin vapaaehtoista (4,0).
Koulutukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista (3,9).
Koulun johtaja/rehtori suunnittelee yksin, kuka koulutukseen osallistuu (1,7).
Aiheet ovat olleet ajankohtaisia (3,9).
Koulutussisällöt ovat olleet kiinnostavia (3,6).
Täydennyskoulutuksen tavoitteet ja tarkoitus ovat minulle selvät (3,9).
Saamani koulutuksen tavoitteet ovat olleet realistisia (3,8).
Kouluttajat ovat yleensä osanneet asiansa (3,9).
Koulutustilaisuuksien kesto on ollut minulle sopiva (3,8).
Saamani koulutuksen vaatavuustaso on ollut sopiva (3,6).
Oppimateriaalit ovat olleet tarkoituksenmukaisia (3,5).

tus olisi järjestettävä opettajakohtaisesti ja suunniteltava koulukohtaisesti. Vastanneista vain kolme opettajaa (0,9 %) piti nykyistä virkaehtosopimukseen perustuvaa koulutusjärjestelmää parhaana vaihtoehtona! Sen sijaan opettajat toivoivat, että koulutus järjestettäisiin yliopiston täydennyskoulutuskursseina, opetushallinnon kurssikeskuksen opetuksena Heinolassa tai mahdollisuutena opiskella sapattivapaalla. Erityisesti uraansa aloittavat luokanopettajat (1–3 tai 4–6 vuotta työkokemusta) korostivat yksilöllisiä tarpeita. Luokanopettajien täydennyskoulutukseen suhtautumista on kuvattu taulukossa 1.

Täydennyskoulutukseen liittyvä tyytymättömyys kohdistui pääasiassa koulutuksen suunnittelematomuuteen, jota kuvaavat taulukossa 2 esitetyt mielipiteet. Koska kyselyn tulokset osoittivat pohjoiskarjalaisten luokanopettajien olevan tyytymättömiä erityisesti saamansa täydennyskoulutuksen suunnitelmallisuuteen, tutkimusta jatkettiin sen selvittämiseksi, miten luokanopettajat suhtautuvat täydennyskouluttautumiseen sekä sen suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa haastattelin luokanopettajia, jotka osallistuivat Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämään Science-täydennyskoulutusohjelmaan. Haastattelututkimuksen tavoitteena oli selvittää täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajien ammatilliselle kehitykselle ja mahdollisen kehittymisen merkitys käytännön koulutyölle. Ajattelun taustalla oli pyrkimys opettajien kokemukseen perustuen jäsentää, miten he kokevat saamansa täydennyskoulutuksen. Mitkä tekijät ohjaavat luokanopettajien täydennyskoulutusta ja miten opettajat ne kokevat? Millaisille kokemuksille perustuvat kyselyssä saadut tulokset ja erityisesti tyytymättömyys koulutuksen suunnittelematomuuteen ja nykyiseen virkaehtosopimuksen mukaiseen koulutukseen?

TAULUKKO 2. Luokanopettajien suhtautuminen koulutuksen suunnitelmallisuuteen

<p>Kouluni opettajien kouluttautuminen on suunniteltu hyvissä ajoin (2,2). Koulutusohjelmani on henkilökohtaisesti suunniteltu (2,2). Voin suunnitella kouluttautumiseni usean vuoden tähtäyksellä (2,1). Koulullamme on oma täydennyskoulutusohjelma (1,6).</p>

Tässä artikkelissa pyrin tuomaan esille luokanopettajan näkökulmasta, mikä merkitys täydennyskoulutuksen suunnittelulla ja toteutuksella voi olla koulutuksen onnistumiselle. Pyrin opettajien kokemuksista saadun aineiston perusteella luomaan induktiivisesti teoriaa niistä käytännöistä, joiden varassa opettajille suunnattua täydennyskoulutusta olisi suunniteltava. Tulosten hyödyntämiseksi (siirrettävyys) artikkelin lopussa on esitetty yhteenvetona normatiivisia ohjeita täydennyskoulutuksen suunnittelua varten.

Kysymyksessä ei ollut opetuskokeilu vaan tutkijana seurasin sivusta, mitä tapahtuu ja miten asioihin suhtaudutaan. Myöskään koulutusohjelman sisällöllä ei ollut periaatteellista merkitystä vaan koulutusohjelman aihe olisi voinut olla mikä tahansa muu. Tarkastelu kohdistui niihin periaatteisiin, joiden varassa koulutus suunniteltiin ja toteutettiin. Seuraavaksi on kuvattu, mistä em. täydennyskoulutusohjelmassa oli kysymys ja mihin sillä pyrittiin.

SCIENCE-TÄYDENNYSKOULUTUSTA POHJOIS-KARJALASSA

Osana valtakunnallista matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kehittämisohjelmaa opetushallitus rahoitti 24.10.1996–31.12.1997 Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen ja kasvatustieteiden tiedekunnan yhteistyössä järjestämän Science-opintokokonaisuus-täydennyskoulutuksen itäsuomalaisille luokanopettajille, sittemmin nimeltään Luonnontieteet ja teknologia –opintokokonaisuus. Täydennyskoulutusohjelman kohderyhmänä olivat työssä olevat luokanopettajat, ja arvosanakoulutuksen tuli olla suunniteltu nimenomaan koulutyössä kokemusta hankkineille opettajille.

Opetussuunnitelman mukaan opintokokonaisuus-

den tavoitteena oli edistää luonnontieteellistä tietämystä ja sivistystä kasvatusyössä:

”Osallistujat perehtyvät luonnontieteiden keskeisiin käsitteisiin ja teorianrakenteiden yleispiirteisiin sekä niiden soveltamiseen alasteen opetuksessa. Tavoitteena on perusluonnontieteiden, teknologian, yhteiskunnan ja ihmisten välisten suhteiden ymmärtäminen ja niiden huomioon ottaminen alasteen opetuksessa. Osallistujat perehtyvät luonnontieteille ominaisiin oppimisprosesseihin, mm. ongelmakeskeiseen - tutkimalla ja kokeilemalla tapahtuvaan - opiskeluun. Opetustyössä toimivat opettajat tutustuvat luonnontieteellisiin tietämusrakenteisiin ja tiedonhankinnan prosesseihin niin, että he saavat uusia valmiuksia koulun opetus suunnitelman kehittämiseen.”

Koulutus pyrittiin suunnittelemaan monimuotoiseksi sekä sisällöltään että toteuttamistavoiltaan niin, että opiskelu ja käytännön koulutyö voivat vuorotella ja siten tukea toisiaan. Lähiopetus pyrittiin järjestämään viikonloppuna ja kesäaikana, jotta osallistuminen olisi ollut mahdollista työn ohessa.

Koulutettavien valmiuserot suuria

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää täydennyskoulutuksen merkitystä luokanopettajien ammatilliselle kehitykselle ja käytännön koulutyölle. Haastateltaviksi valittiin kyselytutkimuksen tulosten perusteella tyypillisiä koulutukseen ak-

tiivisesti osallistuvia ja ammatillisesti kehittyneitä eri ura- ja ammatillisen kehittyneisyyden vaiheissa olevia luokanopettajia. (Meriläinen 1999, 133).

Perinteinen opetuksen suunnittelun (didaktinen) peruskysymys on opiskelijoiden lähtötason arviointi ja opiskelija-analyysi. Tavoitteiden tulisi olla realistiset suhteessa resurssihin: opiskelijoiden valmiuksiin, käytettävissä olevaan aikaan, kouluttajien ammattitaitoon ja ulkoisiin puitteisiin (Hämäläinen 1998). Science-koulutusohjelmaan osallistuneiden luokanopettajien haastattelussa puutteellinen lähtötason arviointi tuli esille mm. siten, että opettajat olivat epävarmoja omasta osaamisestaan sekä pelkäsivät koulutuksen teoriapainotteisuutta ja irrallisuutta käytännön työstä. Ongelmia aiheutui myös siitä, että kouluttajat kuvittelivat opettajien oppimisedellytykset väärin antamalla tehtäviä, jotka olisivat vaatineet tietokoneympäristössä operoimisen taitoja. Tämän kaltaisiin tehtäviin kaikilla opettajilla ei ollut tarvittavia välineitä eikä verkko-yhteyksiä.

**Ei ollut ihme, että lähtötason väärin-
arviointi aiheutti koulutuksen keskeyttämisen.**

Opettajilla tulisi olla realistinen käsitys kurssin vaatimuksista ja usko selviämiseensä. Muuten vaarana on joko osallistumattomuus tai myöhemmin kurssin keskeyttäminen. Toisaalta väärät käsitykset kurssin vaativuudesta tai omasta osaamattomuudesta aiheuttavat epävarmuutta ja pel-

TAULUKKO 3. Haastateltujen opettajien ammatillinen kehittyneisyys ja uravaihe.

Aloittavat opettajat (”Tiina” ja ”Tytti”):

- työkokemusta noin vuosi, ei täydennyskoulutuskokemusta

Nuoret opettajat (”Mikko”, ”Markus” ja ”Mauri”):

- työkokemusta 4–7 vuotta, täydennyskoulutuskokemusta 2–3 kurssilta

Kokeneet opettajat (”Leena” ja ”Liisa”):

- työkokemusta 14–17 vuotta, KM-tutkinto työn ohessa, täydennyskoulutuskokemusta arvosanaopinnoista ja useilta kursseilta

Varttunut opettaja (”Seija”):

- työkokemusta 25 vuotta, täydennyskoulutuskokemusta aikaisemmalta työajalta, mutta ei viime vuosilta

koja, joilla voi olla ammatillista kehittymistä hidastava vaikutus. (Farr & Middlebrooks 1990; 196, Ruohotie 1996, 204; Mäkelä 1997, 44.)

Mikä voisi olla syynä siihen, että opettajat eivät osallistu heille tarjottuun koulutukseen? Mitkä ovat tärkeimmät ammatillista kasvua edistävät tai rajoittavat tekijät, ja mikä on henkilökohtaisen elämäntilanteen vaikutus osallistumiseen ja ylipäätään kurssille hakeutumiseen? Opettajien haastattelu ennen koulutuksen alkamista paljasti samansuuntaisia osallistumisen esteitä opettajasta tai uravaiheesta riippumatta. *Tässä tutkimuksessa merkityksellisimmiksi koulutukseen osallistumisen esteiksi paljastuivat yleensä perheeseen ja lapsiin liittyvät esteet sekä epävarmuus omasta osaamisesta.*

Naisopettajat pelkäsivät kursseille osallistumista. Riittämättömydentunne aiheutti heissä epävarmuutta.

Selvimmän tämä ilmeni varttuneella opettajalla Seijalla. Hänellä pelkoja aiheuttivat sekä oma osaamattomuus että pelko uuden oppimisesta. Loppujen lopuksi työtoverin rohkaisu oli ratkaisevana tekijänä, että Seija päätti osallistua kursseille.

SEIJA, 46 v

M.M: ”No, sitten sanoit siitä, että pitäsköhän vähän opiskella ennakkoon niitä asioita, mitenkäs muuten, mitä mieltä sinä olet, että selviätkö sinä tuosta kurssista?”

SEIJA: ”Minua vähän jännittää, että minä en ehkä selviä, minä toivon, että minä selviän.”

M.M: ”No jos etteen tulee vaikka joku semmonen tilanne, että sinä et jotakin asiaa sieltä et ehkä ymmärtäisi, niin miten sinä semmosen ongelman ratkaisisit?”

SEIJA: ”Mie en varmaan siellä uskalla kysyä mitään. Mie kysysin kaverilta ymmärsikö se?”

Vaikka opettajat esimerkiksiryhmänä vaikuttavat koulutuksen suunnittelijan ja kouluttajan silmin hyvin homogeeniselta ryhmältä, totuus on läheltä tarkasteltuna toisenlainen. Niin kuin oppilaat ovat erilaisia vahvuuksineen ja heikkouksineen, ovat myös täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat erilaisia.

Täydennyskoulutusohjelman yhteys muuhun koulutukseen ja käytännön työhön

Pystytäänkö nykyisellä täydennyskoulutuksella tarjoamaan opettajille niitä virikkeitä, joita he tarvitsevat säilyttääkseen innostuneen otteen työhönsä? Onko opettajilla ylipäätään mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen koulutusmäärärahojen niukkuuden takia? Mikäli opettajan ammatillista kehittymistä pyritään tukemaan, jokainen opettaja olisi otettava huomioon yksilönä. Näin voitaisiin saavuttaa yksilön kannalta tärkeä tavoite: opintojen yhdistyminen mielekkääksi kokonaisuudeksi niin, että opinnot vastaavat eri ura- ja ammatillisen kehittyneisyyden vaiheiden yksilöllisiä tarpeita.

Yksittäisen opettajan näkökulmasta koulutuksen suunnitelmallisuus on edellytys pitkäjänteiselle ja mielekkäälle täydennyskoulutukselle.

Millaisen kokonaisuuden täydennyskoulutuksessa tarjotut opinnot muodostavat? Opiskelun ja oppimisen pitäisi muodostaa jatkumo, jossa oppiminen pohjautuu aikaisemmin opitulle. Huomio olisi kiinnitettävä erityisesti siihen, kuinka täydennyskoulutus vastaa jo työssä olevien opettajien tarpeita. Täydennyskoulutuksen pitäisi olla luonteva jatke peruskoulutuksessa saaduille tiedoille ja taidoille. Opettajan kehittymistä tulisi tarkastella yksilöllisenä, elinikäisenä ja jatkuvana prosessina. Annetaanko vastuu ammatillisesta kehittämisestä pääasiassa opettajalle itselleen ja tiedostavatko opettajat kehittymistarpeensa (Pickle 1985; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995; Kohonen 1993)?

Luokanopettajan työn lähtökohta on opettaa ja kasvattaa oppilaita. Kuten luokanopettajaliiton puheenjohtaja Petri Kääriäinen toi Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksessaan esille, aineenopettajan kelpoisuuden hankkiminen ei ole välttämättä luokanopettajan työn kannalta hyvä täydennyskoulutuksen lähtökohta (Kääriäinen 11.5.2000). Olisiko sen sijaan pyrittävä siihen, että opettajilla olisi mahdollisuus osallistua kou-

lutukseen, jossa tarkastellaan didaktis-pedagogisesti oppimistapahtumaa ja oppilaan ajattelua yli oppiainerajojen? Yleisesti tulisi pohtia sitä, onko opettajan käytännön työn kannalta mielekästä ”erikoistua” yhä pitemmälle ja pitemmälle vai olisiko huomio kiinnitettävä työssä tarvittavien perustaitojen hallintaan.

**Ovatko opettajien pedagogiset
valmiudet yleisesti ajan tasalla suhteessa
opetussuunnitelmissa asetettuihin
vaatimuksiin?**

Tältä kannalta opettajilla (eikä kouluttajilla) ei liene vaikeuksia arvioida omaa osaamistaan. Sen voi tehdä vaikkapa lukemalla valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta tärkeistä kasvatus- ja opetustyön päämääristä. Näitä ovat esimerkiksi oppilaan opiskeluvälineiden kehittämisen kannalta tärkeät metakognitiiviset tiedot ja taidot, itseohjautuvuuteen ja ongelmanratkaisuun ohjaaminen jne. Ken osaa toteuttaa nämä asiat käytännössä, ei ole välittömän täydennyskoulutuksen tarpeessa ollakseen hyvä kasvattaja ja opettaja.

URAVAIHEEN JA AMMATILLISEN KEHITTYNEISYYDEN MERKITYS SAADUN TIEDON SOVELTAMISELLE

Mitä tästä tutkimuksesta voisimme oppia? Mitkä olisivat ne periaatteet, joiden varassa rakentuisi onnistunut ja vaikuttava täydennyskoulutusohjelma? Tässä luvussa esitän perusteluineen muutamia periaatteita, joista voisi rakentaa koulutuksen suunnittelun teoriaa koulutuksen vaikutavuuden näkökulmasta.

Täydennyskoulutuksen merkitys eri uravaiheissa olevien työlle

Suunniteltaessa koulutusta työssä oleville eri ikäisille työntekijöille tulisi perinteistä lähtötasoajatella laajentaa. Kyselytutkimuksen perusteella ilmeni, että opettajien koulutukseen hakeutumisen syyt erosivat uravaiheittain (vrt. Huberman 1992, 127). Erot tulivat esille siten, että 1–3 vuotta työssä olleiden hakeutumisen syissä ko-

rostuivat myös **muut opettajat** (2,9), **työn saanti** (3,2) ja **uralla eteneminen** (3,0). Pisimpään työssä olleiden opettajien (31–40 vuotta) hakeutumiseen oli vaikuttanut myös **koulun johtaja/rehtori** (2,8) ja **harrastusten tukeminen** (2,8). Erityisesti tämän opettajaryhmän hakeutumiseen oli kuitenkin vaikuttanut virkistymisen tarve (3,7). Muissa opettajaryhmissä vaikuttavana tekijänä oli ollut ammatillisten kehittämisympäristöjen lisäksi harrastusten tukeminen (3,1).

Työn saannin ja uralla etenemisen korostuminen osoittaa, että täydennyskoulutuksesta on tullut aikaisessa uravaiheessa oleville opettajille keino lisätä pätevyyttä ja parantaa mahdollisuuksia työmarkkinoilla. Pisimpään työssä olleet opettajat kokivat koulutuksen vapaaehtoisena tapana hakea virkistystä arkirutiineihin. Tulosten perusteella aloittelevat, ensimmäisiä vuosiaan työssä olevat opettajat olisivat kaivanneet työnsä tueksi enemmän perehdyttämistä tai vanhemman kollegan tukea eli mentorointia kuin erikoistumiseen tähtävää pitkäkestoista täydennyskoulutusta. Esimerkiksi Glatthorn & Fox (1996, 55–75) ovat tuoneet tiiviisti esiin noviisiopettajien tyypillisiä ongelmia ja heidän kaipaamaansa tukea, johon voitaisiin vastata työhöntulokoulutuksella (perehdyttäminen, induktiokoulutus).

Ammatillinen kehittyneisyys ohjaa kehittymistavoitteita

Ammatillisen kehittyneisyyden merkitys on jäänyt liian vähälle arvioitaessa koulutettavien koulutustarvetta ja mahdollisuutta oppia uutta. Erityisesti oppimistavoitteet tulisi kytkeä tietyssä uravaiheessa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimiseen, joita opettaja voi hyödyntää työssään (Glatthorn & Fox 1996, 7).

Esimerkkinä haastateltujen opettajien ammatillisen kehittyneisyyden eroista voi todeta, että aloitteleville opettajille oli tyypillistä noviisimainen tarkka ja kaavamainen opetuksen suunnittelu (Westerman 1991, 296). Opettajat erosivat erityisesti suhtautumisessa yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen ja tämän oppimiseen. Aloittelevien opettajien huomio kiinnittyi pääasiassa oman toiminnan tarkkailuun eikä niinkään sii-

hen, mitä oppilaat tekivät tai olivat aikaisemmin tehneet. Ammatillisen kehittymisen myötä opettajien opetustavalle oli ominaista pyrkimys pois oman toiminnan tarkkailusta. Huomio kiinnittyi yhä enemmän oppilaisiin ja heidän oppimiseensa sekä opetusmenetelmällisiin mahdollisuuksiin ja opetussuunnitelmallisten kokonaisuuksien hahmottamiseen (vrt. Bullough & Baughman 1993). Tämä tuli esille nuorilla, mutta erityisesti kokeneilla opettajilla (vrt. Ropo 1991, 22; Needels 1991, 269; Valli & Agostinelli 1993, 110).

Noin puoli vuotta koulutusohjelman alkamisen jälkeen koulutuksen merkitys opettajien ammatilliselle kehitykselle näytti varsin vähäiseltä. Aloittelevilla opettajilla tähän lienee vaikuttanut työkokemuksen puute. Heidän oli täytynyt suunnata energiansa uuteen työpaikkaan, oppilaisiin ja opettajiin tutustumiseen ja ylipäätään luokanopettajan työn aloittamiseen. Myös nuorten opettajien tilanne oli samankaltainen; heidän huomionsa oli kiinnittynyt aikaisemmin aloitettuihin projekteihin tai päivittäiseen työhön.

Merkityksellisintä koulutus näytti olleen kokeneille opettajille sekä varttuneelle opettajalle. He olivat pystyneet hyödyntämään saamaansa koulutusta sekä työssään että osittain koko kouluyhteisössä. Heidän rutiininsa mahdollistivat voimavarojen riittävyyden myös uusien asioiden opettamiseen ja opetuksen suunnitteluun. He pystyivät yhdistämään luonnontieteellisen aineksen myös oppilaitensa muihin oppimistavoiteisiin, kun taas jo pelkän sisällöllisen aineksen soveltaminen tuotti ongelmia aloitteleville opettajille.

Koulutuksen merkitys käytännön koulutyölle osoittautui suoraan verrannolliseksi luokanopettajien aikaisempaan ammatilliseen kehittyneisyyteen.

Koulutuksessa saadun tiedon soveltaminen edellytti kaikilta opettajilta uravaiheesta riippumatta itsenäistä opiskelua ja paneutumista opetuksen suunnitteluun. Erityisesti tämä tuli esille kokeneiden opettajien, Leenan ja Liisan, sekä varttuneen opettajan Seijan kommentoissa. Ilmeisesti

aloittelevien ja nuorten opettajien voimavarat olivat kuluneet muihin työssä tarvittaviin aktiiviteetteihin. Aloittelevilla opettajilla vähäiseen koulutuksen soveltamiseen vaikuttivat myös väliaikainen työsuhte, koulun resurssit sekä työyhteisön puutteellinen tuki. Työyhteisöön sitoutumattomuus ei motivoinut heitä kokeiluihin, vaan odotukset koulutuksen hyödyntämisestä käytännön työssä olivat tulevaisuudessa. Aloittelevat opettajat odottivat, että heillä olisi vakituinen virka ja oma luokka, ennen kuin he tulisivat soveltamaan luonnontieteellistä osaamistaan.

Seuraavaksi näistä lähtökohdista tarkastellaan opettajille tarkoitettua täydennyskoulutuksen suunnittelun keskeisiä periaatteita ja niissä ilmenneitä ongelmia ja puutteita.

Kenen (kehittymis)tavoitteet ohjaavat koulutuksen suunnittelua ja toteutusta?

Lähtökohta onnistuneelle täydennyskoulutukselle on eri osapuolten – koulun, opettajien, suunnittelijoiden ja kouluttajien – yhteissuunnittelussa.

Koulutukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden samansuuntaisuus

1) Työyhteisön kehittämistavoitteet

Tutkimuksessa kävi ilmi se ristiriitaista, että haastateltavien opettajien koulutukseen osallistumis- päätökset eivät olleet millään tavalla sidoksissa koulujen kehittämistyöhön tai opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Työyhteisössä käyty keskustelu koulutukseen osallistumisesta oli vähäistä tai olematonta. Voidaan todeta, että opettajien osallistuminen koulutukseen oli irrallista ja lähti pelkästään henkilökohtaisista tarpeista. Toisaalta pelkästään koulun tarpeista arvioitua koulutuksen on havaittu aliarvioivan yksittäisten opettajien kehittämistarpeita (Craft 1996, 38). Organisaation näkökulmasta yksilöl-

listen kasvutekijöiden merkitystä ei ole pidetty tärkeimpänä ammatilliseen pätevyyyteen vaikuttavana tekijänä, sillä yksilöllisten erojen kontrollointia on pidetty ongelmallisena (Kaufman 1990, 251).

Myös SAK:n luottamusmiehillä tehdyssä kyselyssä on ilmennyt, että vain joka neljännessä perinteisten teollisuusalojen työpaikoista on tehty lakisääteiset henkilöstö- ja koulutussuunnitelmat (Helsingin Sanomat 4.2.2000.). Yhteistoimintalain mukaan kaikilla yli 30 työntekijän työpaikoilla on oltava yt-menettelyn mukaan laadittu henkilöstösuunnitelma ja sitä täsmentävä koulutussuunnitelma. On perusteltua väittää, että henkilöstökoulutuksen suunnitteluun olisi syytä kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Seuraava lainaus konkretisoi koulutuksen suunnittelematomuuden.

MARKUS, 32 v

M.M.: ”No miten kaks muuten täydennyskoulutautuminen? Mitä sinä luulet teidän koulun opettajajien ajattelevan siitä?”

MARKUS: ”Varmaan ne ajattelee, meidän koulun opettajat on jonkun verran ollukin täydennyskoulutuksessa tai jos puhutaan nyt tämmöisistä kursseista. *Mie luulen, että varmaan kaikki jonkun verran, tietysti haluaa kehittää sitä työtä.* Kursille lähteminenkin on jo sinänsä, että ihan mukava lähteä, nähdä vähän muitakin opettajia ja keskustella heidän kanssaan. Mut se mikä mie nyt tietysti kaipaisin, niinku yleensä TÄSSÄ KUNNASSA ja muualakin, että ois tämmönen järjestäytyne, *meillä ei oo silleen niinku järjestäytyntä semmosta, että missä vaiheessa niinku koulutetaan porukkaa, et tääl on vähän tämmöstä, että no minäpä lähen tänne, minäpä lähen tänne, millon lähetään...Niin, vähä silleen. Sitä ei oo täällä kunnassa oikein niinku miusta osattu järjestää silleen.*”

2) Luokanopettajien henkilökohtaiset kehittämistavoitteet

Tässä tutkimuksessa yleisiksi koulutukseen osallistumisen syiksi paljastuivat kehittyminen työssä tarvittavissa tiedoissa ja taidoissa, henkisen

vireyden ylläpito eli työssä jaksaminen sekä harastukset.

Henkilökohtaisiin kehittämisyhtymyksiin liittyy vahvasti odotus siitä, että opettajat voisivat hyödyntää saamaansa koulutusta viranhaussa, tehtäväkuvan muuttumisessa tai mahdollisuudessa siirtyä toisenlaiseen opetustyöhön.

Koulutuksen hyödyntämiseen liittyvät odotukset kohdistuivat Science-koulutuksen myötä saatuttaviin palkkioihin. Odotukset vaihtelivat uravaiheittain, mutta samassa uravaiheessa olevien opettajien odotukset ja tavoitteet olivat samankaltaisia. Haastateltujen luokanopettajien koulutukseen kohdistuvissa tavoitteissa tuli esille yhtä poikkeusta lukuunottamatta halu vaihtaa ammatia tai siirtyä erilaiseen opetustyöhön. Aikaisempien tutkimusten mukaan tämä on tyypillistä vasta vakiintumisvaiheen (4–6 vuotta) jälkeiselle urakehitykselle, jolloin opettaja joko pyrkii aktiivisesti kokeilemaan uutta tai arvioi uudelleen uravalintaansa (7–18 vuotta) (Huberman 1992, 124). Tulosta voinee pitää osoituksena siitä, että luokanopettajan työ ei ollut tarjonnut riittävästi ammatillisia haasteita erityisesti nuorille ja kokeneille opettajille. Työnkuvaan liittyvä tyytymättömyys ja halu erilaisiin tehtäviin on osoittautunut aikaisemmissa tutkimuksissa olevan tyypillistä vasta kokeilujen ja uudelleen arvioinnin vaiheelle (Kilgore & Ross 1993, 284).

3) Koulutusohjelman oppimistavoitteet

Haastatellut luokanopettajat esittivät lukuisia toivomuksia koulutusohjelman kehittämiseksi. Korostuneimmin tuli esille toivomus yhteistoiminnallisuudesta: koulutusohjelman tulisi perustua eri osapuolten yhteissuunnitteluun. Opettajien mielestä yhteissuunnittelulla kurssin sisällöt, tavoitteet sekä käytetyt opetusmenetelmät olisivat tukeneet nykyistä paremmin eri uravaiheissa olevien luokanopettajien ammatillista kehittämistä. Paitsi tavoitteiden myös koulutusohjelman sisältöä ja rakennetta suunniteltaessa olisi syytä ottaa huomioon koulutettavien tarpeet.

Koulutusohjelman sisältö ja rakenne

Koulutusohjelman sisällön ja rakenteen kannalta on tärkeää tietää, miten ja millä perusteilla koulutustarve on arvioitu (koulutustarveanalyysi). Opetetaanko työelämän kannalta olennaisia asioita? Edellytyksenä tälle on työelämän tuntemus ja koulutuksen käytännönläheisyys. Veenmanin (1994) mukaan koulutuksen käytännönläheisyys vaikuttaa myönteisesti sekä luokan että koulun tasolla koulutuksen vaikuttavuuteen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan koulutukseen kohdistuneiden kehittämistoiveiden merkitys korostuu, mikäli koulutusta ja sen vaikutusta tarkastellaan opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Erityisesti huomio olisi kiinnitettävä nykyistä enemmän siihen, miten tuen tarve eroaa eri ammatillisen kehittyneisyyden tai uravaiheen mukaan. Tähän on kiinnitetty huomiota jo aikaisemmin (Berliner 1988, 27). Toisaalta koulutuksen suunnittelun olisi oltava yksilöllistä (Lange & Burroughs-Lange 1994, 629). Tällöin suunnittelun lähtökohtana olisi luokanopettajan ammatillisen kehityksen taso sekä hänen aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa ja tarpeensa. Nuorten opettajien ryhmästä myös Mauri toi esille tarpeen suunnitella kursseja yhteistyössä kouluttajien ja osallistujien kanssa.

MAURI, 34 v

MAURI: ”Mä kehittäisin sitä sillä tavoin, että *kun tiedän, että näillä kaikilla mejän luennoitsijoilla on ollu keskenään tällöinen palaveri*, jossa he on miettiny tähän koulutukseen suuntautumista opettajaan(?). *Niin semmoseen palaveriin vois aivan hyvin kutsua tähtä olemassaolevalta kurssilta vaikka kolme, neljä edustajaa.*”

M.M: ”Eli osallistujista?”

MAURI: ”Kyllä. *Ja he vois niinku yhdessä miettiä, että missä on niinku, kohtaako nää mejän tarpeet ja se heidän näkemys siitä mitä meille pitäis antaa, kohtaako ne toisensa...*”

Kouluttajat ja suunnittelijat

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa on pohdittava, ketkä soveltuvat kouluttajiksi. Suppeasti tarkasteltuna sopivana kouluttajana pidetään hen-

kilöä, joka hallitsee opetettavan asian sisällön ja aikuisopetukseen soveltuvat opetusmenetelmät. Laajemmin tarkasteltuna huomio olisi kiinnitettävä kouluttajien työ- ja elämäkokemukseen, koulutukseen, työelämäntuntemukseen ja ikään. Opettajat toivoivat käytännönläheistä koulutusta mahdollisesti yläasteen aineopettajan ja/tai luokanopettajan antamana. Samalla tulisi esille se, mitä opetettavia sisältöjä kannattaisi sisällyttää alasteen opetussuunnitelmaan.

Kouluttajilla pitäisi olla kokemusta – tai ainakin käsitys – luokanopettajien työstä ja siinä tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä käytäntöjen että opetus-suunnitelman tasolla.

Kouluttajalla on erityisen suuri merkitys koulutuksen vaikuttavuuden kannalta. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan kouluttajien tulisi soveltaa opetuksessaan työhön liittyviä tehtäviä, joissa opettajat voisivat yhdessä pohtia ja harjoitella koulutuksen soveltamista eri luokka-asteiden opetuksessa. Se paitsi edistää oppimista myös hälventää opettajien epävarmuutta omista taidoistaan. Lisäksi kouluttajan tulisi tukea koulutettavien oppimaan oppimista, arvioida heidän edistymistään ja ohjata heitä itsearviointiin (Veenman ym. 1994, 315).

Ongelmallista voi olla se, että kouluttajat eivät jostain syystä tee yhteistyötä eivätkä tiedä, kuka opettaa mitään ja miten opintokokonaisuudet limittyvät toisiinsa. Opetus voi olla hyvin eritasoista myös vaativuudeltaan. Epäselvyyksien välttämiseksi olisi hyvä, että kouluttajilla olisi mahdollisuus yhteistyöhön paitsi keskenään, myös suunnittelijoiden kanssa. Samalla korostuu asiantuntemuksen laaja-alaisuus. Kouluttajien tulisi hallita koulutusohjelman (opetussuunnitelman) osakokonaisuudet niin, ettei synny päällekkäisyyksiä. Koulutuksen tulisi edetä prosessinomaisesti syvempään ja syvempään asioiden tarkasteluun oppimisen edistymisen myötä.

Täydennyskoulutuksessa käytettävät opetusmenetelmät

Mikäli opettaja ei pysty soveltamaan samaansa

koulutusta käytännössä, on koulutuksen merkitys kyseenalaista. Keskeinen kysymys on, miten laajasti opetus määritellään ja onko mukana myös luokahuoneen ulkopuolinen oppiminen (Hämäläinen 1998). Opetusmenetelmiltä toivottiin yhteistoiminnallisuutta: pari- tai pienryhmätyöskentelyä sekä harjoitustöitä. Lisäksi toivottiin, että kurssin opettajilla olisi kokemusta luokanopettajan työstä. Yhtenä vaihtoehtona pidettiin yläasteen luonnontieteen opettajien pyytämistä kurssin opettajiksi. Nämä toivomukset korostuivat aloittelevien opettajien mielipiteissä. Samalla he toivoivat käytännönläheisempää koulutusta.

Esille tuli toive kurssin pidentämiseksi niin, että saatuja tietoja olisi voinut paremmin soveltaa käytännössä. Kurssilaiset olivat saaneet väliaikakeskusteluissa toisiltaan hyviä ideoita siitä, kuinka oppisisällöt voisivat olla sovellettavissa omassa opetuksessa. Sinänsä opetuksen teoreettisuutta pidettiin sopivana ja jotkut esittivät, että opettajien tulisi ehkä enemmän kerrata kurssin teemoja itsenäisesti.

Tästä huolimatta opettajat olivat sitä mieltä, että kursilla opetettavia sisältöjä tulisi soveltaa enemmän ala-asteella tarvittavien tietojen mukaisiksi.

Opettajien mielestä heidän ammatillista kehittymistään oli tukenut parhaiten harjoitustöiden tekeminen (vrt. Ross 1994). Kokemukset olivat samankaltaisia kaikilla uran eri vaiheissa olevilla opettajilla. Koulutuksen käytännönläheisyyttä on pidetty jopa kykenemättömyytenä soveltaa teoreettisesti opittua asiaa käytäntöön. Toiveita suoraan sovellettavissa olevista malliharjoituksista sekä ns. valmiista materiaalista ei ole haluttu toteuttaa vetoamalla teoreettisen aineksen merkityksellisuuteen. Käytännönläheisyys saa aivan toisenlaisen merkityksen tarkasteltaessa opettajan täydennyskoulutautumista ja ammatillista kehittymistä eksperttitystutkimuksen näkökulmasta. Eksperttityden kehittymistä ei voi irrottaa ongelmatilanteesta riippuvista representaatioista eli mentaalimalleista. Sitä ei voi nykyisen käsityksen mukaan irrottaa myöskään kulttuurisista ja yhteisöllisistä tekijöistä (Enkenberg 1996).

Eksperttityteen ohjaaminen edellyttää sitä, että oppimisympäristöjen, myös täydennyskoulutuksessa, tulisi kyetä simuloimaan niitä tilanteita, joissa opittua tietoa ja omaksuttuja taitoja sovelletaan. Työssä olevan yksittäisen luokanopettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että täydennyskoulutuksessa tulisi jäljitellä niitä tilanteita, joita luokanopettaja todennäköisesti käytännön työssä kohtaa.

Kehittymisen yhteisöllisyys tulee esille esimerkiksi mahdollisuuksissa soveltaa täydennyskoulutuksessa opittua koulutyössä yksilön näkökulmasta. Tätä tarkoittaa oppimisympäristöjen yhdistäminen (Eraut 1994, 119). Huomio kiinnittyy paitsi täydennyskoulutuksen merkitykseen luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa myös työyhteisön merkitykseen. Kuinka työyhteisö tukee ja kannustaa yksittäisten luokanopettajien kehittymispyrkimyksiä? Mikä merkitys työyhteisöllä on luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle ja sille, kuinka opettajan kehittyminen näkyy hänen käytännön työssään?

KOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS JA KEHITTÄMISEN JATKUVUUS

Täydennyskoulutuksen arvioinnissa on varsin yleistä välittömän asiakastytyväisyyden mittaaminen palauteomakkein. Koulutuksen vaikuttavuutta pitäisi kuitenkin arvioida ammatillisen kehittymisen ja erityisesti kehittymisen jatkuvuuden näkökulmasta. Vaikuttavuuden arviointi olisi kohdistettava työkäytäntöjen kehittymiseen, organisaation muutoksiin ja mahdollisiin yhteiskunnallisiin vaikutuksiin (Vaherva 1983, Raivola 1999). Koulutuksen vaikuttavuuden rinnalla tai sijasta olisi mielekästä käyttääkin käsitettä **kehittymisen jatkuvuus**. Tällöin tarkastelun kohteena voisi olla yksittäisen opettajan ammatillisen kehittymisen jatkuvuus ja toisaalta kouluorganisaatiossa tarkastelun voisi ulottaa esimerkiksi opetussuunnitelmassa (ops) ilmenevään kehittymisen jatkuvuuteen. Miten paljon saadut opit siirtyvät osaksi opettajan ja koulun käytän-

nön koulutyötä? Mitä vastinetta koulutukseen uhratulla rahalla saa?

Ammatillinen kehittyminen ja kehittymisen vaikutus käytäntöön

Tarkasteltaessa saadun koulutuksen merkitystä luokanopettajien ammatilliselle kehitymiselle ilmeni eroja paitsi eri uravaiheissa olevien opettajien välillä, myös samassa ryhmässä olevissa opettajissa ja ammatillisen kehittymisen eri osa-alueilla. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että opettajien ammatillinen kehittyminen ja ammatilliset kehittymistarpeet ovat hyvin erilaisia, samoin kuin tarvittava tuki. Opettajien elämäntilanteet erosivat toisistaan, mutta vaikutti siltä, että elämäntilanne sinänsä ei ollut vaikuttanut olennaisesti tutkittavien opettajien kehittymiseen.

Aloittelevien opettajien ryhmässä ammatillinen kehittyminen ilmeni siten, että opetustapa kehittyi ja itsevarmuus parani. Koulutus oli kehittänyt heidän tietoisuuttaan ammatillisen kehittymisen merkityksestä ja parantanut heidän tiedollisia valmiuksiaan. Koulutuksella ei näyttänyt olevan kovin suurta merkitystä uran alkuvaiheessa olevien opettajien ammatilliselle kehitymiselle. Asia selittynee vähäisellä työkokemuksella ja energian suuntautumisella työn aloittamiseen uudessa työyhteisössä. Heillä voisi sanoa olleen liian paljon uutta omaksuttavana, jotta kurssia olisi voinut hyödyntää täysipainoisesti.

Tilanne oli samankaltainen myös nuorten opettajien ryhmässä. Heidän huomionsa oli vienyt jokin muu vastaavanlainen projekti tai pelkästään työhön paneutuminen. Kuitenkin aloitteleviin opettajiin verrattuna nuoret opettajat kykenivät hyödyntämään koulutusta työssään ja saivat varmuutta opettajuuteensa, vaikka he eivät olleet opettaneetkaan luonnontieteellisiä aineita. Tämä tuli esille varsinkin Mikon ja Maurin tapauksissa.

Merkityksellisintä koulutus näytti olleen kokeille Leenalle ja Liisalle sekä varttuneelle opettajalle Seijalle. He pystyivät hyödyntämään koulutusta, koska heidän ei enää tarvinnut kiinnit-

tää huomiotaan rutiiniasioihin. Tämä oli osoitus työkokemuksen ja ammatillisen kehittyneisyyden merkityksestä täydennyskoulutuksen hyödyntämisessä. Toisaalta työuralla ja tehtävissä vaikiintuminen saattaa olla este uuden oppimiselle (vrt. Ruohotie 1991, 15). Tällöin olisi kiinnitettävä huomio erityisesti asenteellisten esteiden poistamiseen niin, että kouluttautuminen ja uuden kokeilu liittyisivät luokanopettajan henkilökohtaisiin tarpeisiin. Leenalle koulutus oli antanut varmuutta opetustavalle ja työhön liittyville kokeiluille, vaikka hän oli keskeyttänyt osallistumisensa ennen joulua. Erityisesti Liisa oli kyennyt hyödyntämään koulutusta. Tämä tuli esille kriittisempänä opetuksen suunnitteluna sekä tutkimuksellisen otteen korostumisena. Liisan henkilökohtaisen ulottuvuuden kehittymiseen, voimavarojen ja rajojen tiedostamiseen, oli vaikuttanut koulun rehtori. Rehtorin tuki oli auttanut Liisaa ymmärtämään, mitkä olivat hänen velvollisuuksiaan ja mitkä eivät.

Ryhmän varttuneelle opettajalle Seijalle uuden omaksuminen ja hyödyntäminen vaikutti olevan suhteellisen helppoa, vaikka hänen kehittymispyrkimyksensä olivat suuntautuneet eniten jaksamiseen ja henkiseen hyvinvointiin. Henkilökohtaisella ulottuvuudella kokeneiden ja varttuneen opettajan voi sanoa kehittyneen olennaisesti. Syy tähän näytti olevan erityisesti työyhteisössä ja rehtorilta saadussa tuessa.

Kaikilla haastateltavilla opettajilla koulutuksen merkitys tuli esille tiedollisessa oppimisessa, joka antoi varmuutta työskentelylle ja työssä jaksamiselle. Vaikutus oli havaittavissa myös aktiivisuutena ja kiinnostuneisuutena uusia asioita kohtaan. Se on osoitus kehittymistarpeen tiedostamisesta ja siinä kehitymisestä. Työyhteisön merkitys nousi korostuneeksi luokanopettajan ammatillisessa kehitymisessä sekä kehittymispyrkimysten tukemisessa.

Ammatillisen kehittymisen jatkuvuus opettajan, työyhteisön ja kouluorganisaation näkökulmasta

Luokanopettajien kehittymisen jatkuvuus täy-

dennyskoulutuksen näkökulmasta ilmeni kolmella tavalla. Ensimmäisenä aloittelevat opettajat toivoivat vakituisen viran myötä voivansa tulevaisuudessa opettaa luonnontieteellisiä aineita. Toisena ryhmänä olivat opettajat, jotka olivat jo opettaneet koulutuksessa käsiteltäviä asioita ja kolmantena olivat opettajat, jotka pyrkivät hyödyntämään koulutusta opetussuunnitelmatyönsä. Tämän perusteella tulisi nykyistä enemmän kiinnittää koulutuksen aikana huomiota koulutuksen soveltamismahdollisuuksiin työyhteisöissä. Aikaisempien tutkimusten mukaan sisällöllisen aineksen soveltamiseen tulisi pyrkiä koulutuksen aikana tai välittömästi sen jälkeen (Veenman ym. 1994, 314). Opettajat voisivat kokeilla uusia ideoita, keskustella niistä muiden opettajien kanssa sekä ohjata heitä koulutuksessa saatujen ideoiden ja materiaalien käytössä. Näin opettajilla olisi mahdollisuus kehittyä henkilökohtaisesti. Tarve soveltaa oppimaansa korostui tässä tutkimuksessa erityisesti aloittelevien ja nuorten opettajien opetustavan muotoutumisessa ja muiden opettajien kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa.

Merkillepantavaa oli se, että varsinkin kokeneet opettajat, joille koulutuksen soveltaminen osoitautui toisessa haastattelussa helpommaksi työkokemuksen ja ammatillisen kehittymisen myötä, olivat kiinnostuneet jo ennen täydennyskoulutusohjelman loppumista jostain muusta aiheesta. Toisaalta tämä on myönteinen osoitus kehittymisen jatkuvuudesta, mutta toisaalta huolestuttava ja epäilyjähäerättävä osoitus valtakunnallisen täydennyskoulutusohjelman vaikuttavuudesta käytännön koulutyöhön: jos luokanopettaja ei koe saaneensa kouluttautumisestaan riittävästi myönteisiä kokemuksia, jotka kannustaisivat ja ohjaisivat kehittymispyrkimysten jatkuvuutta, hänen mielenkiintonsa tyrehtyy tai kohdistuu muualle (Hall & Goodale 1986, 363).

POHDINTAA

Tässä tutkimuksessa lähestyttiin tutkittavaa ilmiötä työssä olevan luokanopettajan näkökulmasta. Vaikka saadut tulokset eivät olekaan kovin rohkaisevia täydennyskoulutuksen merkitykses-

tä luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle, ne auttavat silti ymmärtämään henkilökoh- taisten kehittymispyrkimysten merkitystä uudella tavalla. Osallistujien motivoituminen ja koulutuksen kokeminen mielekkääksi, henkilökohtais- ten tavoitteiden saavuttaminen ja ammatillinen kehittyminen sekä kehittymispyrkimysten jatku- minen ovat osoitus onnistuneesta koulutusoh- jelmasta.

Eri uravaiheissa olevien opettajien olisi kriitti- sesti arvioitava mahdollisuuksiaan ja kykyjään osallistua työn ohessa täydennyskoulutukseen. Heidän tulisi tiedostaa paitsi itsensä, myös työ- yhteisönsä kehittymisen merkitys koulutyölle. Opettajien olisi aktiivisesti tuotava esiin koulu- tustarpeensa ja keskusteltava siitä muiden ope- ttajien kanssa. Opettajien välinen epävirallinen suhtautuminen uudistuksiin ja kouluttautumi- seen merkitsevät enemmän kuin virallisesti ase- tetut tavoitteet (Meriläinen 1999, 225–226, 345).

Vaikka tarkastelussa korostui yksittäisen luokan- opettajan näkökulma, täydennyskoulutuksen jär- jestämisperiaatteita voidaan tarkastella sen mu- kaan, miten painotetaan yksilön tai yhteisön osuutta. Luokanopettajien yksilöllisten tarpeiden ja koulujen institutionaalisten kehittymispyrki- mysten yhteensovittamisen on huomattu olevan ammatillisen kehittymisen koetinkivi. Kes- keistä tässä problematiikassa on muun muassa Anna Craftin (1996) ja Andy Hargreavisin (1994) mukaan se, että yksittäisten luokanope- ttajien ammatillinen kehittyminen on sidoksissa ja jopa riippuvainen koulun kehittymispyrki- myksistä ja tavoitteista.

Yksittäisten opettajien kehittämisellä tai kehit- tymispyrkimyksillä ei ole pohjaa, mikäli koulu ei instituutioon halua kehittyä eikä koulussa ole mahdollista soveltaa uutta osaamista (vrt. Raivo- la 1999, 221). Tästä näkökulmasta huomio tuli- si kohdistaa koulukohtaisen täydennys- tai hen- kilöstökoulutuksen järjestämiseen. Huomio oli- si kiinnitettävä erityisesti koulutuksen suunnit- elmallisuuteen ja pitkäjänteisyyteen sekä riittä- viin resursseihin. Opettajilla tulisi olla nykyistä paremmat edellytykset soveltaa oppimaansa, saada

TAULUKKO 4. Ammatilliseen koulutus- ja kehittymishalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä

- 1 Yksittäisen opettajan näkökulmasta koulutuksen suunnitelmallisuus on edellytys pitkäjänteiselle ja mielekkäälle täydennyskoulutukselle.
- 2 Onnistunut täydennyskoulutus edellyttää eri osapuolten - koulun, opettajien, suunnittelijoiden ja kouluttajien – yhteissuunnittelua.
- 3 Paitsi aikaisemmat tiedot ja taidot (lähtötaso) tulisi koulutusta suunniteltaessa ottaa huomioon koulutettavien uravaihe ja ammatillinen kehittyneisyys.
- 4 Kouluttajilla pitäisi olla kokemusta - tai ainakin käsitys - luokanopettajien työstä ja siinä tarvittavista tiedoista ja taidoista sekä käytäntöjen että opetussuunnitelman tasolla.
- 5 Opettajan työn, toimintatapojen ja ammatillisten kehittymispyrkimysten ymmärtäminen edellyttää ymmärrystä myös ammatilliseen kehittymiseen liittyvistä tunteista, kehittymisen affektiivisesta alueesta
- 6 Oppimis- ja kehittymistavoitteiden tulisi olla samansuuntaiset sekä opettajan, koulun että koulutusohjelman kannalta
- 7 Koulutuksessa opetettavia sisältöjä tulisi soveltaa enemmän työssä tarvittavien tietojen mukaiseksi.
- 8 Oppimisympäristöjen tulisi kyetä simuloimaan niitä tilanteita, joissa opittua tietoa ja omaksuttuja taitoja tullaan soveltamaan. Täydennyskoulutuksessa tulisi jäljitellä niitä tilanteita, joita luokanopettaja käytännön työssä kohtaa.
- 9 Koulutuksen käytännönläheisyys (menetelmät) vaikuttaa myönteisesti sekä luokan että koulun tasolla koulutuksen vaikuttavuuteen.
- 10 Työyhteisön olisi tuettava ja kannustettava yksittäisten luokanopettajien kehittymispyrkimyksiä ja tarjottava mahdollisuus soveltaa koulutuksessa opittua käytäntöön.
- 11 Koulutuksen merkitys käytännön koulutyölle osoittautui suoraan verrannolliseksi luokanopettajien aikaisempaan ammatilliseen kehittyneisyyteen.
- 12 Koulutuksen vaikuttavuutta olisi arvioitava sekä ammatillisen kehittymisen että kehittymisen jatkuvuuden näkökulmasta.
- 13 Kehittymisen jatkuvuuden tulisi ilmetä sekä yksittäisen opettajan ammatillisessa kehittämisessä että koulunorganisaation kehittämisessä (esimerkiksi opetussuunnitelmassa).

tukea ja kannustusta kehittymispyrkimyksille ja mahdollisuuksien mukaan opettajien tulisi hyötyä taloudellisesti itsensä kehittämisestä.

Kuten Kosunen ja Mikkola (2001, 489) tuovat

esille, toivottavaa olisi, että oppilaitoksissa käytäisiin yhä useammin keskustelua siitä, mitkä ovat niiden toiminnan tavoitteet ja kehittämistarpeet. Henkilöstön konkreettinen kehittäminen edellyttää tapauskohtaisesti koulun opettajakunnan

koulutustarpeiden arviointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kouluissa, niin kuin muissakin yli 30 työntekijän työpaikoissa, olisi yhteistoimintalain nojalla tehtävä koulukohtainen täydennyskoulutus suunnitelma osana koulun vuosisuunnitelmaa (vrt. Meriläinen 1999, 390). Mikäli yksittäisten koulujen henkilökunnan määrä on 30, henkilöstönkoulutusta olisi arvioitava kokonaisuutena kunnan koulutoimen näkökulmasta. Täydennyskoulutuksen tulisi olla siis koulukeskeistä ja lähtee sen tarpeista. Koulutustavoitteiden yhdistämiseen sekä yksilön että oppilaitoksen näkökulmasta olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. Koulutuksen suunnittelu ja budjetointi luovat yhä enemmän paineita koulun johdolle (Hargreaves 1994, 430.)

Perusteluja täydennyskoulutuksen koulukohtaisuudesta on toki tuotu esille aikaisemmin (Evans 1993). Koulukohtaisen täydennyskoulutuskokouksen loppuraportissa tarjotaan mahdollisuus perehtyä koulukohtaisen täydennyskoulutuksen periaatteisiin, jossa korostetaan paitsi koulukohtaisuutta, myös koulutuksen perustumista koulukohtaisesti sekä organisaation että yksittäisten opettajien tarpeille. Myös koulutus suunnittelussa korostetaan opettajien roolia sekä täydennyskoulutuksen sisällöllisessä että menetelmällisessä suunnittelussa. On muistettava, että koulukohtainen täydennyskoulutus ei ole yksilöllistä koulutusta hyödyllisempää, mikäli koulutukseen osallistuu ja kehitystä pyrkii viemään vain joku opettajakunnan alaryhmä (Veenman ym 1994, 315; Dallat, Moran & Abbott 2000).

Kosunen ja Mikkola (2001, 484-485) ovat tuoneet esille sen, että perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumo voi syntyä vasta, kun peruskoulutustahot ottavat laajenevaa vastuuta täydennyskoulutuksesta ja osallistuvat yhdessä työnantajien kanssa perehdyttävän koulutuksen suunnitteluun. Viitaten Jussilaan ja Saareen (1999) sekä Luukkaiseen (2000) Kosunen ja Mikkolan toteavat edelleen, että täydennyskoulutuksen moninaisten ongelmien ratkaisemiseksi tarvittaisiin korkeakoululaitoksen, opetushallinnon, opettajien ja heidän työnantajien yhteistyötä uusien koulutusratkaisujen ja niiden taloudellisten edellytysten luomiseksi. Eri asia on sitten se, millai-

sia voisivat olla edellä kuvatut entistä taloudellisemmat koulutusratkaisut ja miten valtionhallinto voisi tukea uusien mallien alueellista kehittämistä tarpeita vastaaviksi.

Yhtenä mahdollisuutena mainitun kaltaisen yhteistyöstä voisi olla kehittää opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ympäröivien kuntien koulutoimen yhteistyön. Tällöin kysymykseen voitulla kuntien koulutoimen yhteistyö joko opettajankoulutusta antavan tiedekunnan tai samaisen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Perusajatuksena olisi edelleen, että peruskoulutuksen antanut yliopisto huolehtisi myös alueellisen täydennyskoulutuksen järjestämisestä.

Lähteet

- BERLINER, D. C. (1988) *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- BULLOUGH JR, R.V. & BAUGHMAN, K. (1993) Continuity and Change in Teacher Development: First Year Teacher After Five Years. *Journal of Teacher Education* 44 (2), 86-95.
- CRAFT, A. (1996) *Continuing Professional Development. A Practical Guide for Teachers and Schools*. Routledge: London.
- DALLAT, J., MORAN, A., & ABBOTT, L. (2000) A Collegial Approach to Learning and Teaching as the Essence of School Improvement. *Teacher Development* 4 (2), 177-198.
- ENKENBERG, J. (1996) Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 73-79.
- ERAUT, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press.
- EVANS, K (1993) *School based inservice education. Case studies and guidelines for implementation*. Culemborg: Phaeton.
- FARR, J.L. & MIDDLEBROOKS, C.L. (1990) Enhancing Motivation to Participate in Professional Development. Teoksessa S.L. Willis & S.S. Dubin (toim.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey-Bass, 195-213.
- GLATTTHORN, ALLAN, A. & FOX, LINDA, E. (1996) *Quality Teaching Through Professional Development*. Sage: California.
- HALL, D.T & GOODALE, J.G. (1986) *Human Resource Management. Strategy, Design and Implementation*. London: Scott Foresman.
- HARGREAVES, D. (1994) The New Professionalism: Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education* 10 (4), 423-438.
- HEIKKILÄ, E.-M., SALMELA, H. & KURKI, L. (1990). Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversi-

- tyä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Tutkimusraportteja 4. Turku: Painosalama, 33–75.
- HUBERMAN, M. (1992) Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College Press, 122–142.
- HÄMÄLÄINEN, K. (1998) Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa Hämäläinen, K & Moitus, S. (toim.) *Laatua korkeakouluopetukseen*. Edita: Helsinki, 30–37.
- HÄMÄLÄINEN, K. & MIKKOLA, A. (1992). *Opetusalan täydennyskoulutus*. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja n:o 1. Opettajien kustannus Oy.
- KAUFMAN, H. (1990) Management Techniques for Maintaining a Competent Professional Work Force. Teoksessa S.L. Willis & S.S. Dubin (toim.) *Maintaining Professional Competence*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 249–261.
- KILGORE, K. & ROSS, D. (1993) Following PROTEACH Graduates: The Fifth Year of Practice. *Journal of Teacher Education* 44 (4), 279–287.
- KOHONEN, V. (1993) Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 66–89.
- KORKEAKOULUJEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN 1980-luvulla. (1983). Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja n:o 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KOSUNEN, T. & MIKKOLA, A. (2001) Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 32 (5), 478–492.
- LANGE, J.D. & BURROUGHS-LANGE, S.G. (1994) Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers. *Teaching & Teacher Education* 10 (6) 617–631.
- LUUKKAINEN, O. (2000) *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus: Hakapaino.
- MERILÄINEN, M. (1999) *Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 51.
- MÄKELÄ, V. (1997) *Opettajien lisäkoulutuksen tuoksellisuus opettajien, esimiesten ja opiskelijoiden arvioimana*. Acta Universitatis Tamperensis 578. Väitöskirja.
- NEEDELS, M. (1991) Comparison of Student, First-Year, and Experienced Teachers' Interpretations of a First-Grade Lesson. *Teaching & Teacher Education* 7 (3), 269–278.
- NIEMI, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31–43.
- PICKLE, J. (1985) Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36 (4), 55–59.
- RAIVOLA, R. (1999) *Teho vai laatua koulutukseen?* WSOY: Porvoo Helsinki Juva.
- RINNE, R., KIVINEN, O. & NAUMANEN, P. (1991). *Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat*. Turku: Painosalama Oy.
- ROPO, E. (1991) Opettajaeksperttien kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 3/1991. 153–163.
- ROSS, J. A. (1994) The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. *Teaching & Teacher Education* 10 (4), 381–394.
- RUOHOTIE, P. (1991) *Ammatillinen kasvu organisaatiossa*. Valtakunnallinen opettajankoulutuskongressi 17.–19.10.1991. Alustus ryhmässä Opettajan ura – elinikäistä oppimista.
- RUOHOTIE, P. (1996) Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja* 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 201–215.
- VAHERVA, T. (1983) *Koulutuksen vaikuttavuus*. Käsitteanalyttistä tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A1/1983.
- VALLI, L. & AGOSTINELLI, A. (1993) Teaching Before and After Professional Preparation: The Story of a High School Mathematics Teacher. *Journal of Teacher Education* 44 (2), 107–118.
- VEENMAN, S., van TULDER, M. & VOETEN, M. (1994) The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching & Teacher Education* 10 (3), 303–317.
- WESTERMAN, D. A. (1991) Expert and Novice Teacher Decision Making. *Journal of Teacher Education* 42 (4), 292–305.
- YRJÖNSUURI, R. & YRJÖNSUURI, Y. (1995) *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Sanomalehtiartikkelit

- KÄÄRIÄINEN, P. (2000) Kunnon palkka luokanopettajillekin. Helsingin Sanomat 11.5.2000
Perinteinen teollisuus laiskin tekemään henkilöstösuunnitelmia. STT. Helsingin Sanomat. 4.2.2000.

Jatkona artikkelilleen kirjoittaja esittelee Aikuiskasvatuksen nettisivulla JYTY-täydennyskoulutusmallin. Mallissa pyritään ottamaan huomioon eri tahojen tarpeet. Ks. www.kvs.fi > Aikuiskasvatusjulkaisut > Aikuiskasvatus > Tärppejä nettilukijalle.

Artikkelin ensimmäinen versio saapui toimitukseen 26.5.2000 ja toinen 7.6.2001. Aikavälin johdosta artikkelilla oli kaksi refereekierrosta, syksyllä 2000 ja syksyllä 2001. Toimituskunta teki julkaisupäätöksen 21.1.2002.