

Anne Martin & Matti Pennanen

Pedagogisk expertis i rörelse



JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET
PEDAGOGISKA FORSKNINGS-
INSTITUTET

Pedagogisk expertis i rörelse

Pedagogiska forskningsinstitutet
Rapport 52

Pedagogisk expertis i rörelse

Anne Martin
Matti Pennanen



JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET
PEDAGOGISKA
FORSKNINGSINSTITUTET

FÖRSÄLJNING AV PUBLIKATIONEN:

Pedagogiska forskningsinstitutet

Kundservice

PB 35

40014 Jyväskylä universitet

tel. +358 40 805 4276

ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

<http://www.ktl-julkaisukauppa.fi>

© Pedagogiska forskningsinstitutet och författarna

Omslag och layout: Martti Minkkinen

Ombrytning: Kaija Mannström

ISSN-L 1456-5153

ISSN 2243-139X (pdf)

ISBN 978-951-39-6099-5 (pdf)

Jyväskylä 2015

Innehåll

Sammandrag.....	7
Tiivistelmä	9
INLEDNING: UTBILDNINGEN OCH LÄRARYRKET I FINLAND	11
Det finländska skolsystemets och lärarutbildningens historia	12
Det finländska skolsystemet i dag.....	13
Lärarutbildning	15
BAKGRUND TILL STUDIEN	17
Metoder	17
Deltagarna i enkäten.....	18
VARFÖR VILL FINLÄNDSKA STUDENTER BLI LÄRARE?.....	20
MOBILITET INOM PEDAGOGISK EXPERTIS I ALLMÄNBILDANDE OCH YRKESINRIKTAD UTBILDNING	22
Intraprofessionell och transprofessionell mobilitet.....	22
Mobilitet internationellt och i Finland.....	23
Studieresultat om mobilitet.....	23
NYBLIVNA LÄRARES INDUKTIONSFAS	28
Utmaningar för nya lärare	28
Introduktionen i det finländska utbildningssystemet	29
Iakttagelser och erfarenheter av stödet i induktionsfasen	30
Läroinduktion: hur stödja nya lärare?	30
FÖRVÄNTADE FRAMTIDA KUNSKAPSKRAV PÅ LÄRARE I TERMER AV KVALITET	32
Fortbildning och kompetenskrav på finländska lärare nu och i framtiden.....	32
Lärarnas pedagogiska expertis och utveckling av undervisningsyrket	35
Fortbildning: betydelse och utveckling	37
SAMMANFATTNING	38
REFERENSER	41

Sammandrag

Publikationen baserar sig på forskningsprojektet Rörlighet bland pedagogisk expertis (PAL-projektet) som finansierades av Europeiska socialfonden. Projektet genomfördes under åren 2010–2013 i samarbete mellan Pedagogiska forskningsinstitutet, utbildningsstyrelsen och yrkeslärarhögskolan vid yrkeshögskolan i Jyväskylä. Publikationen granskar de centrala observationerna i PAL-projektet och ger en allmän översikt av rörligheten och förändringarna bland lärarna i det finländska utbildningssystemet. Materialet till projektet samlades in med en webbenkät (n = 4500) samt intervjuer med före detta lärare (n = 15). I Finland anses läraryrket vara ett tilltalande yrkesval av många olika skäl. Lärarens arbete är självständigt och uppskattat och upplevs som mångsidigt och utmanande. Ofta händer det trots allt att lärarna efter en tid inom yrket börjar se sig om efter möjligheter till karriärutveckling eller kanske börjar överväga ett helt annat yrke. Skälen som får lärarna att överväga att röra på sig antingen inom yrket eller till ett annat yrke är mycket individuella och hänför sig oftast till yrkesmässig utveckling, arbetsavtal, arbetsförhållanden eller önskan om nya utmaningar.

Att börja arbeta som lärare medför ett stort ansvar. I det finländska utbildningssystemet har läraren fullt pedagogiskt och juridiskt ansvar genast från första arbetsdagen. Även om introduktion är mycket viktig när läraren efter utbildningen inleder sin yrkesbana har Finland inte något lagstadgat nationellt introduktionsprogram. Detta innebär en stor variation i introduktionsrutinerna eftersom varje kommun själv svarar för att ordna introduktion för nya lärare.

Lärarna anser att deras yrke har blivit mer varierat än förr. Framtidens lärare är multi-kompetenta proffs som samarbetar med kolleger och multiprofessionella grupper. Kun-

skaper i informations- och kommunikationsteknologi spelar i framtiden en väsentlig roll jämsides med ämneskunskaper och pedagogisk kompetens. Eftersom elever och studerande behöver mer individuell uppmärksamhet krävs även kunskaper i specialundervisning och differentiering av undervisningen i klassrummet.

Nyckelord: lärare, lärarskap, rörlighet bland lärare, allmänbildande undervisning, yrkesinriktad utbildning, introduktion av nyblivna lärare, kompetenskrav

Tiivistelmä

Julkaisu perustuu Euroopan sosiaalirahaston rahoittamaan Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -tutkimusprojektiin (PAL-hanke). Projekti toteutettiin vuosina 2010–2013 Koulutuksen tutkimuslaitoksen, Opetushallituksen ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteistyönä. PAL-hankkeen keskeisiä havaintoja tarkasteleva julkaisu tarjoaa yleiskatsauksen opettajien liikkuvuuteen ja siirtymiin Suomen koulutusjärjestelmässä. Projektin aineisto kerättiin verkkokyselyllä (n = 4500) sekä haastattelemalla entisiä opettajia (n = 15).

Suomessa opettajan ammattia pidetään houkuttavana ja alalle hakeudutaan monista eri syistä. Opettajan työ on itsenäistä ja arvostettua, ja se koetaan monipuoliseksi ja haastavaksi. Usein käy kuitenkin niin, että oltuaan alalla jonkin aikaa opettajat alkavat tutkailla mahdollisuuksia urakehitykseen tai ehkä harkita eri ammattiakin. Syyt, jotka saavat opettajat harkitsemaan ammatillista liikkuvuutta joko alan sisällä tai ammattialaa vaihtaen, ovat hyvin yksilöllisiä ja ne liittyvät useimmiten ammatilliseen kehitykseen, työsopimuksiin, työoloihin tai uusien haasteiden etsimiseen.

Opettajan uran alkutaivalta rasittaa suuri vastuu. Suomen koulutusjärjestelmässä opettajilla on täysi pedagoginen ja juridinen vastuu heti ensimmäisestä työpäivästä alkaen. Vaikka perehdytys on hyvin tärkeää siirryttäessä opettajankoulutuksesta ammattiin, Suomessa ei ole käytössä lakisääteistä valtakunnallista perehdytysohjelmaa. Näin ollen perehdytyskäytännöissä on suurta vaihtelua, koska jokainen kunta vastaa itse perehdytyksen järjestämisestä uusille opettajille.

Opettajien mielestä heidän ammattinsa on entisestään monipuolistunut. Tulevaisuuden opettaja on monilahjakas ammattilainen, joka toimii yhteistyössä kollegoiden ja

monialaisten ryhmien kanssa. Tieto- ja viestintäteknologiset taidot ovat tulevaisuudessa olennaisessa osassa oppisisältöjen hallinnan ja pedagogisten taitojen ohella. Oppilaat ja opiskelijat tarvitsevat yksilöllisempää huomiota ja siksi luokassa tarvitaan myös erityisopetuksen sekä opetuksen eriyttämisen tietoja ja taitoja.

Asiasanat: opettajat, opettajuus, opettajien liikkuvuus, yleissivistävä koulutus, ammatillinen koulutus, aloittelevan opettajan perehdytys, taitovaatimukset

Inledning: Utbildningen och läraryrket i Finland

Den ständigt föränderliga världen ställer skolor och lärare inför nya utmaningar och svårigheter. Globalt hoppar många lärare av yrket efter att ha undervisat endast i några få år. Samtidigt går en växande andel lärare i pension, vilket ytterligare ökar risken för lärarbrist. Trenden är vanlig såväl i europeiska som i amerikanska länder. Enligt många forskare är läget särskilt allvarligt i Nordamerika där upp till 50 procent av lärarna lämnar yrket inom loppet av fem år efter avlagd examen (Brill & McCartney 2008, 750; Blazer 2006, 1; Darling-Hammond & Sykes 2003, 3; Ingersol & Smith 2004, 29). Dessa siffror ska dock tas med ett visst förbehåll eftersom det förefaller svårt att hitta empiriska data som bekräftar dem.

Även i Finland tycks lärarmobilitet vara en trend, om än svagare än i många andra länder. Fenomenet kan delvis förklaras av den normala mobiliteten på den finländska arbetsmarknaden: under de senaste decennierna har mobilitet blivit allt vanligare inom alla yrken (Aho, Virjo & Koponen 2009; Aho & Mäkiaho 2012). Därtill har den snabba förändringen inom arbetslivet skapat ett behov av pedagogiskt kunnande även utanför själva utbildningsbranschen, t.ex. inom affärsverksamhet, administration och coaching. Därför är det viktigt att se närmare på dessa trender för att få kunskap om mobilitetsfenomenet.

En livslång karriär inom undervisning kräver ständig professionell utveckling. Lärare bör erbjudas stöd och möjligheter till utveckling genom hela karriären allt från starten till

pensioneringen. För att vi ska kunna hålla kvar våra behöriga lärare inom utbildningen måste vi hitta sätt att främja deras professionella utveckling och välmående i arbetet. Det behövs mer information om lärarnas mobilitet och yrkesbyte och om orsakerna bakom dessa fenomen. Det är de skickliga, engagerade och behöriga lärarnas arbete som får våra skolor att blomstra, och just därför är det viktigt att granska vilka krav det kommer att ställas på lärarnas kunskaper i framtiden och försöka hitta olika sätt att stödja lärarna i deras karriärer.

Det finländska skolsystemets och lärarutbildningens historia

Fram till slutet av 1800-talet då folkskolan infördes var det främst den evangelisk-lutherska kyrkan som stod för utbildningen. Det huvudsakliga syftet med kyrkans utbildning hade varit att ge medborgarna tillräcklig läskunnighet för att läsa Bibeln. Endast eliten tilläts delta i högre utbildning. I och med att idéerna om en allmän utbildning vann allt starkare stöd fick även läraryrket ett större socialt och politiskt inflytande. (Väljjeri 2006, 12–13; Sahlberg 2011, 70–71.) Efter inbördeskriget 1918 började man se allmän utbildning som ett sätt att förena den delade nationen genom att ge barn med olika social bakgrund samma utbildning (Väljjeri 2006, 14). På 1920-talet blev folkskolan en lagstadgad skyldighet och rättighet för alla finländska medborgare (Sahlberg 2011, 70). Detta förändrade läraryrkets karaktär eftersom utbildningen nu måste ge lärarna organisatoriska färdigheter att handskas med heterogena elevgrupper. Skolbarnen blev snabbt fler och därmed växte även lärarbehovet. Samtidigt växte lärarnas roll som byggare och skapare av en självständig och fosterländsk nation. Skolans viktigaste uppgift var att fostra en hel generation för att förbättra näringslivet och boendeförhållandena i Finland (Väljjeri 2006, 13–16).

Det finländska utbildningssystemet var uppdelat i två skolor: alla gick fyra år i folkskola, varefter de kunde välja att antingen fortsätta i läroverk eller medborgarskola. Läroverket var enda vägen till akademiska studier, medan medborgarskolan fokuserade på yrkesinriktad och praktisk utbildning. Målsättningarna, innehållet och pedagogiken liksom även lärarutbildningen för dessa två skolor var mycket olika. Det var allmänt erkänt att systemet orsakade social ojämlikhet. Så småningom blev läroverken allt populärare när föräldrar från lägre socialgrupper ville trygga sina barns framtid. Tanken på en skola som skulle sammanföra läroverket, medborgarskolan och folkskolan började gro. Efter en lång utvecklingsprocess infördes grundskolan på 1970-talet. Den var indelad i två stadier: lågstadiet (årskurserna 1–6) och högstadiet (årskurserna 7–9) och blev obligatorisk för alla finländska barn. Övergången till grundskolan förde även med sig förändringar i lärarutbildningen. Klasslärarutbildningen förlades till universiteten och de gamla lärarseminarierna lades ner.

I ämneslärarnas utbildning fick pedagogiken större vikt och lärarexamen jämställdes med övriga högre akademiska examina. (Väljervi 2006, 15–17; Sahlberg 2011, 17–23, 71.)

Inom yrkesutbildningen inrättades de första skolorna på 1700-talet. På 1800-talet vidareutvecklades yrkesutbildningen när skolor inrättades inom områden som ekonomi, teknik, jordbruk och sjukvård. Yrkeskolornas popularitet växte på 1900-talet och utbildningen fick en mer organiserad och enhetlig struktur. (Nurmi 1981, 70–72.) Gymnasiet har funnits med i det finländska utbildningssystemet sedan 1850-talet och har långa historiska rötter i Finland (Nurmi 1981, 42). Det var en fortsättning på läroverket och därigenom även en inkörsport till akademiska studier. Efter övergången till grundskolesystemet blev gymnasierna andra stadiets utbildning som gav eleverna allmänna färdigheter och kunskaper (Nurmi 1981, 69).

Det finländska skolsystemet i dag

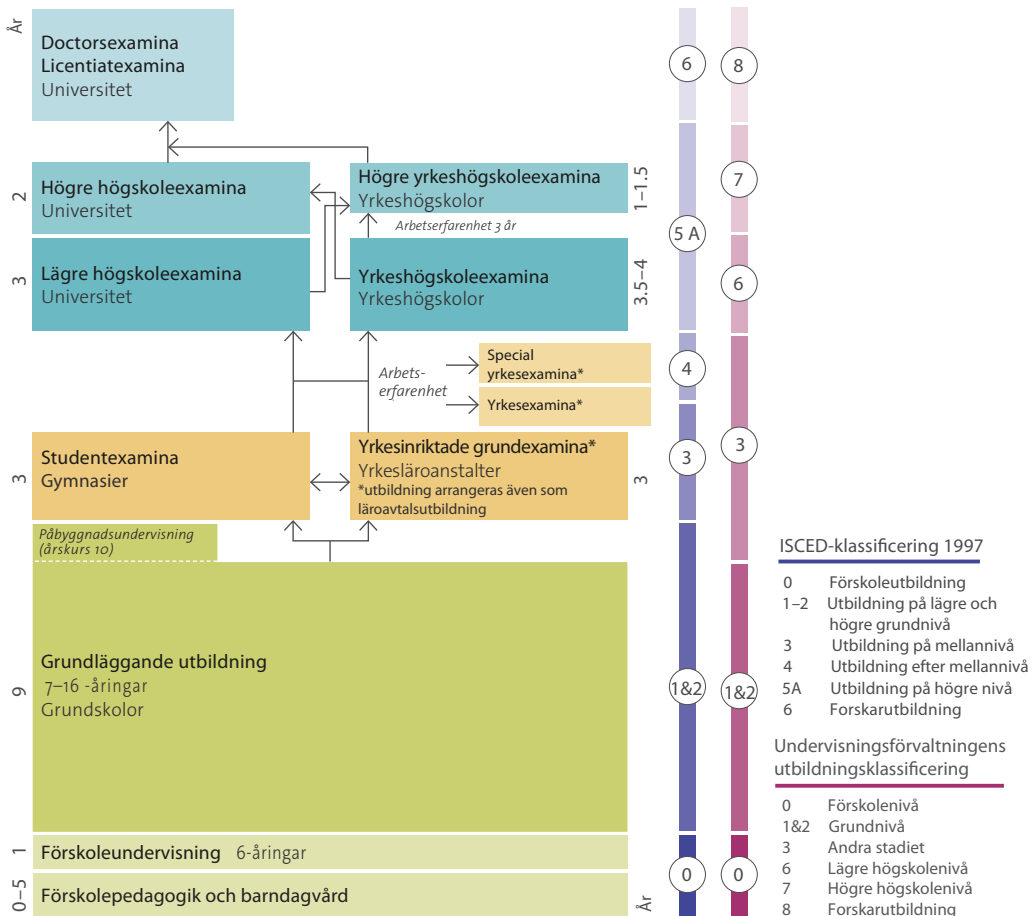
Den finländska utbildningspolitikens centrala målsättning är att ge alla medborgare likvärdiga möjligheter till utbildning. Den obligatoriska undervisningen börjar det år då barnet fyller sju år och slutar efter den grundläggande utbildningen, dvs. den är nio år lång (figur 1). Förskolan, den grundläggande utbildningen och utbildningen på andra stadiet är avgiftsfria. (Undervisnings- och kulturministeriet 2013b.) Den genomsnittliga storleken på undervisningsgrupperna i årskurserna 1–6 är 19,2 elever och i årskurserna 7–9 17,4 elever. Det genomsnittliga antalet elever i specialundervisningsklasserna är 14,12. (Karjalainen 2011, 15.)

Den grundläggande utbildningen är indelad i två nivåer, årskurserna 1–6 och årskurserna 7–9. Skolornas läroplaner bygger på riksomfattande läroplansgrunder. Den grundläggande utbildningen är nio år lång, varefter de flesta eleverna söker till antingen gymnasieutbildning eller yrkesinriktad utbildning. Kommunerna kan ordna ett år av påbyggnadsundervisning. (Undervisnings- och kulturministeriet 2013b.) Detta extra år kallas tionde klassen och är avsett för unga som behöver stöd för att förbättra sina skolvitsord och få en bättre chans att hitta en yrkes- och studieplats.

Gymnasieutbildningen är allmänbildande och ska ge eleverna färdigheter och kompetens för fortsatta studier. Gymnasiestudierna är kursbaserade och avslutas med ett riksomfattande studentexamensprov. Avlagd studentexamen ger eleverna rätt till fortsatta studier vid universitet, yrkeshögskolor och yrkesläroanstalter. (Undervisnings- och kulturministeriet 2013b.)

Den yrkesinriktade utbildningen varar tre år och alla yrkesinriktade grundexamina utgörs av 120 studieveckor (Sahlberg 2011, 26). Utbildningen syftar till att ge studerandena färdigheter inom det yrke de har valt och att svara mot samhällets behov av yrkeskunnig

Figur 1. Utbildningssystemet i Finland (Undervisnings- och kulturministeriet 2013b)



arbetskraft. Till skillnad från eleverna i gymnasiet måste studerande för yrkesexamen inte delta i studentexamensprovet. I stället får de efter avlagda studier ett examensbetyg som ger möjligheter att söka till fortsatta studier eller att börja arbeta. (Undervisnings- och kulturministeriet 2013b.) Över 40 procent av eleverna i andra stadiets utbildning studerar vid yrkesläroanstalter (Sahlberg 2011, 26).

Läraryrket

Undervisningen i årskurserna 1–6 sköts främst av klasslärare med pedagogik som huvudämne i universitetsstudierna. I årskurserna 7–9 och i gymnasiet handhas undervisningen av ämneslärare som vid universitetet har läst sitt undervisningsämne som huvudämne och pedagogik som biämne. Lärare i yrkesutbildningen på andra stadiet och yrkeshögskolorna har vanligtvis många års erfarenhet av yrket varefter de söker sig till yrkespedagogisk lärarutbildning för att få behörighet att undervisa. År 2010 fanns det ungefär 40 000 rektorer och lärare i den grundläggande utbildningen mot cirka 7 900 rektorer och lärare i utbildningen på andra stadiet. Omkring 90 procent av lärarna och rektorerna är formellt behöriga. (Ojala 2011, 38, 52.)

Utbildningen av klasslärare koordineras av åtta universitet (Karhu & Väistö 2011, 25). Utbildningen utgörs av tre års studier för kandidatexamen och två år för magisterexamen. Studierna omfattar studier i pedagogik, språk och kommunikation, ämnesdidaktiska studier i olika läroämnena och biämnesstudier. Pro gradu-avhandlingen är obligatorisk för alla lärarstuderande. (Sahlberg 2011, 78–81.) Antalet sökande har ökat konstant och därför minskar den procentuella andelen antagna studenter varje år. Omkring 70 procent av klasslärarna är kvinnor. (Karhu & Väistö 2011, 25–28.)

Att bli klasslärare i Finland är utmanande och sker under hög konkurrens (tabell 1). Studenterna som söker till lärarutbildning måste ha goda skolbetyg, god kommunikationsförmåga, en positiv personlighet och en stark motivation att arbeta som lärare. Antagningen sker i två steg: Först ges de sökande poäng enligt vitsorden i studentexamen, avgångsbetyget från gymnasiet, tidigare erfarenhet inom utbildning och framgången i det skriftliga urvalsprovet. Därefter intervjuas sökandena med de högsta poängtalerna där de får möjlighet att visa sin motivation och förmåga att bli lärare. (Sahlberg 2011, 73, 75.)

Tabell 1. Sökande och antagna studenter för klasslärarutbildning i Finland

År	Sökande	Antagna	Antagna (%)
2008	5 695	880	15
2009	6 353	845	13
2010	6 832	858	12,5
2011	7 079	703	10
2012	7 918	779	10

Ämneslärare i årskurserna 7–9 och gymnasiet studerar ämnet i fråga som huvudämne för högre högskoleexamen. De måste även ha minst 60 ECTS-poäng i pedagogiska studier för lärare. De flesta fakulteterna erbjuder specifika ämneslärarstudier som man kan söka till. Det är också möjligt att inleda lärarstudierna senare efter några år av ämnesstudier.

Yrkespedagogisk lärarutbildning tillhandahålls i anslutning till fem yrkeshögskolor i Finland, och på svenska av ett universitet. Utbildningen riktar sig till lärare och dem som vill bli lärare vid yrkeshögskolor och yrkesläroanstalter på andra stadiet. De sökande ska ha examens- och ämnesbehörighet och minst tre års arbetserfarenhet inom branschen. Antalet sökande varierar årligen men ligger runt 4 000–5 000. Den procentuella andelen antagna är vanligtvis cirka 50 procent. 2010 var de antagna studerandenas genomsnittliga ålder 41 år. (Karhu & Väistö 2011, 29.)

Bakgrund till studien

Studien *Pedagogisk expertis i rörelse* genomfördes 2010–2013 som ett samarbete mellan Pedagogiska forskningsinstitutet, yrkespedagogiska lärarutbildningen vid Jyväskylä yrkeshögskola och Utbildningsstyrelsen. Målsättningen var att studera lärarnas mobilitet och transition i syfte att få empirisk kunskap om orsakerna till och trenderna inom detta. Ett annat syfte var att utvärdera vad som förväntas av lärare i framtiden och att hitta verktyg som stödjer lärarnas välmående och professionella utveckling.

Metoder

Våren 2011 genomfördes en webbenkät om mobilitet och förväntade framtida krav på lärare. Frågeformuläret innehöll både kvantitativa flervalsfrågor och kvalitativa öppna frågor. Ett sampel på 4 500 personer togs bland medlemmar i Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, Finlands Svenska Lärarförbund FSL och Vuxenlärarnas förbund AKOL. Sammantaget svarade 1 938 personer, även om det för vissa faktorer saknas data. Enkätsvaren analyserades med både kvantitativa och kvalitativa metoder. Som en del av studien intervjuades även 15 lärare som lämnat yrket där svaren analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys och narrativa metoder.

Deltagarna i enkäten

1 356 (70 %) av de svarande var lärare inom den allmänbildande utbildningen: ämneslärare och klasslärare inom den grundläggande utbildningen, gymnasielärare och speciallärare. Av de svarande arbetade 330 (17 %) inom yrkesutbildningen (yrkesutbildning på andra stadiet, yrkesinriktad vuxenutbildning och yrkeshögskolor). De återstående 252 (13 %) svararna representerade mestadels utbildningsorganisationer och förvaltning. Rapporten fokuserar främst på lärare inom den allmänbildande och yrkesinriktade utbildningen.

Tabell 2. Könsfördelningen inom de olika utbildningsområdena

Utbildningsområde	Kön	
	Kvinnor %	Män %
Allmänbildande utbildning	74,1	25,9
Yrkesinriktad utbildning	54,4	45,6
Övriga	64,0	36,0
Totalt	69,6	30,4

74 procent av lärarna inom den allmänbildande utbildningen var kvinnor, mot 55 procent av de svarande inom den yrkesinriktade utbildningen (tabell 2). Denna könsfördelning motsvarar nationell statistik från 2010: enligt Ojala (2011, 39–40) var 72,8 procent av lärarna och rektorerna inom den allmänbildande undervisningen kvinnor och enligt Kummulainen och Karkama (2011, 68) var 52 procent av lärare och rektorer inom den yrkesinriktade utbildningen kvinnor. Deltagarnas ålder varierade mellan 20 och 70 (tabell 3). Den minsta åldersgruppen var 20–29 (allmänbildande undervisning 6,7 %, yrkesinriktad undervisning 1,6 %) vilket är naturligt eftersom de flesta inleder de femåriga lärarstudierna tidigast vid 18 års ålder. Lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen företräder äldre åldersgrupper eftersom de vanligtvis har arbetat i andra yrken innan de blir lärare. Åldersgrupperingen inom den allmänbildande utbildningen är jämnare.

Finland har två nationalspråk, finska och svenska. 72,7 procent av de svarande inom den allmänbildande undervisningen var finskspråkiga och 26,5 procent svenskspråkiga. 94,1 procent av lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen var finskspråkiga och 5,6 procent svenskspråkiga. Andelen svarande med något annat språk än svenska eller finska som första språk varierade mellan 0,3 och 2,3 procent. De flesta av deltagarna i studien (allmänbildande utbildning 77,7 %, yrkesinriktad utbildning 75,1 %) var fast anställda

Tabell 3. Åldersgrupper inom de olika utbildningsområdena

Utbildningsområde	Åldersgrupper (i år)					Totalt %
	20–29 %	30–39 %	40–49 %	50–59 %	60–69 %	
Allmänbildande utbildning	6,7	22,6	25,4	34,2	11,0	100,0
Yrkesinriktad utbildning	1,6	10,3	20,5	43,3	24,4	100,0
Övriga	3,0	16,9	23,9	37,8	18,4	100,0
Totalt	5,4	19,8	24,4	36,2	14,2	100,0

på heltid. 10,9 procent av lärarna inom den allmänbildande utbildningen och 6,7 procent av lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen hade en heldagsanställning på viss tid. 10 procent av de svarande inom den yrkesinriktade utbildningen arbetade som lärare på deltid, mot endast 2,5 procent av lärarna inom den allmänbildande utbildningen. Några av de deltagande hade familjeledighet (grundläggande utbildning 4,7 %, yrkesinriktad utbildning 2,4 %).

De flesta av lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen som var med i studien hade sökt till lärarutbildningen först efter flera års arbete inom sitt respektive yrke. De hade arbetat inom såväl offentlig som privat sektor som anställda, direktörer, konsulter och företagare. Numera ska sökande till den yrkesinriktade lärarutbildningen ha minst tre års arbetserfarenhet inom sitt område (Karhu & Väistö 2011, 29). Några av de svarande hade blivit lärare innan de nuvarande behörighetskraven trädde i kraft och då krävdes det inte arbetserfarenhet. Hälften av de svarande hade sökt till yrkeslärarutbildningen medan de arbetade annanstans.

Varför vill finländska studenter bli lärare?

Läraryrket uppfattas som ett självständigt och autonomt yrke i Finland, medan det i de flesta andra länder anses vara mer styrt utifrån och sakna autonomi. Värderingen av läraryrket i Finland har konstant stigit till samma nivå som för akademiska yrken, som jurister och läkare, även om lärarna har en mycket lägre lön (Sahlberg 2011). Till skillnad från de övriga nordiska länderna har Finland lyckats upprätthålla läraryrkets höga värdering och attraktionskraft, vilket kan ses i det stora antalet sökande till lärarutbildning. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 58; Välijärvi 2006, 9–10, 19.) På grund av hög akademisk utbildning och stark social status har lärarna ålagts viktiga ansvarsområden inom beslutsfattandet i skolorna. I jämförelse med övriga OECD-länder har de finländska lärarna anförtratts sådant som läroplansplanering, val av undervisningsmaterial och genomförande av utvärdering. Å andra sidan kan den tilltagande mängden åligganden kännas som en börda. (Välijärvi 2006, 19–20; Välijärvi 2005, 112).

Deltagarna i projektet *Pedagogisk expertis i rörelse* ombads redogöra för sina motiv för att bli lärare. Intresset för läraryrket kan vakna när som helst i livet. En del svarade att de fattade beslutet att bli lärare redan i barndomen, en del i gymnasiet eller vid universitetet och en del efter att först ha verkat i ett annat yrke. De bakomliggande motiven varierade med ålder, erfarenheter och personlig bakgrund. Allmänt taget ses undervisning som ett socialt och interaktivt yrke, där arbete med barn och unga kan kombineras med ens egna intressen. Enligt svaren på enkäternas öppna frågor och intervjuerna kan motiven för att välja läraryrket delas in i följande kategorier: intresse för läraryrket, meningsfullt arbete,

läraryrkets sociala aspekter, förebilder och familjebakgrund, lämplighet för ens personlighet, akademisk utbildning samt ingen orsak eller att man "hamnat" i yrket.

Läraryrket ses som ett intressant, mångsidigt och lagom utmanande arbete där man kan förverkliga sina egna intressen, som till exempel intresse för utbildning i allmänhet, ett visst ämne och socialt engagemang. Undervisning, fostran och utbildning anses vara betydelsefulla och viktiga ur ett socialt och mänskligt perspektiv. De svarande ansåg att lärarnas arbete är betydelsefullt för samhället. Dessutom hörde motiven ofta ihop med yrkets sociala sidor; arbetet med människor, samarbetet med kollegor och interaktionen med eleverna ses som ett av de viktigaste motiven för att bli lärare. De som söker till läraryrket förväntas vara socialt begåvade.

För många är lärarutbildningens akademiska status ett starkt motiv för att söka in på denna bana. Möjligheten att studera för magisterexamen vid ett universitet tilltalar. Den finländska lärarutbildningens akademiska karaktär visar på den allmänna uppskattningen av yrket och några kanske tycker att en magisterexamen möjliggör olika slags anställningar inom utbildningssektorn. Även förebilder kan ha stor betydelse för önskan att bli lärare. Den vanligaste förebilden är en förälder eller någon annan familjemedlem, men även en lärare som man beundrade i barndomen kan bli ett exempel för ens framtida yrke. Undervisning beskrevs av många svarande som ett arbete som svarar mot deras personlighet och intressen. Man såg det som betydelsefullt att kunna ge uttryck för sig själv och utnyttja sin personlighet i arbetet.

Det fanns även ett antal svarande som inte kunde ange något särskilt motiv för lärarkarriären och många av dem sade att de helt enkelt har hamnat där. En universitetsstudent kan till exempel upptäcka att ett visst ämne, som historia eller matematik, inte ger så många arbetstillfällen utan lärarbehörighet och söker därför till pedagogiska studier. Några kanske uppmanas att söka in på lärarutbildningen av vänner och familjen. "Hamna" är således inte ett synonym för att man omedvetet blir lärare.

Motiven för att bli lärare inom yrkesutbildning var något annorlunda än för lärare inom allmänbildande utbildning. Lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen hade arbetat inom sitt respektive område i flera år innan de sökte till lärarutbildningen. Några såg undervisning som positiv och attraktiv, medan andra såg det som det enda yrkesval som står till buds i ett svårt sysselsättningsläge, som en recession. Andra såg undervisning som en naturlig fortsättning på karriären, ett sätt att utveckla sin expertis och få ett arbete med en stabilare inkomst. Arbetet som lärare erbjuder nya professionella utmaningar och en möjlighet att dra nytta av sitt tidigare yrke och sin utbildning. Motivet för att vilja undervisa kunde också hittas i ett tidigare otillfredsställande arbete, familjerelaterade behov och tidigare erfarenhet av undervisning. Lärare inom den yrkesinriktade utbildningen nämnde lång ledighet, goda sysselsättningsmöjligheter och skäliga löner som motiv oftare än lärare inom den allmänbildande utbildningen.

Mobilitet inom pedagogisk expertis i allmänbildande och yrkesinriktad utbildning

Intraprofessionell och transprofessionell mobilitet

Mobilitet har att göra med byte av yrke där någon byter från en yrkesgrupp till en annan. Dessa transitioner påverkas av olika förändringar i arbetslivet, som strukturomvandlingar, teknisk utveckling och ekonomiska konjunkturer. Anställda reagerar på dessa förändringar genom att söka nya arbetstillfällen, en del av egen vilja, andra av nödvändighet. Mobilitet kan även bero på en vilja att gå vidare och utvecklas i sin karriär. Skälen kan även vara personliga. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2011, 92.)

I denna studiekontext kan mobiliteten vara intraprofessionell eller transprofessionell. Med transprofessionell mobilitet menar vi byte från ett yrkesområde till ett annat: inte endast att man lämnar läraryrket utan hela utbildningssektorn. Intraprofessionell mobilitet betyder att personer byter arbete, men stannar kvar inom utbildningssektorn. Lärare kan till exempel börja undervisa i ett annat ämne eller bli rektorer eller studiehandledare. Detta ses som ett led i lärarnas professionella utveckling. Det är naturligt att en del lärare vill gå vidare i sin karriär och ska inte ses som en negativ förändring utan mer som en möjlighet att dra nytta av lärarnas expertis inom utbildningssektorn.

Mobilitet internationellt och i Finland

Bristen på behöriga lärare väcker bekymmer i många länder. Både i europeiska och amerikanska länder står man inför utmaningen att lärare lämnar arbetet efter endast några få år. Enligt många forskare är andelen lärare som lämnar yrket inom fem år efter avlagd examen i Nordamerika så hög som 50 procent (Brill & McCartney 2008, 750; Blazer 2006, 1; Darling-Hammond & Sykes 2003, 3; Ingersol & Smith 2004, 29), även om det inte är klart huruvida dessa siffror hänför sig till intraprofessionell eller transprofessionell mobilitet eller båda. Det finns ett stort antal "vilande" lärare i arbetsverksam ålder i Europa. En del ger sig kanske inte in på lärarbanan trots behörighet. Det finns även en ström av erfarna lärare till andra yrken eller lärare som börjar inom barnomsorgen. Sysselsättningsläget kan även öka andelen vilande lärare. (European Commission 2006, 9, 68.)

Det har även i någon mån förts debatt om att lärare lämnar yrket i Finland. Siffrorna som lyfts fram i medierna verkar ibland vara överdrivna. Officiella, statistiska uppgifter om hur många de är inte tillgängliga. Nissinen & Välijärvi (2011, 31) uppskattar att omkring 15 procent av dagens behöriga klasslärare lämnar sitt yrke genom intra- eller transprofessionell mobilitet före 2025. Prognoserna för ämneslärare och yrkeslärare varierar beroende på ämne, yrke och bedömningsmetod (Nissinen & Välijärvi 2011.)

Denna trend att byta yrke utom eller inom utbildningsområdet kan delvis förklaras av den normala mobiliteten på arbetsmarknaden. Enligt Lehto och Sutela (2008) har cirka 40 procent av alla finländare stannat kvar i ett och samma yrke under hela sin karriär. Lojaliteten förefaller vara störst inom just utbildning: cirka 51 procent av de anställda har stannat kvar i yrket under hela karriären. Enligt statistik från 2008 har 37 procent av alla finländska arbetstagare bytt arbete inom de senaste fem åren, dvs. bytt arbetsplats, men inte yrke. Variationen i hur man byter arbete i olika åldersgrupperna är stor: 76 procent av anställda i åldersgruppen 15–24 har bytt arbete under de senaste fem åren, mot endast 11 procent i åldersgruppen 55–64 år. (Lehto & Sutela 2008, 24–27.) Det är oklart hur det ekonomiska läget därefter har påverkat siffrorna. Det är svårt att bedöma den framtida mobiliteten eftersom den påverkas av många ekonomiska faktorer, förändringar i yrkesstrukturer och arbetslivet samt personliga orsaker (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009, 114).

Studieresultat om mobilitet

Stanna i eller lämna läraryrket

På frågan om de hellre ville stanna kvar inom undervisningsuppgifter eller byta till ett annat arbete, svarade de flesta i studien att de föredrog att stanna kvar (tabell 4). En fem-

tedel av lärarna skulle hellre göra något annat än vara lärare och har allvarligt övervägt att byta yrke. Dessa siffror visar dock inte om de överväger att främst lämna undervisandet och stanna kvar inom utbildningssektorn eller helt byta yrkesområde. Mer än en fjärdedel av lärarna har funderat på att lämna sin nuvarande arbetsplats och omkring en tredjedel av lärarna inom såväl allmänbildande som yrkesinriktad utbildning har tänkt på att ta ett sabbatsår. På frågan om intresset för fortbildning eller omskolning för ett nytt yrke uppgav cirka en tredjedel av de svarande att de har funderat på dessa alternativ.

Tabell 4. Planer på framtida arbetskarriär enligt utbildningsområde

Karriärplan		Utbildningsområde			Totalt %
		Allmänbildande %	Yrkesinriktad %	Övriga %	
Fortbildning eller omskolning	Ja	34,3	35,8	39,8	35,1
	Nej	60,3	55,1	54,1	58,7
	Kan inte säga	5,5	9,1	6,1	6,2
Byta yrke	Ja	20,4	17,0	24,6	20,3
	Nej	74,0	79,4	72,2	74,7
	Kan inte säga	5,6	3,6	3,2	5,0
Byta arbetsplats	Ja	28,1	24,7	32,6	28,0
	Nej	65,6	67,0	64,7	65,8
	Kan inte säga	6,3	8,3	2,6	6,2
Ta sabbats-ledighet	Ja	36,6	36,4	31,0	36,0
	Nej	57,8	55,4	62,0	57,9
	Kan inte säga	5,6	8,2	7,0	6,1

23,8 procent av lärarna inom den yrkesinriktade utbildning har gått över till andra uppgifter inom utbildningssektorn, som uppgifter inom förvaltning och ledning, projekt (koordinering, assistering och ledning), handledning, forskning och utveckling, medan de flesta av lärarna (88,2 %) inom den allmänbildande utbildningen har stannat kvar i samma uppgift (tabell 5).

Nästan hälften av lärarna inom yrkesutbildningen (49,4 %) har haft ett annat yrke innan de började undervisa. Motsvarande andel för lärare inom allmänbildande utbildning är endast 14,1 procent (tabell 6). Skillnaden kan förklaras av skillnaden mellan utbildningen av lärare inom yrkesinriktad och allmänbildande utbildning. Lärare inom den yrkesinriktade utbildningen förutsätts ha flera års erfarenhet av sitt yrke innan de söker

Tabell 5. Byte till annan uppgift inom utbildningssektorn

Utbildningsområde	Har du bytt gått över till undervisningsuppgifter från ett annat område?	
	Nej %	Ja %
Allmänbildande	88,2	11,8
Yrkesinriktad	76,2	23,8
Övriga	56,9	43,1
Totalt	82,6	17,4

in på lärarutbildningen. Lärarna inom den allmänbildande utbildningen hade innan de började undervisa en bakgrund främst inom affärsverksamhet, industri, ungdomsarbete och administration. Lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen hade ofta arbetat inom sina respektive yrkesområden innan de blev lärare.

Tabell 6. Byte till läraryrket från annan bransch

Utbildningsområde	Byte till undervisning från annan bransch	
	Nej %	Ja %
Allmänbildande	85,9	14,1
Yrkesinriktad	50,6	49,4
Övriga	66,5	33,5
Totalt	77,7	22,3

Orsaker för att lämna läraryrket

Motiven bakom intraprofessionell mobilitet relaterade till professionell utveckling, en ambition att gå vidare i karriären och intresse för något nytt. En del förklarade sin intraprofessionella mobilitet med en slump: en intressant uppgift råkar bli ledig vid rätt tidpunkt eller ledningen ber en lärare söka en viss tjänst. Transprofessionell mobilitet var inte särskilt vanlig bland de svarande i den här studien, och när det hände hade lärarna blivit företagare, konsulter och redaktörer eller sökt sig till försäljnings- eller kontorsarbeten eller tillfälliga arbeten (sommarjobb, arbete utomlands). Orsaken till transprofessionell mobi-

litet varierade från att helt enkelt bli rekryterad till ett nytt jobb till att vilja ha bättre lön. En del ville ha nya utmaningar, medan andra kände att de behövde få göra något mindre stressande och krävande. Sysselsättningsfrågor, som att inte hitta arbete som lärare eller dåliga arbetsavtal, var också orsaker till att man har lämnat utbildningssektorn.

Lärare inom den allmänbildande utbildningen och i gymnasiet är intresserade av att utveckla sig och att hitta nya utmaningar. Detta är en av de viktigaste orsakerna till att man överväger att lämna läraryrket. Lärare kan vilja gå vidare i sin karriär eller så har de erbjudits ett annorlunda intressant arbete. Att undervisa kan vara stressigt och belastande: problemen med elever och deras föräldrar kan kännas alltför svåra. En del känner att kraven och ansvaret inte motsvaras av lönen och värderingen av lärarens yrke. Problem på arbetsplatsen och brist på stöd av överordnade kan också påverka hur nöjd man är med arbetet.

Anledningarna till att lärare inom yrkesutbildning på andra stadiet, yrkeshögskolor och vuxenutbildning överväger att lämna undervisningsyrket är delvis desamma. Den vanligaste nämnda orsaken var omställningar i lärarnas arbete, problem i organisationen och ledarskapet och personlig professionell utveckling. Lärarna kände att de nya åliggandena tar alltför mycket tid av den faktiska undervisningen. Organisationsändringar, dålig ledning, minskade resurser och byråkrati bidrar till lärarnas benägenhet att överväga ett yrkesbyte. Professionell utveckling och vilja att gå vidare i karriären kan också vara en drivkraft mot nya utmaningar. Lärare inom yrkesutbildning på andra stadiet och vuxenutbildning såg den ökade belastningen och instabiliteten i arbetet som ett problem. Lärarna inom yrkesutbildningen på andra stadiet nämnde problem med elevernas uppförande och låg lön som en anledning till att överväga byte av yrke.

Deltagarna i studien ställdes frågan om vilka faktorer i deras arbete som stärker respektive försvagar deras vilja att stanna kvar inom undervisningsuppgifter. Lärarna såg arbetets frihet, relationerna till eleverna och kollegorna, arbetstrivseln och arbetsatmosfären som de viktigaste stärkande faktorerna i lärararbetet. Arbetstiden och gemenskapen var också viktiga stärkande faktorer för både lärare inom grundläggande utbildning och yrkesutbildning. Lärarna inom yrkesinriktad utbildning framhävde möjligheten att utveckla sig själv och kontakterna till arbetslivet mer än lärarna inom den grundläggande utbildningen. Förändringarna i läraryrket och klasstorleken var faktorer som försvagade motivationen.

De intervjuades erfarenheter

Som ett led i studien intervjuades ett antal tidigare lärare om deras erfarenheter av undervisning och orsakerna till byte av yrke. Orsakerna kunde indelas i tre kategorier: karriärutveckling, egen kompetens och egna intressen och arbetsförhållandena. En del tidigare lärare tyckte att lärarkarriären inte erbjuder särskilt många tillfällen att gå vidare i karriären.

Lärarna kan önska sig nya utmaningar och vara intresserade av fortbildning eller omskolning. En del av de intervjuade var intresserade av andra yrkesmöjligheter och erbjöds intressanta poster: lärare är ofta mångbegåvade och socialt aktiva människor med en personlighet som passar många yrken. En annan orsak till att de intervjuade hade lämnat undervisningssysslan var problem i arbetsförhållandena. Dessa kan vara sociala, personliga eller fysiska: otillfredsställande drag i lärararbetet, låg lön, problem med motivationen och osunda arbetslokaler nämndes i intervjun.

Nyblivna lärares induktionsfas

Utmaningar för nya lärare

Till skillnad från de flesta andra branscher åläggs nyutexaminerade lärare fullt pedagogiskt och juridiskt ansvar omedelbart från början av arbetskarriären (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 46; Tynjälä & Heikkinen 2011, 12). Början är av avgörande betydelse för nya lärare och kan ibland kännas som en period där det gäller att antingen simma eller drunkna. Induktionsfasen är en länk mellan den grundläggande lärarutbildningen och utbildningen i yrket. (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012, 4.) Den beskrivs som en övergångsperiod där nya lärare erbjuds handledning och stöd för att anpassa sig till den nya rollen som lärare. (Blair-Larsen 1992, 1.) För att klara utmaningarna i den tidiga arbetskarriären är induktionen en nödvändig fas där stöd ges.

Enligt de nyblivna lärarnas egen bedömning hade de inte tillräcklig kunskap om läroplanen, skolgemenskapen, skolans verksamhetsprinciper och allmänna praxis. Under de första åren av undervisning måste lärarna lära sig att bli lärare genom professionell utveckling, men induktionsfasen inkluderar även socialisering och bekantskap med skolgemenskapen och dess verksamhetskultur. Nya lärare ser de dagliga utmaningarna som problematiska och krävande. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 46; Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012, 1–2.) Tynjälä och Heikkinen (2011, 13–17) har identifierat följande svårigheter vid övergången från utbildningen till arbetslivet: 1) hotet om arbetslöshet, 2)

bristfälliga kunskaper och färdigheter, 3) minskad tilltro till sig själv och ökad stress, 4) tidigt avhopp, 5) nyanställdas roll och ställning i arbetsgemenskapen och 6) betydelsen av lärande i arbetet.

Lärare bör få handledning och stöd på ett systematiskt sätt under induktionsåret (Blomberg 2008, 50, 211.) Enligt Europeiska kommissionen (2007) bör alla lärare ha möjlighet att delta i ett effektivt introduktionsprogram under de tre första åren i karriären. I dessa betonas strukturerat stöd som handledning och mentorskap av erfarna lärare eller andra yrkespersoner inom utbildning. (European Commission 2007, 12–13.) I Finland diskuteras lärarna vardagliga problem och utmaningar, som problemelever, beteendeproblem, växelverkan och samarbete med föräldrarna, i kollegiala mentorsgrupper (Jokinen & Välijärvi 2006). Den finländska modellen med kollegiala mentorsgrupper har som nationellt introduktionsprogram haft mycket lovande resultat (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012).

Introduktionen i det finländska utbildningssystemet

Lärarna fick en fråga om i vilken utsträckning de har erbjudits eller utnyttjat de olika formerna av inskolning i början av lärarbanan. Två viktiga faktorer kunde iakttagas: stöd som skolan ordnar och stöd från kollegorna. Det första utgörs av formellt, organiserat stöd, som till exempel olika program, informationsmappar och korta orienteringsmöten som arbetsgivaren ordnar. Det senare är socialt stöd som mentorskap och handledning av kollegor eller rektorn. Lärarna upplevde att de hade bättre möjlighet att utnyttja det sociala stödet från kollegor, mentorer och rektorer. Skolans stöd upplevdes inte som lika nyttigt som det sociala stödet. Frågan är hur mycket nya lärare faktiskt använde sig av den arbetsintroduktion de erbjöds.

Stödet i induktionsfasen delades innehållsligt upp i fyra områden: 1) interaktion och pedagogiska färdigheter, 2) externt samarbete, 3) lära känna skolan, kollegerna och skolans verksamhetskultur och 4) sätta sig in i utbildningssystemet. Deltagarna fick frågan om hur viktiga de ansåg att dessa olika innehåll var. Lärarna inom både den allmänbildande och yrkesinriktade utbildningen såg det tredje området som det viktigaste i induktionsfasen. De såg det som mycket viktigt att nya lärare får stifta bekantskap med skolans lokaliteter, material, läroplan och regler samt att lära känna kollegorna, rektorn och övrig personal. Interaktion och pedagogiska färdigheter som att utveckla sin läraridentitet, arbeta med eleverna och deras föräldrar och att upptäcka behov hos olika inlärare ansågs likaså vara viktigt, i synnerhet för lärare inom den allmänbildande utbildningen. Lärarna inom den grundläggande utbildningen har en stor skyldighet att delta i elevernas uppfostran och därför spelar interaktionen med både eleverna och deras föräldrar en väsentlig roll i deras arbete. Vikten av samarbete med aktörer utanför skolan verkar vara viktigare för lärare

inom den yrkesinriktade utbildningen, vilket är förståeligt med tanke på arbetets karaktär: yrkeslärare måste ha goda relationer till arbetslivet, de ska ordna många tillfällen för eleverna att lära känna det framtida yrket. Det externa samarbetet omfattar samarbete med yrkesfolk inom olika branscher, kontakter av olika slag, internationella aktiviteter samt skolans forsknings- och utvecklingsverksamhet. Att sätta sig in i undervisningsväsendet och samarbetet med representanter för förvaltningen sågs som det minst viktiga i induktionsfasen.

lakttagelser och erfarenheter av stödet i induktionsfasen

Allmänt taget sågs stödet i induktionsfasen som nyttigt för nya lärare. Stödet ger professionella, personliga och sociala fördelar: Det kan höja självförtroendet och välmåendet i arbetet, förbättra de yrkesmässiga färdigheterna, öka engagemanget gentemot skolan och eleverna och ge bättre möjligheter till samarbete med kollegorna. Stöd i induktionsfasen kan även ge bättre möjligheter att knyta kontakter till elevernas föräldrar, samhället och experter inom andra branscher, liksom att delta i utvecklingsarbetet i den egna skolan. Kvinnor underströk fördelarna med stödet i introduktionsfasen mer än män.

Intervjupersonerna framhävde stödets sociala aspekter för nya lärare. Stödet, råden och öppenheten från kollegorna sågs som meningsfulla. I synnerhet lärarna inom den allmänbildande utbildningen hade erfarenheter av mentorer eller betrodda kollegor de erhållit uppskattat stöd av. Hjälp från tutorer nämndes även i intervjuerna med yrkeslärare. Från ledningen och rektorerna erhöles stöd i varierande grad. Öppenhet och intresse för lärarnas utveckling från rektorns sida sågs som ett bra sätt att stödja nya lärare. De flesta intervjuade upplevde att det stöd de hade fått var mindre än de hade förväntat sig eller behövde. Några tyckte att de "kastades till vargarna" utan att rustas med de verktyg de behövde.

Det förefaller ha skett förbättringar i hur man erbjuder stöd i induktionsfasen och hur lärarna utnyttjar det, men det är viktigt att fortsätta att utveckla det finländska induktions-systemet. Fortsatt forskning behövs för att få mer kunskap om de nuvarande introduktions-systemen i Finland och olika sätt att förbättra dem.

Lärarynduktion: hur stödja nya lärare?

I lärarnas induktionsfas ingår vanligtvis någon form av stöd. Begreppet induktion kan konceptualiseras som "utveckling av nybörjares professionella kompetens" eller "stöd för nyblivna lärare" (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 46). Enligt Europeiska kommissionen är syftet med induktionen att minska antalet lärare som hoppar av, förbättra lärarkvaliteten,

stödja professionaliteten i skolorna och få feedback på den grundläggande lärarutbildningen. Detta görs genom att erbjuda nya lärare personligt, socialt och professionellt stöd genom mentorskap, stöd från kollegor och experter samt självreflektion. (European Commission 2010, 13–19.) Mentorskapet är den mest spridda formen av stöd. Andra vanliga typer av stöd är diskussionsmöten om utmaningar som lärarna möter, hjälp för planeringen av arbetet, deltagande i andra lärares undervisning, klassrumsobservationer, särskild obligatorisk utbildning och besök till andra skolor och resurscentra. (European Commission 2010, 41.)

De flesta europeiska länder har strukturerade induktionsprogram där nyblivna lärare får fortbildning, personligt anpassad hjälp och råd under flera månader. I många europeiska länder är induktionsfasen obligatorisk och omfattar ett prov som är en förutsättning för slutlig behörighet. (European Commission 2013a, 39.) I andra länder vänder sig induktionen till behöriga lärare som har tillstånd att undervisa eller behöriga lärare utan detta tillstånd. En del länder har inget strukturerat induktionsprogram, men däremot hittas bestämmelser och rekommendationer om annat slag av stöd för nya lärare. (European Commission 2010, 10–12.) Tillsvidare har Finland inget nationellt ordnat induktionssystem. Utbildningsanordnarna och skolorna själva sköter självständigt stödet för nya lärare och därför finns det också betydande skillnader mellan skolorna i hur induktionen genomförs. Den höga uppskattning lärarna röner och de finländska skolornas statistiska framgång kan kanske förklara avsaknaden av induktionsprogram, men det finns en medvetenhet om ett ökat behov av stöd till nya lärare. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 52, 58.)

Mentorskap anses vara ett effektivt sätt att främja den professionella utvecklingen hos lärare i induktionsfasen. Gruppmentorskap (Peer-group mentoring, PGM) är en modell för kollegialt stöd där både mentorerna och adepterna kan lära av varandra, dela tankar och erfarenheter, lösa problem och skapa ny kunskap. Träffar ordnas vanligtvis en gång i månaden och de varar 1–3 timmar. Grupperna skapar sina egna regler för deltagandet, beslutar om vilka ämnen de vill diskutera och lägger upp agendan för mötena.

Den finländska modellen för gruppmentorskap har utvecklats och spritts av Osaava Verme som är ett samarbetsnätverk mellan lärarutbildningsinstitutioner i Finland och modellen ingår i programmet Kunnig (Osaava). Kunnig är ett nationellt program som inleddes 2010 och som finansieras av Undervisnings- och kulturministeriet. Programmets syfte är att ta fram praxis och verktyg för att främja lärarnas professionella utveckling och välmående. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012.) Idag har gruppmentorskap visat sig vara en lovande modell med potential att stödja professionell utveckling och induktion av lärare både inom den allmänbildande och yrkesinriktade utbildningen. Feedbacken och erfarenheterna har konstant varit positiva och modellen fungerar i huvudsak som avsett; den ger stöd för lärarnas professionella utveckling och välmående i arbetet.

Förväntade framtida kunskapskrav på lärare i termer av kvalitet

Lärarnas arbete är en ständig intellektuell, social och emotionell växelverkan med eleverna, deras föräldrar, kollegorna, men även med samhället. I ett samhälle där informationen förändras i snabb takt förväntas lärare vara etiskt medvetna pedagogiska experter med bred kunskap om informationsteknologi (Väljörvi 2006, 21–22). Samtidigt frestar de ständiga reformerna på lärarna och tar av tiden för undervisning och interaktion med barnen (Syrjäläinen 2004). I denna pressade situation måste lärarna utveckla sina färdigheter, och professionell utveckling ses som en skyldighet i de flesta europeiska länder inklusive Finland (European Commission 2013b, 57). För att kunna planera den framtida lärarutbildningen behövs aktuell kunskap om vad som är centralt inom pedagogisk expertis och om framtida trender inom undervisningsprofessionen (Tynjälä 2006).

Fortbildning och kompetenskrav på finländska lärare nu och i framtiden

Lärardeltagandet i utbildning som ger ökad kunskap om arbetslivet varierade efter utbildningsområde. De mest populära utbildningsformerna var besök på företag och forsknings- och resurscentra, seminarier av utbildningsanordnare, seminarier av undervisningsväsendet,

projekt med partners inom arbetslivet och praktikprogram. Lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen deltog mest aktivt, medan lärarna inom den allmänbildande utbildningen deltog i ganska minimal utsträckning jämfört med andra utbildningsområden, med undantag av besöken till olika företag och centra. I genomsnitt var fortbildningen för lärare inom den allmänbildande utbildningen mindre än hälften jämfört med yrkeslärarna. Lärarna inom den allmänbildande utbildningen fick i genomsnitt 4,5 månader av fortbildning, medan den för lärarna inom den yrkesinriktade utbildningen var ungefär 10 månader och för lärarna inom andra utbildningsområden 7,5 månader.

Lärare behöver ha omfattande färdigheter och kompetens för att kunna hantera de dagliga uppgifterna. Inom ramen för studien bedömde lärarna betydelsen av 15 olika färdighetsområden inom undervisningsyrket i dag (tabell 7) och inom en nära framtid (fem år) (tabell 8). Lärarna såg ämnes- och innehållskunskap, allmänna pedagogiska kunskaper och kreativt tänkande som de för närvarande viktigaste kraven inom samtliga utbildningsområden. Färdigheter som gällde samarbetet med arbetslivet bedömdes avsevärt högre inom den yrkesinriktade utbildningen och allmänt taget värderade yrkeslärarna färdighetskraven högre än man gjorde inom andra utbildningsområden. I fråga om framtida kunskapskrav framhävde lärarna vikten av IT-färdigheter samt kunskaper om mångfald och hur särskilt stöd ska ordnas utöver de tidigare nämnda färdigheterna. Lärarna gav även framtida krav på kunskaper ett högre värde än för de nuvarande kraven. Samtliga kunskapskrav som ingick i frågeformuläret bedömdes som åtminstone ganska viktigt (3<, på skalan 1–5) så kraven på lärarnas kompetens är mycket mångfasetterade och kommer att bli allt mer krävande i framtiden sett ur lärarnas perspektiv.

Kvalitativ data om vilka kunskaper och färdigheter lärarkompetensen förväntas omfatta samlades in genom öppna frågor, där analyserad data korrelerade med kvantitativ data: lärarna uppgav en bred skala uppskattade framtida kunskapskrav. Inom den allmänbildande utbildningen relaterade svaren till kompetenser som hör ihop med social interaktion. För att kunna leda klassrummet behöver lärarna färdigheter att instruera barnen både individuellt och i grupp. Detta inkluderar förmåga att upptäcka elevernas individuella behov och eventuellt anpassa undervisningen efter omständigheterna. Därutöver måste lärarna ha förmåga att hantera elever med inlärningssvårigheter och att beakta olika etniska bakgrunder. Även samarbetet med kollegor och tvärprofessionella grupper uppgavs som kvalitativa data. För detta samarbete krävs interaktions- och kommunikationsförmåga. Professionell expertis kräver att lärarna har grundläggande pedagogiska färdigheter och aktuell innehållskunskap som inbegriper informations- och kommunikationsteknologi. För att upprätthålla en adekvat nivå av expertis måste lärarna se till den professionella utvecklingen och vara kritiskt och flexibelt orienterade. För arbete i en organisation som en skola ju är, är även kunskaper i juridik och ledarskap av betydelse i framtiden.

Tabell 7. Kunskapskravens betydelse idag

Kompetensområde	Utbildningsområde						F	Signifikans
	Allmänbildande		Yrkesinriktad		Övriga			
	Medel	s	Medel	s	Medel	s		
Kunskap om läroämnet	4,49	0,69	4,54	0,69	4,46	0,67	0,99	
Pedagogiska färdigheter	4,42	0,72	4,32	0,78	4,40	0,73	2,34	
IT-färdigheter och pedagogik	4,00	0,79	4,14	0,83	3,92	0,94	5,26	*
Handledning	3,71	0,90	4,17	0,83	3,95	0,90	35,76	***
Koppla ihop teori och praktik	3,57	0,96	4,22	0,82	3,80	0,94	61,98	***
Samarbete och samverkan	3,90	0,87	4,04	0,86	4,00	0,84	4,22	*
Bedömningsfärdigheter	3,87	0,87	4,02	0,86	3,78	0,90	5,30	**
Kreativt tänkande	4,10	0,82	4,11	0,84	4,21	0,83	1,53	
Utveckla internationella kontakter	3,36	0,98	3,63	0,98	3,44	1,02	10,03	***
Kännedom om kulturell mångfald	3,69	0,95	3,66	0,98	3,68	1,01	0,20	
Färdigheter att ordna speciellt stöd för studierna	3,92	0,93	3,82	1,00	3,75	1,04	3,59	*
Kännedom om utbildningssystemet	3,65	0,91	3,74	0,96	3,55	0,95	2,66	
Färdigheter för arbetslivssamarbete	2,92	1,02	4,16	0,89	3,39	1,09	201,51	***
Ledarförmåga	3,82	0,92	3,90	0,85	3,75	1,03	1,95	
Livslångt lärande	3,89	0,92	4,07	0,91	4,00	0,90	5,70	**

*** = signifikansnivå $p < 0,001$

** = signifikansnivå $p < 0,01$

* = signifikansnivå $p < 0,05$

Även det ökande antalet elever med lärandesvårigheter och olika etniska bakgrunder utgör inom yrkesutbildningen en utmaning för lärarnas pedagogiska kompetens. Här utgjorde de färdigheter som behövs för att möta olika typer av inlärare ett viktigt tema och yrkeslärare uppgav allmänt ett stort behov av färdigheter och kunskaper om specialundervisning. Dessutom upplevde yrkeslärare ett behov av att utveckla de pedagogiska färdigheterna, tänkandet och kunskapen. Svaren reflekterar ett slags förändring i lärarrollen där läraren i framtiden ses mer som en handledare eller coach. Denna nya roll gör att lärare måste omvandla och utveckla sin pedagogiska kompetens för att svara mot nya förväntningar. Den "nya pedagogiken" inkluderar många olika perspektiv, den omfattar nya lärandemiljöer, överskrider traditionella gränser och framhäver rollen av nätverkande och lärande i grupp.

Tabell 8. Kompetenskravens betydelse i framtiden

Kompetensområde	Utbildningsområde						F	Signifikans
	Allmänbildande		Yrkesinriktad		Övriga			
	Medel	s	Medel	s	Medel	s		
Kunskap om läroämnet	4,46	0,84	4,60	0,71	4,46	0,79	3,77	*
Pedagogiska färdigheter	4,56	0,78	4,52	0,74	4,57	0,77	0,43	
IT-färdigheter och pedagogik	4,49	0,81	4,54	0,77	4,30	0,95	5,77	**
Handledning	4,13	0,94	4,55	0,72	4,26	0,88	27,50	***
Koppla ihop teori och praktik	3,77	1,02	4,47	0,77	4,07	0,95	69,09	***
Samarbete och samverkan	4,18	0,90	4,34	0,80	4,32	0,83	5,88	**
Bedömningsfärdigheter	4,01	0,94	4,23	0,84	4,04	0,90	7,66	***
Kreativt tänkande	4,34	0,85	4,42	0,75	4,49	0,74	3,61	*
Utveckla internationella kontakter	3,82	1,05	4,12	0,97	3,90	1,01	11,22	***
Kännedom om kulturell mångfald	4,24	0,92	4,20	0,91	4,23	0,93	0,22	
Färdigheter att ordna speciellt stöd för studierna	4,29	0,93	4,20	0,97	4,04	1,07	6,30	**
Kännedom om utbildningssystemet	3,80	0,95	3,90	0,93	3,76	0,97	1,59	
Färdigheter för arbetslivssamarbete	3,25	1,08	4,45	0,84	3,73	1,12	169,16	***
Ledarförmåga	4,00	0,96	4,16	0,85	4,03	0,95	3,46	*
Livslångt lärande	4,16	0,92	4,32	0,88	4,33	0,80	6,16	**

*** = signifikansnivå $p < 0,001$

** = signifikansnivå $p < 0,01$

* = signifikansnivå $p < 0,05$

Lärarnas pedagogiska expertis och utveckling av undervisningsyrket

Lärarna ombads i öppna frågor ge sina åsikter om framtida pedagogisk expertis och hur de vill utveckla läraryrket. Åsikterna om den pedagogiska expertisen reflekterade detsamma som kom fram i bedömningen av kunskapskraven; lärare ser sitt yrke som ett mångfacetterat pedagogiskt yrke. Framtidens lärare är mångkunniga professionella lärare där rollen utvidgas i riktning mot tvärvetenskapligt kollegialt samarbete. Samarbetet inbegriper även internationella och mångkulturella projekt. Vid en jämförelse hade lärarna inom den allmänbildande och den yrkesinriktade utbildningen snarlika åsikter, men några tydliga skillnader fanns dock.

Den versatila arbetsbeskrivningen är en stor utmaning. I framtiden skulle lärarna föredra att fokusera på den pedagogiska och utbildande uppgiften, och dessutom reda upp på det splittrade arbetsfältet. Enligt lärarna inom den allmänbildande utbildningen kräver detta att föräldrarnas ansvar för att uppfostra barnen betonas, dvs. att uppfostra och agera förälder ska inte vara den främsta prioriteten i läraryrket. Detta kräver inte enbart att det kollegiala samarbetet och nätverkan det utvecklas, utan även utveckling av samarbetet mellan skolan och hemmen. Yrkeslärarna har liknande åsikter om det splittrade arbetsfältet, men åsikterna skiljer sig i några fall. Huvudsakligen efterfrågar lärare inom den yrkesinriktade utbildningen utveckling av arbetsgemenskapen, jämlikhet mellan de olika områdena inom yrkesutbildningen och en förståelse av att hela organisationen svarar för den gemensamma utbildningsuppgiften.

Trots att läraryrket i Finland åtnjuter hög uppskattning, nämnde lärarna uppskattningen av läraryrket, lönenivån och arbetsförhållandena som viktiga utvecklingsobjekt. Undervisningsyrket har uppnått en hög status i Finland och en nyckelfråga är hur man ska göra för att behålla denna höga status även i framtiden. Internationellt sett ligger den nuvarande lönenivån ligger på en genomsnittlig nivå. Missnöjet med lönenivån är förståelig eftersom lärare upplever att arbetet har blivit mer krävande med åren, och kommer enligt studien att bli allt mer krävande i framtiden. Lönenivån har inte ökat i samma takt och lärarna upplever att den nuvarande lönen inte svarar mot det som förväntas i arbetet. I dagsläget arbetar lärarna även utom undervisningstid och eftersom lönen betalas enligt undervisningstimmar arbetar lärarna extra utan att få betalt för det. Resultaten visar tydligt på att antingen bör lärarnas arbetsområde vara mindre splittrat eller lönenivån svara mot arbetet.

Arbetsmiljön är också något som lärarna bekymrar sig mycket över. Lärarna kan hamna i klassrum med nästan 30 elever eller studenter och med så många blir det till exempel svårt att anpassa undervisningen eller ta hänsyn till elevernas eller studenternas individuella behov. Enligt lärarna är ett minskat antal elever eller studenter per klassrum ett konkret exempel på ett sätt att utveckla arbetsmiljön. Ett annat exempel på arbetsmiljön är förhållandena i skolbyggnaderna: många skolor lider av mögel, damm och problem med inomhusluften (Reijula m.fl. 2012). Kommunerna har ansvaret för att anordna utbildningen och detta inbegriper även fastighetsunderhållet. En rapport över offentliga byggnader visar på eftersatt underhåll vid en granskning av byggnadernas kondition och deras dåliga skick har redan föranlett hälsoproblem hos lärare, elever och studenter.

Fortbildning: betydelse och utveckling

Lärarna framhävde fortbildningen som ett meningsfullt sätt att stödja den professionella utvecklingen. För lärare inom den allmänbildande utbildningen bör fortbildning bygga på frivillighet och lärarnas intressen. Några lärare nämnde dock att fortbildningen även kunde vara obligatorisk. En grupp lärare inom den allmänbildande utbildningen konstaterade att fortbildning inte ensam räcker till och att lärare behöver kompletterande studier och behörigheter. Andra sätt för att stödja lärarnas professionella utveckling som nämndes var kollegialt stöd, mentorskap och arbetshandledning. Även arbetsgemenskapen är i behov av utveckling och de få exempel som gavs på detta var lärande av kolleger, gemensam planeringstid och ökat kollegialt samarbete. Detta kräver en reform av arbetstimmar och kollektivavtal så att lärarna ges möjlighet till och gemensam tid för att arbeta tillsammans. Dessutom gjorde sig lärarna tankar på en reform av lärarnas arbetsbeskrivning och i sista hand lärarutbildningen. Lärarutbildningen kritiserades för att vara alltför teoretisk och utbildningsprogrammet bör innehålla mer praktiska övningar och kontakter till arbetslivet.

Yrkeslärarnas åsikter om fortbildningen fokuserade på ämnes- och innehållskunskap och know-how, samt på utvecklingen av pedagogisk expertis. Fortbildning i pedagogisk expertis bör omfatta specialundervisning och ge kunskaper om hur det är att arbeta med mångkulturella elevgrupper. Lärarna behöver även få veta mer om välmående i arbetet, hur man utnyttjar sociala medier och förbättrar färdigheterna i kommunikation och interaktion. Sammanfattningsvis kan sägas att åsikterna om fortbildningen varierade en hel del och behoven anknöt till frågor av regional, organisatorisk och individuell karaktär. Viktigt i fortbildningen var upplevelsen av hur utbildningen lyckades. Om lärarnas erfarenhet av fortbildningen var positiv var det sannolikt att de även senare deltar i någon form av fortbildning.

Sammanfattning

Pedagogisk expertis i rörelse

Fenomen ingår alltid i någon typ av kontext och detta gäller även lärares mobilitet: här är kontexten såväl utbildningssystemet som arbetsmarknaden. I det finländska utbildningssystemet har utexaminerade lärare full rätt att arbeta som lärare och de har även ett fullt pedagogiskt och juridiskt ansvar. Den tunga arbetsbördan kan bli en "verklighetschock" för nyblivna lärare och leda till att de börjar undersöka andra arbetsmöjligheter. Den här studien ger dock inga klara indikationer på någon stor transprofessionell mobilitet bland nyblivna lärare på grund av avhopp. Allmänt taget vill lärare stanna kvar och undervisa och endast mindre än en femtedel av lärarna uppgav att de allvarligt överväger att lämna undervisningsyrket. De främsta orsakerna varför man funderade på arbetstillfällen inom andra yrken var självutveckling, karriärutveckling och självförverkligande.

Våren 2013 annonserade Helsingfors stad nästan 270 lediga fasta anställningar och fler än 7 100 personer sökte till dessa tjänster. Detta visar konkret att de första åren i synnerhet för nyblivna lärare är en svår kamp bland övriga lärare för att få en fast anställning och de som inte får det kan stå inför en period av arbetslöshet och olika vikariat. De tillfälliga arbetena kan variera allt mellan en dag till ett helt skolår och anställningen kan även innebära flytt till en annan ort för att läraren ska kunna skaffa sig så mycket erfarenhet av undervisning som möjligt. Med beaktande av den allmänna aktiviteten på arbetsmarknaden

innebär början av karriären inom alla branscher någon form av intraprofessionell mobilitet och tillfälliga anställningar (Aho & Mäkiäho 2012). Läraryrket utgör inget undantag och unga lärare är något aktivare i att röra sig på arbetsmarknaden än erfarna kollegor och snuttjobb är helt vanligt och i linje med den allmänna rörligheten på arbetsmarknaden. Om de unga lärarnas intraprofessionella mobilitet är nödvändig eller oundviklig kan denna studie inte ge svar på.

Lärarmobiliteten är också ett stort bekymmer för lärarutbildningen. Enligt en studie (Nissinen & Välijärvi 2011) kommer behovet av lärare att öka i Finland till följd av att storleken på åldersgrupperna som börjar skolan förväntas öka. Lärarutbildningen måste svara mot dessa behov genom att utbilda rätt antal lärare, med det finns flera faktorer som påverkar bedömningen av hur många som behövs och lärarmobiliteten är en av dessa. Det behövs mera förståelse av lärarmobiliteten för korrekta antaganden om det framtida lärarbehovet och det finns goda skäl att skaffa sådan. Pisaresultaten 2012 (Undervisnings- och kulturministeriet 2013a) visar tydligt på varför Finland behöver behöriga och kompetenta lärare framöver.

Stöd för lärarna genom hela deras karriär: från induktionsfasen till pensionsavgången

Induktionen är en av mellanfaserna i den professionella utvecklingen i räckan från grundläggande lärarutbildning till undervisningskarriärens slut. Utöver professionell utveckling innehåller induktionsfasen även socialisering i skolgemenskapen. Det är av avgörande betydelse att nya lärare får stöd i induktionsfasen för att hjälpa dem igenom de första krävande åren. Stödet har dessutom många fördelar för lärarnas professionella utveckling. Ett intressant resultat var att finländska lärare upplevde att de hade bättre möjligheter att utnyttja det sociala stödet än det stöd som skolan ordnade. Likaså upplevde lärarna att socialt stöd var nyttigare än skolans stöd.

Mentorering har blivit det vanligaste sättet att introducera nya lärare och inom nätverket "Osaava Verme" har man utvecklat en form av mentorskap. Det går under benämningen gruppmentorskap med den väsentliga skillnaden jämfört med traditionell mentorering att lärandet är ömsesidigt mellan mentorerna och adapterna. Den viktigaste aspekten på gruppmentorskapet är att det skapar tid och rum för diskussioner och professionellt lärande av kollegor. Lärarna har möjlighet att träffa andra lärare och få socialt stöd av kollegor. Gruppmentorskap erbjuder en plattform där socialt stöd kan odlas. Även om gruppmentorskapet ses som ett introduktionsprogram för nya lärare är det till nytta även för mer erfarna lärare. Att dela idéer och få nya perspektiv i lärararbetet kan hjälpa även

erfarna lärare att pröva på nya saker och metoder i det dagliga arbetet. Detta stödjer idén om professionell utveckling genom hela karriären.

Fenomen som påverkar framtida kunskapskrav på lärarna

Lärarna räknade upp ett stort antal färdigheter och kunskaper när de fick frågan om vilka kompetenser lärare behöver i framtiden. Vissa skillnader hittades mellan den allmänbildande och yrkesinriktade utbildningen, men även många likheter, som IT-färdigheter och IT-kunskap, pedagogisk och innehållslig kunskap samt kunskaper om specialundervisning. En av de största utmaningarna i framtiden blir användningen av IKT-pedagogik. Finländska skolor är väl utrustade med teknik, men användningen är klart låg i jämförelse med andra europeiska länder (European Commission 2013b). Lärarna har också insett detta och framhäver kraftigt vikten av IT-färdigheter i framtiden.

Lärarna klassade färdigheter i anslutning till pedagogisk och innehållslig kunskap som viktiga och den pedagogiska och utbildande uppgiften sågs som undervisningens "kärnuppgift". Men samtidigt saknar lärarna möjlighet att fokusera enbart på denna "kärnuppgift" till följd av det splittrade arbetsfältet, som påverkas av många olika faktorer. En växande utmaning är antalet elever som behöver specialundervisning och anpassad undervisning. Enligt lärarnas mening finns det allt fler elever som behöver särskilt stöd för lärandet och lärarna är inte alltid kapabla att erbjuda det stöd som dessa elever behöver. Lärarna behöver inte enbart kunskap i specialundervisning utan även kunskap om hur man ordnar stöd för olika inlärare. Dessutom önskar lärarna ett närmare samarbete mellan hem och skola och framhäver föräldrarnas roll i barnuppfostran.

Fortbildningen är viktig som stöd för lärarnas professionella utveckling och meningsfull utbildning är nödvändig för att våra lärare ska ha aktuella färdigheter och kunskaper. De nuvarande formerna av fortbildning är otillräckliga och systemet behöver ses över. Lärarna nämnde att det behövs förändringar bland annat i kollektivavtal, grundläggande lärarutbildning samt kollegialt samarbete och stöd inom skolsystemet. Undervisning är inte längre ett arbete för en "ensam ryttare" utan lärararbetet i framtiden ses som ett mångfacetterat pedagogiskt yrke. Framtidens lärare kommer att vara mångkompetenta professionella lärare med en roll som har utvidgats i riktning mot tvärvetenskapligt kollegialt samarbete.

Referenser

- Aho, S. & Mäkiäho, A. 2012. Liikkuvuuden dynamiikkaa: Koulutuksen ja työuran katkosten yhteys liikkuvuuteen työpaikkojen, toimialojen ja ammattien välillä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 23/2012. Helsinki.
- Aho, S., Virjo, L. & Koponen, H. 2009. Ammatillinen liikkuvuus Suomessa 1989–2007. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2009. Helsinki.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems promoting new teachers' professional development. I G. Fransson & C. Gustafsson C. (red.) *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: Gävle University Press, 45–75.
- Blair-Larsen, S. 1992. A collaborative model for teacher induction. *Education* 113 (1), 25–31.
- Blazer, C. 2006. Literature review on teacher transfer and turnover. drs.dadeschools.net/Reports/Teacher_Turnover.pdf
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Brill, S. & McCartney, A. 2008. Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy* 36 (5). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x/pdf>
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. 2003. Wanted: A national teacher supply for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archive* 11 (3). <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>
- European Commission. 2006. Study on key education indicators on social inclusion and efficiency, mobility, adult skills and active citizenship. Lot 2: Mobility of teachers and trainers. Final report. <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf> (hämtad 5.12.2013).
- European Commission. 2007. Improving the quality of teacher education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussel. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/com392_en.pdf (hämtad 27.3.2014).
- European Commission. 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/handbook0410_en.pdf (hämtad 15.5.2013).
- European Commission. 2013a. EACEA/Eurydice, key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission. 2013b. Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. Final study report. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2009. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat – osaajia tarvitaan. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2011. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2025. Ennakointituloksia tulevaisuuden työpaikoista ja koulutustarpeista. Utbildningsstyrelsen. Rapportit ja selvitykset 2011: 25. Helsingfors.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Peer-group mentoring for teacher development. New York, NY: Routledge.
- Ingersoll, R. & Smith, T. 2004. Do teacher induction and mentoring matter? NAASP Bulletin 88/(638), 28–40.
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. I P. Tynjälä, M.-L. Stendström & M. Saarnivaara (red.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrech: Springer, 169–185.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. I R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (red.) Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences 25. Åbo, 89–101.
- Karhu, P. & Väistö, M. 2011. Hakeminen opettajankoulutukseen. I T. Kumpulainen (red.) Opettajat Suomessa 2010. Utbildningsstyrelsen. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsingfors, 25–36.
- Karjalainen, T. 2011. Peruskoulun opetusryhmät vuonna 2010. I T. Kumpulainen (red.) Opettajat Suomessa 2010. Utbildningsstyrelsen. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsingfors, 15–24.
- Kumpulainen, T. & Karkama, M. 2011. Ammatillisen koulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. I T. Kumpulainen (red.) Opettajat Suomessa 2010. Utbildningsstyrelsen. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsingfors, 67–76.
- Lehto, A.-M. & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsingfors: Statistikcentralen. http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-467-930-5.pdf
- Nissinen, K. & Välijärvi, J. 2011. Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakkoinnin tuloksia. Jyväskylä universitet. Pedagogiska forskningsinstitutet. Rapport 43.
- Nurmi, V. 1981. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään ja huomenna. Porvoo: WSOY.
- Ojala, M.-L. 2011. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. I T. Kumpulainen (red.) Opettajat Suomessa 2010. Utbildningsstyrelsen. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsingfors, 37–66.
- Reijula, K., Ahonen, G., Alenius, H., Holopainen, R., Lappalainen, S., Palomäki, E. & Reiman, M. 2012. Rakennusten kosteus- ja homeongelmat. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2012. Helsingfors.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulun uudistamisretoriikka. Tiedepolitiikka (2), 15–22.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. I A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (red.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä Universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet, 99–122.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1), 11–33.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2013a. PISA 2012: Finländska ungas kunskapsnivå har sjunkit. Pressmeddelande 3.12.2013. Hämtad från http://okm.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html?lang=en&extra_locale=sv
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2013b. Utbildningssystemet i Finland. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=sv> och bilaga Schema over utbildningssystemet i Finland. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/sv_liitteet/Utbildningssystemet_i_Finland.pdf (hämtad 5.12.2013).
- Välijärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. I O. Luukkainen & R. Valli (red.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. I A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (red.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä universitet: Pedagogiska forskningsinstitutet, 9–26.

VARFÖR VILL SÅ MÅNGA bli lärare i Finland? Stannar de kvar i sitt yrke eller överväger de att lämna det? Vilka är de förväntade kompetenskraven för läraryrket i den närmaste framtiden?

Pedagogisk expertis i rörelse utreder dessa frågor mot bakgrunden av resultaten av projektet *Rörlighet bland pedagogisk expertis*. Projektet finansierades av Europeiska socialfonden och genomfördes under åren 2010–2013 i samarbete mellan Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet, Utbildningsstyrelsen och yrkespedagogisk lärarhögskola vid Jyväskylä Yrkeshögskolan. Materialet till projektet samlades in med webbenkäter för lärare och intervjuer med före detta lärare.

Rapport 52
ISBN 978-951-39-6099-5 (pdf)

Omslag: Martti Minkkinen

