

## **Opettajien perus- ja täydennyskoulutus – opettajankoulutuslaitosten, harjoittelukoulujen ja yhteisöjen yhteistyötä**

Auli Toom<sup>1</sup> ja Jukka Husu<sup>2</sup>

Professori, varajohtaja, Yliopistopedagogiikan keskus (HYPE), Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, [auli.toom@helsinki.fi](mailto:auli.toom@helsinki.fi)<sup>1</sup>

Professori, Opettajankoulutuslaitos, Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto, [jukka.husu@utu.fi](mailto:jukka.husu@utu.fi)<sup>2</sup>

### **Johdanto**

Opettajien perus- ja täydennyskoulutus, sen rakenne, sisällöt ja organisoiminen ovat vakiintuneita keskustelunaiheita ja kysymyksiä niin opettajien ja opettajankoulutuksen tutkijoiden, koulutuksen järjestäjien sekä koulutuspoliitikkojen piirissä. Teemat ovat ajankohtaisia myös meillä Suomessa huolimatta siitä, että opettajankoulutusjärjestelmäämme aiheellisesti kiitetään sen akateemisuuden, houkuttelevuuden, kattavuuden, toimivuuden ja osittain perusopetuksessa saavutettujen hyvien tulosten myötä. Tällä hetkellä on keskusteluun noussut ajankohtaisiksi aiheiksi opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien osaamisen relevanssi suhteessa opettajan työn perustarpeisiin ja ajassa muuttuviin vaatimuksiin (vrt. Husu & Toom, 2016).

Opettajat työskentelevät tehtävässään useiden vuosikymmenten ajan peruskoulutuksen jälkeen, ja ammatillisen osaamisen kehittämiseksi ja oppimiselle on tarvetta opettajan työn muuttumisen ja opettajilta edellytettävän osaamisen myötä. Opettajien täydennyskoulutuksen on olennaista muodostaa suunnitelmallinen jatke opettajien peruskoulutukselle opettajan jokapäiväiseen työhön integroituvina lyhytkestoisina tai jatkuvina, pitkäkestoisina ohjelmina. Tähän liittyen pohditaan opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarkoituksenmukaisuutta ja eri vaihtoehtoja sekä pohditaan ratkaisuja niihin tarpeisiin ja haasteisiin, jotka on tunnistettu opettajan työhön liittyen jo aikaisemminkin (Opettajankoulutusfoorumi, 2016; Opettajankoulutus 2020; Heikkinen et al., 2015; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014, Mikkola & Välijärvi, 2014). Yhtä lailla pohditaan yliopistojen, niiden yhteydessä toimivien harjoittelukoulujen sekä muiden

opettajankoulutukseen kytkeytyvien tahojen roolia opettajankoulutuksen kokonaisuudessa (vrt. mm. Zeichner, 2010; Payne & Zeichner, 2017) laajemminkin.

Kansainvälisesti ainutlaatuisten suomalaisten yliopistollisten, kasvatustieteellisten tiedekuntien yhteydessä toimivien harjoittelukoulujen rooli opettajankoulutuksessa on keskeinen: ne toimivat opetuksen, oppimisen ja opettajankoulutuksen teoreettisten ja käytännöllisten kysymysten integroijana ja rajapinnoilla. Harjoittelukoulut asiantuntijaorganisaatioina tukevat tiedekuntien, erityisesti opettajankoulutuksen, tavoitteita. Ne toimivat kiinteässä yhteistyössä yliopiston opettajankoulutusyksiköiden ja ainelaitosten kanssa erityisesti opettajien peruskoulutukseen sisältyvän ohjatun harjoittelun suunnittelussa, toteuttamisessa ja kehittämisessä. Niiden koulutustehtävä perustuu koulutustutkimuksen, pääosin opettajankoulutustutkimuksen tuloksiin, erityisesti ohjattujen opetusharjoitteluiden merkitykseen ja osuuteen opettajaksi oppimisessa.

Opettajaopiskelijat kokevat opetusharjoittelut merkittävimpinä tekijöinä opettajaksi oppimisessa opettajankoulutuksen aikana (Ahonen et al., 2015; Saariaho et al., 2015). Ohjatut opetusharjoittelut ovat keskeisessä osassa myös opettajien ammatillisessa oppimisessa ja niiden aikana alkavassa ammatillisessa kehittämisessä. Suomalaisissa harjoittelukouluissa on tässä keskeisestä asemastaan ja tehtävästään käsin runsaasti asiantuntemusta ja osaamista toimia myös opettajien lyhyt- tai pitkäkestoisen täydennyskoulutuksen keskeisenä toimijana, jota tulisi hyödyntää huomattavasti nykyistä enemmän alueellisesti, valtakunnallisesti ja kansainvälisestikin. Harjoittelukouluissa työskennellään opettajaopiskelijoiden ammatillisen osaamisen kysymysten ja haasteiden äärellä sekä käytännöllisesti että teoreettisesti niin luokkahuoneen kuin koulun ja laajemman lähiyhteisönkin tasolla. Tätä opettajan oppimisen asiantuntijuutta, ammatillisen kehittymisen ohjaamisaosaamista ja koko koulun sitoutuneisuutta oppilaiden ja opettajien oppimisen tukemiseen voitaisiin mielestämme käyttää merkittävästi laajemmin opettajien täydennyskoulutuksen osana ja tukena.

Harjoittelukoulujen keskeisiin tehtäviin kuuluu opetuksen, oppimisen ja opettajankoulutuksen tutkimus- ja kokeilutoiminta, jota on viime vuosina myös pyritty strategisesti vahvistamaan merkittävästi. Tutkimus- ja kokeilutoiminta luo edellytyksiä sekä opettajien peruskoulutuksen että täydennyskoulutuksen kehittämiselle. Harjoittelukoulut ovat jo nyt sekä aktiivisia tutkimuksen toimijoita että toimivat monipuolisina tutkimusympäristöinä kasvatustieteellisten tiedekuntien tutkijoille ja opiskelijoille. Tältä pohjalta ne luovat mahdollisuuksia opettajien perus- ja täydennyskoulutusta koskevalle tutkimukselle ja sen edellyttämälle yhteistyölle. Tämän

harjoittelukouluissa olevan, ja kehittyvän, tutkimuksellisen osaamisen ja mahdollisuuksien entistä parempi hyödyntäminen täydennyskoulutuksen näkökulmasta on entistä tärkeämpää sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tämä on myös keskeinen osa harjoittelukoulujen yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

### **Opettajankoulutuksen jatkumo: peruskoulutuksesta koko uran kestävään täydennyskoulutukseen**

Opettajan työn luonteen sekä siinä tarvittavan ammatillisen osaamisen suunnasta on olennaista pohtia, millaista opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi olla, missä se tulisi järjestää ja ennen kaikkea miten se tulisi pedagogisesti organisoida, jotta se parhaalla mahdollisella tavalla tukisi ammatillisen osaamisen oppimista ja työssä kehittymistä koko opettajan uran ajan. Tällä hetkellä jatkumo perus- ja täydennyskoulutuksen välillä on yliopistollisessa opettajankoulutuksessa heikko ja paljolti koordinoimaton (Heikkinen et al., 2015). Keskeinen kysymys liittyy yhteistyöhön: siihen, miten akateemiset ja monet käytännön toimijat ja yhteisöt saadaan toimimaan joustavasti ja toisiaan hyödyttäen yhteistyössä ja välttämään (jo klassiseksi muodostunutta) kaksijakoisuutta teorian ja käytännön välillä. Tähän liittyen Zeichner (2010) pohtiikin mahdollisuuksia toteuttaa opettajankoulutusta vahvaa *akateemista asiantuntijuutta* omaavien yliopistojen, vahvaa *käytännöllistä asiantuntijuutta* omaavien koulujen sekä *yhteisöllistä asiantuntijuutta* omaavien toimijoiden ja organisaatioiden välisenä jaettuna, yhteisenä tehtävänä.

Akateeminen yliopistokonteksti ja pitkäkestoinen maisterikoulutus on nähty soveltuvina opettajien peruskoulutukselle opettajan työn edellyttämän asiantuntijuuden laadun ja luonteen vuoksi (Pantic & Wubbels, 2010; Darling-Hammond, 2016; Snoek & Zogla, 2009; Cochran-Smith et al., 2015). Nämä ovat myös suomalaisen opettajankoulutuksen kansainvälisestikin tunnustettuja vahvuuksia, joita myös harjoittelukoulut ovat olleet tärkeällä tavalla ja yhteistyössä rakentamassa. Akateemisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat perinteisesti painottaneet vahvasti tiettyjen teoreettisten kasvatustieteellisten tietoaiteiden ja oppiaineiden sisältöjen osaamista. Näin on huolimatta siitä, että suoranaista empiiristä tutkimusta siitä, mitä tietoja opettajan tulisi hallita ja kuinka paljon, jotta hän osaisi toimia mielekkäällä tavalla työssään, on olemassa yllättävän vähän (Ball & Forzani, 2010; Blömeke & Kaiser, 2017; Toom, 2017). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin on myös sisältynyt ajatus siitä, että vahva

teoreettisen tietoaineksen hallinta kääntyy luokkahuonevuorovaikutuksessa opettajan käytännölliseksi osaamiseksi ohjata oppilaiden oppimista (Pantic & Wubbels, 2010). Opettajankoulutukseen on aina sisältynyt useita käytännön harjoittelujaksoja, mutta pääpaino on selkeästi ollut teoreettisissa ja tutkimuksellisissa opinnoissa. Tämän struktuurin ajattelemisen uudelleen ja muuttaminen vielä selkeämmin tukemaan opettajan työn akateemista, käytännöllistä ja ympäröivään yhteisöön liittyvää osaamista ja ammatillista kehittymistä nähdään erittäin tarpeellisena (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Husu & Clandinin, 2017; Pantic & Wubbels, 2010). Olennaista on kiinnittää huomiota erityisesti opettajaopiskelijoiden oppimiseen, osaamiseen ja sen työelämärelevanssiin sekä opettajankoulutuksen pedagogiikkaan (vrt. Soini et al., 2016; Toom et al., 2017).

Opettajien täydennyskoulutuksen osalta koulutuksen järjestämisen kontekstien, rakenteiden ja keston variaatio on kansainvälisesti tarkasteltuna todella laaja. Edellä kuvatut teoriaan, käytännön osaamiseen tai yhteisöllisiin ulottuvuuksiin kohdentuvat haasteet eivät ehkä samalla tapaa koske täydennyskoulutusta, sillä se on usein jo valmiiksi käytännöllisesti orientoitunutta, mm. uusiin opetusmenetelmällisiin seikkoihin tai sisältöihin fokusoivaa (vrt. Heikkinen et al., 2015) ja monipuolisemmin eri tahojen ja toimijoiden osaamista hyödyntävää. Toisaalta voi kysyä, missä määrin peruskoulutuksen jälkeisen koulutuksen tulisi myös vahvistaa opettajien teoreettista osaamista, ymmärrystä ja kykyä jäsentää niitä haasteita, joita he kohtaavat jokapäiväisessä työssään (Penuel et al., 2007). Lisäksi opettajien mahdollisuus, velvollisuus ja halukkuus osallistua koulutukseen vaihtelevat, samoin opettajien kokemus koulutuksen pitkäkestoisesta hyödyllisyydestä opettajan työhön ja osaamisen kehittämiseen (mm. Lieberman & Pointer Mace, 2008; Desimone, 2009). Tällä hetkellä Suomessa tilanne on, että jopa 20 % opettajista ei ole oman ilmoituksensa mukaan osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen viimeksi kuluneen vuoden aikana (Heikkinen et al., 2015). Tämän taustalla on varmasti monia eri syitä. Vaihtelua on myös opettajan henkilökohtaisen täydennyskoulutuksen systemaattisessa suunnittelussa yhdessä kollegojen ja koulun johdon kanssa (vrt. Eisenschmidt, 2006). Tältä osin täydennyskoulutuksen haasteena on sen opetussuunnitelman systemaattisuuden vähäisyys/olemattomuus, jatkumon puuttuminen suhteessa peruskoulutukseen sekä täydennyskoulutuksen niukka anti opettajan työn laajempien ja teoreettista ymmärrystä vaativien kysymysten suhteen (vrt. Heikkinen et al., 2015).

Opettajien uran alkuvaiheiden kannalta keskeisen induktiovaiheen koulutuksen, tuen ja mentoroinnin osalta tilanne on sekä kansainvälisesti että suomalaisessa kontekstissa kirjava.

TALIS 2013 -tutkimuksen mukaan yli 60 %:ssa alakouluista ei ollut tarjolla mentorointia uusille opettajille: tilanteessa on siten huomattavasti korjattavaa (ks. Heikkinen et al., 2015).

Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimuksen mukaan yleissivistävän koulutuksen opettajista yli puolet (57 %) ei ollut saanut lainkaan perehdytystä tai tukea uransa ensimmäisinä vuosina (Jokinen et al., 2014). Tästä johtuen johtuen täydennyskoulutusta on pyritty kehittämään vastaamaan paremmin opettajien työn koettuja tarpeita. Opettajat yksilöinä ja koulut yhteisöinä – ja tätä kautta erityisesti oppilaat – voisivat hyötyä suunnitelmallisesta peruskoulutuksen jälkeisestä koulutuksesta, jossa opettajilla ja kouluyhteisöillä olisi keskeinen rooli ja jota toteutettaisiin nimenomaan oppilaiden, opettajien ja koulujen tarpeista käsin ja koulutuspoliittisesti ohjaten (vrt. Husu & Toom, 2016).

### **Opettajankoulutuslaitokset, harjoittelukoulut ja yhteisöt tukemassa opettajien jatkuvaa ammatillista osaamista**

Yhtä oikeaa tapaa opettajien peruskoulutuksen tai sen jälkeisen koulutuksen järjestämiseen ei ole olemassa (Payne & Zeichner, 2017; Zeichner, 1983), mutta keskeistä on, että koulutus on perus- ja täydennyskoulutuksen kokonaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna systemaattista, ja pedagogisesti linjassa tavoitellun osaamisen suhteen. Eri vaiheiden koulutuksessa on olennaista keskittyä sellaisen opettajan oppimisen tukemiseen, joka antaa välineitä toimia opettajana läpi opettajan uran ajan. Opettajankoulutusta ei kannata organisoida ainoastaan tämän hetken ammatillisista haasteista, koulutusjärjestelmän rakenteista tai perusopetuksen opetussuunnitelman ominaisuuksista käsin (vrt. Pantic & Wubbels, 2010; Barnett, 1994; Korthagen, 2004).

Opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä on olennaista ymmärtää ja pitää vahvasti mielessä, mitä opettajaksi oppiminen ja opetusosaamisen oppiminen tarkoittavat (vrt. mm. Ball & Forzani, 2009) sekä millaisista prosesseista näissä on kyse (Toom, 2017). Vieläkin haasteellisempi kysymys opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja organisoimisessa on se, millaisen osaamisen oppimiseen tulisi keskittyä erityisesti peruskoulutuksen aikana, ja mikä on kenties sellaista ammatillista osaamista, jota opettajan on tarkoituksenmukaista – ja edes mahdollista – oppia vasta muutamien työvuosien jälkeen (Husu & Clandinin, 2017). Opettajien peruskoulutuksen jälkeisen koulutuksen kehittämisessä onkin erityisen olennaista pohtia, millaista *akateemista, käytännöllistä* ja moninaisiin *yhteisöihin*

*kytkeytyvää osaamista* opettajien tulisi peruskoulutuksen jälkeisessä koulutuksessa oppia (vrt. Darling-Hammond et al., 2009; Ellis & McNicholl, 2015; Gatti, 2016; Kelchtermans & Vanassche, 2017; Kumashiro, 2010). Tämä haastaa myös vastaamaan kysymyksiin, kuka ja miten täydennyskoulutuksen tarpeet määritellään, millaisen painoarvon nämä saavat koulutuksessa, ja mihin ammatillisen uran vaiheisiin niitä on tarkoituksenmukaista sijoittaa. Ensisijainen haaste on, mitkä kaikki tahot halutaan nähdä keskeisiä toimijoina opettajien peruskoulutuksen jälkeisessä koulutuksessa.

*Opettajankoulutusyksiköillä* ja erityisesti opettajankoulutuksen, opettajien osaamisen sekä oppilaiden oppimisen ja koulun tutkijoilla on tärkeä ja perusteltu tehtävänsä *akateemisen* tiedon tuottamisessa, välittämisessä ja muokkaamisessa opettajien osaamista tukevan koulutuksen käyttöön. Oppilaiden oppimisen ja osaamisen tarpeet eri aikoina muuttuvat ympäröivän yhteiskunnan ja kehityksen myötä. Myös oppimisympäristöt, vuorovaikutuksen tavat, välineet ja menetelmät muuttuvat. Kaikki muutokset heijastuvat jokaisen opettajan osaamiselle asetettaviin vaatimuksiin, mutta myös koulujen yhteisöllisen osaamisen moninaistumiseen. Näistä muutoksista on välttämätöntä saada ajankohtaista tutkimustietoa sekä menetelmällisiä sovelluksia jo opettajien peruskoulutuksen aikana. Tutkimus, siihen perustuva opettajankoulutus sekä sen kehittäminen ovat selkeästi opettajankoulutusyksiköiden pääasiallisia tehtäviä.

*Yliopistollisten harjoittelukoulujen* käytäntöön ja akateemiseen tutkimukseen yhdistyvä *käytännöllinen* opettajankoulutusosaaminen on keskeisessä roolissa opettajien osaamista tukevassa koulutuksessa. Yliopistolliset harjoittelukoulut ovat suomalaisen akateemisen opettajankoulutuksen ainutlaatuinen erityispiirre. Harjoittelukoulut sekä niiden moninaiset pedagogiset käytännöt on tunnustettu tarkoituksenmukaiseksi osaksi opettajankoulutusta (mm. Hammerness, 2016; Darling-Hammond, 2016; Saariaho et al., 2015) ja niillä katsotaan olevan paljon sellaista potentiaalia, joka ei vielä lainkaan ole opettajien täydennyskoulutuksen piirissä. Harjoittelukoulujen rooli esimerkiksi opetukseen ja oppimiseen liittyvän tutkimustiedon tuottajana ja hyödyntäjänä, innovatiivisen pedagogisen kehittämistyön toteuttajana koulussa, opettajien yhteistyön mallintajana, verkostomaisen asiantuntijayhteisön rakentajana ja kehittäjänä, opettajankouluttajien ja rehtorien kouluttajana sekä opetussuunnitelmatyön ja oppimateriaalien laatijana on merkittävä. Tämä monipuolinen asiantuntijuus tulee saada vahvemmin koko opetusalan täydennyskoulutuksen käyttöön.

Yliopistollisten opettajankoulutusyksiköiden ja harjoittelukoulujen ohella moninaisilla *paikallisyhteisöillä, yhdistyksillä, organisaatioilla ja nonformaaleilla toimijoilla* on yhä kasvava rooli opettajien osaamista tukevassa koulutuksessa (mm. Darling-Hammond, 2006; Kretchmar & Zeichner, 2016). Opettajankoulutuksen tutkimuksen ja käytännön piirissä vakiintunut dikotominen tarkastelutapa ei sellaisenaan enää ole riittävä, vaan opetuksen ja oppimisen moninaistuminen ja erilaiset kontekstit edellyttävät tarkastelutapojen laajentamista. Oppimista tapahtuu moninaisissa yhteisöissä ja verkoistoissa mitä erilaisimmilla tavoilla, ja näiden huomioiminen tarjoaa resursseja myös opettajien koulutukseen. Sekä opettajien perus- että täydennyskoulutuksen tulisi entistä vahvemmin kiinnittyä niitä ympäröivien yhteisöjen tilanteisiin ja erityispiirteisiin. Suomen pääkaupunkiseutu on monessa suhteessa erilainen verrattuna maamme moneen maakuntakeskuksiin, ja kun katse siirtyy kauemmas, taas uudenlaisia erityispiirteitä alkaa nousta esiin. Näiden sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten tekijöiden muodostama kirjo kasvaa kaiken aikaa – tämä paikallisen moninaisuuden saavuttaminen on keskeinen haaste ajassa elävälle opettajien perus- ja täydennyskoulutukselle (vert. Moon, 2016; Seidl & Friend, 2002)

Kun opettajankoulutusyksiköt *akateemisina* toimijoina, yliopistolliset harjoittelukoulut *käytännöllisinä* toimijoina ja moninaiset yhteisöt *verkostomaisina, yhteisöllistä* ja kontekstuaalista osaamista omaavina jakavat yhteisen tavoitteen opettajien täydennyskoulutuksesta, ne voivat parhaimmillaan rakentaa ja toteuttaa opettajien oppimista mielekkäällä tavalla tukevaa täydennyskoulutusta, johon mikään niistä ei yksin kykenisi. Niillä kullakin on sellaista osaamista ja voimavaroja, jotka ovat opettajien uran eri vaiheita tukevassa koulutuksessa välttämättömiä. Harjoittelukoulut ovat tässä omassa erityisasemassaan, sillä ne toimivat jo nyt jatkuvasti useilla eri rajapinnoilla niin opettajankoulutusyksiköiden kuin moninaisten yhteisöjen ja toimijoiden suuntiin. Tämänkaltaisen opettajankoulutuksen ja erityisesti opettajien täydennyskoulutuksen malli haastaa kaikki toimijat pohtimaan yhteistyössä opettajien ja koulutuspoliitikkojen kanssa, millä tavoin opettajan osaamisen kehittämiseen liittyvä haaste on mielekästä ratkaista parhaalla mahdollisella tavalla.

## **Pohdinta**

Opettajien peruskoulutuksessa, ja tällä hetkellä erityisesti täydennyskoulutuksessa on tunnistettu tutkimuksen, monipuolisen evidenssin ja käytännön kokemusten perusteella useita

kehittämiskohteita ja haasteita, joihin nähdään tärkeänä tarttua tällä hetkellä. Muuttunut käsitys oppilaiden keskeisestä tavoiteltavasta osaamisesta yleissivistävässä koulussa, laajentunut käsitys tiedosta ja sen saatavuudesta, monipuolisten teknologioiden käyttö, yhä heterogeenisempi oppilasjoukko sekä näiden myötä vahvempi pyrkimys oppimislähtöiseen opetukseen asettavat opettajat ja heidän osaamisensa uudenlaisten odotusten eteen (vrt. Husu & Toom, 2016). Näiden tosiasioiden myötä myös opettajien perus- ja erityisesti täydennyskoulutuksen tarkoituksenmukaisuutta, toteuttamistapoja, toteuttajatahoja, opettajista nousevaa tarvelähtöisyyttä, pitkäkestoisuutta ja jatkuvuutta on tärkeää pohtia uudella tavalla. Myös erityisesti opettajien täydennyskoulutuksen toimijoita ja vastuutahoja on olennaista jäsentää aidosti tämän hetken ja tulevaisuuden tarpeista käsin, ei liiaksi vakiintuneisiin toimintatapoihin juurtuen, kuten olemme artikkelissamme esittäneet. Akateemisilla opettajankoulutusyksiköillä, yliopistollisilla harjoittelukouluilla sekä ympäröivillä yhteisöillä ja toimijoilla on yhdessä paljon enemmän annettavaa kuin yhdelläkään niistä yksin. Uudenlaisen opettajien täydennyskoulutuksen ja läpi uran tapahtuvan opettajien oppimisen tarkoituksenmukaisen tukemisen myötä olisi varmasti mahdollista myös välttää tai ainakin liudentaa niitä haasteita, joita tämänhetkiseen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen malliin ja moninaisiin toteutustapoihin on liittynyt.

Opettajan oppiminen tapahtuu formaalisti muodollisessa opettajankoulutuksessa, ja yhtä lailla informaalisti opettajan työssä, sen moninaisissa vuorovaikutuksissa ja verkostoissa (vrt. Vermunt & Endedijk, 2011; Tynjälä et al., 2008, Heikkinen et al., 2015). Opettajan työhöntulovaiheessa siirtymä opettajankoulutuksen kriittistä reflektiivisyyttä korostavista oppimisen malleista sosiaalistaviin oppimisen muotoihin voi olla tarpeettoman jyrkkä. Tästä on toisinaan seurannut se, että välittömästi työelämään siirryttyään uudet opettajat saattavat pahimmassa tapauksessa nähdä edeltävän formaalin opettajankoulutuksensa kielteisessä valossa oppiessaan koulun käytänteitä kollegoiltaan. Työhöntulovaiheessa voi syntyä kokemus, että informaalin oppimisen kautta avautuu uudenlainen näkökulma, jota koulutus ei antanut lainkaan (Heikkinen et al., 2015; vrt. Hiebert et al., 2007). Uusien opettajien siirtyminen työelämään on kriittinen vaihe opettajan uralla, ja opettajat kohtaavat silloin työnsä vaatimukset ja haasteet kokonaisvaltaisesti. Työhöntulovaiheen tuki on välttämätöntä ja sen puuttumisesta voi seurata suuria haasteita opettajan työstä selviämässä (vrt. Heikkinen et al., 2015; Jokinen, Taajamo & Välijärvi, 2014; Mikkola & Välijärvi, 2014; Opettajankoulutus 2020; Heikonen et al., 2016). Opettajan uran alkuvaiheeseen onkin tarkoituksenmukaista rakentaa systemaattinen tukiohjelma yhteistyössä

opettajankoulutuslaitosten, norssien ja paikallistason toimijoiden kanssa (vrt. Eisenschmidt, 2006; Meristo, 2015;).

Opettajat tarvitsevat tukea oppimiseensa ja ammatilliseen kehittymiseensä koko opettajan uran ajan, ja nämä tarpeet vaihtelevat eri uran vaiheissa merkittävällä tavalla. Keskeistä onkin organisoida opettajien jatkuva koulutus ja tuki kiinteäksi osaksi opettajien työtä. Opettajien tulee voida suunnitella omaa oppimistaan henkilökohtaisen kehityssuunnitelmansa tukemana yhdessä kollegojen ja rehtorin kanssa siinä koulu yhteisössä ja kontekstissa, jossa hän työtään tekee. Nämä käytännöt voisivat edistää mielekkääseen täydennyskoulutukseen osallistumista ja sellaisen ammatillisen oppimisen tuen saamista, jolla on aidosti vaikuttavuutta opettajien toimintaan luokkahuoneessa ja ammatillisessa yhteisössä. Opettajat paitsi oppivat uusia näkökulmia ja käytäntöjä, he myös omaksuvat ne aidosti osaksi omaa työtään (vrt. Ilomäki et al., arvioitavana) ja niillä on vaikuttavuutta oppilaiden oppimisen suuntaan. Opettajat oppivat merkittävässä määrin toisiltaan ja yhdessä kollegojensa kanssa, ja hyötyvät toinen toisistaan ammatillisen kehittymisensä resurssina (vrt. Leana, 2011; Vangrieken et al., 2015). Näiden näkökohtien suunnassa on runsaasti mahdollisuuksia rakentaa tarkoituksenmukaista tukea ja koulutusta opettajien oppimiselle ja kehittymiselle. Avainasemassa ovat opettajankoulutusyksiköt, yliopistolliset harjoittelukoulut ja ympäröivät moninaiset yhteisöt – yhdessä opettajien ja koulujen kanssa.

### *Lähteet*

- Ahonen, S., Bernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. & Seppänen, P. 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministerion julkaisuja 8, 42–49.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. 2010. Teaching skillful teaching. *Educational Leadership*, 68 (4), 40–45.
- Barnett, R. 1994. *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Blomeke, S. & Kaiser, G. 2017. Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Volume 2. London: Sage.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. 2005. *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R. 2015. Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 109–121.
- Darling-Hammond, L. 2006. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., R. C. Wei, and C. M. Johnson. 2009. Teacher Preparation and Teacher Learning: A Changing Policy Landscape. *Handbook of Education Policy Research*, 613–636.
- Darling-Hammond, L. 2016. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45 (2), 83–91.
- Ellis, V., & McNicholl, J. 2015. *Transforming teacher education: Reconfiguring the academic work*. Bloomsbury Publishing.
- Desimone, L. 2009. How can we best measure teacher's professional development and its effects on teachers and students? *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Eisenschmidt, E. 2006. *Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia*. Tallinn University, *Dissertations on Social Sciences*, 25.
- Gatti, L. 2016. *Toward a Framework of Resources for Learning to Teach: Rethinking Us Teacher Preparation*. Palgrave Macmillan.
- Heikkinen, H.L.T., Aho, J. & 2015. Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhalto, K., Toom, A. & Soini, T. 2016. Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/1359866X.2016.1169505

Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D. & Jansen, A. 2007. Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47–61.

Husu, J. & Clandinin, D. J. 2017. Pushing boundaries for research in teacher education: Making teacher education matter. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Volume 2. London: Sage.

Husu, J. & Toom, A-M. H. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33.

Ilomäki, L., Lakkala, M., Toom, A. & Muukkonen, H. Arvioitavana. Teacher learning of new pedagogical practices within a multinational project. A case study from an upper secondary school.

Jokinen, H., Taajamo, M., & Valijarvi, J. (toim.) 2014. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessa ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kretchmar, K. & Zeichner, K. 2016. Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42 (4), 417-433.

Kelchtermans, G. & Vanasse, E. 2017. Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Volume 1. London: Sage.

Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

- Kumashiro, K. 2010. "Seeing the Bigger Picture: Troubling Movements to End Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 61 (1–2), 56–65.
- Leana, C. 2011. The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9 (4), 30–35.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. 2008. Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226–234.
- Meristo, M. 2016. Personal and contextual factors shaping novice teachers' early professional career. *Dissertations on Social Sciences*, 101. Tallinn University: School of Educational Sciences.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-66.
- Moon, B. 2016. New directions for the reform of university-based teacher education. Teoksessa B. Moon (toim.), *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 251-262.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:44.  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>
- Pantic, N. & Wubbels, T. 2010. Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.  
DOI:10.1016/j.tate. 2009.10.005.
- Payne, K. & Zeichner, K. 2017. Multiple voices and participants in teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. Volume 2. London: Sage.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. & Gallagher, L. P. 2007. What Makes Professional Development Effective? Strategies That Foster Curriculum Implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921 –958.

Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. & Soini, T. (2016). Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice*, 2(1), 44-63.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>.

Seidl, B. & Friend, G. 2002. Leaving authority at the door: Equal-status community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 18, 421-433.

Snoek, M. & Zogla, I. 2009. Teacher education in Europe: Main characteristics and developments. Teoksessa A. Swennen & M. van der Klink (toim.), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* Amsterdam: Springer, 11-27.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhälto, K. 2015. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21 (6), 641–659.

Toom, A. 2017. Teacher's professional and pedagogical competencies: a complex divide between teacher's work, teacher knowledge and teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 2*. London: Sage

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. DOI: 10.1016/j.tate.2016.12.013

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kynndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review* 15, 17–40.

Vermunt, J.D., & Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294–302.

Zeichner, K. A. 1983. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3–9.

Zeichner, K. 2010. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 89 (11), 89–99.